

Université Lumière Lyon 2
École doctorale Sciences des Sociétés et du Droit
Faculté d'Anthropologie et Sociologie
Groupe de recherche sur la socialisation

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

Par Fanny Renard

Thèse de doctorat de sociologie et anthropologie

Sous la direction de Bernard Lahire

Présentée et soutenue publiquement le 6 avril 2007

Devant un jury composé de : Bernard Lahire, Professeur à l'École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines de Lyon Dominique Glasman, Professeur à l'Université de Chambéry Yves Grafmeyer, Professeur à l'Université Lumière - Lyon 2 François de Singly, Professeur à l'Université Paris V Alain Viala, Professeur à l'Université d'Oxford et à l'Université Paris III

Table des matières

Remerciements . .	1
Introduction . .	3
Chapitre 1 : Construction de l'objet de recherche et terrain d'enquête .	13
I. Approches sociologiques de la lecture . .	13
1) Des variables discriminantes . .	14
2) Des réceptions . .	20
II. La constitution des habitudes de lecture et leur mise en œuvre : construction théorique et hypothèses .	30
1) Les habitudes de lecture : catégories de textes et façons de lire .	30
2) Conditions de lisibilité de marques textuelles et lectures effectives .	40
3) « Pédagogie rationnelle » vs « immersion et pratique » .	43
4) Socialisation lectorale plurielle et variation sociale de cette socialisation . .	47
5) Les lectures réalisées : propriétés contextuelles et habitudes constituées . .	55
III. Méthodologie générale et organisation des analyses .	64
1) Envisager un terrain d'enquête répondant à l'objet de la recherche . .	64
2) Construire une population : entre décisions et nécessités .	66
3) Produire un matériau sur des lectures et des sollicitations lectorales . .	72
4) L'utilisation du matériau dans la thèse .	87
Partie I. La socialisation lectorale infantile et collégienne . .	91
Introduction .	91
Chapitre 2 : La familiarisation avec la lecture durant l'enfance . .	94
Introduction .	94
I. La lecture individuelle de récits : une pratique familière et familiale . .	114
II. La lecture individuelle de récits rare et tardive et concurrencée par d'autres activités autour des textes . .	170
Conclusion . .	211
Chapitre 3 : La variation contextuelle des sollicitations à la lecture de différentes catégories de textes .	213

Introduction. Catégories de textes et types de sollicitations lectorales .	213
I. Le contexte scolaire : la littérature classique prescrite . .	219
II. Les contextes extra-scolaires : la diversité des sollicitations . .	239
Chapitre 4 : La constitution des façons de lire et de dire ses lectures .	279
Introduction. Les conditions de constitution des façons de lire et de dire ses lectures .	279
I. Les conditions de constitution des façons de lire analytiques .	316
II. Appréhensions pragmatiques des textes . .	369
Conclusion . .	417
Chapitre 5 : Les expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes des différentes sollicitations lectorales .	421
Introduction .	421
I. Les expériences des sollicitations lectorales scolaires . .	431
II. Les expériences des sollicitations lectorales extra-scolaires . .	455
Partie II. La lecture en seconde . .	493
Introduction .	493
Chapitre 6 : Les contraintes lectorales scolaires au lycée .	495
Introduction .	495
I. Connaître et comprendre l'évolution des textes officiels sur l'enseignement de la lecture au lycée .	509
II. La lecture lycéenne, une étude de texte .	549
III. Les textes étudiés en classe, des textes élus . .	598
IV. Une lecture médiatisée : la relation d'enseignement .	624
Conclusion . .	654
Chapitre 7 : Des réactions lectorales plus ou moins conformes aux attentes professorales . .	658
I. Répondre à une demande scolaire . .	666
II. Des textes difficiles .	687
III. L'appréhension analytique des textes .	700
IV. Les interprétations et analyses des textes . .	715
Conclusion . .	768

Chapitre 8 Des réactions lectorales non conformes aux attentes professorales : une appréhension pragmatique des textes .	770
I. Des appréhensions pragmatiques des textes en dépit d'un encadre-ment fort des consignes lectorales .	773
II. Le contournement des difficultés des textes et des consignes lectorales par la mobilisation de savoirs et savoir-faire non attendus .	801
III. La tolérance scolaire des appréhensions pragmatiques .	815
IV. La retraduction d'éléments analytiques et leur inscription dans une appréhension pragmatique des textes . .	823
V. Les critères de jugement des œuvres étudiées .	838
Conclusion . .	848
Chapitre 9 : Lectures extra-scolaires et variations intra-individuelles des habitudes lectorales selon les contextes . .	850
Introduction .	850
I. Les conditions de possibilité des variations intra-individuelles des habitudes de lecture selon les contextes .	859
II. Les conditions de possibilité des non variations intra-individuelles des habitudes de lecture selon les contextes .	922
Conclusion .	991
1) La démarche... .	992
2) Quelques résultats... . .	995
Bibliographie . .	1003
Annexes . .	1017
1) Présentation des caractéristiques sociales et scolaires des enquêtés (ordre alphabétique) . .	1017
2) Répartition des enquêtés par classes .	1017
3) Copies collectées et relevés de notes des enquêtés (par classe) . .	1017
4) Liste d'œuvres pour le collège proposée par le Ministère de l'Education nationale . .	1018
5) Lecteurs des différentes catégories de textes selon les contextes pour la période collégienne .	1044
6) Lectures des parents (indépendamment des lectures passées - litt claq, etc. -, des lectures offertes aux enfants . .	1044
7) Pratiques sportives déclarées pour la période collégienne . .	1045

8) Fréquentation bibliothèque .	1046
9) Sujet de juin 2000 pour Besançon, Dijon, Grenoble, Lyon, Nancy-Metz, Reims, Strasbourg . .	1046
10) Guide pour les entretiens avec les enseignants .	1048
11) Glossaire monsieur F . .	1055
12) Guide du manuel de madame A, madame B et monsieur C . .	1057
13) Liste d'œuvres proposée par madame D .	1063
14) Liste d'œuvres proposée par monsieur F .	1064
15) Programme annuel de lecture et d'étude, monsieur F .	1066
16) Plan de travail sur l'étude de La Peste en œuvre intégrale, madame E .	1067
17) Poème d'Apollinaire du groupement de textes sur l'automne au 19 ^{ème} ; texte pour explication en classe, monsieur C .	1068
18) Sujet d'un commentaire pour DS, madame D .	1069
19) Plan de travail sur Iphigénie en œuvre intégrale, madame G . .	1070
20) Plan de travail sur Iphigénie en œuvre intégrale, madame G . .	1071
21) Sujet pour la vérification de lecture avant étude de l'œuvre en classe, madame G . .	1072
22) Sujet de vérification de lectures estivales pour tous les élèves entrant en seconde au lycée 2 .	1073
23) Sujet de vérification de lectures estivales pour tous les élèves entrant en seconde au lycée 2 (copie d'Anne-Cécile) .	1074
24) Sujet de devoir d'un commentaire en DS, monsieur F .	1075
25) Sujet de devoir d'un commentaire, madame A .	1076
26) Copie de Séverine sur le sujet de devoir d'un commentaire, madame A .	1077
27) Sujet de devoir d'un commentaire en DM, madame A .	1083
28) Copie d'Adeline pour le sujet de devoir d'un commentaire, madame A . .	1084
29) Les lectures extra-scolaires des différentes catégories de textes, lycée .	1088

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de thèse, Bernard Lahire, pour son enseignement, pour ses exigences et son propre engagement scientifiques, pour la confiance qu'il m'a témoignée à l'occasion de ce travail, lors d'autres recherches et tout au long de mon parcours universitaire. Merci aussi de n'avoir pas négligé les conditions matérielles de réalisation d'une thèse.

Je souhaite exprimer toute ma gratitude à Géraldine Bois, Muriel Darmon, Eliane Renard et Olivier Vanhée qui, par leurs relectures, conseils et critiques toujours avisés, encouragements et « *coups de gueule* » m'ont remarquablement soutenue au cours de ce travail.

Mille mercis à Célie Pauthe, Elise Ghiringhelli-Zahnd, Aïssatou Mbodj-Pouye, Sophie Denave, Julien Bertrand, Yane Golay, Gaële Henri-Panabière, Julien Poly, Anne-Laure Brion, Cédric Demange.

Ma reconnaissance va aussi à Christine Détrez qui m'a offert la possibilité de riches et heureuses collaborations, et dont l'estime m'a aussi permis une liberté critique.

Merci à Isabelle Charpentier pour m'avoir communiqué ses travaux.

Aux participants du séminaire doctoral avec qui j'ai vécu cette expérience singulière de la réalisation d'une thèse, notamment Denise Morin. A d'autres doctorants aussi, Mourad Bahfir et, plus loin, PJ Brun.

Aux membres du Groupe de Recherche sur la Socialisation (CNRS - Université Lyon 2 - ENS Lettres Sciences Humaines), à ceux du département de sociologie de l'Université Lumière Lyon 2 et de l'IUFM de Lyon qui m'ont témoigné leurs encouragements, et ont encadré ou accompagné mes premiers pas dans la recherche et l'enseignement : Sylvia Faure, Rachel Gasparini, Pierre Mercklé, Mathias Millet et Stéphanie Tralongo.

Merci à ceux qui, avant cela, m'ont enseigné la sociologie, en particulier, Régis Bernard, Ali Cheiban, Josette Debroux et Daniel Thin.

Par ailleurs, ce travail n'aurait pu être mené à bien sans une allocation de recherche de l'Université Lumière - Lyon 2 (1999-2002) et un poste d'ATER à l'IUFM de Lyon (2004-2006).

Mes remerciements vont encore à toutes les personnes qui, en acceptant de participer à l'enquête, m'ont permis de les rencontrer et de réaliser ce travail.

A Ludovic Arnaud, Pascal Ogier et Jacqueline Struffi pour m'avoir notamment facilité l'accès à leurs établissements scolaires et m'avoir fait rencontrer certains de leurs collègues.

A Céline Bozon, Peggy Cano, Elsa Curinier, Vanessa Dubuisson, Paul Fuentez, Françoise Jégou, Razika Mrad, Claire Parichon, Marion et Romain Poly, Vlasta Ray d'Hennezel, PO et Sylvain Renard, Naëlle, Rose et les autres... pour leurs aides ponctuelles, leurs soutiens et encouragements, leur confiance et leur estime pour la réalisation de cet ouvrage, les modèles d'engagement qu'ils m'ont offerts, et les heureux moments partagés.

A Nathalie Descombat, un de mes premiers partenaires de sociabilités lectorales.

Introduction

Vincent est le fils d'une enseignante d'histoire-géographie/français en LP et d'un pompier. Il décrit ses parents comme forts lecteurs de récits historiques, de presse (journal national et magazines) et de bandes dessinées. Il prend plaisir à montrer les diverses bibliothèques de sa maison : dans le couloir, il y a les bandes dessinées, dans le salon les récits historiques, les encyclopédies et autres ouvrages de référence sont rangés dans une bibliothèque qui couvre tout un mur, dans le bureau de sa mère, on trouve des manuels et les œuvres littéraires qu'elle fait étudier à ses élèves, dans les chambres, les « *livres personnels* ». Vincent garde ainsi dans un petit meuble des romans, des magazines, des bandes dessinées, ses manuels, des ouvrages de référence et des partitions pour harpe.

Par ailleurs, Vincent raconte avoir su lire tôt et avoir apprécié précocement la lecture de fiction. Il feuillette depuis son plus jeune âge les bandes dessinées franco-belges de son père. Il se remémore avec plaisir les romans de Jules Verne et d'Italo Calvino, livres de jeunesse de ses parents, conservés dans la maison de campagne : il évoque sa proximité avec les personnages, sa participation aux aventures. Vincent apprécie le comique des pièces de Molière, s'amusant de ces personnages qui se pensent « *supérieurs* » et finissent par « *se faire avoir* ». La scolarité – voire la profession – de ses parents, l'importance du « capital culturel objectivé » au domicile et ses évidentes « acquisition » et « incorporation », les échos de sa scolarité passée, laissent supposer une aisance de Vincent dans l'appréhension des textes littéraires au moment de l'enquête. Pourtant, il peine à réaliser seul une étude littéraire de *L'Albatros* et exprime un agacement devant la récupération par Baudelaire de la réalité des oiseaux.

En fait, ses souvenirs des cours de français au collège indiquent une initiation minimale aux savoirs et savoir-faire spécialisés. En seconde, la mobilisation des savoirs littéraires attendue plus systématiquement le confronte donc à des situations auxquelles il est peu préparé. De plus, par une lecture répétée d'encyclopédies et de magazines ornithologiques, par l'observation régulière d'oiseaux lors des vacances dans la maison de campagne ou, plus récemment, lors de randonnées organisées par une Maison de l'environnement, Vincent a non seulement construit un goût et un intérêt pour les oiseaux, mais aussi des compétences pour leur observation et leur appréhension scientifique-naturaliste.

Cristallisant l'opposition d'habitudes lectorales extra-scolaires aux attendus scolaires, le poème de Baudelaire empêche Vincent de mobiliser à son endroit des savoirs et savoir-faire littéraires encore fragiles.

C'est notamment pour rendre raison de telles situations que *la présente recherche a construit comme objet d'étude la constitution et la mise en œuvre des habitudes de lecture en relation avec les contextes de lecture*. On s'inscrit de la sorte dans le prolongement des travaux historiques et sociologiques autour de la lecture expliquant la variation sociale des textes lus et des appropriations qui en sont faites et montrant qu'une étude interne des textes ne peut suffire à la compréhension des réceptions. Les travaux de sciences sociales ont souligné les effets des mises en imprimé des textes et de leurs circuits de distribution sur leurs appropriations. Ils ont pointé également les variations des appropriations selon les caractéristiques sociales des lecteurs (sexe, profession, niveau ou filière d'études, expérience biographique...). Dans ces travaux, les caractéristiques synthétisent des parcours sociaux et scolaires (ou des processus de production et de distribution des textes). Cette étude permettra d'étudier les processus que ces variables synthétisent.

Différentes enquêtes invitent à un examen circonstancié des liens entre lectures adolescentes et scolarité. En effet, les travaux sociologiques pointent depuis longtemps l'institution scolaire comme lieu d'acquisition et d'intériorisation de la valeur sociale de la lecture, de certains textes, d'une certaine façon de lire, parfois au prix de la constitution de sentiments d'indignité culturelle et de la dévalorisation de lectures personnelles différentes de celles enseignées¹. Mais, constatant « la baisse de la lecture chez les jeunes en cours de scolarisation et chez ceux qui ont obtenu un diplôme intermédiaire » (les populations les plus fortes lectrices dans les années 1960), F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot² mentionnent deux pistes interprétatives réinterrogeant les liens entre école et lecture. D'un côté, la concurrence de la culture « littéraire » par une « culture technique ou scientifique » au sein de l'institution scolaire aurait des répercussions dans la « hiérarchie des préférences des élèves ordinaires (c'est-à-dire ni les meilleurs, toujours attachés à la lecture, ni les moins bons toujours éloignés de cette pratique) ». D'un autre côté, « un effet pervers d'une trop forte concentration de la pédagogie scolaire sur le livre » : la

¹ N. Robine, *Les Jeunes Travailleurs et la lecture*, Paris, La Documentation française, 1984, 266 p.

² F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot, « La Lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *Economie et statistique* n° 233, juin 1990, p. 63-80.

scolarisation des livres de loisirs entraînerait sa « moindre attraction » auprès des élèves en « marquant encore plus le livre du côté de l'école et de la culture ». Pour leur part, C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez mettent en évidence l'évolution des pratiques de lecture avec l'avancée dans le cursus scolaire (durant quatre années couvrant collège et lycée) du point de vue des textes lus et des façons de lire³. L'institution scolaire apparaît donc centrale pour qui souhaite étudier la constitution d'habitudes lectorales. Néanmoins, comme l'indique le cas de Vincent, on ne peut s'y limiter.

C'est pourquoi cette recherche vise à analyser la *constitution scolaire* et *extra-scolaire des habitudes de lecture* ainsi que les *relations entre habitudes lectorales et contraintes contextuelles scolaires et extra-scolaires*. Elle inscrit ainsi une sociologie de la lecture, attentive aux variations sociales des pratiques de lecture (catégories de textes lus et façons de lire), dans une sociologie de la socialisation. La distinction des habitudes de lecture et des sollicitations lectorales, utile pour l'analyse, ne renvoie pas à deux réalités opposées. En effet, les habitudes constituées sont le produit de sollicitations contextuelles passées, intériorisées. Les lectures effectives sont, elles, des réactions à des sollicitations lectorales présentes (conseils familiaux ou amicaux, exigences scolaires, incitations promotionnelles, etc.) à partir d'habitudes de lecture constituées.

La recherche répond aussi aux questions d'une sociologie de l'éducation particulière, attentive aux savoirs et savoir-faire constitués par les élèves, non circonscrite aux murs de l'école et se donnant pour « tâche [l']analyse sociogénétique des processus de construction des individus »⁴ ou de telle ou telle de leurs habitudes. On entend ainsi éclairer sociologiquement les difficultés ou au contraire les aisances des élèves face aux sollicitations scolaires, par la constitution des habitudes de lecture. On entend aussi rendre raison des écarts parfois constatés entre les pratiques scolaires (ou objectifs institutionnels en matière de lecture) et les pratiques extra-scolaires, elles-mêmes réactions à des sollicitations lectorales, des sollicitations extra-scolaires.

Le chapitre 1 pose les fondements théoriques et méthodologiques généraux de la recherche. On s'attache à évoquer différentes approches en sociologie de la lecture (distribution sociale des pratiques et approches en réception), et à construire l'objet de la recherche. On discute notamment les notions, largement convoquées en sociologie de la lecture, de « perception esthétique » et de « perception éthico-pratique » élaborées par P. Bourdieu et utilisées dans *La Distinction*. On revient aussi sur les liens entre mode d'acquisition des habitudes et habitudes constituées. On explicite enfin les hypothèses de la recherche découlant d'une compréhension des pratiques à partir de la saisie des habitudes constituées et des sollicitations contextuelles.

Un dispositif d'enquête a été élaboré pour répondre au projet de la recherche, à la construction de l'objet et aux hypothèses. Il s'appuie sur des entretiens effectués avec 77

³ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999, 246 p. Cet ouvrage s'appuie largement sur la thèse de C. Détrez, *Finie, la lecture ? Lire au collège, lire au lycée : une enquête longitudinale*, Thèse pour le doctorat des sciences sociales sous la direction de C. Baudelot, EHESS, sept. 1998, 539 p. On se réfère alternativement à ces deux écrits.

⁴ B. Lahire, « Dispositions et contextes d'action : le sport en question », in B. Lahire, *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 321.

adolescents des deux sexes, aux origines sociales variées, et élèves de seconde d'enseignement général. A partir de la description de pratiques ou situations concrètes, on les a amenés à évoquer leurs lectures *tant scolaires qu'extra-scolaires* (textes lus, façons de lire, satisfactions lectorales, conditions de lecture, etc.), les diverses sollicitations lectorales auxquelles ils sont et ont été confrontés depuis leur enfance (conseils, mises à disposition, lecteurs côtoyés...) et leurs réactions. Par ailleurs, on a collecté leurs copies de français (lycéennes), réalisé des entretiens avec *leurs* enseignants de français et observé leurs cours. Pour chaque étape du cursus scolaire, on a étudié les *Instructions officielles* en matière de lecture en vigueur au moment de la scolarité des enquêtés. La classe de seconde d'enseignement général a été choisie pour l'accès qu'elle donne au stade ultime de l'enseignement de la lecture et du français dans l'enseignement secondaire avant la certification des compétences par le baccalauréat⁵.

L'étude des lectures actuelles et passées des enquêtés permet de constater et d'expliquer la variation inter-individuelle des lectures au sein d'une population homogène du point de vue du niveau d'étude ainsi que la relative homogénéité des habitudes lectorales suscitée par l'institution scolaire. L'articulation de ces deux constats tient à la pluralité des habitudes constituées par les individus et à la pluralité et la diversité des sollicitations lectorales auxquelles ils sont confrontés. Cette pluralité des habitudes et des sollicitations lectorales favorise par ailleurs les variations intra-individuelles des habitudes de lecture mises en œuvre selon les contextes.

En plus de la réalisation d'une enquête qualitative auprès d'un nombre conséquent de lecteurs, le souhait de tenir ensemble la compréhension des habitudes de lecture individuelles à partir des socialisations lectorales, et l'étude de la variation sociale des socialisations lectorales et des habitudes de lecture constituées, a déterminé l'exposition et le développement des analyses.

Il implique en effet d'abord de ne pas écarter la description des habitudes effectivement constituées tant du point de vue des catégories de textes lues que des façons de lire et de dire les lectures. Il suppose dans le même temps une organisation des analyses mettant en lumière les conditions et processus de constitution des habitudes ainsi que les sollicitations lectorales et conditions de mobilisation des habitudes constituées. La thèse se compose finalement de deux parties : la première rend compte de la socialisation lectorale enfantine et collégienne (chapitres 2 à 5). La seconde traite, pour l'année de seconde, des conditions scolaires et extra-scolaires de mise en œuvre ou en veille d'habitudes constituées ou en cours de constitution (chapitres 6 à 9).

La première partie interroge les premiers souvenirs de lecture des enquêtés, puis ceux des périodes écolière et collégienne et, jusqu'à la première année de seconde pour les redoublants.

Dans le chapitre 2, à partir des souvenirs, suscités, on étudie la familiarisation avec la lecture : les relations familiales nouées autour de la lecture durant l'enfance, la participation à des activités scolaires et extra-scolaires (proposées par des équipements culturels par exemple) autour de la lecture, la fréquentation de BCD ou d'une bibliothèque

⁵ On justifie plus avant le choix de ce niveau et de cette filière d'enseignement au chapitre 1.

publique, les imprimés lus, les conditions de lecture, les difficultés ou les aisances mémorisées, l'organisation adulte des activités enfantines, etc. En confrontant ces souvenirs aux *Instructions officielles* en vigueur au moment de la scolarité des enquêtés, en comparant les souvenirs respectifs des enquêtés, en observant des récurrences et des variations des souvenirs, on met en évidence la variation sociale de la familiarisation avec la lecture connue par des élèves scolarisés en seconde d'enseignement général. On pointe par là le caractère non définitif des premiers pas dans la lecture pour la poursuite de la scolarité. On a été attentive à mettre en lumière les différentes sollicitations à la lecture en ne limitant pas l'investigation à l'accompagnement adulte des lectures, en interrogeant par exemple les lectures d'imprimés « en libre accès » au domicile ou dans les bibliothèques, etc. De plus, selon les conditions au sein desquelles la familiarisation avec la lecture s'est effectuée, les enquêtés ont été conduits à s'entraîner à des habitudes de lecture individuelles ou collectives. L'entraînement à la lecture individuelle de récits longs et la découverte d'un corpus diversifié (albums, BD, magazines, romans jeunesse) dès l'enfance apparaissent fortement liés à un encadrement adulte des pratiques. Mais l'absence de cet encadrement ne correspond pas à un manque d'investissement parental vis-à-vis de la scolarité ou de l'alphabétisation enfantine comme le montre la fréquentation des bibliothèques par un grand nombre d'enquêtés sur incitations parentales ou comme l'indique la mémorisation voire l'intériorisation par les enquêtés des injonctions parentales à la lecture individuelle. Elle découle plus souvent d'une moindre familiarité avec la culture écrite, d'un mode non scolaire de socialisation et de conditions d'existence lui faisant peu de place. Par ailleurs, l'absence de lectures individuelles de récits longs gêne la construction d'habitudes lectorales individuelles mais n'empêche ni la familiarisation avec un répertoire d'histoires et la forme même du récit, par le biais d'histoires entendues, illustrées, apprises, etc., ni les souvenirs agréables de cette familiarisation avec la littérature. Enfin, la familiarisation avec la lecture varie selon l'encadrement scolaire même des lectures, la place qu'il occupe dans l'économie d'ensemble des sollicitations lectorales, et l'ancienneté de la scolarisation familiale.

Les trois chapitres suivants sont consacrés à l'étude de la constitution durant la période collégienne d'habitudes lectorales. En pointant les conditions de constitution d'habitudes lectorales très variées (par les catégories de textes notamment), on souligne qu'aussi différentes, voire illégitimes soient-elles, les habitudes lectorales nécessitent d'avoir été constituées.

On analyse dans le chapitre 3 les catégories de textes que les enquêtés ont découvertes durant cette période par le biais de l'institution scolaire, de la famille et des pairs. On appréhende les différentes manières par lesquelles les enquêtés en sont venus à avoir entre les mains et à lire tel ou tel texte : les obligations d'achat et de lecture scolaires, les mises à disposition (cadeaux, imprimés familiaux...) ou incitations à la fréquentation de lieux d'approvisionnement, familiales ou amicales, les sociabilités lectorales. On étudie différents types de sollicitation (prescription, incitation, communion) et différentes formes de sollicitations (implicites – mises à disposition, modèles de lecteur –, explicites – incitations, échanges autour des lectures, etc. –) qui rendent compte des relations sociales entre sollicitateurs et sollicités selon les contextes scolaire et extra-scolaire de lecture. On s'est intéressée aux réactions des enquêtés aux différentes

sollicitations : suivi, évitement, etc. Autrement dit, on a prolongé l'exploration et l'analyse du « travail de l'héritage » par l'héritier en étudiant notamment les conditions de reproduction et de différenciation des pratiques lectorales familiales.

On analyse dans le chapitre 4 les modalités de constitution des façons de lire et de dire les lectures en mettant en évidence leur diversité. Elles reposent sur l'intériorisation ou non des consignes de lecture (exercices, conseils, encouragements, promesses de plaisirs lectoraux, discussion rétrospectives, etc.) et des justifications apportées par les enseignants ou l'entourage, ou portées par des dispositifs objectivés comme les couvertures de livres, les lieux de distribution, etc. Elles procèdent aussi par l'ajustement ou le décalage des expériences lectorales suscitées par le texte et des attentes lectorales constituées par le biais des sollicitations (par exemple, le suspense promis par les pairs génère une tension lectorale et rend difficile l'arrêt de la lecture). L'étude spécifique consacrée à la constitution de différentes façons de lire montre qu'elles ne sont ni exclusives, ni indissociables : les élèves peuvent notamment avoir construit à l'endroit de la littérature des façons de lire analytiques sans avoir construit de façons de lire participatives.

L'étude des processus de constitution des habitudes lectorales montre que tous les enquêtés ont été confrontés aux sollicitations lectorales scolaires pour un corpus relativement resserré autour de la littérature (qu'elle soit classique, jeunesse ou qu'elle ne figure pas sur les listes de suggestions ministérielles). Tous ont connu des sollicitations diversifiées, émanant de l'entourage familial et des pairs. A l'inverse, l'institution scolaire dispense des sollicitations lectorales diversifiées du point de vue des façons de lire et confronte l'ensemble des élèves à cette pluralité (même si elle ne les y exerce pas de la même manière), alors que les contextes extra-scolaires (famille, pair, lieux de distribution) sont porteurs de sollicitations lectorales plus resserrées autour de façons de lire pragmatiques.

Le chapitre 5 permet en revanche de dégager une même logique d'appréhension des sollicitations lectorales scolaires et extra-scolaires. Les expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes des différentes sollicitations ne découlent ni du contexte d'émission des sollicitations (de nombreux enquêtés ont des expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires et de nombreux enquêtés ont des expériences malheureuses des sollicitations lectorales extra-scolaires), ni seulement de l'appréciation des textes. Les expériences des sollicitations lectorales sont liées à la légitimité que les enquêtés reconnaissent aux sollicitations, à la gestion plus ou moins pacifiée des différentes sollicitations (vécues ou non comme concurrentielles), aux gratifications ou désagréments générés par telle ou telle sollicitation (gratification personnelle, satisfaction lectorale vs invalidation, insatisfaction lectorale).

Outre la variété des habitudes lectorales constituées par les enquêtés et la variation sociale des habitudes constituées durant la période écolière et collégienne, cette première partie montre aussi la construction sociale des liens entre textes et façons de lire. Ceux-ci ne découlent pas de la seule efficacité des caractéristiques textuelles (certains lisent les faits divers comme ils lisent la littérature d'horreur, d'autres y cherchent une information locale, d'autres en étudient la construction narrative...). La variation sociale de cette constitution entraîne l'inégale préparation des enquêtés aux sollicitations lectorales

lycéennes.

La deuxième partie de la thèse est consacrée à l'analyse des mises en œuvre des habitudes lectorales des enquêtés en seconde d'enseignement général. Quatre chapitres permettent d'explorer cette question.

A partir d'observations en classe, d'entretiens réalisés avec les enseignants de français, d'une étude des *Instructions officielles* dont on rappelle l'évolution historique, le chapitre 6 analyse les contraintes lectorales, portées par le contexte scolaire, auxquelles les lecteurs ont été *effectivement* confrontés. Le matériau d'enquête complète utilement l'analyse des Documents officiels. Il permet d'approcher les réalités scolaires et de dégager les modalités de mises en œuvre, au sein des classes, du resserrement des sollicitations autour de la littérature classique et d'une façon de lire analytique. Celui-ci vaut essentiellement pour des devoirs écrits et des évaluations des compétences lectorales. Une relative homogénéité des sollicitations lectorales lycéennes d'une classe à l'autre se dégage de l'enquête. En revanche, le déroulement de l'enseignement même passe, ponctuellement, par l'ouverture à d'autres sollicitations, plus hétérodoxes (comme une appréhension pragmatique des textes, inscrite dans des interactions). L'analyse de la répartition des tâches entre enseignants et enseignés, liée à la relation pédagogique fait apparaître par exemple que si les élèves peuvent être témoins d'une façon de lire analytique mise en œuvre par leur enseignant, ils ne sont pas toujours amenés à la mettre en œuvre ni à produire une interprétation littéraire. Il leur revient plus souvent la tâche de répondre à des questions précises, de relever des faits de langue ou d'ancrer pragmatiquement leur compréhension du texte. La relation pédagogique s'appuie autant sur les bonnes réponses, les réponses attendues que sur les mauvaises. Du point de vue professoral, celles-ci permettent de mettre en valeur les corrections ou la démarche interprétative enseignée.

Les chapitres 7 et 8 expliquent les lectures scolaires des élèves comme réactions attendues, ou non, aux sollicitations lectorales par la mobilisation d'habitudes antérieurement constituées. On éclaire ainsi certaines conditions du lien non mécanique entre lecture et réussite scolaire : « un tiers des lecteurs assidus accusent au moins une année de retard, alors que près de 40 % des non ou très faibles lecteurs sont à l'heure en terminale »⁶. Les mises en suspens des façons de lire pragmatiques en réponse aux sollicitations scolaires ne signifient pas toujours la mise en œuvre d'une appréhension analytique. Par ailleurs, leurs mises en œuvre en contexte scolaire découlent parfois des sollicitations lectorales scolaires hétérogènes.

Le chapitre 9 étudie les conditions de variation et non variation intra-individuelle des habitudes lectorales selon les contextes à partir de l'observation des lectures extra-scolaires. Tous les enquêtés connaissent une variation de certaines de leurs habitudes lectorales selon les contextes scolaires et extra-scolaires du fait de sollicitations lectorales extra-scolaires différentes. La non variation, elle, tient soit à la similitude ponctuelle des sollicitations lectorales portées par les différents contextes fréquentés, soit à la mise en œuvre d'habitudes lectorales constituées, en dépit de sollicitations lectorales différentes.

⁶ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 237.

La démarche apporte un éclairage sociologique à la compréhension des difficultés scolaires en matière de lecture. En analysant la genèse de différentes habitudes lectorales, elle rend raison de la variation sociale de ces pratiques indépendamment de tout jugement ou de toute hiérarchisation des pratiques mais en rappelant leur inégale légitimité scolaire. Enfin, elle éclaire des liens statistiques constatés à plus grande ampleur en adoptant une focale individuelle. Elle permet de saisir les déterminismes sociaux à l'échelle individuelle⁷. Cet éclairage n'est pas seulement lié à la méthode adoptée comme le voudraient un partage des différentes « techniques d'enquête » et leur association à des réalités particulières. La position de C. Grignon à propos des méthodes d'enquête et des cultures populaires permet de penser les enquêtes sur la lecture :

C. Grignon défend l'idée selon laquelle il peut être intéressant de ne pas cantonner l'étude des cultures populaires à « la monographie » et aux « études de cas », même s'il reconnaît avec J.-C. Passeron les difficultés qu'il peut y avoir à « séparer un instrument de recherche des habitudes mentales et sociales que son usage a constituées et qui, en précisant son mode d'emploi, ont fini par s'incorporer à la définition de son instrument »⁸

Dans cette perspective, on opère un déplacement par rapport aux perspectives de C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez :

« Le lecteur aura même peut-être été gêné par le caractère apparemment contradictoire de certains résultats. [...] Bien réelles, ces contradictions doivent une grande partie de leur visibilité au recours à destechniques d'enquête complémentaires mais différentes. Centrée sur les variations, la statistique est par vocation appelée à construire des indicateurs qui privilégient les aspects quantitatifs des comportements culturels. Dans le registre explicatif, elle tend toujours à rechercher les causes du côté des propriétés sociales et des dispositions des agents. Conduite par observation et entretiens, l'enquête ethnographique ne cherche plus à mesurer l'intensité de l'engagement des collégiens et lycéens dans la lecture. Elle donne en revanche accès aux modes d'appropriation différenciés des textes. Le bénéfice de cette approche est de mettre au jour la diversité des manières de lire. »⁹

On dirait plutôt que si une « enquête ethnographique » permet de « reconstituer les contextes de l'engagement » dans la lecture et d'« explorer la diversité des manières de lire », elle ne néglige pas nécessairement les propriétés sociales ou les intensités de lecture des individus, et c'est ce que l'on s'est attachée à mettre en évidence. L'enquête ethnographique n'a par ailleurs pas le monopole de l'étude des manières de lire : on pourrait tout à fait appréhender statistiquement leur diversité¹⁰. En revanche, l'enquête ethnographique permet de dégager des principes spécifiques d'intelligibilité des réalités sociales lorsqu'elle s'inscrit dans une problématisation de l'objet de recherche visant à

⁷ B. Lahire, « Post-scriptum. Individu et sociologie », in B. Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinctions de soi*, Paris, La Découverte, 2004, p. 695-736.

⁸ Cf. C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1989, p. 51-54.

⁹ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 235, on souligne.

mettre au jour ce que « les *modèles théoriques* fondés sur la connaissance statistique et le langage des variables ignor[ent] ou *présuppos[ent]* »¹¹. C'est la construction de l'objet qui guide la recherche. On peut donc à présent s'y engager.

¹⁰ F. de Singly suggérait ainsi de rompre avec « une division du travail scientifique – avec la dichotomie des méthodes, avec le partage entre l'objectivation des différenciations sociales dans l'appropriation des livres grâce aux enquêtes par questionnaire, et la démarche compréhensive des parcours autobiographiques grâce aux récits de vie, aux entretiens », F. de Singly, « La Lecture de livres pendant la jeunesse : statut et fonction », in M. Poulain (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la librairie, 1993, p. 160.

¹¹ B. Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1995, p. 30, on souligne.

Chapitre 1 : Construction de l'objet de recherche et terrain d'enquête

I. Approches sociologiques de la lecture

En 1993, M. Poulain dirige un ouvrage proposant un panorama des recherches sur la lecture en France. M. Peroni y décrit une partition des approches selon un clivage disciplinaire :

« Pour l'approche sociologique dominante, la lecture est une pratique culturelle ; pour [l'approche inspirée de la critique littéraire], elle est une activité de réception. »¹²

Les études portant sur l'inégale distribution sociale tant des imprimés lus que des modes d'appropriation d'une part, et celles s'intéressant aux réceptions lectorales à partir des spécificités des textes et des lectorats d'autre part, nous ont amenée à réfléchir à ces différents aspects de la lecture. Chacune à leur manière, elles nous ont de plus incitée à faire de la constitution et de la mise en œuvre des habitudes de lecture un objet d'étude à part entière, l'objet de cette thèse.

¹² M. Peroni, « La Lecture, pratique culturelle ou activité de réception ? », in M. Poulain (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la librairie, 1993, p. 47 et 49.

1) Des variables discriminantes

a. distribution sociale des pratiques de lecture

Au premier sondage IFOP analysé par des sociologues faisant le point sur les pratiques de lecture des Français en 1955, succèdent des sondages et enquêtes qui, en réalisant « un état des lieux »¹³ des pratiques de lecture, doivent permettre à des militants de l'éducation populaire et des promoteurs de la démocratisation culturelle d'élaborer des politiques en matière d'équipements culturels et de scolarisation. L'enquête effectuée par le syndicat national des éditeurs en 1960 et analysée par J. Dumazedier fait apparaître le caractère discriminant de certaines caractéristiques sociales en matière de lecture de livres :

« Les femmes lisent moins [...] que les hommes [...] les jeunes [...] lisent davantage que leurs aînés [...]. Le niveau de diplôme comme le niveau de revenu, la taille de l'agglomération [...] et l'appartenance socioprofessionnelle introduisent des différences manifestes et hiérarchisées dans la lecture de livres (72 % des cadres supérieurs et membres des professions libérales lisent des livres, 53.5 % des employés, 33 % des ouvriers, 15.5 % des agriculteurs et ouvriers agricoles). »¹⁴

Par la suite, les enquêtes statistiques reprennent ces variables et construisent des hypothèses interprétatives orientant leurs analyses de l'inégale distribution des pratiques de lecture. Ainsi, les variations des pratiques selon le lieu de résidence sont renvoyées aux effets supposés de la proximité des équipements culturels, en matière d'incitations à la culture¹⁵.

Les effets de la socialisation scolaire sur les pratiques de lecture constituent une hypothèse interprétative essentielle des variations de pratiques selon le niveau d'étude, mais aussi selon le sexe. Par exemple, O. Donnat commente la « féminisation du lectorat, notamment de fiction » en évoquant « les progrès de la scolarisation qui – on le sait – ont plus profité aux filles qu'aux garçons »¹⁶. Il complète son propos par une note renvoyant à l'ouvrage de C. Baudelot et R. Establet, intitulé *Allez les filles* : « d'autant plus qu'elles

¹³ C. Horellou-Lafarge et M. Segré, *Regards sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 38.

¹⁴ C. Horellou-Lafarge et M. Segré, *Regards sur la lecture en France, op. cit.*, p. 33.

¹⁵ O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, Paris, Ministère de la culture et de la communication, DAG, Département des études et de la prospective, 1998, p. 183. On peut cependant supposer que le lieu d'habitation n'est pas toujours un indicateur des effets de l'exposition à des sollicitations lectorales ou culturelles. Dans « La Lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », les auteurs constatent « l'agglomération parisienne ne joue pas de rôle particulier en soi : autrement dit, si à Paris on lit davantage qu'ailleurs, c'est uniquement en raison d'un effet de structure (plus de diplômés, plus de parents qui lisent...) et non par effet direct de l'offre. », p. 80.

¹⁶ O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français...*, *op. cit.*, p. 173-174.

restent par ailleurs majoritaires dans les filières ».

Observant des différences entre les titres de livres et les auteurs lus cités par les enfants (filles et garçons) de cadres intellectuels et d'ouvriers à l'heure et en retard scolairement, C. Baudelot, M. Cartier et C. Détérez expliquent :

« la diversité des profils atteste l'existence d'un système de goûts qui se construit, comme pour les magazines, sur la base des données de la socialisation primaire (sexe et origine sociale), mais aussi des inflexions que font subir à ces goûts la position occupée dans le système scolaire. Ce système est dynamique : l'analyse de ses mouvements éclaire les parts respectives que prennent à la genèse de ces goûts le sexe et l'origine sociale, d'un côté, la position scolaire de l'autre. Note : Jean Hassenforder [...] avait mis en évidence dès 1967 cette relation. »¹⁷

Dans les enquêtes statistiques, les variables telles que le sexe, le profil scolaire et l'origine sociale sont des *raccourcis* de raisonnement sociologique ou des présupposés de processus de socialisation¹⁸. Avec d'autres variables, comme la PCS ou la filière d'études, elles sont aussi des raccourcis évoquant les effets des contextes de lecture, des occupations et préoccupations liées à une position sociale¹⁹.

¹⁷ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détérez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 118 et 119.

¹⁸ Dans *Les Ficelles du métier*, H. S. Becker revient sur un autre « raccourci » de raisonnement sociologique ayant conduit certains lecteurs à mal comprendre son enquête sur l'usage de la marijuana : « j'ai parlé de l'usage de marijuana vu comme un type d'activité, et non pas d'usagers de marijuana vus comme un type de personnes. [...] [au pire, la mobilisation de cette expression vaut comme raccourci], pour indiquer que certaines personnes se livraient à ces activités de manière plus ou moins habituelle ou régulière. Nous voulions que les lecteurs comprennent (cela n'a malheureusement pas toujours été le cas) que ces expressions n'étaient rien d'autre que cela : des raccourcis. Et que les sujets d'étude de nos travaux respectifs étaient de simples personnes ordinaires dont il se trouvait juste qu'elles se livraient à ces activités spécifiques avec une grande assiduité. », in H. S. Becker, *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002, p. 88.

¹⁹ Les enquêtes sur les lectures des étudiants sont significatives en la matière. E. Fraisse montre notamment les liens entre sujets d'examen dans les différentes filières et les lectures des étudiants, dans E. Fraisse, « Les Lectures des étudiants », in S. Goffard, A. Lorant-Jolly (dir.), *Les Adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Evian*, Créteil, CRDP Créteil, 1995, p. 163-175. Cf. aussi B. Lahire, *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, 1997, 175 p. Mettant en œuvre un raisonnement quantitatif lorsqu'ils synthétisent les résultats d'une enquête qualitative, G. Mauger et C. F. Poliak utilisent également les variables comme des raccourcis d'occupations et préoccupations : « De façon générale, la triple homologie entre division du travail (monde des choses matérielles/monde des choses humaines), division scolaire (filières scientifiques/filières littéraires) et division sexuelle (masculin/féminin) permet de rendre compte à la fois des variations quantitatives et qualitatives des pratiques de lectures en fonction du capital culturel détenu, du sexe et de la CSP : aux hommes les filières scientifiques et techniques qui conduisent à la maîtrise du monde des choses matérielles et la lecture d'ouvrages et de revues scientifiques et techniques et/ou de livres pratiques ; aux femmes, la famille, les filières littéraires qui débouchent sur l'éducation, les carrières sociales, la santé, "la gestion" du monde des choses humaines et la lecture de romans, d'ouvrages, de revues et de magazines consacrés au couple, et à l'éducation des enfants. Etant entendu que les femmes investies professionnellement ou familialement dans le monde des choses matérielles ont des "lectures d'hommes" (décoration, bricolage, jardinage, cuisine, informatique, etc.) et qu'inversement les hommes investis professionnellement dans le monde des choses humaines ont des "lectures de femmes" (romans, psychologie, psychanalyse, etc.). », G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 123, juin 1998, p. 15-16.

En plus d'*aviver un intérêt pour l'étude des modalités concrètes de la constitution des habitudes de lecture*, les différentes recherches sur la distribution sociale des pratiques de lecture attirent l'attention sur *plusieurs aspects de ces pratiques*. En effet, à côté des conditions d'approvisionnement (fréquentation des bibliothèques, achat de livres, emprunt à des proches), de la possession des livres et des rapports au livre et à la lecture, ces enquêtes soulignent les variations sociales des intensités de lecture (nombre de livres lus au cours des 12 derniers mois, ou des trois derniers mois, fréquence de lecture d'un quotidien), celles aussi des *imprimés lus* et des imprimés préférés (avec différentes *identifications des textes* : type d'imprimé, genre de livres ou de revues, genre de romans, édition, genre de parution – locale ou nationale –).

Il apparaît par exemple pour les journaux que parmi la population française de 15 ans et plus, la proportion de lecteurs réguliers de journaux est plus forte pour les quotidiens régionaux que nationaux : puisqu'elle est respectivement de 38 et 13 %. Par ailleurs, O. Donnat note que :

la « proportion de Français lisant un journal chaque jour [...] diminue très fortement en allant vers les générations les plus jeunes. [...] Lire tous les jours un quotidien est une activité qui demeure masculine [...] et qui apparaît de plus en plus caractéristique des agriculteurs et des retraités. Le profil des lecteurs réguliers de quotidiens nationaux et régionaux est, bien entendu, sensiblement différent, notamment en regard de la taille de l'agglomération et du niveau de diplôme. A noter que moins de 10 % des provinciaux lisent régulièrement un quotidien national. »²⁰

Les genres les plus lus comme les genres de livres préférés varient selon le sexe, l'âge, la PCS du chef de famille, la taille de l'agglomération et le niveau de diplôme. S'il y a proportionnellement autant de femmes que d'hommes (21 %) déclarant lire le plus souvent des romans policiers (ce qui est nouveau), des écarts de pratiques selon le sexe se maintiennent pour les romans autres que policiers (lus le plus souvent par une proportion plus importante de femmes que d'hommes : 46 et 19 %) et pour les bandes dessinées (lues le plus souvent par une proportion plus importante d'hommes que de femmes : 17 et 6 %). Le sexe ne constitue pas la variable où les variations de pratiques sont les plus fortes (au vu des écarts entre proportions de lecteurs réguliers). L'âge apparaît fortement discriminant par exemple pour les lecteurs réguliers de bandes dessinées : si 33 % des Français âgés de 15 à 19 ans déclarent lire le plus souvent des bandes dessinées, la proportion de Français ayant 65 ans et plus faisant une telle déclaration est nulle. Le caractère discriminant de la PCS du chef de famille se perçoit particulièrement à propos des romans autres que policiers : 21 % des agriculteurs déclarent lire le plus souvent ce genre de livres alors que 41 % des cadres et professions intellectuelles supérieures font la même déclaration. Enfin, l'écart entre les proportions de lecteurs réguliers de livres scientifiques et techniques est particulièrement fort selon le niveau de diplôme des lecteurs : 5 % des Français ne possédant aucun diplôme ou un certificat d'études primaires déclarent lire le plus souvent ce genre de livres contre 25 % des Français ayant suivi des études supérieures.

Dans leur enquête sur les lectures adolescentes, C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez

²⁰ O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français...*, op. cit., p. 176.

constatent des variations de goûts lectoraux à partir d'indicateurs plus fins encore que le genre d'imprimés. Ils observent des différences selon le sexe, la position scolaire et l'origine sociale des élèves interrogés au niveau de la lecture des *auteurs*. Pour les romans policiers par exemple,

« seule Agatha Christie rassemble sur ses titres l'ensemble des lecteurs. S'opère, pour les autres, un net partage entre une trilogie masculine Leblanc, Leroux, Doyle (lus essentiellement par les garçons bons élèves à l'heure et d'origine cultivée) et Mary Higgins Clark (lue massivement par des filles d'origine sociale variée). »²¹

En plus d'une attention à la distribution sociale des pratiques de lecture, diversement caractérisées, les travaux de sociologie et d'histoire de la lecture et de la consommation culturelle ont orienté la construction d'un objet de recherche soucieux des appropriations des textes.

b. distribution sociale des perceptions esthétique et pratique

Pour éclairer la perception des œuvres d'art, P. Bourdieu retravaille des éléments déjà exposés dans « Disposition esthétique et compétence artistique », et des éléments empiriques analysés dans *Un art moyen*. Il distingue une *disposition* ou *perception esthétique* d'une *disposition* ou *perception* qualifiée de *naïve*, d'*ordinaire*, de *non spécifique*, de *pratique* ou occasionnellement de *pragmatique*.

Répondant à « une intention artistique affirmant *le primat de la forme sur la fonction*, du mode de représentation », la *perception esthétique* actuelle²² prête attention aux « effets proprement artistiques qui ne s'apprécient que *relationnellement*, par une comparaison avec d'autres œuvres tout à fait exclusive de l'immersion dans la singularité de l'œuvre immédiatement donnée ». Elle neutralise parfois la fonction, extra-esthétique, des œuvres en l'ignorant ou en mettant côte à côte, comme dans les musées « crucifix et fétiche, Pietà et nature morte ». L'attention prêtée à la forme et la mise « entre parenthèses [de] la nature et [de] la fonction de l'objet représenté » vont de pair avec le refus d'une participation simple et la valorisation d'une « distanciation ». La disposition esthétique tend « à exclure toute réaction "naïve", horreur devant l'horrible, désir devant le désirable, révérence pieuse devant le sacré, au même titre que toutes les réponses purement éthiques ». De plus, appréciant relationnellement les œuvres, la perception esthétique exige une connaissance minimale du domaine artistique envisagé²³.

A l'inverse, la perception non spécifique des œuvres d'art se caractérise par un intérêt accru porté au contenu des œuvres plutôt qu'à leur mode de représentation.

²¹ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 118.

²² P. Bourdieu souligne le caractère socio-historiquement variable de la perception esthétique. Pour lui, cette variation est liée à l'évolution de l'état du champ de production considéré. Il renvoie la « perception esthétique pure » à l'autonomisation du champ littéraire : « Le mode de perception esthétique dans la forme "pure" qu'il a prise aujourd'hui [...] », P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 30. Les citations qui suivent sont tirées des p. 36, 31, 56.

²³ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 54 et, pour la citation suivante, p. 34.

Lorsque, comme dans certaines œuvres de Pirandello, le mode de représentation des œuvres est sujet des œuvres, il peut même être motif de leur dépréciation²⁴. La perception non spécifique s'articule à « une attente profonde de *participation* [...]. Le désir d'entrer dans le jeu, en s'identifiant aux joies ou aux souffrances des personnages, en s'intéressant à leur destinée, en épousant leurs espérances et leurs causes, leurs bonnes causes, en vivant leur vie, repose sur une forme d'*investissement* ».

« Cette appréhension naïve se fonde sur “l'expérience existentielle”, c'est-à-dire sur les propriétés sensibles de l'œuvre [...] ou sur l'expérience émotionnelle que ces propriétés suscitent [...]. Mais elle tend toujours à dépasser le niveau des sensations et des affections, c'est-à-dire la “compréhension” des qualités expressives [...] de l'œuvre : en effet, ceux qui n'ont pas les moyens d'accéder à une perception “pure” engagent dans leur appréhension de l'œuvre d'art les dispositions qui soutiennent leur pratique quotidienne, se vouant par là à une “esthétique” fonctionnaliste qui n'est qu'une dimension de leur éthique ou, mieux, de leur ethos de classe. »²⁵

Ainsi, lorsqu'ils sont invités à réagir à des photographies, des individus mettant en œuvre une « “esthétique” qui subordonne la forme et l'existence de l'image à sa fonction [...] rappellent les limites et les conditions de leur jugement, distinguant, pour chaque photographie, les usages et les publics possibles ou, plus précisément, l'usage possible pour chaque public (“comme reportage, c'est pas mal”, “si c'est pour montrer aux gosses, d'accord”) »²⁶. Par ailleurs, accordant une importance à la « fonction de communication » des images et à leur « lisibilité », certains en viennent à « refuser l'image insignifiante (tel un chou), dénuée à la fois de sens et d'intérêt, ou l'image ambiguë », c'est-à-dire à « refuser de la traiter comme finalité sans fin, comme image se signifiant à elle-même, donc sans autre référent qu'elle-même ».

Leur perception des œuvres s'appuie sur des schèmes de perception ordinaires et non spécifiques. Ils appliquent aux œuvres d'art « le code qui vaut pour le déchiffrement des objets du monde familier, c'est-à-dire les schèmes de perception qui orientent leur pratique ». Pour P. Bourdieu, « il est difficile de décrire autrement qu'en termes négatifs [cette] “esthétique” [...] [parce qu'elle] se fonde moins sur un refus que sur une privation : faute de disposer des instruments indispensables pour discerner les traits esthétiquement pertinents qu'une œuvre partage avec la classe des œuvres de même style et avec celles-là seulement ». Les individus mettant en œuvre une appréhension ordinaire sont « dans l'impossibilité de considérer l'œuvre d'art en tant que telle »²⁷ ou, dans une

²⁴ L'appréciation d'œuvres ayant pour sujet le mode de représentation n'indique pas nécessairement une perception esthétique. Elle peut souligner non seulement l'intérêt des lecteurs pour le contenu d'œuvres qui font de la représentation, des procédés de représentation, de la mise en abîme, etc. leur sujet à proprement parler. Elle peut souligner aussi la participation des lecteurs à ces œuvres.

²⁵ P. Bourdieu, « *Disposition esthétique et compétence artistique* », *Les Temps modernes*, n° 275, 1971, p. 1371-1372.

²⁶ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 43 et 44.

²⁷ P. Bourdieu, « *Disposition esthétique et compétence artistique* », op. cit., p. 1371.

version moins légitimiste, telle qu'elle est socialement définie comme devant faire l'objet d'une appréhension esthétique.

Cette description précise, différenciant les perceptions ou dispositions esthétique et pratique intéresse le sociologue dans la mesure où, en plus des différences sociales constatées pour les biens consommés, elle fait *effectivement* apparaître des différences sociales dans les *manières de consommer*. Le caractère discriminant du niveau de diplôme et de l'origine sociale indique le rôle de la formation scolaire et du style de vie familial dans la variation sociale des perceptions.

En examinant des domaines de consommation variés et en observant la déclinaison de cette disposition lors de l'appropriation d'autres biens que les œuvres d'art, P. Bourdieu montre cette distribution sociale des manières de consommer²⁸. La variation sociale des pratiques de lecture apparaît dans *La Distinction* (cf. p. 131-132). En revanche, la mise en œuvre des dispositions esthétique ou pratique à l'occasion des lectures n'apparaît qu'en filigrane dans l'ouvrage. D'abord, des réactions à certaines œuvres littéraires sont suggérées en écho à l'analyse de celles collectées face à des photographies (cf. les réactions supposées à des œuvres de Pirandello, Beckett, etc.). Ensuite, l'analyse de la distribution sociale de la lecture des différents journaux et hebdomadaires (locaux ou nationaux ; aux ancrages politiques différents) permet de saisir une déclinaison de la disposition esthétique dans le domaine de la politique. Analysée comme « une façon parmi d'autres » « de manifester que l'on se sent membre du pays légal, c'est-à-dire en droit et en *devoir* de participer à la politique, d'exercer vraiment ses *droits de citoyens* », la lecture des « journaux nationaux légitimes » tels que *Le Figaro* et *Le Monde* constitue un indicateur d'une « compétence politique » non seulement « technique », mais aussi « socialement reconnue » et « assignée ». Or, cette pratique s'avère « étroitement liée au niveau d'instruction ». Indice de la moindre possession de la compétence politique par les moins diplômés, la lecture du quotidien est soutenue par des préoccupations non politiques pour la majorité des ouvriers et des employés à l'inverse de l'usage supposé qu'en font les étudiants, hauts fonctionnaires, etc. :

La majorité des ouvriers et des employés « ne voient pratiquement jamais dans le quotidien cette sorte de guide politique ou de mentor moral et culturel qu'il n'est peut-être en toute rigueur que pour une fraction des lecteurs du Figaro, ni l'instrument d'information, de documentation et d'analyse qu'il n'est sans doute que pour les élèves de Science Po ou de l'ENA, les hauts fonctionnaires et une fraction des professeurs, c'est-à-dire pour le public cible du Monde. Outre les résultats et les commentaires sportifs le lundi matin, on attend d'un journal ce que l'on appelle des "nouvelles", c'est-à-dire des informations sur l'ensemble des événements par lesquels on se sent directement touché parce qu'ils touchent des gens de connaissance (ce sont les décès, les mariages, les accidents ou les succès scolaires des journaux locaux) ou des gens pareils à soi dont on ressent par procuration le malheur, la misère ou l'infortune »²⁹

Dans *La Distinction*, P. Bourdieu a montré ou suggéré l'inégale distribution sociale des

²⁸ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 12. Pour les citations suivantes, p. 29-50 et « Chapitre 8. Culture et politique », p. 463-541.

²⁹ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 517-518.

dispositions à percevoir esthétiquement les œuvres d'art et à percevoir politiquement les événements du monde relatés dans les journaux selon le niveau de diplôme notamment. Dans cette lignée, on a souhaité mettre au jour des processus de socialisation conduisant à la constitution des façons de lire différentes.

2) Des réceptions

a. définir, repérer et reconstruire les injonctions textuelles

A côté d'une approche ayant pour objet d'identifier et d'expliquer la variation sociale des consommations culturelles et des manières de consommer au sein d'une population hétérogène, il en existe une autre, empruntée par l'histoire culturelle et la sociologie de la littérature. Cette approche « centre son attention sur les emplois différenciés, les appropriations plurielles des *mêmes biens* »³⁰. Elle s'attache à l'analyse spécifique des biens eux-mêmes : la lettre des textes et les transformations éventuelles lors de rééditions, leur mise en imprimé (édition, typographie, etc.).

En fonction de la focale de l'observation, les recherches répondent au « principe de singularité des œuvres »³¹ ou l'aménagent en s'intéressant à la singularité d'un genre textuel (littéraire ou non), d'une édition particulière, d'un mode de publication, de l'œuvre d'un auteur : presse anglaise de grande diffusion³², romans-feuilletons des journaux de la Belle Epoque³³, Bibliothèque bleue³⁴, *comics* ou *mangas*³⁵, textes d'A. Ernaux³⁶ ou de C. Bobin³⁷, *La Ronde et autres faits divers* de Le Clézio³⁸, *Les Choses* de Perec et *Le Cimetière de rouille* de Fejes³⁹, etc.

A l'instar de R. Chartier mentionnant « la diversité extrême du répertoire troyen [ces

³⁰ R. Chartier, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1987, p. 12.

³¹ J.-C. Passeron, « L'Usage faible des images. Enquête sur la réception de la peinture. », in J.-C. Passeron, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 258-259.

³² R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970, p. 44.

³³ A.-M. Thiesse, *Le Roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Epoque*, Paris, rééd. Seuil, 2000, 283 p.

³⁴ R. Chartier, *Lectures et lecteurs...*, *op. cit.*, p. 12.

³⁵ E. Maigret, « "Strange grandit avec moi". Sentimentalité et masculinité chez les lecteurs de bandes dessinées de super-héros », *Réseaux*, 70, 1995, 79-102 p., O. Vanhée, *Lire un manga. Les principes de légitimité en jeu dans les représentations de la lecture et dans les réceptions effectives*, mémoire de DEA sous la direction de C. Détrez, sept. 2004, 246 p.

³⁶ I. Charpentier, *Une Intellectuelle déplacée - Enjeux et usages sociaux et politiques de l'œuvre d'Annie Ernaux (1974-1998)*, Thèse de doctorat, Amiens, Université de Picardie, 1999, 3 volumes, 849 p.

³⁷ S. Tralongo, *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin. Des injonctions des textes aux appropriations des lecteurs*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 2001, 583 p.

livres de la Bibliothèque bleue] qui emprunte à tous les genres, à toutes les périodes, à toutes les littératures »⁴⁰, les chercheurs évoquent l'ambivalence et la densité des textes ou l'hétérogénéité de la catégorie de textes étudiée. Néanmoins, ils s'attachent à repérer des récurrences, une « cohérence », des « ressemblances formelles ». Appréhendées comme constitutives de « l'unité » des textes ou en tous cas comme propriétés textuelles essentielles, elles sont identifiées comme des « injonctions textuelles » auxquelles les lecteurs réagissent nécessairement, même si peut-être différemment.

Ces injonctions textuelles sont le produit de différents processus. Certaines s'apparentent aux intentions – conscientes ou non – de l'auteur. Elles sont parfois explicites et internes à l'œuvre : avec par exemple les adresses aux lecteurs des narrateurs ou des personnages. Elles sont d'autres fois externes, portées par les discours d'accompagnement. I. Charpentier souligne ainsi le « souci constant [d'A. Ernaux] d'encadrer sa propre réception »⁴¹ en proposant, dans les interviews, une juste compréhension de ses œuvres, en exprimant ses intentions. D'autres injonctions textuelles découlent de décisions éditoriales qui coïncident plus ou moins avec les intentions d'auteurs. Manifestant « l'idée qu'ils se font des compétences culturelles de leur public »⁴², les éditeurs troyens interviennent de diverses manières sur les textes qu'ils intègrent à leur catalogue. Ils remodelent la présentation du texte et le redécoupent (chapitre, paragraphe), ils insèrent des résumés. Ils réduisent et simplifient le texte en supprimant des descriptions, des caractérisations des personnages, en modernisant les formules. Enfin, ils épurent les textes des passages qui pourraient être blasphématoires. Partant, pour R. Chartier, qui compte étudier la lecture doit être attentif aux « protocoles de lecture déposés dans l'objet lu, non seulement par l'auteur qui indique la juste compréhension de son texte mais aussi par l'imprimeur qui en compose, soit avec une visée explicite, soit sans même y penser, conformément aux habitudes de son temps, les formes typographiques »⁴³. P. Bourdieu préconise pour sa part de « faire une critique du statut social du document : ce texte, pour quel usage était-il fait ? »⁴⁴. Cette démarche

³⁸ A. Viala, « Sociopoétique », in G. Molinié et A. Viala, *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, Paris, PUF, 1993, p. 137-303.

³⁹ J. Leenhardt et P. Józsa, *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, Paris, rééd. L'Harmattan, 1999, 422 p.

⁴⁰ R. Chartier, *Lectures et lecteurs...*, *op. cit.*, p. 248.

⁴¹ I. Charpentier, « Anamorphoses des réceptions critiques d'Annie Ernaux. Ambivalences & malentendus d'appropriation », in F. Thumerel (dir.), *Annie Ernaux : une oeuvre de l'entre-deux*, Arras, Artois Presses Université / SODIS, 2004, p. 238.

⁴² R. Chartier, *Lectures et lecteurs...*, *op. cit.*, p. 255.

⁴³ R. Chartier, « Du livre au lire », in R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, rééd. Payot & Rivages, 1993, p. 80-81.

⁴⁴ P. Bourdieu et R. Chartier, « La Lecture : une pratique culturelle », in R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, *op. cit.*, p. 271. Cf. aussi B. Lahire, « Ecrits hors école : la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture », in B. Seibel (dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lectures*, Paris, Le Monde éd., 1995, p. 147-148.

est utile dans la mesure où, selon leur « statut social », les textes ne sont pas redevables d'une même appréhension. Tandis que « toute œuvre légitime tend *en fait* à imposer les normes de sa propre perception et [...] définit tacitement comme seul légitime le mode de perception qui met en œuvre une certaine disposition et une certaine compétence » proprement artistiques⁴⁵, « il y a toutes sortes de textes qui peuvent passer directement à l'état de pratique, sans qu'il y ait nécessairement médiation d'un déchiffrement au sens où nous l'entendons »⁴⁶. En d'autres termes, on apprend à lire différemment les romans de Balzac, le dictionnaire, les horaires de bus ou les livres de prières...

Parfois rapportées aux caractéristiques des auteurs, tant sociales que littéraires (avec leur position dans le champ littéraire), les injonctions textuelles sont reconstruites à partir de différents éléments. Dans la lignée des théoriciens de la réception, les chercheurs peuvent « décrire en termes de linguistique textuelle » « un processus correspondant à des intentions et déclenché par des signaux »⁴⁷. Ils veillent alors à dégager « les stratégies [qui] peuvent être discernées grâce aux techniques utilisées dans le texte » qui sont supposées inscrire le « sujet » dans le texte⁴⁸. En pointant des éliminations de noms de lieux derrière lesquels se cachent les abords de Nice, des allusions, telle ou telle adresse aux destinataires « si vous voyez ce que je veux dire », etc., A. Viala met en évidence des « effets de connivence » avec le lecteur dans le recueil de Le Clézio⁴⁹. C'est jusque dans la rhétorique de C. Bobin que S. Tralongo décèle des injonctions textuelles à la « révélation ». A propos de la première page du *Très-Bas*, elle écrit par exemple :

« à l'issue d'une série de phrases pauvres, à la fois sémantiquement et lexicalement [...] une envolée lyrique s'effectue qui creuse un écart entre ce qu'on vient de lire et ce que l'on découvre (écart qui doit emporter le lecteur). Cette envolée lyrique est provoquée au moyen de métaphores, de comparaisons et d'images offrant une possibilité de visualisation d'éléments appartenant au règne naturel (animal, végétal) »⁵⁰

Sociologues ou historiens repèrent également comme injonctions textuelles les structures narratives (plus ou moins répétitives, construites sur le mode du suspense, entrelaçant ou non les intrigues, etc.), le découpage des textes en développements plus ou moins longs et l'organisation ou non des textes autour d'une ou plusieurs thématiques. Aux romans de gueuseries découpés en chapitres et paragraphes brefs, font écho les romans-feuilletons

⁴⁵ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 29. Pour une critique de l'approche légitimiste des pratiques culturelles, cf. C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire*, op. cit., p. 22 notamment.

⁴⁶ Si chaque lecture n'a pas pour fin le « déchiffrement de sens » des *lectores*, il reste que toute lecture est construction de sens, cf. R. Chartier, « Le Monde comme représentation », *Annales ESC*, 1989, n° 6, p. 1505-1520.

⁴⁷ H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 50.

⁴⁸ W. Iser, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga éditions, 1976, p. 162-163.

⁴⁹ A. Viala, « Sociopoétique », op. cit., p. 245.

⁵⁰ S. Tralongo, *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin*, op. cit., p. 145.

qui soumettent la lecture au rythme des livraisons⁵¹. Privilégiant les articles brefs sur des sujets variés et offrant une « information “atomisée” », la « grande presse » encourage une « curiosité sautillante » et n'apprend pas à suivre une argumentation développée⁵².

Enfin, l'identification des thématiques et le repérage de l'orientation idéologique des textes à partir d'une analyse du traitement, littéraire ou autre, du réel permettent aussi la reconstruction des injonctions textuelles. Là ce sont les ellipses sur les caractéristiques sociales des personnes publiques évoquées qui sont pointées comme moyen « d'écarter toute interrogation sur le principe réel des différences, ou des inégalités »⁵³. C'est « la double “indignité” littéraire de [*Passion simple*] : l'intime sexuel écrit par une femme et le “populaire” »⁵⁴ qui retient l'attention d'I. Charpentier étudiant les réceptions de l'œuvre d'A. Ernaux par la critique. Quant à S. Tralongo, elle s'intéresse à la « logique de la résignation » se dégageant de la composition et des thématiques des textes de Bobin⁵⁵ avant d'analyser les réceptions des récits de Bobin par des lecteurs aux caractéristiques sociales différentes. R. Chartier s'attache au traitement de la « figure » du bandit généreux, apparue avec le remaniement d'un fait divers. Il dégage ainsi l'orientation morale des éditeurs troyens :

La figure du bandit généreux « trouve avec Guilleri sa première incarnation dans le catalogue bleu [...] en un moment et dans une forme soumis au strict contrôle de la morale chrétienne. [...] De là, la disparate d'un texte qui ensemble exalte et réprouve son héros, compatit à ses misères et pourtant célèbre son châtement, rend aimables ses subtilités tout en les tenant pour des conduites punissables »

⁵⁶

De manière programmatique ou effective, les recherches sur la réception des œuvres envisagent de confronter des injonctions textuelles et leurs appropriations par des lecteurs réels :

« Le lecteur implicite est une conception qui situe le lecteur face au texte en termes d'effets textuels par rapport auxquels la compréhension devient un acte. [...] [Il] n'est pas l'abstraction d'un lecteur réel. [...] On peut se demander si la synthèse [lecteur implicite/lecteur réel] a des chances de se produire réellement. »⁵⁷

⁵¹ A.-M. Thiesse, *Le Roman du quotidien*, op. cit., p. 18 et 23. Pour l'historienne, « le roman-feuilleton ne constitue nullement un genre littéraire : chaque quotidien, lui-même déterminé par son public et son image de marque, publie un type précis de roman dans la rubrique feuilleton », p. 107.

⁵² R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 256.

⁵³ R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 235.

⁵⁴ I. Charpentier, « Des passions critiques pas si simples... Réceptions critiques de *Passion simple* d'Annie Ernaux », in J. Dor, M.-E. Henneau (dir.), *La Femme & le livre*, Paris, L'Harmattan, 2005.

⁵⁵ S. Tralongo, *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin*, op. cit., p. 154.

⁵⁶ R. Chartier, *Lectures et lecteurs...*, op. cit., p. 342.

b. confrontation avec des lectures effectives

Cette confrontation se réalise différemment selon l'accessibilité des réactions lectorales. Les réponses des lettrés au questionnaire de l'abbé Grégoire (1790), de rares récits de vie liés à des vies exceptionnelles (ascension sociale, convocation à un procès), des catalogues d'éditeurs, des inventaires de fonds de librairies permettant de préjuger des succès rencontrés par les différents titres, les livres mêmes dans leur lettre et leur matérialité, etc. permettent à l'historien d'approcher par exemple les lectures paysannes du XVIII^e siècle⁵⁸. Pour étudier les appropriations contemporaines des œuvres, les sociologues produisent ou utilisent plus couramment d'autres matériaux : entretiens, observations, courrier des lecteurs, écrits publics des critiques, etc.

Les études en réception envisagent la part active du lecteur dans l'appropriation des textes. Pour H. R. Jauss, l'œuvre littéraire est « faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence »⁵⁹. Dans cette perspective, la lecture a le « statut d'une pratique créatrice, inventive, productrice », qui ne s'« annul[e pas] dans le texte lu comme si le sens voulu par son auteur devait s'inscrire en toute immédiateté et transparence, sans résistance ni déviation, dans l'esprit de ses lecteurs »⁶⁰. Ces recherches questionnent l'idée qui sous-tend les politiques d'éducation par le livre (sous Ferry par exemple) ou les discours stigmatisant les lectorats à partir d'une appréhension négative des produits culturels consommés⁶¹, et selon laquelle les livres modèlent les lecteurs, comme si lire signifiait « “devenir semblable à” ce qu'on absorbe, et non le “rendre semblable” à ce qu'on est, le faire sien, se l'approprier ou réapproprier »⁶².

En confrontant des injonctions textuelles aux appropriations réelles, les recherches explorent donc la question de leur concordance. Elles indiquent le bien-fondé de cette mise en question. L'étude de R. Hoggart sur une fraction des classes populaires anglaises des années 1950 montre par exemple que, loin d'être modelés par la presse de grande diffusion, selon un « processus de réassurance culturelle »⁶³, ces lecteurs « savent en prendre et en laisser » en fonction de ce qu'ils sont⁶⁴ et de ce qu'ils attendent

⁵⁷ W. Iser, *L'Acte de lecture*, *op. cit.*, p. 70 et 73.

⁵⁸ R. Chartier, *Lectures et lecteurs...*, *op. cit.*, p. 224-354.

⁵⁹ H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, *op. cit.*, p. 47.

⁶⁰ R. Chartier, « Du livre au lire », *op. cit.*, p. 80.

⁶¹ Cf. par exemple l'analyse par O. Vanhée des premiers discours publics au sujet des mangas : « La Construction d'un problème public : stigmatisation des mangas, des lecteurs de manga et de leur rapport aux mangas », *op. cit.*, p. 33-50.

⁶² M. de Certeau, *L'Invention du quotidien. Tome 1. Arts de faire*, rééd. Gallimard, 1990, p. 241.

⁶³ J. Hébrard commente ainsi la démarche de R. Hoggart, J. Hébrard, « L'Autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? », in R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, rééd. Payot & Rivages, 1993, p. 32.

de leurs loisirs : un « divertissement ». Pour R. Hoggart, les effets de la grande presse se perçoivent moins dans une transformation radicale et l'abandon de traits culturels traditionnels ou dans les styles de vie (comme le supposent des détracteurs), que dans l'exacerbation et l'amplification de traits culturels traditionnels (une indifférence politique, un conformisme à l'endroit des valeurs et du style de vie, une curiosité sautillante, etc.) « flattés » de manière « complaisante » dans la presse.

L'adéquation entre les appropriations des lecteurs et les injonctions des textes peut en partie être renvoyée à la « connivence culturelle »⁶⁵ entre le lecteur et l'auteur. Dans le travail de R. Hoggart, il apparaît que si les produits de la grande diffusion touchent « leur public en jouant de mécanismes déjà en place », c'est moins par machiavélisme ou complot de la classe dominante (comme le suggèrent des analystes de l'aliénation des masses⁶⁶) que parce que les « producteurs de cette littérature [...] connaissent leur public populaire comme seuls le connaissent ceux qui en sont issus. »⁶⁷ R. Darnton met en évidence un autre exemple de connivence entre lecteur et auteur en dégagant l'adéquation des lectures d'un négociant de La Rochelle du XVIII^e siècle avec les souhaits de J.-J. Rousseau⁶⁸. Rompant avec les cercles parisiens, J.-J. Rousseau entend s'adresser à « des provinciaux, des étrangers, des solitaires, des jeunes gens » en inventant une littérature où il « peut parler directement au lecteur, en se débarrassant des artifices des belles-lettres et en court-circuitant le beau monde ». Comme le montre sa correspondance avec son libraire, J. Ranson trouve son compte dans cette œuvre et met en œuvre une lecture distincte de la lecture lettrée, une lecture qui aide le lecteur dans son quotidien :

« ce qui frappe dans les lettres de Ranson, c'est moins la possession de tel ou tel ouvrage que l'usage qu'il en fait. Dès qu'il devient père, il a recours aux livres. Il lit pour élever ses enfants. [...] Derrière ce comportement, on peut discerner une nouvelle attitude devant le livre. La lecture ne relève plus de la littérature, mais de la vie et surtout de la vie familiale, exactement comme Rousseau le souhaitait »⁶⁹

⁶⁴ R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 57 : « Il existe toute une littérature qui traite de l'influence extraordinaire qu'auraient les "moyens de communication de masse" sur les classes populaires. Pourtant il suffit d'écouter parler des gens du peuple, à leur travail ou chez eux, pour douter que l'influence de la grande presse ou du cinéma ait été aussi profonde qu'on le dit : la langue couramment parlée dans les classes populaires ainsi que le fonds d'idées reçues qu'elle véhicule doivent encore beaucoup à la tradition orale du groupe local. » Les citations suivantes sont tirées des p. 226 et 298, p. 294, p. 256.

⁶⁵ J.-C. Passeron, « L'Usage faible des images », op. cit., p. 276.

⁶⁶ J. Corner y revient lorsqu'il propose une réflexion intéressante pour envisager une recherche articulant l'intérêt pour les réceptions et celui pour la constitution d'un savoir public, cf. J. Corner, « Sens, genre et contexte : la problématique du "savoir public" », *Réseaux* n° 79, 1996, 20 p.

⁶⁷ R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 226 et p. 267.

⁶⁸ R. Darnton, « La Lecture rousseauiste et un lecteur "ordinaire" au XVIII^e siècle », in R. Chartier (dir), *Pratiques de la lecture*, op. cit., p. 161-199.

⁶⁹ R. Darnton, « La Lecture rousseauiste... », op. cit., p. 186, on souligne.

Enfin, l'exploration des réceptions effectives permet de souligner que l'appréciation des lectures repose parfois moins sur l'appréciation des textes que sur l'activité de réception à proprement parler et, par exemple, le plaisir de passer de sa propre « expérience » ou de ses « sentiments personnels »⁷⁰ aux archétypes de romances, dont le côté « conventionnel » n'est pas ignoré.

Par ailleurs, la comparaison des réceptions d'un lectorat aux caractéristiques sociales et biographiques variées permet de constater que si les lecteurs réagissent effectivement à des injonctions semblables, ils y réagissent différemment. Ce constat atténue encore l'idée d'une détermination des réceptions par les textes mêmes. En effet, remarquant l'appréciation de l'œuvre de J.-J. Rousseau aussi bien par des sans-culottes que par des aristocrates et des bourgeois, Roger Chartier suggère des investissements et satisfactions différents selon l'*appartenance des lecteurs à telle ou telle partie du corps social*⁷¹. Pour sa part, à partir du courrier des lecteurs d'A. Ernaux, I. Charpentier observe que :

« les hommes privilégient (classiquement) un registre politique et social (ils parlent dans leurs courriers de “trahison de classe”, ils évoquent les effets du déplacement social, la “fraternité” de classe...), les femmes, elles, s'expriment sur un mode plus intropathique, “émotionnel”, “sentimental”, éthique : elles évoquent la “douleur” des “accidentés de la vie” et assurent l'auteur de leur “reconnaissance” et de leur “sympathie” pour avoir eu “le courage” d'écrire “leur” histoire en leurs noms et places »⁷²

Et, étudiant les réceptions de *Passion simple* par la critique littéraire, la sociologue souligne que les réactions diffèrent moins en fonction des organes de presse et des options politiques et esthétiques qui y sont attachées qu'en fonction des *origines* et des *trajectoires sociales* ainsi que du *sex*e des critiques littéraires : les femmes, de trajectoire sociale ascendante, sont plus sensibles à l'écriture d'A. Ernaux⁷³. E. Maigret constate l'évolution de l'appréciation de la littérature de super-héros selon l'*âge des lecteurs* (garçons de milieux favorisés interrogés ou lus dans le courrier des fans). Leurs intérêts pour les aspects « hyper-masculins » des séries sont mis à distance avec l'avancée en âge : les lecteurs ayant cessé de les lire « se moquent des “gros bras” », quand ceux qui en sont encore lecteurs affichent leur intérêt pour « les renouvellements esthétiques ou pour les thématiques socio-politiques »⁷⁴ des séries. S. Tralongo montre que les caractéristiques sociales des lecteurs (position sociale, sexe, événement biographique)

⁷⁰ R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 212 et 287.

⁷¹ R. Chartier, *Les Origines culturelles de la Révolution française*, Paris, Seuil, 1990, p. 105-106.

⁷² I. Charpentier, « Lectures sociopolitiques d'une œuvre littéraire à dimension auto-sociobiographique : réceptions d'Annie Ernaux », *French Cultural Studies*, numéro spécial « French literary Receptions », L. Thomas (ed.), à paraître en 2006.

⁷³ I. Charpentier, « Anamorphoses des réceptions critiques d'Annie Ernaux », op. cit., p. 231.

⁷⁴ E. Maigret, « “Strange grandit avec moi” », op. cit., p. 102.

ont des effets non seulement sur l'appréciation des textes de Bobin mais aussi sur les modalités de l'appropriation. Par exemple, interrogés sur l'œuvre, certains professionnels du livre, libraires ou éditeurs, dégagent l'esthétique de la révélation propre aux textes de Bobin. Ils s'attachent moins à leur propre expérience de ces effets textuels qu'à celle des lecteurs dont ils sont conseillers en lecture (leurs clients) : ils envisagent que les textes puissent avoir sur certains de ceux-ci un effet de révélation. Des lecteurs non professionnels en revanche expriment leurs réactions positives ou négatives à cette esthétique de la révélation et donnent, ou non, prise à la logique de la résignation⁷⁵.

Parallèlement à l'enrichissement de la compréhension sociologique de la lecture, ces travaux soulèvent de nouvelles questions, du fait de l'homogénéité de la population enquêtée ou des textes étudiés.

c. usage critique des recherches en réception

L'analyse des réceptions de la presse de grande diffusion par des lecteurs des classes populaires par R. Hoggart est convaincante. En effet, l'auteur met au jour leur logique en les inscrivant dans un *ethos* et un style de vie reconstitués⁷⁶. Elles sont décrites comme mises en œuvre d'un « regard oblique » à partir duquel les lecteurs en prennent et en laissent, en résistant de différentes manières (par l'humour et la dérision par exemple) aux éléments différents des traits culturels traditionnels (informations nationales voire internationales vs intérêt pour le local ; nouvelles normes conjugales vs mœurs traditionnelles ; etc.). Ce « regard oblique » est analysé notamment comme une déclinaison de la méfiance que les membres des classes populaires entretiennent à l'endroit des « autres », ceux qui ont le pouvoir de diriger la vie. Il apparaît comme le « refus réaliste de se laisser "avoir" », mais aussi comme « le besoin de "se remonter le moral" », la capacité de « savoir en profiter ». Cependant, cette analyse ne clôt pas la question de savoir si ce « regard oblique » n'est propre qu'aux membres des classes populaires : seule une analyse comparative de lecteurs appartenant à différentes classes sociales, ayant des styles de vie et *ethos* différents permettrait de conclure à ce propos.

On peut faire un même usage critique de l'approche en réception des textes de C. Bobin proposée par S. Tralongo. Elle est riche par bien des aspects. Du fait de certaines de leurs propriétés (thématiques, rhétorique, structure d'ensemble, etc.), les textes de C. Bobin ont rempli une « fonction d'aide symbolique » auprès de certains lecteurs par le biais de différents processus : « par identification, par objectivation et distanciation, par requalification des contextes et situations. » Ils ont permis de « légitimer la vie solitaire », « le goût de lire », de « verbaliser ce qui pose problème », de « revaloriser le quotidien »,

⁷⁵ S. Tralongo, « Chapitre VII. Des lectures professionnelles des textes de Bobin », *op. cit.*, p. 429-462 et « Chapitre X. La fonction symbolique des textes littéraires », *op. cit.*, p. 522-560.

⁷⁶ R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, *op. cit.*, p. 43-44 : « J'ai donc choisi de donner pour point de départ à l'analyse de la description d'un milieu ouvrier relativement homogène, dont j'ai tenté d'évoquer l'atmosphère et le style de vie en décrivant son environnement et ses attitudes. Sur cet exemple concret, il sera peut-être plus facile de voir comment les sollicitations de la grande presse se trouvent rencontrer des attitudes traditionnelles de la classe ouvrière, quelle est l'influence de cette presse sur les attitudes et dans quelle mesure celles-ci sont capables d'y résister ».

de « repenser l'amour, la mystique », « la femme, la nature », « la place de l'artiste dans la société », etc.⁷⁷. Néanmoins, comme le note d'ailleurs la sociologue, les textes de C. Bobin n'ont pas le monopole de cette fonction « assez courante de la lecture »⁷⁸. Diverses enquêtes, partant des lecteurs pour remonter aux pratiques de lecture, montrent en effet comment des lecteurs différents satisfont cette fonction lectorale en lisant des textes variés. B. Lahire constate ainsi le « rôle quasi "réparateur" » joué par les « biographies romancées » et « histoires vécues sur un drame quelconque » auprès de lectrices de milieux populaires⁷⁹. F. de Singly et E. Schön soulignent l'importance accordée à la « fonction thérapeutique » par des adolescents lecteurs de littérature⁸⁰. L'enquête menée par G. Mauger, C. F. Poliak et B. Pudal auprès d'adultes d'une même génération, mais de professions variées, met en évidence le fait que des essais, des livres pratiques aussi bien que des œuvres littéraires remplissent cette fonction lectorale en des moments de « construction ou de reconstruction identitaire »⁸¹.

La mise en évidence des liens entre des usages sociaux particuliers de la lecture et un événement ou une situation biographique, une position dans le cycle de vie ou une position sociale, l'*ethos* propre à des conditions d'existence particulières, etc. d'une part, et celle de l'indépendance relative des usages sociaux des textes vis-à-vis de catégories de textes d'autre part, conduisent, si ce n'est à relativiser les effets des injonctions textuelles, tout au moins à les interroger plus avant.

Sans évincer les régularités dégagées par les enquêtes, des recherches montrent la relative souplesse des liens entre textes, façons de lire et lectorats⁸². En caractérisant des textes non seulement par leur genre, mais aussi par un « niveau de légitimité », P. Parmentier infirme par exemple les associations hâtives entre expériences lectorales et lectorat socialement situé :

« trop d'analyses des consommations culturelles ont catégorisé les œuvres selon leur effet mental supposé sur les sujets ("identification", "distanciation", "évasion", "assouvissement", "hypnagogie", etc.), ont déduit a priori cet effet à

⁷⁷ S. Tralongo, *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin*, op. cit., p. 537 et 541.

⁷⁸ A propos des satisfactions lectorales décrites par les lecteurs de romans policiers, A. Collovald et E. Neveu soulignent également « Il n'est guère douteux qu'une large part des raisons et citations mobilisées dans les pages qui précèdent pourrait se retrouver dans des enquêtes sur d'autres genres. », A. Collovald et E. Neveu, *Lire le noir. Enquête sur les lecteurs de récits policiers*, Paris, BPI-Centre Pompidou, 2004, p. 190.

⁷⁹ B. Lahire, *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 121.

⁸⁰ F. de Singly, « La lecture de livres pendant la jeunesse », op. cit., p. 154 : la « relation [émotionnelle avec les objets symboliques] soutient le détour que le soi accomplit par le livre pour se retrouver. Chez certains jeunes, le livre peut même devenir "thérapeutique" » ; E. Schön, « La "fabrication" du lecteur », in F. de Singly (dir.), *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI, 1993, p. 31 : « les jeunes insistent sur l'importance de la lecture à l'adolescence, notamment en ce qui concerne les problèmes d'identité qui se posent alors à eux. »

⁸¹ G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », op. cit., p. 14-15, cf. n. 52.

partir de propriétés intrinsèques des genres et ont expliqué par là la composition sociale des publics en attribuant aux différents groupes de lecteurs des types d'expérience esthétique ou intellectuelle, de fonctionnement mental. Mais que peut-on dire de ce qui se passe là, si ce n'est par ethnocentrisme de classe ? »⁸³

Il constate en effet que des lecteurs aux profils sociaux et scolaires différents s'emparent de textes relevant de mêmes genres et satisfaisant donc potentiellement des attentes lectorales similaires. Plus que le genre, le degré de légitimité des textes (reconstruit à partir de divers indicateurs : éditeurs, prix des textes, prix littéraires des auteurs ou des ouvrages, réseaux de distribution, discours d'accompagnement interne et marquage social externe, etc.) distingue les lectures effectuées par des lecteurs de profils sociaux et scolaires différents.

En menant une étude auprès d'un lectorat socialement hétérogène⁸⁴, G. Mauger, C. F. Poliak et B. Pudal mettent en doute l'exclusivité de l'association entre appropriation « ordinaire » des textes et lectorat populaire⁸⁵.

Pour rendre raison du caractère ni systématique, ni nécessaire des liens entre textes, façons de lire et lectorats, on peut suivre une autre voie, celle de l'étude de la constitution

⁸² Il paraît en ce sens peu opportun de caractériser des textes socialement à partir de leur lectorat comme le faisait l'histoire culturelle – cf. Mandrou – critiquée par R. Chartier ou C. Ginzburg. Il s'agit donc pour l'historien (mais aussi le sociologue), « de caractériser des pratiques qui s'approprient différenciellement les matériaux qui circulent dans une société. » R. Chartier, « Textes, imprimés, lectures », in M. Poulain (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, op. cit., p. 27 ; « Par une transition brutale et inexplicable [Mandrou] a défini [la littérature de colportage], en tant qu'instruments d'une acculturation victorieuse, comme le "reflet... de la vision du monde" des classes populaires sous l'Ancien Régime. Il attribue ainsi tacitement à celles-ci une complète passivité culturelle, et à la littérature de colportage une influence disproportionnée. », C. Ginzburg, *Le Fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI e siècle*, Paris, Flammarion, 1980, p. 10.

⁸³ P. Parmentier, « Les Genres et leurs lecteurs », *Revue française de sociologie*, XXVII, 1986, p. 429.

⁸⁴ C. Grignon engage à étudier de plus près les pratiques culturelles effectives des membres des classes dominantes, dans C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire*, op. cit., p. 98.

⁸⁵ G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », op. cit., p. 14. B. Lahire élargissait aussi les constats faits en enquêtant auprès de lecteurs de milieux populaires, B. Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, p. 110-111. C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 160-161. C. Détrez constate également la mise en œuvre étendue du mode d'appropriation ordinaire et réfute la qualification « stigmatisante » de ce mode d'appropriation par son lectorat, C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 378 : « Les analyses sociologiques des pratiques de lecture propres aux classes populaires s'appliquent donc pour l'essentiel aux façons de lire des adolescents observés dans notre enquête, quand ils sont encore au collège. Cette coïncidence entre les pratiques adolescentes et les pratiques populaires invite à réfléchir. Dans un cas comme dans l'autre, ce mode d'appropriation se trouve en danger de stigmatisation : qualifié de populaire, il encourt l'illégitimité culturelle. La façon de lire des classes populaires serait ainsi une lecture immature, en comparaison du degré d'achèvement que représenterait la lecture des classes supérieures. Qualifié d'adolescent ou de juvénile il devient le stade inachevé, l'étape d'un processus continu qui ne trouve son accomplissement que dans les formes d'une lecture savante et lettrée de la littérature, considérée alors comme la norme de référence universelle de la façon de lire. *En dehors de tout ce qui les sépare, les collégiens et les membres des classes populaires ont en commun de n'avoir pas (ou pas encore) été exposés à l'inculcation d'une scolarité littéraire classique telle qu'elle est dispensée dans les lycées.* »

et de la mise en œuvre d'habitudes de lecture. Les enquêtes sur la distribution sociale des pratiques et sur la réception de textes particuliers esquissent cette voie mais ne l'abordent pas de front. En effet, dans les premières, les variables discriminantes ou les caractéristiques sociales et biographiques *subsument* des processus de socialisation et de constitution d'habitudes lectorales et des contextes de lecture. Ces processus sont supposés mais non spécifiquement étudiés. Les secondes enquêtes *rapportent* la sensibilité des lecteurs aux injonctions textuelles à ces processus mais n'en font pas non plus leur objet d'étude. Non seulement ces approches apportent des éléments propres de compréhension de la lecture, mais elles soulignent aussi en creux la pertinence et l'importance de notre objet d'étude.

II. La constitution des habitudes de lecture et leur mise en œuvre : construction théorique et hypothèses

La construction de l'objet de recherche repose sur cinq points. On précisera d'abord ce que l'on entend par « habitudes de lecture ». Après avoir montré que la compréhension des réceptions des textes par les lecteurs gagne à étudier leur constitution, on évoquera comment envisager la diversité des modalités de constitution des habitudes. On abordera ensuite la question de la pluralité possible des habitudes lectorales constituées par les individus. On expliquera enfin que les mises en œuvre ou mises en veille des habitudes de lecture peuvent être conçues comme réactions à des sollicitations lectorales portées par un contexte de lecture.

1) Les habitudes de lecture : catégories de textes et façons de lire

Les habitudes de lecture constituées sont le produit de la mise en œuvre répétée d'une façon de lire particulière sur des catégories de textes données. On reviendra au chapitre 3 sur les « catégories de textes » mobilisées au cours de l'analyse. On les a recodées à partir de l'identification des textes par les enquêtés selon leur genre, le titre, leur auteur, leur contenu, etc. d'une part, et du type de textes, de leur légitimité et de leur statut social d'autre part. Dans la présentation de la production du matériau et de l'analyse au chapitre 4, on montre comment les notions de « façons de lire » s'articulent au terrain d'enquête et à l'objet de la recherche. Mais l'on peut d'ores et déjà s'y arrêter. On a en effet élaboré ces notions par emprunts et déplacements à partir des notions de perception ou appropriation esthétique et pratique, maniées par P. Bourdieu et d'autres chercheurs à sa suite.

a. différents ancrages des perceptions : savoirs et expériences

Lorsqu'il compare les rapports différenciés qu'entretiennent les membres des différentes fractions des classes dominantes à l'endroit des produits culturels, P. Bourdieu explicite des déclinaisons de la disposition cultivée. La perception des produits culturels peut être

ancrée dans l'expérience ou dans des savoirs constitués comme tels. L'opposition des *idéaux-types du docte et du mondain* permet de prendre la mesure de ces déclinaisons :

« Cette esthétique pure [typiquement professorale] est bien la rationalisation d'un ethos : [...] le plaisir pur, c'est-à-dire totalement épuré de tout intérêt sensible ou sensuel en même temps que parfaitement affranchi de tout intérêt social mondain, s'oppose aussi bien à la jouissance altruiste de l'homme de cour qu'à la jouissance brute et grossière du peuple » ; Inversement : « Le plaisir souverain de l'esthète se veut sans concept. Il s'oppose aussi bien au plaisir sans pensée du "naïf" [...] qu'à la pensée présumée sans plaisir du petit-bourgeois et du parvenu, toujours exposé à ces formes de perversion ascétique qui conduisent à privilégier le savoir au détriment de l'expérience, à sacrifier la contemplation de l'œuvre au discours sur l'œuvre »⁸⁶

Contrairement au docte qui détient « les instruments d'expression permett[ant] de porter à l'ordre du discours quasi systématique les préférences pratiques et de les organiser expressément autour de principes explicites »⁸⁷, le mondain est à lui-même sa référence : il appréhende et apprécie les œuvres à l'aune de son expérience, esthétique ou autre.

D'un côté, la perception ancre les œuvres « dans une autre réalité que la seule réalité textuelle (le monde des lecteurs) : dans une situation pratique [...], dans un espace connu, vécu [...] ou dans les cadres, les schémas de l'expérience passée ou présente »⁸⁸, que l'expérience soit esthétique ou autre⁸⁹. Ainsi, un texte peut faire écho à une expérience vécue, qui peut être non lectorale ou lectorale. Un texte peut en effet prendre sens par l'écho qu'il fait à d'autres lectures (un écho pas nécessairement intentionnel⁹⁰). Il

⁸⁶ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 576 et p. 70-71, on souligne.

⁸⁷ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 72.

⁸⁸ B. Lahire, « Ecrits hors école », op. cit., p. 147.

⁸⁹ La suggestion de H. R. Jauss de concevoir l'horizon d'attente du lecteur comme étant constitué de ses expériences extra-lectorales et lectorales est intéressante (au regard d'une sociologie de la socialisation, l'opposition entre détermination de classe et détermination de l'histoire individuelle fait en revanche peu sens). Pour lui, la compréhension d'un texte par un lecteur « inclut les attentes concrètes correspondant à l'horizon de ses intérêts, désirs, besoins et expériences tels qu'ils sont déterminés par la société et la classe à laquelle il appartient aussi bien que par son histoire individuelle. Il n'est guère besoin d'insister sur le fait qu'à cet horizon d'attente concernant le monde et la vie sont intégrées aussi déjà des expériences littéraires antérieures. », H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, op. cit., p. 259. J.-M. Goulemot fait pour sa part une grande place aux lectures antérieures : « Le livre lu prend son sens de ce qui a été lu avant lui, selon un mouvement réducteur au connu, à l'antériorité. Pour une large part, le sens naît de cet en-dehors culturel tout autant que du texte lui-même [...]. Tout le savoir antérieur - savoir figé, institutionnalisé, savoir mouvant, traces et bribes - travaille le texte offert au déchiffrement. Il n'y a jamais saisie autonome, sens constitué, imposé par le livre mis en lecture. La bibliothèque culturelle [...] est même, je crois, la condition de possibilité de constitution de sens », in J.-M. Goulemot, « De la lecture comme production de sens », in R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, op. cit., p. 124-125.

⁹⁰ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 81.

rappelle alors au lecteur ce qu'il a ressenti à l'occasion d'une lecture antérieure ou lui permet d'éprouver une nouvelle expérience lectorale.

D'un autre côté, la perception ancre les œuvres dans *un univers de savoirs stabilisés* – *univers de références constitué comme tel* – et s'inscrit dans une logique de production d'un discours sur l'œuvre (ou le produit consommé), lui aussi formalisé.

Ainsi, en anticipant sur la présentation du matériau d'enquête, on peut illustrer ces différentes logiques de perception en évoquant deux appréhensions distinctes d'œuvres littéraires. Lorsque Valérie comprend *L'Homme et la mer* de Baudelaire en référence à une lecture ancienne du mythe de Narcisse, elle ancre sa perception du texte dans ses expériences lectorales et non dans des savoirs stabilisés sur la littérature et se fait reprendre par son enseignante qui lui demande d'« *étudier le texte* » (cf. *infra*, chapitre 8). À l'inverse, lorsqu'Esther déclare que, contrairement à d'autres personnages romanesques, Georges Duroy n'est pas un « *bel héros* », elle ancre sa perception de l'œuvre et des marques textuelles dans des savoirs littéraires stabilisés sur la construction des personnages (cf. *infra*, chapitre 4).

Attaché à rendre raison de la réalité et de la variation sociale des styles de vie, P. Bourdieu s'intéresse essentiellement dans *La Distinction* aux perceptions extra-scolaires et extra-professionnelles. Dans ce cadre, le marché/contexte référent des légitimités culturelles est le marché mondain et non le marché scolaire ou universitaire⁹¹. Les déclinaisons de la disposition cultivée sont secondaires. Ainsi, P. Bourdieu ne cherche pas à rapporter l'écart entre les « théories esthétiques » qui formalisent les « taxinomies esthétiques » et les perceptions esthétiques des œuvres d'art « même [des] spécialistes » à leurs contextes respectifs de production (universitaire vs séculier). Il retient cet écart pour en inférer une *caractéristique générale* de la disposition esthétique, à savoir la faible « rigueur » des « taxinomies esthétiques implicitement » convoquées et l'implicite des « critères de pertinence qui définissent les propriétés stylistiques des œuvres-témoins » (p. 54). L'objet de recherche justifie dans une certaine mesure ce point de vue.

Mais, parce que l'on s'apprête à comparer les façons de lire constituées et mises en œuvre en *contextes scolaires et extra-scolaires*, c'est cette distinction des perceptions par leur ancrage différencié (dans l'expérience ou des savoirs stabilisés) qui devient première dans cette recherche. En effet, en contexte scolaire, l'ancrage des réceptions dans tel ou tel univers de savoirs stabilisés (histoire littéraire, linguistique, stylistique) en vue de la production d'un discours formalisé (étude de texte, commentaire) est un critère majeur de l'évaluation positive des lectures (cf. chapitres 4, 6, 7 et 8). Il faut par exemple intégrer l'inégale fréquence des *pronoms personnels* associés à Charles et Emma dans un extrait de *Madame Bovary* à un commentaire sur l'inégale initiative des personnages lors de leur première rencontre et non renvoyer la description d'une Emma, perlée de sueur et lapant du curaçao, à une image de magazine érotique (cf. *infra*, chapitre 6, madame D évoque ce commentaire de texte réalisé par les élèves et la correction qu'elle a donnée). L'examen attentif des habitudes lectorales constituées et mises en œuvre en dehors du

⁹¹ Pour P. Bourdieu, en outre, parce que le marché scolaire n'a que le monopole de la certification du capital culturel et non celui de sa constitution, il se plie majoritairement à la reconnaissance du capital culturel des classes dominantes parce, P. Bourdieu, *La Distinction, op. cit.*, p. 88.

contexte scolaire et parfois dans « l'oubli »⁹² de ses exigences lectorales, n'empêchera pas de montrer la récurrence de la confrontation des lecteurs lycéens à la légitimité scolaire, notamment en matière de lecture, et ses effets sur les habitudes constituées.

En tenant compte des exigences scolaires dans la construction de l'objet de recherche pour la distinction des façons de lire, on ne « succombe [pas] à l'illusion qui fonde la reconnaissance d'une légitimité »⁹³. On pointe en revanche que tous les lecteurs sont directement confrontés à cette légitimité lorsqu'ils sont élèves. On se donne donc les moyens de rendre compte des conditions sociales de difficultés ou d'aisances scolaires en matière de lecture.

b. distinguer les perceptions selon la logique de fonctionnement et non selon les traits retenus par les lecteurs

Caractériser la perception selon qu'elle inscrit les objets appropriés dans un univers de savoirs ou dans les expériences conduit à opérer un déplacement par rapport à la caractérisation proposée par P. Bourdieu dans « Disposition esthétique et compétence artistique ». Il écrit en effet :

« La perception proprement esthétique se distingue de la perception naïve, c'est-à-dire non spécifique, de l'œuvre d'art, non par la logique de son fonctionnement, mais par le type de traits qu'elle retient comme pertinents en fonction d'un principe de sélection qui n'est autre chose que la disposition proprement esthétique. »⁹⁴

Pour lui, la distinction des perceptions selon les « types de traits » retenus fonde l'opposition entre une perception prêtant attention à ce qui réfère au style d'une part et une perception attentive à ce qui réfère au fond et à la fonction d'autre part.

On peut objecter que le lecteur peut ancrer des éléments ou des marques textuelles ayant trait au style dans une expérience lectorale ou non lectorale. Une attention « non spécifique » à ces marques textuelles est possible et ne se réduit pas à l'appréciation d'un style qui se laisse oublier⁹⁵. Inversement, le lecteur peut ancrer des éléments ou des marques textuelles ayant trait au fond ou à la fonction dans un univers de savoirs stabilisés.

⁹² C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire*, op. cit., p. 80-81. J.-C. Passeron estime que les situations de confrontation directe avec les exigences culturelles dominantes sont peu propices à la saisie des activités culturelles des classes populaires, dans ce qu'elles ne doivent pas à leur position dans les rapports de domination culturelle : « C'est l'oubli de la domination, non la résistance à la domination, qui ménage aux classes populaires le lieu privilégié de leurs activités culturelles les moins marquées par les effets symboliques de la domination. », p. 81.

⁹³ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 29.

⁹⁴ P. Bourdieu, « *Disposition esthétique et compétence artistique* », op. cit., p. 1367.

⁹⁵ Décivant les plaisirs lectoraux des collégiens interrogés, C. Détrez remarque que le « style se doit alors d'être au service de l'histoire, doit se faire le plus discret possible. [...] Ces descriptions sont en effet ressenties comme des retards, des obstacles à la bonne poursuite de l'intrigue. », C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 360.

Ainsi, la manière dont R. Hoggart reconstruit ses premiers émerveillements, enfantins, devant la poésie de Wordsworth rend tangible une perception des traits stylistiques d'œuvres littéraires à partir d'une expérience lectorale :

« La force de ces monosyllabes rappelle, encore, le pouvoir des vers de Wordsworth [...]. Tout cela je l'avais découvert par moi-même, sans l'aide d'un professeur ; et ne pouvant alors me faire expliquer la manière dont ces choses produisaient leurs effets ni trouver quelqu'un pour en discuter, j'avais dû y réagir tout seul ; c'est ce qui en faisait la beauté. »⁹⁶

Nul ancrage de la perception dans un univers stabilisé de savoirs sur la littérature, seulement le plaisir des mots, des sons, lors de la lecture. Le plaisir de la découverte des effets poétiques reconstruit par le devenu-professeur-de-littérature témoigne pourtant indubitablement d'une attention au *style* qui enrichit une *expérience* lectorale littéraire.

De même, l'attribution d'*éléments photographiques* à des « genres » *en fonction des réactions* éprouvées face aux photographies constitue une perception, ancrée dans l'expérience, de traits stylistiques qui suscitent l'horreur, le désir, la révérence pieuse, etc. L'explicitation de la fonction de la réception ne justifie pas de négliger l'attention réelle portée aux traits stylistiques⁹⁷.

Inversement, le contenu d'une œuvre d'art, l'objet représenté, peut être saisi à partir d'un univers de savoirs stabilisés ayant pour vocation de comparer des thèmes traités à telle époque et à telle autre (en fonction des événements par exemple). Il peut aussi être saisi à partir d'un autre univers de savoirs qui vise à identifier les valeurs ou idéologies des œuvres ou d'autres productions culturelles. B. Lahire procède de la sorte lorsqu'il passe au crible des œuvres littéraires et des discours publics : il montre ainsi la récurrence des thématiques associées à l'illettrisme telles que la violence ou la honte culturelle⁹⁸. L'analyse par M.-P. Schmitt des thématiques des extraits de textes figurant dans les listes du baccalauréat entre 1991 et 1993 relève d'une logique similaire. D'une plume polémique, il rend compte de l'éthique qu'il a dégagée de ces textes :

« 15 à 20 % des textes développent un propos autour de la foi dans l'homme ou de la transformation heureuse du monde ; d'autres textes, deux fois plus nombreux, s'emploient à fuir la réalité désenchantée, à se réfugier dans l'imaginaire, l'utopie ou le mysticisme ; d'autres enfin, trois fois plus nombreux, envisagent comment il est possible d'aménager ce réel peu séduisant, en soignant son ego et en préférant le juste milieu aux positions extrêmes. L'humanisme classique, celui qui prend le respect de l'homme comme l'# et l'# de

⁹⁶ R. Hoggart, *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Gallimard/Le Seuil, 1991, p. 231, on souligne.

⁹⁷ « L'image étant toujours jugée par référence à la fonction qu'elle remplit pour celui qui la regarde ou qu'elle peut remplir, selon lui, pour telle ou telle classe de spectateurs, le jugement esthétique prend naturellement la forme d'un jugement hypothétique s'appuyant implicitement sur la reconnaissance de "genres" dont un *concept* définit à la fois la perfection et le champ d'application », P. Bourdieu, *La Distinction, op. cit.*, p. 43.

⁹⁸ B. Lahire, *L'Invention de l'« illettrisme »*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte & Syros, 1999, particulièrement chapitres 2 et 4, p. 125-192 et p. 253-272.

l'éthique, qui croit aussi à la perfectibilité humaine ne représente donc que le 5^e du total. [...] Il s'agit bien plutôt de s'accoutumer au mépris de la vie, à la déception devant la platitude et la stupidité. Que plus du tiers de ces extraits soient là pour apporter à la réalité sa dénégation, souvent violente, montre le lien très fort entre la littérature scolaire et l'inadaptation au monde. »⁹⁹

Lorsque les perceptions sont distinguées selon leur ancrage dans des savoirs ou dans l'expérience, c'est « la logique de fonctionnement » qui devient centrale et non le type des « traits » retenus par les lecteurs (ou consommateurs d'autres produits culturels).

Pour limiter les confusions, on a choisi de ne pas reprendre les termes « esthétique », « cultivée », « ordinaire », « naïf » pour désigner les différentes perceptions. Ni coquetterie, ni volonté d'imposer une terminologie *personnelle* (d'ailleurs reprise à d'autres), les mots « analytique » et « pragmatique » précisent les perceptions que l'on souhaite étudier.

c. façons de lire : appréhensions analytiques et appréhensions pragmatiques

Par rapport au terme « esthétique » qui renvoie à une classe d'objets, les œuvres d'art, et à un « état du champ artistique », le terme « analytique » contient la *déclinaison* possible de l'appréhension *en fonction de différentes classes d'objets, et des univers de savoirs stabilisés variés à partir desquels les objets peuvent être appréhendés*. Il peut désigner ainsi, comme on l'a vu précédemment, l'appréhension des *discours politiques* à partir de la *politique constituée comme objet de savoirs par la science politique*¹⁰⁰. Par ailleurs, les textes ne sont pas nécessairement liés à un seul univers de savoirs référents (ce que pouvait induire le lien entre état du champ artistique et disposition artistique). Ils peuvent faire l'objet d'ancrages analytiques différents. Par exemple, une appréhension analytique des textes de Voltaire peut les saisir à partir de savoirs littéraires, politiques, philosophiques, etc., mais aussi à partir des savoirs grammaticaux¹⁰¹.

Outre les univers de savoirs renvoyant à différentes disciplines universitaires, ce sont des options théoriques variées au sein de chacune d'elles qui peuvent modifier l'appréhension analytique des textes. La définition d'une juste appréhension analytique constitue d'ailleurs un enjeu de luttes (ou un positionnement) au sein de l'univers académique¹⁰². H. R. Jauss situe ainsi son approche des œuvres littéraires par rapport à

⁹⁹ M.-P. Schmitt, « L'Éthique étriquée des extraits », in S. Goffard et A. Lorant-Jolly (dir.), *Les Adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Evian, Créteil, CRDP Créteil, 1995, p. 160-161. Ne confrontant pas l'éthique dégagée des textes aux réceptions qu'en ont les élèves, l'article ne permet pas de conclure à la réalité de l'intériorisation de cette éthique.*

¹⁰⁰ P. Bourdieu utilise dans la même perspective, englobante, le terme « scolastique ». Mais son analyse des « conditions sociales de possibilité de la pensée "pure" » - qui ne nous convainc pas - y est trop attachée pour qu'on le reprenne, cf. P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 24 et suivantes.

¹⁰¹ Sur les liens entre grammaire et institution scolaire, M. Bakhtine, *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, 1977, p. 107 et suivantes ; cf. l'analyse critique de B. Lahire, *L'Homme pluriel, op. cit.*, p. 121-132.

¹⁰² Cf. l'analyse de la querelle Barthes/Picard par P. Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1984, p. 151-156.

la recherche littéraire marxiste et au formalisme. Il leur reproche de « dépouiller la littérature d'une dimension inhérente à sa nature même de phénomène esthétique » en ignorant « l'effet produit par une œuvre et du sens que lui attribue un public, de sa "réception" »¹⁰³. Plus récemment F. Dupont critique le bien-fondé d'une lecture littéraire (stylistique) de « textes prophylactiques, destinés à être récités rituellement » en soulignant qu'elle « occulte [la] vérité historique » de ces textes. À l'inverse, elle propose une approche mettant au jour les conditions d'énonciation et de réception et obligeant à un renouveau de la compréhension de textes dont les « "auteurs" sont tenus pour des héros fondateurs de la littérature occidentale »¹⁰⁴ :

« Ce retour aux sources a pour but de s'interroger sur ce qui finalement nous semble une des grandes illusions de l'histoire littéraire : la poésie lyrique grecque. [...] Sous les noms d'Anacréon, de Sappho et de quelques autres, ont été conservées des chansons, où un Je parle d'amour, de vin, de poésie et l'histoire de la littérature présente comme des œuvres "romantiques", les premiers monuments de l'effusion sentimentale et de la confession touchante remontant au VI^e siècle avant Jésus Christ. [...] Cette perception de la lyrique grecque par l'Occident est une de ces fameuses "appropriation de l'oral" par l'écrit. »¹⁰⁵

Refusant d'« ignorer la fonction rituelle de ces mots dans le contexte où ils étaient prononcés, le banquet dionysiaque », F. Dupont permet de comprendre que la « chanson du buveur » « le plus souvent ne fait que dire le plaisir qu'il y a à être au *sympósion*, à boire, à aimer et à chanter ».

Il peut donc y avoir différentes appréhensions analytiques selon les univers de savoirs stabilisés dans lesquels ils sont ancrés.

Face à l'« appréhension analytique » des textes, on a préféré l'expression « appréhension pragmatique » à celle de « lecture ordinaire » couramment utilisée en histoire et en sociologie. Cette dernière entend notamment mettre l'accent sur l'ampleur de la diffusion de cette appréhension des textes. Ainsi, C. Détrez précise : « Parce que ce mode de lecture déborde largement tant socialement qu'historiquement, le cadre de ces deux catégories de lecteurs [populaires et collégiens], il est qualifié d'"ordinaire". »¹⁰⁶ Souhaitant insister sur les modalités d'appréhension des textes, on a opté pour l'expression « appréhension pragmatique »¹⁰⁷. Celle-ci suggère la spécificité de l'ancrage des textes dans les *expériences* vécues ou lues, passées ou présentes, du

¹⁰³ H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, op. cit., p. 44.

¹⁰⁴ F. Dupont, *L'Invention de la littérature. De l'ivresse grecque au livre latin*, Paris, La Découverte, 1994, p. 13 et 18.

¹⁰⁵ F. Dupont, *L'Invention de la littérature*, op. cit., p. 13 et 29.

¹⁰⁶ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 382.

¹⁰⁷ Les termes employés pour décrire des réalités engagent toujours des grilles interprétatives, pointent ce que le chercheur se donne pour objet d'étude et la manière dont il le construit. Sur le choix de concepts en sociologie et en histoire, cf. par exemple J.-C. Passeron, « Histoire et sociologie », *Le Raisonnement sociologique*, op. cit., notamment les p. 60-63.

lecteur.

Comme des conditions d'existence semblables favorisent la proximité des expériences sociales et biographiques, l'hétérogénéité des conditions d'existence favorise la diversité des expériences sociales et biographiques et, partant, celle des appréhensions des textes qui s'y réfèrent : selon les expériences vécues ou lues des lecteurs, le texte peut faire écho à des expériences toujours singulières ou s'inscrire dans des situations variées. Parce qu'elle est plus évidente que la possible multiplicité des appréhensions analytiques d'un même texte ¹⁰⁸, il semble moins important d'insister ici sur la possible multiplicité des appréhensions pragmatiques.

La variété possible des appréhensions analytiques et pragmatiques des textes permet d'envisager que, par des voies différentes, elles s'accordent sur une signification particulière d'un texte ou d'une marque textuelle – par un malentendu non forcément perçu –. Il se peut par exemple qu'en mettant en œuvre une appréhension pragmatique des élèves rejoignent – paraissent rejoindre – l'appréhension analytique d'un texte proposée ou attendue par un enseignant. Ainsi, à la question posée par madame B lors de la vérification de lecture du *Rouge et le noir*, « *Julien Sorel est-il un personnage romantique ?* », certains élèves répondent dans leurs copies par l'affirmative en prenant appui sur des arguments qui n'ont pour ancrage ni la littérature telle qu'elle est constituée scolairement ni la définition scolaire d'un personnage romantique, mais leurs expériences et leur conception d'un comportement « *romantique* » : « *baiser la main de madame de Rênal* » ou « *écrire des mots à mademoiselle de La Mole* ».

On aura donc en tête la variété des déclinaisons de chacune des appréhensions des textes lorsqu'on étudiera les façons de lire mises en œuvre par les lecteurs interrogés.

Il faut enfin remarquer que si les univers de savoirs stabilisés et les expériences vécues ou lues, à l'aune desquels les textes sont compris, permettent effectivement de distinguer les appréhensions analytiques et pragmatiques, ils ne se distinguent pas par leur affinité avec la « personne » puisqu'ils peuvent en être et les uns et les autres constitutifs ¹⁰⁹. Qu'elles soient univers de savoirs stabilisés ou expériences, les références permettant la compréhension des textes ont été constituées et intériorisées par les individus et en sont donc également constitutives. De fait, l'appréhension pragmatique n'est pas plus authentique ou plus personnelle que l'appréhension analytique. Toutefois de telles caractérisations des lectures peuvent apparaître dans les propos des lecteurs (et parfois les sociologues s'y arrêtent) en raison des représentations de la personne ou des expériences personnelles dont N. Elias a montré qu'elles étaient socio-historiquement situées ¹¹⁰ :

« L'“intériorité” est ressentie comme ce que l'on est par “nature” ; et ce que l'on est ou ce que l'on fait dans le rapport avec les autres apparaît comme quelque chose qui est imposé “de l'extérieur”, un masque ou une enveloppe que la “société” poserait sur le “noyau intérieur” de la “nature” individuelle. C'est donc

¹⁰⁸ La mise au jour de la multiplicité possible des appréhensions analytiques d'un même texte requiert une connaissance de différentes disciplines universitaires, ou de différentes approches au sein d'une même discipline.

¹⁰⁹ Cf. B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 128-136.

elle, la “société”, qui représente désormais le “monde extérieur” opposé au “monde intérieur”, elle, qui est ressentie comme incapable d’atteindre le “noyau de l’être véritable” ou, le cas échéant, comme la géôlière interdisant à l’individu de sortir de l’intérieur de sa cellule pour pénétrer dans la vie. »¹¹¹

L’expression « lecture personnelle », parfois utilisée, permet de désigner des lectures vécues de cette manière ou effectuées par des lecteurs suivant des sollicitations empreintes de cette représentation. Les dites sollicitations constituent, au demeurant, des indices de la constitution sociale des habitudes qu’elles encouragent. Elles manifestent aussi la constitution sociale de cette représentation de la lecture comme reflet de goûts individuels. Certains enquêtés ont en effet dans leur entourage des proches veillant à la constitution de goûts individuels, conçus comme personnels, et d’autres, un entourage s’attachant plus aux goûts partagés qu’aux goûts individuels ou aux savoirs appris.

d. les emprunts à d’autres recherches caractérisant les modes de lecture

Parce que la lecture est loin d’être un objet de recherche vierge de travaux sociologiques, une pluralité de termes existe qui en désignent différents aspects. Le recours à des expressions non encore stabilisées telles que « façons de lire » et « appréhension des textes » entend signifier ce qui retient principalement l’attention dans cette recherche. On ne se prive pas cependant des apports de travaux antérieurs pour éclairer les pratiques observées.

Les « fonctions » et « usages » de la lecture offrent des déclinaisons d’une appréhension pragmatique des textes. A côté de la « fonction thérapeutique » de la lecture, G. Mauger et C. F. Poliak distinguent ainsi trois différentes sortes de lectures. Les lectures de divertissement sont assouvies principalement par les romans. Les lectures didactiques, satisfaites par des types de textes aussi différents que des revues d’informations, des essais, des romans, etc., apportent des connaissances théoriques, techniques et pratiques ou servent un intérêt pratique. C’est le cas des « lectures professionnelles » (qui peuvent être littéraires pour les enseignants). Enfin, les lectures de salut – culturel, éthique ou politique –, s’emparent de « textes explicitement normatifs » ou non¹¹². F. de Singly mentionne la fonction de la lecture « dans la construction de l’identité personnelle, notamment durant l’adolescence »¹¹³. Dans son enquête auprès des lecteurs de milieux populaires, B. Lahire repère notamment la « fonction de sociabilité »

¹¹⁰ Elles révèlent une forme de conscience de soi qui se retrouve dans les « sociétés étatiques de plus en plus diversifiées, [où] les individus se dégagent en tant que tels des groupes plus restreints et plus étroitement liés à des communautés préétatiques de naissance ou des groupes protecteurs », cf. N. Elias, *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991, p. 169 et N. Elias, *La Civilisation des mœurs*, Paris, rééd. Pocket, 1973, 342 p. et S. Faure, *Processus de transmission et d’appropriation des savoir-faire de la danse classique et contemporaine*, DEA de sociologie et sciences sociales sous la direction de G. Vincent, Université Lumière Lyon 2, 1993-1994, p. 26-27.

¹¹¹ N. Elias, *La Société des individus*, op. cit., p. 176.

¹¹² G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », op. cit., p. 20.

¹¹³ F. de Singly, « La lecture de livres pendant la jeunesse : statut et fonction », op. cit., p. 145.

que satisfait par exemple la lecture de recueil de blagues, renforçant « la cohésion du groupe ». Il mentionne aussi la « fonction pratique » d'un livre de recettes, etc.¹¹⁴. Lorsqu'elle ne se limite pas aux injonctions textuelles légitimes socialement¹¹⁵, l'étude des fonctions satisfaites par les lecteurs (et leur genèse) peut mettre au jour des réceptions décalées et par quiproquo comme des réceptions socialement attendues (souvent privilégiées par les recherches attentives aux « lectures ordinaires »). Ainsi, pour le seul exemple de la presse, d'autres attentes lectorales que la recherche d'information (réception socialement attendue) s'observent. Les lecteurs peuvent porter un regard critique sur la presse en s'attachant moins aux formes discursives, à la construction argumentative des articles ou à leur positionnement idéologique qu'à l'écart entre les comptes rendus journalistiques et une réalité qu'ils connaissent. Ils peuvent renforcer des sociabilités et des connivences en constituant des connaissances communes avec des proches – information locale, blague –. Ils peuvent augmenter leur plaisir des lectures angoissantes grâce à la véracité des faits relatés dans les journaux lus. Les lecteurs peuvent être plus attentifs au récit des faits divers qu'aux informations qu'ils contiennent. Ils peuvent aussi rire d'une description horrible comme ils peuvent accorder une « attention oblique » à des informations fausses. Outre l'étude des réactions, plus ou moins conformes, des lecteurs aux injonctions textuelles reconnues (cf. *infra*, chapitre 4), l'appréciation ou la dépréciation des fonctions attribuées à telle ou telle catégorie de textes étaye l'étude des façons de lire mises en œuvre par les lecteurs (cf. *infra*, chapitre 5).

L'étude par M. Millet des variations du *travail intellectuel* au sein des disciplines médicale et sociologique permet de réfléchir l'appréhension analytique par différenciation et ressemblance : en effet, les lectures et copies de textes des étudiants en 3^e année de médecine s'apparentent moins à l'appréhension analytique telle qu'on en a précisé les contours que les lectures et copies de quelques étudiants de 3^e année de sociologie. Les premières constituent les techniques d'un travail intellectuel visant l'*assimilation* raisonnée et sélective de *connaissances* d'« un ensemble fini et relativement univoque d'énoncés de base » ; les secondes sont les techniques d'un travail intellectuel visant la *production de connaissances*¹¹⁶ à partir d'« un ensemble de reconstructions interprétatives insubstituables de la réalité historique, [...] un capital discontinu d'intelligibilités partielles ».

¹¹⁴ B. Lahire, *La Lecture « populaire »*. *Les pratiques populaires de la lecture*, Voies livres, oct. 1991, p. 8.

¹¹⁵ La « critique du statut social du document » que recommande P. Bourdieu (à propos des œuvres d'art cf. P. Bourdieu, « Disposition esthétique et compétence artistique », *op. cit.*, p. 1345), ou la « reconstitution de l'horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable », recommandée par H. R. Jauss (H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, *op. cit.*, p. 51), permettent de mettre au jour les injonctions textuelles légitimes et tout en les situant socialement.

¹¹⁶ M. Millet, *Les Etudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, Thèse de doctorat en sociologie dirigée par G. Vincent, mai 2000, p. 627 : « La lecture-écriture constitue une pratique du lire spécifique (une technique de lecture) dans laquelle l'acte de lecture consiste à copier et à ré-écrire pour partie le texte lu (à prendre des notes), et [...] une pratique de production spécifique dans laquelle écrire (au sens de composer) consiste à reprendre et réinvestir pour inventer [un objet de recherche par exemple] à partir de choses déjà inventées... ».

Par ailleurs, l'analyse par M. Bakhtine de la « compréhension responsive-active » de locuteurs (relativement à la « compréhension passive » du linguiste)¹¹⁷, comme l'étude par B. Lahire du « rapport oral-pratique » à la langue et aux savoirs (relativement à un « rapport scriptural-scolaire »)¹¹⁸ rendant compte des difficultés scolaires d'enfants d'école primaire, attirent l'attention sur les conditions de lecture. Ces analyses montrent que la *compréhension des textes est parfois indissociable d'interactions*. Les interactions participent à l'élaboration de la compréhension des textes, la soutiennent et l'orientent par la recontextualisation des propos dans un univers commun de références, par la ponctuation et la sélection de passages significatifs, etc. Le texte peut même n'être qu'un élément parmi d'autres soutenant les interactions, et la lecture qu'un prétexte aux interactions. Contre des points de vue qui décontextualisent la réception des textes et minorent les conditions de lecture, ces analyses soulignent leur importance pour comprendre les façons de lire mêmes.

En soulignant la diversité des *manières de lire* – lecture oralisée vs lecture silencieuse, lecture collective vs lecture individuelle, lecture intensive vs lecture extensive (un répertoire limité, lu et relu qui « assure l'efficace du texte » vs un répertoire étendu de textes qui ne sont plus « maîtres de vie ») –, R. Chartier initie également une interrogation sur les liens entre textes lus, façons de lire et contextes de lecture¹¹⁹ : l'appréhension analytique n'est pas nécessairement liée à une lecture individuelle et silencieuse et l'appréhension pragmatique n'est pas nécessairement liée à une lecture oralisée et collective. Prolongeant la réflexion qui le mène du « processus de très longue durée » au cours duquel se diffuse une lecture silencieuse se substituant à une lecture oralisée, à la différenciation sociale des manières de lire dans une société donnée, on fait l'hypothèse que cette différenciation est, à l'échelle individuelle, variation au gré des contraintes lectorales contextuelles et des habitudes lectorales constituées : certains lecteurs peuvent osciller entre lecture individuelle et lecture collective, lecture silencieuse et lecture oralisée.

Nourrie par les nombreuses recherches antérieures, intéressée par la spécificité des façons de lire et assurée des enjeux de la maîtrise de telle ou telle façon de lire au sein de différents contextes, on s'est attachée à étudier avec précision celles qu'avaient pu constituer les enquêtés et les modalités de leur constitution comme de leur mise en œuvre.

2) Conditions de lisibilité de marques textuelles et lectures effectives

Dans « L'usage faible des images », J.-C. Passeron remarque que les « marques ou ces systèmes de marques [d'œuvres précises] ne réussissent à instaurer un pacte

¹¹⁷ M. Bakhtine, « Chapitres 6 et 7 », *Le Marxisme et la philosophie du langage*, op. cit. et p. 146 pour les expressions citées.

¹¹⁸ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, 305 p.

¹¹⁹ R. Chartier, « Du livre au lire », op. cit., p. 79-113.

d'interprétation qui ait quelque généralité et quelque efficacité dans la diffusion du sens de l'œuvre que lorsque se trouvent historiquement constituées dans un public les "attentes" qu'*attendent* les marques textuelles pour pouvoir signifier quelque chose. Le rapport aux œuvres inscrit dans les œuvres ne suffit jamais à l'instaurer "en acte" par la seule efficacité de la textualité ou de la matérialité de l'œuvre »¹²⁰. En tenant compte de la variation historique du pacte légitime d'interprétation des textes, il convient de proposer une compréhension *des conditions de lisibilité des marques textuelles données par un public précis et des lectures effectives de ces marques textuelles*.

En 1966, H. R. Jauss dessine une piste à propos des œuvres littéraires. Il estime que pour échapper « au psychologisme », la seule manière d'analyser « l'expérience littéraire d'un lecteur » consiste en la reconstitution de l'horizon d'attente littéraire du public d'une œuvre (variable historiquement : premier public et publics ultérieurs). Pour mettre au jour cet horizon d'attente littéraire, H. R. Jauss préconise une attention aux « trois facteurs principaux » qui en sont selon lui constitutifs : « l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique »¹²¹. Pour s'en tenir à la question de la réception qui nous préoccupe au premier chef, on peut noter que si la piste proposée par Jauss est intéressante pour envisager une modalité des réceptions légitimes d'œuvres littéraires, elle ne permet pas de rendre compte de toute expérience lectorale¹²².

En effet, si tant est que les injonctions textuelles soient univoques (que l'opposition entre langage poétique et langage pratique soit la même pour tous, etc.), elles ne déterminent pas, on l'a vu, l'appréhension qu'en ont les lecteurs, en les amenant par exemple à percevoir les références aux œuvres antérieures. Comme P. Bourdieu à propos des œuvres artistiques¹²³, J.-C. Passeron souligne qu'il « y a un seuil de

¹²⁰ J.-C. Passeron, « L'Usage faible des images », *op. cit.*, p. 276.

¹²¹ H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, *op. cit.*, p. 49.

¹²² Par ailleurs, on pourrait discuter la conception qu'a Jauss des œuvres artistiques. De manière proche de P. Bourdieu, H. R. Jauss préjuge des modalités de production des œuvres littéraires en faisant comme si toute œuvre avait été réalisée selon une logique de production autonome, comme si toute œuvre était nourrie de toutes les œuvres antérieures et était réaction à celles-ci. Or, même lorsque le champ de production artistique est autonome, des œuvres échappent à ce processus (« sous-champ de la grande production » ou « hors-champ », B. Lahire, « Champ, hors-champ, contre-champ », in B. Lahire, *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris, La Découverte, 1999, p. 23-59). En outre, si l'on peut objectivement situer les œuvres les unes par rapport aux autres, il est erroné de lire en chacune d'elles des relations reconstruites de manière analytique. A l'appui de cette critique, on peut d'ailleurs convoquer ce que P. Bourdieu écrit sur un autre sujet : « on donne [alors] pour principe objectif de la pratique ce qui est conquis et construit par le travail d'objectivation, projetant dans la réalité ce qui n'existe que sur le papier, par et pour la science », P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, Minuit, Paris, 1980, p. 60.

¹²³ P. Bourdieu, « Disposition esthétique et compétence artistique », *op. cit.*, p. 1371 : « Lorsque le message excède ses possibilités d'appréhension, le spectateur incapable de recevoir l'information n'a d'autre choix que de se désintéresser de ce qui lui apparaît comme bariolage sans rime ni raison, comme jeu de formes ou de couleurs dépourvu de toute nécessité, ou d'appliquer les codes dont il dispose, sans s'interroger sur leur adéquation et leur pertinence. »

connivence culturelle ou idéologique au-dessous duquel la réception n'instaure plus qu'une interprétation par *quiproquo* [...] Ces réceptions poreuses [...] sont évidemment les plus perméables aux "projections" du récepteur, qui font alors l'essentiel du retentissement de l'œuvre et du travail de sa mise en signification. »¹²⁴ Or, l'absence du seuil de connivence n'interdit pas les lectures effectives. Il en va ainsi de ces lectures réalisées en méconnaissance des contextes socio-historiques et esthétiques de production des œuvres. C'est le cas par exemple du roman hongrois intitulé *Le Cimetière de rouille* dont J. Leenhardt et P. Józsa décrivaient la lecture, non informée et non soucieuse des enjeux littéraires d'un écrivain de l'Est, par la critique littéraire médiatique française :

L'« œuvre est souvent réduite à n'être qu'un documentaire, simplement plus sensible, mieux informé et, surtout, plus honnête que d'autres. Ce que les experts retiennent de l'anecdote et de la représentation de la vie quotidienne en Hongrie ne risque pas de bouleverser les idées reçues sur les pays socialistes [...] [Le roman] montre des existences entièrement consacrées à surmonter des problèmes matériels d'une urgence si pressante que la lutte pour la survie absorbe toute énergie au point que disparaît le souci de la "vie" au sens plein du terme. »¹²⁵

C'est aussi le cas, plus banal, des albums de *Tintin* que peu d'adolescents interrogés dans cette enquête ont lus en étant informés de leur contexte politique et esthétique de production.

En outre, la piste proposée par H. R. Jauss est pour le moins expéditive quant à la possibilité de saisir sociologiquement des expériences littéraires individuelles. Etudier l'appréhension des textes par des lecteurs singuliers ne nous semble pas devoir nécessairement succomber au « psychologisme ». On peut, par exemple, s'attacher à saisir les modalités individuelles de constitution d'habitudes de lecture et d'appropriation d'actions pédagogiques auxquelles les lecteurs ont été confrontés. P. Bourdieu invitait ainsi à prendre en considération ces processus pour comprendre comment telles et telles œuvres picturales étaient perçues, à un moment donné, comme dignes d'admiration :

« L'histoire du goût, individuel ou collectif, suffit à démentir l'illusion que des objets aussi complexes que les œuvres d'art [...] soient capables de susciter, par leurs seules propriétés formelles, des préférences naturelles. [...] C'est en désignant et en consacrant certains objets comme dignes d'être admirés et goûtés que des instances qui, comme la famille ou l'Ecole, sont investies du pouvoir délégué d'imposer un arbitraire culturel, c'est-à-dire, dans le cas particulier, l'arbitraire des admirations, peuvent imposer un apprentissage au terme duquel ces œuvres apparaîtront comme intrinsèquement ou, mieux, naturellement dignes d'être admirées ou goûtées. »¹²⁶

Retraçant le parcours autodidactique du paysan Valentin Jamerey-Duval devenu professeur d'histoire à l'académie de Lunéville, J. Hébrard évoque des étapes de la

¹²⁴ J.-C. Passeron, « L'Usage faible des images », *op. cit.*, p. 276.

¹²⁵ J. Leenhardt et P. Józsa, *Lire la lecture*, *op. cit.*, p. 60.

¹²⁶ P. Bourdieu, « Disposition esthétique et compétence artistique », *op. cit.*, p. 1348.

constitution de certaines habitudes de lecture. Loin d'aller de soi, la lecture orthodoxe de la Bible a nécessité l'enseignement du curé du village. Savoir lire les questions posées dans le texte, et celles-là seulement, autrement dit, savoir comprendre de la manière attendue les marques textuelles désignées comme importantes et signifiantes ne repose pas sur des compétences lectorales générales mais constitue une habitude de lecture particulière qui requiert un apprentissage spécifique :

« L'instituteur a censuré les lectures, il ne se sent pas la force de censurer les modalités mêmes de l'acte lexique du jeune Valentin. Il confie son disciple au curé du village. C'est donc à l'ecclésiastique que revient la responsabilité du deuxième temps de cette "certification" du lecteur Jamerey-Duval. [...] Il s'agit en fait de réapprendre à lire non seulement sur le catéchisme, mais avec lui. La catéchèse post-tridentine a gardé, on le sait, la forme dialogique de l'écriture didactique antique. Non seulement chaque question trouve sa réponse dans de pareils livres, mais surtout le questionnement y est explicitement inscrit et échappe ainsi à l'initiative du lecteur. Se couler dans le mode de lecture impliqué par le catéchisme devrait donc suffire à enrayer ce mouvement de dérive culturelle qu'induit toute rencontre mal préparée d'une textualité nouvelle »¹²⁷

Sans ignorer la question de l'inégale légitimité des différentes appréhensions de textes, l'étude des conditions de leur constitution en habitudes de lecture permet de prêter attention à leur possible variété. La variété des sollicitations lectorales à l'endroit d'un même texte ou d'une même catégorie de textes est en effet le pendant nécessaire, et parfois négligé, d'une « formalité [textuelle] rend[ant] possible la mise en œuvre de modes de lecture diversifiés » et « des appropriations sociales différenciées »¹²⁸ ou d'une non « univocité » des textes¹²⁹. Elle mérite donc d'être étudiée.

On peut poser les jalons de la recherche en évoquant différents aspects de la constitution des habitudes de lecture : les modalités des sollicitations lectorales, leur possible pluralité, les appropriations dont elles font l'objet.

3) « Pédagogie rationnelle » vs « immersion et pratique »

Parce qu'elle invite à s'interroger sur les modalités de constitution des habitudes, revenons à l'opposition des idéaux-types du docte et du mondain, un temps laissée de côté. P. Bourdieu explique en effet le rapport différencié aux œuvres d'art du docte et du mondain par les manières dont ils ont acquis et construit dispositions et compétences cultivées. Les dispositions et compétences cultivées du docte, qui l'amènent à percevoir les œuvres d'art à partir de savoirs stabilisés, sont le produit d'un enseignement opérant « pour les besoins de la transmission, un minimum de rationalisation de ce qu'il

¹²⁷ J. Hébrard, « L'Autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? », *op. cit.*, p. 65.

¹²⁸ B. Lahire, *La lecture « populaire ». Les pratiques populaires de la lecture*, Voies livres, oct. 1991, p. 3.

¹²⁹ « S'il n'est évidemment pas de produit "naturel" ou fabriqué qui s'accommode également de tous les usages sociaux possibles, il reste qu'il en est sans doute très peu qui soient parfaitement "univoques" et qu'il est très rare que l'on puisse en quelque sorte déduire l'usage social de la chose de la chose elle-même », P. Bourdieu, *La Distinction*, *op. cit.*, p. 20, on souligne.

transmet ». Cet enseignement apporte « des taxinomies explicites et standardisées ». Il permet de substituer « la quasi-systématicité intentionnelle d'une esthétique savante à la systémativité objective de l'esthétique en soi produite par les principes du goût. » A l'inverse, les dispositions et compétences cultivées du mondain, qui l'amènent à percevoir les œuvres d'art à partir de son expérience, sont construites par « lente familiarisation » avec les œuvres. La connaissance s'acquiert par une expérience guidée, et par un « contact répété avec des œuvres culturelles et des personnes cultivées ». L'appréciation des œuvres juge les « principes de construction » des œuvres « sans que ceux-ci soient jamais portés à [la] conscience [du connaisseur] et formulés et formulables en tant que tels »¹³⁰.

L'étude de pratiques aussi différentes que le métier de paludier, la contrainte et l'autorité, les savoirs scolaires, la danse, etc., a montré l'intérêt de cette distinction des modalités de transmission et d'acquisition des dispositions et compétences pour la compréhension même des pratiques étudiées¹³¹.

Cependant, différents éléments conduisent à revisiter l'association entre des modalités et contenus d'enseignement d'une part et leur contexte de réalisation d'autre part. En effet, dans l'évocation de P. Bourdieu, tout se passe comme si l'institution scolaire avait l'exclusivité d'un enseignement rationalisé et théorique de savoirs et comme si la famille était le seul lieu d'une transmission des savoir-faire et savoir-être par familiarisation. Si la mise en évidence des conditions d'existence et des styles de vie peut autoriser cette bipartition, l'étude des conditions de constitution individuelle des habitudes de lecture ne peut s'en satisfaire.

On ne peut confiner l'enseignement rationnel de savoirs à l'institution scolaire dans la mesure où « la forme scolaire a largement débordé les frontières de l'école et traverse de nombreux institutions et groupes sociaux ». Celle-ci se retrouve en effet « dans les pratiques socialisatrices d'une part croissante des familles [scolarisées et acquises au mode scolaire de socialisation], dans les "activités péri-scolaires", les stages de formation, etc. » : « la socialisation [y est] pensée et pratiquée comme "éducation", "pédagogie" »¹³². A l'instar de l'explicitation des « principes » des gestes à l'occasion des « apprentissages psychomoteurs » enfantins que B. Bernstein constatait auprès des mères des classes supérieures américaines¹³³, il est fort probable que, dans certaines familles, l'explicitation des principes de jugement des œuvres à partir, par exemple, de

¹³⁰ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 72.

¹³¹ G. Delbos et P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, Paris, MSH, 1984, 310 p. *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980, 344 p. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit. B. Lahire revient sur la spécificité des savoirs scolaires dans G. Vincent, B. Lahire et D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in G. Vincent (dir.), *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, p. 11-48. S.Faure, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000, 279 p. Etc.

¹³² D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in G. Vincent (dir.), *L'Education prisonnière de la forme scolaire ?*, op. cit., p. 40, 41 et 43.

leurs principes de construction, accompagne une initiation aux œuvres artistiques. L'initiation familiale peut alors permettre aux enfants de constituer, outre une expérience esthétique riche d'une familiarisation précoce avec les œuvres d'art, une appréhension analytique de celles-ci à partir d'une histoire de l'art progressivement mémorisée¹³⁴. Par analogie, on peut penser que certains enfants ont pu constituer une appréhension analytique des textes hors école (en famille, au sein d'activités proposées par tel équipement culturel, etc.) y retrouvant, sans forcément en avoir conscience, une modalité scolaire d'enseignement et des apprentissages similaires.

En ce sens, on ne reconduit pas l'opposition radicale et systématique repérée par G. Delbos et P. Jorion entre les savoirs selon qu'ils sont acquis au sein d'un enseignement théorique et au sein d'un enseignement pratique. Cette opposition semble pertinente pour distinguer « l'évaluation du degré de salinité de l'eau » par les « taux de concentration en sels, déduits du degré d'acidité de l'eau et de sa température » ou par l'observation de la « hauteur de l'eau » dans les marais, de sa « couleur », de son « aspect », de « sa viscosité », etc.¹³⁵. Elle l'est moins à propos d'une présentation, parentale ou professorale, de Baudelaire comme chef de file d'un renouveau poétique au XIX^e siècle. Si tant est qu'il connaisse le sonnet et son usage « traditionnel », l'enfant ou l'élève pourra, suite à cette remarque, appréhender les poèmes des Fleurs du mal en étant attentif à l'agencement de thématiques modernes et d'une forme traditionnelle. C'est moins une différence de nature des savoirs ou des savoir-faire (ou d'inégal recours à des instruments de mesure) entre le métier de paludier et la lecture littéraire qui peut rendre raison de la moindre pertinence de l'association lieu d'acquisition des savoirs et savoirs constitués que l'inégale ancienneté de la scolarisation des savoirs et savoir-faire respectifs. Celle-ci permet en effet de comprendre que des individus formés scolairement à la lecture littéraire puissent transmettre, à leur tour, au sein de relations d'un type d'apprentissage traditionnel, des savoirs et savoir-faire scolaires. A l'inverse, la scolarisation récente du métier de paludier confine l'enseignement théorique à l'institution scolaire.

Inversement, une modalité pratique de constitution des habitudes peut se repérer au sein du lieu privilégié de la forme scolaire de l'enseignement¹³⁶ qu'est l'école.

¹³³ « Dans la socialisation des enfants de classes supérieures, le développement des capacités implique à la fois l'apprentissage des manipulations pratiques et des principes [...]. Dans le cas de l'enfant de classes ouvrières, on privilégie l'acquisition de la maîtrise de la manipulation plutôt que celle des principes », B. Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975, p. 180.

¹³⁴ La mise au jour de la « persuasion clandestine » suscitant au sein des familles favorisées « l'adhésion [des enfants] à la culture » a pour intérêt de souligner des processus de transmission et de reproduction d'arbitraire culturel (soutenant une reproduction sociale) non nécessairement intentionnels ou volontaires, P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964, p. 35.

¹³⁵ G. Delbos, « *Savoir du sel et sel du savoir* », *Terrain n° 1*, oct. 1983, p. 14.

¹³⁶ G. Vincent, B. Lahire et D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*

Aux côtés d'activités scolaires traditionnelles figurent des activités extraordinaires, propices à une modalité pratique de constitution d'habitudes lectorales, qui peuvent favoriser une appréhension pragmatique des textes. F. de Singly et C. Détérez observent ainsi des « ruses »¹³⁷ ou des « tactiques » pédagogiques mises en place par les enseignants pour développer chez leurs élèves « le goût de lire » conformément aux *Instructions officielles*. C. Détérez note par exemple que la venue d'écrivain « relève également d'une stratégie de lecture, qui consiste à ancrer le livre dans le réel et le quotidien [...] [à] personnifier le livre, comme émanant d'un individu et d'une expérience et de mettre un visage, une voix, une vie, sur des caractères d'imprimerie. »¹³⁸

Cette modalité pratique de constitution des savoir-faire peut être *subreptice* et s'effectuer dans le temps même de l'enseignement scolaire de savoirs, à l'occasion de la réalisation des exercices sur les textes. Ainsi, dès les petites classes, mais par la suite encore, les enfants apprennent à lire et à comprendre analytiquement les textes à partir de différents savoirs stabilisés (grammaire de la phrase ou des textes par exemple) en dégagant les temps des verbes, leur structure textuelle ou les différents personnages¹³⁹. Mais, en même temps qu'elles permettent une appréhension analytique des textes et un enseignement d'éléments métastylistiques ou métalinguistiques, les questions demandant aux élèves « ce qui se passe » dans ce texte, « qui parle », etc., attirent l'attention des élèves sur une situation relatée, éclaircie et explicitée. Elles peuvent leur apprendre à repérer des marques textuelles analogues dans d'autres textes. En aiguisant le regard des élèves, ces questions peuvent favoriser « l'entrée dans le monde du texte » et la mise en œuvre d'un « rapport participatif » aux textes¹⁴⁰. C'est d'autant plus probable que, contrairement à la langue qui est constituée et enseignée comme univers autonome et cohérent dès les petites classes, la littérature n'est présentée comme un univers de productions objectivables que progressivement, à partir du collège¹⁴¹. De plus, l'enseignement scolaire n'est pas exempt de *jeux* favorisant une modalité pratique de constitution d'habitudes de lecture : références implicites à des œuvres ou allusions propices à la connivence entre enseignants et élèves initiés¹⁴², jugements de valeurs sur

¹³⁷ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, Les dossiers Education et Formations, n° 24, janv. 1993, p. 155.

¹³⁸ C. Détérez, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 349 et 348 pour citation précédente.

¹³⁹ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*, notamment p. 113-125.

¹⁴⁰ Ainsi, de nombreux enquêtés déclarent apprécier les livres à suspense (ouvrages souvent découverts à l'occasion des cours de français) et la résolution des intrigues. Lors de l'étude de la composition de tels ouvrages, de leur construction narrative, une appréhension pragmatique des textes peut se construire parallèlement à une appréhension analytique.

¹⁴¹ L'apprentissage d'un rapport analytique au langage n'entraîne pas *de facto* l'acquisition d'un rapport analytique aux œuvres. En effet, la mise en œuvre de ces rapports analytiques dans différents domaines d'apprentissage requiert des connaissances spécifiques différentes (savoirs sur la langue d'un côté, savoirs sur les textes d'un autre). De plus, les individus ne disposent nécessairement d'un rapport au monde cohérent. Enfin, les dispositions et compétences ne se transfèrent pas mécaniquement, B. Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002, 431 p.

¹⁴² P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, p. 88-89.

les œuvres échappés, etc. (pour l'enseignement en classe de seconde, cf. *infra*, chapitre 6)

Informée des effets possibles des modalités de constitution des habitudes sur la nature même de ces dernières, mais aussi attentive aux limites de leur systématisme, on a donc veillé tout au long de la recherche (enquête et analyse) à étudier les modalités de constitution des habitudes de lecture après les avoir repérées non seulement dans les contextes où elles sont les plus fréquentes mais aussi dans ceux où on les attend moins. Il s'est agi de réaliser une analyse précise et nuancée des contextes de réalisation des pratiques en caractérisant les activités, les relations entre individus, etc. et de ne pas en rester à leurs traits saillants. On observe ainsi que la réalisation d'exercices scolaires les plus typiques laisse parfois la place à une modalité pratique de constitution des habitudes, ou que des activités pédagogiques exceptionnelles participent, aussi, d'une modalité scolaire d'enseignement et peuvent suivre les mêmes fins : la rencontre avec un écrivain, la réalisation d'un exposé sur un livre, la lecture cursive d'une œuvre intégrale non présentée et non vérifiée, etc., peuvent respectivement consolider une appréhension analytique des textes en interrogeant l'auteur sur les principes esthétiques de production de ses écrits, en réclamant une évocation des traits stylistiques essentiels, en étant insérée dans une séquence visant l'étude du genre dont elle relève.

4) Socialisation lectorale plurielle et variation sociale de cette socialisation

a. des univers fréquentés : synchronie et diachronie

Parce que les individus sont le produit d'une socialisation que l'on appréhende comme un procès, c'est-à-dire comme ayant lieu tout au long de leur existence¹⁴³, et s'effectuant dans la diversité des relations sociales au sein desquelles les individus évoluent, et parce que les habitudes de lecture sont un produit, parmi d'autres, de la socialisation, on s'est attachée à explorer d'une part la diversité des relations sociales potentiellement constitutives des habitudes de lecture et d'autre part le déroulement de la constitution de ces habitudes.

Pour des motifs différents, l'institution scolaire, la configuration familiale, les pairs, les bibliothèques, les lieux de diffusion d'imprimés ou les discours d'accompagnement des textes distribués semblent intéressants dans l'examen de la constitution et du soutien des habitudes de lecture.

L'institution scolaire est désignée à titres divers comme un contexte essentiel de constitution et de soutien des habitudes de lecture. « Lieu de culture écrite par

¹⁴³ « Les êtres sociaux sont des êtres toujours en formation, toujours pris dans des relations sociales, qui ne prennent une quelconque réalité sociale que dans un procès de socialisation ininterrompu », B. Lahire, « Formes sociales et structures objectives : une façon de dépasser l'opposition objectivisme / subjectivisme », *L'Homme et la société*, 103 (1), 1993, p. 111. Pour une synthèse problématisée des travaux relevant d'une « sociologie de la socialisation », cf. M. Darmon, *La Socialisation*, Paris, Nathan, 128 p., sur la question d'une « socialisation continue », le chapitre 4.

excellence », l'univers scolaire a aussi la tâche de sa transmission par l'enseignement notamment de la lecture, et ce, dès l'école primaire ¹⁴⁴. De plus, les lectures scolaires occupent une part non négligeable parmi les lectures des jeunes. En effet, entre « $\frac{1}{3}$ et $\frac{2}{5}$ des livres lus pendant une année par les jeunes relèvent de la sphère du travail » ¹⁴⁵. Enfin, lorsque l'on cherche à déterminer par traitement statistique la « caractéristique dont le « pouvoir explicatif » [des pratiques de lecture] est le plus élevé », « le niveau de diplôme jou[e] le rôle principal » ¹⁴⁶ avant l'âge, la profession, le niveau de diplôme des parents, etc.

En la matière, l'institution scolaire rivalise avec la famille. En effet, « l'exemple parental » est, avec le diplôme personnel, « le facteur le plus important » ¹⁴⁷. Par ailleurs, appréhendé à partir des livres possédés par les parents ou les souvenirs de lectures parentales ¹⁴⁸, l'exemple parental ne constitue qu'une sollicitation lectorale parmi d'autres possibles : incitations et justifications explicites, mises à disposition d'imprimés (au domicile ou par le biais des bibliothèques publiques) ¹⁴⁹ ou, de manière plus indirecte, encouragements des activités scolaires et incitations à la poursuite des études ¹⁵⁰ favorisent les pratiques lectorales enfantines. Ce sont plus généralement les adultes entourant les enquêtés dont on a cherché à saisir la manière dont ils avaient contribué à la constitution de telle ou telle habitude lectorale enfantine.

Si la lecture et les imprimés se situent en retrait par rapport à d'autres activités, ils parviennent « à se maintenir » dans la « sociabilité amicale » (et encore plus pour les filles) : parmi les adolescents interrogés la 2^e année de l'enquête de C. Détrez, 55 % échangent des magazines et 48 % des livres (contre 90 % des CD et 72 % des cassettes vidéo). Mais, s'il a semblé utile d'étudier précisément les soutiens possibles et peut-être spécifiques des habitudes lectorales par l'entourage amical, c'est surtout parce que « l'adolescence pourrait être définie comme le temps de l'amitié avant toute chose. Les activités réalisées [...] ne servent souvent que de prétextes à la rencontre amicale » ¹⁵¹.

En revanche c'est moins pour le caractère incontournable de la fréquentation des bibliothèques que l'on s'y est arrêtée que parce que, comme l'institution scolaire, elles

¹⁴⁴ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*, p. 9.

¹⁴⁵ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, *op. cit.*, p. 67.

¹⁴⁶ F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot, « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *op. cit.*, p. 79-80.

¹⁴⁷ F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot, « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *op. cit.*, p. 80.

¹⁴⁸ La « très grande majorité [des individus interrogés se rappelant avoir vu leurs parents lire régulièrement lorsqu'ils étaient enfants] étaient alors eux-mêmes lecteurs [...] En revanche, les enfants dont aucun des deux parents ne lisait étaient 47 % à suivre cet exemple », H. Michaudon, « La lecture, une affaire de famille », *INSEE Première* n° 777, mai 2001, p. 3.

¹⁴⁹ Pour un traitement statistique de ces indicateurs parmi une myriade d'autres, cf. F. de Singly, *Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents*, Paris, Nathan, 1989, 223 p.

¹⁵⁰ H. Michaudon, « La lecture, une affaire de famille », *op. cit.*, p. 2.

participent d'une politique de lecture publique et constituent un lieu privilégié de la lecture – et d'autres pratiques culturelles avec le développement des médiathèques¹⁵². Néanmoins, une part non négligeable des 15-19 ans « ont franchi les portes d'une bibliothèque ou d'une médiathèque au cours des 12 derniers mois », puisque c'est le cas de 63 % d'entre eux. En outre, ils sont « proportionnellement quatre fois plus nombreux à être inscrits [dans une bibliothèque ou médiathèque municipale] que les 55 ans et plus. »

153

Enfin, A.-M. Thiesse et S. Tralongo pointent le rôle possible des discours d'accompagnement dans l'orientation des façons de lire et de dire les lectures¹⁵⁴, la première en analysant les annonces par les journaux des romans-feuilletons, après les expériences lectorales qu'ont eues des lectrices de la Belle Epoque, l'autre en reconstruisant les « prises de position développées par la critique » à l'égard de l'œuvre de C. Bobin avant d'étudier les « discours de lecteurs non *lectores* ».

Par ailleurs, la constitution des habitudes lectorales s'inscrit dans la durée. Pas plus qu'elle ne contredit les « différences dues au milieu d'origine », l'existence d'un lien statistique fort entre les activités culturelles (dont la lecture) pratiquées durant l'enfance et les pratiques de l'âge adulte¹⁵⁵ ne signifie l'arrêt de la socialisation lectorale après l'enfance. Les constats du poids plus important du niveau de diplôme (et donc d'une socialisation scolaire ultérieure à l'enfance) par rapport à l'origine sociale en attestent¹⁵⁶.

En retraçant cette socialisation lectorale de la petite enfance à l'adolescence (entrée en seconde) on interrogera donc aussi la variété diachronique des univers fréquentés en plus de leur possible diversité synchronique. Cette dimension temporelle augmente la variété possible des univers fréquentés.

L'institution scolaire dont les enquêtés ont franchi, plus ou moins rapidement et plus

¹⁵¹ C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 60 et 30-31. D. Pasquier, « Chapitre 5. Publics et communautés sociales », *La Culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, MSH, 1999, p. 175-213, et D. Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, coll. Mutations n° 235, 2005, p. 55-56.

¹⁵² A.-M. Chartier et J. Hébrard, « Chapitre 4. Le temps de la lecture publique », *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, BPI Centre G. Pompidou, 1989, p. 141-168.

¹⁵³ O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français*, op. cit., p. 241 et 192.

¹⁵⁴ A.-M. Thiesse, *Le Roman du quotidien*, op. cit., p. 96-107 ; S. Tralongo, *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin*, op. cit., p. 78-110.

¹⁵⁵ « 41 % des personnes qui ne pratiquaient aucune activité culturelle pendant l'enfance se tiennent entièrement en retrait des loisirs culturels à l'âge adulte, contre seulement 20 % pour celles qui en pratiquaient au moins une. Cette proportion ne s'élève plus qu'à 4 % pour les adultes ayant eu des activités culturelles multiples étant enfants. Symétriquement, 83 % des personnes qui, adultes, pratiquent au moins une activité culturelle en pratiquaient déjà une lorsqu'elles avaient entre 8 et 12 ans. » Mais « 71 % des enfants de cadres qui n'avaient aucune activité culturelle entre 8 et 12 ans lisent à l'âge adulte, contre 60 % pour les enfants d'ouvriers qui pratiquaient dès l'enfance au moins une activité culturelle », C. Tavan, « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *Insee Première* n° 883, fév. 2003, p. 2-3.

ou moins aisément, les différents niveaux d'enseignement de l'école primaire à la classe de seconde d'enseignement général fournira une trame chronologique à la reconstruction de cette socialisation lectorale. Les univers extra-scolaires fréquentés et les réactions des enquêtés aux sollicitations scolaires (sensibles à certaines seulement ou à toutes, etc.) participent à la constitution des socialisations lectorales singulières en apportant de possibles inflexions à cette trame (devançant son rythme, orientant les réactions aux sollicitations, apportant des sollicitations redondantes ou différentes voire contradictoires, etc.).

b. variation sociale des univers fréquentés et hétérogénéité possible des univers

S'il importe d'identifier des univers potentiellement porteurs de sollicitations lectorales variées, il convient de ne pas négliger la variation sociale des sollicitations mêmes dont ils sont porteurs d'une part, et de leur possible hétérogénéité d'autre part.

On peut d'abord supposer la variation sociale des modèles de lecteurs familiaux côtoyés. Au vu des *Pratiques culturelles des Français*, il est probable qu'alors que certains enfants ont des parents forts lecteurs, d'autres non. S'agissant même des catégories de textes découvertes familialement, certains ont des parents lecteurs de littérature, d'autres encore d'ouvrages de référence essentiellement, etc. Si l'on tient compte de la diversité possible des lectures selon les parents (ou les différents membres de la famille), on peut aussi imaginer que certains enfants ont un père non lecteur et une mère forte lectrice de magazines et d'autres un père lecteur de journal et une mère n'ayant pas appris à lire, etc.

Outre les modèles de lecteurs incarnés par l'entourage, ce sont les invitations mêmes à la lecture qui peuvent varier familialement. On sait que les justifications à la lecture livresque apportées par les mères durant l'enfance varient socialement, allant de la promesse des bénéfices scolaires et orthographiques à l'assurance des plaisirs lectoraux. Les imprimés mis à disposition des enfants varient également, allant des livres ou imprimés relevant de la grande production aux éditions des collections jeunesse renommées et magazines dits éducatifs¹⁵⁷. De plus, la composition des bibliothèques

¹⁵⁶ Si l'analyse de C. Tavan montre le lien entre pratiques culturelles enfantines (8-12 ans) et pratiques culturelles adultes, il reste que tout ne se joue pas avant 12 ans. Ainsi H. Michaudon souligne que les individus « qui ont moins de quarante ans aujourd'hui étaient plus enclins à prendre le contre-pied de l'attitude parentale, dans un sens comme dans l'autre. Quand les enfants ont fait par la suite des études, sanctionnées par l'obtention d'un diplôme, ils reprennent plus facilement à leur compte les habitudes parentales de lecture, ou les acquièrent s'ils n'en avaient pas l'exemple. », H. Michaudon « La Lecture une affaire de famille », *op. cit.*, p. 4. Un tel constat conduit à nuancer l'hypothèse d'E. Pedler et A. Djakouaned'une moindre efficacité de la socialisation enfantine en matière de fréquentation théâtrale au vu des comportements adolescents, cf. E. Pedler et A. Djakouane, « Carrières de spectateurs au théâtre public et à l'opéra. Les modalités des transmissions culturelles en questions : des prescriptions incantatoires aux prescriptions opératoires », in O. DONNAT et P. TOLILA (dir.), *Le(s) Public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*, volume II, Paris, Presses ScPo, 2003, p. 203-214. La mesure de l'efficacité de la socialisation enfantine varie vraisemblablement selon l'âge des individus interrogés : si à l'adolescence, l'efficacité de la socialisation enfantine peut sembler faible, il n'est pas dit qu'elle semble telle une fois les individus devenus adultes, voire à leur tour, parents, et potentiellement agents de socialisation enfantine.

familiales est variable : certains foyers possédant des bibliothèques imposantes et diversifiées, d'autres des bibliothèques plus rudimentaires. Pour n'évoquer que la quantité de livres possédés, on sait par exemple que 3 % des cadres et professions intellectuelles supérieures, 12 % des professions intermédiaires et 49 % des ouvriers non qualifiés possèdent entre un et 30 livres dans leur foyer. On sait aussi que les proportions se renversent pour la possession des plus grandes bibliothèques : 56 % des cadres et professions intellectuelles supérieures, 33 % des professions intermédiaires et 10 % des ouvriers non qualifiés possèdent 200 livres et plus dans leur foyer¹⁵⁸.

La scolarité même, *a priori* identique pour tous, n'est pas sans pouvoir offrir des contextes pédagogiques différents aux différents élèves : des variations peuvent apparaître du point de vue des œuvres proposées en lecture d'une part et de la fréquence des propositions d'autre part en fonction des « possibilités de la classe » (disent les *Instructions officielles*), des options pédagogiques des enseignants, du développement des bibliothèques scolaires, etc.

Par ailleurs, les critiques littéraires ou les publicités auxquelles les enquêtés ont été confrontés peuvent également être diverses. Si celles de *Phosphore* ou d'*Okapi* constituent des sollicitations lectorales potentielles auprès d'adolescents, elles ne le sont pas pour tous, mais pour les lecteurs de ces magazines qui ne sautent pas la rubrique. Les critiques littéraires diffusées à l'antenne de France Culture ou celles publiées dans le *Magazine littéraire* ont encore moins de probabilités d'être des sollicitations pour la population enquêtée (non seulement leur diffusion est relativement restreinte, mais en outre, leur public est vraisemblablement composé d'autres classes d'âge). Les lecteurs adolescents ont en revanche plus de chance d'être confrontés à celles diffusées dans les programmes télévisés. L'orientation possible de la réception lectorale des œuvres par l'organisation des lieux de distribution ou de l'édition, en fonction des noms de rayons ou d'édition ou de collection, est rendue caduque lorsque les lecteurs ne possèdent pas une vue d'ensemble du monde de l'édition ou lorsqu'ils ne lisent que les ouvrages que des proches ou l'institution scolaire leur recommandent. Ainsi, après avoir proposé une cartographie du roman policier maniant nécessairement des critères de classements (maisons d'édition et positionnement dans le champ de l'édition, sous-genres de policiers, etc.), A. Collovald et E. Neveu soulignent le rare usage de ces critères par les lecteurs de romans policiers, mêmes assidus, qu'ils ont interrogés. Ils invitent à la vigilance¹⁵⁹ :

« ne pas mettre dans la tête et le lire amoureux du policier des catégories qui, pour être utiles et éclairantes, sont plus propres au monde mental des observateurs ou des producteurs que des consommateurs. [...] Trop d'analyses et de discours attribuent aux acheteurs les plus occasionnels de fictions policières une capacité admirable à se repérer rationnellement dans une offre foisonnante, là où les (gros) lecteurs concrets que nous rencontrons choisisent souvent sur des conseils, se limitent à une ou deux composantes du genre qu'ils

¹⁵⁷ F. de Singly, *Lire à 12 ans*, *op. cit.*, p. 17-18, 23, 129 et 133.

¹⁵⁸ O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français*, *op. cit.*, p. 185 et 187-189.

¹⁵⁹ A. Collovald et E. Neveu, *Lire le noir*, *op. cit.*, p. 107-114.

connaissent, avouent faire des choix où ils se trompent. »

Pour être sensible à des sollicitations, quelles qu'elles soient, encore faut-il y être confronté et y avoir été sensibilisé.

En plus de la variation sociale des sollicitations plus ou moins diverses auxquelles les individus ont été confrontés, c'est l'appropriation même de ces sollicitations par les enquêtés qui peut entraîner et expliquer la plus ou moins grande variété des habitudes lectorales constituées et la variation sociale de cette constitution.

c. les habitudes lectorales, des sollicitations appropriées

Attentif à la diversité des univers sociaux potentiellement fréquentés par les individus et rapportant les habitudes constituées aux conditions sociales de leur production, B. Lahire suppose l'hétérogénéité possible et fréquente des habitudes constituées dans les sociétés à fort degré de différenciation :

« Dès lors qu'un acteur a été placé, simultanément ou successivement, au sein d'une pluralité de mondes sociaux non homogènes, parfois contradictoires, ou au sein d'univers sociaux relativement cohérents mais présentant, sur certains aspects des contradictions, alors on a affaire à un acteur [...] [aux] habitudes [...] hétérogènes (et même contradictoires), variant selon le contexte social dans lequel il sera amené à évoluer. »¹⁶⁰

Avant même la question de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des habitudes de lecture constituées, c'est celle de leur pluralité ou de leur unicité qui sous-tend l'exploration envisagée des potentiellement différents et hétérogènes univers sociaux fréquentés, simultanément ou successivement, par les enquêtés.

Au niveau synchronique, on peut imaginer une situation-limite de moindre pluralité des habitudes lectorales constituées lorsque, d'une part, l'entourage familial est passé par l'institution scolaire, y a construit des habitudes de lecture fortes, continue à les mettre en œuvre et accompagne, voire devance, les sollicitations scolaires auprès des enfants et lorsque, d'autre part, l'entourage amical se plaît à partager des lectures recommandées scolairement ou, qu'au contraire, préoccupé par d'autres activités, il laisse à l'entourage familial l'exclusivité des sollicitations lectorales. Inversement, et plus probablement, on peut supposer qu'entre la famille, l'institution scolaire, le groupe de pairs, les équipements culturels, etc., la mise à disposition de catégories de textes variées et l'encadrement de façons de lire différentes ont favorisé la constitution d'habitudes lectorales diverses. Même un entourage familial longtemps scolarisé est susceptible d'encourager la constitution d'habitudes lectorales différentes de celles enseignées au sein des cours de français : il peut en effet proposer la lecture de catégories de texte non scolarisées tels que les magazines. Encore, les différents membres de la famille, les différentes activités pédagogiques réalisées autour des textes sous l'impulsion des cours de français, etc., peuvent susciter la constitution d'habitudes lectorales diverses au sein d'un même lieu de sollicitations. Enfin, la variété la plus évidente des sollicitations lectorales scolaires se situe au niveau diachronique du fait de leur évolution selon les niveaux de l'enseignement

161 .

¹⁶⁰ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 35.

Par ailleurs, l'articulation de différentes habitudes lectorales constituées par les individus retiendra notre attention. L'enquête permettra d'observer les conditions de leur combinaison ou celles de leur juxtaposition et relatif cloisonnement. Certains tranchent, a priori, sur la combinaison des habitudes de lecture. Ainsi, lorsqu'il envisage la bibliothèque culturelle, J.-M. Goulemot opte résolument pour la synthèse des habitudes constituées. Pour lui, la construction du sens d'un texte se réalise par la mobilisation de la bibliothèque culturelle de chaque lecteur toute entière (constituée par l'ensemble des lectures réalisées). Réciproquement, les lectures successives transforment à leur tour la bibliothèque toute entière :

« tout autant que la bibliothèque travaille le texte offert, le texte lu travaille en retour la bibliothèque elle-même. A chaque lecture, le déjà lu change de sens, devient autre. C'est là une forme de l'échange »¹⁶²

On attend pour notre part l'analyse des habitudes effectivement constituées par les enquêtés pour se prononcer sur leur agencement ou, plus généralement, sur le fonctionnement « de la subjectivité » : « par simple empilage ou stockage de connaissances et d'expériences » ou « par synthèse ? »¹⁶³ et sur les conditions de ces différentes articulations entre habitudes constituées.

La pluralité ou l'unicité (du fait de leur redondance) des sollicitations lectorales portées par les différents univers fréquentés par les enquêtés peut susciter d'autres effets que la pluralité des habitudes lectorales constituées :

de la faible diversité des façons de lire exercées sur telle ou telle catégorie de textes dépend la solidification voire la naturalisation de leur association (dont peut découler l'idée d'une efficacité textuelle) : on peut supposer qu'en lisant des journaux locaux à la bibliothèque municipale avec des amis, un enquêté dont les parents n'achètent pas ce type d'imprimés constitue une appréhension pragmatique à son endroit : le lire ensemble et le fait de reconnaître des gens ou des événements de la vie quotidienne sont plus importants que l'identification du positionnement politique du journaliste ou que l'analyse de son argumentation. Ne lisant pas la presse locale au sein des cours de français, il est peu probable qu'il construise d'autres habitudes lectorales à son égard. Inversement, soumise à différentes sollicitations, une lectrice peut avoir constitué des façons diverses de lire la littérature : elle peut lire des romans policiers désignés par sa mère comme particulièrement « *prenants* » mais non racontés pour ne pas déflorer un plaisir lectoral ; elle peut déplorer avec des copines les inégales conditions d'existence en comparant sa propre vie et celle, « *admirable* », de l'enfant de *Rue cases-nègres* ; elle peut également réaliser une analyse scrupuleuse des procédés stylistiques de la première page de *L'œuvre*, etc.

de la mise en œuvre répétée d'habitudes lectorales suscitée par la redondance de

¹⁶¹ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 172-180 et 190-192 pour le passage du collège au lycée.

¹⁶² J.-M. Goulemot, « *De la lecture comme production de sens* », op. cit., p. 127.

¹⁶³ B. Lahire, « *Éléments pour une théorie des formes socio-historiques d'acteur et d'action* », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXIV, 1996, n° 106, p. 73.

sollicitations lectorales d'un univers à l'autre dépend en partie la solidité des habitudes lectorales constituées mais aussi « [leur] généralité, [leur] durabilité et [leur] transférabilité (ou transposabilité) »¹⁶⁴ ;

de la proximité – mais pas forcément similitude – des sollicitations lectorales des univers fréquentés dépend notamment la sensibilité des individus à leurs sollicitations.

Pour comprendre les processus de constitution des habitudes lectorales, on peut pousser plus loin l'investigation en considérant que les effets des sollicitations ne sont ni univoques ni intrinsèques mais résultent de l'appropriation dont elles ont fait l'objet¹⁶⁵. Dans cette perspective, on suivra la voie tracée par F. de Singly¹⁶⁶ et B. Lahire¹⁶⁷ en étudiant le « travail de l'héritage » par l'héritier. Pour ce faire, on tiendra compte de différents éléments :

- la variation sociale des héritages lectoraux ;
- les conditions de leur transmission (mise à disposition d'imprimés, incitations, délégations des incitations, etc.) ;
- les liens et croisements de l'appropriation de l'héritage lectoral par l'héritier et de différents principes de socialisation (générationnel, sexué, culturel essentiellement) ;
- la légitimité sociale du sollicitateur (bénéficiant ou non d'une délégation d'autorité) ;
- la reconnaissance de l'autorité pédagogique¹⁶⁸ du sollicitateur par le sollicité même.

On explorera l'appropriation des sollicitations par les enquêtés non seulement au sein de la configuration familiale, mais aussi au sein du contexte scolaire, avec les pairs, etc. On observera les habitudes effectivement constituées en réaction à des sollicitations d'une part, et les expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes de ces sollicitations d'autre part. Les réactions aux sollicitations peuvent aller de leur suivi, enthousiaste, appliqué ou forcé, mais sans détournement, à une résistance objective ou active¹⁶⁹, en passant par leur appropriation détournée, accommodée.

¹⁶⁴ B. Lahire, « Eléments pour une théorie des formes socio-historiques d'acteur et d'action », *op. cit.*, p. 78.

¹⁶⁵ L'investigation est guidée par une conception de la socialisation, comme dialectique entre ce qui est imposé et ce qui est approprié, empruntée notamment à P. Berger et T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1996, cf. par exemple p. 181.

¹⁶⁶ F. de Singly, « Savoir hériter : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants », in E. Fraisse (dir.), *Les Etudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, p. 49-73.

¹⁶⁷ Sur la question de la « transmission du capital culturel » et les processus d'identification positive et négative dans la constitution des pratiques de lecture et d'écriture, cf. B. Lahire, *L'Homme pluriel*, *op. cit.*, particulièrement « Qu'est-ce qui s'incorpore ? », p. 204-219.

¹⁶⁸ P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, p. 26.

¹⁶⁹ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*, p. 192.

5) Les lectures réalisées : propriétés contextuelles et habitudes constituées

Selon B. Lahire, « le “présent” a d’autant plus de poids dans l’explication des comportements, des pratiques et des conduites, que les acteurs sont pluriels. [...] plus les acteurs sont le produit de formes de vie sociales hétérogènes, voire contradictoires, plus la logique de la situation présente joue un rôle central dans la réactivation d’une partie des expériences passées incorporées. Le passé est donc “ouvert” différemment selon la nature et la configuration de la situation présente. »¹⁷⁰ Celle-ci « ouvre ou laisse fermer, réveille ou laisse à l’état de veille, mobilise ou maintient à l’état de lettre morte les habitudes incorporées par les acteurs »¹⁷¹.

Cette approche peut servir la compréhension des habitudes de lecture. La pluralité possible et probable des habitudes lectorales constituées par les enquêtés nous conduit à envisager les conditions de leur mise en œuvre ou de leur mise en veille en relation avec des spécificités de la situation présente ou, plus précisément, du contexte de lecture. En éclairant la compréhension de modalités de l’action individuelle, cette approche sociologique permet de traiter empiriquement la question des aisances et difficultés à lire en contexte scolaire, c’est-à-dire à répondre aux exigences scolaires en matière de lecture.

Il convient de préciser ce qu’on entend par contextes de lecture avant de revenir sur les hypothèses concernant les produits de la rencontre entre habitudes lectorales et propriétés contextuelles.

a. les propriétés contextuelles

Dans *Les Pratiques culturelles des Français*, O. Donnat s’attache à mesurer les lectures de « livres pouvant être utiles professionnellement » effectuées durant les temps de loisirs¹⁷². Cette optique distingue l’espace-temps – « pendant les loisirs » – qui caractérise en propre le contexte de lecture d’une part, et les textes lus spécifiques¹⁷³, d’autre part.

¹⁷⁰ B. Lahire, *L’Homme pluriel*, *op. cit.*, p. 60.

¹⁷¹ B. Lahire, « Eléments pour une théorie des formes socio-historiques d’acteur et d’action », *op. cit.*, p. 85.

¹⁷² O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français*, *op. cit.*, p. 211-212 et 214. Pour la plupart des groupes distingués dans l’enquête (sexe, classe d’âge, classe professionnelle, lieu d’habitation, âge, niveau d’études), la part de ceux qui ne lisent jamais des livres pouvant leur être utile professionnellement durant leurs loisirs est la plus importante. Les individus ayant fait des études supérieures, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les individus ayant entre 15 et 19 ans font exception. 15 % des Français lisent souvent des livres pouvant leur être utile professionnellement durant leurs loisirs ; c’est le cas de 36 % des lycéens.

¹⁷³ En commentant l’augmentation (relative) de la part des lectures effectuées pouvant être utiles professionnellement durant les loisirs, O. Donnat associe tacitement catégorie de textes et fonctions de la lecture : « le fait que les Français soient de plus en plus nombreux à lire des livres en rapport avec leur activité professionnelle ou pouvant leur être utiles professionnellement vient confirmer le recul relatif de la lecture de fiction. », O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français*, *op. cit.*, p. 211.

En désignant et en décrivant les « lecture-travail » et « lecture-loisir »¹⁷⁴, les lectures faites « pour les cours de français » ou celles réalisées « pour le plaisir » au sein du domicile, F. de Singly et C. Détrez dessinent les contextes scolaires et extra-scolaires de lecture d'adolescents interrogés en ne les limitant pas aux lieux de lecture et en ne dissociant pas espace-temps de lecture et textes lus. Les expressions choisies connotent en revanche les satisfactions des différentes pratiques.

Parce qu'elles se limitent à l'identification des sources des sollicitations lectorales, on a préféré pour notre part les expressions « contextes scolaires » et « contextes extra-scolaires ». Elles s'inscrivent en outre mieux dans l'appréhension des lectures comme mise en œuvre et mise en veille d'habitudes lectorales constituées. Pour ce faire, elles doivent toutefois s'accompagner d'une caractérisation plus étayée des propriétés contextuelles. On a retenu quatre propriétés susceptibles d'agir sur la mise en œuvre des habitudes de lecture.

1/ la nature des sollicitations lectorales est identifiée par la nature des textes mis à disposition ou recommandés, par les conditions individuelles ou collectives/interactives de lecture et par les façons de lire. Elle permet de saisir les façons de lire mises en œuvre. Celles-ci sont portées par les échanges entre proches autour des lectures, par les questions professorales posées sur les textes, etc. (ce qui réclame une attention précise aux activités pédagogiques, jusque dans les énoncés des sujets, aux cours donnés sur telle ou telle œuvre, etc.¹⁷⁵). Les façons de lire sont aussi portées par les motifs que les sollicitateurs (proches, enseignants, professionnels, couverture, mais aussi les lieux de rangement des textes – une cuisine pour un livre de recettes –, etc.) invoquent pour recommander telle ou telle lecture (“parce que cela va plaire ou intéresser”, “parce que c’est un roman policier”, “parce que c’est une tragédie classique”, “parce que c’est un auteur qu’il faut avoir lu”, “parce que cela m’a fait penser à toi”, “parce que tu vas t’y retrouver”, “parce que cela traite de tel thème”, “parce que cela a tel positionnement idéologique”, “parce que cela peut t’aider”, etc.), ou dont ils sont porteurs. Les caractéristiques sociales des sollicitateurs et leur appréhension par les enquêtés peuvent en effet marquer les lectures : “ce livre s’adresse à un lecteur mature puisque c’est mon père qui me l’a recommandé”, “ce magazine satisfait des intérêts féminins puisque c’est ma sœur qui le lit”, etc. Les différents motifs prodigués sollicitent certaines façons de lire et en inhibent d’autres. On sera attentive aux différentes formes de ces motifs. Du fait des usages différenciés de la langue, on sait que l’explicitation des motifs ne consiste pas nécessairement en une argumentation développée. De plus, parce que même sans mots, le social est toujours langagier, les motifs de lecture perçus ne sont pas nécessairement explicités¹⁷⁶ : c’est le cas lorsque le lieu de rangement d’un imprimé, ou les caractéristiques sociales du sollicitateur, suscitent ou éveillent une façon de lire

¹⁷⁴ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 69.

¹⁷⁵ Les travaux de sociologie ou d'histoire de l'éducation s'attachant précisément aux énoncés scolaires – manuels, observations des classes à défaut, cahiers du maître, instructions officielles, entretiens avec les enseignants – m'ont guidée dans la détermination d'une méthodologie d'enquête. Cf. F. de Dainville, *L'Éducation des jésuites (XVI^e -XVIII^e siècles)*, Paris, Minit, 1978, 570 p., G. Vincent, *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980, 344 p. et B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit.

particulière, des intérêts ou attentes lectorales particulières.

2/ les types de sollicitations dépendent des relations sociales unissant sollicitateur et sollicité et des modalités de sollicitations évoquées plus haut (relations pédagogiques au sein d'une forme scolaire de relations sociales vs relations ressortissant à un apprentissage traditionnel – l'enseignant n'est pas un professionnel de l'enseignement mais un professionnel de tel ou tel métier et l'apprentissage se réalise dans la pratique même de l'exercice du métier et non au sein d'un enseignement théorique – ¹⁷⁷). En revanche, ils ne sont pas intrinsèquement porteurs des expériences (heureuses ou malheureuses) que les sollicités ont des sollicitations. On a distingué trois types de sollicitations : les *prescriptions des professionnels* de l'enseignement de la lecture ; les *incitations des non professionnels qui suscitent*, intentionnellement ou non, *des lectures enfantines ou adolescentes, distinctes de leurs propres lectures* ; les *sollicitations de communion* des non professionnels *qui invitent*, intentionnellement ou non, *à des lectures partagées*. Ces différentes sollicitations peuvent être « explicites » ou « implicites » ¹⁷⁸ . Elles sont implicites lorsqu'elles passent par la mise à disposition non intentionnelle d'imprimés, par l'incarnation (non volontaire) d'un modèle de lecteur particulier, etc.

3/ le degré d'encadrement des sollicitations lectorales : les contextes peuvent être caractérisés par un *faible degré d'encadrement* des sollicitations lectorales tant *au niveau des textes* (non surveillance ou non imposition parentale des lectures durant l'adolescence contrairement à l'enfance par exemple), que *des façons de lire* (motif initial de sollicitations lapidaire, lecture non suivie d'échanges ou de vérifications de celle-ci), et que *des conditions de lecture* (lieux non soumis à la règle d'une lecture individuelle et silencieuse). A l'inverse dans d'autres contextes, les sollicitations lectorales font l'objet d'un *encadrement serré* : motifs et objectifs de lecture circonstanciés peuvent tenir lieu d'encadrement des sollicitations lectorales (un plan de lecture détaillé d'une œuvre intégrale) ; évaluation du suivi et de la maîtrise des habitudes lectorales attendues – avec les notes au sein du contexte scolaire, les mises au ban des sociabilités pour ignorance des références communes, etc. – ; légitimité sociale des sollicitations lectorales (les cours de français comme lieu légitime d'enseignement, la famille comme lieu légitime d'imposition des lectures caractérisant tel ou tel style de vie).

4/ la variété des sollicitations portées par un même contexte et leur légitimité relative : un contexte peut être porteur de sollicitations plus ou moins diverses et plus ou moins homogènes auxquelles les lecteurs sont, ou non, sensibles. Ainsi, au lycée, le contexte scolaire de lecture est porteur de sollicitations beaucoup plus homogènes qu'au collège

¹⁷⁶ « Non seulement chaque être social particulier ne se forme comme tel que dans les multiples relations qu'il noue avec le monde et avec autrui depuis sa naissance, mais les rapports qu'il entretient avec d'autres hommes "passent par les choses", c'est-à-dire par les produits objectivés des formes de relations sociales passées et/ou présentes (les machines, les outils, les architectures, les œuvres, etc.). », B. Lahire, « Formes sociales et structures objectives », *op. cit.*, p. 109-110.

¹⁷⁷ G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*, p. 15-16 et 30-32 et aussi G. Delbos et P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, *op. cit.*, notamment p. 128-129 et 133-134.

¹⁷⁸ F. de Singly, « Savoir hériter », *op. cit.*, p. 55, l'auteur distingue « pédagogie explicite » et « pédagogie implicite ».

tant du point de vue des textes lus (littérature classique) que des façons de lire réclamées (appréhensions analytiques)¹⁷⁹. L'homogénéité des sollicitations contextuelles est renforcée par le fait que les sollicitations hétérogènes existantes (appréhensions pragmatiques des textes) n'ont pas le même degré de légitimité (moindre évaluation de leur suivi, circonscription de leur mise en œuvre, etc.). A l'inverse, un contexte extra-scolaire tel qu'une bibliothèque municipale ou un circuit de diffusion (catalogue de vente par correspondance, librairie, etc.) est potentiellement porteur, si ce n'est d'une infinité, au moins d'un vaste panel de sollicitations lectorales. La variété des sollicitations repose d'abord sur l'ampleur du fonds (et sa diversité). Elle repose aussi sur le moindre degré d'encadrement des façons de lire : si les couvertures peuvent suggérer des appréhensions pragmatiques des romans par des quatrièmes de couverture aiguisant un plaisir de lecture fondé sur la découverte de l'intrigue par exemple, les sollicitations restent lapidaires, leur suivi n'est en outre pas vérifié. L'exigence de calme, si ce n'est de silence, des bibliothèques publiques restreint en revanche la variété des conditions possibles de lecture (individuelles ou collectives)¹⁸⁰.

b. les lectures actuelles : la rencontre des propriétés contextuelles et des habitudes constituées ; mises en œuvre et mises en veille

En insistant sur la nécessaire prise en compte non seulement des propriétés des contextes de lecture mais aussi des habitudes lectorales antérieurement constituées pour comprendre les lectures finalement réalisées, on ne souhaite évidemment pas réactiver l'opposition entre individu/société, entre milieu/comportement, etc., qu'une sociologie de la socialisation entend justement dépasser. Convaincue par les analyses de N. Elias sur l'évolution historique de l'organisation sociale et de la structure de la personnalité, on prend plaisir à citer certaines de ses conclusions qui ont nourri notre approche :

« l'opposition entre un "moi pur" [...] qui entrerait en quelque sorte après coup en contact avec les autres et une société [...] faisant face à l'individu comme une entité existante en dehors de lui. Cette conception [...] se révèle insuffisante [...] dès lors que l'individu qui se livre à une réflexion sur la société ne part pas directement de lui-même et de ce qu'il ressent, mais place son propre personnage et sa propre conscience de soi dans le contexte plus vaste du devenir historique. [...] [cette] vision dynamique fait disparaître l'image d'un mur indestructible entre un individu et tous les autres, entre monde intérieur et monde extérieur, pour la remplacer par la vision d'une interdépendance permanente et irréversible entre les individus [...] chaque geste, chaque comportement du nourrisson n'est ni le produit de son "intérieurité" ni le produit d'un "environnement", ou le produit d'une interaction entre son "intérieurité" et son "environnement" qui existeraient à l'origine séparément l'une de l'autre ; chaque geste du mouvement est fonction et répercussion de relations [...] ne pouvant s'expliquer que dans l'ensemble du réseau. Ainsi le langage des autres fait-il

¹⁷⁹ Les chapitres 3, 4, 6, 7, 8 de la présente thèse en attestent, cf. aussi C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 172-180 et 190-192.

¹⁸⁰ F. Soldini, P. Perez et P. Vitale, « Usages conflictuels en bibliothèque. Une lecture sociologique », *BBF*, t. 47, n°1, 2002, p. 5-6.

naître aussi chez le sujet qui grandit quelque chose qui lui appartient entièrement en propre, qui est sa langue et qui est en même temps le produit de ses relations avec les autres, l'expression du réseau de relations humaines dans lequel il vit ; ainsi le commerce des autres fait-il naître chez l'individu des pensées, des convictions, des réactions affectives, des besoins et des traits de caractère, qui lui sont tout à fait personnels, qui constituent son "véritable" moi et au travers desquels s'exprime donc en même temps le tissu de relations dont il est issu et dans lequel il s'inscrit. »¹⁸¹

Les habitudes de lecture constituées par les individus sont le produit de l'appropriation de sollicitations lectorales particulières. Elles sont également ce à partir de quoi les individus réagissent à des contextes de lecture. Leur mise en œuvre ou leur mise en veille en des contextes de lecture donnés manifeste des relations d'interdépendance. La mobilisation des expressions « habitudes de lecture » et « contextes de lecture », pas plus que l'étude des réalisations de leur *rencontre*, ne renvoient à des entités s'opposant et, à l'origine, séparées. Maniées dans le cadre d'une « épistémologie pratique » suivant « une rigueur toute pratique et non verbaliste »¹⁸², ce sont des outils permettant de penser au mieux les réalités prises pour objet d'étude.

Dans la perspective qui est la nôtre, les contextes scolaires et extra-scolaires doivent être caractérisés et, inséparablement, les habitudes de lecture doivent être rapportées à des sollicitations contextuelles.

De fait, cette approche se distingue de celle proposée par P. Bourdieu dans *La Distinction* (et dans d'autres ouvrages). Pour différents motifs, le sociologue n'accorde en effet qu'un caractère secondaire aux sollicitations contextuelles pour la compréhension des conditions sociales de l'acquisition d'une appréhension analytique (en l'occurrence d'une disposition esthétique). Dans sa conception théorique, la disposition esthétique est en premier lieu dépendante de l'état du champ artistique et de son autonomie. Elle est ensuite dépendante d'une action pédagogique dont l'effet « s'exerce au moins *autant au travers des conditions économiques et sociales* qui sont la condition de son exercice *qu'au travers des contenus qu'elle inculque.* » (p. 57)¹⁸³.

La grande stabilité des contenus d'enseignement depuis la fin du XIX^e siècle masquait sans doute au moment de l'écriture de La Distinction leur importance dans la caractérisation de la disposition esthétique-littéraire tout au moins (cette « décharge » ne tient pas pour Les Méditations pascaliennes). Leur évolution depuis la fin des années 1960 (cf. infra, chapitre 6) rend tangible leur importance dans la définition de ce qu'est une appréhension analytique – légitime en contexte scolaire –. Les contenus d'enseignement fournissent et constituent des univers de savoirs stabilisés à partir desquels les œuvres sont appréhendées analytiquement. Force est de constater que ce ne sont ni le seul capital hérité, ni la seule « docilité » à l'endroit des exigences scolaires que l'école certifie en

¹⁸¹ N. Elias, *La Société des individus*, op. cit., p. 69-72.

¹⁸² B. Lahire, « Formes sociales et structures objectives », op. cit., p. 109-110.

¹⁸³ Pour une analyse critique de ce point de vue, B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 132-136.

propre (p. 88), mais aussi des savoirs qu'elle est parfois désormais la seule à transmettre (vocabulaire analytique pour les procédés stylistiques ou argumentatifs vs l'histoire littéraire, etc.).

La disposition esthétique découle enfin de « l'effet d'assignation statutaire, positive (ennoblissement) ou négative (stigmatisation) », produit par « l'imposition de titres » scolaires (p. 23)¹⁸⁴.

L'approche proposée dans cette thèse se distingue aussi de celle qui apparaît en filigrane dans les analyses de C. Détrez à propos de l'appréhension pragmatique, dite « ordinaire ». En effet, caractérisée par la mobilisation de « schèmes ordinaires de perception », la lecture ordinaire semble dispensée de *soutiens proprement lectoraux* qui ne sont ni décrits ni analysés mais seulement renvoyés à un contexte extra-scolaire imprécis. En plus de préexister à l'action des enseignants, pour la période collégienne, les lectures ordinaires lui survivent puisqu'elles ne disparaissent pas avec l'enseignement lycéen :

« Les pratiques pédagogiques s'appuient sur ce mode de lecture [pragmatique et/ou participatif], pour instaurer un mode de lecture plus savant, mais ne le créent pas. Les manuels présentent des extraits où sont décrites de semblables expériences de lecture [identification aux personnages, etc.], mais ne l'enseignent pas : elles préexistent à l'action des enseignants » « le lycée et la lecture savante ne réussissent pas à expugner totalement, ni chez tous, les pratiques de lecture ordinaire. [...] [outre chez les adolescents emprunts de bonne volonté scolaire, l'auteur constate une] survivance chez certains des principes de la lecture ordinaire. N'est lecture, pour ces adolescents réfractaires aux normes savantes, que la lecture libre, hors école, des livres et des manières de lire imposés par l'école. Pour ceux-là, le lycée n'est qu'une parenthèse, et ils semblent imperméables à toute modification de leurs comportements de lecture. »¹⁸⁵

Or, parce qu'elle est mise en œuvre par un large lectorat, au point de justifier une redéfinition de l'« universel » à l'aune de sa diffusion plutôt que de ses principes¹⁸⁶, il paraît particulièrement important de comprendre ce qui fonde ce partage. Il paraît aussi essentiel de ne pas négliger, mais de souligner et de rendre raison des distinctions dans un « ordinaire » en fait diversifié. W. Labov a ouvert la voie dans cette direction en montrant, à propos des pratiques langagières réalisées en dehors de l'institution scolaire (et loin de tout adulte susceptible d'être perçu comme un représentant de l'institution scolaire et comme un évaluateur potentiel des pratiques langagières), l'utilité de

¹⁸⁴ Selon nous, l'intérêt de cette analyse n'évince pas celui d'une analyse des conditions de constitution des dispositions et compétences dans la mesure où ces dernières sont nécessaires à l'efficacité ou à la réalisation même de l'assignation statutaire.

¹⁸⁵ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, p. 376 et p. 477-478, on souligne.

¹⁸⁶ Prenant le contre-pied de la définition néokantienne de l'universel, en vigueur au sein de l'institution scolaire, et ramenant ce qualificatif à la désignation de ce qui est le plus partagé, C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez écrivent dans leur conclusion : « La lecture ordinaire s'impose, au terme de l'enquête, comme le modèle dominant parmi toutes les catégories de jeunes élèves. C'est bien la lecture ordinaire qui est universelle dans la pluralité de ses dimensions et non la lecture savante. », C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 243.

l'exploration des soutiens contextuels des habitudes et des conditions de leur constitution. En effet, sa description et son analyse des « échanges de vanes » auxquels participent des enfants des ghettos noirs américains, repérés scolairement comme peu loquaces, passent notamment par une caractérisation circonstanciée des propriétés contextuelles : groupe de sociabilité partageant des références communes, conventions des insultes rituelles – non seulement leur structure syntaxique et sémantique, leur répertoire imaginaire, leur rapport au réel [non descriptif], mais aussi les « rapports de pouvoir » entre les interlocuteurs [p. 454], la présence de tiers évaluant les échanges, etc. Sa description et son analyse s'attachent aussi aux manières dont les locuteurs réagissent à ces propriétés contextuelles soit positivement, soit négativement (inhibition). La non maîtrise des références communes – télévision, cinéma, culture et anecdotes locales – réduit les possibilités de contrer des vanes [p. 404], augmente les risques de produire des interventions langagières mal évaluées par les pairs [pas de rires suscités] ou non reconnues comme vanes par l'auditoire qui les ramène au statut d'insultes personnelles, etc.¹⁸⁷ .

En plus de la variation sociale des habitudes lectorales constituées (et donc de la familiarité avec telles ou telles sollicitations lectorales) et de la variation des conditions sociales de possibilité des lectures mêmes (conditions matérielles, temporelles, etc. nécessaires mais non suffisantes), on peut formuler deux séries d'hypothèses concernant *les variations intra-individuelles des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes*¹⁸⁸ .

La première série envisage la correspondance des habitudes lectorales mises en œuvre (ou en veille) avec les sollicitations lectorales :

- les lecteurs ne peuvent réagir à des sollicitations que s'ils les perçoivent :
 - parce qu'ils y ont été sensibilisés antérieurement ;
 - parce qu'elles connaissent un fort degré d'encadrement et bénéficient d'une forte légitimité qui les rendent perceptibles même à ceux qui n'y ont pas été

¹⁸⁷ W. Labov, *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris, rééd. Minuit, 1993, notamment « Les insultes rituelles », p. 391-456.

¹⁸⁸ Différentes recherches nous ont conduite à construire notre recherche de la sorte : l'étude de la variation des pratiques langagières selon les contextes d'expression, les réflexions sur les conditions de production et d'activation des dispositions, l'étude des différentes formes prises par le travail en dehors du travail salarié (les différents contextes au sein desquels évoluent les travailleurs), l'examen des remodelages des identités par la fréquentation ou construction d'un nouveau contexte d'existence, l'analyse de la mise en œuvre d'habitudes langagières ne correspondant pas aux sollicitations contextuelles scolaires, l'étude de la variation des habitudes et dispositions individuelles mises en œuvre en des contextes variés. W. Labov, *Le Parler ordinaire*, op. cit. ; P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., « Chapitre 3 structures, habitus, pratiques », p. 87-109 ; F. Weber *Le Travail à-côté. Etude d'ethnographie ouvrière*, rééd. EHESS, 2001, 212 p. ; J.-C. Kaufmann, « Rôles et identité : l'exemple de l'entrée dans le couple », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCVII, 1994, p. 301-328 ; P. Berger et H. Kellner, « Le mariage et la construction de la connaissance de la réalité. Contribution à l'étude microsociologique du problème de la connaissance », *Diogenes* n° 46, avril-juin 1964, p. 3-32 ; B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., B. Lahire (et les collaborateurs), *Portraits sociologiques*, op. cit., etc.

sensibilisés.

- lorsqu'ils réagissent à ces sollicitations, les habitudes lectorales qu'ils mettent en œuvre (ou en veille) :
 - correspondent aux sollicitations lectorales :
 - * s'ils ont constitué antérieurement les habitudes correspondantes ou permettant d'y faire face ;
 - * si le degré d'encadrement est suffisamment fort pour pallier la non constitution antérieure d'habitudes correspondantes ou pour permettre la mise en œuvre d'habitudes qui ne peuvent fonctionner sans cela ;
 - * même si le degré d'encadrement est faible du fait de la constitution d'habitudes constituées qui peuvent se dispenser de sollicitations fortement encadrées.
- sont décalées ou surprenantes par rapport aux sollicitations lectorales légitimes au sein du contexte de lecture :
 - s'ils n'ont pas constitué antérieurement les habitudes correspondantes ou permettant d'y faire face et mettent en œuvre d'autres habitudes lectorales en lieu et place de celles attendues ;
 - même s'ils ont constitué les habitudes correspondantes en raison du faible degré d'encadrement des sollicitations ou de leur moindre reconnaissance du sollicitateur ;
 - même s'ils ont constitué les habitudes correspondantes parce qu'ils "préfèrent" répondre à des sollicitations mineures ou moins légitimes également portées par le contexte de lecture

L'attitude de Menocchio, meunier frioulan du XVI^e siècle, devant les juges de l'Inquisition telle que l'analyse C. Ginzburg relève de cette hypothèse. Bien que le meunier sache quelle cosmogonie il doit taire pour éviter le bûcher, il explicite son appréhension de la Bible, de la pratique religieuse, sa contestation des rapports sociaux en vigueur, etc. qu'il sait condamnées par l'Inquisition mais qui lui tiennent à cœur. Son attitude n'est pas seulement revendicative, elle est aussi soutenue par l'attitude des juges qui mènent « l'interrogatoire » et de fait laissent libre cours à ses « objections », « gloses », « discussions », qui « l'exhortent à parler », qui, « incrédules » posent des questions, sont « impatients d'entendre de nouveau Menocchio », etc.¹⁸⁹.

La deuxième série d'hypothèses a trait aux variations intra-individuelles des habitudes de lecture mises en œuvre selon les contextes. Lorsqu'ils sont porteurs de sollicitations lectorales différenciées les contextes peuvent permettre voire encourager une contextualisation des habitudes (ou une répartition des habitudes selon les contextes).

¹⁸⁹ C. Ginzburg, *Le Fromage et les vers*, op. cit., p. 40, 42, 44, 46.

J.-C. Kaufmann évoque une telle situation lorsqu'il étudie l'entrée en couple et ses effets sur les mises en œuvre et en veille des « identités passées ». Il écrit :

« Les trajectoires possibles des identités passées sont très variées. Elles peuvent [...] s'inscrire localement dans un ensemble complexe en dissimulant (y compris à la personne porteuse de cette identité) leur nature véritable. Elles peuvent s'inscrire localement dans des espaces compensatoires, jusqu'à composer des grappes identitaires composites portées par des cadres de socialisation contrastés. Elles peuvent se cantonner au domaine de l'imaginaire et se maintenir simplement en mémoire, notamment sous la forme de rêves éveillés où l'autre soi est mis en scène »¹⁹⁰

Dans le deuxième cas envisagé, les différents contextes au sein desquels un individu évolue lui permettent de mettre en œuvre des habitudes distinctes (liées aux identités nouvelles et passées).

Pour répondre à la question de la variation (ou non variation) intra-individuelle des habitudes lectorales selon les contextes, il faudra croiser deux ordres d'observations. Le premier consiste en la comparaison des sollicitations lectorales des différents contextes de lecture, scolaires et extra-scolaires :

- des sollicitations similaires d'un contexte à l'autre ou la fréquentation d'un seul contexte de lecture rendent possible une non-variation des habitudes lectorales ;
- des sollicitations différentes d'un contexte à l'autre rendent possible une variation des habitudes lectorales mises en œuvre.

Cette comparaison permet de mettre en lumière les possibles variations individuelles d'habiletés lectorales en fonction des habitudes constituées et de la maîtrise des propriétés contextuelles par les enquêtés.

Ici aussi l'étude de W. Labov constitue un modèle analytique et méthodologique de la variation intra-individuelle des habiletés selon les contextes dans le domaine des pratiques langagières. Par la comparaison du comportement verbal d'un enfant en deux situations d'entretien, il explique que « la situation sociale est bien le déterminant le plus puissant du comportement verbal » (p. 292). Il analyse le silence de l'enfant dans une situation d'entretien s'apparentant à une situation scolaire : dans « une situation asymétrique où tout ce que dit l'enfant peut littéralement être retenu contre [...] [ce dernier] a appris un certain nombre de procédés, qu'il applique consciencieusement, afin d'éviter de dire quoi que ce soit. » (p. 286). A l'inverse avec des pairs, et dans une situation où il sait que ses propos ne seront pas appréhendés ou évalués à l'aune des critères scolaires, « l'enfant qui parlait par monosyllabes, qui n'avait rien à dire sur rien, et qui ne se rappelait pas ce qu'il avait fait la veille, a complètement disparu. A sa place, nous voyons deux garçons qui ont tant de choses à dire qu'ils ne cessent de s'interrompre, et qui n'éprouvent apparemment aucune difficulté à utiliser l'anglais pour s'exprimer. » (p. 291) W. Labov invite ainsi à ne pas considérer les comportements verbaux des individus dans une situation particulière comme indicateurs pertinents et suffisants d'une « capacité verbale totale » (p. 286).

¹⁹⁰ J.-C. Kaufmann, « Rôles et identité », op. cit., p. 311.

Le second ordre d'observations passe par l'analyse de la correspondance ou non des habitudes lectorales mises en œuvre (ou en veille) avec les attendus des sollicitations lectorales portées par les différents contextes de lecture.

III. Méthodologie générale et organisation des analyses

1) Envisager un terrain d'enquête répondant à l'objet de la recherche

Deux éléments ont contribué à déterminer le terrain d'enquête : d'une part, l'intérêt pour la compréhension de la variation sociale des pratiques en matière de lecture ; d'autre part, la nécessité d'appréhender un contexte de lecture commun à la population d'enquête.

Le projet de tenir ensemble la logique de compréhension individuelle des habitudes de lecture à partir des socialisations lectorales, et l'étude de la variation sociale des socialisations lectorales et des habitudes de lecture constituées, exigeait d'abord de réaliser une enquête auprès d'un nombre conséquent de lecteurs. Sans mesurer l'ampleur du travail d'enquête, de transcription et puis d'analyse, on a estimé que des comparaisons selon des caractéristiques sociales ne pouvaient se fonder sur une trentaine de cas.

Pour mener à bien une étude de la constitution et de la mise en œuvre des habitudes de lecture de lycéens à partir des sollicitations qui les suscitent et les soutiennent, il fallait ensuite réaliser une enquête auprès de lecteurs connaissant au moins un contexte commun de lecture dont on pourrait dégager les propriétés en croisant les matériaux. Ce sont les cours de français dispensés en classe de seconde d'enseignement général d'établissements publics que l'on a choisis comme contexte commun référent des lectures actuelles¹⁹¹.

La définition nationale des enseignements implique en effet une relative homogénéité du contexte scolaire fréquenté par une population d'enquête scolarisée à un même niveau d'enseignement et ce, quel que soit l'établissement fréquenté. Le contexte scolaire offre en outre l'avantage de rendre aisé, dans l'idéal, un croisement des matériaux. Il peut être appréhendé à partir des discours d'institution qui le définissent (les *Instructions officielles*). Les discours descriptifs et réflexifs des enseignants sur leurs pratiques professionnelles apportent un autre point de vue sur ce contexte. Les outils pédagogiques mobilisés tels que les manuels, les fiches distribuées, etc., et les observations en classe permettent de saisir ses propriétés contextuelles *en acte*. Enfin, les discours des élèves éclairent d'un autre point de vue encore ce contexte de lecture. Le caractère collectif de l'enseignement

¹⁹¹ On revient au chapitre 6 sur le matériau produit et analysé sur lequel repose l'étude des contraintes lectorales portées par le contexte scolaire en seconde d'enseignement général : entretiens réalisés avec les enseignants, observations en classe, *Instructions officielles* en vigueur, documents et outils pédagogiques, etc.

permet de surcroît de limiter le nombre d'enseignants référents.

Par ailleurs, la relativement faible sélectivité de l'enseignement scolaire public n'entame pas la légitimité dont il bénéficie (lié au monopole de la certification des enseignements qu'il dispense). Etudier précisément le contexte scolaire a donc pour intérêt non seulement de traiter une réalité connue par un grand nombre d'individus¹⁹², mais aussi d'identifier ce qui est légitime socialement en matière de lecture et de sollicitations lectorales. Cette analyse est essentielle pour qui souhaite appréhender et maîtriser les possibles effets de légitimité en situation d'entretien¹⁹³.

Parce que c'est au sein des cours de français que s'enseigne la lecture à l'école (elle se pratique et est mobilisée dans d'autres disciplines mais ne s'y enseigne pas à proprement parler), on les a retenus comme contexte scolaire. Tournant des pratiques de lecture¹⁹⁴, la classe de seconde d'enseignement général semblait particulièrement intéressante pour saisir des sollicitations lectorales. Celles-ci devaient plus facilement apparaître du fait de leur relative nouveauté. En outre, ce niveau scolaire permettait d'étudier de près la lecture littéraire à son stade ultime d'enseignement (les épreuves anticipées au baccalauréat de français sanctionnant cet enseignement pour le second cycle de l'enseignement secondaire).

Pour ne pas rompre avec le premier principe – celui de s'arrêter à un contexte commun au regard des sollicitations lectorales dont il était porteur –, il semblait peu opportun de mener l'enquête en seconde d'enseignement général et en seconde d'enseignement professionnel. Les enseignements dispensés en français, préparant à des épreuves sensiblement différentes, sont en effet distincts sur certains aspects (savoirs enseignés moins spécialisés, corpus étudié moins resserré autour de la littérature classique)¹⁹⁵. Ce faisant, on entamait en revanche le second principe – celui de moindre sélectivité –. En effet, tous les enfants d'une classe d'âge ne suivent pas les enseignements de la classe de seconde d'enseignement général : sur un panel d'élèves

¹⁹² L'enseignement de la lecture se différencie ainsi par exemple de l'enseignement de la danse. S. Faure constate en effet que l'enseignement dispensé dans les écoles publiques de danse est au contraire sélectif dès les premiers apprentissages et concerne beaucoup moins d'apprentis danseurs que l'enseignement dispensé dans les écoles privées. Pour la sociologue, opter pour l'étude des enseignements de danse dispensés dans les Centres chorégraphiques nationaux aurait alors été faire preuve d'un certain légitimisme : « Contre une forme de légitimisme qui voudrait que les écoles de danse les plus reconnues socialement soient celles qui procèdent d'un mode d'enseignement plus intéressant et plus pertinent à observer que ceux des autres écoles [...] nous entendons plutôt nous intéresser à des situations d'apprentissage non exceptionnelles et qui forment la plupart des élèves en danse "classique" et "contemporaine" depuis l'enfance », S. Faure, *Les Processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse « classique » et de la danse « contemporaine »*, Thèse de doctorat en sociologie réalisée sous la direction de G. Vincent, Université Lumière Lyon 2, 1998, p. 36.

¹⁹³ P. Bourdieu et R. Chartier, « La Lecture : une pratique culturelle », *op. cit.*, p. 273.

¹⁹⁴ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détéz, *Et pourtant ils lisent...*, *op. cit.*, p. 164-165 et 173. L'analyse comparée de « bilans de savoirs » produits par des élèves de troisième et de seconde souligne l'évolution des pratiques de l'écrit tant sur les modes de l'écrit que sur les contenus avec l'entrée au lycée, E. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 117-129.

entrés en 6^e en 1989, 53.7 % *seulement des élèves ayant atteint la 3^e* (qui ne sont eux-mêmes que 92.6 % de l'ensemble des élèves du panel) *entrent dans le second cycle général et technologique*, 3.3 % sortent de l'enseignement et 26.8 % entrent dans l'enseignement professionnel¹⁹⁶.

L'option prise de retenir le contexte scolaire comme contexte commun et mode d'entrée sur le terrain avait inévitablement des effets sur la population potentiellement intéressée par la participation à cette enquête (des élèves plutôt en accord avec l'institution scolaire), ainsi que sur les propos mêmes des enquêtés (avec la probabilité plus forte de voir se jouer des effets de légitimité dans leurs déclarations). C'est en étant consciente de ces inflexions possibles et en tâchant de les maîtriser qu'on a pensé le « démarchage » auprès de la population.

Le premier souci était de faire varier les caractéristiques sociales des enquêtés du point de vue du sexe, de l'origine sociale et du parcours scolaire – les trois variables fortement discriminantes en matière de lecture¹⁹⁷. Dans cette optique, on s'est orientée vers des établissements scolaires au recrutement social différencié.

2) Construire une population : entre décisions et nécessités

Entamée en 1997-1998 pour la réalisation du DEA, l'enquête s'est poursuivie en

¹⁹⁵ Enseignant dans les deux types de seconde, une des enseignantes participant à l'enquête, madame E, témoigne des différences entre les enseignements qu'elle dispense à l'aune par exemple du vocabulaire d'analyse stylistique. Moins exigé dans les travaux d'écriture portant sur les textes littéraires, il est moins enseigné en seconde d'enseignement professionnel. Appréhendée par le biais des lectures réalisées par les élèves, cette distinction selon les filières est aussi avérée. Ainsi, le « resserrement des lectures autour du patrimoine littéraire » est « plus ou moins marqué selon les filières. [Pour les élèves de première, cette évolution] est plus prononcée dans la section L que dans les sections S, ES ou STT, où l'on trouve en tête du palmarès des auteurs comme King ou Mary Higgins Clark. La transformation de l'horizon des lectures répond à des nécessités scolaires. Les auteurs lus par les élèves de BEP sont moins éloignés du corpus lu au collège. Schweighoffer, Christie et London, loin de disparaître du palmarès, y demeurent bien placés. », C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 180.

¹⁹⁶ Source MEN-DEP, panel d'élèves entrés en 6^e en 1989 (y compris SEGPA) en France métropolitaine, public et privé, citée dans, M. Cacouault et F. œuvrard, *Sociologie de l'éducation*, Paris, rééd. La Découverte, 2003, p. 27. Et, « si la part des élèves de catégories populaires est globalement croissante dans chaque filière de l'enseignement secondaire, cette croissance en fait beaucoup plus forte dans les séries de bac à recrutement populaire. Si bien que les écarts sociaux de recrutement augmentent de manière relative. », P. Merle, « Le Concept de démocratisation scolaire. Une typologie est sa mise à l'épreuve », *Population*, 55 (1), 2000, p. 15-50.

¹⁹⁷ C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez constatent lors de la troisième année de l'enquête (quand les élèves « à l'heure scolaire » sont en première) que si les pratiques de lecture des élèves sont toujours inégalement distribuées selon le sexe, l'origine sociale et le niveau scolaire, l'ordre des trois variables change : « C'est le niveau scolaire [appréhendé par le retard scolaire] qui, devant le sexe et l'origine sociale, constitue désormais le premier facteur de différenciation. Autrement dit, à une structure de goûts hérités de la socialisation primaire se substitue une structure de compétences définie par le niveau de spécialisation scolaire. », C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 191.

2000-2001 dans le cadre du doctorat afin d'étendre la population d'enquête. Les principes présidant à son élaboration restaient inchangés. C'est au terme de deux étapes que la population enquêtée a pu être constituée : l'entrée dans des établissements scolaires et la rencontre d'enseignants de français ayant des classes de seconde et consentant à participer à l'enquête d'une part ; l'acceptation de certains de leurs élèves d'autre part.

a. 7 classes de seconde réparties dans 4 lycées de l'agglomération lyonnaise

Le recrutement social des établissements publics de l'agglomération (appréhendé à partir des données conservées au rectorat), l'implantation géographique des établissements et la carte scolaire, mais aussi les politiques éducatives (appréhendées par les baccalauréats préparés, l'ouverture à différentes filières d'études supérieures ou la spécialisation sur le secondaire) ont constitué les indicateurs pour une présélection des établissements.

Les intentions d'enquête ont dû s'accommoder des acceptations et refus. Or, quand elles existaient, les réponses aux courriers envoyés aux proviseurs pour la demande de réalisation de l'enquête au sein de l'établissement, ont toutes été négatives. Les prises de contact téléphoniques avec les chefs d'établissement ou les proviseurs-adjoints ont rarement été couronnées de succès. Parce que « *l'établissement est en effet beaucoup trop sollicité par des études de toutes natures* » (courrier réponse d'un proviseur), parce que « *l'établissement préfère rendre service à ses anciens élèves malgré l'intérêt du projet* » (réponse en rendez-vous d'un proviseur-adjoint), de nombreux proviseurs ont décliné la proposition d'enquête. Les refus m'ont finalement conduit à ne pas réaliser d'enquête dans des établissements préparant des baccalauréats d'enseignement général et technologique *et* des baccalauréats professionnels.

Les acceptations de la part des administrations – suivies ou abandonnées par la suite – étaient toutes liées à des intermédiaires. Si l'on s'en tient aux 4 établissements dans lesquels l'enquête a finalement été menée, on constate en effet que la réalisation, l'année précédente, de mon mémoire de maîtrise au sein du *lycée 1* avec l'aval du proviseur-adjoint d'alors, a incontestablement joué en ma faveur aux yeux du nouveau proviseur. Après l'établissement de contacts avec des professeurs de français favorables au projet par l'intermédiaire d'enseignants, la sollicitation des proviseurs a reçu un écho favorable dans les trois autres établissements.

On peut caractériser rapidement les 4 établissements. D'abord du point de vue des lieux d'implantation, du recrutement de leurs élèves et des filières. Le *lycée 1* est un gros établissement de la ville. Son recrutement social est diversifié par la carte scolaire : il accueille des lycéens de l'agglomération lyonnaise. L'année de l'enquête, la population scolaire se caractérise par la bipolarité de sa population, les proportions d'enfants de cadres et d'enfants d'ouvriers sont équivalentes et sans commune mesure avec celles des autres PCS. Le nouveau proviseur mène une politique de visibilité de son établissement, accordant de nombreuses interviews à la presse locale, mettant en avant la réussite scolaire des élèves, valorisant les options proposées pour le secondaire (langues rares, sections européennes, etc.) ainsi que les sections d'études supérieures

développées (des BTS).

Le *lycée 2*, au recrutement social populaire, fait partie d'une ZEP et est situé dans une ville de la banlieue lyonnaise. Différents éléments manifestent une politique de promotion scolaire : absence de certaines filières des baccalauréats technologiques (pas de STI, mais des STT), absence de préparation aux baccalauréats professionnels, repérage et préparation d'élèves pour l'intégration à l'IEP de Paris, participation des enseignants à des projets pédagogiques divers (participation au Goncourt des lycéens par exemple).

Les *lycées 3 et 4* sont des établissements anciens de centre ville. Ils proposent tous les deux des classes préparatoires aux grandes écoles : le *lycée 3* des préparations littéraires et commerciales, le *lycée 4* des préparations scientifiques et de sciences humaines. Cet établissement ne prépare en outre, au moment de l'enquête, aucun élève aux baccalauréats technologiques. Si la carte scolaire a modifié leur recrutement social, elle n'a pas empêché les stratégies parentales d'inscription des enfants dans ces établissements. A titre anecdotique mais significatif notons qu'une enquêtée – dont les parents, détenteurs d'un baccalauréat et respectivement « technico-commercial » au chômage et comptable (Karine) –, habitant la campagne et scolarisée dans le privé jusqu'en 4^e, a déménagé pour s'installer dans un studio proche du lycée. Scolarisée en 3e dans un des collèges de secteur, elle a pu intégrer le *lycée 4* en seconde, comme ses parents l'escomptaient.

On peut ensuite caractériser les établissements du point de vue des taux de réussite au baccalauréat. En 2000, les établissements ont des taux de réussite au baccalauréat significativement différents, et se retrouvent de part et d'autre de la moyenne des taux de réussite au baccalauréat des établissements publics et privés du département qui est de 84.9 % :

- *Lycée 1* : 61 %
- *Lycée 2* : 79 %
- *Lycée 3* : 96 %
- *Lycée 4* : 98 %¹⁹⁸

Au gré des acceptations des enseignants, l'enquête s'est finalement réalisée au sein de ces différents établissements, dans 7 classes, distinctes notamment par les options des élèves.

Liste 1 Les classes de l'enquête

¹⁹⁸ Taux de réussite au baccalauréat publiés sur *L'Express.fr*.

Enseignants	Lycées	Options des élèves	Participation à l'enquête
Madame A	Lycée 1	Latin ; Grec ; Informatique ; LV3 (russe) ; Section européenne (allemand)	Contactée à la fin de l'un de ses cours (au vu des options suivies par ses élèves et des échos de ses cours par des élèves interrogés l'année précédente dans le cadre de la maîtrise). Accepte de participer à l'enquête. S'interroge et m'interroge sur mon intérêt pour le français au lycée et sur ma scolarité secondaire plus que sur le projet de l'étude.
Madame B	Lycée 1	SES	Présentée par la documentaliste. Intéressée par le projet. Voit des profits pédagogiques à la démarche « <i>c'est bien qu'ils réfléchissent sur leurs manières de lire</i> ».
Monsieur C	Lycée 1	SES	Volontaire pour participer à l'enquête. Déclare apprécier la sociologie de « <i>Bourdieu</i> » et rit de mes dénégations lorsqu'il suggère « <i>tu veux nous mettre en cause alors, parce que nous on croit qu'on enseigne la bonne manière de lire.</i> »
Madame D	Lycée 4	SES ; Latin ; LV3	Contactée par l'intermédiaire d'une enseignante de mathématiques de son établissement. Intéressée par le projet. Voit des profits pédagogiques à la démarche. M'interroge sur ma scolarité secondaire. S'inquiète des réponses des autres enseignants. Préoccupée par les nouveaux programmes. Me demande d'être accompagnatrice pour une sortie au musée.
Madame E	Lycée 2	SES ; LV3 ; Section sport-études (cyclisme garçons ; foot filles)	Contactée par l'intermédiaire d'un enseignant de sciences physiques de son établissement. Intéressée par le projet. Voit des profits pédagogiques à la démarche. M'interroge sur ma scolarité secondaire. Préoccupée par les nouveaux programmes.
Monsieur F	Lycée 3	SES ; Grec ; LV3 ; Section européenne (anglais)	Contacté par l'intermédiaire d'un enseignant d'histoire-géographie de son établissement. Veut me rendre service mais dit ne pas être particulièrement intéressé par le projet. M'interroge sur ma scolarité secondaire ainsi que sur d'anciens élèves à lui de ma connaissance. Redoute les probables nouvelles épreuves du baccalauréat de français.
Madame G	Lycée 2	SES ; LV3	Contactée par l'intermédiaire d'un enseignant de sciences physiques de son établissement. Intéressée par le projet. Ne justifie pas sa participation. M'interroge sur ma scolarité. Voit des profits pédagogiques à la démarche.

b. la prise de contact avec les élèves : déjouer et faire avec le filtre de l'institution scolaire

Les premières modalités de prise de contact avec les élèves ont sans doute contribué à ce que ce soit en priorité des lycéens entretenant un rapport heureux à la lecture, et à la lecture scolaire en particulier, et ceux souhaitant faire bonne figure devant leur enseignant de français qui participent à l'enquête (même si ces motifs peuvent s'associer à d'autres : l'opportunité saisie de donner son avis, même négatif, sur l'enseignement, etc.). En effet, la présentation de celle-ci s'est effectuée au sein des cours de français avec, parfois, l'appui des enseignants. Madame B, monsieur C, madame D, madame E ont fortement invité leurs élèves à y prendre part.

Outre l'insistance, lors de la présentation, sur l'intérêt à rencontrer des individus « *n'aimant pas lire* », « *lisant peu* », ou « *n'appréciant pas les lectures scolaires* », ainsi que sur la réalisation des entretiens, anonymes, en dehors des temps scolaires, sur le libre choix du lieu de l'entretien (au domicile des élèves ou au sein de l'établissement), différentes stratégies ont été mises en place pour contrer autant que faire se peut les effets de « l'entrée par le scolaire » sur la constitution de la population¹⁹⁹.

La distribution d'un questionnaire à l'ensemble des élèves en fin de présentation visait à repérer les élèves pour constituer une population diversifiée. Si elle a permis de collecter des informations sur les enquêtés (caractéristiques sociales, scolaires et lectorales) facilitant la préparation des entretiens, cette méthode n'a en revanche pas atteint son but quant à la constitution raisonnée de la population : n'ont rendu ce questionnaire quasiment que les enquêtés acceptant de participer à l'enquête et d'être rappelés pour fixer un rendez-vous.

Le recours à des intermédiaires ou des intercesseurs a permis parfois de rééquilibrer les différentes catégories d'enquêtés. Le déséquilibre garçons/filles au détriment des premiers lors de l'enquête menée en 1997 a ainsi pu être relativement corrigé. En effet, une enquêtée avec laquelle j'avais réalisé un entretien lors de l'année de maîtrise, Tasmina, m'a aidée à persuader Emmanuel, Stéphane, Kamel qu'elle connaissait « *du quartier* » (le deux premiers étant comme elle élèves de madame B, le troisième étant élève de madame A). C'est avec l'assurance que l'entretien ne se réaliserait pas à leur

¹⁹⁹ D'autres recherches évoquent les avantages et inconvénients des entrées sur le terrain par les institutions. Sur les avantages et inconvénients de réaliser une enquête sur les ruptures à partir des dispositifs relais, cf. D. Thin et M. Millet, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005, p. 12 et 306-310 : si l'entrée par les dispositifs relais facilite la prise de contact avec des collégiens qu'ils prennent en charge ou dont ils ont repéré l'absentéisme ou la déscolarisation, elle entraîne aussi une perception des enquêteurs par les enquêtés (enfants ou parents) comme des membres de l'institution scolaire ou des professionnels proches de celle-ci qui n'est pas susciter des difficultés pour la réalisation des entretiens (réticences des collégiens à parler et à évoquer des pratiques qu'ils savent illégitimes scolairement). M. Darmon étudie finement les effets d'une « entrée par le médical », pour rencontrer des filles sur lesquelles l'institution a établi le diagnostic d'anorexie, et les manières d'en « tirer parti », montrant par là l'indissociabilité des décisions méthodologiques et de la construction de l'objet, soulignant l'intérêt d'intégrer aux résultats et avancées de la recherche les conditions de production du matériau et la spécificité des matériaux produits, M. Darmon, *Approche sociologique de l'anorexie : un travail de soi*, Thèse pour l'obtention d'un doctorat de sociologie dirigée par F. de Singly, Paris, Université Paris V, Décembre 2001, « Chapitre 2. Entrer par l'hôpital : enjeux méthodologiques », p. 59-134.

domicile mais au sein de l'établissement scolaire qu'ils ont accepté de participer à l'enquête. Monsieur C a accepté de ne solliciter que les garçons (5) bien que gêné de savoir qu'il allait, ce faisant, « décevoir » « les filles » de sa classe. La discussion individuelle de l'enseignant et de moi-même avec chacun des garçons durant une pause transformait le volontariat en quasi-obligation scolaire : j'ai effectivement pu réaliser un entretien avec chacun d'eux.

Bon nombre des entretiens menés avec les élèves du lycée 2 ont été rendus possibles par une présence importante au sein de l'établissement, une disponibilité et une relative improvisation de ma part : entretiens faits à l'occasion d'une rencontre dans la cour ou dans le hall pendant des heures creuses de l'emploi du temps scolaire ont pallié les rendez-vous fixés, souvent manqués²⁰⁰, réalisation des entretiens en deux fois lorsque l'heure accordée sur le vif était insuffisante, etc.

Finalement, le nombre d'enquêtés par classe n'est pas équivalent.

Des trois caractéristiques sociales retenues, seul le sexe, plus simple à contrôler sans interroger les individus, distingue en parts égales la population. En revanche, le choix des établissements n'a pas empêché un déséquilibre dans la population au regard du profil scolaire et de l'origine sociale des lecteurs, respectivement appréhendés par l'absence ou l'existence de redoublement²⁰¹ et la possession ou non du baccalauréat par au moins un des parents²⁰². La part des enquêtés n'ayant connu aucun redoublement est plus importante que celle des enquêtés ayant redoublé au moins une fois au moment de l'entretien. La part des enquêtés dont au moins un des parents possède au minimum le baccalauréat est plus grande que celle des enquêtés dont les parents possèdent des diplômes inférieurs au baccalauréat.

On peut récapituler dans un tableau l'ensemble des informations concernant la population d'enquête (effectif par classe, distribution selon le sexe, le niveau de diplôme des parents et le profil scolaire)²⁰³ :

²⁰⁰ Différents éléments ont contribué, isolément ou de concert, à la difficile réalisation des entretiens : rapport au temps spontanéiste (D. Thin et M. Millet, *Ruptures scolaires*, p. 82-83), résistance à ce qui est pris comme une ingérence scolaire (D. Thin et M. Millet, *Ruptures scolaires*, p. 309 ou D. Thin, « *Tant qu'on a la santé...* ». *Des familles populaires et de la santé de leurs enfants*, Rapport d'étude, Bron, GRS Université Lumière Lyon 2, 1997, p. 6-11), désintérêt pour le sujet de l'étude, autres priorités parmi toutes les occupations et préoccupations, etc. Enfin, plus tardive dans l'année scolaire, la période de réalisation des entretiens était en outre peu propice à l'enquête au sein du lycée 2.

²⁰¹ On a cherché à approcher le profil scolaire des enquêtés, en français, en leur demandant quels étaient leurs résultats actuels et passés, en collectant un maximum de copies de français de seconde, parfois, en ayant accès aux relevés de notes professoraux.

²⁰² On a retenu ce niveau de diplôme dans la mesure où il a été repéré comme discriminant les pratiques de lecture : « il existe un effet spécifique du diplôme des parents, seulement si le père ou la mère avait fait des études supérieures au bac », F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot, « La Lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *op. cit.*, p. 80.

²⁰³ On a mis en annexe un tableau nominatif des élèves interrogés dans chaque classe.

	Niv. dipl. parents B		Niv. dipl. parents < B		Scol. sans rec.			Scol. avec rec.			Effectifs	
	Lyc.		Lyc.		Lyc.			Lyc.		Lyc.		
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Total	
Maxime A – L1	6	1	1	1	6	2	2	0	7	2	9	
Maxime B – L1	3	1	4	3	8	2	3	1	5	3	9	
Maxime C – L1	0	3	0	8	0	3	0	3	0	5	6	
Maxime D – L2	0	10	1	2	1	0	1	4	3	11	14	
Maxime E – 7	1	1	8	7	1	3	5	8	7	8	15	
Maxime F – 8	8	4	0	7	8	6	1	0	5	5	11	
Maxime G – 10	1	0	3	3	1	1	3	7	4	3	7	
Total	20	19	10	20	22	25	10	14	30	29		
	42		30		47		30		77			

Tableau 1 Caractérisation de la population enquêtée dans les différentes classes selon le sexe, le niveau de diplôme des parents et le profil scolaire

3) Produire un matériau sur des lectures et des sollicitations lectorales

a. observations en classe, copies de français : des moyens intéressants mais insuffisants pour produire un matériau sur les lectures scolaires

Suivant les suggestions de W. Labov selon lesquelles les matériaux saisis sur le vif, « en train de se faire », se distinguent des matériaux produits par demande de remémoration²⁰⁴, on a voulu réaliser des observations au sein des cours de français pour étudier les

²⁰⁴ W. Labov souligne l'intérêt de l'analyse d'un échange entre pairs au cours d'une excursion en bus par rapport à celle d'un échange remémoré par l'enquêté à destination de l'enquêteur, W. Labov, *Le Parler ordinaire*, op. cit., p. 404.

lectures scolaires. On a pu ainsi, à partir des interactions entre enseignant et élèves autour des textes, mettre en évidence et analyser les sollicitations lectorales portées par le contexte scolaire ainsi que les lectures réalisées par un certain nombre d'élèves en réaction à ces sollicitations. Cependant, la présence en classe ne permet pas d'appréhender les lectures de tous les élèves : du fait d'abord de l'inégale participation des élèves en classe. Il est intéressant de noter que certains élèves ne sont pas inhibés en contexte scolaire face aux interrogations professorales, mais s'appuient sur elles pour élaborer progressivement leur appréhension des textes (par ajustements successifs en fonction des réactions professorales par exemple) alors que d'autres n'y réagissent pas ouvertement. Il reste néanmoins que les silences rendent difficile l'appréhension que les élèves peu loquaces ont des textes.

Les copies constituent un matériau plus adéquat pour atteindre l'appréhension des textes par l'ensemble des élèves en contexte scolaire, en réaction à des sollicitations scolaires. Mais, si elles évitent la reconstruction par les lecteurs de leurs propres lectures, elles présentent aussi des limites de pertinence. On ne saisit d'abord à travers elles que l'appréhension des textes que les élèves ont produite à l'attention de leur enseignant. Or leur appréhension des textes ne s'y arrête pas nécessairement : les élèves peuvent garder par devers eux des réactions lectorales qu'ils pensent, ou savent, inadaptées au contexte scolaire. Par ailleurs, la collecte même de ce matériau n'est pas sans difficultés. Hormis madame D qui m'a invitée à photocopier l'ensemble des commentaires composés d'un extrait de *Madame Bovary* et madame E qui a demandé à ses élèves de me remettre leurs copies de certaines vérifications de lectures (activité dite, bibliothèque tournante), ce ne sont pas les enseignants qui m'ont permis d'accéder aux copies de leurs élèves : soit que je ne le leur aie pas demandé, soit qu'ils aient eu des réticences à le faire. Monsieur C par exemple souhaitait que je fasse la requête aux élèves, estimant que c'était à eux de donner leur accord pour ce droit de regard et d'analyse. Souscrivant à ce point de vue, j'ai demandé à tous les enquêtés, à l'occasion des entretiens, s'ils acceptaient de remettre leurs copies de français. Dans ces conditions, la collecte du matériau fut loin d'être systématique. Les élèves avaient la possibilité de ne me donner que celles qu'ils souhaitaient (la sélection opérée par ceux-ci a alors souvent consisté à me donner les copies pour lesquelles ils avaient obtenu les meilleures notes), ou celles qu'ils avaient conservées et non jetées, les copies de DM plutôt que celles de DS, etc. L'inégale composition du corpus tant par le nombre de copies (allant de zéro copie pour Maxime par exemple à 19 copies pour Lagdar) que par leur nature (vérifications de lecture, commentaire, argumentation, contrôle de connaissances sur le vocabulaire analytique, etc.) rendait difficile la comparaison des lectures scolaires des élèves à partir de ce seul matériau²⁰⁵. En revanche, les copies complètent utilement les propos tenus en entretien.

Ainsi, saisir des lectures en acte, dans leur contexte scolaire de réalisation, n'a rien d'évident. Il en va de même pour le contexte extra-scolaire, difficilement observable pour chacun des enquêtés (vivre avec les familles, fréquenter les bibliothèques en même temps que les enquêtés, s'inscrire dans les sociabilités amicales, etc.). On pourrait croire offrir une déclinaison du contexte extra-scolaire de lecture en faisant que l'entretien s'apparente à une relation de sociabilités lectorales. Mais les risques d'effets de légitimité,

²⁰⁵ On a mis en annexe un récapitulatif des copies collectées par enquêté.

liés notamment à la prise de contact par le contexte scolaire et la spécificité de l'entretien comme espace de mises en mots rétrospectives des lectures (cf. *infra*), invitent à la prudence : l'entretien a des points communs avec un contexte scolaire d'évocation des lectures.

Par conséquent, penser que seule l'observation des façons de lire réalisées en contextes variés permet d'appréhender la variation des habitudes de lecture est une illusion positiviste à laquelle on s'est gardé de succomber.

En outre, les matériaux produits et collectés en entretien, à l'occasion d'observations et au sein des copies – s'agissant des lectures scolaires – ne portaient pas systématiquement sur les mêmes lectures. Il n'était donc pas toujours possible d'opérer des croisements. Partant, c'est par le croisement des informations collectées en entretien, entre elles, et avec celles collectées par d'autres biais, que l'on a cherché à apprécier les effets des conditions d'énonciation sur les propos tenus par les enquêtés sur leurs lectures et les effets des contextes sur les lectures effectivement réalisées.

Il convient de s'arrêter plus longuement sur la réalisation des entretiens comme moyens d'appréhender les lectures et les sollicitations lectorales des enquêtés.

b. faire dire des lectures en entretien

Pour le néophyte ou le sociologue acquis à une épistémologie différente de celle qui innerve cette recherche, la réalisation d'observations des cours de français et la collecte de copies peuvent être perçues comme des manières d'enregistrer des données déjà là. Or elles constituent des manières de *produire* un matériau d'enquête : en effet, les éléments retenus lors de l'observation d'un cours, ou analysés au fil de la recherche, ne sont pas pertinents ou signifiants en soi, mais seulement au regard de la problématique et des hypothèses de travail. Ces dernières n'empêchent cependant ni une démarche souple, ni une réceptivité à des éléments imprévus, faisant sens par rapport à l'objet de la recherche.

La production du matériau paraît plus évidente pour l'entretien sociologique du fait des questions plus ou moins ouvertes qui sont posées à l'enquêté. L'entretien permet d'approcher les pratiques effectives des enquêtés et veut éviter la production d'*artefacts* quidoivent leur explicitation à la situation d'interaction seulement. Dans toutes les enquêtes, la question se pose de savoir comment atteindre cet objectif. En réfléchissant aux conditions d'énonciation spécifiques d'une relation d'entretien, à l'inégale remémoration des textes et aux habitudes de lecture constituées par les enquêtés, on peut éclairer les conditions de dicibilité des pratiques de lecture et travailler à les favoriser.

L'ENTRETIEN, DES CONDITIONS D'ÉNONCIATION PARTICULIÈRES

Il s'agit donc de comprendre « ce qui peut être dit et ce qui ne le peut pas, les censures qui empêchent de dire certaines choses et les incitations qui encouragent à en accentuer d'autres » en rapportant les propos des enquêtés notamment à leurs conditions d'énonciation que constitue la situation d'entretien. C'est une relation sociale engageant

des individus situés socialement et caractérisée elle-même par une dissymétrie :

« C'est l'enquêteur qui engage le jeu et institue la règle du jeu ; c'est lui qui le plus souvent assigne à l'entretien de manière unilatérale et sans négociation préalable des objectifs et des usages parfois mal déterminés, au moins pour l'enquêté. »²⁰⁶

Décrivant « la relation d'enquête culturelle comme quasi-examen »²⁰⁷, P. Bourdieu indique que

« la plus élémentaire de l'interrogation sociologique apprend que les déclarations concernant ce que les gens disent lire sont très peu sûres en raison de [...] l'effet de légitimité : dès qu'on demande à quelqu'un ce qu'il lit, il entend : qu'est-ce que je lis qui mérite d'être déclaré ? C'est-à-dire : qu'est-ce que je lis en fait de littérature légitime ? »²⁰⁸

Cette trame analytique est particulièrement adaptée à la présente enquête du fait non seulement des conditions de prise de contact avec la population enquêtée (entrée par le scolaire) mais aussi du lieu de l'entretien et de son déroulement même. En effet, l'entrée par le scolaire et la prise de contact au sein des cours de français favorisent la perception de ma personne par certains enquêtés comme agent de l'institution scolaire ou en passe de le devenir : nombreux sont ceux qui me demandent par exemple si je souhaite devenir enseignante de français. De plus, des entretiens ont lieu au sein même de l'établissement scolaire, lorsque les enquêtés préfèrent ne pas les réaliser à leur domicile. En outre, les enquêtés sont d'abord invités à parler des lectures qu'ils effectuent pour leurs cours de français, et ensuite de celles qu'ils effectuent en dehors de ces recommandations, et de celles faites par le passé. La question de la légitimité scolaire de leurs pratiques de lecture a de fortes chances d'être omniprésente dans un tel entretien. Avant même d'émettre un goût, des enquêtés disent leur appréhension de ne pas se souvenir des différents textes étudiés lors des cours de français. D'autres acceptent de n'évoquer que les textes étudiés lors de cours que je n'ai pas observés comme s'ils craignent la comparaison entre leur compte rendu et les propos professoraux. La tension à l'endroit de la légitimité n'a pas besoin d'être vécue comme telle pour être effective et orienter les déclarations des enquêtés et la compréhension des questions posées. Ainsi, alors que je tente d'appréhender la pratique de lectures collectives et d'échanges informels autour de textes lus en demandant à Olivia si elle « discute » avec sa mère des articles lus dans un magazine féminin, cette enquêtée, fille d'architecte et d'ancienne enseignante de sciences de l'éducation à l'université, d'origine argentine, élève de monsieur F et ayant construit des habitudes lectorales attendues en classe de seconde, ne peut qu'associer le terme « discussion » à celui de « débat » dont la pratique s'enseigne au lycée parallèlement à l'argumentation. Cela l'amène dans un premier mouvement à répondre par la négative à la question des lectures collectives. Manifestant un souci de précision langagière telle qu'elle est exigée au sein des cours de français, Olivia déclare en

²⁰⁶ P. Bourdieu, « Comprendre », in P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 905.

²⁰⁷ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 365.

²⁰⁸ P. Bourdieu, « La Lecture : une pratique culturelle », op. cit., p. 273-274.

revanche la fréquence des échanges de « *remarques* » autour des magazines :

« Je lis une revue [...] qui... PARLE ou d'idioties comme Paris Matchou... qui a aussi des thèmes parfois intéressants. Y a des jeux que je fais depuis que j'ai 5 ans, ouais et ça je les fais... [elle baille] toujours [...] [Je lis] la partie cuisine (Ouais ?) Mais parce que je suis... J'adore la cuisine [...] Sinon ben y a des thèmes intéressants comme... y en avait un sur... la GLACE ou y en avait un sur les voitures au fil du temps, ou sur la MODE au fil du temps [...] (Est-ce que t'es la seule à lire cette revue ?) Non... ! C'est ma mère. Euh... en fait mes grands-parents reçoivent le journal tous les jours [...] et puis tous les dimanches y a la revue avec. Donc ma grand-mère les garde tous et quand elle vient [en France] elle nous les prend et puis elle les donne à ma mère qui les lit et moi je les lis aussi [...] (Et ça vous en discutez ensemble ? Justement avec ta mère ou euh... ?) Nan... [elle baille] Nan parce que c'est toujours des thèmes... ben qui portent pas à débat en fait. Non non... (Ouais ! C'est/ Mais pas forcément pour... être en contradiction mais... genre "Tiens t'as vu... ce qu'i disent sur... ?") Ouais ! Mais enfin c'est pas... discuter vraiment c'est que (Ouais !) Ouais nan, si si/ (/ Mais ça ça arrive ?) Faire des remarques ? (Ouais !) Oui... oui oui oui, oui ça arrive. Tout le temps, c'est surtout sur [nom de la revue inaudible] que je fais des remarques. Mais ma mère aussi en fait en fait (Hum) Oui ! ça, ça arrive [...] C'est vraiment plus, les revues : "Tiens, regarde ça, i disent que i va se passer ça". Enfin bon voilà. Ou... "I vont essayer de faire ça". Ben... ça porte plus à... »

(Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; ont fait leurs études en Argentine ; elle vit en France depuis l'âge de 7 ans)

La trame interprétative des déclarations lors d'un entretien sur les pratiques culturelles proposée par P. Bourdieu permet de devancer les effets de la relation et de tenter de les juguler. Il en va ainsi des précautions prises pour distinguer l'enquête des activités scolaires et les intentions d'afficher des traits d'un statut étudiant plutôt qu'enseignant, propres à réduire les distances entre enquêtrice et enquêté, et à nuancer la perception que les enquêtés peuvent avoir de moi-même et de la situation d'entretien. Ainsi, interrogée sur la réalisation de la thèse, je justifie et présente les options méthodologiques de l'enquête et les exigences de la démarche scientifique (transcription des entretiens, lectures, analyses, rédaction, etc.) comme autant de consignes universitaires proches des obligations scolaires. Ces attentions, ainsi que des tenues vestimentaires et une attitude peu professorales (telles que celles-ci se voient dans le secondaire), n'ont pas été sans effets sur les enquêtés²⁰⁹. Certains supposent des expériences communes ou s'autorisent des relations de sociabilité. Un jour de présence au lycée 1, Adeline m'interpelle, me salue et confirme le rendez-vous d'entretien alors qu'elle se situe à l'autre bout du hall de l'établissement. Me rejoignant dans la cour de récréation au lycée 2, Radia me raconte ses histoires ou rêveries sentimentales. François cherche mon assentiment lorsqu'il déclare que « *comme tout le monde* » il n'aime pas la grammaire, « *je sais pas*

²⁰⁹ Une réflexion sur (voire le travail de) la présentation de soi et sur ces effets quant à la production du matériau ou à l'accès au terrain n'est pas superflue en sociologie. A propos d'un autre terrain d'enquête, M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, *Voyage en grande bourgeoisie*. *Journal d'enquête*, Paris, PUF, 1997, p. 34-54.

vous ? », etc. Par la conduite même de l'entretien, je me suis efforcée de minimiser ces effets de légitimité : « en rassurant » les enquêtés, en posant systématiquement des questions sur des imprimés, même illégitimes scolairement, etc.²¹⁰ .

L'intérêt de cette trame interprétative est aussi de permettre d'envisager les déclinaisons variées des effets de légitimité en fonction de la « compétence culturelle » concernant le domaine de pratiques culturelles interrogé. Ainsi, P. Bourdieu constate que :

« Il suffit de rapporter les opinions sur la musique à la connaissance des œuvres pour voir qu'une bonne partie (les deux tiers) de ceux qui choisissent la réponse la plus "noble" ("j'aime toute la musique de qualité") ont une connaissance faible des œuvres musicales. »²¹¹

Dans la même perspective, P. Encrevé et M. de Fornel mettent en lumière la variation des déclarations de goûts en matière de théâtre en fonction de la connaissance de ce domaine culturel. Les réponses témoignent d'une volonté de déclarer des pratiques les plus conformes possibles à la légitimité culturelle n'en sont pas moins différentes. Les sorties culturelles valorisées ne sont pas les mêmes : tantôt l'opérette, tantôt l'opéra²¹² . Par ailleurs, la contestation des productions culturelles légitimes constitue une autre manière de reconnaître leur légitimité : les goûts se définissent alors en opposition, par réactions²¹³ .

Mêlés aux possibles effets performatifs²¹⁴ des jugements scolaires, les effets de légitimité informent les appréciations des lectures scolaires par les enquêtés. Nombreux sont ceux en effet qui déprécient les textes sur lesquels ils ont été « *mal* » évalués (au vu des copies ou des dires mêmes des enquêtés). Inversement, les textes dont la lecture (scolaire) a été évaluée positivement sont appréciés. Les entretiens permettent en outre de constater l'efficacité de l'enseignement scolaire ou plutôt la réception qu'en ont eue les élèves interrogés relativement à la lecture professorale proposée, souvent mémorisée et explicitée *pour* l'entretien.

En plus de la réflexivité méthodologique qu'elle suscite, cette trame interprétative n'est donc pas sans intérêt pour l'étude même des habitudes constituées puisque les réactions des enquêtés à la situation d'enquête et aux questions posées en sont révélatrices. Les positionnements des enquêtés à l'endroit des textes étudiés en classe et

²¹⁰ Sur la possibilité de réduire les effets de « violence symbolique » lors d'un entretien, cf. P. Bourdieu, « Comprendre », *op. cit.*, p. 906-909.

²¹¹ P. Bourdieu, *La Distinction*, *op. cit.*, p. 365.

²¹² P. Encrevé et M. de Fornel, « Le Sens en pratique et structures sociales de l'interaction dans le couple question-réponse », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n° 46, 1983, p. 3-30.

²¹³ On peut analyser de la sorte les cultures populaires, dominées, en situation de contestation, mais aussi les pratiques « contre-culturelles » de certaine fractions de la bourgeoisie, cf. C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire*, *op. cit.*, p. 88 et P. Bourdieu, *La Distinction*, *op. cit.*, p. 427-431.

²¹⁴ P. Bourdieu, M. de Saint-Martin, « Les Catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 3, 1975, p. 68-93.

des façons de les étudier ainsi que la manière même de se positionner constituent des indicateurs parmi d'autres de la maîtrise des habitudes lectorales scolaires ²¹⁵. Les déclarations concordant avec les perspectives scolaires ne manifestent pas seulement une reconnaissance de la légitimité culturelle, mais aussi parfois une adhésion à celle-ci, voire son intériorisation au point que goûts et pratiques lectorales légitimes se superposent.

Cette trame interprétative ne réclame pas pour autant d'être systématisée car la connaissance et la reconnaissance même de telle ou telle légitimité culturelle ne sont pas universelles et la légitimité même des produits culturels n'est pas éternelle. C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez remarquent par exemple chez les collégiens « l'absence de conscience de la hiérarchie culturelle des lectures et des auteurs » et mettent en évidence d'« autres modes de hiérarchisation » comme le lectorat auquel les œuvres sont adressées. « Si toute lecture est référée à la vie quotidienne et à l'expérience personnelle, il n'y a aucune raison de faire sien un classement des auteurs établi sur leur valeur littéraire », que de surcroît l'institution scolaire n'enseigne pas systématiquement ²¹⁶. Par ailleurs, comme le supposaient F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot, la légitimité culturelle traditionnelle (littéraire) s'est peut-être affaiblie depuis les années 1960 ²¹⁷. Dans ces deux cas, quelques éléments constitutifs d'une tension éprouvée lors d'une enquête sur les pratiques culturelles sont désamorçés.

La valorisation de certains modes d'accès aux œuvres (par choix vs par obligation ; par élection vs par hasard) autorise parfois un déplacement de ce qu'il est légitime d'apprécier en mettant au second plan la légitimité du corpus. Aux yeux des enquêtés, une lecture faite pour soi et « choisie » ²¹⁸ est valorisée même si elle ne relève pas des canons d'une légitimité culturelle scolaire. Les lectures scolaires ne sont pas les seules à

²¹⁵ M. Darmon adopte une posture semblable vis-à-vis des discours des enquêtés : le repérage des analyses médicales dans leurs propos n'est pas « gênant » mais l'indicateur même de l'efficacité de la socialisation médicale : « L'inscription du terrain dans le médical ("l'entrée par l'hôpital") implique ainsi [...] un modelage médical des discours auquel ils ne se réduisent certes pas mais qui constitue néanmoins un registre fréquent du discours en entretien. Le fait d'être ainsi passé par des institutions ayant un effet important sur le discours de ceux qui s'y trouvent présente un intérêt non négligeable », M. Darmon, *Approche sociologique de l'anorexie*, op. cit., p. 109.

²¹⁶ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 151-152.

²¹⁷ Pour une analyse étayée des pratiques culturelles individuelles ainsi que des déclarations de pratiques, pour un retour sur l'évolution de la légitimité des pratiques culturelles, sur les modalités de constitution de la valeur culturelle même des produits et sur la théorie même de la légitimité culturelle, cf. B. Lahire, « Chapitre 1. Pouvoirs et limites de la théorie de la légitimité culturelle » et « Chapitre 2. La production historique des hiérarchies culturelles », *La Culture des individus*, op. cit., p. 33-70 et p. 71-93.

²¹⁸ F. de Singly suggère l'importance de ces conditions d'accès aux imprimés dans *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 65-66 et 75. On peut comprendre que l'affirmation d'un choix fasse partie intégrante de la plus ou moins grande légitimité d'une pratique puisque « dans le cadre de ces sociétés étatiques de plus en plus diversifiées, les individus (...) ont le choix entre un plus grand nombre de possibilités. Et ils disposent d'une plus large liberté de choix. Ils peuvent bien plus librement décider de leur sort. Mais aussi doivent-ils décider de leur sort. Non seulement ils peuvent devenir plus autonomes, mais ils le doivent. A cet égard, ils n'ont pas le choix », N. Elias, *La Société des individus*, op. cit., p. 169.

pâtir de ce critère de valorisation. Ainsi, certains enquêtés n'évoquent pas, de prime abord, les lectures qu'ils effectuent des textes, trouvés par hasard à leur domicile : parce que ceux-ci sont les supports des lectures des frères, sœurs ou parents, ils ne leur paraissent devoir être décrits comme lectures propres.

LA REMÉMORATION DES LECTURES

Après les conditions d'énonciation, on rejoint ici un autre élément participant à la dicibilité en entretien de telles ou telles expériences ou pratiques lectorales (pour la présente recherche) : leur inégale remémoration. A.-M. Chartier, J. Debayle, M.-P. Jachimowicz ont montré dans leur article sur les pratiques de lecture d'étudiants en IUFM que la remémoration des lectures effectuées tient notamment aux textes lus, aux manières de lire et aux conditions de lecture²¹⁹. Ainsi une lecture faite *in extenso*, de livres de référence (reconnus), etc., se remémore plus facilement qu'une lecture fragmentée, de passages lus au hasard, de magazines ou de livres pour enfants ou à usage professionnel. Plus ou moins associée à l'intériorisation d'une légitimité culturelle et lectorale, c'est la définition même de la lecture qui autorise et guide une première sélection de ce qui est dit en entretien : non appréhendées comme lectures par les enquêtés, certaines sont tues. On le constate aussi dans l'enquête où par exemple des livres pratiques ou des lectures religieuses ne sont quasiment jamais évoqués sans question expresse :

« ([Tu lis] des livres pratiques ou euh... ?) Des bouquins de cuisine ? Truc comme ça là ? (Euh... ouais ! Ou...) Ah ! Bouquin de cuisine, si ça m'arrive des fois [...] Dans la voiture à ma mère y a un bouquin qui parle de sa voiture... et souvent je le lis comme ça i z'expliquent dessus... les boutons, tout ça. [...] Ou les bouquins pratiques par exemple pour lire le magnétoscope ou les trucs comme ça ouais ça m'arrive [...] J'y pensais même pas à ces bouquins ! [petit rire] » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; études inconnues de l'enquêté ; il vit avec sa mère)

Si Clara n'évoque les textes religieux qui constituent une part essentielle de ses lectures qu'au bout d'une heure vingt d'entretien, c'est parce qu'elle ne les définit pas, d'abord, comme lectures – elles ne sont effectivement pas des lectures de littérature – et moins parce qu'elle résiste à parler d'une pratique du privé. D'ailleurs, elle n'hésite pas à entrer dans les détails dès lors qu'elle y est invitée :

« (Tu lis... ou t'as lu... des trucs euh... des livres religieux... et tout ça ?) Ouais (Ouais ? Et c'est quoi ?) Ben ouais moi je suis... je suis juive ! (Ouais) Et donc... ouais et ben... Ben je sais pas [petit rire ; bas :] J'ai lu beaucoup quand même... (Tu peux m'en parler, ou... ?) Ouais ! Nan, y a pas de problème, mais... je sais pas euh... » ; « (D'accord. Et par rapport ouais justement à... après... 'fin je pense aux autres livres... dont tu m'as parlé... ?) Ouais, plutôt des livres de prières quoi ! Mais pas de livres où... (Ceux qui sont là ?! [dans la table de nuit]) Ouais ! Remarque, je lis plutôt... (I sont traduits, ou... ? I sont dans quelle langue ?) Nan

²¹⁹ A.-M. Chartier, J. Debayle, M.-P. Jachimowicz, « Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM », in E. Fraisse (dir), *Les Etudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, p. 73-97 ; B. Lahire, *Les Manières d'étudier*, op. cit., p. 150.

nan (Nan ?) Vous voulez que je vous montre ? (Ouais ! [elle prend dans le tiroir de sa table de nuit un livre et l'ouvre ; elle me le montre en le tenant] Par rapport à ce que... C'est le livre de prières que vous devez lire... ?) Au début [inaudible] et après c'est ça quoi... En fait c'est des louanges... (Et là t'arrives à lire en... en hébreu ?) Hébreu, ouais ! [sourire] En fait, i me faut les points quoi ! Mais c'est pareil, y en a dix qu'i faut apprendre, et puis après... Mais... sans les points j'y arrive pas [...] [montrant un autre livre] ça, c'est le même, mais sous une autre forme, enfin c'est pas le même parce que... y avait quèque chose à... à la mémoire de mon papi quoi (Ouais !) [elle déchiffre dans sa tête et en suivant avec le doigt une ligne, la lit en hébreu à voix haute, puis la traduit :]ça veut dire... "Elle est prête [nom de famille], fils de... [nom de famille]" Voilà... Et puis là, ben c'est un livre de psaumes. Ben... je crois que dans la religion catholique aussi y a des psaumes en fait (Ouais !) Ben voilà, c'est... les psaumes écrits par le Roi David... [...] » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées)

Pour contrer l'inégale remémoration des lectures on a eu comme politique d'entretien de poser systématiquement des questions sur différentes catégories de textes – aussi bien la littérature classique que d'autres romans, des pièces de théâtre, des textes pratiques, des textes religieux, des dictionnaires, etc. –, mais aussi sur différentes fonctions de la lecture, façons de lire, sollicitations lectorales, etc.

HABITUDES DE LECTURE ET EXPLICITATION RÉTROSPECTIVE DES LECTURES

Outre les possibilités de remémoration des lectures, ce sont aussi les possibilités d'explicitation des expériences lectorales qui sont plus ou moins aisées selon le statut que l'enquêté confère à la lecture et selon les façons de lire qu'il met en œuvre et son entraînement à la mise en mots des lectures effectuées.

Ainsi, à l'inverse de Clara qui évoque ses lectures religieuses quand je l'y invite, Léonardo exprime un refus net. Son silence manifeste une volonté de tenir secrets des territoires réservés²²⁰. Durant tout l'entretien, cet enquêté parle sans réserves de sa passion des bandes dessinées, de ses lectures de romans de SF, etc. Avec moins d'entrain il évoque les lectures réalisées pour les cours de français. Présente à l'entretien, sa mère lui/me rappelle qu'il a lu le Coran, le Nouveau et l'Ancien Testament, et l'enjoint de ne pas « cacher » ces lectures. S'il qualifie de « supérieurs » ces « livres », Léonardo ne souhaite pas s'étendre à leur sujet :

« Sa mère : tu peux dire que tu as lu... à plusieurs reprises, la Bible, c'est une lecture très riche. Non parce que te... tu parles depuis un moment de bandes dessinées et de romans, mais enfin, tu peux dire que tu as lu le Coran, tu peux dire que t'as lu... la Bible. Qu'est-ce que tu peux dire ? L'Ancien testament et... le Coran Léonardo : la Torah Sa mère : non non c'est... je trouve que... ce sont des bouquins... Enquêtrice : ah ben ouais c'est sûr Sa mère : équivalents à tous les autres bouquins ou écrivains Léonardo : non non, supérieurs Sa mère : non tu n'es pas supérieur Léonardo : non, des bouquins supérieurs [petit rire] Sa

²²⁰ F. de Singly, « La Gestion sociale des silences », *Consommation*, 1982, n° 4, p. 60-61.

mère : voilà, tout à fait... Léonardo : nan mais ça c'est... c'est pas pareil... Sa mère : et c'est pas, c'est pas quelque chose que l'on cache... Léonardo : nan ! Mais c'est pas la même chose... Sa mère : oui [...] Enquêtrice : et en fait tu les as lus tous, pour comparer ou euh... Léonardo : nan nan, c'est euh... pour apprendre... bon on va pas... on va pas passer là-dessus Enquêtrice : t'as pas envie d'en parler ? Léonardo : non voilà [petit rire] » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat de médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES)

Ses propos permettent d'approcher la fonction qu'il attribue à la lecture des livres religieux (de « construction de soi » ou « de salut » – lire des « livres supérieurs » « pour apprendre » –). Mais son refus de poursuivre l'évocation de ses pratiques associé à la moindre préparation d'un questionnement des lectures religieuses (lors des entretiens réalisés en 1998) empêchent une reconstruction et une analyse plus précise de ce que fait Léonardo de ces lectures-là, des sollicitations qui l'y ont conduit, etc.

Silence encore, lorsque je demande à Vincent²²¹ de me parler du *Chat* de Baudelaire qu'il a choisi d'apprendre afin de le réciter en cours de français. Au lieu de décrire le contenu ou la forme du poème et d'expliquer les raisons de son choix à la manière d'une justification scolaire, Vincent me tend *Les Fleurs du mal* en me faisant comprendre que je n'ai qu'à le lire (ce que je fais). Tout se passe comme si, pour cet enquêté parler d'un texte (littéraire) n'avait pas de sens : on lit, on apprend, mais on n'en parle pas. Comme on le verra plus finement au chapitre 8, c'est parce que cette lecture est directement renvoyée à l'enseignement de français que Vincent ne s'y attarde pas. S'en remettant habituellement aux propos professoraux sur les œuvres littéraires, il n'a rien à en dire personnellement. Son silence est favorisé aussi parce que, contrairement à d'autres lectures, celles des revues ornithologiques, la lecture littéraire ne lui permet pas de se raconter à travers l'évocation de ce qui le passionne.

Les relatifs silences de certains lecteurs proviennent de la difficile explicitation rétrospective et décontextualisée d'une pratique²²² et de l'évocation de textes lus en dehors de sociabilités lectorales. Ainsi, Farid²²³, qui affiche une forte hostilité à l'égard de la lecture et de l'enseignement du français, est peu bavard lors de l'entretien. Il raconte en revanche qu'il lit souvent avec des camarades de classe au CDI, des magazines et journaux, et que dans ces moments-là il commente ce que les uns ou les autres lisent. La description de ces pratiques de lecture à plusieurs renvoie à une appréhension pragmatique des textes. La lecture a ici une « fonction de sociabilité »²²⁴ : il s'agit de rire ensemble à propos des événements relatés, de les tourner en dérision ou de

²²¹ Son père est chef de service, pompier (il a passé un bac S) et sa mère est professeur d'histoire-géographie en LP (bac L, CAPES).

²²² B. Lahire analyse les glissements répétés, opérés par certains enquêtés peu familiers de l'écrit, de l'usage des écrits domestiques et quotidiens (liste de courses, mots, etc.) à l'évocation des contextes d'usage (les goûts alimentaires, les voyages de classe, etc.) comme des résistances à « la dissociabilité du langage par rapport au monde des situations, des événements, des choses vécues », cf. B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 145.

²²³ Son père est gardien de nuit (Farid ne sait pas quelles études il a faites) et sa mère ne travaille pas (école primaire).

s'enthousiasmer pour tel résultat sportif. La description des lectures collectives est possible. Mais parler de ces lectures mêmes, dire ce qui est apprécié dans les textes, dire si ces derniers rejoignent ce que l'on pense, etc. lors d'un entretien avec une personne qui ne fait pas partie des sociabilités habituelles et sans les supports de lecture, a peu de sens, et se réalise difficilement.

Au contraire, des enquêtés entretenant un rapport participatif à la narration et familiers des évocations rétrospectives des lectures (à l'occasion de discussions, de jeux de rôles, etc.) peuvent faire le récit de certaines d'entre elles avec moult détails. C'est le cas par exemple de Didier qui relate à ma demande le récit de l'une des *Chroniques italiennes* étudiée en classe :

« Y a une chronique qui était la plus longue, et où c'était une... C'était exactement ça : c'était un voleur... qui tombait amoureux d'une jeune demoiselle... bourgeoise (Ouais) enfin de la noblesse plutôt, et euh... il lui déclare son amour plusieurs fois. Plusieurs fois il a failli se faire tuer. Elle à force, elle tombe... de plus en plus amoureuse de lui. Et puis i sont en état de guerre, y a... Lui plusieurs fois il hésite à lui demander... D'abord il lui demande de se marier avec elle (Ouais) Elle elle accepte, alors i se marient vite fait. Et puis alors après... lui il est dans ses gangs, et alors il est... Y a des guerres. C'était le... et il hésite... à lui avouer tout, à lui dire que... de peur/ En fait il a peur que si, en lui avouant... qui il est vraiment (Ouais) Il a peur qu'elle soit plus amoureuse de lui et que son père en même temps essaye de les séparer – quoi que c'est déjà ça en fait, son père il essaye déjà de les séparer [rire des deux] –. Et alors... il hésite. En fin de compte i dit rien (Ouais) Et puis en fin de compte y a quand même une guerre entre les... sans le savoir en fait, c'est le gang, son gang, où il est chef, avec son père. Sans le savoir en fait... i va tuer le père de sa bien-aimée, ainsi que son frère (Ouais) Et alors... En apprenant que c'était lui – parce qu'elle va quand même l'apprendre – en apprenant que c'était lui, sa mère l'oblige à l'amener dans un couvent. Elle elle va dans un couvent de contrecœur et puis en fin de compte elle fait des... Elle y va quand même et puis comme elle est assez jolie, elle se tape... – elle fait l'amour on va dire – avec plusieurs... prêtres. Et alors du coup... et puis en fait elle est riche hein, alors du coup elle devient la plus importante dans ce monastère (Ouais) Et... et voilà. Et alors du coup, lui... Elle plaît, en fait elle devient euh... au moment où elle va faire l'amour avec t'ça (Ouais) C'est le moment où elle... elle croira que le... – comment s'appelle ? – que son amant... a été tué dans la bataille, parce qu'on a tout fait, on a tenté de lui faire croire que... d'accord il a tué son frère et son père (Ouais) Mais qu'en même temps i z'ont quand même pu le tuer et que... il est mort. Alors qu'en fait c'est totalement faux (Ouais) Alors pendant un long moment... on va rester... figé. On va être focalisé sur elle, on va découvrir que... au fur et à mesure... comme elle est chagrinée et tout. Là, c'est à ce moment-là où elle commence à descendre... de plus en plus (Ouais) dans le rang moral. Et là elle commence à faire l'amour avec des prêtres alors qu'i faut jamais faire ça. Elle fait tout ce qu'i faut pas en fait. Et puis alors... à la fin elle découvre que... c'était une conspiration, que tout le monde avait fait exprès de lui... dire que son amant était... mort. Et puis son amant en fait, on lui avait fait le même coup. On lui avait fait croire que elle aussi elle... elle s'était

²²⁴ Lahire B., *La Lecture « populaire »*, op. cit., p. 8.

suicidée ou qu'on l'avait tuée et tout, 'fin un truc comme ça. En gros, à tous les deux, on leur avait fait croire que l'un et l'autre étaient morts (Ouais) Alors du coup, lui ça va i supporte quand même à peu près bien. Mais il la cherchait quand même, et jusqu'au moment où il la découvre – enfin, parce qu'il écrivait quand même des lettres et tout –, jusqu'au moment où il la découvre, et ben... Elle elle euh... elle se sent tellement mal d'avoir... de s'être fait abuser par les prêtres et de... d'être descendue comme ça... Elle se sent tellement mal dans sa peau et... – elle sent qu'elle l'a trahi en quelque sorte, parce qu'i s'étaient d'abord presque mariés et au fond d'elle-même, elle s'était, il était, elle était encore sa femme (Ouais) –. Alors du coup... elle se sent tellement mal que au moment, où il arrive, elle... elle se suicide (Ah ouais...) Comme ça, elle se suicide parce que... elle se sentait mal et tout. Et puis lui après i pleure et tout et puis voilà : "Fin". "The end" [je ris] Ça pourrait, on pourrait continuer après mais... Voilà » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer – a vendu des bijoux pendant une période –, « faculté », non précisée)

On a là un bel exemple d'une appréhension pragmatique d'un texte : le lecteur rend compte d'un rapport participatif à l'intrigue et aux personnages. Si le compte rendu de Didier compte quelques notions analytiques, sa description analytique de la construction du récit ou l'évocation de procédés stylistiques restent succinctes (« on va rester... figé. On va être focalisé sur elle », « à ce moment-là où elle commence à descendre... de plus en plus dans le rang moral »). Il se centre surtout sur le récit de l'intrigue et l'évaluation des personnages : « elle descend dans le rang moral », « il supporte à peu près » d'apprendre la mort de sa bien-aimée, etc.

Ainsi, ce qui se dit et ne se dit pas en entretien dépend aussi des habitudes lectorales constituées par les lecteurs et de leurs habitudes à mettre en mots leurs lectures. Une telle analyse des variations des propos tenus en entretien liées à des habitudes lectorales différentes permet de réfléchir à la manière de mener un entretien et à l'efficacité limitée des « stratégies » d'enquête.

Par exemple, le parti pris de déclarer « ne pas connaître » tel ou tel imprimé, tel ou tel produit culturel évoqué en entretien (connu ou non) pour justifier la demande de son évocation en entretien n'est pas toujours efficace. Il l'est auprès d'enquêtés ayant construit des habitudes lectorales similaires à celles de Didier et appréciant de décrire les textes qu'ils ont lus et d'en faire le récit. Il ne l'est pas auprès de lecteurs qui apprécient, non de parler rétrospectivement des textes, mais de parler au sujet des textes et d'y réagir à partir de références communes et au sein de sociabilités lectorales. Une lecture non partagée rend difficile, voire inutile, son évocation. Malika mentionne par exemple les allusions humoristiques entre pairs des sketches vus de D. Debbouze ou de M. Bensmail. Références implicites à ceux qui les ont vus, ces sketches ne sont en revanche pas racontés à ceux qui se distinguent par le fait de ne pas les connaître :

« Djamel Debbouze, j'aime bien ! Il est marrant, je regarde (C'est quoi qui te fait rire ?) Ben... j'ai regardé déjà ses sketches sur une cassette (Mouais ?) I sont super bien... (C'est quoi un qui t'a plu particulièrement ?) [petit silence] Moi i me font tous rire ! [...] J'aime bien aussi Bensmail Malek (Mouais ?) I me fait rire lui aussi (Je connais pas...) Ben en fait il est pas... C'est pas trop trop... Ben c'est un comique mais... i fait pas trop le fou comme Djamel Debbouze. Mais ses sketches

sont... on va pas dire plus sérieux ! I sont quand même comiques mais... i sont moins extravagants ! (Hum ! Tu te souviens d'un... ?) Euh... pff' ! I sont... y en a beaucoup et... 'Fin i sont tous bien quoi ! (Hum !) Franchement, i faut les voir en fait (Ouais ?) Ouais !(A raconter...) Ouais c'est pas... c'est pas marrant [...] [Quand je les apprécie] je regarde plusieurs fois (Hum ! Et des fois tu racontes... à quelqu'un justement un gag qui t'a fait rire ou... ?) Ben... dans la classe ils les ont tous vus, mais... (Ouais ?) Mais... on se les raconte pas trop (Hum !) Mais on rigole... sur ce que... i s'est passé quoi (Ouais ! [petit rire]) C'est comme ça ouais (Et plus avec les gens de ta classe ?) Ouais plus... avec ceux qui l'ont vu aussi » (Malika ; père : au chômage, pas d'indication sur la profession, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Par ailleurs, les dits et non-dits lors d'un entretien sur les lectures présentés ci-dessus donnent à voir des réactions différentes à la situation d'entretien. Force est de constater que les entretiens ne placent pas nécessairement « les lecteurs en position de "critique" »²²⁵. La position adoptée varie au gré des lecteurs interrogés en fonction de leurs habitudes lectorales, mais aussi des questions qui leur sont posées. Mais encore faut-il être attentif à cette variation.

Un entretien axé sur le lecteur, sur ses goûts et dégoûts, sur ses réactions aux textes, ses moments de lecture, etc., tend à produire des informations qui révèlent une appréhension pragmatique des textes. Ce sont des « expériences lectorales » qui sont alors le plus souvent collectées. Les lectures prennent sens par rapport au lecteur qui les a effectuées, qui se raconte en même temps qu'il les raconte. Bien qu'ils mettent en garde contre la « position de critique » à laquelle l'entretien accule les enquêtés, G. Mauger, C. F. Poliak et B. Pudal semblent avoir opté pour une telle politique de terrain et d'analyse. En effet, non seulement, ils constatent la prédominance des lectures intéressées sur les lectures lettrées et analytiques, mais en plus, ils manifestent une attention à la biographie, à la mise en avant du lecteur, etc. dans leur présentation d'enquête²²⁶.

Des questions spécifiques portant sur l'auteur, le genre, le style, les éléments étudiés en classe, etc., permettent à des enquêtés qui possèdent des habitudes lectorales analytiques d'en rendre compte lors d'un entretien. Ces questions ne déterminent cependant pas les réponses des lecteurs et ne peuvent créer de toutes pièces de telles habitudes lectorales et de telles mises en mots des lectures. Comme certains bilans de savoirs suscités et analysés par E. Bautier, B. Charlot et J.-Y. Rochex décrivent moins les savoirs scolaires que le contexte d'apprentissage²²⁷, les propos de certains enquêtés sur les lectures scolaires dénomment les activités (un exercice, un devoir, etc.) sans évoquer les textes lus ni ce qui a été étudié et la manière dont cela l'a été.

Une caractérisation univoque des entretiens néglige la distinction entre explicitation

²²⁵ G. Mauger, C. F. Poliak, B. Pudal, *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999, p. 317.

²²⁶ G. Mauger, C. F. Poliak, B. Pudal, « Lectures ordinaires », in B. Seibel (dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lectures*, Paris, Le Monde éd., 1995, p. 41-47.

²²⁷ E. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit., p. 39-44, notamment p. 41 (les auteurs reprennent les résultats d'*Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs* qui ont servi l'élaboration de leur recherche).

rétrospective et descriptive des pratiques (que réclame l'entretien) et d'une part production d'un discours analytique ou critique sur les pratiques évoquées, et d'autre part explicitation témoignant de pratiques analytiques. Or ces distinctions sont essentielles pour mener à bien une étude sur les habitudes de lecture par le biais des façons de lire analytiques et pragmatiques et ce, dès la préparation et la prévision des actes d'enquête.

c. les thèmes de la grille d'entretien avec les lecteurs

Les thèmes de la grille d'entretien découlent des réflexions méthodologiques et de l'objet de la recherche.

1. Les lectures scolaires actuelles. Demander une évocation rapide du corpus : repérer la manière dont les élèves caractérisent les textes (auteur, titre, sujet, genre, exercice, nom de séquence, évaluation obtenue, etc.) et repérer les oublis. Sur chacun des textes, demander : ce qui en a été retenu, ce que c'est, ce que cela raconte (repérer différentes caractérisations) si cela a plu, ce qui a plu ou déplu et pourquoi (repérer éléments textuels ou extra-textuels convoqués) difficultés de lecture éprouvées ou non, si oui, à quel niveau ; ont-elles été surmontées, comment consignes professorales et préparations domestiques : description de celles-ci, comprises ou non, appréciées ou non, suivies ou non, etc. (difficultés et aisances ; conditions concrètes de réalisation) modalités de lecture : intégrale ou partielle, rythme de la classe ou autre, prises de notes simultanées, effet des consignes de lecture s'il y en a, lecture individuelle ou collective, lieu de lecture, etc. (descriptions et justifications apportées) lecture des préfaces, paratextes, etc., ou autres recherches réalisées sur les textes (encyclopédie, Profil, etc.) : selon exigences professorales ou pour soi (dans quelles circonstances, depuis quand, sur quels conseils), rapport à ces lectures de complément quelle étude précise a été réalisée sur le texte, quels cours ont été réalisés autour de ce texte : accord ou désaccord avec perspectives professorales, compréhension ou non des enjeux de l'étude (passages étudiés, perspectives d'étude, etc.), compréhension de l'analyse proposée (axes d'étude, analyses des personnages, des procédés stylistiques, etc.), mémorisation, correspondance et ajustement avec compréhension avant étude discussions autour des textes avec les pairs, l'enseignant ou d'autres personnes (sujet, motif, circonstances, etc.) note obtenue si évaluation Comparaison, préférence, maîtrise des différents textes étudiés ou lus par l'intermédiaire des cours de français (distinguer par leur genre, leur auteur, leur format, etc.) Comparaison, préférence, maîtrise des différentes activités réalisées autour des textes (lecture méthodique, lecture linéaire, étude d'œuvre intégrale ou de textes en groupement, commentaire, étude de textes argumentatifs, analyse ou repérage de procédés stylistiques, étude de personnages, construction d'ensemble, thématiques, etc.) Recoupements ou non des réponses aux questions précédentes Les apprentissages réalisés pour les cours de français (effectifs ou non, natures [figures de style, histoire littéraire, textes à mémoriser, etc.], circonstances, etc.) Les lectures et consultations des manuels de français Les lectures suggérées par les enseignants et non étudiées en classe (effectuées, natures, circonstances, etc.) Les devoirs de français (description, maîtrise, appréciation, évaluation, etc.) Passage du collège au lycée : changement ou similitude de l'enseignement, des

notes obtenues, etc. Appréciation de la discipline, de l'enseignant Comparaison avec d'autres disciplines Evocation des lectures dans d'autres disciplines (manuels, etc.)

2. Les lectures scolaires passées Evocation des lectures scolaires collégiennes sur le modèle des lectures lycéennes : description de lectures et d'activités scolaires concrètes (et sans doute plus variées : poésie, théâtre, lecture, grammaire, etc.), description des sollicitations, description de leur suivi et des conditions du suivi, description des évaluations et positionnement à l'endroit de ces différents éléments. Demander une comparaison plus générale de l'enseignement aux différents niveaux de l'institution scolaire. Evocation des lectures scolaires primaires : description de lectures et d'activités scolaires concrètes, description des sollicitations, description de leur suivi et des conditions du suivi, description des évaluations et positionnement à l'endroit de ces différents éléments. Susciter la remémoration de la familiarisation avec la lecture : les relations enseignant/élève autour de cette familiarisation : tendues, gratifiantes, difficulté ou aisance des premiers essais, des imprimés marquants (souvenirs...), situations de lecture ou de presque lecture, incitations et justifications mémorisées, les histoires lues par les enseignants, les histoires racontées, etc. ; fréquentation d'une BCD, activités scolaires autour de la lecture et de la langue (grammaire, lecture – silencieuse, à voix haute, compréhension, analyse, etc. –, récitation, illustration, rédaction). => faire décrire les contextes d'enseignement (école, classe, enseignant) pour permettre la remémoration des enseignements. => évocation des redoublements s'il y a lieu (niveaux, motifs connus, expériences heureuses ou non, etc.).

3. Les lectures extra-scolaires présentes Demander une évocation rapide du corpus à partir des réponses faites sur le questionnaire : repérer la manière dont les enquêtés caractérisent les textes (auteur, titre, sujet, genre, exercice, nom de séquence, évaluation obtenue, etc.). Revenir sur chaque lecture à partir des textes précis : ce qui en a été retenu, ce que c'est, ce que cela raconte (repérer différentes caractérisations) si cela a plu, ce qui a plu ou déplu et pourquoi (repérer éléments textuels ou extra-textuels convoqués) conditions de lecture : individuelle, collective ; lieu, moment, occupation, etc. lecture à voix haute, apprentissage, récitation, lecture silencieuse, prise de notes, etc. difficultés de lecture éprouvées ou non, si oui, à quel niveau ; ont-elles été surmontées, comment ancienneté du corpus : s'il s'agit d'un imprimé périodique, d'un auteur prolifique, relecture, etc. ; évocation des conditions de la découverte description précise des modalités d'accès : conseils (nature, personne...), prêts, cadeaux, promotions (pub, couverture, etc.), emprunts, achats, etc. motifs ayant donné envie de lire (textuels – thème, auteur, style, longueur, genre, etc. – ; extra-textuels – activités annexes –) ; description des satisfactions ou déceptions/déconvenues, le cas échéant, poursuite ou abandon sinon, lecture in extenso et linéaire ou lecture partielle, le cas échéant, voir ce qui guide la sélection (sommaire, gros titre, photos, dialogues, etc.) rythme des lectures pratiques d'écriture autour des textes lus évocation des lectures avec des proches : conditions, personnes, nature des propos, etc. Suggestions de textes, et si lecture, reprendre les questions précédentes : des textes que tu pourrais étudier en classe des romans, biographies, etc. des pièces de théâtre, des poèmes, etc. des livres pratiques des magazines des journaux des bandes dessinées des dictionnaires des manuels scolaires des livres religieux des textes politiques Comparaison, préférence, maîtrise des différents textes lus

en dehors des cours (distinguer par leur genre, leur auteur, leur format, etc.) Comparaison, préférence, maîtrise des textes lus en dehors des cours par rapport à ceux lus par l'intermédiaire des cours de français (distinguer par leur genre, leur auteur, leur format, etc.) *Appréciation, investissement (affectif, intéressé, etc.), temps consacré Lieux de distribution fréquentés (bibliothèque, librairie, domicile, etc.) et usages des lieux (quelle lecture, quel motif de fréquentation, conditions de fréquentation – à plusieurs, seul, etc. –, relation avec les professionnels s'il y en a, repérage dans le lieu, etc.)* *Des activités en lien avec la lecture (où le texte a une place – qui s'oublie – ; où le texte est adapté – théâtre, adaptation cinématographique... – ; où le texte initie d'autres pratiques)* *Des sociabilités lectorales : nature (quelles lectures), modalités (discussions, lectures à plusieurs, évocations/ récitations, etc.), personne, conditions, appréciation, ancienneté, etc.* *Des incitations à la lecture de la part de l'entourage (familial, amical, etc.) : nature (quelles lectures), types (quelles justifications, raisons, etc.), personne, suivi, ancienneté, caractère plus ou moins pressant, etc.* *Lectures de l'entourage : nature, personne, etc. ; modalités de la connaissance (voir-faire, échanges autour des lectures, invitations au partage des lectures, etc.)* *Autres activités prenantes.* **4. Les lectures extra-scolaires passées** *Evocation des lectures extra-scolaires réalisées pendant la période collégienne ; questionnement sur le modèle des lectures actuelles à partir de lectures précises : description de lectures, des expériences lectorales et des conditions concrètes de lecture, description des sollicitations, description de leur suivi et des conditions du suivi et positionnement à l'endroit de ces différents éléments. Suggérer des types de textes, des contextes de lectures, des sollicitations et des activités diverses autour des textes, des lieux de distribution fréquentés, etc.* *Evocation des lectures extra-scolaires réalisées pendant la période primaire et enfantine ; questionnement sur le modèle des lectures actuelles à partir de lectures précises : description de lectures, des expériences lectorales et des conditions concrètes de lecture, description des sollicitations, description de leur suivi et des conditions du suivi et positionnement à l'endroit de ces différents éléments. Suggérer des types de textes, des contextes de lectures, des sollicitations et des activités diverses autour des textes, des lieux de distribution fréquentés, etc.* *Susciter la remémoration de la familiarisation avec la lecture : les relations autour de cette familiarisation (parents, fratrie, professionnels – bibliothécaires, animateurs d'activités laïques ou religieuses, etc. –) : tendues, gratifiantes, difficulté ou aisance des premiers essais, des imprimés marquants (souvenirs...), situations de lecture ou de presque lecture, incitations et justifications mémorisées, les histoires lues par l'entourage, les histoires racontées par l'entourage, etc. => faire décrire les contextes biographiques (activités, habitation, amitiés, relations aux parents...) pour permettre la remémoration des lectures.*

4) L'utilisation du matériau dans la thèse

En plus d'une attention particulière aux modalités de production du matériau analysé, le principe de scientificité qui guide ce travail en exige la présentation. La citation de longs extraits d'entretiens entend répondre à cette exigence. La citation n'en est pas moins

réfléchi et sélective à l'aune des perspectives analytiques : on n'a jamais cité l'ensemble des extraits d'entretiens à partir desquels on a construit l'analyse (ce n'est pas le matériau brut des 4000 pages d'entretiens, des 1500 pages de notes ethnographiques que l'on soumet au lecteur !). Donnant à lire des façons variées de dire les lectures, et des lectures elles-mêmes diverses et parfois peu visibles ou méconnues, la citation d'extraits d'entretien est essentielle à la démonstration même de la thèse. Elle l'est d'autant plus que l'on est convaincue de l'intérêt de connaissance des ruptures de style entre extraits d'entretien et analyses : elle permet la comparaison de modalités différentes d'explicitation. Elle répond aussi au souci de montrer les processus de constitution des habitudes lectorales : on s'est attachée à citer des extraits d'entretien de lecteurs qui, dans le cadre d'une enquête statistique, se situeraient dans les marges des tableaux, comme ceux de lecteurs qui se situeraient dans les tendances générales. On a été attentive aussi à ce que les valeurs auxquelles souscrivent les enquêtés apparaissent dans les extraits d'entretien cités quand elles éclairent leurs façons de lire, leurs habitudes lectorales et leurs réactions à des sollicitations lectorales.

La transcription des entretiens veille à ne pas gommer les différences sociales à partir de leur actualisation dans les pratiques langagières des enquêtés (comme elles s'actualisent en d'autres domaines : les manières de s'habiller, de se tenir, etc.). Si les accents, les gestes, les postures, etc., ne sont pas rendus par la transcription, on a laissé en revanche les hésitations, les erreurs syntaxiques, les syllabes avalées, l'insistance sur certains mots, les changements de sujet sans transition, les phrases inachevées, etc. « Avec ce mode d'écriture des entretiens, les enquêtés [et l'enquêtrice] ne sont ni plus ni moins "démunis qu'ils ne le sont réellement" : ils sont comme ils sont. Et ils ne le sont pas bien sûr de manière définitive, mais au moment [de l'entretien] avec leurs trajectoires scolaires, professionnelles, familiales, etc. Les enquêtés [et l'enquêtrice] parlent comme ça et pas dans les formes moyennisées, standardisées et "politiquement correctes" ou "moralement supportables" que nous donnons à lire ces entretiens poncés, lissés, polis qui, par intention de respect pour les enquêtés [et l'enquêtrice] transforment la réalité des manières de dire »²²⁸. Il faut rappeler, en outre, qu'une objectivation n'est ni une marque de mépris, ni une condamnation ou justification à demi-mot mais un préalable nécessaire à la compréhension scientifique de la réalité sociale. Une telle transcription participe à la compréhension des pratiques étudiées et des individus les pratiquant. Elle leur donne chair et voix de papier. Moins pour suggérer un lien de causalité que pour situer et caractériser encore les individus, on indique entre parenthèses après chaque extrait d'entretien le prénom de substitution de l'enquêté (proche du prénom initial par les sonorités, les univers sociaux et culturels d'attribution), les professions et niveaux de diplôme des parents (et beaux-parents le cas échéant).

Toutefois, parce qu'une telle transcription gêne parfois la lecture même des propos, on s'est attachée à effacer dans le corps de la thèse les répétitions manifestant la parole en train de se dire plutôt qu'une intention signifiante de la reprise. On a par ailleurs coupé certains passages, changeant de sujet sans transition du fait de l'enquêté ou de l'enquêtrice, détournant le propos principal de l'extrait cité et analysé. On a indiqué ces

²²⁸ B. Lahire, « Du travail d'enquête à l'écriture des paroles des enquêtés : réponse aux interrogations de Stéphane Beaud », in *Critiques sociales*, « Usages sociaux de l'entretien sociologique », n°8-9, juin 1996, p.113.

différentes interventions sur les transcriptions par des [...]. Les commentaires entre crochets apportent des précisions sur les gestes, postures, etc., signifiants dans l'entretien, ou sur le sens des termes utilisés. Les propos entre parenthèses sont ceux de l'enquêtrice durant l'entretien. Les mots ou expressions écrits en PETITES MAJUSCULES indiquent l'insistance dont ils ont fait l'objet (termes prononcés plus fort). Les slashes (/) indiquent les paroles coupées par l'un ou l'autre des interlocuteurs ou les phrases inachevées. La ponctuation a un double usage : elle indique la syntaxe mais aussi l'intonation, ce qui provoque parfois un usage inhabituel des points d'exclamation, de suspension, etc. Dans les copies, l'utilisation des polices soulignées, barrées, etc. vise à reproduire les signes graphiques apposés par les enseignants ; leurs commentaires sont indiqués entre crochets et entre guillemets.

Dans la reproduction des copies comme dans les transcriptions d'entretien, les mots ou expressions mis en **gras** soulignent les éléments les plus signifiants de l'extrait au regard de l'analyse proposée.

Partie I. La socialisation lectorale enfantine et collégienne

Introduction

Parce que l'action est « toujours le point de rencontre des expériences passées individuelles » et d'« une situation sociale présente »²²⁹, sa compréhension ne peut se passer de l'étude des habitudes constituées par le passé et susceptibles d'être mobilisées en une situation sociale particulière. Les habitudes de lecture peuvent en effet orienter une appropriation de textes nouveaux, plus ou moins proches des textes familiers – par leurs formes textuelles et typographiques, mais aussi par leurs thématiques et problématiques, etc. –, et la réaction aux sollicitations de façons de lire plus ou moins maîtrisées. Avant d'étudier la mise en œuvre des habitudes de lecture au cours de la première année de lycée des enquêtés, en réaction aux sollicitations lectorales lycéennes, il convient donc d'analyser ce que sont précisément les habitudes de lecture constituées durant la période enfantine et collégienne par les enquêtés – habitudes non nécessairement semblables d'un enquêté à l'autre. Il s'agit aussi de rendre raison de ces habitudes en étudiant les modalités et conditions mêmes de leur construction. Ceci

²²⁹ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, *op. cit.*, p. 81.

constitue le propos de cette partie.

En étudiant les conditions sociales du goût et des styles de vie, P. Bourdieu a montré que les différenciations sociales s'observaient non seulement du point de vue des produits consommés – dans des domaines divers tels que la musique, la peinture, l'alimentation, les vêtements, la politique, etc. –, mais aussi de celui des *manières de consommer*. Ces dernières indiquent parfois mieux les différences sociales :

« ignorant que la constance apparente des produits cache la diversité des usages sociaux qui en sont faits, nombre d'enquête de consommation leur appliquent des taxinomies qui [...] rassemblent ce qui devrait être séparé (par exemple les haricots blancs et les haricots verts) et séparent ce qui pourrait être rassemblé (par exemple les haricots blancs et les bananes, les secondes étant aux fruits ce que les premiers sont aux légumes) [...] la plupart des produits ne reçoivent leur valeur sociale que dans l'usage qui en est fait ; si bien qu'on ne peut, en ces matières, retrouver les variations selon la classe qu'à condition de les introduire d'emblée, en remplaçant les mots ou les choses [...] par les usages sociaux dans lesquels ils trouvent leur détermination complète, les manières de photographier ou les manières de cuisiner »²³⁰

Par analogie, il a paru important de ne pas limiter l'étude aux *pratiques de lecture* qui renvoient aux textes lus (et aux fréquences de lecture, etc.)²³¹, et de l'étendre aux *habitudes de lecture*. Cette expression recouvre deux aspects de l'activité lectrice : d'une part une familiarité avec des *textes* (plutôt qu'avec d'autres) ; d'autre part une maîtrise plus ou moins assurée de *façons de lire*. Les chapitres 3 et 4 s'attachent chacun à l'analyse de la constitution d'un aspect des habitudes de lecture durant la période collégienne.

Le chapitre 4 a pour objectif de reconstruire la variété des façons de lire et de dire les lectures constituées par les enquêtés durant la période collégienne sur des textes différents. Il montre d'une part les processus de constitution des façons de lire et des expériences lectorales par l'intériorisation des sollicitations scolaires et extra-scolaires à la lecture de textes particuliers. Il souligne d'autre part la variation sociale des façons de lire et de dire les lectures constituées ainsi que celle des expériences lectorales associées aux différents textes (s'informer en lisant la presse ou y trouver des récits d'aventure, des sujets de blague).

Le chapitre 3 étudie la construction des habitudes de lecture sous l'angle des différentes catégories de textes découvertes. Il montre la variation des catégories de textes découvertes selon les contextes scolaire, familial et amical. On met en lumière et on analyse également dans ce chapitre, la variété des types de sollicitations lectorales en fonction des positions occupées par les sollicitateurs (professionnels du livre, adultes proches, partenaires de sociabilités lectorales) et des relations entre sollicitateur et sollicité. On a veillé à prêter attention aux différents types de sollicitations lectorales connus par la population enquêtée et à mettre en évidence les contextes de leur

²³⁰ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 20.

²³¹ La notion de « pratiques de lecture » se calque sur celle de « pratiques culturelles », cf. O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français*, op. cit., p. 167-214.

émission. On se distingue ainsi des recherches historiques ou sociologiques qui privilégient en effet souvent l'étude de tel ou tel type de sollicitations lectorales : les enquêtes menées auprès de lectorats adultes sortis du système scolaire, ou celles portant sur les réceptions de textes non scolarisés, s'intéressent surtout aux sollicitations émises au sein des sociabilités lectorales et qui permettent la constitution de communautés de lecteurs²³². Les enquêtes menées auprès d'un lectorat jeune sur les sollicitations familiales visent précisément l'étude des incitations émises par l'entourage familial²³³. Les enquêtes menées auprès d'un public scolarisé sur les lectures scolaires permettent d'appréhender les sollicitations professorales²³⁴.

La présente enquête traite de front et en leur accordant le même intérêt différents types de sollicitations. Les *sollicitations relevant d'une logique de prescription* d'abord : elles émanent de professionnels légitimes institutionnellement et professionnellement pour émettre des sollicitations lectorales auprès d'un public désigné et pour en encadrer le suivi. Les *sollicitations relevant d'une logique d'incitation* ensuite : elles sont émises par des individus proches des lecteurs. La légitimité dont ils bénéficient n'est ni institutionnelle ni professionnelle. Cette légitimité découle d'une part de la relation de proximité et de tutelle que ces individus entretiennent avec les sollicités et d'autre part de la légitimité de la lecture à laquelle ils incitent, qu'ils soient ou non eux-mêmes lecteurs. Les *sollicitations relevant d'une logique de communion* enfin : émises par des proches, eux-mêmes lecteurs, ces sollicitations sont soutenues par la constitution de références communes et la réalisation de pratiques communes.

L'étude souligne l'affinité entre types et contextes de sollicitations et aussi, par ricochet, catégories de textes. En revanche elle constate que les types de sollicitations n'ont ni mécaniquement ni exclusivement un caractère implicite ou explicite d'une part, et qu'ils ne s'inscrivent pas systématiquement dans une visée pédagogique d'autre part. Elle analyse enfin les conditions de l'efficacité des différents types de sollicitations ainsi que les conditions des expériences heureuses, ambivalentes ou malheureuses qu'en ont les lecteurs (chapitre 5).

²³² Pour les lectorats sortis du système scolaire : R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, *op. cit.* ; N. Elias, « Remarques sur le commérage », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 60, 1985, p. 23-29 ; N. Robine, *Les Jeunes travailleurs et la lecture*, *op. cit.* ; C. Evans, « La Socialisation privée des lectures : circuit "prête-main", "tournantes" et clubs de lecture », in M. Burgos, C. Evans, E. Buch, *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs. Trois études sur la sociabilité du livre*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, 1996, p. 21-110 ; S. Tralongo, *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin*, *op. cit.* ; A. Collovald et E. Neveu, *Lire le noir. Enquête sur les lecteurs de récits policiers*, *op. cit.* ; I. Charpentier et E. Pierru, « Pratiques de sociabilités lectorales et "gender gap" », in I. Charpentier, E. Darras, P. Lehingue, E. Pierru, *Les Pratiques culturelles des Français(e)s*, Rapport final au DEP du Ministère de la Culture, novembre 2001, 40 p. ; etc. F. de Singly soulignait la faible proportion d'adolescents entretenant des sociabilités lectorales, F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, *op. cit.*, p. 122, les travaux de D. Pasquier sur d'autres pratiques culturelles s'inscrivent dans cette perspective (D. Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, *op. cit.*).

²³³ F. de Singly, « Savoir hériter », *op. cit.* et aussi, F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, *op. cit.*, p. 106 par exemple.

²³⁴ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, *op. cit.* ; C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, *op. cit.* ; E. Fraisse (dir.), *Les Etudiants et la lecture*, *op. cit.*, etc.

Le chapitre 2 s'attache à la familiarisation avec la lecture durant l'enfance. Élément central de différenciation des familiarisations dans la population d'enquête, ce sont surtout les conditions de lecture, individuelles et collectives, qui ont servi la présentation des analyses.

Chapitre 2 : La familiarisation avec la lecture durant l'enfance

Introduction

Parce que l'entrée dans la lecture est souvent décrite comme déterminante pour les pratiques lectorales ultérieures, il a paru opportun d'en saisir les contours dans une enquête sur la construction progressive et la mise en œuvre d'habitudes lectorales.

Toutefois, si l'on se penche sur la familiarisation avec la lecture des enquêtés, ce n'est pas pour le caractère prédictif qu'elle pourrait avoir. En effet, la construction des habitudes ne s'arrête pas à l'enfance : des sollicitations nouvelles, ou se situant dans le prolongement d'anciennes, peuvent permettre la construction d'habitudes lectorales nouvelles ; elles peuvent soutenir ou consolider des habitudes lectorales encore fragiles. Par ailleurs, des habitudes anciennes peuvent ne plus trouver les conditions de leur réalisation.

L'un des enjeux de l'étude de la familiarisation avec la lecture des enquêtés est en revanche de saisir les possibles spécificités de l'accompagnement des enfants dans la construction de ces habitudes, tant du point de vue de la prise en charge scolaire de cette activité que de la prise en charge familiale. Certains enquêtés racontent ainsi l'abandon des imprimés enfantins, l'accession à un répertoire adulte, parce qu'il est lu par les parents, et l'instauration de sociabilités lectorales nouvelles avec ceux-ci. A l'instar de Thierry, ils disent avoir vu l'encadrement parental s'assouplir avec l'entrée au collège, par l'arrêt de l'accompagnement maternel en bibliothèque ou par la moindre récurrence des incitations ou obligations lectorales :

« Quand j'étais plus petit, [mes parents] m'ont plus plutôt forcé quoi ! [...] Main'nant [...] i vont pas me forcer à lire si j'ai pas trop envie. Ouais ! Quand j'étais petit, ouais ! Ben [...] c'est eux... qui m'ont donné à lire » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplômé d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

L'exploration de la familiarisation avec la lecture s'inscrit donc dans l'étude des conditions de constitution et de mises en œuvre d'habitudes lectorales à ce moment spécifique du parcours lectoral qu'est l'enfance. Il s'agit de rendre raison de la variété constatée des conditions de familiarisation avec la lecture de la population d'enquête, pourtant homogène du point de vue du niveau d'études atteint, à un moment historique où l'institution scolaire prévoit une scolarité élémentaire semblable pour l'ensemble d'une

classe d'âge. On a en effet situé la période de familiarisation avec la lecture des plus lointains souvenirs à la fin de l'école élémentaire. Etape du cursus scolaire, l'entrée en Sixième inaugure une autre organisation des enseignements et suppose la maîtrise individuelle de la lecture-déchiffrage et de la lecture-compréhension.

1) Familiarisations avec la lecture au XIX^e siècle

La diffusion des écoles primaires, l'unification du système scolaire, l'industrialisation de l'imprimerie et les transformations démographiques et sociales qui ont affecté la société française invitent à supposer que les conditions actuelles de familiarisation avec la lecture n'ont rien de commun avec celles décrites par A.-M. Chartier pour le XIX^e siècle. Souhaitant « éclairer la genèse des débats » sur les méthodes d'enseignement de la lecture, l'historienne retrace l'évolution de cet enseignement depuis le XVII^e siècle en évoquant « quelques figures d'apprentis lecteurs du passé »²³⁵.

Les conditions de familiarisation avec la lecture entre enfants des classes favorisées et enfants des classes populaires sont à cette époque très contrastées.

Durant le Second Empire, « instruire soi-même ses enfants est devenu un signe de modernité ». Les mères remplacent les précepteurs et apprennent à leurs enfants à lire autour d'un « dispositif » qui, s'il a quelque proximité avec le psautier utilisé par les précepteurs, s'en distingue aussi : l'évolution allant de l'« épellation-syllabation d'un texte connu par cœur » au « transfert des savoirs acquis sur des textes inconnus » est la même. En revanche, les textes lus sont suggérés par des images, leur contenu est profane et à destination des enfants (plutôt que sacré et à destination d'un lectorat enfantin ou adulte comme les prières). Ce sont en effet des alphabets illustrés qui arrivent dans les familles aisées et permettent aux mères d'accompagner leurs enfants dans « une entrée en douceur dans la culture écrite ». Dès l'âge de deux ans, les enfants reconnaissent les illustrations, constituent un lexique, apprennent à articuler des mots difficiles et, au gré des curiosités, tournent les pages des alphabets illustrés utilisés comme imagiers. Plus tard, quand les enfants s'intéressent aux lettres des alphabets, il est conseillé aux mères d'instituer « deux brèves séances d'un quart d'heure par jour » pour apprendre à leurs enfants à reconnaître et lire les lettres, à épeler leur nom puis les mots situés au-dessous des illustrations, à répéter les mots prononcés par leur mère, puis à lire progressivement les scènes de vie familiale situées en fin d'alphabet :

« Le temps, les reprises quotidiennes, les encouragements, les récompenses suffisent pour que l'enfant d'une mère attentive sache bientôt lire seul, en s'aidant de sa mémoire, des images et du texte. Il peut alors s'essayer, toujours avec l'aide de l'adulte, sur les petits textes inconnus que l'auteur a placés à la fin, scènes de vie familiale peuplées d'enfants sages ou turbulents : “Viens ici Charles./ Assieds-toi sur les genoux de maman./ Maintenant lis ton livre./ Où est l'épingle pour indiquer les mots ?/ Ne déchire pas le livre./ Il n'y a que les méchants garçons qui déchirent les livres./ Epelle ce mot : Bon Dieu./ Maintenant va jouer.” [Abécédaire des enfants. Paris vers 1860] »

²³⁵ A.-M. Chartier, « L'Enfant, l'école et la lecture », *Le Débat. Histoire, politique, société* n°135, mai-août 2005, p. 197. Les citations suivantes renvoient à cet article.

De la sorte l'entrée en lecture précède l'entrée au petit lycée où s'enseigne la lecture compréhension, la lecture expliquée et les autres savoirs.

A la même époque, les enfants des classes populaires entrent en lecture dans d'autres conditions. Du point de vue de la progression des apprentissages (épellation, syllabation, lecture de textes inconnus), les méthodes préceptoriales sont reprises comme au sein des familles aisées ; elles sont toutefois rigidifiées, « puisque tant que les mécanismes ne sont pas acquis (le fameux b.a.-ba), on ne propose à l'élève aucun texte. » En revanche, les dispositifs pédagogiques sont différents : l'enseignement simultané et collectif de la lecture sied en lieu et place d'une relation duelle et maternelle ; les supports que sont les manuels « sans images peu coûteux » se distinguent des alphabets illustrés. Les élèves sont en outre différents : « enfants patoisants des campagnes », ils rencontrent plus de difficultés dans cet apprentissage que des « enfants parlant bien français ». Ils suivent enfin bien plus tardivement que les enfants des familles aisées cet apprentissage puisque ce dernier commence à 7 ans. En 1887, l'enseignement commence un an plus tôt, à 6 ans. Pour les enfants des classes populaires, le rythme de cet enseignement est moins celui de l'enfant que celui des manuels annuels qui, grâce au « progrès de l'imprimerie » notamment, se rapprochent toutefois des abécédaires des milieux aisés, avec l'introduction d'illustrations. Dès avant 1914, la pédagogie de la lecture – qui se réalise en deux cours, la combinatoire d'un côté, les textes instructifs de l'autre – est répartie sur 6 ans d'école obligatoire. Elle est consignée dans les instructions de 1923 :

- déchiffrage au CP (lecture syllabée sans erreur)
- lecture courante au CE (par mots et groupes de mots)
- lecture expressive au CM (lire en mettant le ton)
- lecture expliquée au cours supérieur

Se peut-il que le partage entre enfants de familles populaires et enfants de familles diplômées (bacheliers) se retrouve pour l'entrée en lecture des élèves de seconde d'enseignement général interrogés qui ont suivi une scolarité primaire et un premier cycle secondaire dans une institution scolaire unifiée ? Qui plus est à une époque où le marché de la production d'imprimés à destination de la jeunesse est incommensurable avec celui du XIX^e ?

C'est à la croisée de son encadrement scolaire et de son encadrement familial que l'on peut tenter de reconstruire la familiarisation avec la lecture de la population enquêtée. Ceux-ci dépendent de différents éléments : les *Instructions officielles* de 1985 (infléchies par la loi d'orientation de 1989) en vigueur au moment de la scolarité primaire des enquêtés ; les modalités de leur application et de leur appropriation par les élèves ; les pratiques et modes familiaux de socialisation, et leur plus ou moins grande proximité aux pratiques et mode scolaires de socialisation ; la plus ou moins grande tension des familles à l'endroit de la scolarité et des exigences scolaires ; enfin, la présence et l'usage d'équipements culturels et de lieux de diffusion d'imprimés.

Par ailleurs, le poids de chaque contexte (et des activités qui y sont réalisées) lors de la familiarisation avec la lecture peut varier en fonction des caractéristiques de chacun

des contextes : pour tels individus, la famille jouera un rôle prépondérant dans cette familiarisation avec la lecture alors que pour d'autres l'institution scolaire sera le principal lieu de fréquentation d'imprimés. Du poids relatif de chaque contexte lors de la familiarisation avec la lecture dépendent, entre autres, les conditions de réalisation de cette familiarisation, et notamment la tension au sein de laquelle elle se réalise. Pour certains enquêtés, la familiarisation avec la lecture est directement évaluée scolairement alors que pour d'autres, elle se fait, pendant un temps au moins, à l'abri des évaluations scolaires.

Avant d'étudier les familiarisations des enquêtés avec la lecture, il convient de présenter les conditions dans lesquelles elles s'inscrivent, tant au niveau des définitions institutionnelles de l'enseignement de la lecture et des relations entre encadrement scolaire et familial de cet enseignement, qu'au niveau des possibles modalités de familiarisation avec la lecture au sein de la configuration familiale ou des équipements culturels. Il faut aussi s'arrêter aux enjeux méthodologiques d'une telle reconstruction.

2) Les attendus scolaires lors de la scolarité élémentaire des enquêtés

Contrairement à la période historique évoquée précédemment, les écoles primaires n'accueillent aujourd'hui plus seulement les enfants des familles populaires mais aussi les enfants des classes favorisées. De ce point de vue, la prise en charge étatique de l'éducation se veut et est effectivement forte et plus largement diffusée. Quel que soit leur milieu d'origine, un plus grand nombre d'enfants est soumis à un traitement collectif (vs relation duelle) d'une éducation qui repose sur un programme ou des objectifs communs, et ce, potentiellement dès l'école maternelle qui n'est toutefois pas obligatoire. Le recensement INSEE de 1999 note que 81.5 % des enfants de 3 à 6 ans sont effectivement scolarisés en maternelle (ouverte aux enfants dès deux ans) ce qui témoigne de l'efficacité – au moins quantitative – de la prise en charge étatique de l'éducation.

Dans le même temps, la familiarisation avec la lecture dans les établissements primaires s'est rapprochée de la progression des apprentissages que connaissaient les enfants des classes favorisées : pour tous les enfants, la familiarisation avec la culture écrite est précoce ; comme A.-M. Chartier le mentionnait, elle passe notamment par la manipulation d'imprimés. Les *Instructions officielles* de 1985 décrivent ainsi, dans un bel optimisme, la genèse linéaire et apparemment nécessaire non seulement des compétences lectorales, mais encore, plus étonnant, du goût et du besoin de lire :

« Les activités de l'école maternelle concourent à préparer l'enseignement de l'école élémentaire, même si elles en paraissent éloignées, et les apprentissages commencent très tôt. Par exemple, en ce qui concerne l'écrit, de nombreuses activités de l'école maternelle amorcent le travail du cours préparatoire. Ainsi, des activités qui développent la finesse des perceptions (ouïe, vue) et des gestes, le sens de l'espace et du rythme, la découverte des symboles et des codes. Ainsi, des activités qui familiarisent avec l'univers des textes manuscrits ou imprimés : feuilleter, regarder, compulsier, découvrir qu'à côté des images il y a des textes, qui signifient quelque chose que comprennent ceux qui "savent lire", s'intéresser à tout ce qui est écrit (livres, journaux, bandes dessinées, étiquettes,

emballages, lettres, publicités). Toutes ces activités font que progressivement l'enfant ressent le besoin de s'approprier les compétences et de reconnaître des fragments d'écrits (mots ou groupes de mots), et cherche à les comprendre, à leur donner un sens. Alors naît et s'affirme l'envie d'apprendre à lire, ce qui sera le travail du cours préparatoire, cet apprentissage étant perçu dès lors comme le moyen de devenir plus grand, par l'acquisition déjà amorcée d'un nouveau savoir. » « Pour beaucoup d'enfants, l'écrit n'est pas une réalité familière. Il appartient à l'école, dès la maternelle, d'entourer l'élève de livres et de textes, de lui donner le spectacle d'un maître lecteur. »²³⁶

Les Instructions pour l'école élémentaire invitent les maîtres à considérer que « tous les enfants peuvent apprendre à lire, et doivent savoir lire. » Les objectifs visés sont l'acquisition de la lecture compréhension et de la lecture silencieuse (et aussi d'une lecture orale expressive). Cet enseignement est progressif et suit les différentes classes de l'école élémentaire²³⁷. Au CP revient la maîtrise de la combinatoire (reconnaissance lettres et sons), présentée comme une étape « nécessaire » et considérée comme un moyen au service de la compréhension. Son apprentissage doit passer par la réalisation d'exercices spécifiques et systématiques. Mais la compréhension apparaît bien comme la fin ultime de la lecture²³⁸ et ce, dès les premiers pas dans l'activité : la combinatoire « n'a de valeur qu'associée à la compréhension de l'idée exprimée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots. »²³⁹ Durant les cours élémentaires, c'est « la consolidation et la continuation de la lecture orale » qui est réclamée, ainsi que l'apprentissage « systématique de la lecture silencieuse ». Durant les cours moyens, plusieurs objectifs sont fixés :

²³⁶ Ministère de l'Education nationale, *Ecole élémentaire. Programmes et instructions*, Paris, CNDP, 1985, p. 97-98, et p. 24, p. 25 pour la citation suivante.

²³⁷ Depuis 1990, l'enseignement primaire s'organise en trois cycles pédagogiques : le cycle des apprentissages premiers, celui des apprentissages fondamentaux et celui des approfondissements. Le cycle des apprentissages fondamentaux est à cheval sur l'école maternelle et l'école élémentaire.

²³⁸ L'objectif de l'enseignement de la lecture compréhension est récent. Ainsi, J. Hébrard écrit : « depuis 1923, pour l'enseignement primaire, la lecture avait été définie comme un exercice relativement simple. Une fois l'apprentissage du déchiffrage construit, on entraînerait les enfants à bien "dire" des textes largement expliqués auparavant par le maître. La mise de ton, le rythme de la voix, la rigueur de la prononciation étaient les critères qui désignaient la bonne lecture. Jamais, à l'école primaire, un enfant n'était confronté à travailler seul face à un texte, à en user comme d'un point de départ pour un autre exercice (étude d'une leçon dans un manuel, par exemple) ou comme une consigne complexe que l'on doit apprendre à lire sans aide pour la résoudre (problèmes à énoncés longs). Au contraire, à l'école primaire, un maître qui n'aurait pas expliqué verbalement chacune des consignes, chacune des leçons données à lire, aurait été considéré comme un instituteur peu consciencieux. De même, dans la lecture primaire, il n'était jamais nécessaire de construire la compréhension d'un texte en croisant des références issues d'autres lectures. La seule exigence qui s'y manifestait jusqu'au certificat d'études était celle d'un travail fondé sur l'élucidation littérale des textes (l'explication des mots) et sur leur signification pragmatique (la morale de la fable, la leçon du morceau choisi, les conséquences pratiques de la leçon de choses). », J. Hébrard, « L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés : le cas de la France », in J.-M. Privat et Y. Reuter (dir.), *Lectures et médiations culturelles*, Actes du Colloque de Villeurbanne, Lyon, 1991, p. 25.

²³⁹ Ministère de l'Education nationale, *Ecole élémentaire...*, op. cit., p. 24.

« Augmentation de la rapidité de la lecture silencieuse ; amélioration de la compréhension. Diversification des modes de lecture, selon les buts proposés. Organisation de moments et de lieux spécifiques de lecture. »²⁴⁰

Ainsi, le discours officiel sur l'évolution des enseignements de la lecture explicite et fixe la forme scolaire de transmission des savoirs et savoir-faire : celle-ci repose sur la décomposition des savoirs et leur acquisition progressive, sous forme de routines, par la réalisation d'exercices systématiques²⁴¹.

Le déchiffrage (qui associe des sons à des mots écrits), décryptant la langue objectivée à l'écrit, est appréhendé comme devant s'automatiser à force d'entraînement et d'exercices pour permettre plus tard à l'individu de ne plus concentrer les efforts sur cette activité mais sur la compréhension du sens du texte²⁴². La transformation de cette première activité en routines, en sens pratique de la lecture-déchiffrage, doit rendre possible l'exercice d'autres activités de liens entre signifiants et signifiés ou référents, la compréhension²⁴³. Celle-ci doit reconduire des savoirs et savoir-faire exercés s'appuyant sur d'autres langages que l'écrit. En effet, les *Instructions officielles* recommandent une initiation à la compréhension de textes avant même la maîtrise du code par les élèves. Elles incitent à développer l'intelligence des situations, des propos, etc. et à familiariser les enfants avec les produits de la culture écrite ou orale à l'occasion d'activités réalisées à partir de divers matériaux (histoires racontées, chantées, mises en images, etc.). Dès l'école maternelle, la compréhension doit s'appuyer en effet sur différents éléments d'une situation d'interaction : les propos échangés mais aussi l'intonation, les gestes, les déplacements du corps, les mimiques, les éléments immédiats de la situation, les

²⁴⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *Ecole élémentaire...*, op. cit., p. 34.

²⁴¹ G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », op. cit. G. Delbos et P. Jorion stylisent ainsi l'enseignement scolaire par opposition à la transmission familiale du métier de paludier au « savoir de la pratique », G. Delbos et P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, op. cit., p. 128. En montrant que l'appropriation rythmique des mouvements de danse dans la « logique de la discipline » suit une évolution semblable, S. Faure souligne que ce ne sont pas les savoir-faire corporels en soi qui son exclusifs d'une telle forme d'enseignement, S. Faure, *Apprendre par corps*, op. cit., p. 136-137.

²⁴² Cette conception apparaît dans le *Bulletin officiel* de l'Éducation nationale hors série n° 1 du 14 février 2002, p. 4-5. Dans les programmes pour le cycle des apprentissages fondamentaux, il est écrit : « Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. La première activité, seule, est spécifique de la lecture. La seconde n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent [...] Chez le lecteur confirmé, les deux activités sont presque simultanées. La première s'est automatisée, libérant toutes les ressources intellectuelles pour la seconde qui peut bénéficier d'une attention soutenue. Chez le lecteur débutant, l'identification des mots est encore peu efficace [...] La compréhension reste difficile et doit être fortement soutenue [...] ce n'est qu'en rendant plus efficace l'identification des mots que l'apprenti lecteur parvient en fin de cycle à une première autonomie. »

²⁴³ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., notamment le chapitre 3, p. 79-125. L'analyse proposée de l'enseignement du lire-écrire à l'école primaire reste pertinente malgré des modifications du système scolaire (organisation de l'enseignement en trois cycles, diminution des redoublements, incitation au décroisement et aux activités entre pairs, etc.).

références partagées par les interlocuteurs. Elle renvoie aux expériences qu'ont les élèves du monde plutôt qu'aux savoirs de la langue écrite (qu'il s'agisse de la phonologie, de la grammaire, de la conjugaison, etc.). Ce n'est qu'ensuite que les élèves apprennent à réaliser et reconduire ce cheminement à partir de textes écrits et lus silencieusement, une fois la lecture-déchiffrage maîtrisée. On observe une semblable progression quant aux procédures d'évaluation et de vérification de la compréhension des textes et leur recours à l'écrit : d'abord vérifiée par une mise en mots de ces derniers et en situation d'interaction (entre élèves, entre élèves et enseignant), elle s'évalue ensuite à partir d'écrits produits dans une situation qui s'apparente à un monologue²⁴⁴.

Dans les *Instructions Officielles* de 1985, « la pratique de la langue écrite » (lecture, écriture, expression écrite) est distinguée de deux types d'activités que l'on nomme par la suite « activités scolaires traditionnelles » : « l'étude de la langue » (orthographe, grammaire, vocabulaire) et « l'usage poétique de la langue » (mémorisation et récitation de poème). A l'inverse, les *Instructions Officielles* de 1995 mettent en place l'observation réfléchie de la langue et misent moins sur les exercices systématiques que sur l'observation de la langue dite « en situation », c'est-à-dire sur les textes lus en lecture cursive, etc.

Dans les *Instructions Officielles* de 1985, les maîtres sont invités à mettre à disposition des enfants des imprimés divers mais aussi les « meilleures œuvres accessibles à la jeunesse, dans un but d'initiation à la qualité littéraire »²⁴⁵. Il leur est recommandé d'« exploiter » le fonds des bibliothèques et de familiariser leurs élèves à ces lieux (bibliothèque de classe, BCD, bibliothèque municipale ou de quartier). Ils doivent pourvoir « les débutants d'un premier fonds, qu'ils accroîtront ensuite d'eux-mêmes, à mesure qu'ils étendront leurs connaissances et leurs goûts. »²⁴⁶ Si dès 1985, il est énoncé que toutes les disciplines sont occasions de lecture, il reste que la visibilité et la reconnaissance des lectures autres que littéraires est moins forte qu'elle ne l'est à partir de 1995.

Ainsi, la lecture enseignée scolairement, la lecture légitime dessinée dans les

²⁴⁴ S'inspirant de M. Bakhtine, B. Lahire invite à appréhender les situations de productions écrites des élèves comme des situations de quasi-monologues : « lorsqu'il écrit un texte, l'élève se trouve dans la position de celui qui doit produire une construction formelle sans interlocuteur immédiat et pour un interlocuteur futur qui ne disposera que de cette construction formelle. », B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 124.

²⁴⁵ Le BO de 2002 précise que les œuvres pour la jeunesse de qualité littéraire se trouvent à la fois parmi les classiques et parmi la production contemporaine (une liste indicative est par ailleurs mise à disposition des enseignants) : « Le programme de littérature de cycle 3 vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise. Il permet ainsi que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations. [...] Des "classiques de l'enfance" souvent réédités et qui constituent un patrimoine se transmettant de génération en génération, [...] des œuvres de la littérature jeunesse vivante [...] Chaque année, deux "classiques" doivent être lus et au moins huit ouvrages [...] de littérature jeunesse contemporaine. »

²⁴⁶ Ministère de l'Education nationale, *Ecole élémentaire...*, op. cit., p. 24.

Instructions officielles de 1985 (avec laquelle les enquêtés ont été familiarisés au sein de l'institution scolaire), se caractérise par ses modalités de réalisation et d'approvisionnement, par ses fonctions et motifs d'action (l'envie, le plaisir, le besoin). Elle est individuelle et silencieuse ; elle s'effectue en des lieux et des moments réservés à la pratique. Elle permet au lecteur de s'emparer de textes de qualité qu'il a appris à rechercher en même temps que de « textes courants de la pratique quotidienne » ; elle est réalisée pour satisfaire des goûts, atteindre des objectifs et acquérir des connaissances à partir de connaissances et de goûts déjà constitués. Elle suppose un lecteur ayant un rapport intentionnel à ses pratiques (susceptible d'identifier ce dont il a besoin et envie), ayant appris à circonscrire ses actions dans le temps et dans l'espace et à les adapter et moduler selon les objectifs suivis. La lecture enseignée doit se glisser dans un rapport rationnel et autocontraint aux activités qui caractérise plus généralement les produits de la socialisation scolaire ²⁴⁷ et qui vaut comme rapport légitime aux pratiques et au monde dans une société « spécialisée » ²⁴⁸, à forte division du travail social.

Les objectifs fixés dans les *Instructions officielles* ne trouvent pas toujours les moyens de se réaliser. En ce qui concerne les bibliothèques centres de documentation (BCD) par exemple, il faut rappeler que si on envisage de doter chaque école d'une bibliothèque depuis 1972-73, « chaque nouvelle construction dev[ant] prévoir une salle spéciale à cet effet » ²⁴⁹, les premières BCD paraissent en 1976 comme le « manifeste » de l'Association pour le Développement des Activités Culturelles dans ces Etablissements Scolaires qui en décrit les contours et l'intérêt ; l'objectif de généralisation ne date que de 1984 et ne sera atteint que plusieurs années après ²⁵⁰. Au départ, « aucun crédit de fonctionnement n'est prévu, ni un seul moyen spécifique en terme d'enseignant détaché sur site » ²⁵¹. Le recrutement d'emplois-jeunes au sein des établissements scolaires

²⁴⁷ G. Vincent, *L'Ecole primaire française...*, *op. cit.*, et G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*, p. 11-48.

²⁴⁸ Elle-même produit de la spécialisation des sociétés diversifiées (des professionnels de l'éducation ont en charge l'éducation), l'institution scolaire prépare les enfants à occuper une place particulière dans ces sociétés : « Au fur et à mesure que les sociétés se diversifient et se centralisent, qu'augmente la spécialisation et que se prolongent les filières sociales, la préparation nécessaire à l'exécution des tâches de l'adulte se prolonge et se complique également. Pendant toute une période qui ne cesse de se prolonger, les enfants et les jeunes restent coupés du cercle de vie des adultes. Ils vont à l'école puis font des études dans des universités, des écoles supérieures et autres instituts de préparation spécialement conçus pour les jeunes. », N. Elias, *La Société des individus*, *op. cit.*, p. 171. Partie prenante en même temps qu'analyste de la constitution du système scolaire français sous la Troisième République, E. Durkheim exprime également que l'un des objectifs de la socialisation scolaire est la préparation des enfants à la société dans laquelle ils vont vivre, à la place qu'ils vont y occuper, E. Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, rééd. PUF, 1999, p. 58-60.

²⁴⁹ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, BPI-Centre Pompidou/Librairie Arthème Fayard, 2000, p. 201.

²⁵⁰ T. Opillard, « Vers une nouvelle école élémentaire (Le premier document sur les BCD relu 20 ans après) », *Les Actes de la lecture. Revue de l'AFL*, n° 56, 1996.

élémentaires, durant les années 1990, a permis parfois que les BCD aient leur propre personnel. Mais quand les enquêtés fréquentaient les écoles primaires, les BCD recouvraient des réalités bien différentes selon les établissements scolaires. Par ailleurs, le classement ZEP ou non des établissements scolaires fréquentés, les politiques menées par les collectivités territoriales (soutien ou non aux actions scolaires, à des partenariats entre école et autres secteurs culturels : bibliothèques et autres intervenants extérieurs – écrivains, conteurs... –) ont également pu contribuer à faire varier les conditions matérielles de familiarisation avec les imprimés pour les enquêtés : du point de vue des imprimés susceptibles d'être mis à disposition des élèves, de l'organisation des enseignements, de la part accordée aux activités collectives par rapport aux activités individuelles, etc.²⁵² Enfin, les styles pédagogiques des enseignants fréquentés ont également pu infléchir ou moduler les objectifs de l'enseignement lectoral scolaire.

Les obstacles possibles à la réalisation des objectifs officiels n'entament pas la légitimité de cette lecture, qui repose aussi sur le fait que l'éducation dispensée au sein de l'institution scolaire occupe un statut dominant socialement et doit s'imposer aux parents. C'est ce qu'explique J.-P. Chevènement, dans la préface des *Instructions officielles* de 1985 dans une perspective de lutte contre les inégalités scolaires. En plus de définir ce que doit être l'enseignement du futur citoyen, le ministre de l'Education nationale de l'époque présente les Programmes et Instructions comme une aide et un outil mis à disposition de parents enjoins de participer à l'efficacité de l'enseignement scolaire :

« les parents doivent savoir ce qu'on attend de leurs enfants à l'école. Trop souvent, les parents l'ignorent. Ils ont le sentiment que l'école, la classe, constituent un monde qui leur est étranger, un monde opaque dont ils perçoivent mal les règles et les finalités. Avec cette publication, ils pourront savoir ce que leurs enfants doivent apprendre dans chaque cycle de l'école élémentaire [...] les programmes scolaires, dès lors qu'ils sont connus, sont un trait d'union entre les parents et les instituteurs. Sachant les objectifs que les élèves doivent atteindre et les connaissances qu'ils doivent acquérir, les parents pourront apprécier les progrès de leurs enfants et, le cas échéant, contribuer, par leur aide, à l'action éducative des maîtres. »²⁵³

La loi d'orientation de 1989, qui reconnaît les parents membres de la communauté éducative, ainsi que les diverses modifications ultérieures des Programmes et Instructions explicitent davantage l'idée d'une « co-éducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire. »²⁵⁴ Dans un double mouvement, celle-ci veut rendre attentifs les enseignants

²⁵¹ A. Lorant-Jolly, « Des espaces de transition : la BCD et le CDI », in P. Demougis et J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, CRDP Grenoble, 1999, p. 73.

²⁵² B. Lahire note par exemple que les activités à plusieurs sont plus fréquentes dans les classes de perfectionnement observées que dans les autres. Or l'organisation individuelle ou collective des activités n'est pas sans répercussions sur l'intériorisation possible des compétences constituées. Les situations d'examen placent les élèves en situation d'activité individuelle. De fait, les enfants de classe de perfectionnement sont objectivement moins préparés à ces situations d'examen, B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 118.

²⁵³ J.-P. Chevènement, « Préface », in *Ministère de l'Education nationale, Ecole élémentaire...*, op. cit., p. 7.

à la diversité des publics qu'ils accueillent tout en obligeant les parents et familles. C'est ce que soulignait D. Thin lorsqu'il analysait l'ouverture de l'école aux parents (mais aussi aux travailleurs sociaux, etc.) comme indicateur et moyen de la domination du mode scolaire de socialisation plutôt que comme un affaiblissement de ce dernier :

« L'école s'ouvre aussi, dit-on, aux parents. Là encore, comment ne pas voir que les parents les plus présents dans les écoles, s'exprimant sur des questions pédagogiques, sont d'abord des parents ayant un capital scolaire important et dont les pratiques socialisatrices n'entrent pas en contradiction, au contraire, avec le mode scolaire de socialisation ? Quant à l'«ouverture» aux familles les plus populaires, tout montre qu'elle a pour objectif de tenter de contourner des résistances à la scolarisation. Il s'agit, en ayant des contacts plus étroits avec les parents, de transformer leurs pratiques socialisatrices afin qu'elles soient plus conformes aux attentes de l'école et que soient réunies les conditions d'une scolarisation plus efficace des enfants. »²⁵⁵

Les familles sont invitées à accompagner la familiarisation avec la lecture, comme les autres enseignements scolaires, dans les formes et modalités souhaitées par l'institution scolaire. Implicites dans les *Instructions officielles* de 1985, les conseils donnés aux parents en matière de lecture sont clairs dans un Bulletin officiel hors série de 2002. Celui-ci suggère même des modalités d'accompagnement des lectures enfantines par des parents non lecteurs :

« Il importe que les œuvres rencontrées soient nombreuses et variées. Les lectures en classe doivent être complétées par des lectures personnelles dans la BCD [bibliothèque centre de documentation] ou au domicile familial. L'emprunt à la BCD ou dans la bibliothèque de quartier doit devenir une habitude et un besoin. Les enseignants expliquent aux parents le rôle de médiateur qu'ils peuvent eux aussi jouer entre le livre et l'enfant. Si [les parents] hésitent à lire à haute voix, il leur reste possible d'explorer les illustrations et d'engager le débat à leur propos. L'essentiel est que l'enfant découvre qu'une œuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées, partagée avec ses camarades autant qu'avec sa famille ou le maître. »²⁵⁶

Ainsi en plus de définir la manière dont elle encadre la familiarisation avec la lecture, l'institution scolaire suppose plus ou moins explicitement ses attendus en matière d'encadrement familial de cette familiarisation, et esquisse un idéal normatif des relations entre institution scolaire et famille en matière de familiarisation avec la lecture individuelle d'histoires : au sein de ces deux contextes, l'enfant serait invité à lire et manipuler des imprimés supposés adaptés à ses besoins qu'il emprunterait à la BCD ou trouverait chez lui. Parallèlement, l'institution scolaire permettrait progressivement l'acquisition des compétences individuelles nécessaires à la compréhension des narrations et à leur

²⁵⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel* Hors série n°1 du 14 février 2002, p. 1.

²⁵⁵ D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*, p. 46 ; cf. aussi D. Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1998, sur ce point, « Chapitre 8. Agir sur les familles populaires », p. 205-242.

²⁵⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel* Hors série n°1 du 14 février 2002, p. 4-5.

déchiffrage. Les modalités d'incitation à la lecture et leurs contenus étant proches au sein des différents contextes, l'enfant apprendrait à se soumettre en matière de lecture à des contraintes contextuelles proches, redondantes ou complémentaires. Un des objectifs de ce chapitre sera de montrer les conditions sociales de possibilité d'une telle configuration de familiarisation avec la lecture, ainsi que les conditions sociales de son impossibilité et les autres configurations existantes de familiarisation avec la lecture.

Pour préparer la reconstruction des familiarisations avec la lecture des enquêtés, il convient donc à présent d'appréhender l'encadrement familial de celle-ci et ses relations avec les exigences officielles.

3) L'encadrement familial et ses appropriations enfantines

Les familles doivent nécessairement faire avec cette intention institutionnelle et étatique de régir l'encadrement familial de la familiarisation avec la lecture (entre autres pratiques). Mais elles ont diverses manières d'y réagir, et les modalités de l'encadrement familial de la familiarisation avec la lecture s'y conforment plus ou moins, et plus ou moins intentionnellement, en fonction notamment de leur connivence avec la culture scolaire. Leur degré de connivence est lié à la fréquentation de l'institution scolaire, en tant qu'élève ou en tant que professionnel, par les membres des familles, aux modalités de construction d'un capital culturel reconnu ou non par l'institution scolaire : suivi de l'enseignement dispensé au sein de l'institution scolaire²⁵⁷, une familiarisation familiale avec la culture légitime, constitution autodidacte d'un capital culturel²⁵⁸. En outre, toutes les pratiques familiales ne sont ni nécessairement ni uniquement orientées ou régies par cette intention officielle. L'analyse sociologique peut veiller à reconstruire les logiques propres qui innervent les pratiques et cultures familiales, et souligner ce qu'elles doivent à leurs relations à des injonctions et normes dominantes²⁵⁹. De fait, les sollicitations lectorales des parents peuvent à la fois répondre à cette intention étatique (et les

²⁵⁷ Le niveau de diplôme constitue une première façon d'approcher la plus ou moins grande connivence des individus avec la culture scolaire (celle-ci augmentant avec le niveau de diplôme). La variation des diplômes possédés permet de supposer que cette connivence est loin d'être la situation la plus répandue. Au recensement INSEE 1999, 20 % de la population non scolarisée de 15 ans et plus n'ont aucun diplôme, 17.3 % ont un CEP, 8.1 % sont détenteurs d'un BEPC, 24.8 % sont titulaires d'un CAP ou d'un BEP, 12.2 % possèdent le bac ou un brevet professionnel, 8.5 % ont un diplôme équivalent à bac + 2, 9.1 % ont un diplôme de niveau supérieur.

²⁵⁸ P. Bourdieu souligne que des rapports différenciés à la culture légitime découlent des modalités différentes de son acquisition (en autodidacte, au sein d'une institution, par initiation familiale), P. Bourdieu, *La Distinction, op. cit.*, « Quartiers de noblesse », p. 68-106.

²⁵⁹ C. Grignon et J.-C. Passeron explicitent diverses modalités possibles de reconstruction des cultures populaires : les unes mettant au jour l'autonomie des pratiques populaires par rapport aux pratiques légitimes et dominantes, les autres leur hétéronomie, C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire, op. cit.*, p. 93-94 notamment. Pour des études empiriques, cf. par exemple R. Hoggart, *La Culture du pauvre, op. cit.*, D. Thin, *Quartiers populaires, op. cit.*, p. 39-48 notamment. Pour appréhender d'autres univers sociaux, M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, *Voyage en grande bourgeoisie, op. cit.*, p. 98-99 par exemple.

réponses sont plus ou moins conformes à ce qui est attendu – au regard par exemple des albums qui sont donnés à lire –) et à la fois s'inscrire dans les pratiques familiales de l'écrit qui ont cours indépendamment des suggestions scolaires. Ainsi les incitations à la fréquentation d'une bibliothèque comme l'abonnement à des magazines éducatifs²⁶⁰ peuvent être le signe du suivi de la suggestion scolaire de l'encadrement familial de la lecture. Elles peuvent aussi être le signe d'habitudes familiales de fréquentation de cet équipement culturel ou correspondre à une retraduction dans l'ordre des pratiques enfantines des pratiques lectorales parentales (les adultes étant abonnés à leurs propres magazines). Par ailleurs, l'analyse peut tenter d'appréhender la sensibilité des individus aux normes légitimes, et ici, leur tension à être de « bons parents » tels que les exigences scolaires les dessinent – susceptibles d'accompagner les enfants dans l'acquisition des savoirs. L'alternative entre l'hypercorrection comme souci ou souhait de se conformer aux normes d'une part, et l'hypocorrection comme mépris des mêmes normes pourtant maîtrisées²⁶¹ d'autre part, ne traduit pas l'ensemble des positionnements possibles à l'endroit de ces normes : les individus peuvent aussi les ignorer (la préface des *Instructions officielles* de 1985 entend précisément contrecarrer une telle ignorance ou indifférence).

Ainsi l'encadrement familial de la familiarisation avec la lecture doit être appréhendé non seulement à partir des relations – objectives – qu'il entretient avec l'intention/injonction scolaire, mais aussi comme indicateur des pratiques et modes de socialisation familiaux eux-mêmes liés à des conditions d'existence et de coexistence – culturelles, économiques, etc.

Que sait-on globalement de cet encadrement familial de la familiarisation à la lecture ?

On constate tout d'abord que les parents sont désignés par une plus forte proportion de jeunes lecteurs comme les personnes les plus influentes en matière de lecture.

Tableau 2 Pourcentage de jeunes qui estiment que telle ou telle personne a été influente pour les faire lire²⁶²

Nombre de livres lus	Parents	Amis	Professeurs	Frère ou sœur	Conjoint
1-5 par an	48	10	13	8	6
6-11 par an	35	18	22	8	5
1-2 par mois	50	13	16	7	6
+2 par mois	57	8	19	7	5

On sait aussi que les individus sont toujours plus nombreux à reconnaître leurs

²⁶⁰ On emprunte cette désignation à F. de Singly, *Lire à 12 ans*, *op. cit.*, p. 133. Cf. *infra*, chapitre 3.

²⁶¹ P. Bourdieu souligne les rapports opposés que les petits- et grands-bourgeois (les fractions des classes dominantes les mieux pourvus en capital économique) entretiennent respectivement avec les normes langagières portées par l'institution scolaire : hypercorrection et hypocorrection, P. Bourdieu, *La Distinction*, *op. cit.*, p. 229 et 285 notamment.

²⁶² F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, *op. cit.*, p. 134.

parents comme premières personnes influentes en matière de lecture. La reconnaissance de l'influence parentale croît avec le profil lectoral des individus : plus ils lisent et plus ils reconnaissent l'influence de leurs parents sur cette activité. La proportion d'enquêtés à reconnaître d'abord l'influence de leurs enseignants en matière de lecture est toujours plus faible. Du point de vue des enquêtés et de leur perception des contraintes lectorales auxquelles ils ont été soumis, l'encadrement familial est donc premier par rapport à l'encadrement scolaire.

Ensuite, les enquêtes mesurant les pratiques de lecture des enfants invitent à supposer que cet encadrement familial est plus efficace avec l'élévation du niveau d'études.

En effet, toutes les enquêtes sur la lecture ou les pratiques culturelles indiquent le caractère discriminant du niveau d'études des parents. Ainsi, étaient lecteurs durant leur enfance (8-12 ans), 47 % des individus dont les parents n'ont aucun diplôme, 66 % des individus dont les parents ont un niveau d'études primaires, 70 % des individus dont les parents ont un diplôme du secondaire (collège, technique court), 78 % des individus dont les parents ont un diplôme du secondaire (lycée, technique long) et 80 % des individus dont les parents sont diplômés du supérieur²⁶³.

Mais cette variation des pratiques lectorales enfantines selon les caractéristiques sociales des parents ne dit pas grand chose des modalités d'encadrement de la familiarisation. Ces dernières apparaissent un peu mieux avec le constat de l'infléchissement du poids de l'origine sociale par l'exemple parental. On sait en effet que l'appréciation de la lecture est plus élevée chez les enfants de parents grands lecteurs :

« 29 % des jeunes dont les parents sont cadres et petits lecteurs contre 34 % des jeunes dont les parents sont ouvriers ou employés et grands lecteurs aiment beaucoup lire. »²⁶⁴

Allant plus avant dans l'étude des modalités d'encadrement familial des pratiques lectorales étudiantes, F. de Singly distingue les incitations implicites – dont relève l'exemple parental – et explicites – comme le sont les recommandations de lecture.

Par ailleurs, les proportions de lecteurs et de gros lecteurs augmentent toujours avec l'étendue de la bibliothèque domestique²⁶⁵. Or celle-ci varie selon les milieux sociaux – même si l'absence totale de bibliothèque domestique est aujourd'hui rare :

« Il devient de plus en plus exceptionnel de vivre dans un foyer où le livre est totalement absent : 9 % des Français ne possèdent aucun livre dans leur foyer contre 13 % en 1989 et 27 % en 1973 [...] Un quart des Français disposent d'une bibliothèque personnelle comportant au moins 200 ouvrages. Les écarts entre les catégories socioprofessionnelles sont spectaculaires : les milieux de cadres et professions intellectuelles supérieures détiennent en moyenne trois fois plus de

²⁶³ C. Tavan, « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *op. cit.* et H. Michaudon, « La lecture une affaire de famille », *op. cit.*

²⁶⁴ F. de Singly, « *Savoir hériter* », *op. cit.*, p. 50, p. 49 et 55 pour les notions suivantes.

²⁶⁵ F. Dumontier, F. de Singly, C. Thélot, « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *op. cit.*, p. 69.

livres que les milieux d'ouvriers, d'agriculteurs ou d'employés »²⁶⁶

L'évocation par A.-M. Chartier de l'accompagnement maternel de la découverte d'un alphabet, mentionné plus haut, oriente également le regard vis-à-vis des pratiques familiales d'encadrement de la familiarisation avec la lecture. On sait par ailleurs que les échanges mère/enfant autour des livres, préconisés dans le BO de 2002, sont plus fréquents dans les milieux favorisés²⁶⁷. De ce point de vue, les modalités d'encadrement de la familiarisation avec la lecture, comme les encadrements parentaux d'autres pratiques enfantines (l'usage des jouets et les apprentissages psychomoteurs), se rapprochent des modalités scolaires d'encadrement dans les classes moyennes et supérieures²⁶⁸.

Mais les injonctions officielles ne doivent pas conduire à n'être attentif qu'aux modalités de l'encadrement de la familiarisation avec la lecture qui se rapprochent des modalités scolaires (modèle de lecteur, incitation expresse, échanges autour des textes lus). Dans *Tableaux de familles*, B. Lahire soulignait que le capital culturel familial (mesuré par le niveau d'études) ne suffisait pas à rendre compte des situations de réussite ou de difficultés scolaires d'élèves de CE2. Il montrait comment la combinaison de traits pertinents pour la reconstruction de configurations familiales de milieux populaires pouvait, à l'inverse, y parvenir et même éclairer les cas atypiques de réussite scolaire en milieux populaires : l'ordre moral domestique pouvait par exemple pallier la distance parentale à la culture écrite²⁶⁹ pour susciter et encadrer des lectures enfantines. Par ailleurs, les travaux sur les pratiques et modes de socialisation familiaux éclairent les conditions de possibilité des encadrements parentaux plus distants de la familiarisation avec la lecture telle que la fréquentation sans accompagnement parental d'une bibliothèque. Ainsi la bibliothèque municipale – lorsqu'il y en a une – est ou non accessible²⁷⁰ aux enfants selon qu'elle se situe à l'extérieur ou dans les *délimitations territoriales* posées par les parents exerçant une autorité contextualisée²⁷¹.

²⁶⁶ O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français*, op. cit., p. 183.

²⁶⁷ F. Fouquier, *Lectures de jeunes et pratiques culturelles de classes*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux II, juin 1976, p. 169 cité par B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 123.

²⁶⁸ B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, op. cit., notamment les parties intitulées « Différences entre classes sociales dans la définition de l'usage des jouets » et « Différences entre classes sociales dans l'importance conférée au langage pour la socialisation ».

²⁶⁹ B. Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit., par exemple « Portrait 14 : Un doux enfermement symbolique », p. 167-175. Les configurations familiales sont reconstruites à partir de cinq traits pertinents : les formes familiales de la culture écrite – et les écritures planificatrices –, les conditions et dispositions économiques, l'ordre moral domestique – ascétique ou hédoniste, régulier ou irrégulier –, les formes de l'autorité familiale – reposant sur l'autocontrainte ou la contrainte extérieure – et les modes familiaux d'investissement pédagogique.

²⁷⁰ « Plus de la moitié des Français [62 %] habitent, en effet, à moins d'un quart d'heure d'une bibliothèque », O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français*, op. cit., p. 229.

²⁷¹ D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 104 et suivantes.

Enfin, en s'appropriant les sollicitations lectorales parentales, les enfants participent objectivement à la socialisation dont ils sont l'objet :

« Une influence ne s'exerce pas d'un être actif sur un être passif, elle est construite à la fois par celui qui influence et par celui qui est influencé, elle n'est pas "action sur" mais "relation entre" »²⁷²

Le matériau d'enquête ne permet pas (et ne visait pas) la reconstruction fine de ce processus qui nécessite la mise en parallèle systématique des pratiques parentales et des pratiques enfantines. Toutefois, il permet d'en approcher des aspects qu'il aurait été dommage de laisser échapper. En sollicitant les enquêtés par des questions, on a donc tenté de saisir en entretien les manières dont les enquêtés réagissent aux demandes et injonctions éducatives parentales, les manières dont ils se les approprient – par leurs pratiques de lecture, par les conceptions de la lecture qu'ils ont intériorisées, etc. En plus de ces déclarations, on a veillé lors de l'analyse à mettre en parallèle ce que les enquêtés disent des incitations familiales (ce qu'elles sont et ce qu'ils en pensent) d'une part, ce qu'ils disent de leurs pratiques d'autre part. Le souci de percevoir si les réactions et appropriations enfantines étaient conformes ou non aux sollicitations familiales que l'on pouvait reconstruire a guidé les analyses. L'une des modalités de détournement des propositions parentales envisagée par P. Berger et T. Luckmann dans *La Construction sociale de la réalité*, nommée « *socialisation ratée* », est liée à la pluralité des mondes (et des relations) au sein desquels les individus évoluent : lorsque ces mondes sont porteurs de manières de faire, de penser, d'agir, etc. différentes et qu'aucun ne domine sur les autres (au sens où ces derniers et leurs injonctions sont retraduites dans la logique du premier monde intériorisé), lorsque les sollicitations différentes ne sont pas appréhendées comme « des versions du même monde commun », les individus peuvent être amenés à faire avec d'autres ce qu'ils n'ont pas appris à faire avec certains, voire ce qu'ils ont appris à ne pas faire²⁷³. L'un des exemples imaginaires proposés par les auteurs est la contradiction entre les attentes parentales et les attentes amicales à l'endroit d'un même individu : les premiers attendent qu'il obtienne son diplôme d'enseignement secondaire, les seconds qu'il montre son courage en volant une voiture. Les auteurs esquissent les enjeux d'une telle analyse sur les sentiments de trahison et de tiraillement de l'individu pris entre ces injonctions contradictoires. Ce sont moins ces sentiments et tiraillements qui ont guidé l'analyse que la reconstruction des possibles adéquations ou décalages entre les attentes familiales et les activités enfantines, ainsi que les conditions de possibilité d'une telle situation. On a été particulièrement attentive aux sollicitations potentiellement différentes des diverses relations nouées par les enquêtés (parents, enseignants, pairs, personnels d'institution diverses (école, bibliothèque, etc.)) à la primauté accordée à l'une ou l'autre ou à leur consonance.

A la lumière de ces éléments, on peut reconstruire les souvenirs de familiarisation avec la lecture et les lectures enfantines des enquêtés.

4) Susciter et collecter les souvenirs des pratiques lectorales enfantines

²⁷² E. Bautier, B. Charlot, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, p. 17.

²⁷³ P. Berger et T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, op. cit., p. 228-235.

Au cours des entretiens, des questions visaient à susciter la remémoration contextualisée des lectures enfantines et de toute activité autour des textes : « *tu te souviens de ce que tu lisais quand tu étais petit ?* », « *comment cela se passait ?* », « *comment avais-tu eu cet imprimé entre les mains ?* », « *te souviens-tu de ce que cela racontait ?* », « *avais-tu aimé cette lecture ?* », etc. D'autres interrogations tentaient de rendre possible l'évocation de différents contextes de familiarisation à la lecture. Elles cherchaient à appréhender les sollicitations lectorales connues des enquêtés à partir de leurs modalités, de leur contenu et de leur plus ou moins grande efficacité : « *te souviens-tu de ce que tu lisais en primaire ?* », « *te souviens-tu de ce que tu faisais en classe en français ?* », « *allais-tu à la bibliothèque ? si oui, peux-tu me raconter comment cela se passait ?* », « *est-ce que tes parents te disaient de lire ?* », « *est-ce que tu pouvais consulter des livres ou imprimés ? chez toi ? à la bibliothèque ?* »... D'autres questions encore visaient à faire apparaître dans quel contexte avaient eu lieu de façon privilégiée certaines activités : « *tu te souviens si on te lisait des histoires quand tu étais petit ? si oui, qui et quelles histoires ? peux-tu me raconter ?* », « *est-ce qu'il t'arrivait de lire avec d'autres ? qui ? quand ? quels textes ?* »

Ainsi la directivité relative ²⁷⁴ des entretiens visait à contrebalancer l'oubli des pratiques réalisées à une période fort éloignée et à rendre moins épars les souvenirs nécessairement partiels qu'en avaient les enquêtés, afin de reconstruire leur familiarisation avec la lecture, les modalités d'encadrement des pratiques lectorales et leurs pratiques elles-mêmes. La directivité des entretiens permettait aussi de réduire les effets possibles de reconstruction qui laissent dans l'ombre les activités déplaisantes ou celles qui ne sont pas considérées comme des lectures : on a par exemple demandé systématiquement aux enquêtés s'ils avaient étudié, appris ou récité des poésies.

Cependant, les entretiens réalisés ne visaient ni ne prétendaient à atteindre l'exhaustivité des lectures enfantines ce qui aurait été simple naïveté sociologique : ils avaient pour objectif de saisir et reconstruire à partir de la variété des souvenirs de lectures enfantines, l'hétérogénéité possible des familiarisations enfantines avec la lecture. Il importait donc que la directivité relative des entretiens ne nuise pas à l'appréhension d'informations déductibles de la variabilité des discours collectés en entretien. En effet, bien que non négligeable, l'éloignement temporel de la période évoquée n'est sans doute pas le seul élément intervenant sur la moindre consistance des souvenirs. Celle-ci témoigne peut-être autant de la difficulté de remémoration de pratiques dont la mise en discours fut pour certains rare et nouvelle (du fait de la moindre fréquence des échanges autour des lectures avec les proches, avec les enseignants). A ce titre le caractère plus ou moins étoffé des descriptions constitue un indice de l'habitude précoce ou non qu'ont eu les enquêtés de mettre en discours leurs lectures dans une situation quasi-scolaire d'explicitation ²⁷⁵. Par ailleurs, allant du titre à l'histoire, du ressenti lectoral à l'imprimé, du lieu de lecture au rapport entretenu à la contrainte de lecture, les évocations variées des souvenirs de lecture indiquent aussi ce qui fait sens pour les enquêtés et apportent des éléments sur ce que sont pour eux les lectures.

²⁷⁴ On n'a pas cherché à saisir la présence au sein des différents contextes de toutes les activités autour des textes. Par exemple, on n'a pas demandé si les enquêtés réalisaient des études grammaticales en dehors du contexte et des recommandations scolaires. On leur a demandé en revanche s'ils lisaient des ouvrages (romans, albums, etc.) à l'école et hors école.

Comme tout discours rétrospectif, ces souvenirs sont marqués par le présent et le chemin parcouru par l'enquête depuis. Néanmoins, il est souvent possible de faire le partage entre ce qui ressort du passé et ce qui est le produit du parcours effectué et des apprentissages dont il a été porteur²⁷⁶. On peut distinguer ce qui est évocation et jugement de ce passé à l'aune du présent d'après les comparaisons plus ou moins explicites dans les propos des enquêtés et grâce aux croisements d'informations (les contraintes lectorales présentes et mentionnées à un autre moment de l'entretien et les contraintes lectorales passées, les difficultés de lecture évoquées en primaire et les déclarations de redoublements, etc.). Ainsi, il apparaît clairement que c'est à travers une grille des légitimités culturelles plus tardivement intériorisée – au collège, par la confrontation à de nouveaux camarades de classe et par la découverte de nouvelles activités scolaires – que Julie appréhende ses lectures et activités scolaires de primaire :

« En primaire, y en a plein i z'ont appris des Fables de La Fontaine et tout ça et jamais j'ai appris ça moi ! Je sais pas d'où je sors mais...[...] Au collège i z'étaient tous là "Ouais la Fable de machin, Le Renard et le rossignol" ou je sais pas quoi [sourire] Moi... [je ris un peu] Le Renard et le corbeau Pardon... ! Tous ces trucs comme ça, moi j'ai jamais appris ça. Mais i connaissent tous ! Je sais pas si c'est Lyon ! [petit rire des deux] Moi je viens de Paris ! [petit rire] J'ai pas appris ça quoi [sourire] Nan moi j'ai... en primaire, j'ai pas appris de poésie moi en fait. J'en ai appris en sixième cinquième. Et ça [avec un petit rire :] alors j'aime pas [...] J'aime pas apprendre un truc comme ça [...] par CŒUR, à réciter comme ça devant tout le monde en plus... comme un... tu sais comme ça devant tout le monde ! [petit rire des deux] Devant le... devant... tout le monde... t'es... tu sais tu bouges plus, tu récites et puis c'est tout... » (Julie ; père : agent SNCF, BEPC ; mère : vendeuse à France-Loisirs, baccalauréat D ; beau-père : directeur d'une agence de France-Loisirs ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 6-7 ans)

Pour sa part, se présentant comme non lecteur de littérature au moment de l'enquête, Arthur minimise l'efficacité des incitations parentales à la lecture malgré mes suggestions inverses :

« (Quand t'étais plus p'tit, tu lisais plus ou euh... ?) Ouais mais je lisais différemment quand même ! Quoi je lisais que des BD quoi je lisais aucun livre presque. Les livres... je lisais deux pages... pour l'école, et c'était fini quoi, je lisais pas [sourire] [...] [Mes parents] m'incitaient à lire ouais ça c'est sûr (Comment i faisaient ?) Ben i me disaient... "Lis..." et tout "C'est bien, tu verras" et tout... [pause] (Mais ça t'a pas... 'fin ça marchait avec les BD quand même apparemment) Ouais, mais bon... Les BD, c'était différent parce qu'y avait les images ! [...] Quand on est tout gamin... on lit le dessin avant tout quoi ! [sourire] » (Arthur ; père : dermatologue, doctorat de médecine ; mère : radiologue, doctorat de médecine)

Qu'il s'agisse des pratiques lectorales scolaires dans le cas de Julie ou des pratiques

²⁷⁵ Sur la proximité de la situation scolaire et de la situation d'entretien, cf. W. Labov, *Le Parler ordinaire*, op. cit., p. 286. Sur la possibilité de mobiliser un langage explicite en situation scolaire en fonction des formes langagières intériorisées familialement, cf. B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, op. cit., p. 37-38.

²⁷⁶ M. Darmon, *Approche sociologique de l'anorexie*, op. cit., p. 158.

lectorales extra-scolaires dans le cas d'Arthur, les pratiques passées effectives apparaissent bien derrière les jugements rétrospectifs des enquêtés.

L'intérêt de ces entretiens et de leur analyse est la mise en évidence de la diversité des familiarisations à la lecture d'une population homogène du point de vue du niveau d'étude atteint.

5) La diversité des conditions de familiarisation avec la lecture

Un premier clivage apparaît dans la population selon l'importance des lectures individuelles réalisées en dehors de l'école.

Ces lectures, on l'a dit, constituent un moyen de satisfaire des attentes lectorales immédiates par une compréhension du texte résultant de la mise en relation des marques textuelles (mots, images, etc.). Lorsque la rencontre texte/lecteur porte ces satisfactions (ou insatisfactions) lectorales, les lectures peuvent s'autonomiser des échanges qui accompagnent les premières lectures en entrecoupant, en indexant et en complétant le texte et devenir individuelles. Les lectures réalisées sous la conduite d'un proche, quand elles se poursuivent, visent précisément l'instauration de la rencontre d'un lecteur novice avec un texte plutôt que l'inscription du texte et de sa compréhension dans des échanges. Apportant potentiellement les plaisirs mêmes d'une rencontre (celle du texte et du lecteur) et d'une « expérience de déterritorialisation »²⁷⁷, les lectures individuelles conduisent parfois le lecteur à s'isoler des sociabilités. Par ailleurs, lorsqu'elles sont encouragées et valorisées par l'entourage (scolaire ou familial), les lectures individuelles procurent également des plaisirs liés à la reconnaissance de soi par autrui qu'entraîne leur réalisation. Elles peuvent aussi susciter la satisfaction du devoir accompli chez un individu ayant intériorisé les injonctions parentales ou professorales à une telle activité²⁷⁸.

Si ces lectures individuelles sont aujourd'hui légitimes socialement et scolairement, elles ne l'ont pas toujours été et ne le sont pas, encore, en tous les lieux de l'espace social : R. Chartier rappelait que les lectures silencieuses et individuelles de fiction étaient mises au banc des accusés pour les risques de « séductions de l'illusion » qu'elles faisaient courir aux lecteurs (et particulièrement aux lectrices)²⁷⁹ ; R. Hoggart soulignait

²⁷⁷ M. Peroni pointe la non universalité de la théorie de la réception en raison de la conception de la lecture sur laquelle elle et dont il décrit les contours : « l'analyse sociologique ne saurait se satisfaire d'une pareille définition *a priori* de la lecture comme expérience esthétique de déterritorialisation, en ce qu'elle présuppose un intérêt, un sens (en soi, qui plus est) à la lecture. D'ailleurs la capacité même de la lecture à refigurer un quelconque "monde possible" repose sur le postulat d'une compétence du lecteur dite "implicite" (compétence à passer d'une région de "réalité" à une autre, à renouer le fil du texte par delà ses interruptions de lecture...). », M. Peroni, « La lecture, pratique culturelle ou activité de réception. », *op. cit.*, p. 54.

²⁷⁸ G. Vincent, *L'École primaire française*, *op. cit.*, p. 252-253 : « Travailler c'est être utile à soi-même et aux autres, certes, mais c'est surtout faire ce qu'on doit. [...] L'école laïque cherche à mettre continûment l'élève en face de ce qu'il produit, afin qu'il se juge lui-même. Ou plus exactement, au jugement du maître sur le cahier ("Bien", "Mal", note de zéro à dix), elle ajoute le témoignage que seul l'élève peut se rendre en son for intérieur : ai-je fait tout ce que je devais et pouvais ? ».

²⁷⁹ R. Chartier, « Lectures et lecteurs "populaires". De la Renaissance à l'âge classique », in R. Chartier et G. Cavallo (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, rééd. Seuil, 2001, p. 348.

quant à lui la « répression » des membres du groupe qui mettaient en question ses valeurs en s'en distinguant, en s'isolant par la lecture ou le travail scolaire²⁸⁰. De ce point de vue, et dans la lignée des enquêtes sur la lecture et les pratiques culturelles, il n'est pas surprenant de constater le caractère discriminant du niveau d'études des parents (possédant au moins le baccalauréat) dans la composition des groupes ayant eu des lectures individuelles importantes ou rares durant l'enfance : l'un d'eux regroupe en effet quasi-exclusivement des enfants dont les parents ne possèdent pas le baccalauréat.

Tableau 3 Répartition des enquêtés selon l'importance des lectures individuelles qu'ils réalisaient en dehors de l'école durant l'enfance

²⁸⁰ R. Hoggart, *La Culture du pauvre* : « si le groupe est un foyer de chaleur humaine et si la fraternité qu'il suscite permet de surmonter les difficultés de l'existence, il est aussi le lieu d'apparition d'une répression parfois brutale à l'égard de ceux qui, en son sein, sont portés à remettre ses valeurs en question. » (p. 231). Le « boursier se dirige vers le monde des "autres", et vers une profession bourgeoise. Pour "arriver", il lui faudra être de plus en plus seul. Il lui faudra, bon gré mal gré, rompre avec l'*ethos* du foyer, avec les valeurs communautaires des classes populaires, avec la chaude ambiance de la parentèle familiale. » (p. 350). Cette rupture commence tôt et notamment par la distance qui s'instaure avec le groupe de pairs. En effet si les sociabilités juvéniles masculines se font à l'extérieur du foyer « le boursier, lui, reste à l'intérieur, dans le monde des femmes. » (p. 352). J.-Y. Rochex analyse le caractère ambivalent et non univoque des relations parents/enfant autour de la scolarité et de la lecture décrite dans l'œuvre d'A. Ernaux. Il mentionne notamment les réprimandes parentales décrites dans *La Place* quand, au lieu de participer à l'activité domestique et familiale, l'enfant restait à lire en haut de l'escalier. cf. J.-Y. Rochex, *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995, p. 144-166.

	Relative abondance de lectures individuelles en dehors de l'école		Rareté des lectures individuelles en dehors de l'école		
	Parents bacheliers	Parents non bacheliers	Parents bacheliers	Parents non bacheliers	
Filles	Belinda Clara Eléonore Elodie Emilie Esther Gaëlle Karine Marie Marie-Eve	Nadine Najia Olivia Ophélie Samantha Séverine Sophie Valérie Vanessa	Caroline Habiba Isabelle Samia Sylvia Véronique	Edith Julie Mathilde Tasmina	Adeline Aïcha Anne-Cécile Leïla Malika Myriam Peggy Radia
	19	7	4	8	
Garçons	Arthur Bastien Benjamin Bertrand Colin Didier François Jean Léonardo Marc	Matthieu Maxence Maxime Nils Raoul Rodolphe Samuel Thierry Vincent	Bruno Gaspar Jérôme Kamel Livio Philippe Salah Stéphane Yannick	Ahmed Cédric Emmanuel Farid Franck Lagdar	Nicolas Nordine Pierre-Jean Rachid Sébastien
	19	9	0	11	
Total	54		23		

Comme la prise en compte d'une pluralité de traits pertinents permettait à B. Lahire de souligner l'hétérogénéité des milieux populaires et les modalités possibles d'une proximité avec les pratiques et le mode scolaires de socialisation, elle permet ici de comprendre les rapprochements possibles des pratiques lectorales extra-scolaires d'enfants dont les parents ont des niveaux de diplôme différents (elle rappelle de la sorte le caractère non mécanique des causalités statistiques en sciences sociales)²⁸¹. En soulignant que le niveau de diplôme des parents ne détermine pas à lui seul et en lui-même l'encadrement familial de la familiarisation avec la lecture, les analyses de ce chapitre montreront notamment comment des enfants de parents ne possédant pas le baccalauréat apparaissent dans le premier groupe. Elles feront apparaître des clivages secondaires en étudiant de près les articulations entre les contextes scolaires et extra-scolaires de familiarisation avec la lecture. Ces clivages secondaires dépendent en

²⁸¹ Les mises en garde de J.-C. Passeron vis-à-vis des effets de « sur-sélection » scolaire pour comprendre et expliquer les proximités des pratiques lectorales d'enfants de bacheliers et d'enfants de non bacheliers ont moins lieu d'être à propos des pratiques lectorales enfantines qu'à propos des pratiques lectorales lycéennes. Cf. J.-C. Passeron, « Ce que dit un tableau et ce qu'on en dit », *Le Raisonnement sociologique, op. cit.*, p. 123.

effet de la proximité des contraintes lectorales dont les contextes lectoraux étaient porteurs durant l'enfance et auxquelles les enquêtés ont réagi.

I. La lecture individuelle de récits : une pratique familière et familiale

1) Les conditions d'une régularité des lectures individuelles : familiarité parentale avec l'écrit et concentration scolaire

Les deux tiers des enquêtés ont eu dès l'enfance ce que l'on a appelé des lectures individuelles régulières d'albums, de bandes dessinées, de magazines éducatifs ou de romans. Bien qu'individuelles, ces lectures doivent leur existence, durant la période au cours desquelles des habitudes se constituent tout au moins, à un encadrement fort. Avant d'analyser les modalités concrètes de l'encadrement et de l'accompagnement extra-scolaires de ces lectures, il convient de présenter les caractéristiques des configurations familiales au sein desquelles elles se réalisent du point de vue du niveau de diplôme des parents, de la familiarité avec l'écrit de l'entourage des enquêtés et de la place faite aux pratiques scolaires dans les pratiques éducatives parentales.

La majorité de ces enquêtés ont des parents détenteurs du baccalauréat. L'obtention de ce diplôme laisse supposer une certaine familiarité avec cette pratique qu'est la lecture individuelle ainsi qu'une forte probabilité d'intériorisation de la légitimité de cette activité. Les pratiques et caractéristiques parentales déclarées par les enquêtés vis-à-vis de l'écrit le confirment. Elles rejoignent *en fait* celles des parents moins diplômés des seize autres enquêtés que l'on s'est attachée à décrire²⁸². Par leur niveau de diplôme, les parents de ces enquêtés se distinguent des précédents. En effet, les parents de Caroline, Bruno, Livio, Philippe et Salah ont suivi un enseignement technique court et possèdent des BEP ou CAP ; ceux d'Habiba, Lamia, Samia, Sylvia, Gaspar, Kamel, Stéphane ont suivi des études primaires à l'étranger (Algérie, Portugal, Laos, Italie) ; les parents d'Isabelle, Véronique, Jérôme et Yannick ont cessé leurs études après la troisième ou en cours de lycée avant de passer le baccalauréat. Malgré des scolarités relativement courtes, les parents de ces enquêtés sont familiers de l'écrit : Caroline, Livio, Philippe, Salah, Stéphane, Isabelle, Véronique, Jérôme et Yannick déclarent qu'au moins un de leurs parents est fort lecteur de fiction ; au moins un parent de Bruno, Habiba, et Kamel lit quotidiennement le journal. Certains de ces parents ont en outre des professions ou des loisirs qui requièrent une familiarité avec l'écrit, la lecture ou l'institution scolaire : la mère de Stéphane est secrétaire et celle de Philippe aide-comptable²⁸³ ; les mères de Yannick

²⁸² Pour contrer la récurrence des préjugés misérabilistes on a opté pour une description plus étayée des parents ne possédant pas le baccalauréat. Il s'agit de décrire des pratiques de certaines familles de milieux populaires qui ont des proximités avec des « actualisations de la culture dominante ». La suite de l'analyse montrera que, pour les enquêtés de ce groupe, les pratiques éducatives des parents possédant au moins le baccalauréat se rapprochent également des attendus scolaires. La proximité des pratiques éducatives mises en évidence succède donc à l'analyse des entretiens et ne la précède pas comme un *a priori*. On entend éviter ainsi la critique de C. Grignon à l'endroit d'une sociologie des classes dominantes qui participerait au « renforcement de la croyance selon laquelle les dominants participent tous et toujours de l'excellence de leur culture », C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire, op. cit.*, p. 98.

et Jérôme sont assistantes maternelles²⁸⁴ ; le père de Gaspar est pasteur²⁸⁵ ; le père de Sylvia est « *correspondant dans un club de foot* » : il lit et écrit des articles sur ce sport. Enfin, certains de ces enquêtés comptent dans leur entourage familial de forts lecteurs ou des individus plus fortement diplômés que leurs parents et émettant de fortes sollicitations lectorales : des frères ou sœurs aînés (Lamia, Samia, Véronique, Bruno, Gaspar, Kamel, Livio, Salah, Yannick), des grands-parents (Isabelle, Véronique, Jérôme), mais aussi des oncles, tantes ou cousins, etc.

Outre les niveaux de diplômes et le rapport à l'écrit et à la lecture, on sait que les styles éducatifs et leur appropriation par les enfants peuvent infléchir les pratiques lectorales enfantines. Ainsi, à propos des « collégiens qui lisent le plus », F. de Singly constatait que :

« [ce sont] ceux qui vivent avec des parents dont le libéralisme pédagogique ne rime pas avec le laisser-faire. Le temps libre, hors de l'école, est soumis à des règles précises d'occupation : évitement de la télévision, anticipation temporelle des demandes scolaires, enrichissement par des activités extérieures. »²⁸⁶

Et lorsqu'ils évoquent d'une part l'univers familial, d'autre part les pratiques de loisirs qui leur étaient suggérées par leurs parents, celles qui leur étaient interdites ou celles qui étaient fortement réglementées²⁸⁷, et enfin l'attitude enjointe à l'endroit de la lecture et des activités scolaires, les enquêtés manifestent effectivement des styles éducatifs où le « laisser-faire » n'est pas de mise et qui rendent difficiles l'ignorance et l'évitement de la lecture.

Certains enquêtés ont tenu la télévision à distance : soit parce qu'ils ne la possédaient pas, soit parce que sa vision était surveillée ou systématiquement critiquée. Selon les cas, la télévision apparaît comme un objet repoussoir et dégradant ou comme un objet vainement convoité. Ainsi, durant son enfance, Ophélie n'a pas eu de télévision. C'est plus tardivement que le poste familial a quitté le domicile de Nadine ; mais

²⁸³ L'enquête rejoint ainsi le constat fait par F. de Singly à propos des déclarations d'appréciation de la lecture à 12 ans : « dans les familles populaires, l'amour de la lecture est associé clairement à la présence d'une mère employée administrative », F. de Singly, *Lire à 12 ans, op. cit.*, p. 91.

²⁸⁴ Une recherche de B. Lahire sur les pratiques d'écriture et de lecture en milieux populaires montre que, plus que d'autres professions de « bas niveaux de qualification », le métier d'assistante maternelle peut permettre la construction d'un rapport plus familier à l'écrit – et potentiellement à la littérature enfantine – et l'intériorisation de la norme scolaire en matière de lecture : du fait de la fréquentation quotidienne d'une école, des contacts réguliers avec l'écrit au sein de l'institution scolaire et des relations professionnelles entretenues avec les enseignants, B. Lahire, *La Raison des plus faibles, op. cit.*, p. 58-65.

²⁸⁵ Outre l'étude de la constitution et de la mise en œuvre de dispositions diverses, l'étude de cas de Paul Ritz par Sophie Denave et Bernard Lahire montre l'importance des lectures chez un pasteur, « Paul Ritz », in B. Lahire, *Portraits sociologiques, op. cit.*, p. 131-168.

²⁸⁶ F. de Singly, « *La lecture de livre pendant la jeunesse* », *op. cit.*, p. 149-150.

²⁸⁷ Sur la variation sociale des réactions parentales à l'endroit des pratiques enfantines des médias audiovisuels (télévision et jeux vidéo), cf. S. Octobre, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004, p. 92-100.

auparavant, cette enquêtée avait peu eu l'occasion d'en apprécier les programmes. Enfant, Samuel n'avait pas le droit de regarder la télévision. Habiba quant à elle se faisait, et se fait encore au moment de l'enquête, reprendre lorsque ses parents la surprennent devant le poste :

« 'Fin c'est un peu... triste mais... comme... main'nant... 'Fin, je passe pas mon temps devant la télé mais... quand même je passe plus de temps. Avant j'avais pas la télé donc j'avais pas le choix, j'étais obligée de lire. Et maintenant ben... 'fin vraiment je suis pas une ACCRO à la télé mais... je regarde quand même donc... on a moins envie de se mettre à lire quoi quand [petit rire] (C'est depuis quand ?) Quand on s'est abruti devant la télé... [petit rire des deux] Euh... c'est depuis la quatrième en fait que j'ai la télé (Hum hum) Donc... c'est pas très loin quoi » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –) « [Avec ma sœur cadette] on est un peu favorisé à la lecture du fait que on n'ait pas de télé donc... (Ouais ?) Ouais, ça aide quand même (Hum hum) 'Fin ! Avec ma sœur on l'avait avant et puis bon ma mère a... [petit rire] en avait marre de payer la redevance parce qu'on la regardait pratiquement jamais (Hum hum) 'Fin de temps en temps le soir avec ma sœur mais en cachette parce que mes parents ne voulaient pas [bas :] qu'on regarde. Et puis finalement... d'un commun accord... on l'a expédiée chez les cousins... Et... donc du coup on l'a plus... (Depuis longtemps ?) Depuis... pff'... je sais plus, ça fait un... moment. Ça doit faire six ans par là (Ouais ?) Et... Enfin on vit très bien sans quoi (Hum hum) Et... moi à chaque fois quand je dis... "Nan mais j'ai pas de télé..." Y a tout le monde "Han ! Comment tu peux faire sans télé et tout..."'. Mais je pense que si on n'a pas la télé, on n'en ressent pas le besoin quoi (Ouais. Hum hum) Moi franchement mais pff'... je m'en fous mais carrément quoi. Surtout avec les... excusez-moi mais les MERDES qui passent... [petit rire des deux] C'est pas la peine. Je veux dire bon, sûrement qu'i y a des bons films des fois que je loupe et... bon, c'est dommage quoi (Hum hum) Mais... bon on a une bonne collection de cassettes qui... sont chez mes grands-parents et quand j'y vais... si y a des vieux films américains des années cinquante et tout... je me fais des... des soirées... cassette. Et ça me va très bien... de me faire de temps en temps... mes petites soirées comme ça mais... je veux dire sans... 'Fin ça favorise à la lecture quand même » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne, chef de laboratoire, a longtemps pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS, études supérieures) « Quand j'étais plus petit... j'avais pas le droit de regarder la télé le soir donc je lisais ! » (Samuel ; père : plombier ; mère : secrétaire après avoir été longtemps au foyer, baccalauréat – arrêt des études après le mariage –) « (Et tu te souviens, si tes parents, i t'incitaient à lire... et tout... ou même parfois encore ?) Maintenant plus. 'Fin maintenant i me disent tout le temps de lire... (Ouais...) Quand je regarde la télé par exemple i me disent tout le temps de prendre un bouquin plutôt que de regarder la télé » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba ; mère : femme au foyer ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

Et, en plus des réveils matinaux dûs à la distance entre leur domicile et leur établissement scolaire actuel, la surveillance parentale de la télévision et des heures de coucher a

contribué à ce qu'au moment de l'enquête encore (mais durant l'enfance aussi), Samantha et Séverine enregistrent des films en semaine pour les regarder le week-end²⁸⁸. Elles peuvent alors voir les programmes qui leur plaisent sans craindre d'être trop fatiguées pour ce qu'elles ont appris à faire avec le plus d'attention, suivre leur scolarité :

« (Et sinon tu regardes la télé ou...) Ouais ouais, je regarde assez la télé, sauf / 'Fin, pas pendant la semaine, mais surtout le week-end... ouais (Tu regardes quoi ?) Ben on va dire que je regarde tout le temps la 6 (Ouais) Parce que... bon ben le samedi je regarde la 6... les trois séries. Et autrement... bon ben vu que j'ai canal... le canal satellite, bon ben on zappe quoi et tout dépend. Ou alors des fois je me fais des films que j'aime bien... ben des cassettes quoi, je tape dans les cassettes (C'est quoi les films que t'aimes bien ?) Bon ben... on va reparler d'un film... fétiche pour l'instant c'est Top Gun (Ouais) Mais autrement y a bien des films comme ça que je regarde, bon ben, ou alors que j'ai pas vus et qui... que on a enregistrés et que j'ai jamais vus. Bon ben des fois je les regarde et (ouais) voilà... (Hum, et pourquoi tu dis... pas pendant la semaine ?) Ben... disons que j'ai pas le temps (Ouais) Voilà puis... me coucher tard pour me lever... 'Fin des fois ça fait coucher à dix heures, onze heures, pour me lever à six heures je crois qu'après... je suis trop kaputt quoi en cours je dors(Ouais) Bon ben je préfère. Donc c'est surtout pour le week-end et les vacances (Ouais, hum, c'est pas tes... ta mère qui te dit de pas la regarder...) Bon ben y a ça mais... c'est plus/ C'est moi personnellement qui me le dis... "Bon on va pas regarder la télé, ça sert à rien tu vas pas te lever demain quoi" (Ouais, hum) Bon c'est sûr y a ma mère quand/ Si je m'installe... pendant la semaine devant la télé, elle va me faire "Nan nan tu vas te coucher". Mais autrement c'est plutôt moi qui me dis "Bon ben là faut que... faut que j'aille me coucher quoi" » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans)

Outre la télévision, c'est aussi l'usage des jeux vidéo qui est contrôlé, ainsi que d'autres activités réalisées. Ainsi, Samuel ou Salah disent la surveillance paternelle des jeux vidéo et de la durée des activités. Salah affirme ne pas souffrir des injonctions paternelles à la limitation du temps de jeu, qu'il a intériorisées et faites siennes. Si « depuis l'âge de quatre ans » Stéphane a « tout le temps été sur les terrains de foot », il fait exception parmi les enquêtés de ce groupe qui, comme Thierry et Philippe, n'ont été inscrits à des activités sportives qu'à partir du collège et sont restés à l'« intérieur »²⁸⁹ durant la

²⁸⁸ R. Establet et G. Felouzis pointent un lien entre l'usage du magnétoscope et l'usage autocontraint et cultivé de la télévision, R. Establet et G. Felouzis, *Livre et télévision : concurrence ou interaction*, Paris, PUF, 1992, 173 p.

²⁸⁹ Les connotations féminines des occupations domestiques en milieux populaires, soulignées par R. Hoggart, sont renforcées ici par le fait que Philippe puise ses lectures enfantines dans les cartons de livres que sa mère a gardés de son enfance. Les pratiques des « jeux d'intérieur » (en CM2, près d'un tiers des enfants en ont une pratique régulière – une à deux fois par semaine –) et des médias audiovisuels, notamment télévision, jeux vidéo et ordinateur, tendent à infléchir, si ce ne sont les représentations, au moins les occupations effectivement réalisées au sein de l'univers domestique par les filles comme par les garçons en faisant une place à ces derniers. Sur la pratique des jeux d'intérieur, cf. S. Octobre, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, op. cit., p. 362-364. L'enquête souligne également avec intérêt la baisse de la pratique des jeux d'intérieur avec l'avancée en âge, p. 361.

scolarité primaire :

« J'ai le même intérêt à jouer que... à lire quoi (Et tu joues souvent ?) Pas trop... [petit rire] Comme mon père est un peu... tatillon là-dessus... je dépasse pas... quelques heures par semaine [...] (Et puis au bout d'un moment ton père... intervient [rire des deux]) Nan nan mais je sais me... m'arrêter quoi (Hum) Ce qui est bien, j'aime bien m'arrêter » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie) « Etant donné que... quand j'étais petit... je m'ennuyais de temps en temps, ben je prenais un livre et voilà [...] Quand... je savais pas quoi faire je prenais un livre et... voilà ! ça a dû venir comme ça » ; « Comme j'ai grandi [maintenant] je suis plus... en... train de jouer dehors, trucs comme ça ! Je lis moins maintenant (Ouais !) Mais... ouais quand j'étais petit et ben... comme j'aimais pas trop aller dehors quand j'étais petit, j'étais quelqu'un qui était... d'intérieur ! » (Philippe ; père : électricien, CAP ajusteur mécanicien ; mère : aide comptable, CAP employée de bureau)

Plutôt qu'un sport, un certain nombre d'enquêtés ont eu des activités extra-scolaires peu distinctes de celles réalisées en classe. Ainsi Salah raconte qu'il participait aux animations proposées et organisées par l'école et par la bibliothèque municipale :

« Après l'école j'étais toujours/ Y avait des activités avec l'école, extra-scolaires, mais... dans l'école quoi, informatique... lecture, et cetera » ; « J'allais à la bibliothèque toutes les semaines, deux fois par semaine un truc comme ça, et i faisaient tout le temps des animations pour... ceux qui z'y étaient quoi, par exemple... des conteurs africains, i venaient spécialement à la bibliothèque pour raconter des histoires ou... des conteuses ou des trucs comme ça [...] (Et t'aimais bien ?) Ouais [...] les histoires et... le tonqu'on prend à... à les lire quoi. Et... par exemple le conteur africain... i... D'jà les histoires elles étaient intéressantes parce que elles étaient singulières quoi : un tigre qui parle ou un... [petit rire des deux] Et en plus l'intonation dont... - ça m'a, moi, beaucoup marqué ça [petit silence] - dont i... C'est comme si, en fait... i voulait prendre... i voulait devenir le personnage... qui parlait quoi. Par exemple... quand c'était... un chimpanzé qui parlait par exemple, i faisait... il essayait d'imiter sa voix quoi, voilà. C'était... on savait bien que c'était lui, mais ça rajoutait quand même au plaisir... d'entendre quoi » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

D'autres enquêtés ont été amenés à fréquenter des cours de catéchisme ou des cours de religion pendant la scolarité primaire²⁹⁰. Lorsqu'ils décrivent cet enseignement, ils font part d'activités qui, s'effectuant dans une forme scolaire d'enseignement, se rapprochent par bien des aspects des activités scolaires. Benjamin parle des *discussions autour de diapositives* illustrant l'Ancien Testament et des histoires racontées par « les moniteurs »

²⁹⁰ Sur les 39 enquêtés de ce groupe (auxquels j'ai posé la question : les enquêtés interrogés en 2001 vs ceux interrogés en 1997), 20 - soit la moitié - ont suivi un tel enseignement durant la scolarité primaire (d'autres s'y ajoutent à partir du collège). Clara, Karine, Marie-Eve, Najja, Olivia, Ophélie, Bastien, Benjamin, Bertrand, Colin, François, Gaspar, Jean, Maxence, Maxime, Philippe, Raoul, Rodolphe, Samuel et Thierry ont fréquenté des cours de religion durant leur enfance.

(cf. entraînement à la compréhension préconisé à l'école) ; Samuel et Gaspar se souviennent avoir « étudié » « les histoires qu'y avait dans la Bible » ; Raoul évoque les « petits livres d'exercices » ; Bastien mentionne « les livres à lire » « Apprendre la foi ou des trucs comme ça » dont il « étudiait les idées et le passage à la vie » ; Karine raconte avoir « rempli les vignettes » de « cahier », Clara comme Samuel ont appris à déchiffrer l'hébreu parallèlement à la mémorisation des prières et de l'histoire sainte, etc. :

« [Les cours de religion] c'était... c'est comme une CLASSE quoi comme... comme en cours sauf que c'était un cours... de religion quoi » ; « (Est-ce que... tu lis des livres... religieux ?) Nan ! [...] pas des livres religieux... des livres de prière, ouais [...] quand je fais ma prière [...] (C'est des prières que tu connais ou euh... ?) Ouais ! [...] c'est plus pratique je trouve quand même d'en savoir par cœur [...] C'est pas la même écriture... c'est pas... le même alphabet [...] j'ai appris la petite écriture [...] le dimanche matin, quand j'étais petit jusqu'à... douze ou treize ans et puis après j'avais arrêté » ; « (En fait c'est quoi les textes de prières ?) Ben je sais pas, je comprends pas. Je parle pas... et puis c'est de l'hébreu ancien donc... je peux... je le pratique pas ! [...] Enfin je sais... je sais en gros quoi ! C'est... ce que ça signifie... Je sais pourquoi on fait ça... pourquoi on fait cette prière et pourquoi on fait ces... pourquoi on fait une autre ! Mais... je sais pas EXACTEMENT ce que ça signifie [...] [En revanche] je lis sans problème ! » (Samuel ; père : plombier ; mère : secrétaire après avoir été longtemps au foyer ; baccalauréat – arrêt des études après son mariage –) « (Tu dis "étudier la Bible" c't-à-dire t'as pris des cours ?) Euh... oui... on avait ce qu'on appelle l'Ecole du Dimanche pendant que... mes parents écoutaient le message... (Hum hum) Vu que c'était un peu trop pour nous on avait... des cours, enfin des cours... des messages mais... au niveau enfant quoi ! » (Gaspar ; père : pasteur, études jusqu'en troisième au Laos ; mère : ouvrière, études jusqu'en troisième au Laos) « (Et tu te souviens... si t'aimais... et puis ce que vous faisiez pendant les cours de caté ?) Euh... ben je me rappelle que les cours de caté, pour moi, je trouvais ça souvent... barbants en fait. Par contre, ben le livre justement de la Bible... pour les enfants, çui-là, j'aimais bien [...] (Pourquoi les cours de caté ça te... barrait ?) Parce que... enfin je sais pas... On remplissait des vignettes, on... [bas :] 'Fin je trouvais ça un peu... Ouais ça c'était lourd quoi... (Des vignettes ?) 'Fin si tu veux, on avait des cahiers, et y avait des vignettes où... 'fin je sais pas fallait... si tu veux suivant l'exercice, enfin selon le truc, i fallait remplir [...] On avait... un livret quoi ! I fallait le remplir, y avait des questions... des trucs comme ça... ! I fallait y répondre » (Karine ; père : technico-commercial au chômage au moment de l'entretien, après avoir été informaticien, bachelier ; mère : comptable dans l'informatique, bachelière)

Enfin, plusieurs enquêtés témoignent d'une part d'une concentration des occupations et préoccupations sur la scolarité, et d'autre part de l'intériorisation d'un sens du devoir scolaire les obligeant non seulement à ne pas faire dépendre l'investissement scolaire d'un goût pour telle ou telle activité scolaire mais aussi à ne négliger aucune des disciplines scolaires. Visiblement marqué par une ascension sociale due à la scolarité, le père de Nadine émet de fortes injonctions à l'ascétisme scolaire que cette enquêtée a faites siennes. Les propos de Caroline laissent apparaître la place importante que la scolarité occupe dans les relations socio-affectives qu'elle entretient avec ses parents (cette place est d'autant plus grande que la scolarité de sa sœur aînée a été tumultueuse et a été érigée en contre-modèle, cf. *infra*, chapitre 5) :

« (Ta grand-mère paternelle, qu'est-ce qu'elle faisait ? Si ça... ?) Euh elle était... femme au foyer en fait. Elle faisait de la couture, elle était couturière (Ouais. Ton grand-père ?) Et mon grand-père il était policier. Mais... mais tous les deux i sont pas très lecteurs (Hum hum) I lisent des magazines... des magazines un peu idiots [petit rire] 'Fin style Télé7jours... Mais... ouais i sont pas très... pas très lecteurs (Ouais ! Et je me demandais ouais si... i z'avaient fait des études tous tes grands-parents) Nan ! Ouais. En fait à mon avis celle... Je pense que ma grand-mère maternelle c'est celle qui a fait les plus longues études et encore elles ont été... assez courtes [GMM s'occupait des chèques à la Poste ; GPM, facteur ; la première est lectrice et à de nombreuses pratiques culturelles légitimes : abonnement au théâtre, enregistrement de films classiques, etc.] (Hum hum) Ben en fait i sont tous issus de... familles très pauvres et... du coup i z'ont dû travailler... assez jeunes quoi (Hum hum) Et... nan i z'ont fait des études... très courtes. Et puis... en fait... y a qu'à partir de la génération de mes parents où i z'ont fait des études(Ouais. Les frères et sœurs de... tes parents, si i z'en ont aussi) Euh... ben ma mère n'a pas de frères et sœurs, mais mon père a... deux frères... et deux sœurs (Hum hum) et... eux ben... en fait c'est... ça a un peu varié : y en a certains qui ont fait des études assez courtes et y en a d'autres qui sont un peu plus... longues mais... en moyenne i z'ont fait des études... style bac plus 3 (Hum) à peu près [...] [Mon père] il est ingénieur chimiste. » ; « ([Tes parents] i sont très près de ce que vous/, du travail que tu fais et...) EUH... ! Nan mais [...] disons que... hum... Mon père part du principe que à partir du moment où on travaille, ça plaît un jour même si t'as... ça plaît pas tout de suite... Je suis tout à fait d'accord. Et bon... ça c'est, i trouve ça... enfin mes parents trouvent que... c'est dommage qu'on se... qu'on veuille contourner... des choses... capitales... dans les petites classes parce que je veux dire c'est les BASES et qui nous serviront tout le temps. Et que bon i faut toujours faire son travail » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne, chef de laboratoire, a travaillé longtemps pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS, études supérieures) « J'ai toujours été comme ça en fait (Ouais ?) J'adore montrer que je sais les choses ! C'est comme mes parents quand i sont sur un truc et ben... j'aime bien rentrer des fois dans les conversations et dire "Ouais, moi aussi, nananin...". Et faire l'intelligente avec ce que j'ai appris à l'école. "Ouais donc tu vois y a la photosynthèse qui existe...". Même si des fois je comprends pas tout ce que je dis [petit rire] ça prouve que je sors des mots... assez intelligents et... et que moi aussi je sais des choses qu'eux i savent pas (Parce que i... Et comment i réagissent tes parents ?) Ma mère elle me fait "C'est bien ma fille, c'est bien". Enfin je sais pas ! I sont contents et... i voyent que je suis pas si nulle que... que je pourrais pas l'être ! » ; « Quand j'étais petite, j'étais SUPER intelligente ! [...] J'étais toujours la première de la classe et... et parce que j'aimais bien faire voir à ma mère que j'avais des bonnes notes alors tout le temps i fallait que je lui lise quand j'avais une bonne note » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{ème} enfant, CAP coiffure)

Mais si ces enquêtés ont progressivement réalisé des lectures individuelles, ce n'est pas seulement parce que leurs parents ont été particulièrement vigilants à ce qu'ils ne se détournent pas des activités scolaires et à ce qu'ils limitent leurs loisirs autres que

lectoraux. C'est aussi et surtout parce qu'ils ont été fortement accompagnés et encadrés dans la réalisation de ces lectures et, avant cela, initiés et prédisposés à ces pratiques.

2) La constitution sociale d'une prédisposition aux lectures individuelles : précocité de la familiarisation avec les imprimés

A partir des discours rétrospectifs des enquêtés ayant eu des lectures individuelles régulières durant l'enfance en dehors des obligations scolaires, on peut reconstruire la manière dont ils y ont été initiés ou dont ils ont constitué une telle prédisposition à cette pratique. Différentes expériences, conjuguées ou non, semblent avoir joué un rôle essentiel dans la constitution sociale de cette prédisposition : d'abord les histoires lues, entendues et écoutées durant l'enfance, ensuite la manipulation précoce d'imprimés que certains disent avoir feuilletés, regardés et sus par cœur avant de maîtriser le déchiffrement, enfin la constitution de la maîtrise de la lecture – et parfois même de la lecture individuelle – comme un enjeu important. Au cours de cette familiarisation, les actions familiales et scolaires sont, pour ces enquêtés, complémentaires.

Le premier trait qui caractérise leurs récits d'enfance est le fait d'avoir entendu et écouté des histoires lues dès leur plus jeune âge, avant de savoir lire²⁹¹. A l'instar d'Emilie, Habiba, Esther, Stéphane ou Maxime, de nombreux enquêtés déclarent les plaisirs de ces activités et en soulignent la récurrence :

« Généralement le soir... avant de me coucher... [mes parents] me lisaient des petites histoires [...] J'aimais bien ! [...] On ouvrait le bouquin d'histoires » (Emilie ; père : contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : institutrice) « Mon père i nous lisait des histoires... Et puis c'est tout ! (T'aimais bien quand i te les lisait ?) Ouais... ! Ouais, c'est sûr... »²⁹² (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba, école primaire en Algérie ; mère : femme au foyer, école primaire en Algérie) « (Quand t'étais petite on te racontait des histoires [...]) Ben... mon père me lisait des... on appelait ça les Monsieur et Madame... Alors je sais pas si tu vois ce que c'est... c'est des tout petits / (/ Les gros bonhommes, là ?) Ouais ! Ben voilà, i... c'étaient des personnages assez... Et quand j'étais toute petite, i me lisait ça et moi j'adorais ça [...] Mon père me lisait un Monsieur et Madame tous les soirs... [je ris un peu] Je le choisissais quoi, i me les lit, i m'en lisait un tous les soirs avant de me coucher » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée) « [Mes parents] me lisaient des livres ouais, ouais ma mère mais... Avant de m'endormir ouais (C'était quoi ?) Je m'en rappelle d'une [...] c'est euh... un p'tit pingouin qui avait perdu son bateau [...] Je m'en rappelle

²⁹¹ Arthur, Bruno, Benjamin et Rodolphe ne se souviennent pas de s'être fait raconter des histoires durant leur enfance. S'il est remarquable que quatre garçons fassent cette déclaration et peut faire penser à une socialisation différenciée selon le sexe, le matériau ne permet toutefois pas de trancher sur les déterminants d'une telle distinction.

²⁹² En plus des histoires lues par son père, Habiba écoutait les histoires que lui racontait sa mère : « Ma mère [...] c'est des histoires qu'elle racontait, elle. 'Fin je sais pas si elles étaient inventées. 'Fin elle me les disait, elle me les disait en arabe [...] (C'était quoi ? Tu sais... tu te souviens ?) Ah nan, je m'en souviens plus... C'étaient des histoires de petite fille quoi ! Je m'en souviens plus du tout... ! C'est vachement vieux... ».

que de celle-là, mais c'est... c'est parce que celle-là elle me la lisait tous les soirs presque » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France) « (Tu te souviens si euh... quand t'étais plus petit tes parents i te racontaient des histoires... ou des trucs comme ça ?) Ben oui... ! [petit silence] 'Fin ma mère plutôt, parce que mon père, non, pas trop [...] (Tu te souviens de ce que c'était ?) En fait c'était un livre avec plusieurs histoires pour euh... chaque jour, je crois... J'aimais bien les histoires [...] Sinon... elle lisait des livres aussi... [petit rire] pour petit enfant et des trucs comme ça... Nils Holgersson » (Marc ; père : médecin, docteur en médecine ; mère : femme au foyer, docteur en médecine) « (Quand t'étais plus petit, est-ce que... tu te souviens si on te racontait des histoires, on t'en lisait, on te...) Bien sûr, ouais euh... bon ben les contes ! [...] Ma grand-mère quand elle me lisait des contes ouais je m'en rappelle, c'était... ouais même ma mère aussi. Mais mon père non [...] Le petit conte du Chaperon rouge, ou le petit conte de... je me souviens plus [...] Quand on est petit, on les aime bien ! » (Maxime ; père : visiteur médical, bac+4 ; mère : secrétaire, bac)

« Avant de me coucher », « chaque jour », « tous les soirs », « avant de s'endormir » sont autant d'expressions qui soulignent la récurrence de ces activités. Ces dernières semblent être essentielles dans la relation adultes-enfant pour ces enquêtés. Les exclamations du type « bien sûr ! » ou « ben oui ! » par lesquelles les enquêtés répondent à mes questions témoignent des statuts de *nécessité*, d'évidence de ces activités qui vont *sans dire*, propres aux expériences des socialisations primaires ²⁹³.

Selon le niveau de diplôme et la disponibilité des parents, voire des grands-parents, selon la répartition sexuée des tâches éducatives, selon les modes de garde ²⁹⁴ et selon la place dans la fratrie des enquêtés, les adultes-lecteurs qu'ont connus les enquêtés varient (ou parfois s'ajoutent les uns aux autres) : la mère, le père, les grands-parents, les oncles et tantes, les frères et sœurs aînées ou bien les personnels d'une bibliothèque ou de l'école fréquentées peuvent jouer ce rôle. Ainsi Elodie, Esther, Clara, Maxime, Thierry, etc. se souviennent des histoires lues par leurs grands-parents lorsqu'ils dormaient ou passaient leurs vacances chez eux :

« Tous les mardis soirs j'étais... chez mes grands-parents parce que... je revenais tard. J'étais à la danse et je rentrais très tard, et je couchais chez eux parce qu'i z'habitaient pas loin de mon école [...] (Ouais, et donc eux i te racontaient des histoires) Ouais, ma grand-mère tous les soirs, tous les mardis soirs, ça je m'en

²⁹³ P. Berger et T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, op. cit., p. 185 : « la certitude de la première aube de la réalité adhère encore au premier monde de l'enfance. La socialisation primaire accomplit ainsi (après coup, bien sûr) ce qu'on peut considérer comme le plus important tour que la société joue à l'individu – faire apparaître comme nécessaire ce qui n'est en fait qu'un paquet de contingences – et ainsi rendre signifiant l'accident de sa naissance. » A propos de l'acquisition de savoirs et savoir-faire par les enfants dont les parents travaillent dans les marais salants, G. Delbos et P. Jorion écrivent « Bien davantage que des instructions explicites, le savoir qui passe à l'enfant, sans être transmis [mais par le fait de partager le quotidien avec les adultes], car il va sans dire, est de ce type particulier : une cosmologie, une représentation du monde ordonné », G. Delbos et P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, op. cit., p. 114. Ici, la lecture faite aux enfants le soir permettrait la transmission et la construction de cette activité comme naturelle et évidente.

²⁹⁴ Aucun des enquêtés ne mentionne avoir été gardé par une nourrice ou autre.

souviens [...] Le Chat botté , c'étaient toujours les mêmes [petit rire], je la connaissais par cœur, mais je lui disais jamais. Ça me faisait toujours plaisir qu'elle me les relise [...] Elle avait pas beaucoup de stocks [petit rire des deux] Elle devait avoir quatre ou cinq livres » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES) « (Tu te souviens, si quand t'étais petite, on te racontait des histoires ? 'Fin soit tes parents, soit tes grands-parents, soit... ?) Ouais ! Euh... ! Ouais ouais, ben... ben ma mamie qui est là [paternelle], je me rappelle tous les soirs... enfin quand on dormait chez elle, on adorait les petites histoires... c'est trop mignon quoi ! [petit rire] [...] J'avais un GROS livre [...] y avait une histoire, et donc un petit conte... pour tous les jours ! Et donc... ben... avant le... on allait dîner et... elle nous disait, i faut pas oublier la journée, donc on avait un livre pour bien nous souvenir des journées » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées) « (Tu te souviens si quand t'étais plus petit... on te racontait des histoires... ?) Euh... pff'... ouais, je me souviens, ouais c'étaient des petits, ouais, avant de me coucher [...] ç a pouvait être mes grands-parents, ça pouvait être mes parents [...] (Tu les voyais régulièrement [tes grands-parents] ? Ou tu les vois... ?) Euh... ouais, pendant les vacances... Ouais assez régulièrement pendant les vacances » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie) « (Tu te souviens si quand t'étais petite [...] on te lisait des histoires, ou euh...) Ouais... ouais on me racontait des histoires quand j'étais petite [...] Mes parents, mes grands-parents... mes tantes, euh... tout le monde ! » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management)

Certains enquêtés, dont les parents ont suivi des scolarités courtes en France ou à l'étranger, peu familiers de l'écrit et/ou peu disponibles pour ce type d'activités, évoquent les histoires lues et racontées par leurs frères et sœurs aînés²⁹⁵. Samia s'est fait lire des Contes de Grimm par sa sœur aînée. Quémandées – et peut-être sous l'influence de l'institution scolaire –, ces lectures n'ont, dans les souvenirs de cette enquêtée, pas le charme des histoires inscrites dans une tradition orale, racontées et non lues par sa mère par « *instinct* » maternel :

« (Et tu te souviens quand t'étais p'tite... si... soit tes frères et sœurs, soit... ton père, soit ta mère te racontait des histoires ou...) Ouais j'aimais bien que ma mère elle me raconte des histoires(Ah ouais ?) Hum (C'était quoi qu'elle te racontait ?) De tout. Les histoires du Petit Poucet... Des fois elle me les lisait même pas, elle les imaginait [petit rire] (Ouais ?) Ouais, enfin, elle les imaginait pas. Elle nous a dit que c'étaient des histoires qui se perpétuaient(Hum) Elle racontait des trucs... [petit silence] Je crois que c'était la nostalgie du pays qui faisait ça ou je sais plus trop quoi, mais elle me racontait des histoires aussi du pays (Ouais ?) Et euh... elle était originaire d'Algérie ma mère (Hum) Donc elle me racontait des

²⁹⁵ F. de Singly souligne le rôle possible des sœurs aînées dans l'accompagnement scolaire et lectoral des enfants d'immigrés, F. de Singly, « Savoir hériter », *op. cit.*, note p. 71. Notons toutefois que le fait d'avoir des aînés peut jouer en faveur des pratiques de lecture dans d'autres milieux qu'en milieu populaire et qu'il ne constitue pas un facteur explicatif mécanique.

choses... Sinon c'étaient les grands contes, euh... Cendrillon... Le Petit Poucet... J'aimais bien les/ J'avais... ma sœur elle lisait un bouquin aussi – ça c'est ma mère qui me racontait tout ça [contes et histoires d'Algérie] (Ouais) – mais ma sœur elle me lisait... des histoires c'étaient... Les Contes ... de Grimm (Ouais) ç a elle me l'avait fait lire²⁹⁶. I me faisait peur ce livre... je sais pas pourquoi. Je sais pas, j'étais p't-être marquée par l'image qu'y avait : c'était un espèce de lion... je sais plus ce que c'était mais ça me faisait peur. Mais j'aimais les histoires qu'i y avait dedans (Ouais) ça j'aimais bien... (Et elle te les lisait quand ? dans la journée ou... plutôt le soir /) / Quand je lui demandais parce que en général... c'était plus ma mère qui me lisait les... enfin qui me racontait, elle me lisait... (Ouais) Ma sœur c'était quand je lui demandais "Ben tiens lis-moi tel truc, lis-moi ça". Sinon... elle venait pas d'elle-même me dire "Ah ben ce soir on va" / (/ Ah ouais ?) Nan ! (Hum hum) Je crois qu'elle avait autre chose à faire [petit rire des deux ; petit silence] Tandis qu'avec maman c'était instinctif... (Ouais) Elle venait... elle savait que... avant de dormir j'avais besoin de... d'une petite histoire... Jusqu'à un certain âge parce qu'après... après j'appréciais plus trop ça » (Samia ; père : ouvrier dans le bâtiment à la retraite, scolarité primaire en Algérie ; mère : femme au foyer, scolarité primaire en Algérie)

De ce point de vue Samia, comme Habiba, a été familiarisée tôt à des histoires pour les unes inscrites dans une culture écrite, pour les autres dans une culture orale – approchée, on le verra, par de nombreux enquêtés du deuxième groupe. Livio et Gaspar, dont les parents ont suivi des études secondaires courtes en France et au Laos et qui sont pris par leur travail, bénéficient des histoires lues par leurs aînées fortes lectrices et amatrices de littérature. De la même manière Lamia et Najia, dont les parents ont suivi des études primaires en Algérie et secondaires au Maroc, profitent de leurs sœurs aînées :

« (Tu te souviens, si quand t'étais petit, on te racontait des histoires, ou on te lisait des histoires...) Mouais ouais ! (Ouais ?) Oui, ben oui ! (Tes parents, ou... ?) Mes parents, et puis mes sœurs aussi (Ouais ? C'était quoi ? Comme...) Ben des histoires de gosses ! Je sais pas moi... des Contes de Perrault, des... ou... plein de trucs. Ou alors... des histoires assez brèves, pour les enfants : "Le petit lutin qui va là-bas, qui... joue" et tout, des petits contes de fées, je sais pas, des trucs comme ça [...] Je réclamais, j'aimais bien » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues) « (Tu te souviens si quand t'étais plus petit on te... racontait des histoires, lisait des livres... ? Et cetera) Euh... j'aimais bien les Contes de Grimm quand j'étais petit, euh... Sinon les histoires en tout genre j'aimais bien qu'on m'en raconte ouais... (C'était qui qui... te racontait des histoires ?) Ah c'était soit mes sœurs, soit mes parents mais vu que mes sœurs étaient un peu plus disponibles, c'est souvent elles qui me les racontaient » (Gaspar ; père : pasteur ; mère : ouvrière ; ont tous les deux suivi des études jusqu'en troisième au Laos) « Un livre que j'ai vraiment aimé je l'ai lu je crois : Han... ! Euh... cinq fois je crois ou... quand j'étais petite c'était... je sais pas c'étaient deux filles, je m'en rappelle plus c'est quoi le NOM... avec leur tante... Hum hum... avec/ Euh Les Contes du chat perché, voilà (Ouais ?) Ouais, et ben ça

²⁹⁶ Ces lectures dont on ne sait pas si elles sont finalement réalisées par Samia ou par sa sœur sont peut-être un accompagnement scolaire, par l'aînée, des devoirs que sont les lectures-déchiffrages. Cf. infra.

je le lisais tout le temps (Et tu l'avais euh... connu comment ce livre ?) Ben en fait il était chez moi et mes sœurs... elles l'avaient pris, ben comme elles c'étaient des grandes sœurs et puis j'avais... les deux mêmes livres chez MOI (Ouais ?) Et puis j'en avais un autre c'était... i z'avaient pas les mêmes couvertures [...] J'étais petite et puis ma sœur tout le temps elle me le racontait avant de dormir... (Ouais !) Et tout le temps je le prenais et... je lui demandais » (Najia ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail ; mère : auxiliaire de vie en maison de retraite, bac au Maroc)

C'est parfois de manière subreptice que les histoires lues par autrui sont entendues. Ainsi en plus des histoires racontées par sa mère, Valérie se souvient avoir écouté sa sœur aînée apprendre à lire et déchiffrer les albums de Walt Disney avant d'apprendre à lire à son tour :

« [Nos parents] nous avaient offert toute la collection des... des petits bouquins Walt Disney, 'fin... on doit en avoir au moins... quarante quoi. On les garde pour nos enfants [petit rire] [...] C'étaient... ouais des histoires, je sais pas Peter Pan... des choses comme ça (Et c'est toi qui les lisais ou c'étaient... tes parents qui te les lisaient ?) ça dépend, je m'en rappelle, pff'... Au début... des fois c'était ma sœur qui les lisait quand elle était petite alors moi j'écoutais quand elle apprenait à lire, et... Après... j'ai aussi appris à les lire et ma mère elle nous en racontait aussi » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau)

C'est à la bibliothèque dont ils sont usagers depuis leur plus jeune âge, ou à l'école, que Sylvia et Salah ont, pour leur part, entendu des histoires :

« (Tu te... te rappelles si on te racontait des histoires... et tout ? Ou ta tante ou euh... tes grands-parents... ?) Nan... pas trop nan, c'était pas... [...] (C'était plus à la bibliothèque que... ?) Ouais ! Et puis à l'école... (C'est avec l'école que t'y allais ?) Ouais ! » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents) « (Quand t'étais plus p'tit est-ce qu'on te racontait des histoires ?) [...] Des contes [...] [avec un petit rire :] Le Petit Chaperon rouge, des trucs du genre [...] Mais c'était très rare quoi, voilà. Parce que y avait d'jà la télé, y avait l'école maternelle, y avait tout ça quoi, donc... c'était pas nécessaire » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

La situation d'enquête a sans doute acculé Salah à souligner le caractère « pas nécessaire » de la lecture parentale, du fait d'autres activités et d'autres lieux de lecture ; il a peut-être éprouvé le besoin de se justifier et de justifier ses parents de l'absence d'une pratique éducative légitime²⁹⁷. Cependant, sa réponse est également signifiante de la relation de complémentarité des contextes scolaire et familial. En effet, l'école maternelle

²⁹⁷ On rejoint ici la question des liens entre objets de recherche, sciences, méthodes d'enquête et rapports de domination symbolique abordée dans C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire*, notamment les p. 53-54 et p. 57-58. En effet, on a opté pour la réalisation d'entretiens semi-directifs abordant systématiquement tous les points envisagés, même avec les enquêtés non concernés par certaines pratiques de lecture. Ceux-ci pouvaient alors éprouver un sentiment d'illégitimité à ne pas avoir telle ou telle pratique.

permet à cet enquêté comme à d'autres – et pas forcément de milieux populaires – d'entendre des histoires. Il en va de même pour Karine qui participait, par le biais de son école, à des animations contes :

« A la bibliothèque... on y allait avec l'école... Et... c'était une fois par mois, je crois, y avait... le mercredi après-midi de conte ! Donc on y allait, et puis... ben... y avait une dame qui venait nous... nous lire des livres ! » ; « (Quand... t'entendais des contes, là, à la bibliothèque, t'aimais bien ou... t'aimais pas trop ?) Si j'aimais bien ! [petit silence] Si, c'était rigolo. I nous mettaient dans le noir, 'fin... y avait juste une petite lumière... on était tous ensemble assis en rond... [petit rire] C'était marrant : quand on est petit, on aime bien en général [...] En fait c'était la maternelle ! » (Karine ; père : technico-commercial au chômage au moment de l'entretien, a été informaticien, bachelier ; mère : comptable dans l'informatique, bachelière)

Ainsi, la diversité des adultes prenant en charge les histoires lues aux enfants augmente parfois les possibilités de récurrence des histoires entendues et écoutées durant l'enfance, qui ont précédé les lectures individuelles enfantines. Plus souvent cependant, cette diversité manifeste l'hétérogénéité des enquêtés rassemblés dans ce groupe.

Si elles ont été précoces et récurrentes, les histoires lues, entendues ou écoutées durant l'enfance par les enquêtés de ce groupe sont variées. Leur évocation témoigne en effet de l'entrée en littérature par différentes portes : si certains enquêtés ont découvert des œuvres classiques de la littérature enfantine, d'autres ont d'abord entendu des adaptations de ces dernières (sans forcément connaître le statut d'adaptation²⁹⁸), et d'autres encore des textes issus de la « grande production »²⁹⁹. Le partage selon l'origine sociale des enquêtés n'est pas mécanique : des enquêtés dont les parents sont fortement diplômés ont pu entrer en littérature par le biais des *Monsieur* et *Madame* des éditions Hachette quand d'autres, initiés par les frères et sœurs aînés, ont d'abord mais plus tardivement, découvert les *Contes du Chat perché*, les *Contes* de Grimm, Perrault, etc. également étudiés en classe :

« Quand j'étais petite oui, forcément [...] y avait aussi des histoires... ou de loups / Parce qu'avant j'habitais à la campagne, donc... chaque soir j'avais le droit à une histoire de loup [petit rire] (C'étaient tes parents qui te les racontaient ?) [...] Ouais ouais » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « (Est-ce qu'on te lisait des histoires ?) Euh... ouais ! Des contes, genre... Andersen, ou Les Contes de Grimm... Je m'en rappelle [petit rire] y en avait un ou deux que... que j'ai demandés plusieurs fois comme... je sais plus ce que... Les Musiciens de la... fanfare de Brême ou un truc comme ça [...] C'étaient

²⁹⁸ Une enquête sur la perception des comédies musicales et films adaptés d'œuvres de la littérature classique montre que ce sont essentiellement les enfants de milieux favorisés qui font le lien entre ces adaptations et le répertoire patrimonial, C. Détrez (dir.), « Vues à la télé : Cosette, Nana, Juliette et les autres... », *Réseaux. Les Nouvelles formes de la consécration culturelle*, P. Le Guern et D. Pasquier (dir.), n° 117, 2003, p. 133-152.

²⁹⁹ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 376. Pour l'analyse du fonctionnement et de la structuration du marché des biens symboliques, cf. P. Bourdieu, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992, p. 201-245.

des livres que j'aimais bien » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –) « Y avait des petits livres Monsieur et Madame [...] ça j'aimais bien ! Sinon... plus des contes [...] C'était vraiment plus pour avoir quelqu'un qui me raconte une histoire [...] C'était pas très important, en fait, l'histoire, le contenu. C'est... plus, surtout, ouais, les images et tout quoi ce qui comptait » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

En plus d'indiquer les premières découvertes littéraires, les évocations des lectures enfantines laissent souvent paraître – comme on le notait en introduction – l'appréhension actuelle qu'ont les enquêtés de la production littéraire. Certains ont une appréhension plus ou moins analytique et guidée par des principes littéraires de classement (noms d'auteurs, titres d'ouvrages, etc.). Ainsi, bien qu'écoulant des histoires toutes « *mignon[nés]* » de *Oui-Oui* et *Jojo Lapin*, Esther ne manque pas de préciser d'une part la collection dans laquelle elles sont publiées, d'autre part qu'elles ont été écrites par le même auteur :

« On m'a lu[...] des Oui-oui , et Jojo Lapin , c'est le même auteur [E. Blyton], donc... la Bibliothèque rose quoi ! [...] Quand je passais mes vacances chez mes grands-parents, ben... ma grand-mère elle me lisait une histoire de Jojo Lapin, de Oui-Oui, ce genre de trucs. Les trucs bien tout mignons quoi ! » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Maniant des principes de distinction de la production littéraire enfantine moins aiguisés qu'Esther, mais ayant intériorisé la plus ou moins grande légitimité possible des lectures, Eléonore souligne le caractère peu « *culturel* » de ses lectures d'enfance :

« (Qu'est-ce que tu lisais avant ?) [...] A part les livres... pour bébé quand j'étais plus petite (Ou même les, ouais, et même les livres pour bébé quand t'étais plus p'tite c'étaient quoi ? [petit rire]) Euh... hou là là, pff'... c'était genre Mickey dans la ville, ou des trucs comme ça [rire] Mais rien de très culturel là-dedans... (Mais t'aimais bien ? quand t'étais petite) Ah ben quand j'étais petite oui, forcément (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

Avant l'ordonnement de la littérature jeunesse selon les auteurs et les collections, c'est, on l'a vu plus haut, le lien entre son lieu d'habitation, « *la campagne* », et le contenu des histoires racontées, « *de loups* », qui fait sens pour Eléonore qui témoigne d'une appréhension pragmatique des textes.

Outre les histoires lues, entendues et écoutées, le maniement précoce d'imprimés constitue un deuxième trait caractéristique de la familiarisation avec la lecture de ces enquêtés, et des souvenirs qu'ils en ont. Cette familiarisation avec la lecture s'approche en cela des modalités d'initiation au métier de paludier que les enfants d'agriculteurs connaissent en jouant, à côté des marais salants où leurs parents travaillent, à reproduire les gestes professionnels sur des petites salines que leurs pères a parfois fabriquées³⁰⁰. Avant même qu'ils ne sachent lire, certains racontent en effet qu'ils ont manipulé seuls les

imprimés que leur lisaient leurs proches. Ils racontent aussi qu'à force d'avoir entendu les histoires, ils les ont sues par cœur et pouvaient jouer à faire comme s'ils les lisaient :

« [A] la maternelle [...] [on avait] des petits livres où y a les cassettes qui accompagnent [...] et c'est vrai qu'en général i nous passait la cassette pendant la maternelle (Hum hum) Et puis après on pouvait acheter le livre ! Donc ça j'en ai encore plusieurs chez moi [petit rire] ça, si, j'aimais bien aussi ouais... A chaque fois, à chaque fois je / (/ Tu demandais à tes parents... ?) D'acheter le livre ? (Ouais !) Ouais ! A chaque fois ! [rire des deux] Mais c'était pas tout le temps, ça c'est... [un vendeur] venait... une fois tous les deux ou trois mois (Hum hum) et donc... Ouais mais en général j'aimais bien ! (Et ça t'as, ouais ! ça... ça te plaisait de lire... une/ même si tu connaissais déjà l'histoire... et tout ?) Ouais ! Ben... je sais que moi à cette époque-là, je pouvais lire plein de fois le même livre(Ouais !) Main'nant je peux plus relire mais... En plus vu que c'est des livres... courts (Hum hum) c'est vrai que je mets la cassette et puis... je m'entraînais à lire... Parce qu'en maternelle on sait pas... on sait pas vraiment lire hein ! (Ouais !) Donc c'est vrai que c'est un peu avec ces livres que j'ai appris... (... à lire !) que je faisais semblant... de lire, comme ça [petit rire des deux] (De déchiffrer... [petit rire]) Ma mère, elle arrivait... [le ton de voix signifie "déjouant le leurre avec amusement" :] "C'est pas la bonne page..." [petit rire des deux] C'est pas grave... [petit rire] » (Karine ; père : technico-commercial au chômage au moment de l'entretien, a été informaticien, bachelier ; mère : comptable dans l'informatique, bachelière)

« J'avais Le Petit ours brun et euh Martin pêcheur. I me semble que c'est les deux trucs... et ma mère me lisait ça... Ah aussi Monsieur et Madame... Monsieur Costaud, Madame... Farfelue. Ouais ma mère me lisait ça. Et puis à la fin comme je connaissais par cœur je reconnaissais les images alors... je commençais... je récitais en fait. Elle croyait que je lisais mais... en fait je lisais pas » ; « [C'est] ma mère qui m'a un peu... éduqué à lire quand j'étais tout tout petit [...] (En te lisant ben... Monsieur, Madame et tout ?) Voilà. Et puis après c'est moi qui lisais et voilà ! C'était fait je lisais et... j'avais envie de lire alors c'était bien » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique, doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie) « Quand on est petit aussi on aime bien relire les mêmes livres... tout le temps. Et donc... (Hum. Et toi tu relisais tout le temps les mêmes livres ?) Ouais, j'avais un livre, c'était un... les Monsieur, je relisais tout le temps les Monsieur et Madame, je me souviens, je les connaissais pratiquement par cœur [petit rire des deux] Donc voilà... Ouais puis c'est... Ouais puis j'ai appris à lire sur ceux-là quoi (Ah ouais t'as appris... chez toi en fait à lire ?) Je... ouais ! Je... je commençais à déchiffrer, ouais, à cinq ans... juste avant le CP » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

Stéphane pour sa part se souvient de la fierté éprouvée lors de la première lecture à ses

³⁰⁰ G. Delbos et P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, op. cit., p. 107. La dinette ou les camions-miniatures, comme tant d'autres jeux enfantins commercialisés, favorisent également l'apprentissage d'activités domestiques ou d'un métier par la reproduction, en miniature et en faux-semblants, des gestes adultes. Les auteurs soulignent que la transmission du métier de paludier ne s'effectue toutefois pas seulement par l'imitation : dès que l'enfant est en mesure d'occuper une place, il doit réaliser des tâches sans reproduire les gestes de l'adulte qui est alors libéré pour d'autres pratiques, p. 128-129.

parents d'une phrase apprise par cœur à l'école :

« Je me rappelle de la première fois qu[e mes parents] m'avaient fait lire : j'avais, c'était en CP, c'était le premier jour de l'école, [petit rire] je suis revenu avec mon livre, j'étais tout content et tout. Je faisais lire ça, classe, en fait c'est parce que je connaissais par cœur la phrase » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France)

La distinction réalisée par ces enquêtés entre mémorisation et déchiffrage ou lecture souligne l'identification de ces activités et le statut d'objectifs à atteindre qui leur est attribué. Par ailleurs, que la mère de Jean ait réellement cru à ses compétences lectorales ou qu'il ait simplement éprouvé du plaisir à le croire, il reste que l'acquisition de ces compétences comme possibilité d'une lecture individuelle était fortement investie, tant par l'enfant qui apprend et feint, que par la mère qui surveille et témoigne de l'attention à cette activité. Pour ces enquêtés, durant l'enfance, la lecture occupe une place analogue à celle de la musique dans la relation nouée entre Mozart et son père³⁰¹. La maîtrise du déchiffrage et celle de la lecture individuelle jouent le rôle de la composition ou de l'interprétation de partitions musicales : elles nourrissent les relations socio-affectives unissant parents et enfants et sont objets d'attention.

Enfin, le troisième trait caractéristique de la constitution sociale d'une prédisposition à la lecture individuelle tient dans la désignation de la maîtrise du déchiffrage et de la lecture individuelle comme enjeux importants. La constitution comme enjeu de la maîtrise de ces compétences se perçoit d'une part dans les moyens que déploie l'entourage pour favoriser l'acquisition de ces compétences et aider les enfants à surmonter les difficultés (accompagnement des premières lectures à voix haute), d'autre part dans l'explicitation et la valorisation de la maîtrise du déchiffrage et de la lecture individuelle.

L'encadrement des lectures ne cesse pas dès les premiers moments de l'acquisition de compétences lectorales. Si les proches ne lisent plus d'histoires, la lecture à haute voix ne s'arrête pas nécessairement mais cède la place à une inversion des rôles entre adulte et enfant : l'enfant lit et l'adulte écoute. L'encadrement des premières lectures enfantines accompagne l'entraînement des enquêtés à la lecture individuelle et permet sans doute une consolidation des compétences et des habitudes. Parfois, cet accompagnement traduit des difficultés initiales ou a été attribué à de telles difficultés. Ainsi Habiba estime

³⁰¹ N. Elias, *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil, 1991, p. 92-93 : « Leopold Mozart salua, les larmes aux yeux, les premiers essais de composition de son fils. Il s'établit une forte relation affective entre lui et son fils, ce dernier recevant une prime d'amour supplémentaire pour chacune de ses performances musicales, et ce fut certainement bénéfique au développement de l'enfant dans le sens qu'avait souhaité son père. » Le sociologue avance que la rivalité fraternelle pour la conquête de l'attention paternelle avait conduit le petit Mozart à vouloir apprendre le piano que sa sœur aînée pratiquait avec son père. Cette configuration relationnelle (la rivalité entre frères et sœurs) n'est sans doute pas le seul moteur des désirs enfantins. Isabelle se souvient par exemple avec plaisir des moments où, avec son petit frère, elle écoutait sa mère lire des histoires : « (Tu te souviens si i te lisaient des histoires quand t'étais plus petite ?) *Oui ma mère, oh là là tous les soirs, elle nous lisait une... une histoire. Elle prenait le gros livre là, des petites histoires ou... les contes, et elle nous lisait une euh... une histoire [...]. On lui demandait, avec mon frère "Maman tu nous lis une histoire". Et puis... bon ben le soir on se mettait tous sur un lit et elle nous racontait. Main'nant elle le fait plus hein [petit rire des deux] mais... Nan c'était sympa. C'était bien* » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêté des études à 14 ans).

avoir lu à voix haute devant ses parents, des enseignants ou des personnels de la bibliothèque pour surmonter un manque de « don » :

« Avant j'étais pas très douée [...] La lecture orale, je lisais pas très bien. Donc [mes parents] i me faisaient lire souvent mais... c'était plus à l'étude que je faisais... (Ouais !) A l'étude ouais... Mais quand j'étais petite... Ouais, je me souviens pas trop quand j'étais petite ! [petit silence] J'étais obligée de lire devant eux pendant une heure mon livre... [petit rire] Mon... mon histoire quoi ! Mais bon... (C'était quand t'étais euh... ?) Ouais ! C'est quand j'étais au CP ! [...] Les trucs qu'on avait en français à lire... (Ouais voilà !) Quand y avait des textes qu'elle disait de lire quoi ! [...] Bon ben après j'ai lu toute seule... » ; « (T'as commencé à aller à la bibliothèque... à quel âge à peu près ? [petit silence] Si tu te souviens... ?) Ben je crois que... je sais pas mais... vers les dix douze ans [...] I faisaient des petites animations en fait, on était tous assis autour/ en rond. Et puis y avait une... femme à la bibliothèque qui lisait des histoires... I nous demandaient de lire un passage et... I faisaient des trucs d'animations et puis mon père i m'avait inscrit. C'était le mercredi après-midi, je me souviens (T'y allais tous les mercredis ?) Ouais. 'Fin pas tous les mercredis, c'était peut-être un mercredi sur deux, 'fin ça dépendait [...] C'était un petit atelier qui durait quarante-cinq minutes, et puis i nous lisaient des petit contes, je m'en souviens [...] (Et t'aimais bien, ou euh... ?) Ben, au début pas trop en fait parce que j'étais timide et puis j'ai... quand on me disait de lire les passages j'aimais pas trop ça » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba, école primaire en Algérie ; mère : femme au foyer, école primaire en Algérie)

La confrontation à des camarades de classe de tout autre milieu social n'est sans doute pas pour rien dans cette perception de soi en termes de « pas très douée ». En effet, la famille d'Habiba vit dans un quartier dont la population est majoritairement composée de familles de milieux aisés dont les enfants ont potentiellement encore, plus précocement qu'elle, été familiarisés et entraînés à la lecture à voix haute.

Pour sa part, Raoul renvoie à l'exigence maternelle d'un apprentissage lectoral plus rapide, les lectures à voix haute qu'il faisait à sa mère parfois jusqu'à des heures avancées de la nuit et dans un climat plus ou moins tendu :

« Y a des livres encore à la limite, mais ça ma mère elle me les a fait lire très très jeune, c'est... Le Tour du monde en quatre-vingt jours... mais ou sinon les livres de Jules Verne aussi j'aime bien... Voyage au centre de la terre ou... c'est Jules Verne ? Ouais je crois [...] Je veux dire c'est... ça donne envie de lire ! » ; « [Ma mère] elle prenait des crises même des fois pour... que je lise... [je souris] Pour... pour apprendre à lire plus vite [...] Ben le... Le Tour du monde en quatre-vingt jours(Ouais ?) Et ben on l'a lu ensemble [...] le soir on finit par... lire jusqu'à... minuit... parce qu'on le lisait un peu tous les soirs, et comme ça... et voilà. Du coup, on y est arrivé... Sinon on a lu après Don Quichotte³⁰² ! [...] un résumé » (Raoul ; père : cadre à EDF, bac C ; mère : dentiste, bac C, doctorat de médecine)

On perçoit l'ambivalence de cet encadrement maternel : s'il est contrôle des pratiques et exigence jugée démesurée, il manifeste aussi temps et attention accordés à l'enfant.

³⁰² La lecture d'extraits de ce roman est suggérée pour la découverte d'un ouvrage classique étranger en classe de Troisième.

Raoul reconnaît lui devoir la découverte de livres qui lui ont plu. La contrainte et l'imposition maternelles des lectures à haute voix ne signifient donc pas pour cet enquêté comme pour d'autres une dépréciation des livres lus ni même de la pratique.

De manière plus claire encore, des enquêtés ne voient pas dans le prolongement de l'accompagnement des lectures enfantines une marque de moindre reconnaissance des compétences lectorales. Pour eux, l'accompagnement caractérise simplement les modalités d'acquisition et de consolidation de leurs compétences lectorales ; c'est d'autant plus le cas qu'il est marqué par une inversion des rôles entre adultes et enfants : les enfants ayant désormais la charge de la lecture. Ainsi Samuel se souvient avoir lu à sa tante paternelle « *des petits livres... du genre... Papa loup est beau* », « *des histoires sur les animaux* », « *des petits livres pour enfants... des livres cartonnés... de cinq pages...* ». Emilie raconte que « *dès le CP [...] [avec mes parents] on lisait toujours... à haute voix pour la maison...* ». Esther raconte comment elle a appris à lire avant même d'entrer à l'école primaire, avec sa grand-mère, ancien professeur de français et latin en collège :

« Moi c'est ma grand-mère qui m'a appris à lire et je sais que en fait c'est moi qui voulais vraiment [...] Ma grand-mère [...] m'avait dit que... une fois justement, elle me lisait un livre et... justement un de ces petits livres... Et y avait le mot... [articulant les différentes syllabes] "consciencieusement" [je ris un peu] Et je lui avais demandé de me montrer... le mot quoi. Et tu vois ! Je sais pas, j'étais vachement, 'fin moi je... j'avais une envie de lire quoi, je voulais vraiment... je voulais vraiment... lire. Et c'est vrai, enfin... en fait on m'en a lu, enfin... on m'en a lu peu ! Mais... parce qu'après je voulais tout de suite lire toute seule... et tout, je voulais... (Ah ouais ?) Ah ouais ouais. Je voulais vraiment être indépendante pour ça » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Certains enquêtés soulignent l'importance des relations fraternelles dans l'acquisition des compétences lectorales. Ainsi Elodie évoque les conditions favorables ayant permis son apprentissage rapide de la lecture :

« Même en... CP, avec mon livre de lecture je cherchais toujours à avoir de l'avance, pour comprendre la suite [petit rire] et euh... c'était pas en fait pour le plaisir d'être en avance sur les autres c'était juste pour le plaisir de comprendre et... donc du coup ben je lisais mon livre de français, mon livre de... mon livre de lecture en fait et après je suis passée sur les Walt Disney dès que j'arrivais à lire trois mots. Y avait mon frère qui me la f'sait un peu la lecture, parce que lui il était en apprentissage donc [petit rire des deux] I s'exerçait sur moi en fait » ; « Vu qu'y a toujours eu mon frère avant, quand il apprenait à lire j'étais toujours à côté (A h ouais ?) pour essayer de comprendre "Et pour, et pourquoi ça ça fait ce son et pourquoi" Donc j'ai toujours eu un ton d'avance quand j'arrivais en classe » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

Isabelle quant à elle se trouve en position de pouvoir initier son petit frère à la lecture :

« J'ai vite lu quand même, je lisais bien ouais, ça allait. Et même [...] je m'en rappelle quand j'étais en CP, ou en CE1 je m'en rappelle plus, c'est moi qui avais... commencé à apprendre à lire à mon frère. Je lui avais appris l'alphabet, des choses comme ça et que... "m et e ça f'sait me" [petit rire] Tous des trucs

comme ça, voilà... Parce qu'on avait un petit tableau et... j'ai écrit des lettres [petit rire] comme j'étais petite, je faisais la maîtresse [petit rire des deux] » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans)

Les sociabilités alors entretenues témoignent d'une répartition et d'une division des tâches et des rôles entre pairs qui ne sont pas exemptes de hiérarchisation et que l'expression « transmission horizontale » tend à masquer³⁰³. Quoi qu'il en soit, comme Esther, Elodie ou Isabelle, la plupart des enquêtés de ce groupe soulignent non seulement la précocité de leur apprentissage de la lecture individuelle par rapport au programme scolaire ou au reste de la classe, mais aussi leur impatience et leur satisfaction à pouvoir enfin lire seuls, leur entourage leur ayant fait miroiter les plaisirs d'une telle lecture ou les laissant expérimenter cette lecture³⁰⁴ :

« Je sais LIRE... ma mère elle m'a dit depuis la maternelle(Ah ouais ?) Ouais... [petit rire] » (Philippe ; père : électricien, CAP ajusteur mécanicien ; mère : aide comptable, CAP employée de bureau) « (Ta marraine en fait elle te racontait souvent des histoires ?) ouais, quand j'étais petite, que je savais pas encore lire, elle me racontait des histoires et elle me disait "Quand tu seras grande c'est toi qui liras" [petit rire] Mais je m'en rappelle elle me lisait les Astérix, c'était bien, avant de m'endormir » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; elle vit avec sa mère, parents séparés depuis l'âge de 5 ans) « J'aimais bien qu'on me raconte des histoires moi quand j'étais petite [petit rire] Après... dès que je... j'ai su lire un peu par moi-même, je préférais lire toute seule, mais... (Ah ouais ?) Ouais [petit rire des deux] Ouais ça sert à rien... » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management) « D'après ce qu'on m'a dit je crois que je me suis... mis très vite à... à lire toute seule [...] On m'en a lu au début et puis après ben je m'y... je m'y suis mise toute seule ! [...] Une fois que j'ai su lire et ben... ben ah y est c'était... [sourire] c'était parti quoi ! » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie) « ça s'est arrêté assez tôt quand

³⁰³ D. Pasquier évoque les « mécanismes de socialisation horizontale » dans *Cultures lycéennes, op. cit.*, p. 160. Elle met en évidence différentes tensions auxquelles les adolescents peuvent être confrontés dans des sociabilités de « liens faibles » : « forte pression à la conformité et peu de tolérance à la différence » (p. 60). En revanche, elle s'intéresse peu aux hiérarchisations qui trament ces sociabilités amicales et s'apparentent aux « mécanismes de socialisation verticale » (renvoyés à l'institution scolaire et aux relations enfants/parents). La manière dont D. Pasquier revient sur les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron exacerbe une conception légitimiste de la culture. Tant et si bien que l'on peut, en outre, se demander s'il peut y avoir des mécanismes de socialisation verticale entre parents/enfants au sein des familles populaires.

³⁰⁴ Au sein de l'institution scolaire, une telle lecture, individuelle, est conçue et décrite comme premier pas vers un comportement autonome en matière de savoirs scolaires. Comme tel, elle est fortement valorisée. Cf. B. Lahire, « La Construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie* n° 135, av.-mai-juin 2001, p. 151-161. L'article met en évidence les dimensions tant cognitives que comportementales de l'autonomie que l'école primaire entend développer (et définir). Il mentionne aussi les différents domaines dans lesquels cette autonomie peut s'actualiser et se construire (gestion du temps, des activités, des déplacements, etc.).

même. Je suis rentrée au CP je veux dire... i me racontaient plus d'histoires » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air) « ([...] Tu te souviens si on te lisait des histoires... ou des trucs comme ça ?) Nan moi on m'a rarement lu d'histoires en fait (Ouais ?) Parce que j'en ai... j'en ai jamais euh... éprouvé le besoin aussi parce que moi j'ai... Comment ? Et j'ai, j'ai tout le temps voulu lire... par moi-même mis à part quand je savais pas lire [...] Dès que j'ai su lire... donc je l'ai... je l'ai fait par moi-même » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac)

Ecole et famille offrent chacune un accompagnement de la constitution des habitudes lectorales. La reconnaissance des compétences acquises qu'elles manifestent parfois attise les plaisirs de cette maîtrise³⁰⁵. Non sollicitée par des questions systématiques, l'évocation des réactions parentales ou professorales aux premiers apprentissages de la lecture n'a pas toujours trouvé sa place dans l'entretien. En revanche, les ressentis et plaisirs des enquêtés sont mentionnés. De manière générale, l'enfance a été une période faste pour la lecture et la reconnaissance des lecteurs que sont ces enquêtés :

« Quand j'étais... en primaire [...] on m'a dit que je lisais bien [...] Ma prof disait que... Dans mon bilan, elle mettait toujours que j'avais... des capacités à lire... et qu'i fallait que je les EXPLOITE, et qu'i fallait que... Je lisais beaucoup et elle disait que par rapport aux autres élèves... bon c'était p't-être... la seule chose que je savais faire puisque... faire des calculs et tout ce qui était calculé, ce qui... : j'étais pas trop trop dedans [...] Dès le CP... quand on avait appris à lire, j'ai appris rapidement. C'était pas... Encore, écrire, pas trop. J'ai mis du temps à bien écrire, à avoir une écriture soigneuse. MAIS je lisais... je lisais vraiment bien à voix haute, je lisais... trop sur mon livre de lecture, même à le relire plusieurs fois, j'aimais bien. » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron de café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée) « Au CP quand on allait à la/ J'étais en avance pour apprendre à lire(Ouais ?) Je lisais plus facilement que les autres » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents) « Je m'exerçais, moi en fait, j'ai su lire... ben en fait TÔT ! (Ouais ?) Et... parce que j'ai... je sais pas ! Parce que je m'entraînais beaucoup chez moi. Je lisais tout le temps. Et après on m'a mis dans une classe... où y avait... où en fait j'étais en CP, je suis restée quinze jours en CP. Après on m'a mis dans une classe où y avait [...] des CE1 [...] Tout le long de l'année, ben on a étudié... on a fait des trucs avec EUX ! Parce qu'on savait lire en fait... On n'avait rien à faire en... CP parce qu'on avait tout... on savait écrire, on savait lire et... on savait parler quoi... Donc après on est tout de suite passé » (Najia ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail ; mère : auxiliaire de vie en

³⁰⁵ P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, p. 197-200. L'auteur reprend l'idée selon laquelle l'acquisition des compétences ne va pas sans une forme de reconnaissance de l'individu par son entourage. P. Bourdieu fait de la reconnaissance de soi un des moteurs de l'action et de la socialisation : les individus sont supposés persévérer dans une pratique où ils sont reconnus. On peut préciser que la reconnaissance n'est pas nécessairement évaluation positive. On l'a vu pour les lectures-déchiffrages que Raoul réalise avec sa mère. Suscité par des incompétences enfantines, l'accompagnement d'une pratique par un adulte n'en constitue pas moins une forme de reconnaissance et d'attention qui se manifeste par le temps passé avec l'enfant et dégagé pour lui.

maison de retraite, bac au Maroc) « Dès le CP en fait moi j'ai commencé à lire » (Emilie ; père : contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : institutrice) « Quand j'étais petit quoi j'avais... sept dix ans [...] moi je lisais assez bien quand même au C, au... CE2 et tout ça, je lisais assez bien. » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues) « Au CM2 [...] j'aimais les petits livres comme ça quoi mais je lisais pas mal... Mais bon je vivais à, j'avais... j'ai eu un bon niveau jusqu'en quatrième » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées) « Moi quand j'ai commencé à lire, t'sais vers six sept ans comme ça, euh... ouais je lisais des livres comme ça. J'étais toute fière de pouvoir aligner trois mots écrits sur un papier et donc... je lisais [...] Je prenais des tout petits livres tu vois ? (Ouais) Et puis je faisais de la lecture comme ça... tranquille dans mon coin. Toujours tranquille dans mon coin [petit rire] (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

Si certains expriment les plaisirs d'avoir été plus rapides que d'autres camarades de classe dans l'acquisition des compétences lectorales, ou meilleurs qu'eux, d'autres soulignent au contraire les désagréments d'un enseignement scolaire à l'organisation collective et à la progression réglée, qui sont autant de freins à l'entraînement des savoirs et savoir-faire lectoraux. La manière dont Marie-Eve reconstruit son entrée dans la lecture est significative du statut secondaire qu'elle reconnaît à l'institution scolaire par rapport au contexte familial. L'école contrarie de maintes façons les désirs de cette enquêtée : d'abord en ne prévoyant l'enseignement de la lecture qu'en CP, ensuite, en imposant un rythme collectif et lent d'apprentissage et des modalités concrètes de lecture qui semblent ralentir l'exercice d'une lecture plus virtuose :

« On m'a... toujours dit [...] que j'avais euh très tôt demandé à apprendre à lire, que quand j'étais arrivée à la maternelle, j'avais été déçue de savoir qu'on n'apprendrait pas à lire à la maternelle(Ouais ? [petit rire des deux] [...] Et t'as attendu l'école quand même pour apprendre ?) Nan j'ai... commencé avec maman !(Ouais ? [petit rire]) J'avais commencé à apprendre ! Et euh... du coup ben en CP ben... à la fin du premier trimestre je savais lire quoi. Donc je me suis embêtée tout le reste du CP ! [petit rire des deux] Mais bon ! [...] Parce que bon ben... y en avait... pas mal qui savaient pas encore lire et euh... Bon je me rappelle, on était obligé chaque fois qu'i y avait un texte de suivre avec le doigt et ça me cassait les pieds ! Voilà ! [petit rire] [...] J'avais envie d'accélérer et puis d'enlever mon doigt ! De pas être obligée de suivre avec le doigt ! [petit rire des deux] » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

Rodolphe déplore également le trop lent rythme collectif de lecture au sein de la classe :

« Je m'en rappelle qu'à l'école [...] on en lisait certains mais... en fait c'était assez lent quoi. On mettait vraiment du temps parce que... on essayait vraiment d'apprendre les bases et... Et puis y en avait pas mal qui avaient des problèmes de lecture aussi. Donc [...] je trouvais que ça allait assez lentement [...] [Des livres] j'en lisais un pour moi et puis je lisais... çui de la classe mais... je sais que j'avais très vite fini... çui de la classe quoi donc euh... Donc je lisais l'autre à côté

quoi (Ouais !) Et je sais que [en primaire] c'était la période où je lisais... le plus quoi ! » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac)

Ainsi, selon l'articulation entre contextes scolaire et non scolaire pour la constitution des habitudes lectorales notamment, l'appréciation de l'institution scolaire par les enquêtés varie. Quand elle a une relative exclusivité de l'enseignement de la lecture du français (si ce n'est de la familiarisation avec cette pratique) du fait d'une origine sociale moins élevée ou d'une immigration parentale (par exemple Stéphane, Isabelle, Lamia, etc.), elle est appréhendée de manière plus positive que lorsque les enquêtés peuvent se passer d'elle pour l'acquisition des compétences lectorales (Rodolphe, Marie-Eve, etc.). Toutefois, le monopole de l'institution scolaire pour la certification de certaines compétences lui donne un statut particulier que la dépréciation de son enseignement et de son organisation n'entame pas : elle reste objectivement le lieu légitime de reconnaissance des compétences.

La constitution sociale d'une prédisposition à la lecture individuelle passe donc par la précocité d'une familiarisation avec les textes par le biais des histoires lues, entendues par les enfants, par l'intermédiaire d'une manipulation fréquente et précoce d'imprimés à lire et par l'encadrement scolaire et familial de la maîtrise du déchiffrage qui a été constituée comme enjeu socio-affectif important.

L'entourage familial offre ensuite un encadrement propice à l'actualisation de cette prédisposition socialement constituée à la lecture individuelle.

3) L'encadrement extra-scolaire des lectures individuelles enfantines

Individuelle, la lecture que les enquêtés effectuent durant leur enfance n'en est pas moins fortement dépendante des relations dans lesquelles elle s'insère, qui la soutiennent et la façonnent. En prodiguant des incitations, en s'inquiétant de la réalisation des lectures enfantines, en assurant l'approvisionnement en imprimés, en conseillant des textes et parfois en veillant à la constitution de goûts personnels, les membres de l'entourage et en priorité les parents de ces enquêtés, orientent et rendent possibles les lectures individuelles enfantines. S'ils se déclinent différemment au gré des entourages familiaux, ces éléments de l'encadrement des premières lectures individuelles se retrouvent quelles que soient les caractéristiques sociales des enquêtés.

Pour ces enquêtés, les incitations parentales à la lecture individuelle ne cessent pas après l'acquisition de la maîtrise du déchiffrage par les enfants. Comme l'observait F. de Singly, les justifications apportées à la lecture varient : allant de l'assurance des profits en français à la promesse de satisfactions lectorales³⁰⁶. Kamel évoque ainsi les incitations à la fréquentation d'une bibliothèque et les justifications parentales (et professorales) de la lecture pour une amélioration des compétences scolaires. Séverine parle des promesses de plaisirs lectoraux faites par sa mère en lui « *conseillant* » de lire des *Alice* :

« Quand j'étais petit ouais, [mes parents] me poussaient à lire. Ouais i me

³⁰⁶ Les mères de forts lecteurs encouragent plutôt la lecture de leurs enfants en invoquant le plaisir de lire, F. de Singly, *Lire à 12 ans*, op. cit., p. 4.

disaient "Ouais... lis, travaille" quoi. I me poussaient quoi. I m'encourageaient à lire. I me disaient "C'est bien pour toi", et puis... T'façons même mes professeurs quoi i me disaient "Si tu lis n'importe quoi, même des BD et tout mais... ça vous fera progresser" [...] Même... avant qu'i me disent ça, moi je lisais, quand j'aimais bien » ; « [Mes parents] i me disaient "Va choisir un livre à la bibliothèque" » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; tous les deux scolarisés en primaire en Algérie) « (Quand t'étais petite ouais ta mère elle te... conseillait de...) Ouais [...] mes parents m'ont encouragée à lire quand j'étais petite. Et c'est vrai qu'en plus quand j'étais petite, 'fin... j'aimais, j'adorais lire [...] je lisais beaucoup quoi (Et quand tu dis i t'encourageaient à lire, i faisaient comment ?) Ben... en fait je sais pas. 'Fin faut dire i m'encourageaient, mais comme j'aimais aussi quoi c'était... 'Fin ça allait quoi. Ben i... avec ma sœur i nous conseillaient des livres et tout (Ouais) 'Fin i me forçaient pas, pas du tout quoi mais... Ouais i nous conseillaient des livres en fait (Ouais) 'Fin surtout ma mère » ; « Je lisais des romans aussi (Ouais) Et puis ouais quand j'étais petite aussi j'étais... une fan des Alice [petit rire] (Ouais) Et j'en avais plein dans ma chambre [petit rire des deux] [...] (Et les Alice comment t'avais découvert ? tu te souviens ?) Euh... (On te les avait offert ou...) Ben en fait... c'était ma mère [petit rire] elle me conseillait depuis/ 'Fin mais quand j'étais petite elle me conseillait "Mais Séverine, tu devrais lire des Alice c'est bien tout ça". Et en fait moi ça me faisait pas du tout envie donc j'en lisais pas quoi je l'écoutais pas. Puis je sais pas un jour j'en ai pris un et en fait ça m'a plu [petit rire] Et après je les ai lus » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Mais les incitations explicites ne sont jamais les seules modalités d'encouragement des lectures enfantines. Les enquêtés de ce groupe ont pour point commun d'avoir en effet entretenu avec leurs proches des *relations* autour de la lecture, qui peuvent être reconstruites comme de véritables *dispositifs d'encadrement* de cette pratique. On observe des variations selon la familiarité des parents avec l'écrit, selon leurs pratiques lectorales, selon leur disponibilité pour l'accompagnement des pratiques enfantines, etc. Toutefois, elles n'empêchent pas un encadrement sur plusieurs fronts de la construction d'habitudes de lecture individuelle : une surveillance plus ou moins serrée des lectures individuelles réalisées, un accompagnement de l'approvisionnement en textes, un encadrement, parfois, de la constitution de goûts lectoraux *personnels*. Certains enquêtés décrivent la manière dont leurs parents surveillaient de près ou de loin la bonne réalisation de lectures individuelles. Plus les parents ont des niveaux de diplômes élevés, plus leur surveillance – qui n'est pas forcément perçue comme telle – s'apparente à des modalités scolaires de vérification, telles que la demande d'un retour réflexif sur les lectures, ou l'injonction à l'adoption d'une posture de sérieux pour la remémoration d'expériences antérieures pouvant être capitalisées. Cependant, les liens entre caractéristiques scolaires des parents et modalités de surveillance ne sont pas mécaniques, et ces modalités de surveillance se combinent souvent.

Ainsi Samia, Samantha et Véronique évoquent toutes les trois des formes de surveillance qui ne réclament pas l'explicitation des lectures effectuées. C'est en voyant sa fille lire et passer du temps devant ses livres ou manuels que le père de Samia surveille les pratiques lectorales et scolaires de sa fille³⁰⁷ - les propos de Samia sont significatifs du lien étroit qui unit les pratiques scolaires et les pratiques lectorales, comme

s'il n'y avait pas de lecture autre que les lectures scolaires -. La mère de Benjamin fixe un échéancier lectoral et veille à ce que son fils le respecte. Les mères de Samantha et Véronique quant à elles s'inquiètent de savoir si leur fille lit bien et lui rappellent les modalités d'une bonne lecture (linéaire et sans saut de pages, concentrée) :

« (Tu te souviens si i te disaient de lire...et tout ça ?) De lire... c'est vrai que mon père il est très à cheval sur les... sur tout ce qui est... scolaire (Mouais) Lui c'est... Si c'est un manuel scolaire, ou ça... ' l va falloir faire ses devoirs à telle heure'', tout ça... Tout ce qui est... Pour lui en fait un livre c'est un... ben c'est un livre quoi et i faut... que ce soit un bouquin, un manuel scolaire ou quoi, i faut... s'y intéresser... [...] Même si t'as pas d'exercices à faire ou quoi, et ben tu vas lire telle ou telle chose (Ah ouais ?) Ouais. Quand même, ouais... c'est strict hein. C'est comme ça avec mon père [...] Faut qu'i te voye devant ton bouquin quoi tu peux pas, y a pas un soir de la semaine où tu peux pas... tu peux [ne] pas avoir de devoirs quoi » (Samia ; père : ouvrier dans le bâtiment à la retraite, scolarité primaire en Algérie ; mère : femme au foyer, scolarité primaire en Algérie)

« Quand j'étais petite je sais qu'on me poussait bien à lire... Dès que je trouvais, que je commençais un livre ' 'Bon ben lis-le au lieu de... sauter les pages, et de regarder les images quoi'' (Ouais) Donc... on me disait... on m'a beaucoup incitée à lire quand j'étais petite en fait » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans)

« Ce qu'i m'a enlevé un peu le plaisir de la lecture [des Six compagnons, pourtant adorés] c'était surtout ma mère qui me disait... ' l faut que tu lises dix pages pour demain, i faut que tu... i faut que tu lises un chapitre'' ou elle me disait par chapitre, et puis 'fin... c'est/ Moi je trouve ça... ça m'a gâché le plaisir de la lecture en fait ça parce que tu te dis... 'Fin... je m'en rappelle y a des fois où je regardais la page qu'i fallait que j'atteigne [petit rire] et puis ben allez c'est parti on lisait et puis y avait pas de plaisir en fait » (Benjamin ; père : ingénieur en télécommunication, bac C, maîtrise de physique et diplôme d'ingénieur ; mère : assistante sociale, bac SMS et « fac »)

« (Et Les Petites filles modèles, il était à toi ou tu l'avais pris à la bibliothèque ou...) Nan nan il était à moi [...] Ma mère m'a acheté beaucoup de livres, pour m'inci/ (/ Quand t'étais petite ?) Voilà, pour m'inciter à lire (Ouais) Et moi i se trouvait que... Bon je le faisais, t'sais des fois, je prenais une page et tout, elle me disait "Tu lis ?", "Oui oui oui". J'étais là "Ouais ouais je lis" [rire des deux] Et puis après je le reposais dès qu'elle partait. Mais [...] là elle me l'avait acheté puis je trouvais que... j'avais bien aimé » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air)

Les conditions d'explicitations rétrospectives des lectures individuelles varient et avec elles parfois le rapport que les enquêtés entretiennent à leur endroit : un compte rendu exigé par les parents pour vérifier la réalisation des lectures, des échanges entre parents

³⁰⁷ Cette description fait écho aux propos de B. Charlot accordés à la *Nouvelle revue de l'ALS*, n° 1/2, 2^e trimestre, 1998 : « pour un certain nombre d'élèves, en particulier d'origine populaire, faire ses devoirs, apprendre ses leçons se définit avant tout par le temps passé (comme disent les parents "trois quarts d'heure le nez dans les livres") beaucoup plus que par une activité intellectuelle, voire plus qu'un résultat ». Les enseignants attendent en revanche d'un apprentissage qu'il puisse être réinvesti par les enfants lors de pratiques ultérieures.

et enfants autour des livres, des sollicitations expresses des parents par les enfants qui souhaitent raconter les livres qu'ils ont appréciés. Quel que soit le rapport qu'ils entretiennent à ces explicitations rétrospectives, les enquêtés de ce groupe ont donné à leurs parents les occasions de vérifier leurs lectures et se sont entraînés, sans forcément le savoir ni le vouloir, à la demande scolaire de comptes rendus de lecture :

« (ça t'est arrivé, par exemple des fois que tes parents i te demandent... de leur raconter... ce que t'avais lu ?) [petit silence] Ouais [soupir] mais... J'ai toujours détesté raconter tout ça (Ouais ?) Par exemple... quand je vais voir un film "Ah ! C'était quoi ? C'était quoi ? C'est qué... c'est quoi, c'est l'histoire de quoi ?" Et euh... 'Fin je leur racontais mais j'y prenais pas beaucoup de plaisir en fait à raconter (Ouais) En fait c'est pareil que pour les sorties, des fois i me font "Oh qu'est-ce t'as fait ?" » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau) « (Quand t'étais plus petite et qu'elle te disait par exemple de lire des chapitres, est-ce qu'elle te demandait après de lui raconter euh...) Ouais, ouais, ouais, ouais je crois ouais [petit silence] mais... elle le f'sait au début, pour vérifier que j'avais lu les chapitres (Ouais) Puis finalement à la fin comme elle voyait que ça m'intéressait de lire ces chapitres et ben... elle me demandait... l'histoire » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance) « (Et c'était quoi les livres qu'i te donnaient à lire ? C'étaient les petits livres... ?) Ben c'étaient des petits livres [...] des collections... huit dix ans... ou des trucs comme ça, des lectures... faciles... ! (Et i te demandaient de les... de leur euh... raconter ?) Ouais ouais [...] Et après, ouais, je leur racontais... et tout. Et si ça m'avait intéressé, et si l'histoire était bien... » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie) « (Tu me disais que ta mère elle te... t'incitait à lire un nombre de pages particulier pour Les Sixcompagnons. Elle te demandait aussi de lui raconter euh...) Non ! [...] Nan mais... mais moi je lui racontais en fait (Ouais ?) Je lui racontais toujours ouais, parce que... Parce que j'étais fier de les avoir lus et puis... j'adorais ces histoires en fait [...] Elle me demandait jamais, mais moi je lui racontais ouais. J'aimais bien lui raconter... et ça allait vite en plus pour un chapitre... [petit rire] I se passe pas grand chose donc euh... Et puis ouais... y avait des aventures des Six Compagnons... qui étaient pas loin de ma maison de campagne... et tout. Donc je lui disais... "J'ai lu ça... On pourra y aller pour voir comment c'est... ?" (Et vous y alliez ?) Et non, jamais ! [rire des deux] Non non on n'y est jamais allé... 'Fin j'avais pas trop d'influence en fait. Pas beaucoup toujours mais... mais j'aimais bien ouais... J'aimais bien, je lui racontais tout le temps » (Benjamin ; père : ingénieur en télécommunication, bac C, maîtrise de physique et diplôme d'ingénieur ; mère : assistante sociale, bac SMS et « fac ») « (Hum, et i te disaient après de... raconter ce que t'avais lu ou...) Nan, nan nan pas spécialement nan. Nan mais c'est juste pour dire de lire quoi. Bon ben des fois... c'est moi qui racontais l'histoire par exemple » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans) « (Tu te souviens quand t'étais plus petite quand t'as commencé à lire et tout si... si ta mère ou ton père i t'aidaient et tout... si tu leur racontais ce que tu lisais...) Ouais... ben, parce qu'en

fait je parlais beaucoup quand j'étais petite [petit rire des deux] Tout le temps en train de parler et... ouais en fait, ouais je lisais, ouais je lisais pas mal et... ouais je racontais bien quoi » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Comme Séverine, Eléonore a vécu sur le mode de l'enchantement cet encadrement parental : loin de se sentir contrainte de raconter ce qu'elle lisait, elle se souvient avoir réclamé – et réclame encore – l'écoute de sa mère :

« (Tu te souviens si i te demandaient de leur raconter... de... que tu leur racontes... ce que t'avais lu et tout...) I me l'ont jamais demandé mais moi de temps en temps je le fais (Ouais ?) Euh... je sais pas. Si, ma mère elle écoute parce que... elle aime bien savoir ma vie et tout [petit rire] » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

On perçoit dans les propos d'Eléonore que ces échanges autour des textes ont pour enjeu les relations nouées entre parents et enfants et l'attention qu'ils se portent. Mais ils constituent aussi un dispositif de surveillance et d'encadrement des lectures individuelles enfantines.

La mère de Leonardo, ancienne enseignante de sciences économiques et sociales, a assisté de manière intermittente à l'entretien que je réalisais avec son fils manifestant un tel droit de regard sur cette activité enfantine (en même temps que sur l'enquête). Leonardo se présente comme un adolescent aux lectures illégitimes scolairement et familialement :

« (Les romans que tu lis c'est quoi ?) Les romans, alors euh... vraiment tout et n'importe quoi [petit rire des deux] Mais vraiment n'importe quoi [petit rire] Y a des fois je lis des trucs mais je me demande pourquoi j'ai pris ça parce que c'est d'une débilité... et de la science-fiction, les policiers... » (Leonardo ; père : dentiste, doctorat de médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES)

Sa mère intervient occasionnellement pour suggérer d'autres lectures et contrecarre ainsi la présentation de soi de Leonardo. Par exemple, elle l'invite en vain, en fin d'entretien, à mentionner ses lectures de textes religieux. Elle se fait aussi aide-mémoire lorsqu'il évoque ses lectures de jeunesse et implore en riant un effort de « réflexion » :

« Enquêtrice : et t'étais abonné à tous ces... magazines... Leonardo : nan nan, euh Okapi, si. Mais... le reste nan Sa mère : Astrapi Leonardo : oui, ben Astrapi euh... [petit rire des deux] Sa mère : nan, je veux dire que tu le lisais Leonardo : oui ben Astrapi c'est de la BD et de la première à la dernière Sa mère : alors qu'est-ce c'était ? Science et vie aussi, il n'y a pas que de la bande dessinée.. Leonardo : nan Science et vie, j'étais pas abonné à Science et vie[...] On en a acheté trois et... tous les autres, on me les a passés... Sa mère : et Jules Verne, et tu lisais pas Jules Verne ? Leonardo : ben Jules Verne, ouais si, un peu... Sa mère : ben quand on te demande tu peux réfléchir [petit rire] Leonardo : ouais mais ça revient pas comme ça les noms, moi j'ai pas, j'ai pas la mémoire des noms euh... une superbe mémoire des noms, c'est comme les dates... les dates et les noms »

Les interventions maternelles sont intéressantes d'abord parce qu'elles donnent à voir une modalité particulière de surveillance des lectures individuelles : celle qui veille à leur

réalisation, à leur mémorisation et à leur capitalisation. En effet, la mère de Léonardo fait le compte de ce qui a été lu et vérifie que cela l'a bien été. Dans le même temps, elle indique l'importance de la capitalisation des lectures et de leur mobilisation en situation opportune. Elle rappelle aussi, sur le mode de l'humour, l'exigence de sérieux et de réflexion en *situation d'interrogation*. Ensuite ces interventions sont intéressantes parce qu'elles manifestent combien les déclarations de lectures des enfants peuvent être des occasions d'évaluation des pratiques éducatives parentales à l'aune des attendus scolaires³⁰⁸. En rappelant à Léonardo qu'il a lu des romans de Jules Verne et des numéros de *Science et vie*, elle *m'assure* aussi de la conformité de ses incitations aux attendus scolaires³⁰⁹. Elle agit face à moi, comme en d'autres temps et en d'autres lieux de l'espace social, des parents justifiaient leurs mœurs devant les agents des « minuscules observatoires sociaux » que constituaient les écoles chrétiennes³¹⁰.

Ainsi, la constitution de la lecture comme pratique individuelle découle pour ces enquêtés d'un travail de longue durée, fortement encadré, surveillé, vérifié, notamment par les parents. Elle est reconstruite comme tel par certains enquêtés, particulièrement ceux qui ont mal vécu la contrainte lectorale exercée par leurs parents et en ont été libérés par la suite. François par exemple a été manifestement content d'échapper à la tutelle maternelle au sortir de l'enfance en nouant des sociabilités lectorales avec des pairs et l'un de ses frères aînés. Encadrant tout autant les pratiques lectorales de François (approvisionnement, discussions, etc.), ces nouvelles sociabilités lectorales n'étaient pas vécues comme contraignantes (des textes appréciés, des pairs comme partenaires, etc.). En revanche l'encadrement parental de la constitution des lectures individuelles est bien vécu par les enquêtés qui ont progressivement constitué des sociabilités lectorales avec leurs parents. D'autres enquêtés enfin explicitent des aspects des processus d'intériorisation d'une contrainte lectorale extérieure³¹¹, de la transformation des obligations parentales en goûts et habitudes. C'est ainsi par exemple

³⁰⁸ Dans leur enquête auprès de lecteurs adultes, G. Mauger et C. F. Poliak constatent les effets des incitations scolaires à la lecture sur les pratiques parentales, G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », *op. cit.*, p. 17-18.

³⁰⁹ Cette réaction manifeste la domination des pratiques et mode scolaires de socialisation, et ses effets sur les pratiques éducatives parentales, cf. D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*, p. 38-48 et *Quartiers populaires*, notamment « Modalités et objectifs de l'action sur les familles populaires », p. 222-242. M. Darmon complète la proposition de Durkheim selon laquelle « Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons » en affirmant : « Les parents sont donc à la fois "socialisateurs" et eux-mêmes "socialisés" au travail pédagogique de socialisation. », M. Darmon, *La Socialisation*, *op. cit.*, p. 56.

³¹⁰ M. Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p. 246 : « l'école chrétienne ne doit pas simplement former des enfants dociles ; elle doit aussi permettre de surveiller les parents, de s'informer de leur mode de vie, de leurs ressources, de leur piété, de leur mœurs. L'école tend à constituer de minuscules observatoires sociaux pour pénétrer jusque chez les adultes et exercer sur eux un contrôle régulier : la mauvaise conduite d'un enfant, ou son absence, est un prétexte légitime selon Demia, pour qu'on aille interroger les voisins, surtout s'il y a raison de croire que la famille ne dira pas la vérité ; puis les parents eux-mêmes pour vérifier s'ils savent le catéchisme et les prières, et s'ils sont résolus à déraciner les vices de leurs enfants, combien il y a de lits et comment on s'y répartit pendant la nuit ; la visite se termine éventuellement par une aumône, le cadeau d'une image, ou l'attribution de lits supplémentaires. »

que Marie évoque son rapport aux sollicitations lectorales maternelles :

« En fait depuis que je suis... toute petite ma mère a... elle nous obligeait/ 'Fin elle m'obligeait pas quand j'étais petite à lire mais c'était quand même... "Bon ben tu, tu lis au moins un chapitre" ou... (Ah ouais ?) Ouais, c'était pour quand même qu'on... qu'on s'intéresse quoi, et puis finalement ben... – parce que j'ai une petite sœur c'est pour ça que je dis "on" [petit rire] – et... et puis en fait main'nant [...] c'est une habitude quoi. Mais c'est vrai que j'aime bien » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

L'encadrement parental dans la constitution et la réalisation des lectures individuelles enfantines se réalise, avant même la vérification des lectures, sur un second front : celui des modalités d'approvisionnement des textes lus par les enfants. En plus d'être un encadrement de la pratique de lecture enfantine, le choix d'imprimés spécifiques par les parents et leur mise à disposition des enfants sont des manières de construire la lecture comme pratique individuelle. La lecture devient telle non seulement pour ses modalités d'effectuation, mais aussi parce qu'elle est rendue propre à chacun par le biais d'abonnements personnels, de cadeaux personnalisés, d'approvisionnements orientés en bibliothèque.

Comme F. de Singly le constatait dans *Lire à 12 ans*³¹², l'encadrement parental de la pratique de lecture passe par l'accompagnement en bibliothèque ou en librairie. Dans ce groupe d'enquêtés, la bibliothèque municipale constitue un lieu d'approvisionnement plus ou moins complémentaire des bibliothèques familiales. Les modalités de fréquentation de cet équipement culturel varient globalement selon la familiarité des parents avec la lecture et avec les institutions culturelles. Ainsi, des enquêtés ont été incités par leurs parents à fréquenter seuls la bibliothèque de proximité (municipale ou de quartier), d'autres y allaient avec leurs aînés quand ceux-ci étaient eux-mêmes lecteurs, d'autres ont été accompagnés par leurs parents (beaucoup par leur mère³¹³). Le rythme de lecture et d'approvisionnement en textes est alors relativement géré ou suggéré par les parents. Ces derniers consacrent parfois un temps spécial et régulier à la recherche d'imprimés. En même temps qu'ils encadrent ou encouragent la constitution d'une lecture individuelle enfantine, les parents familiarisent de fait aussi les enfants avec l'ordonnancement scolaire qui inscrit spatio-temporellement³¹⁴ les activités. Marc allait ainsi tous les mercredis à la bibliothèque avec sa mère et sa sœur ; si la fréquentation de Bastien et de

³¹¹ Une fois intériorisée, une contrainte peut ne plus être perçue comme telle mais comme un goût pour une activité particulière, comme un « seuil de tolérance » à l'endroit de tel ou tel comportement, l'adhésion à un principe de raison. N. Elias rend compte de cette intériorisation lorsqu'il problématise « la civilisation des mœurs » et évoque les possibles gênes du chercheur à l'endroit des comportements décrits dans des traités de civilités d'Erasmus, N. Elias, *La Civilisation des mœurs*, op. cit., p. 85-86 notamment.

³¹² F. de Singly, *Lire à 12 ans*, op. cit., p. 150, tableaux 11.1. et 11.2.

³¹³ La population s'inscrit dans les tendances statistiques constatées par S. Octobre, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, op. cit., p. 322 : « cet accompagnement [des enfants en bibliothèque durant leurs premières années d'école] est majoritairement assuré par les mères : elles sont deux fois plus présentes que les pères (75,5 % contre 31,5 %). »

³¹⁴ G. Vincent, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », op. cit., p. 16.

sa mère était plus espacée, elle n'en était pas moins régulière en fonction de la durée des prêts.

« *(Et t'allais à la bibliothèque ? Ou des trucs comme ça ?) Ah oui oui ! [petit silence] Je les empruntais [les bandes dessinées] [...] [J'y allais] avec ma mère (Avec ta mère ?) Et ma sœur, ouais. On allait... à la bibliothèque ! (Régulièrement ?) Le mercredi... après-midi [...] (Et t'avais quel âge à ce moment-là ?) Euh... huit ans à peu près ! Neuf ans... » (Marc ; père : médecin, docteur en médecine ; mère : femme au foyer, docteur en médecine) « J'étais inscrite [à la bibliothèque] quand j'étais p'tite(Ouais) Alors je prenais tout un tas de livres un peu... (Ouais) Ouais des histoires, des machins comme ça, et... ou même des journaux parce qu'y avait des I love Englishaussi donc... j'avais pris des trucs comme ça [une partie de sa famille est Américaine] Et puis y avait Terre sauvageaussi (Ouais)ça j'aimais bien... [...] (Et quand t'étais p'tite... t'y allais toute seule ou c'étaient tes... tes parents qui t'amenaient ?) Nan nan c'étaient mes parents, parce que... Ouais, on habite juste à côté/ 'Fin on habite... à côté de la mairie [d'arrondissement] qui est juste là-bas, mais euh... quand même, j'étais p'tite, alors... Je sais pas je devais avoir... sept ans ou huit ans donc... C'était pas... Lyon c'est tranquille quand même mais bon, c'est... Ouais c'était souvent ma mère qui m'amenait prendre des livres le mercredi après-midi ou des trucs comme ça (Et ta mère elle y va ? des fois) Ah elle y va tout le temps ma mère à la bibliothèque, elle prend souvent des journaux... » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « La bibliothèque, ça fait longtemps... [que j'y vais] parce que déjà... avant c'était les BD, donc ouais... Et ben j'avais neuf ans, p't-être... (Et t'y allais tout seul ou ?) Au début, nan, j'y allais avec ma maman ! [sourire] (Ouais ? Elle prenait des livres aussi, ou elle t'accompagnait euh... dans les rayons... ?) Nan, ben moi j'allais... au truc pour enfant prendre mes BD et elle allait... au truc pour emprunter ses livres... ([petit rire gêné] Et c'était régulier ?) Euh... ben ! Je sais pas, ça dure combien de temps les prêts de livres ? C'est trois semaines ? (Hum !) Trois semaines... » (Bastien ; père : marketing commercial, bac, IUT, école de commerce (ISC) ; mère : laborantine, en disponibilité au moment de l'enquête, bac+2)*

Samuel, Benjamin, Jérôme, Véronique, Isabelle, Marie, Séverine, Elodie, Eléonore, Samantha, etc. ont également fréquenté une bibliothèque avec leur mère ou leurs parents plus ou moins régulièrement et de plus ou moins bon cœur :

« *J'étais abonnée un moment [...] Y en a une à côté là, par là (Et t'y allais souvent ?) Euh... j'y allais avec mes parents, mais... j'y allais p't-être le mercredi. 'Fin ça dépend quand... quand mes parents travaillaient pas(Ouais, i t'amenaient ?) Voilà. J'y allais avec eux, et i prenaient aussi des livres » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans) « (T'allais à la bibliothèque ? Ou t'es... ou t'y vas encore ?) Non non... (T'y es jamais allé en fait ?) [...] Si, j'y allais de temps en temps [...] quand j'étais jeune et que je devais suivre ma mère [petit rire] Je sais pas moi et... Nan sinon j'ai... j'ai pas tant un grand intérêt pour la bibliothèque [petit rire] » (François ; père : balisticien, nombre d'années d'études après le bac inconnu ; mère : sans profession, possède une maîtrise de philosophie.)*

Lamia, Kamel, Gaspar, etc. dont les parents n'ont pas suivi d'études en France ont pour

leur part appris à fréquenter une bibliothèque avec leurs aînés avant de s'y rendre seuls :

« **[La bibliothèque] je suis tombé dedans quand j'étais petit, et c'est mes sœurs qui m'emmenaient. Donc... c'est un lieu que je connais très très bien. Je sais que... les romanciers c'est par là que... tels livres sont par ici... [je souris] Mais la bibliothèque de [nom de la ville] en plus elle est, elle est assez récente... et... les personnes qui... conseillent, elles conseillent très très bien** » (Gaspar ; père : pasteur, études jusqu'en troisième au Laos ; mère : ouvrière, études jusqu'en troisième au Laos) « **(Quand t'étais plus petit et que t'allais à la bibliothèque t'y allais tout seul aussi ou [...] des fois c'étaient... tes grands frères ou tes grandes sœurs et tout qui t'y emmenaient ou euh...) Euh... en fait... nan parce c'était... c'est pas très loin quoi (Ouais ?) Et je vais... j'y allais tout seul [...] [Avant de déménager] j'étais inscrit à deux bibliothèques [...] Mais là je me faisais accompagner (Hum, ah ouais ?) Ouais (Par qui ?) Par mes grandes sœurs, je me f'sais accompagner et... voilà. Parce que là y avait... C'était très spacieux et tout, j'y allais, je restais tout le temps l'après-midi et... c'est tout** » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; tous les deux scolarisés en primaire en Algérie)

C'est seuls que Léonardo ou Marie-Eve fréquentaient la bibliothèque de proximité lorsqu'ils étaient enfants :

« **(Tu discutes pas avec les bibliothécaires ou euh... ?) Elles sont pas très bavardes dans [l'arrondissement] [petit rire] (C'est vrai ?) Non ! Non enfin le... Avant... je crois que j'allais à la bib/ J'allais à une bibliothèque où... – mais c'était quand j'étais petite – où y avait la bibliothécaire je lui demandais "Vous avez pas un livre comme ci comme ça" et puis... souvent elle me trouvait tout de suite quèque chose. Elle connaissait tous les bouquins ! [...] C'était plutôt en primaire parce que... j'ai déménagé pour... en sixième (Ouais ?) Nan c'était plutôt en primaire donc... [silence] (T'y allais seule ? Ou t'y allais avec... tes parents ou euh... ?) Ben... des fois j'y allais seule parce que... c'était pas loin de chez nous ! Donc j'y allais seule !** » (Marie-Eve ; père : Ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : Statisticienne, bac+5, économie)

Selon qu'ils s'en remettaient ou non à leur accompagnateur ou aux professionnels pour sélectionner les imprimés à lire, ils ont été *initiés plus ou moins tôt à choisir seuls* ce qu'ils souhaitaient lire. Jérôme laissait à sa mère « *l'initiative* » des lectures, tandis que Salah choisissait seul ses lectures en bibliothèque et que Sylvia se fiait aux conseils des bibliothécaires dont elle était familière :

« **(Quand t'étais plus petit, quand t'allais à la [bibliothèque municipale], c'était avec... ta mère ?) Mouais ! Ouais c'est plus elle qui... pff'... quand j'étais petit je prenais pas trop... l'initiative d'aller prendre un livre pour l'emprunter. C'est plus ma mère qui en prenait et puis après on... on le lisait³¹⁵ » (Jérôme ; père : représentant dans une entreprise après y avoir été chauffeur-routier et vendeur, arrêt des études lorsqu'il était en seconde ; mère : assistante maternelle, arrêt des études en première) « **La bibliothécaire nous... me connaissait depuis toute petite, donc me disait un peu... "Prends ça, prends ça, tu vas aimer". Et puis après ben voilà** » ; « **les BD c'était... Spirou... les Nathalie... J'aime bien les****

³¹⁵ Ces accompagnements en bibliothèque offrent ainsi un prolongement aux lectures à voix haute parents/enfants.

Cubidus [sic]. » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents) « [Mon père] nous laisse lire ce qu'on veut [...] le principal, c'est qu'on lise des trucs quoi » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

Comme Salah, Samuel, Leonardo, Valérie ou Marie-Eve ont eu tôt l'occasion de fréquenter seuls les bibliothèques publiques, en plus des lectures choisies sur les rayons des bibliothèques familiales et des lectures recommandées ou offertes. Ils se sont exercés précocement à une lecture individuelle moins marquée par des suggestions personnalisées. Elle recouvre toutes les apparences d'une lecture *libre*³¹⁶, qui n'est pas pour autant dans un état d'apesanteur sociale : elle aussi s'apprend, se consolide et s'ancre dans des conditions sociales particulières (moins de livres pour enfants au domicile ou mis à disposition, encouragement à la fréquentation solitaire d'une bibliothèque à l'offre étendue, maîtrise précoce des compétences lectorales, intériorisation des injonctions à la lecture de livres, proximité d'équipements culturels, etc.).

Mais qu'ils aient appris à choisir seuls leurs imprimés à lire ou qu'ils aient été guidés dans leur approvisionnement, tous les enquêtés de ce groupe ont appris à emprunter des *textes pour eux-mêmes*.

L'encadrement de l'approvisionnement se réalise en d'autres occasions lorsque les membres de l'entourage offrent des imprimés aux enfants. Beaucoup d'enquêtés dont les parents possèdent au moins le baccalauréat (et peut-on supposer des revenus plus conséquents) ont été abonnés à des magazines éducatifs : très tôt Didier a été abonné à *Imagedoc*, Nadine et sa sœur étaient abonnées à *Toboggan*, Gaëlle à *Astrapi* puis *Okapi*, Jean et Maxence à *J'aime lire*, etc. Quelles que soient les satisfactions que leur apporte cette lecture, les enquêtés décrivent rarement les abonnements à des magazines éducatifs comme des cadeaux ; certains complètent même leur appréciation des magazines en soulignant le caractère obligé de leur lecture :

« (Quand t'étais plus petit, elle te forçait de les lire ou... ou elle te poussait à lire, ou elle) Nan, elle m'a toujours abonné à des trucs style Astrapi... Okapi, les machins comme ça, mais jamais elle me forçait pas à le lire hein, si je voulais pas le lire [...] ça j'aimais bien ouais » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) « Avant en fait j'ai été abonnée à... Okapi, j'ai été abonnée à Astrapi, aussi. Enfin toute le... la collection euh... Bayard Presse » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUG de psychologie) « Je lisais J'aime lire... ! Tom-Tom et Nana et puis... au

³¹⁶ Les équipements culturels et commerciaux dont la fréquentation est moins encadrée par un personnel professionnel important que par des dispositifs organisationnels, spatiaux, écrits, etc. et qui attendent des usagers susceptibles de se repérer seuls (en mobilisant notamment les compétences constituées au sein de l'institution scolaire) contribuent à asseoir une conception de la liberté individuelle qui ignore « les processus sociologique de la socialisation ». Pour M. Darmon, une telle conception de la liberté individuelle est liée à la psychologisation de la relation pédagogique, M. Darmon, *La Socialisation*, op. cit. p. 58-59.

début y avait une histoire... (Ouais... Et tu lisais tout ?) ouais... même le jeu à la fin [...] Je lisais ça en CE2 [...] J'étais abonné à un moment [...] A chaque fois, je commençais d'abord par l'histoire, avant de feuilleter en plus... (Mouais ?) Ouais... Mais je me forçais un peu aussi [...] (Et on te les lisait ou euh...) Non je le lisais ! (Tu lisais tout seul ?) Ouais vu que je savais lire tout seul... j'étais en CE2... CM1 [petit silence] Ouais parce que, non, on me lisait pas trop... Comme en plus là je sais lire... » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé ; a fait des études de droit)

En revanche, les achats ponctuels sont plus souvent présentés comme des marques d'attention vis-à-vis des enfants : soit qu'ils répondent à une demande enfantine ou satisfassent des goûts lectoraux exprimés, soit qu'ils constituent des cadeaux pour des fêtes, etc.

« [Mes parents] i m'offraient ça [des romans de littérature pour la jeunesse] pour... pour Noël et mon anniversaire et tout ça quoi ! » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie) « Ma mère... des fois elle me ramenait des livres quoi ou... ou de son boulot, pareil de la bibliothèque de son boulot, elle m'en ramenait. Moi après je les lisais, et tout ça, voilà (C'était quoi ?) Je sais pas c'était des bandes dessinées, des trucs comme ça... des livres pour les gamins [...] J'aimais bien, je lisais... Boule et Bill tout le temps, ouais, quand j'étais petit... Je m'en rappelle de ça, ouais je lisais souvent... Boule et Bill... » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France) « Je lisais les... les Alice ou des trucs comme ça les euh... Club des Cinq [...] ça me plaisait bien aussi [...] Parfois j'en trouvais chez les bouquinistes [...] le dimanche, on se baladait et puis on... Comme c'est pas cher ces bouquins-là (Ouais !) I m'en offraient plein quoi et du coup je les dévorais quoi ! [petit rire] » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –) « Quand j'étais petite... j'étais plus contente [qu'aujourd'hui] quand on m'offrait... des livres (Ouais ?) J'étais contente. Ah j'étais vraiment contente. Et euh... / (/ C'est qui qui t'en offrait ?) Euh mes parents... ! (Ouais) Nan... ma mère surtout, mon père c'était... plutôt des peluches [sourire] Et mes grandes sœurs... » ; « A chaque fois que je faisais mon anniversaire ou que... y avait toujours quelqu'un de ma famille si c'était pas mes sœurs ou mes frères ou mes parents, c'était une cousine ou une amie qui m'en offrait... un [album de Tintin] ! Parce qu'i savaient que je les aimais bien » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron de café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée)

Le plus souvent décrits comme plaisants par les enquêtés, ces cadeaux constituaient encore un encadrement des lectures individuelles enfantines par la mise à disposition d'imprimés personnels.

On aborde par là le troisième front d'encadrement des lectures individuelles : la formation des goûts lectoraux et de leurs modalités d'explicitation. En même temps qu'ils peuvent être perçus par les enquêtés comme des marques d'attention visant à satisfaire des plaisirs lectoraux enfantins, les cadeaux, approvisionnements et abonnements

participent à la formation des appétences lectorales. On peut en identifier deux modalités explicites : les propositions et conseils lectoraux ainsi que les assurances performatives de goûts d'une part, les mises à disposition sans recommandations expresses de textes lus par l'entourage d'autre part³¹⁷.

Les enquêtés déclarent avoir effectué de nombreuses lectures qui leur étaient expressément recommandées, conseillées, imposées... Parfois, les conseillers justifient leur proposition en prédisant des plaisirs lectoraux. Ce faisant, ils orientent les réactions lectorales des enquêtés qui se situent alors non seulement par rapport aux textes mais aussi par rapport aux annonces de plaisir. Lorsque les conseillers bénéficient d'une autorité en matière de lecture auprès des enquêtés, lorsqu'ils proposent des textes s'inscrivant dans une continuité thématique, stylistique, idéologique, etc. par rapport à ce qu'ils ont déjà proposé, et lorsqu'ils laissent aux enquêtés la décision de lire le texte quand ils le souhaitent, les expériences lectorales des enquêtés concordent souvent avec leurs annonces³¹⁸. Si l'imposition d'imprimés n'est pas toujours bien vécue par les enquêtés et si les textes mis à disposition ne sont pas toujours appréciés, si, autrement dit, il y a des *ratés* de socialisation³¹⁹, il reste que, comme l'obligation et la vérification des lectures, l'imposition d'imprimés est appréhendée par un grand nombre d'enquêtés de façon ambivalente. Elle est même parfois perçue comme une occasion de découvrir des plaisirs lectoraux. Lorsqu'ils évoquent certaines lectures réalisées, particulièrement recommandées par des proches, quelques enquêtés décrivent le passage de leur résistance à une imposition ou à une proposition lectorale, à leur reconnaissance du bon jugement parental. Ainsi, on l'a vu, Séverine a longtemps refusé de lire les *Alice* que sa mère lui recommandait vivement au profit d'autres lectures également suggérées par sa mère. Lorsqu'elle s'est résolue à cette lecture, elle s'est découverte une véritable passion pour cette série. C'est au terme d'un processus similaire qu'Ophélie a *reconnu* sa forte appréciation des *Quatre filles du Docteur March*. Elle précise en effet avoir longtemps résisté à cette suggestion lectorale :

« Ma mère m'avait vraiment conseillée... de lire Les Quatre filles du docteur March [...] Au début je voulais PAS le lire, je faisais un caprice pour pas le lire et puis finalement je l'ai lu des dizaines de fois après tellement je l'aimais(Ah ouais ?)

³¹⁷ On parle de modalités directes de formation d'appétences lectorales dans la mesure où des textes sont proposés en lecture, présentés comme plaisants et souvent appréciés par les enfants. Dans *La Culture du pauvre* R. Hoggart permet de saisir les modalités indirectes de formation des appétences lectorales en reconstruisant l'*ethos* et le style de vie des membres de certaines couches des classes populaires, et la place qu'y tiennent les pratiques culturelles (fonction de divertissement vs sérieux, attention oblique, etc.). L'étude de leurs consommations effectives et de leurs manières de consommer met également en évidence les modalités directes de formation ou de description des appétences.

³¹⁸ Dans les limites qu'impose l'analogie, on retrouve un processus semblable à celui que C. Suaud identifie et analyse à propos de « l'appelé », cf. C. Suaud, « L'imposition de la vocation sacerdotale », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°3, 1975, p. 2-17. Le sentiment d'appel (ou l'appréciation d'un texte) survient au terme d'un processus qui conduit les individus à se sentir appelés (à apprécier tel texte). Ce processus est encadré par les prêtres (par les conseillers) qui ont aussi pour tâche de reconnaître « l'authenticité » du sentiment (qui s'inquiètent de l'appréciation réelle des textes).

³¹⁹ P. Berger et T. Luckmann, *La Construction de la réalité*, op. cit., p. 223 et suivantes.

Ouais ! (Et tu te souviens de l'histoire ou de... ce qui t'avait plu ?) Ah ouais ! Très bien, ouais. Mais c'était l'histoire de quatre filles... 'fin... qui veulent... 'fin... qui sont élevées par leur mère parce que leur père est à la guerre... 'Fin c'est... c'est mignon quand on est petit quoi mais... mais vraiment j'avais aimé » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –)

L'encadrement de la formation des appétences lectorales recouvre parfois une conception particulière des satisfactions lectorales qui associe appréciation des textes et appréciation des réalités évoquées *du fait* d'expériences vécues ou de goûts et pratiques autres que lectoraux. En effet, beaucoup d'enquêtés justifient les suggestions lectorales dont ils ont fait l'objet en invoquant leurs goûts et préoccupations pour des réalités précisément abordées dans les textes. L'encadrement des lectures individuelles consiste alors en la formation d'une conception particulière des goûts lectoraux comme goûts *personnels* liés à des activités, des expériences et des investissements des lecteurs. Ainsi, Gaëlle se voit offrir un album racontant l'acceptation difficile d'un cadet par une aînée et apprécie particulièrement ce texte qui la renvoie à son expérience personnelle ainsi mise en mots. Membre d'un club d'échecs, Jean lit avec intérêt le récit de S. Zweig que sa tante lui a offert. Marie-Eve évoque, comme livre marquant, un roman faisant le récit d'une relation entre un cheval et un jeune homme et précise qu'elle « *aime bien les chevaux* » :

« Y a des livres que j'ai lus plusieurs fois ! Y a... quand j'étais petite y a... un truc qui s'appelait L'Étalon noir ! (Ouais ?) que j'ai... Bon c'était l'histoire d'un garçon qui faisait naufrage d'un bateau et qui était le... ave/ Et qui, avec un cheval. 'Fin le cheval lui sauvait la vie parce qu'i se faisait tirer par le cheval dans l'eau jusqu'à une île déserte. Et puis bon après i faisait des... il faisait des courses avec lui, i remportait de grandes victoires. Ça, j'ai dû le lire au moins deux ou trois fois [...] parce que je l'aimais bien, je... j'aime bien les chevaux aussi » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie) « Y en avait un [d'album] que j'aimais beaucoup quand j'étais p'tite parce que en plus c'est... ça parlait d'une... c'est une fille qui s'appelle Gaëlle aussi [je ris un peu] Donc ça plaisait bien déjà [...] Je le lisais et je le relisais [petit rire] sans arrêt, ça [petit rire des deux]ça j'ai vraiment adoré [...] comme [les personnages] c'étaient des lions et tout. C'est vrai que j'aime bien tous les animaux comme ça, les félins [petit rire] donc... ça m'avait vraiment beaucoup plu quoi. Puis ça... ça me faisait penser aussi c'était... Je crois que mes parents i me l'ont acheté aussi pour ça c'est que... i paraît que quand ma petite sœur est née, i paraît que j'ai fait une crise... [rire des deux] que j'appréciais pas du tout [rire] et donc... ça me rappelle exactement la même chose quoi [petit rire] Je la voyais comme une intruse... [comme dans l'histoire] » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUGde psychologie) « Un autre que j'ai beaucoup aimé, que j'ai lu quatre fois... c'est Le Joueur d'échecs de Stephan Zweig, que j'ai vraiment adoré [...] C'est ma TANTE qui m'a offert ça... J'avais 10 ans en fait quand elle me l'a offert, parce que je jouais beaucoup aux échecs. Mais vraiment beaucoup beaucoup. J'allais dans un club et tout et je faisais ça, mais vraiment... à midi entre... en primaire et tout. On faisait des équipes et tout et on faisait des championnats, on était comme des DINGUES... A 10 ANS, on était haut comme trois pommes ! [j'ai un

petit rire] Le samedi on mettait les petites vestes et tout pour aller en championnat, y en a à Cannes... trop bien. Oh putain... Avec l'entraîneur, on se marrait et tout. Ah franchement c'était trop bien cette époque-là [...] Donc oui Le Joueur d'échecs que j'ai lu quatre fois. Je l'ai lu... l'année dernière... et avant encore. Et en cinquième aussi. J'adore ce livre. Parce que ça parle un peu d'échecs et puis... ça parle un peu de la psychologie. Cette espèce de rapport entre... les échecs et la psychologie... et les rapports entre l'homme et le néant, enfin... ! Et bon... ça tient en 90 pages, donc c'est vraiment tout court... j'adore » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique, doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie)

Ainsi, pour certains enquêtés, l'encadrement des lectures individuelles passe aussi par la constitution des goûts lectoraux et l'intériorisation d'une certaine conception des satisfactions lectorales.

Plus souvent, l'encadrement de la formation des appétences lectorales par l'entourage est moins explicite. Il se réalise à l'occasion de lectures, par les jeunes enquêtés, des imprimés familiaux à disposition. La formation de leurs appétences lectorales est encadrée par les goûts lectoraux de leur entourage, parce qu'ils lisent et apprécient ce que leurs proches ont lu et apprécié avant eux ; ce faisant, ils font leurs goûts des autres – frères et sœurs, cousins, parents, grands-parents, etc.

Belinda a ainsi grandement apprécié un roman que son frère aîné avait lu avant elle. Samuel s'est emparé de romans prêtés par sa cousine d'un an sa cadette. Yannick, enfin, puisait des bandes dessinées dans la bibliothèque de son frère aîné :

« Y avait L'enfant [inaudible ?] aussi qui m'avait bien plu. Super [...] [C'était] une petite fille [petit rire des deux] comme d'habitude ! Qui était orpheline [...] Chaque orphelin a sa maman du dimanche. En fait... tous les dimanches i part chez des parents... dans une famille, sauf elle, et quelques-uns, et... un jour... y a une dame qui vient la chercher. Et puis... elle découvre enfin... ben la joie en fait... d'avoir une mère et tout... Mais bon ça fait longtemps que je l'ai lu [...] (Et tu les avais lus... toute seule ? Ou euh...) Nan c'est ma... Ben... ouais, en fait des fois je récupérais les livres de... mon grand frère, donc... je les lisais... çui-là, je l'ai lu comme ça » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management) « (Les livres que tu lisais quand t'étais plus petit, c'était quoi ?) Boh, si, généralement, c'étaient des livres... ben des livres pour enfants quoi. J'avais beaucoup de livres [...] de la littérature pour enfants comme les Roald Dahl... tous les trucs comme ça quoi ! ça j'aimais bien ouais... les lire (Comment t'avais découvert ?) Ben c'était ma cousine qui m'en avait prêté un un jour et puis... j'avais dû trouver ça bien donc j'en avais... acheté à... j'étais inscrit à la bibliothèque et donc j'en ai... emprunté plusieurs... [...] [avec un petit rire :] Charlie et la chocolaterie j'aimais bien. Il allait dans... j'imaginai que je mangeais plein de chocolat et que ça... ça me plaisait assez ! » (Samuel ; père : plombier ; mère : secrétaire après avoir été longtemps au foyer, baccalauréat – arrêt des études après son mariage –) « Je lisais des Boule et Bill vite fait mais bon... c'était avant ça... je les lis plus ! [...] J'avais 10 ans... 12 ans, 13 ans... Et même après... (Et tu te... tu te souviens de...

comment t'avais découvert ?) Ben... c'était mon frère il les avait tous alors... voilà... [sourire] » (Yannick ; père : ouvrier RVI à la retraite, « BEPC » ; mère : assistante maternelle, « BEPC »)

Si ce n'est un aîné, les parents lecteurs peuvent avoir gardé des livres de leur enfance et les enquêtés peuvent les avoir lus à leur tour :

« (Jules Verne en fait comment t'avais...) Ben... ça c'est des vieux livres que... de mes parents [...] A la campagne on a une grande bibliothèque. Y a... sur une étagère comme ça y a des... y a plein de livres de partout, alors... j'ai choisi comme ça (Ouais, en fonction du... parce que t'en avais d'jà entendu parler ou euh...) Ben on... ouais, puis euh, il est connu hein (Ouais) Parce que nous on a plein de... des vieilles éditions comme ça » (Vincent ; père : chef de service, pompier, bac scientifique ; mère : professeur d'histoire-géographie en LP, bac littéraire, CAPES) « Ma mère elle avait les livres... quand de... de sa jeunesse [...] Quand j'étais petit [...] je prenais un livre et voilà [...] Au début c'étaient des bandes dessinées surtout [...] Après je me suis mis aux... romans. Genre... Le Club des Cinq, tout ça, tous les anciens livres (Ouais !) Et puis ça m'a plu et... voilà. Tout ce qui me tombait sous la main et... soit magazine, n'importe quoi ! Quand je savais pas, quand je savais pas quoi faire je lisais » (Philippe ; père : électricien, CAP ajusteur mécanicien ; mère : aide comptable, CAP employée de bureau) « Alexandre Dumas, tout ça, j'aime bien ou... Jules Verne(ça tu les as étudiés au... collège ?) Nan nan je les ai lus [...] quand j'avais 10 ans [...] (T'avais lu lesquels ? De Dumas... ?) Ben... Les Trois mousquetaires... et puis... Vingt ans après je crois, c'est Alexandre Dumas. Jules Verne... je sais plus j'en ai lu... pas mal L'Île mystérieuse. J'avais bien aimé... Et puis je sais plus. Le Tour du monde en 80 jours... aussi çui-là ! [petit rire] (Comment tu les avais eus entre les mains ?) Ben... y en avait qu'on avait déjà » (Colin ; père : ingénieur, bac technique, diplôme d'ingénieur en formation continue ; mère : documentaliste au chômage au moment de l'entretien, baccalauréat) « [A la maison] y a franchement de tout... ben y a la collection... VERTE de mon père quand il était petit, ça j'en ai lu beaucoup quand j'étais petite aussi... la collection Rose, aussi... Rouge et Or. 'Fin tous... les livres de... d'enfants de... dix... dix onze ans quoi ! Tous ceux là ! » (Karine ; père : technico-commercial au chômage au moment de l'entretien, a été informaticien, bachelier ; mère : comptable dans l'informatique, bachelière) « [Mes grands-parents] avaient un très très vieux... livre de lecture, d'apprentissage de lecture de mon grand-père, et c'était pas du tout la même façon de faire que le mien donc, ça m'amusait de lire pour voir comment... c'était fait avant, de... l commençait pas du tout... C'était pas du tout fait pareil. Parce que, main'nant c'est avec un... un héros, et on suit le fil avec le héros, tandiss que là ben c'était... par rapport à la nature, alors on découvrait des pommiers, après on découvrait des... des fermiers... C'était pas du tout pareil (Et ça tu le lisais quand t'étais en primaire aussi ?) Ouais, quand, dès que je savais lire j'essayais de comprendre... comment i f'saient avant » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

L'attention portée aux premières lectures et aux imprimés familiaux ainsi qu'à divers types de sollicitations lectorales fait apparaître le rôle non négligeable joué par les pères dans la familiarisation avec la lecture d'un certain nombre d'enquêtés. Ce rôle est généralement

ignoré dans les enquêtes appréhendant la lecture des jeunes et sa constitution à partir de la lecture de romans³²⁰ ou à partir des incitations par accompagnement ou encadrement des pratiques (lecture à voix haute, accompagnement en bibliothèque, etc.). Si on s'en était tenu à ces éléments importants, ce rôle nous aurait également échappé : peu d'enquêtés ont en effet été accompagnés en bibliothèque par leur père, dans la population d'enquête, ou se sont faits lire des histoires par leur père. Ils sont en revanche nombreux – surtout parmi ceux dont le père possède au moins le baccalauréat – à avoir effectué leurs premières lectures sur des imprimés paternels³²¹, les bandes dessinées³²², et ont éprouvé à cette occasion leurs premières satisfactions lectorales :

« On avait [...] tous les Tintin (Ouais !) et j'aimais bien les... lire » ; « C'est mon père en fait qui lisait les Tintin aussi avant [...] Tintin c'était vraiment quand j'étais... je sais pas... quand j'ai appris à lire quoi... (Ouais ?) C'est... facile à lire Tintin » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –) « [En] primaire [je lisais des BD] ! Ouais, je crois qu'au collège j'en lisais plus [...] Des Tintin, j'en ai lu pas mal... euh... Boule et Bill, Astérix un peu moins... Mais ouais Tintin, surtout, ouais j'en avais lu bien... pas mal, euh ouais une bonne dizaine... même plus... (Et tu les

³²⁰ Dans les extraits cités précédemment, on voit que les récits d'aventure lus par les enquêtés (J. Verne) étaient parfois aussi les livres de leurs pères.

³²¹ E. Maigret souligne les places différentes occupées par les mangas et les bandes dessinées franco-belges au sein des relations parents/enfants, E. Maigret, « Culture BD et esprit manga. Le jeu de l'âge et des générations », *Réseaux*, n° 92-93, 1999, p. 243-259. Alors que les mangas font l'objet d'une suspicion parentale ou, inconnus des parents, constituent des jardins secrets enfantins et adolescents, les bandes dessinées franco-belges sont des références communes : « Les enfants sont donc très dépendants des choix et des goûts de leurs parents jusqu'à la pré-adolescence puisqu'ils fréquentent un univers que ces derniers contrôlent et censurent assez largement, en s'efforçant d'autre part de transmettre leurs propres références. L'originalité historique est que ces références incluent désormais les BD qui ont pu déchirer les familles quelques décennies auparavant mais qui forment aujourd'hui un socle stable d'échange intergénérationnel », p. 245 ; « les BD françaises et belges "traditionnelles" sont plus valorisées par les lecteurs que les mangas. Les parents n'apparaissent pas comme des censeurs car ils partagent largement les goûts de leurs enfants et sont lecteurs de BD, en particulier dans les milieux sociaux intermédiaires et supérieurs. » (p. 251). Au détour de l'analyse de « l'entreprise de respectabilisation scientifique et culturelle » de la bande dessinée à partir des années 1960 (qui s'appuie notamment sur « des principes de distinction et de hiérarchisation » des produits), E. Maigret se fait plus suggestif : « à la sage BD de papa va s'opposer la bande dessinée audacieuse et de plus en plus déroutante pour le lecteur », E. Maigret, « La reconnaissance en demi-teinte de la bande dessinée », *Réseaux*, n° 67, 1994, p. 116.

³²² La légitimation d'imprimés, auparavant vilipendés par l'École, par l'Église, etc., rend aujourd'hui plus probable la familiarisation avec la lecture par l'appropriation de bandes dessinées : « A la Libération, la position exprimée par *L'Éducation nationale* n'a aucune originalité. Comme tant d'autres publications, elle témoigne à la fois de l'existence d'un consensus sur le sujet et de la vigilance particulière demandée aux enseignants. Ils sont chargés de mettre en place une relation positive au livre en aidant à la promotion d'une saine littérature pour la jeunesse. Inversement, ils doivent lutter contre l'illustré avilissant qui se glisse dans les cartables et constitue un obstacle majeur à la formation morale et intellectuelle qu'on est en droit d'attendre des "bons livres". Le discours n'est pas neuf mais sa vigueur n'a rien à envier aux écrits publiés cinquante ans plus tôt ou durant l'entre-deux-guerres », A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, op. cit., p. 396. Le chapitre XVII analyse notamment l'évolution des positions de l'institution scolaire vis-à-vis des imprimés de littérature jeunesse.

avais euh... chez toi ou tu les... ?) Ouais, nan, je les avais ouais chez moi en fait. Ouais, c'est mon père, il les avait... donc je les avais lues... » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie) « On a beaucoup de BD aussi, on a des Astérix [...] j'irai te montrer tout à l'heure, parce qu'on en a plein et... (Ouais) Les Gaston Lagaffe aussi j'aime bien (Ouais ? [petit silence] Hum, et ça comment t'as connu aussi les Gaston Lagaffe ?) Ben... c'est papa qui aimait bien (Ouais, hum, et qui t'a conseillé ?) Et puis il en avait... on en avait, on en a pas mal donc... comme ça quand... le dimanche, le samedi et le dimanche quand... ben de temps en temps je regarde » (Vincent ; père : chef de service, pompier, bac scientifique ; mère : professeur d'histoire-géographie en LP, bac littéraire, CAPES) « Je prends des BD de mon père quoi que j'aime bien (Parce que ton père il en lit ?) Ouais ! Il en a pas mal même [...] Astérix, et puis je sais pas Tintin... je les connais tous ! [...] Tous les Spirou, et... Mais avant je lisais que ça ! [...] Elles sont toutes en bas » (Vanessa ; père : directeur de division, bac + école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art) « Tintin, c'est mon père, je crois... i devait nous en parler parce qu'i nous disait que lui il était fan lui aussi [...] (Vous les avez ici ?) Ouais... je crois qu'on les a toujours... vu que lui il avait dû nous les filer quoi ! » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées) « Mon père il a plein de bouquin » ; « Les Astérix [...] On les a tous tous tous tous... Du premier jusqu'à ceux qui ont été écrits même... à la mort d'Uderzo [...] Mon père aussi, c'est un fan... de tout ça [...] C'est lui à la base qui les avait tous, qui les a vraiment tous achetés quoi c'est euh... D'ailleurs, i sont un peu vieux ! Tu vois, i z'ont la... couverture qui se... et... et ouais ! Là ça m'a... Lui aussi, il adore quoi ! » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée) « Astérix[...] j'ai lu quand même [...] Je connais toutes les histoires quoi ! » ; « (Obélix en fait c'est euh... on te les a offerts petit à petit ou c'était... ça appartenait à tes parents ?) Non c'est mon père qui les avait » (Emilie ; père : contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : institutrice) « Des BD, si ! J'en ai lu aussi (Ouais ?) Les Astérix, les Boule et Bill, et... les Tintin... [...] (Comment t'as connu ? En fait ?) Comment j'ai connu ? Ben... mon père i faisait la collection d'Astérix (Ouais... ?) Et je voulais lire des BD, donc i m'a offert pas mal de Boule et Bill et tout » (Bertrand ; père : officier de l'armée de l'air, bac C +2 ; mère : contrôleur des impôts, nombre d'années après bac C inconnu)

Ainsi, en plus des achats ou emprunts d'imprimés expressément choisis à l'attention des jeunes lecteurs, les proches des enquêtés ont pu encadrer la formation des goûts lectoraux des jeunes lecteurs en mettant à leur disposition les imprimés de leurs premières lectures individuelles. Les enquêtés ont alors l'occasion d'apprécier les romans de littérature jeunesse, les manuels scolaires ou les bandes dessinées que leurs proches ont conservés.

La réalisation des lectures individuelles en dehors de l'école durant leur enfance a donc été pour ces enquêtés relativement encadrée. Le suivi des incitations explicites à la lecture a été guidé par la proposition d'échéancier, par l'observation d'un temps consacré à la pratique, par la mise à disposition d'imprimés et des conseils sur les manières de

lire. Il a été vérifié au cours d'échanges autour des lectures, par des demandes de comptes rendus. Par ailleurs, l'approvisionnement en imprimés, supports des lectures individuelles, était encadré par les cadeaux, prêts, accompagnements en bibliothèque ou incitations et autorisations à la fréquentation des équipements culturels. Enfin, la constitution même des goûts lectoraux a pu être encadrée par la suggestion et la mise à disposition d'imprimés particuliers, l'explicitation des intérêts possibles de lecture, etc.

Les déclarations en entretien des lectures enfantines mémorisées laissent supposer des variations quant aux livres lus (littérature jeunesse plus ou moins légitime) ou quant à l'importance des lectures livresques effectuées. A l'échelle de ce groupe d'enquêtés, on n'observe pas de liens mécaniques entre ces variations et le niveau de diplôme des parents ou le sexe des enquêtés : en plus des proximités de styles éducatifs (encadrement de la constitution des habitudes enfantines), la fréquentation des équipements culturels, l'encadrement des cadets par les frères et sœurs scolarisés, la mise à disposition par les proches de leurs propres premières lectures contribuent sans doute à transformer en écart de pratiques de lecture des caractéristiques sociales différentes.

En plus des albums, des bandes dessinées et des magazines éducatifs, tous les enquêtés de ce groupe *ont eu à lire et ont lu* individuellement *des livres ou romans*, durant leur enfance, en dehors de l'école : *Le Tour du monde en 80 jours*, *Les malheurs de Sophie*, *L'Étalon noir*, *Le Petit Prince*, les romans de la Bibliothèque rose et de La Bibliothèque verte, etc.

4) La perception des activités scolaires traditionnelles autour des textes comme non lecture

Interrogés sur leurs souvenirs de lecture durant l'enfance, près de la moitié de ces enquêtés n'évoquent pas l'institution scolaire : la lecture, dès le départ, est associée aux contextes extra-scolaires et aux relations familiales. Les activités scolaires traditionnelles autour des textes ne sont pas assimilées à celle-ci.

Vingt-cinq enquêtés³²³ mentionnent cependant le contexte scolaire et, à côté de l'apprentissage de la lecture-déchiffrage déjà analysé, ils évoquent la grammaire, l'orthographe ou la récitation de poésie. Ils distinguent ces activités des lectures individuelles réalisées en contextes extra-scolaires³²⁴.

Au moment de la scolarité primaire des enquêtés, l'étude de la langue était censée se faire surtout par des exercices systématiques. Partant, il n'est pas étonnant qu'ils n'évoquent pas de textes à cette occasion³²⁵. C'est à partir de leur appréciation ou dépréciation des activités – plus ou moins indépendante de leurs résultats scolaires

³²³ Bastien, Benjamin, Maxime, Rodolphe, Samuel, Thierry, Kamel, Philippe, Stéphane, Belinda, Clara, Eléonore, Elodie, Emilie, Esther, Gaëlle, Karine, Marie-Eve, Nadine, Najia, Olivia, Caroline, Habiba, Isabelle et Sylvia.

³²⁴ Treize enquêtés se souviennent d'avoir effectué à l'école non seulement des activités scolaires traditionnelles autour des textes, mais aussi des lectures individuelles : Benjamin, Rodolphe, Kamel, Clara, Elodie, Emilie, Esther, Karine, Nadine, Najia, Caroline, Habiba, Sylvia.

déclarés –, qu'ils abordent l'étude de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe). Si Bastien et Eléonore, qui déclarent n'avoir jamais été « bons » en grammaire, disent détester cette activité, Gaëlle ne l'apprécie pas plus, bien qu'elle ait toujours obtenu de bons résultats. Thierry, pour sa part, explicite les plaisirs de l'étude de la langue grâce à la maîtrise des règles, principes et posture permettant la réalisation juste et intentionnelle des exercices :

« J'ai jamais été bon ! [petit silence] en français donc euh... (Même... même en grammaire et tout ça ?) Ah ! La grammaire, c'est ce que je déteste le plus ! [petit rire des deux ; petit silence] » (Bastien ; père : marketing commercial, bac, IUT, école de commerce (ISC) ; mère : laborantine, en disponibilité au moment de l'enquête, bac+2) « [Avant] ce que tu fais encore c'est pas mal de... de grammaire, et des trucs comme ça. Donc déjà la grammaire j'aime pas, personne n'aime je crois vraiment. Alors en plus, si celle qui te raconte tout ça est rasoir... ou alors... complètement... stupide ou des trucs comme ça. Donc ça... ça arrange pas le... truc quoi, forcément » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « Le français et les études de textes, des choses comme ça, en fait j'aime pas... J'aime pas du tout [petit rire] [...] ça fait un moment, même en primaire déjà j'aimais pas. » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUG de psychologie) « Je suis... assez bonne en grammaire [...] ça m'a toujours paru assez évident. C'est comme... la... l'orthographe ! ça ça me paraît évident aussi. Y a vraiment des fautes, je comprends pas que les autres les fassent ! » (Karine ; père : technico-commercial au chômage au moment de l'entretien, a été informaticien, bachelier ; mère : comptable dans l'informatique, bachelière) « Au début quoi c'était dictée, c'était orthographe, grammaire et tout. Donc ça, ça me plaisait parce que c'était grammaire, c'est un peu plus... ça a un peu plus un rapport avec... scientifique parce que c'est... c'est juste, ou c'est faux » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

En revanche, l'évocation de l'enseignement de « l'usage poétique de la langue » ne se limite pas à la seule précision de l'appréciation ou de la dépréciation des activités. Les enquêtés caractérisent de manière minimale les textes qu'ils ont appris à cette occasion et les échanges qu'ils ont eus autour d'eux. Mis bout à bout, on peut dire que « l'usage poétique de la langue » a permis à ces enquêtés de lire et de « réciter » des « fables », dont les personnages sont « des animaux », qui comportent une « morale » suscitant des discussions ; elles ont été écrites par « La Fontaine ». L'ancienneté de la reconnaissance littéraire de cet auteur, depuis longtemps enseigné, et la forte diffusion de ses productions (et des adaptations en direction d'un public enfantin dont elles ont fait l'objet : dessins animés, albums, etc.) ont vraisemblablement contribué à la mémorisation qui en a été faite et à sa primauté sur les autres poésies sans doute apprises durant cette période

³²⁵ On l'a dit, les *Instructions officielles* ultérieures suggèrent de désenclaver cet enseignement des exercices systématiques. Elles signifient cette recommandation par une nouvelle dénomination de l'enseignement de la langue écrite : observation réfléchie de la langue (les directives de G. de Robien en 2005-2006 reviennent sur ce désenclavement et mettent à nouveau en avant l'enseignement de la « grammaire »).

(même si Nadine se souvient de Prévert, Emilie de Hugo, etc.). Ces enquêtés se souviennent avoir découvert des textes au cours de ces activités:

« Souvent je devais apprendre des Fables, et maintenant... je m'en souviens plus [...] ça j'aimais bien ! [...] Y a souvent des... des animaux. J'aime bien quand... y a des animaux et puis qu'en fait c'est... Chaque animal c'est... c'est des personnes quoi, c'est ça qui est marrant. C'est dans la façon dont c'est fait ! Et la morale... » (Maxime ; père : visiteur médical, bac+4 ; mère : secrétaire, bac) « Avant on... on apprenait et puis on... par exemple je sais pas euh... les poèmes de... La Fontaine(Ouais ?) [On étudiait] "Pourquoi... est-ce qu'i..." "Qui i mettait... en cause dans ce poème" en fait, et... "C'était quoi la morale" tout ça quoi. On n'allait pas étudier... tout le reste (Ouais c'était plus sur la morale... et tout) Ouais voilà quoi (Hum. Et ça c'était quand ? C'était... au collège) Ouais collège, collège et primaire » (Philippe ; père : électricien, CAP ajusteur mécanicien ; mère : aide comptable, CAP employée de bureau) « Quand j'étais plus petit [...] c'étaient des poèmes qu'on devait apprendre en classe donc... j'aimais pas trop ça non plus... (Ouais ?) Ouais... (Réciter, tout ça...) Réciter ouais... [je ris un peu] Surtout apprendre. Réciter encore ça me gênait pas. C'était apprendre, j'ai jamais aimé [...] (Et tu te souviens de ce que c'était quand même ou euh... ? Ou tu les as oubliés ?) Hou là... en CP c'était... des fables... ou des trucs comme ça [...] Des poésies... qu'on apprend quand on est... en primaire et tout ça » (Samuel ; père : plombier ; mère : secrétaire après avoir été longtemps au foyer, baccalauréat – arrêt des études après son mariage –)

Dépréciant l'exercice de récitation devant la classe et éprouvant des difficultés à comprendre les textes, Sylvia est une des rares enquêtés à avoir gardé de mauvais souvenirs de La Fontaine :

« [Etudier des poésies] je l'avais déjà fait en primaire [...] (T'aimais bien en primaire ?) Ben pff'... nan pas trop non... (Nan ?) Parce que je comprenais pas [...] On devait les apprendre, les réciter... Je comprenais pas... le sens et tout... (Ah ouais ?) Ouais... ! (Tu te souviens d'un que t'avais pas compris ?) Euh... c'était ouais les... ceux de La Fontaine. Je comprenais pas comment i parlait... [sourire] tout ça avec la grenouille... 'fin Le Corbeau et le renard [...] Il employait des MOTS un peu... 'fin de son époque, mais bon je comprenais pas !(Hum ! Et du coup t'arrivais à... pas à apprendre ? A retenir en fait ?) Ben... bon j'a/... je retenais mais bon... c'est tout juste pour... le jour où je devais réciter [petit rire gêné] (Ouais ! Et là comment... quand tu devais réciter comment c'était ?) Ben on allait au tableau, et puis après ben on récitait et... Voilà... après on avait les notes... si on avait appris... ou pas... (Et t'aimais bien ou t'aimais pas trop ?) Pff'... bof... ! Non ça m'avait pas trop non... j'y allais bon parce que j'étais obligée d'y aller mais autrement... sans plus... » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire des deux parents au Portugal)

Si cette activité a souvent constitué un premier contact avec le répertoire classique, elle n'a pas permis une mémorisation des textes. La plupart des enquêtés disent en effet avoir oublié les poésies ainsi apprises et récitées. Olivia fait exception. On peut se demander ce que recouvre l'inégale mémorisation des textes ainsi découverts. Elle est peut-être liée aux transformations de l'enseignement primaire accordant une plus grande importance à la construction de savoirs et savoirs réflexifs relativement à l'assimilation-récitation des

savoirs. En outre, à l'instar des différences d'appréhension de l'encadrement scolaire de la lecture-déchiffrage – plus ou moins apprécié – selon qu'il a été premier ou second par rapport à l'encadrement familial, l'inégale mémorisation des poèmes est peut-être en partie liée à la place qu'occupe l'institution scolaire parmi les différents contextes de familiarisation avec l'écrit connus des individus. Cette perspective éclaire en effet les propos de différents enquêtés. Bien qu'ayant apprécié les histoires d'animaux, Maxime s'étonne de les avoir oubliées alors que sa grand-mère se souvient encore des Fables apprises lorsqu'elle était élève :

« Des fois [mes grands-parents] font bien sûr des références à leur passé... ! Si bien sûr... des fois [ma grand-mère] me raconte que... Apparemment elle était forte en français, donc... c'est toujours les mêmes histoires aussi [petit rire] qu'on raconte ³²⁶ ! Comme toutes les personnes âgées [...] Les Fables ! Comme toujours... [...] Ce qui est marrant c'est que moi... je devais faire quoi ? Ben souvent je devais apprendre des fables. Et maintenant... je m'en souviens plus... Elle, 81 ans... elle s'en souvient encore... ! [je ris un peu] Je sais pas, chapeau ! »
(Maxime ; père : visiteur médical, bac+4 ; mère : secrétaire, bac)

La mémorisation différentielle des fables apprises est peut-être liée au fait qu'en matière de familiarisation à l'écrit et à la langue française, Maxime dépendait moins de l'institution scolaire que sa grand-mère, puisqu'il a effectivement bénéficié d'un accompagnement familial relativement important.

L'oubli par Samuel des poésies apprises et sa dépréciation des apprentissages par cœur effectués pour l'institution scolaire semblent moins liés aux activités mêmes qu'à leur statut par rapport à d'autres instances de socialisation en matière de familiarisation à l'écrit. En effet, cet enquêté n'a pas oublié les prières, les histoires saintes, les fêtes religieuses, et autres enseignements suivis au sein des cours de religion, comme il n'a pas déprécié leur apprentissage par cœur. La non exclusivité de l'institution scolaire dans la réalisation des activités de récitations participe peut-être à l'inégale mémorisation des textes.

Le rapport d'Olivia à l'enseignement scolaire du français peut aussi être éclairé de la sorte. Argentine, cette enquêtée est arrivée en France à 7 ans. Ses parents ont suivi des études supérieures dans leur pays d'origine : son père possède un diplôme d'architecte et sa mère a suivi des études en sciences de l'éducation. Olivia raconte avoir été familiarisée à l'écrit et à la lecture dans sa langue maternelle dès l'enfance. Elle feuilletait les magazines de sa mère depuis l'âge de trois ans et possédait des livres de contes et d'histoires que ses parents puis elle-même lisaient le soir. En revanche, c'est à l'école primaire, en France, qu'elle a non seulement appris à lire mais aussi à parler le français. Au rôle objectif particulier qu'a joué l'institution scolaire dans l'acquisition de ses compétences lectorales fait pendant une valorisation de l'institution, des activités alors réalisées et de son organisation collective. Loin d'être décrite par le ralentissement qu'elle produit sur l'acquisition des compétences (comme le faisaient Marie-Eve et Rodolphe),

³²⁶ Si on ne peut suivre le Bulletin officiel Hors série de 2002 lorsqu'il affirme que l'enseignement de la littérature classique favorise, de manière universelle, un « partage intergénérationnel », on constate en revanche que c'est le cas dans certaines familles – lorsque les parents et grands-parents ont suivi une scolarité en France et se souviennent de la littérature alors étudiée.

l'institution scolaire est surtout présentée par la comparaison distinctive qu'elle rend possible :

« J'ai même jamais eu de notes en-dessous de ma moyenne en français donc... (Que ce soit la... l'orthographe, la grammaire ou euh...) Nan nan rien du tout [...] En orthographe quand on faisait les dictées, j'avais tout le temps 20 [sourire] [...] C'est assez amusant parce que je suis même pas Française mais bon voilà ! Mais bon. C'est p't-être parce que j'ai appris après que c'est... plus resté » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études des parents en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

C'est plus à la grand-mère de Maxime qu'à ce dernier qu'Olivia s'apparente dans son rapport à l'institution scolaire. Comme la grand-mère, Olivia prend plaisir à réciter durant l'entretien des vers des poèmes appris à l'école primaire et mémorisés depuis lors :

« "Il pleure dans mon cœur" je l'avais appris... quand j'étais en CE2. Euh... et puis y en avait... deux autres que j'avais appris aussi [...] ç ui du débarquement [...] "Les sanglots des violons de l'automne blessent mon cœur d'une langueur monotone. Tout suffocant et blême, quand sonne l'heure" » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études des parents en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

En plus de son goût pour la littérature et la récitation, des compétences de mémorisation et de récitation acquises par une longue pratique théâtrale (depuis le collège Olivia participe à des ateliers-théâtre), la contemporanéité des apprentissages de la langue française et des poésies rend sans doute en partie raison de la mémorisation durable des poèmes par Olivia.

Quelle que soit la place occupée par l'institution scolaire dans la familiarisation avec l'écrit de ces enquêtés, et quel que soit le rapport que ces derniers ont entretenu aux activités scolaires traditionnelles réalisées en classe autour des textes, il reste que ces activités n'ont effectivement pas constitué un encadrement scolaire des lectures individuelles enfantines.

De ce point de vue, tous les enquêtés de ce groupe n'ont pas eu les mêmes expériences : certains ont réalisé des lectures individuelles au sein de l'institution scolaire et d'autres non.

5) L'encadrement scolaire des lectures individuelles : la familiarisation idéalement prévue par l'institution scolaire, une réalité non partagée

Tableau 4 Présence ou absence des souvenirs d'un encadrement scolaire des lectures individuelles durant la scolarité primaire

	Des lectures individuelles de récits effectuées par l'intermédiaire de l'école	Non mémorisation de lectures individuelles de récits réalisées par l'intermédiaire de l'école	
	Parents bacheliers	Parents non bacheliers	Parents bacheliers
			Parents non bacheliers

Filles	Clara Elodie Emilie Esther Karine	Nadine Najia Samantha Séverine	Caroline Habiba Lamia Samia Sylvia	Belinda Eléonore Gaëlle Marie Marie-Eve	Olivia Ophélie Sophie Valérie Vanessa	Isabelle Véronique
	9		5	10		2
Garçons	Arthur Benjamin Bertrand Rodolphe		Bruno Gaspar Kamel Livio Salah	Bastien Colin Didier François Jean Léonardo Marc Matthieu	Maxence Maxime Nils Raoul Samuel Thierry Vincent	Jérôme Philippe Stéphane Yannick
	4		5	15		4
Total	23		31			

Pour un peu plus de la moitié des enquêtés de ce groupe, l'institution scolaire est absente des souvenirs de lectures individuelles de récits durant l'enfance. Le niveau de diplôme des parents et les modalités extra-scolaires de familiarisation avec la lecture individuelle, l'intériorisation d'une représentation distinguant les contextes scolaires et extra-scolaires, ainsi que des habitudes de mémorisation et d'évocation des lectures lointaines, rendent sans doute compte de l'inégale mémorisation de ces activités. On a vu aussi que la plus ou moins grande dépendance de l'institution scolaire vis-à-vis de la familiarisation avec la lecture éclairait aussi la force des souvenirs des activités qui y étaient réalisées. « Produit[s] le[s] plus pur[s] du système scolaire »³²⁷, il n'est pas étonnant que les enquêtés dont les parents ne sont pas bacheliers soient proportionnellement plus nombreux à avoir gardé des souvenirs *scolaires* de familiarisation avec la lecture individuelle, en plus des souvenirs extra-scolaires. On ne peut néanmoins négliger les réalités scolaires auxquelles les enquêtés ont été confrontés si l'on souhaite rendre raison de cette absence des lectures individuelles dans les souvenirs d'école. En effet, comme on l'a noté, si la présence de BCD dans les écoles primaires est obligatoire depuis 1984, ses usages et réalités (nombre d'imprimés à disposition, temps de fréquentation par les élèves, prise en charge par les enseignants, etc.) sont loin d'avoir été immédiatement homogènes. Par ailleurs, les *Instructions officielles* de 1985 recommandent l'encouragement professoral des lectures individuelles en dehors de la salle de classe, mais elles ne les intègrent pas au programme de français à proprement parler comme le feront les Instructions ultérieures. Les enquêtés ont donc bien pu vivre des réalités scolaires différentes du point de vue de l'encadrement des lectures individuelles. Trente et un enquêtés ont de fait connu durant cette période une répartition des activités autour des textes selon les contextes scolaire et extra-scolaire.

A l'inverse, les 23 autres enquêtés de ce groupe se souviennent de lectures

³²⁷ R. Hoggart utilise cette expression à propos des « bons élèves » de milieux populaires qui deviennent « boursiers », R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 354.

individuelles réalisées hors école et à l'école. Pour ceux-ci, les encadrements scolaire et extra-scolaire de familiarisation avec la lecture ont opéré de concert. Porteurs de contraintes similaires en matière de lecture, ces contextes ne s'opposent ni ne se répartissent des activités différentes : ils se font écho l'un l'autre, ils permettent une récurrence des activités ainsi que la mise en œuvre des incitations formulées dans l'un ou l'autre contexte. Ils se relaient dans l'encadrement de différentes activités autour des textes : activités scolaires traditionnelles, lectures individuelles, animations autour des textes. Par ailleurs, ils supposent et sollicitent – en même temps qu'ils construisent – des rapports proches à la contrainte, à l'autorité et en définitive aux activités. Finalement, ces enquêtés ont connu des conditions de familiarisation avec la lecture qui s'approchent le plus de celles escomptées par l'institution scolaire telles qu'elles sont idéalement pensées dans les *Instructions officielles* en vigueur au moment de la scolarité primaire des enquêtés. Autrement dit, dans la population d'enquête seulement 23 enquêtés ont été familiarisés avec la lecture selon les conditions envisagées par les Instructions.

Il s'agit d'appréhender les conditions de réalisation de l'encadrement scolaire de cette familiarisation avec la lecture individuelle à partir des activités qui le réalisent, telles qu'elles sont évoquées par les enquêtés. Celles-ci sont diverses et peuvent parfois être conjuguées : la fréquentation de BCD ou d'autres bibliothèques et l'usage « autonome » de ces lieux d'approvisionnement (telle que l'institution scolaire définit l'autonomie : savoir s'orienter seul dans une bibliothèque en s'appuyant sur les dispositifs objectivés, savoir trouver les textes qui satisferont des attentes lectorales : cette autonomie est bien sûr construite socialement/scolairement), le recours à des dispositifs pédagogiques où les modalités d'évaluation ne passent pas nécessairement par l'enseignant (fichiers d'exercice avec auto-correction et auto-évaluation, relations de tutelles et de collaboration-compétition entre enfants, etc.). Trois modèles lectoraux ou pédagogiques sont sous-jacents à ces activités. Plus ou moins explicités dans les Textes officiels, ils reposent sur la mise en place de politiques éducatives. Le premier modèle est celui de la lecture publique (et de ses usagers "autonomes"³²⁸). Il requiert le dégagement de fonds nécessaires à l'approvisionnement et au fonctionnement des BCD ou des collaborations et partenariats entre l'école et les équipements culturels municipaux. Le deuxième modèle est celui de la famille (une famille aux formes euphémisées – anti-autoritaires, ou douces³²⁹ – d'exercice du pouvoir) ou de relations pédagogiques de type préceptoral ou mutualiste³³⁰. Il se trouve explicité dans le Bulletin officiel de 2002 qui manifeste ainsi que l'institution scolaire porte, par le biais des enfants, la diffusion de modèles éducatifs et de modes de socialisation. En effet, à propos des

³²⁸ Inspirés et « émerveillés » par les « *free public libraries* » américaines, les « ténors » de l'Association des bibliothécaires français du début du XX^e siècle, tels Sustrac, Morel ou Coyeque, rêvent de ces « usagers autonomes » que le bibliothécaire, « professionnel de la lecture d'autrui », est susceptible d'informer, de renseigner, de guider ou de former à l'usage autonome des rayonnages en libre accès : « apprendre à l'usager à se servir de la collection de livres mise à sa disposition », A.-M. Chartier et J. Hébrard, « Chapitre VI. Naissance d'une profession, les bibliothécaires de l'ABF », *Discours sur la lecture (1880-2000)*, op. cit., p. 128-150.

³³⁰ R. Gasparini rappelle et analyse les variations des modalités d'exercice de la discipline au sein des relations pédagogiques à l'école primaire, R. Gasparini, *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset-Le Monde, 2000, 280 p.

activités de tutelle et de décloisonnement, mises en place dès le début des années 1980 dans les premières écoles classées ZEP, le Bulletin officiel déclare s'inspirer du modèle de « la » fratrie et promeut sa reconduction dans l'espace scolaire :

« Cette attention aux phases successives du développement n'impose pas, pour autant, que l'organisation de l'école maternelle en classes d'âge homogènes soit le seul et le meilleur moyen d'accompagner chaque enfant au rythme qui est le sien. Chacun sait le rôle décisif que la fratrie joue dans le développement. Elle permet aux plus jeunes de multiplier les occasions d'interactions avec les plus âgés et à ces derniers d'éprouver dans leur relation aux plus petits les savoir-faire et les savoirs nouvellement acquis. Les uns et les autres en tirent des bénéfices. »

Enfin, le troisième modèle propose un usage ludique et pragmatique des savoirs (dégagé de la logique scolaire de production, d'acquisition et d'évaluation des savoirs et savoir-faire). Il s'appuie par exemple sur la mise en place d'activités visant la promotion de la lecture et relevant des contrats-ville qui associent la municipalité, les établissements scolaires et les équipements culturels municipaux (bibliothèque) : jeux-concours à partir d'ouvrages de littérature enfantine.

Les dispositifs pédagogiques mis en place se distinguent donc des activités scolaires ordinaires et traditionnelles. Ces dernières se caractérisent par des formes non euphémisées d'évaluation (par des notes obtenues à des activités réalisées en situation d'examen), par des conditions scolaires de mise en œuvre des savoirs (à des fins scolaires d'acquisition et de construction de savoirs et savoir-faire ayant acquis leur cohérence dans et par l'écrit), par une forme scolaire de relations sociales (un enseignement collectif régi par des règles impersonnelles médiatisées par l'enseignant). Ils en restent proches, toutefois, dans les dispositions, savoirs et savoir-faire scolaires qu'ils sollicitent chez les élèves. Un *bon usage*³³¹ des dispositifs pédagogiques

³²⁹ La contrainte de ces formes euphémisées d'exercice du pouvoir n'est ni moins forte ni moins arbitraire (au sens où elle relève d'un arbitraire culturel particulier) que d'autres. Cf. par exemple F. de Singly, « Les Ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire », *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-2, 1988, p. 115-126 ou P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction, op. cit.*, p. 32 : « La "manière douce" peut être le seul moyen efficace d'exercer le pouvoir de violence symbolique dans un certain état des rapports de force et des dispositions plus ou moins tolérantes à l'égard de la manifestation explicite et brutale de l'arbitraire. S'il arrive que l'on puisse croire aujourd'hui à la possibilité d'une AP [action pédagogique] sans obligation ni sanction c'est par l'effet d'un ethnocentrisme qui porte à ne pas percevoir comme telles les sanctions du mode d'imposition de l'AP caractéristique de nos sociétés : combler les élèves d'affection comme font les institutrices américaines, par l'usage des diminutifs et des qualificatifs affectueux, par l'appel insistant à la compréhension affective, etc., c'est se trouver doté de cet instrument de répression subtile que constitue le retrait d'affection, technique pédagogique qui n'est pas moins arbitraire (au sens de la prop. 1.1.) que les châtiments corporels ou le blâme infamant. Si la vérité objective de ce type d'AP est plus difficile à percevoir, c'est que, d'une part, les techniques employées dissimulent la signification sociale de la relation pédagogique sous l'apparence d'une relation purement psychologique et, d'autre part, que leur appartenance au système des techniques d'autorité définissant le mode d'imposition dominant contribue à empêcher les agents façonnés selon ce mode d'imposition d'en appréhender le caractère arbitraire ».

³³¹ L'expression met volontairement l'accent sur le caractère nécessairement normatif de l'usage attendu par ceux qui élaborent et utilisent de tels dispositifs pédagogiques. Ceux-ci doivent en effet permettre l'acquisition de savoirs et savoir-faire scolaires dont la maîtrise est évaluée et qui, en droit, est la seule à pouvoir justifier la certification des compétences.

présuppose et requiert, en fait, la maîtrise préalable de savoirs et savoir-faire cognitifs et comportementaux particuliers tels que la « raison » ou l'« auto-discipline » :

« Ce qu'on a appelé la révolution – pédagogique celle-là – de 1880 devrait sans doute être conçu moins comme la porte plus ou moins ouverte (moins dans l'école officielle, plus dans des écoles privées et marginales) aux Lumières, à la Liberté et au Bonheur que comme une nouvelle façon d'assujettir » et « Il faut, d'une certaine manière laisser l'enfant expérimenter, essayer, voir par lui-même les erreurs qu'il commet car, si on le tient toujours par la main, il ne saura jamais se conduire. Ses jugements hâtifs, il vaut mieux qu'il les corrige par ses propres réflexions, au lieu que ce soit l'instituteur qui le corrige. La raison est donc ce pouvoir sur soi-même qui remplace le pouvoir d'un autre, exercé de l'extérieur. La raison des pédagogues est une discipline, plus précisément l'auto-discipline. »³³²

B. Lahire a également montré que des dispositifs pédagogiques caractérisés par un fort degré d'objectivation (fichiers d'exercices ou de lecture, règles affichées, emploi de temps, etc.) réclament et construisent l'autonomie cognitive et comportementale des élèves :

« L'autonomie scolaire suppose de savoir lire pour une raison essentielle : les règles de vie, les affichages didactiques et les ressources sur lesquelles les élèves sont censés s'appuyer pour construire leur savoir et gouverner leur action sont de nature écrite. L'autonomie scolaire n'est pas une "autonomie générale", une capacité générale et transversale à s'adapter à n'importe quel type de situation, mais une autonomie spécifique articulée à une culture écrite scolaire et à des dispositifs objectivés. » et « En fait, on demande de plus en plus aux élèves d'intérioriser le regard scolaire (les catégories de jugements scolaires des productions et des comportements, les savoirs scolaires, les règles scolaires, les intérêts cognitifs spécifiquement scolaires...), d'en être les porteurs zélés. [...] les conditions de fonctionnement d'un tel modèle sont réunies [quand] des élèves sont socialement préparés à cela [...] [quand] des conditions matérielles-institutionnelles » permettent l'acquisition de dispositifs objectivés « chers en argent, en temps et en investissement professoral »³³³

Des dispositifs pédagogiques, s'appuyant sur la collaboration entre pairs, s'apparentent à l'organisation pédagogique des écoles mutuelles fondée sur l'émulation et la surveillance réciproque³³⁴, ou à ce que S. Faure a pu observer dans certains cours de danse :

« [le cours de danse] engage l'attention du danseur sur les autres. Favorisant une réappropriation de la correction en dehors de toute imposition extérieure, la capacité à l'autocorrection se construit par empathie plus ou moins raisonnée. En tant que technique et art du contrôle de soi, elle s'apprend donc dans des formes de relations particulières. Vu et jugé dès les premières années de pratique par les regards de ses condisciples, l'élève en vient progressivement à dominer

³³² G. Vincent, *L'Ecole primaire française*, op. cit., p. 96 et 99.

³³³ B. Lahire, « La Construction de l'"autonomie" à l'école primaire », op. cit., p. 157 et p. 158.

³³⁴ R. Gasparini, *Ordres et désordres scolaires*, op. cit.

ses craintes et sa honte éventuelle quand il est corrigé devant les autres. Etant lui-même invité à observer de manière critique ses camarades, des liens d'interdépendance se nouent entre eux. Ils amènent les condisciples à se rendre capables de se gouverner eux-mêmes (s'autocorriger) et entre pairs, en étant ainsi moins soumis au regard critique professoral. [...] le danseur apprend à se connaître et à maîtriser son corps, en tissant des liens d'interdépendance avec autrui (en étant tantôt objet d'étude pour les autres, tantôt critique) »³³⁵

Ces dispositifs reposent sur une moindre soumission au regard professoral et participent à la construction d'une auto-correction. Ils réclament dans le même temps la maîtrise de relations particulières entre correcteurs réciproques se soumettant aux mêmes critères d'évaluation. Ils requièrent encore, en la constituant ou la consolidant, « l'acceptation de la critique et des corrections » qui peut favoriser aussi bien la collaboration étroite que la rivalité compétitive entre pairs.

Les 23 enquêtés concernés ont eu des expériences heureuses de cet encadrement scolaire de la familiarisation aux lectures individuelles. On comprend les expériences heureuses de ces dispositifs et activités pédagogiques lorsqu'on a en tête que :

- ces dispositifs pédagogiques bénéficient de l'attrait de la spécificité et de l'exception (au sein d'une organisation ordinaire traditionnelle de l'enseignement) ;
- « la vérité objective de l'action pédagogique » y a une moindre visibilité ;
- la constitution préalable (familialement³³⁶ et/ou scolairement) des dispositions, savoirs et savoir-faire permet un bon usage de ces dispositifs par les élèves, un usage valorisé et reconnu.

Plus qu'une extension des habitudes de lecture, la souplesse relative de cet encadrement permet, on le verra, une consolidation d'habitudes déjà constituées, hors école (par exemple en passant de l'habitude de lecture d'un type d'imprimé à un autre exigeant d'autres compétences lectorales). Elle porte donc aussi d'une part le maintien d'une différence interindividuelle des habitudes lectorales quand elle existe, et d'autre part, un moindre degré d'objectivation et donc de perception de ces différences. En effet, les lectures individuelles encadrées scolairement laissent moins apparaître les différences d'adéquation aux attendus scolaires que les activités scolaires traditionnelles. Faisant l'objet d'une évaluation moins euphémisée objectivant la correspondance des pratiques des élèves aux attendus scolaires, l'évocation des activités scolaires traditionnelles par les enquêtés permet en effet l'esquisse de profils scolaires différenciés : on l'a vu, certains mentionnent des difficultés lors des premiers entraînements de la lecture-déchiffrage, d'autres des difficultés à l'analyse de la langue, d'autres encore pour la compréhension et récitation de poésie, quand d'autres décrivent au contraire leur aisance et leur habileté à répondre aux attendus scolaires.

On présentera les différentes activités par lesquelles les enquêtés ont été *encadrés* scolairement dans leur familiarisation à la lecture individuelle en montrant les modalités

³³⁵ Par ailleurs, les styles éducatifs évoqués plus haut contribuent sans doute à la construction des dispositions attendues en contexte scolaire.

³³⁶ Par ailleurs, les styles éducatifs évoqués plus haut contribuent sans doute à la construction des dispositions attendues en contexte scolaire.

aussi les effets de la relative souplesse de cet encadrement.

C'est surtout la présence de BCD dans les écoles ou la fréquentation de bibliothèque accompagnée de l'enseignant qui fait de l'institution scolaire un contexte de familiarisation à la lecture individuelle. Ces enquêtés ont eu la possibilité de s'approvisionner en imprimés et ont eu des moments réguliers consacrés à la lecture (fréquentation hebdomadaire de BCD, autorisation de lecture durant les récréations, etc.). La lecture individuelle prend place aux côtés d'autres activités scolaires traditionnelles et fait partie de l'emploi du temps scolaire. A ce titre, elle est encadrée, régulière et incontournable, comme le montrent les termes utilisés par les enquêtés :

« Dans le cadre de l'école primaire... on était obligé... une fois par semaine... de prendre un bouquin » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)
« Dans l'école primaire où j'étais y avait une bibliothèque à l'intérieur, et on avait, i nous emmenaient. Toutes les deux semaines on devait prendre deux livres et... [petit rire] les garder [...] i nous proposaient quoi, on prenait des livres... après on les rendait » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)
« J'allais dans les bibliobus, j'étais obligé (Ouais ? [il rit un peu] Pourquoi obligé ?) Même avec l'école et tout. I nous... i nous amenait au bibliobus. » (Bruno ; père : ajusteur ; mère : secrétaire, au foyer depuis la naissance de son dernier enfant, arrêt des études en 4^{ème} ; beau-père : boulanger ; parents séparés depuis 8 ans, il vit avec sa mère)
« Quand on était au CP je crois. Ouais je crois que c'était CP ou CE1, on allait à la bibliothèque avec l'école, et on choisissait un livre... Chaque semaine je crois on y allait... et on choisissait un livre. On le lisait et après... Ou euh... on le ramenait avec l'école, et on en choisissait un autre... tout le temps ! » (Najia ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail, non scolarisé au Maroc ; mère : auxiliaire de vie en maison de retraite, bac au Maroc)
« A l'école on avait une bibliothèque et en primaire et... et on choisissait. On allait à... on avait deux semaines pour lire le livre qu'on choisissait et... toutes les deux semaines on le rendait. Si on voulait le garder encore on le gardait. Voilà, régulièrement on y allait » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; tous les deux scolarisés en primaire en Algérie)
« (C'était la bibliothèque de l'école ? hum ?) Ouais (Tu y allais euh... en classe ? ou en... plus euh /) / La maîtresse nous emmenait là-bas et on choisissait des livres » (Bertrand ; père : officier de l'armée de l'air, bac C +2 ; mère : contrôleur des impôts, nombre d'années après bac C inconnu)
« (T'allais par exemple à la bibliothèque ou euh... [petit silence]) Quand j'étais petit ouais un peu [...] j'allais des fois à la bibliothèque... de l'école » (Arthur ; père : dermatologue, doctorat de médecine ; mère : radiologue, doctorat de médecine)

Si certains enquêtés allaient au CDI de leur collège, ce n'est pas le cas de tous. Ainsi Clara, Esther, Arthur, Bruno, etc. disent avoir cessé de fréquenter la bibliothèque scolaire ou le bibliobus avec leur départ de l'école primaire. Il faut donc souligner l'efficacité momentanée de l'obligation scolaire de la fréquentation d'une bibliothèque. L'encadrement scolaire des lectures individuelles est indissociable de cette obligation.

Cependant, par plus d'un aspect, cette fréquentation obligatoire et régulière des BCD constitue un encadrement souple des lectures individuelles. Cette souplesse se manifeste d'abord par la diversité des imprimés mis à disposition des élèves. En effet, contrairement

aux armoires-bibliothèques des écoles primaires du début du XX^e siècle, les BCD contiennent non seulement des classiques de la littérature enfantine, mais aussi des romans de littérature jeunesse plus récents, des magazines éducatifs ainsi que des bandes dessinées³³⁷. Tous les élèves ont ainsi eu la possibilité de sélectionner leurs lectures parmi une diversité d'imprimés³³⁸ :

« En primaire, on avait un p'tit coin livres aussi, et on allait voir... (A l'école) Y avait... les J'aime lire ... et tout... les trucs comme ça et j'aimais bien les J'aime lire » (Samia ; père : ouvrier dans le bâtiment à la retraite ; mère : femme au foyer ; parents scolarisés à l'école primaire en Algérie) « Quand j'étais petite [...] c'étaient des livres où y avait une grande histoire dedans et puis autour y avait de l'actualité, des trucs comme ça. Euh... je crois que c'étaient des J'ai lu ou un truc comme ça (J'aime lire ou un truc comme ça ?) Ouais, je crois, je sais plus » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{eme} enfant, CAP coiffure) « Je m'en rappelle quand j'étais petite, je lisais Tom -T om et Nana... [...] Ben, je crois... Tom-Tom et Nana c'est quand j'étais en... en primaire, y avait une bibliothèque et puis ben comme ils les avaient tous et que j'aimais lire, je les avais lus tous je crois » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées) « J'aime lire, non, on n'a jamais été abonné [vsToboggan, Science et vie junior]. Mais... on en lisait à la bibliothèque de l'école » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne, chef de laboratoire, a longtemps travaillé pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS, études supérieures) « Quand j'étais très petit, je devais prendre ça [les bandes dessinées] à la BCD de mon école » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues) « On avait une bibliothèque à l'intérieur de l'école et... je lisais beaucoup. J'empruntais TOUT le temps des livres à l'école, mais c'étaient plus des livres... des contes, des... C'était toujours comme ça » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron de café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{eme}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée) « [En] primaire [...] la maîtresse... elle allait... à la bibliothèque, elle nous faisait des caisses... et puis on choisissait dans les caisses, donc les livres » (Gaspar ; père : pasteur ; mère : ouvrière ; parents scolarisés jusqu'en troisième au Laos)

Par ailleurs, hormis les limites des fonds de bibliothèques fixés par les enseignants, et l'obligation de l'emprunt d'un imprimé, les enseignants n'imposent pas les imprimés aux élèves. Ceux-ci sont mis en demeure de mobiliser des critères de sélection préalablement constitués. Rétrospectivement, les enquêtés reconstruisent leurs choix de lecture comme étant guidés par un souci de « distraction », par un souhait de « facilité » lectorale, par des goûts constitués. Les enquêtés ne se sont pas dirigés vers les imprimés différents de leurs habitudes lectorales :

³³⁷ Sur l'évolution des fonds des bibliothèques scolaires, cf. A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, op. cit., p. 396 et suivantes.

³³⁸ Si beaucoup d'enquêtés dont les parents sont bacheliers ont lu chez eux un ou plusieurs magazines éducatifs auxquels ils étaient abonnés, les enfants de non bacheliers ont le plus souvent lu régulièrement *J'aime lire* à l'école.

« Quand j'étais petite [...] Tom-Tom et Nana j'adorais, donc ça je connaissais. Mais tout le reste, mais j'aimais pas trop lire quand j'étais petite [...] Dans mon école, y avait une BCD, c'était une petite bibliothèque et je lisais que les Tom-Tom et Nana [...] parce que j'aimais lire que ça en fait ! [...] C'est des petites BD, pis ben... ben les histoires de petits quoi : y avait Tom et... les Dubouchon, ça c'étaient les parents, puis en fait i z'avaient un restaurant puis... y avait plein d'histoires qui se passaient » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba ; mère : femme au foyer ; parents scolarisés à l'école primaire en Algérie) « [En primaire] on est allé à la bibliothèque donc là je prenais des livres... je lisais chez moi et j'aimais bien (C'étaient des gens qui t'avaient conseillé ou euh...) Nan ben je cherchais un peu euh au niveau des i MA ges » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents) « (Et en/ Ouais en primaire tu prenais pas des livres... à la... bibliothèque) CDI [...] [Je prenais] que des... BD [petit rire] [...] C'était vraiment pour la distraction, pour les images aussi parce que... j'aimais bien le dessin donc je regardais comment i dessinait mais c'est tout, c'était pas... [...] Les Marsupilami j'ai bien aimé. Euh Scrameustache aussi [...] (Et ça tu les lisais en primaire ?) Ouais, que des BD » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES) « Mais t'façons quand on est petit on LIT des petits trucs comme ça [...] Les livres pour enfants c'est... avec des animaux... des trucs comme ça [...] (Les personnages c'est des animaux ?) Ouais ! Des animaux ou euh... 'fin tout ce qui touche les PETITS [...] Je prenais un livre comme ça, je regardais un petit peu. Et après je m'asseyais et... je lisais » (Bruno ; père : ajusteur ; mère : secrétaire, au foyer depuis la naissance de son dernier enfant, arrêt des études en 4^{ème} ; beau-père : boulanger ; parents séparés depuis 8 ans, il vit avec sa mère) « Ah [je lisais] Roald... Dahl, aussi. Ben ça c'était... c'est ce que je lisais quand j'étais petite... ça c'est... j'aimais bien aussi ! Charlie et la chocolaterie [...] (Comment tu les avais... lus ?) Euh par le CDI de... ma petite école primaire [...] on avait eu des trucs comme ça. C'était vraiment le truc des... des enfants ! [...] des... sept huit, 'fin huit... huit dix ans à peu près, ça couvre à peu près cette époque. Et moi je les ai/ Alors là c'est pareil je les avais tous lus ! » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée) « J'ai toujours lu [...] Y avait des magazines pour enfant que je lisais mais autrement... Je sais pas mais je sais que j'ai toujours lu et... à l'école, on allait à la bibliothèque et bon ben on prenait des livres et j'ai toujours lu (Ouais, c'étaient des romans... plutôt ou des... livres documentaires...) Et ben... ça dépend parce que... si on part en primaire bon ben c'étaient des... y avait, au départ, ça commence par les BD, puis ça termine par... les petits romans en fait » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans)

Ainsi, à l'exception de Samantha qui mentionne une évolution des emprunts en BCD au fil des années, la souplesse de l'encadrement des lectures individuelles en BCD favorise la consolidation d'habitudes lectorales plus que leur diversification. Habiba dont les plaisirs de lecture ont été freinés par une acquisition difficile de la lecture-déchiffrage a emprunté

principalement des *J'aime lire* à la BCD alors qu'Esther, initiée à la littérature romanesque enfantine dès son plus jeune âge par sa grand-mère paternelle, a trouvé en BCD les moyens de satisfaire ses plaisirs lectoraux en lisant les romans de Roald Dahl.

Enfin, la souplesse de l'encadrement scolaire des lectures individuelles se perçoit dans l'évocation des modalités de lecture autorisées par les enseignants. Celles-ci répondent aux objectifs de familiarisation à la lecture individuelle par la fréquentation de bibliothèque ; elles diffèrent des objectifs du travail de lecture-compréhension mené au sein des cours de français. Ainsi, outre le moindre éparpillement des lectures, la concentration sur un seul magazine mentionnés par Habiba, et le choix d'imprimés plutôt guidé par la distraction et les goûts déjà constitués, les relectures et emprunts réitérés sont autorisés, comme le signale Samantha à propos du *Petit Prince* ; la simple consultation et manipulation des imprimés est permise, comme l'indique Esther ; la lecture de la seule bande dessinée de *J'aime lire* au détriment du récit est autorisée ; l'explicitation rétrospective des lectures n'est pas réclamée systématiquement :

« Dans le cadre de l'école primaire... on était obligé... une fois par semaine... de prendre un bouquin et de le/ 'Fin pas forcément de le lire, mais au moins, tu vois... de le feuilleter, de... Pis même ça peut, ça... donnait un petit intérêt... à la lecture. C'est vrai que ça ça m'a... un peu influencée aussi quoi » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée) « J'avais mon livre fétiche c'était... Le Petit prince [...] Quand j'étais petite ce livre i... [petit rire] Je l'ai... lu une fois et je le prenais assez souvent et je le relis/ 'Fin je l'ai pas, je le relisais pas mais je le lisais en plusieurs parties, et je le prenais assez souvent quoi et sur ma fiche on voyait que ce livre quoi [petit rire] Voilà, mais bon, c'était mon livre fétiche, j'aimais bien le lire, j'aimais lire que ça » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans) « [A propos de *J'aime lire* emprunté en BCD] A cette époque tout le monde lisait ça... Ben moi aussi en fait... enfin voilà quoi (Et tu lisais tout dedans, ou seulement...) Euh... l'histoire et... Tom-Tom et Nana [...] L'histoire c'était secondaire en fait je dirais, [je lisais] si j'avais le temps, plus... » (Bertrand ; père : officier de l'armée de l'air, bac C +2 ; mère : contrôleur des impôts, nombre d'années après bac C inconnu) « (Et toi tu lisais les livres que tu prenais [en BCD] ?) Ouais (C'était obligé ou... je sais pas) Nan nan c'était... nan c'était pour nous quoi. C'était comme le CDI quoi qu'y a là, mais là on y allait en classe » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; tous les deux scolarisés en primaire en Algérie)

Le moindre contrôle des modalités de lecture a soustrait les élèves de l'évaluation, voire de l'invalidation scolaire, de leurs compétences lectorales. Il contribue sans doute aux expériences heureuses qu'ont eues les enquêtés de ces fréquentations obligatoires des BCD, à l'occasion desquelles ils ont consolidé des habitudes lectorales (caractérisées ici par la lecture de tel ou tel imprimé) plus qu'ils ne les ont étendues ou qu'ils n'en ont constitué de nouvelles. Reposant sur le modèle de la lecture publique dont les usagers idéaux savent trouver les imprimés satisfaisant leurs attentes lectorales, la fréquentation des BCD sollicite en même temps qu'elle vise à construire un lecteur capable de choisir les imprimés qui lui conviennent parmi une offre relativement diversifiée.

Cet usage apparaît plus nettement encore lorsque la fréquentation des BCD, des coins-lecture (ou d'autres espaces scolaires) est autorisée de manière solitaire. Cela apparaît dans les propos de Lamia soulignant l'intensité de son goût pour l'activité lectorale durant l'enfance : « *j'étais plus à aller... aux récréations, à aller [à la BCD] avec mon livre et à lire* ». Cet usage des coins-lecture constitue parfois même précisément une reconnaissance des qualités scolaires des élèves (notamment comportementales). Salah se souvient avoir eu l'autorisation de « *rester lire seul des BD* ». Si la récompense ultime des qualités scolaires est la fréquentation des salles informatiques, celle des BCD tient une bonne place. Une telle autorisation-récompense inscrit aussi sans conteste la lecture individuelle parmi les expériences heureuses de la scolarité primaire :

« [En] primaire [...] on avait un système de ceinture : plus on était calme et sage et cetera et plus on avait droit à avoir des trucs quoi. Par exemple rester lire des BD pendant la récréation... dans la classe ou des trucs comme ça. Et à l'issue... le dernier échelon, c'était la ceinture noire comme au karaté quoi [petit rire des deux] et on avait le droit de faire de l'informatique... Dans les salles informatiques [...] j'utilisais [...] des logiciels et des jeux » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

Outre la fréquentation des BCD, d'autres activités sollicitent une autonomie – tant comportementale que cognitive – et des compétences lectorales de la part des élèves, en même qu'elles visent à les construire. L'encadrement est alors plus serré puisque ce n'est pas seulement l'emprunt d'imprimés qui est vérifié, mais également la lecture qui en a été faite. Il soutient non seulement la lecture intégrale des textes, mais aussi l'habileté orale (s'il s'agit d'une lecture-déchiffrage), ou la juste compréhension des textes et l'explicitation rétrospective. Mais le resserrement de l'encadrement ne se répercute pas sur les formes d'évaluation des compétences lectorales qui restent euphémisées. Cette euphémisation s'appuie sur le fait que l'enseignant n'est pas le seul à porter un regard évaluateur sur les pratiques (en revanche les critères d'évaluation ne changent pas) : il peut être relayé soit par l'élève qui mobilise des dispositifs pédagogiques objectivés, soit par les pairs auxquels l'élève propose sa lecture. Les enquêtés ayant connu ce type d'activité sont beaucoup plus rares dans la population enquêtée.

Najia raconte avoir utilisé dès le CP des fichiers-lectures. Ces dispositifs pédagogiques objectivés réclament et visent à apprendre aux élèves à auto-contrôler leurs compétences lectorales et parfois à s'auto-corriger :

« Les fiches de lecture je les faisais en CP je crois [...] On lisait beaucoup là aussi [...] Fiches-clés, je crois, ça s'appelait. Et on avait un petit, je crois que c'étaient des petits textes, un petit texte, un texte facile hein ! Avec quelques petites questions, et on devait... cocher. C'était comme un petit QCM et après on avait une fiche. On avait un... une bande comme ça, et y avait toutes les réponses quoi. Voilà donc on en faisait, ben c'était ça le début [...] On était au CP donc on était tout content quand on avait écrit... » (Najia ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail ; mère : auxiliaire de vie en maison de retraite, bac au Maroc)

La constitution préalable des compétences nécessaires au bon usage de ces dispositifs

ainsi que l'auto-évaluation positive rendent agréable l'activité ainsi effectuée. La fréquentation des BCD et le mode d'organisation des rayons (par centre d'intérêts) contribuent vraisemblablement à cette familiarisation des élèves non seulement avec les lectures individuelles mais aussi avec l'usage des dispositifs objectivés et au report sur ces derniers du principe référent de la pratique³³⁹.

On l'a dit, à côté de la dépersonnalisation du pouvoir³⁴⁰, l'instauration de correcteurs-relais par les camarades de classe constitue une autre forme d'euphémisation des formes d'évaluation. Hormis le caractère collectif de l'évaluation, cette forme euphémisée s'apparente alors à celle constatée à l'occasion des relations entre mère et enfants autour des lectures-déchiffrages qu'ont connues certains enquêtés de ce groupe.

A l'occasion d'activités réalisées en décloisonnement Lamia a eu l'occasion de lire des histoires à des plus petits qu'elle. Comme elle le souligne, c'est son habileté à la lecture-déchiffrage que ces derniers ont évaluée positivement :

« Je connais même des CONTES apparemment je suis la seule à les connaître [petit rire] [...] On me les racontait... et, c'était moi, j'aimais bien les raconter (Ouais ?) J'aime bien lire et raconter. Déjà quand j'étais en primaire, j'avais... on m'a dit que je lisais bien : je lisais des histoires aux autres, j'allais en... chez les maternelles pour leur raconter des histoires [petit rire](Ouais ?) Et euh... j'aimais beaucoup lire » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron de café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée)

Lors de ces activités, les sources de reconnaissance positive (ou négative) des compétences possédées sont démultipliées. Dans le cas de Lamia, elle apporte des satisfactions aux récipiendaires et contribue à la constitution d'un goût pour la lecture³⁴¹. Cette démultiplication des sources de reconnaissance participe aussi d'une moindre visibilité du contrôle : celui-ci n'est pas uniquement attaché à la personne de l'enseignant, mais revient aussi à soi-même et aux autres élèves.

³³⁹ Le recours aux règles du jeu (plutôt que l'écoute des règles énoncées par un partenaire de jeu ou que leur apprentissage du jeu par la pratique ou l'observation) peut familiariser les enfants à cette modalité de l'action. Il en va de même des ouvrages qui dispensent des *règles de lecture*. Livio, usager précoce de bibliothèque, a découvert dès la primaire – en BCD pense-t-il – et seul, les *Livres dont vous êtes le héros*. Ce n'est pas en se faisant expliquer les principes de jeu qu'il a appris à s'emparer de ces ouvrages mais en lisant les règles : « (Comment t'as... t'as compris que ça fonctionnait quoi... un livre comme ça) *Ben ! Y a les règles tout au début donc... c'est tout écrit quoi !* (T'as lu les règles ?) *Ouais ! Ouais ben oui, ça c'est pas inné quoi c'est...* (Hum hum) *I faut lire quoi ! 'Si un monstre vous attaque, lancez tel dé pour savoir ce qu'on devient'. Voilà, c'est tout quoi... J'ai lu et puis voilà* (Et après... après tu l) / *Après j'y ai joué quoi ! [amusé]* ». Cette lecture a sans doute contribué à consolider chez lui son aisance à s'orienter en s'appuyant sur des dispositifs objectivés.

³⁴⁰ B. Lahire, « La Construction de l'"autonomie" à l'école primaire », *op. cit.*, p. 158.

³⁴¹ Les enfants ont plus de probabilités de se sentir et d'être valorisés lorsque les contextes scolaires et extra-scolaires au sein desquels ils ont des attendus éducatifs similaires, B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, *op. cit.*, p. 38. Il va de soi qu'en cas de non maîtrise des compétences requises et mises en jeu, la démultiplication des sources d'évaluation peut jouer à revers et provoquer des invalidations diverses.

En plus de s'appuyer sur des correcteurs-relais, le contrôle des compétences peut passer inaperçu du fait du caractère *extraordinaire* des activités au cours desquelles il s'exerce. Il en va ainsi de ces activités réalisées au sein de l'institution scolaire, ces à-côtés des activités scolaires traditionnelles que sont les jeux-concours variés autour de livres de littérature jeunesse : ceux où les élèves doivent lire des romans puis répondre à des questions posées par d'autres élèves ; ceux où ils doivent élire le livre qu'ils ont préféré en justifiant leur choix par des caractéristiques textuelles ; ceux où ils doivent revenir sur une œuvre pour préparer une rencontre avec un auteur. Gaspar, Benjamin et Rodolphe évoquent tous trois ce type d'activités. Parce que l'encadrement de la lecture porte alors sur les modalités de lecture des textes (linéaire, intégrale), sur leur compréhension et sur l'explicitation rétrospective, ces activités s'apparentent moins aux lectures-déchiffrages qu'aux comptes rendus de lecture (non vécus comme tels) réalisées par certains enquêtés à leurs parents (dont Benjamin). Possédant les compétences lectorales nécessaires, ils ont pris plaisir à la lecture tout en entraînant leurs compétences et en les voyant reconnaître par leurs pairs, leur enseignant et parfois les auteurs :

« En classe, non, on lisait... on lisait un peu de tout [...] On avait LU d'ailleurs... un auteur qui était venu en classe avec nous. En fait on avait fait une étude sur lui [...] Y avait plein de points... qu'on avait détectés en fait dans le livre et... qui ressemblaient exactement à un lieu. Mais les noms [...] étaient différents [...] Donc... on s'était posé pas mal de questions et on avait regardé dans... l'annuaire en fait, pour voir si dans cette ville... enfin... là où on pensait en fait y avait pas... l'auteur quoi. Et donc en fait on s'était aperçu que... ben i venait bien de là... Et donc on l'a appelée pour savoir si elle pouvait pas venir en classe... nous voir parce qu'on était en train de lire le livre. Et donc je m'en rappelle de ça, ça devait être en CM2 je crois. Et donc on avait fait venir la... l'auteur quoi et... donc c'était bien agréable quoi [...] [Elle] nous avait posé pas mal de questions en fait [sourire] pour savoir... comment on avait réussi à la retrouver parce que ben... jusqu'à présent personne n'avait réussi [...] Je m'en rappelle que c'était... un copain à moi qui avait... levé le doigt et qui avait dit "Oui mais... je me... ça je connais cet endroit et... j'y suis allé" – y avait ses grands-parents qui habitaient là-bas – "Et... Je connais et c'est pas loin d'ici et là...". Donc après on a essayé de retrouver pas mal de points. On y était allé je m'en rappelle en... On avait fait une sortie là-bas pour voir à peu près... (Carrément ? [petit rire]) Pour voir, ouais, si on pouvait bien... se rappeler les... les/ En fait... à partir du livre quoi. Et on avait vu que c'était vraiment ça quoi exactement ça. Donc c'était assez marrant quoi et c'était une bonne expérience... (Hum !) Et donc après ouais on avait surtout, c'est elle qui nous avait posé pas mal de questions. Bien sûr nous on a... des questions banales... "Oui... pourquoi vous avez écrit ce livre ?" euh et cetera, et cetera [...] C'était assez intéressant quoi et... enrichissant » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac) « En primaire on a eu une sorte de grand concours entre plusieurs écoles, où là c'était justement sur les livres... Et là ça m'avait vraiment beaucoup plu : un concours que j'ai gagné (Et qu'est-ce qu'i fallait faire ?) Euh on avait une liste de livres... à lire, douze livres exactement, et après on devait poser des questions... sur papier pour les autres, et i fallait essayer de les piéger en fait pour que eux i puissent pas répondre... Et quand on répondait ça faisait des points en fait et... ceux qui avaient assez de

points... i pouvaient continuer... la suite sur les autres livres [...] (Et les questions c'étaient /) [...] Les questions les plus pointues possibles ! Mais... c'était vraiment intéressant. On l'a gagné d'ailleurs ce concours [...] On avait gagné des livres, et puis... des bons Fnac... qu'on avait... dépensés en livres encore une fois [petit rire des deux] (Tu te souviens de ce que c'était que les livres que vous aviez étudiés ?) Euh... Chair de poule ! (Ouais ?) Ouais, je sais plus c'est lequel et... après j'ai fait une petite collection de Chair de poule » (Gaspar ; père : pasteur ; mère : ouvrière ; parents scolarisés jusqu'en troisième au Laos) « Je m'en rappelle aussi qu'on avait fait... un... truc de lecture en CM1, et qu'on avait lu plein de livres : fallait... élire le meilleur. C'était super intéressant ça. Et puis y avait... l'auteur du meilleur livre qui était venu ouais nous parler... C'était pas mal ça [...] Le meilleur livre c'était A la recherche du rat-trompette je m'en rappelle encore. Et... c'est, je m'en rappelle plus l'auteur [Jean Joubert]. Il était venu nous voir, i nous avait parlé... Je m'en rappelle je m'étais fait interviewer en plus donc c'était... trop la classe [...] Y avait deux trois journalistes [...] qui nous demandaient... "Ouais, pour quel livre vous avez voté... et... ?" Et comme i z'étaient tous timides dans ma classe, j'y suis allé vite fait [je ris un peu] J'ai parlé, j'ai fait un résumé et puis c'était... C'était génial... C'était génial de lire tous ces livres en fait... ça nous apprenait bien (C'était quoi plutôt comme... type de livre ?) Alors... alors en fait ben y avait tous les types donc... A la recherche du rat-trompette c'était un roman, et... Y avait surtout des trucs de science-fiction mais très courts en fait parce qu'aussi nous on était en CM1 donc c'était... 100 pages. » (Benjamin ; père : ingénieur en télécommunication, bac C, maîtrise de physique et diplôme d'ingénieur ; mère : assistante sociale, bac SMS et « fac »)

L'usage de dispositifs pédagogiques objectivés, le « décloisonnement » des activités - pour reprendre le terme pédagogique -, l'incitation à la tutelle d'enfants moins avancés, les jeux-concours autour d'ouvrages lus, sont autant d'activités où le contrôle est moins visible en sa forme scolaire ordinaire parce qu'il est dissocié de la personne de l'enseignant : dans un cas il est dépersonnalisé, dans l'autre mutuel, et toujours auto-correctif. Réalisées au sein de l'institution scolaire, ces activités autour des textes ont permis à ces enquêtés l'exercice et la consolidation de compétences lectorales, tout en sollicitant des dispositions, savoirs et savoir-faire lectoraux mais aussi comportementaux, déjà constitués.

De plus, aisément réalisées (et non soumises aux formes ordinaires de l'évaluation scolaire), ces activités ont donné à certains enquêtés l'occasion d'avoir une expérience heureuse de la lecture, en cette période de familiarisation à la pratique. De la sorte, elles ont conforté des habitudes tout en apportant, en actes, des marques de reconnaissance d'habitudes déjà possédées. Plaisantes pour les enquêtés, la moindre variation des textes mis à disposition et la possibilité d'une reconduction de lectures déjà entraînées, contribuent peu à l'atténuation des différences sociales en matière de lecture, du point de vue du corpus lu.

Une telle expérience heureuse de l'encadrement scolaire des lectures individuelles s'ancre dans les conditions de possibilité particulières qu'offrent la convergence et la complémentarité des contraintes lectorales portées par les contextes scolaires et extra-scolaires. Elles sont convergentes et complémentaires dans leur contenu (des lectures individuelles de textes parfois semblables dans l'un et l'autre contexte ³⁴²) et

1) Les conditions de la rareté des lectures individuelles de récits : brièveté des scolarités parentales et résistance à la concentration scolaire

Qu'il s'agisse des niveaux de diplôme, des pratiques de lecture et d'écriture ou des attitudes des parents à l'endroit des occupations extra-scolaires enfantines, on constate une relative hétérogénéité des caractéristiques des configurations familiales des enquêtés. Les différences avec les caractéristiques familiales des enquêtés de l'autre groupe ne sont pas toujours sensibles.

Le niveau de diplômes des parents est lui fortement discriminant par rapport aux autres enquêtés. En effet, la plupart des enquêtés de ce groupe ont des parents ayant des scolarités primaires effectuées à l'étranger. Lorsqu'elles ont été réalisées en France, elles sont généralement courtes.

Seuls les parents d'Edith et de Mathilde ont suivi des études supérieures en France : le père de Mathilde a passé un diplôme d'architecte et sa mère, en plus des études suivies pour être institutrice, a obtenu un DEUG de psychologie en formation continue. Les parents d'Edith étaient tous les deux instituteurs expatriés durant son enfance. Au moment de l'enquête, son père est directeur d'un centre culturel français au Sénégal et sa mère est institutrice en France.

Du fait d'une hétérogamie parentale ou d'une trajectoire migratoire, la familiarité avec l'institution scolaire française, liée à sa longue fréquentation n'est pas franche pour les deux autres enquêtés dont au moins un des parents a suivi des études supérieures. Si la mère de Julie est bachelière, son père, fils de Pieds-Noirs espagnols, a arrêté ses études après l'obtention du BEPC. Les parents de Tasmina ont réalisé leurs études supérieures au Pakistan : son père a suivi des études de radiologie et de commerce ; sa mère a effectué le parcours scolaire permettant d'enseigner l'histoire à des adolescents de 16 ans (en anglais du fait du système d'enseignement national)³⁴⁵.

Les parents de Franck ont arrêté leurs études durant le collège. La mère de Peggy possède son BEPC et son père, comme les parents de Cédric et la mère de Adeline, ont des diplômes d'enseignement technique court.

Selon Lagdar, ses parents n'ont pas été scolarisés en Algérie. Aïcha pense que son père n'y a pas fait d'études ; elle sait que sa mère y a fréquenté l'école primaire. Les parents de Nordine, Rachid et Myriam ont suivi une scolarité primaire en Algérie, ceux de Radia³⁴⁶ et Ahmed en Tunisie, ceux de Nicolas en Italie, ceux d'Emmanuel au Portugal. Le père d'Anne-Cécile, fils d'immigré espagnol ayant pris part à la guerre d'Espagne, a un certificat d'études primaires. Cette enquêtée ne connaît pas en revanche la scolarité de sa mère et suppose qu'elle a été inexistante « *Parce que ma mère aussi a eu des histoires, parce que quand elle était petite, elle était tapée, tout ça, donc... voilà. Donc elle a pas pu faire d'études et... je sais pas* ».

³⁴⁵ En France, la famille de Tasmina vit dans un quartier populaire de l'agglomération lyonnaise. Au moment de l'enquête, son père tient un restaurant après être resté longtemps à chercher à le faire. Sa mère ne travaille pas.

³⁴⁶ Son père, qui lisait le français, est décédé quand elle avait 6-7 ans.

Leïla ne sait pas si ses parents sont allés à l'école en Tunisie : ils sont arrivés en France alors qu'elle avait 4 ans. Malika ne connaît pas les études de son père en Tunisie, mais suppose que sa mère a fait ce qui correspond au premier cycle du secondaire en Tunisie. Farid ignore la scolarité de son père, et sait que sa mère est allée à l'école primaire en Algérie. Sébastien pense que ses parents, d'origine espagnole, sont allés à l'école primaire, et acquiesce à ma proposition de possession du certificat d'études primaires. Pierre-Jean, lui, croit que son père a eu un équivalent du brevet des collèges en Inde ; sa mère, par contre, n'a pas de diplôme (« rien »). En plus des études suivies supposées, la méconnaissance relative de la scolarité des parents est un indicateur d'une distance à la culture et au système scolaires.

Les niveaux de diplôme des parents de la plupart des enquêtés ayant eu de rares lectures individuelles de récits durant l'enfance indiquent une moindre familiarité familiale avec la culture écrite et l'institution scolaire. Cela rejoint les résultats de l'enquête de l'INSEE sur les Conditions de vie des ménages, rappelés plus haut : les probabilités que les enfants aient lu durant leur enfance sont proches quand les parents ont suivi des études techniques courtes (70 %) ou des études primaires (66 %) ; elles sont inférieures à celles d'enfants dont les parents ont suivi des études supérieures. Par ailleurs, le constat de F. de Singly selon lequel « dans les familles moyennes, la relation entre mère institutrice et goût pour le livre est nulle »³⁴⁷ donne un premier éclairage de l'hétérogénéité relative de ces enquêtés.

Cependant, comme pour les enquêtés précédents, la moindre familiarité familiale avec la culture écrite et l'institution scolaire est à nuancer dès lors qu'on prête attention aux scolarités des autres membres de la configuration familiale d'une part, et aux pratiques lectorales parentales d'autre part. Si Adeline, Cédric et Rachid sont les premiers de leur famille à fréquenter aussi longuement l'institution scolaire, les autres enquêtés de ce groupe ont eu des proches qui les y ont précédés : soit des frères et sœurs³⁴⁸, soit leurs parents, soit des oncles, tantes ou cousins : la tante de Myriam par exemple est enseignante de français en Algérie – cette enquêtée s'y rend tous les étés. Hormis Lagdar qui qualifie ses parents d'« analphabètes » et Nordine qui évoque des compétences lectorales paternelles en arabe sans mentionner de lectures, l'ensemble de ces enquêtés déclare des pratiques de lecture parentales : tous ont au moins un de leurs parents lecteur régulier d'un journal ou d'un magazine ; Cédric, Nicolas, Anne-Cécile et Malika ont au moins un de leurs parents lecteur régulier d'ouvrages de référence (livres pratiques) ; Cédric, Franck, Sébastien, Peggy, Edith, Julie, Mathilde, Tasmina mentionnent au moins un grand lecteur de littérature parmi leurs parents. Les pratiques lectorales parentales soulignent leur familiarité avec l'écrit, même s'il ne s'agit pas d'en déduire mécaniquement les modalités d'encadrement de la lecture enfantine.

³⁴⁷ F. de Singly, *Lire à 12 ans*, op. cit., p. 91.

³⁴⁸ Ces enquêtés ont tous des frères et sœurs qui les ont précédés dans leur scolarité et dont certains sont diplômés du secondaire au moment de l'entretien. Si l'écrit est moins absent des configurations familiales dans lesquelles les cadets évoluent, il reste que cette place dans la fratrie n'est pas nécessairement favorable à la scolarité. Cf. l'article maintenant ancien, G. Desplanques, « La Chance d'être aîné », *Economie et statistiques*, n° 137, 1981, p. 53-56.

Les différences avec les enquêtés précédents sont plus sensibles à propos des pratiques extra-scolaires mentionnées par les enquêtés. Ces différences recouvrent deux réalités distinctes. La première est que ces enquêtés sont plus nombreux que les précédents à déclarer des investissements importants dans des pratiques autres que lectorales, qui ne sont ni condamnés, ni limités par leurs parents, et parfois au contraire encouragés et soutenus. La seconde est que quelques-uns détournent des pratiques éducatives parentales qui auraient pu permettre l'exercice de savoirs, savoir-faire et dispositions proches de ceux attendus au sein de l'institution scolaire.

Plusieurs enquêtés décrivent leur investissement important, temporel et affectif, dans des activités comme un sport ou une activité d'intérieur (jeux vidéo, ordinateur, télévision, bricolage, poupées ou théâtre, etc.). Ainsi, contrairement à Philippe et Thierry qui n'ont débuté leurs activités sportives (basket ou foot) qu'à leur entrée au collège, Sébastien a commencé à faire du basket à 6 ans³⁴⁹. Edith s'est consacrée tôt à l'équitation et à l'ordinateur aux dépens de la lecture dit-elle. Plutôt que rester seule à lire, Mathilde préférerait bricoler ou mettre en scène ses frères et sœurs dans des spectacles réalisés à partir d'histoires entendues plus jeune et joués devant les parents. Avec l'assentiment de ses parents et sous le regard de sa sœur aînée, Peggy³⁵⁰ préférerait aller jouer au foot avec ses voisins. Cédric et Pierre-Jean ont joué depuis leur enfance à la console et s'y adonnent encore au moment de l'entretien. Myriam préfère « *bouger* » qu'être enfermée dans une bibliothèque :

« Quand j'étais petite je lisais pas beaucoup non plus donc... ça m'a jamais/ 'Fin depuis toute petite j'ai commencé à faire du cheval donc ça m'a jamais trop... (Ouais !) Ouais [...] 'Fin c'est vrai que... moi, depuis... toute petite, 'fin... mon père il aime bien tout ce qui était ordinateur ou télé, donc on était toujours planté devant la télé au lieu de lire quoi (Hum !) » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) « Vers l'âge de 4 ans j'avais fait ma première... pièce de théâtre [sourire des deux] avec... Le Petit chaperon rouge princesse [petit rire] et le grand méchant loup. Je m'en souviens parce que j'ai un livre... tu sais comme dans tous les livres... illustrés et cetera (Hum !) Et... i z'avaient regardé mes parents... J'avais fait les décors comme dans les vraies pièces de théâtre. J'ai vachement fait de pièces de théâtre en fait quand j'étais petite [petit silence] Soit avec mes frères et sœurs, je leur faisais jouer n'importe quoi. [...] Autrement ouais j'ai fait plus de... énormément même de petits sketches ou... j'avais une voisine en haut elle venait et puis on faisait des sketches d'improvisation. Mais pendant très longtemps j'ai pas aimé lire. » ; « Franchement je préférais... m'amuser avec des copines que de m'isoler dans un coin et... aller dans ma chambre et lire » (Mathilde ; père : architecte, bac et études

³⁴⁹ Sébastien est loin d'avoir un comportement marginal en débutant le sport au CP. En effet, « dès le CP, près de sept enfants sur dix ont une pratique sportive régulière, souvent en club. », S. Octobre, *Les Loisirs des 6-14 ans*, op. cit., p. 349.

³⁵⁰ Peggy est en sport-études foot l'année de l'entretien. Son père a été supporter de l'équipe de Saint-Etienne à la « grande époque ». Il l'a initiée et soutenue dans cette pratique sportive.

d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue) « Je suis resté un gros gamin de ce côté-là. Les jeux vidéo je crois que... (T'aimes bien ?) Tous hein. Je crois tous les garçons que... tous ceux qui ont une console... Ouais, je trouve que c'est pas souvent un défaut quoi [petit rire] [...] Moi c'est plutôt les jeux de voiture, hein j'adore ça (Hum !) Et puis comme je suis pas mauvais ben [petit rire] autant y aller hein je vais pas... J'ai un copain, il habite à côté de chez moi... Des fois on joue seize heures d'affilée on s'en rend pas compte hein. [petit rire] On est mort après ! Chacun à notre tour... "Cinq minutes tu me réveilles..." L'autre "Ouin... !" C'est vrai que c'est... On continue et seize heures d'affilée, ouais... C'est vrai que des fois... » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; études inconnues de l'enquête ; il vit avec sa mère) « Y a que mon père hein on en parle [de mes lectures]. 'Fin on en parle... je te dis... vite fait. Quand on/ [petit silence] [Même avec mon père] ce qu'on parle le plus, c'est de foot t'façons ! [petit rire] » ; « (Je me demandais, par rapport au FOOT, comment elle était ?) Ma sœur ? (Ouais) Ce qu'elle pense du foot ? (Ouais) Euh... ouais elle aime bien ! (Parce que tu m'avais dit, y avait ton père qui en avait fait...) Ouais ! (Et que ta mère aussi elle participait... et tout) Ouais, mon frère, il en a fait quand il était petit mais... lui il a préféré l'athlé après, l'athlétisme (Il en fait encore ?) Ben... plus parce que son boulot ça l'empêche... 'Fin il en fait dans son travail [il est pompier] ! Et... ouais il fait beaucoup de sport... Ma sœur, elle fait de la danse. Mais le foot, si elle aime bien ! Moi je me souviens quand j'étais petite... 'fin petite, j'avais six ans, elle en avait huit, euh... Quand je jouais avec mes voisins... et tout l'été... dans les champs et tout, elle VENAIT ! (Hum) C'était bien mais si elle aime bien. Nan, elle a rien contre (Hum !) Parce que je connais des filles c'est... "Ouais ! Le foot, c'est pour les garçons..." C'est cash hein ! (Hum hum) Non, elle a rien contre elle, nan ! Mais même... ça la dérangerait pas, elle viendrait me voir » ; « J'ai commencé [à lire] j'avais, je devais avoir quoi ? Quinze ans... [...] (Avant quinze ans, tu faisais quoi ? Tu lisais pas trop ?) Nan... ! Je lisais... Pour le collège ! Mais nan je lisais pas. Nan j'y pensais pas en fait ! (Ouais !) Nan mais... mes heures... Mais j'avais p't-être moins d'heures de libres. Enfin, moins d'heures de libres, tu sais, je prenais pas le train de... (Ouais !) Quatre heures par semaine donc j'y pensais pas ! » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4^{ème} ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante) « (Quand t'étais plus p'tite t'y allais [à la bibliothèque] ou...) Non, c'est vrai la bibliothèque ç'a jamais été... Je suis pas lecture... ça j'aime pas, ça m'intéresse pas, ça m'a... De nature je suis... je suis fofolle, je suis speed [petit rire] Et vraiment m'asseoir et lire un livre, ça ça me fatigue [petit rire des deux] Faut que je sois debout, faut que je fasse quèque chose, mais c'est impossible quoi... je suis trop speed moi » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des parents en Algérie non précisée)

L'investissement dans des activités non lectorales n'implique pas mécaniquement l'absence de lectures : ainsi Stéphane, qui a commencé tôt le foot, a lu les bandes dessinées que sa mère lui apportait, Séverine qui est l'une des enquêtés mentionnant le plus de lectures enfantines déclarait son goût pour la télévision, etc. Comme le montre plus systématiquement l'analyse de F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot, on ne peut déduire de la réalisation d'une pratique une absence de lecture : les activités culturelles

s'inscrivent dans une logique de cumul plus que de concurrence (jusqu'à un certain nombre d'activités pratiquées)³⁵¹.

Cependant dans les déclarations des enquêtés du second groupe, deux éléments sont associés à l'investissement dans des activités non lectorales : d'une part, une absence de critiques parentales vis-à-vis de ces activités extra-lectorales, voire leur soutien et d'autre part, l'absence de réglementation parentale des activités. Celles-ci peuvent être effectivement retenues comme indicateurs d'une moindre reconnaissance parentale de la primauté à accorder aux activités scolaires sur les temps extra-scolaires. On verra que la moindre reconnaissance parentale des activités scolaires sur les temps de loisirs et la non inscription de ces activités dans une logique planificatrice, s'articule en outre – et c'est ce qui est le plus déterminant sur les pratiques enfantines, semble-t-il – à un encadrement lectoral souple et dans une forme de relations sociales non pédagogiques. Ces différents éléments sont significatifs d'un mode de socialisation différent de celui porté notamment par l'institution scolaire³⁵².

Le peu d'enquêtés de ce groupe ayant suivi des cours de religion durant leur enfance va dans le même sens. Sur les 15 enquêtés de ce groupe (auxquels j'ai posé la question vs les enquêtés de la première vague d'entretiens), 3 enquêtés ont suivi un tel enseignement durant la scolarité primaire (Cédric s'y ajoute à partir du collège). Or on a vu que comme de nombreuses activités extra-scolaires encadrées (sportives, musicales, etc.) ces cours de religion multiplient les occasions enfantines d'évoluer dans une forme scolaire de relations sociales et de s'y familiariser ; et que, plus que les autres activités, ils permettent de réaliser des activités parfois proches de celles réalisées en classe autour des textes et récits.

On l'a annoncé, une deuxième différence avec les enquêtés du groupe précédent tient à l'appropriation par les enfants des principes éducatifs parentaux (ou ce qui peut être reconstruit comme indicateur de ceux-ci) en en déjouant les objectifs (pas forcément perçus ou conçus comme tels). On retrouve en effet dans les propos de certains enquêtés des manifestations d'un détournement des attentes parentales. Comme pour le groupe précédent, des enquêtés ont suivi des cours de religion durant leur enfance. De la même manière, cette proposition éducative parentale peut être interprétée comme prise en charge parentale de la reconduction hors école d'un encadrement pédagogique d'enseignements non dispensés par l'Education nationale. Mais, en plus d'évoquer les « cahiers » utilisés, les « exercices » réalisés, les apprentissages faits, des enquêtés soulignent la faiblesse des apprentissages réalisés, la non reconnaissance de la légitimité des enseignants. Ces propos sont sans doute en partie liés aux conditions d'entretien. La contestation en entretien des cours d'arabe et de religion par Ahmed et plus encore par

³⁵¹ F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot, « La Lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *op. cit.*, notamment p. 71-72.

³⁵² Dans *Quartiers populaires*, D. Thin revient sur ce qui préside aux logiques éducatives des familles populaires urbaines, p. 97-104. On l'a dit, dans *Tableaux de familles*, B. Lahire montre qu'un des traits pertinents des configurations familiales favorables à une réussite scolaire primaire, parce que proche de ce qui s'enseigne à l'école (non seulement en savoir mais aussi en pratique, par l'organisation des activités, de l'espace, etc.), est la prégnance d'un rapport planificateur et rationaliste au temps, à l'argent, aux activités, p. 18-27.

Radia renvoie vraisemblablement en effet à la présentation de soi qu'ils se sentent en demeure de fournir à une enquêtrice ayant pris contact avec eux par le biais de l'institution scolaire (parce qu'elle me l'a demandé, Radia sait par ailleurs que je n'ai « *pas de religion* »)³⁵³. Ils reconstruisent et justifient leur dévalorisation des enseignants (plus que les contenus d'enseignement) et le discrédit qu'ils leur portent à l'aune de l'institution scolaire légitime (organisée par niveau et classe d'âge), des attributs légitimes de l'autorité pédagogique (un titre professionnel). Toutefois, leurs propos révèlent aussi, et c'est pour cela qu'on les mentionne, le détournement relatif des objectifs parentaux par l'instauration du *chahut dans les cours avec les pairs et sur émulation enfantine* ; autrement dit, toutes proportions gardées, ces enquêtés font le récit de résistances à l'ordre scolaire et à l'enseignement dispensé. Les contestations de l'autorité pédagogique des enseignants qu'ils évoquent vont à l'encontre des propositions éducatives parentales :

« Quand j'étais petit tu vois [mes parents] i m'ont... j'allais au cours d'arabe et tu vois c'était... tu vois des cours d'une heure en fait. Mais tu vois j'aimais pas trop en fait (T'y es allé... longtemps ?) Ouais... le primaire ! (Ouais ?) Ouais... Mais tu vois ça me plaisait pas (I faisaient quoi ? Pourquoi... y avait quoi que t'aimais pas ?) Ouais c'était, pff' le pélot hein, l'autre [pour désigner l'enseignant] i venait avec sa guitare, i nous chantait de l'arabe et... (Ah bon ?) Ouais... i nous parlait... je sais pas... pendant... je crois trois ans on a appris tout ça mais... on l'apprenait même pas bien et... [petit rire] Ah ouais mais c'était... Autrement tu vois on s'amusait un peu, tu vois ? (Sinon vous chantiez des chansons ?) Ouais des chansons (Hum hum) Ouais c'était amusant ! Mais autrement on apprenait une ligne de... tu vois du Tunisien... Ouais c'était bien ! Et i nous parlait un peu des... de la religion aussi. I nous montrait des vidéos... sur la vie des prophètes... Ouais c'était... intéressant [petit silence] » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire en Tunisie)
« (T'as pas pris des cours ? Un moment ? De religion ?) Non, y en a pas de... (Nan ?) J'ai pris les cours arabe comme je t'ai déjà dit mais... (Ouais !) I m'ont rien appris ! [petit rire] (Ah ouais ?) Ah ouais on était gamin... on était plein de cousins... Pff' c'était pas un prof... c'est pas un prof de/ Je sais pas ces profs c'est pas des profs d'école hein ! C'est un père... de famille, et machin, qui enseigne un peu ce qu'i peut quoi (Hum, hum hum) Non non, j'ai rien appris du tout... je sais même pas faire le "a" de l'alphabet arabe – je sais pas si on est censé le faire mais... – [petit rire des deux] Mais voilà quoi pour dire que non j'ai rien appris. On y allait... je crois que c'était le samedi matin, je crois qu'on y allait pour... je sais pas quoi... ouais entre cousins, j'étais gamine aussi... deux ans je crois ! (Hum) Ouais j'y avais fait... deux ans de suite. Tu te rends compte ? Imagine alors j'ai rien appris ! Par contre où on faisait et ben... en dessous y avait une mosquée (Mouais ?) Et là... des jeunes de notre âge et ben eux i z'apprenaient la religion en bas... On les frappait sur leurs doigts... machin. I z'y allaient qu'en portant le voile, même si tu portes pas le voile... dans la vie de tous les jours... (Hum hum !) Eux i z'y allaient par contre. Et nous on était au-dessus, on entendait crier en bas... [petit rire des deux] On n'y est jamais allé ! [petit rire

³⁵³ L'enquête a été réalisée avant l'interdiction du port de signes ostentatoires à l'école, on imagine que les effets pourraient aujourd'hui être démultipliés.

des deux] On a été traumatisé à jamais. Ceux qui sont en haut, c'étaient les trouillards en fait. C'était... ceux qui faisaient semblant de venir apprendre quèque chose. Nan sérieux hein ! C'était vraiment ceux qui... jouaient la comédie quoi mais... Ma mère je crois qu'elle aurait toujours plané sur le fait que... Elle aurait bien aimé que je passe en bas mais bon (Ouais !) Elle m'a jamais forcée en tous cas (Hum hum) Je suis allée avec mon... le plus petit de mes frères. Et ouais... on se tapait un délire donc t'sais, on avait des dictées, on pompait, on se foutait de la gueule du prof... [petit rire des deux] L'autre [élève] il écoutait son walkman. Ouais... on était gamin mais on n'en foutait pas une. En plus on était... y avait des différences d'âge... !(Hum) Ouais, bon moi et mon frère on a encore que trois ans de différence mais ouais je veux dire... ouais c'étaient des... c'est pas... par niveau ou par... Nan nan pas du tout (Mouais !) Mais j'ai rien appris du tout. Mais c'est pas dans ce genre d'école qu'i faut aller si t'as envie d'apprendre l'arabe hein ! I faut... ouais i faut prendre des cours particuliers ou... même des cours au lycée comme ça... ! Par exemple [nom d'un lycée] et ben i z'ont une option... t'sais... (Hum !) t'sais de L'ARABE (Ouais ouais) littéraire ou... dialecte ouais ou... Ouais voilà quoi tu peux... [apprendre correctement] Là, comme ça, dans des cours comme ça quoi comme à l'école (Hum !) Là tu peux apprendre, bien sûr, c'est une langue. Mais... par contre ouais comme ça dans les quartiers, c'est ridicule franchement je trouve ça [petit rire des deux] C'est une perte de temps ! Encore on était gosse » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe)

Les sociabilités enfantines amènent Radia et Ahmed à déjouer les intentions parentales d'enseignement de l'arabe dans des institutions qui reconduisent la forme scolaire, ou pédagogique, de relations sociales.

Ainsi, on constate, pour certains enquêtés de ce groupe, une absence de concentration sur les pratiques scolaires ou lectorales durant les temps extra-scolaires. Toutefois, les indicateurs sont trop ténus pour appréhender celle-ci comme signe d'un « laisser-faire » éducatif ³⁵⁴ : d'autant plus que la connotation morale interdit plus qu'ailleurs de négliger l'argumentation rigoureuse de la preuve (production, analyse et monstration d'un matériau).

Les recherches sociologiques sur les modes de socialisation familiaux et leur proximité ou distance avec le mode scolaire de socialisation permettent de réinscrire les pratiques parentales déclarées en entretien par les enfants dans des modes de socialisation qui se situent parfois à distance du mode scolaire de socialisation : du fait des formes de relations sociales (non pédagogiques) dans lesquelles ils inscrivent l'éducation, du fait des conceptions de l'enfance (place importante accordée au divertissement comme nécessité par rapport à des périodes plus contraignantes, etc.), du fait des modes d'exercice de l'autorité (extérieur et contextualisé plutôt qu'autocontraint), du fait des savoirs, savoir-faire et dispositions qu'ils inculquent (extra-scolaires plutôt que scolarisés, spontanéistes plutôt que planificateurs, etc.).

L'attention aux appropriations enfantines des exigences ou pratiques éducatives

³⁵⁴ B. Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit., « Le mythe de la démission parentale et les rapports familles-école », p. 270-274.

parentales permet de constater que, dans certaines conditions, l'entretien de sociabilités amicales participe à la moindre réalisation d'activités suggérées par les parents mobilisant et permettant la construction enfantine de savoirs, savoir-faire et dispositions proches des attendus scolaires.

Ainsi, qu'il s'agisse du niveau de diplôme des parents ou des activités extra-scolaires effectivement réalisées par les enfants (quelles qu'en soient les raisons), les conditions d'une rareté des lectures individuelles enfantines diffèrent pour la plupart des enquêtés des conditions d'une régularité des lectures individuelles enfantines : des niveaux de diplômes parentaux moins élevés, des activités extra-scolaires témoignant d'une faible concentration sur la lecture et la scolarité.

Les deux groupes se distinguent aussi par la précocité ou non de leur familiarisation avec les imprimés (l'hétérogénéité relative des enquêtés du second groupe par rapport au niveau de diplôme des parents et des pratiques lectorales parentales, induit et explique des différences internes au groupe).

2) La diversité des récits écoutés : des histoires racontées plutôt que lues

On l'a vu pour le groupe précédent, la précocité de la familiarisation avec les imprimés participe à la constitution sociale d'une prédisposition aux lectures individuelles. Il convient donc d'observer ce qu'elle a été pour les enquêtés dont les lectures individuelles durant l'enfance sont rares.

Contrairement aux enquêtés du groupe précédent qui se souvenaient quasiment tous d'avoir entendu durant leur enfance des histoires lues par leurs parents, leurs aînées, des bibliothécaires, leurs enseignants de maternelles... les enquêtés de ce groupe ont des réponses plus variées. Certains ne se souviennent pas d'avoir écouté d'histoires. D'autres évoquent des histoires racontées mais non lues par leurs parents, fruits de leur imagination ou récits de leur propre enfance. D'autres encore supposent avoir entendu des histoires lues, rarement, mais s'en souviennent mal. D'autres enfin se souviennent d'histoires lues par leurs proches, des relations nouées autour de cette activité, de leur familiarisation avec la littérature à partir d'œuvres plus ou moins légitimes. La variation des souvenirs suit le niveau de diplôme des parents et leurs pratiques lectorales.

Comme le soulignent A.-M. Chartier et J. Hébrard, « L'instituteur qui lit le conte de fées ne le raconte pas comme la nourrice de Perrault » contrairement aux rêves de M. Bréal qui, aux sortirs de la Commune, « veut croire que l'instruction par le livre permettra de réparer les déchirures du tissu social et culturel »³⁵⁵ par les histoires lues à l'école plutôt que par l'enseignement de la culture écrite (et des modalités scolaires d'acquisition

³⁵⁵ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, op. cit., p. 303. Les historiens soulignent les décalages entre la situation scolaire de lecture dans les écoles primaires pour le peuple et les situations domestiques bourgeoises en commentant les élan du linguiste : « Au lieu de ces dictées qui laissent la tête de l'enfant complètement inactive, lisez le récit d'une belle action, d'un phénomène naturel ou simplement un conte de fées. Quand au milieu du silence général, suivi d'un long murmure d'étonnement ou de satisfaction, l'instituteur fera rentrer le livre dans son pupitre, plus d'un élève suivra le volume d'œil de regret. Le format et la couverture lui resteront dans la mémoire et toutes les fois qu'un hasard le fera reparaitre, il y aura plus d'un cœur qui battra secrètement dans la classe. » ([Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction en France*, 1872], p. 80.).

de la langue par le nécessaire biais de disciplines scolaires et d'exercices – grammaire, conjugaison, lecture-déchiffrage, etc. –). Cependant, on peut encore observer des différences en matière de familiarisation pré-scolaire avec le récit entre la lecture d'œuvres de littérature jeunesse classique ou d'œuvres moins légitimes, les récits puisés dans une culture orale, les récits de souvenirs, etc.

Quelques enquêtés de ce groupe se souviennent avec plaisir des histoires entendues durant l'enfance et lues par des proches. L'expérience en fut tellement heureuse, semble-t-il, que certaines disent reproduire au moment de l'entretien de telles pratiques avec leurs cadets en inversant les rôles. Ces enquêtés se distinguent du reste du groupe par la familiarité avec l'écrit et la lecture de certains de leurs proches : le père de Peggy, qui lui lit des histoires le soir, a arrêté ses études en 4^{ème} mais est gros lecteur ; le père de Pierre-Jean est également lecteur ; les mères d'Edith et de Mathilde sont institutrices et fortes lectrices ; la tante de Myriam, qui lui lit des contes, est professeur de français en Algérie ; les parents de Tasmina ont suivi des études supérieures au Pakistan et au moins un de ses grands-pères est lettré :

« (Est-ce qu'on te racontait des histoires quand t'étais... petite ?) Est-ce qu'on m'en racontait quand j'étais petite ? Euh ouais, plein ! [...] J'avais un gros livre [...] Je sais plus 365 histoires avant de s'endormir ou c'est un truc comme ça. » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue) « (Tu te souviens si on te lisait des histoires ou euh... ?) Si ! Ouais ouais ouais. Les Contes de je sais plus comment i s'appelle là, un Suédois, machin là... Les Allumettes, je sais plus comment ça s'appelait [...] Et ouais, on m'en lisait deux trois [...] 'Fin comme on raconte des contes aux enfants quoi mais... sinon... pas trop non [...] C'était pas mon père, [mais] ma mère. C'est vrai que c'était elle qui me racontait plus d'histoires et tout [...] Avant de s'endormir, je m'en rappelle elle nous en racontait des histoires et tout [petit rire des deux] Ouais nan c'était bien » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) « (Quand t'étais petite, tu te souviens si euh... quelqu'un te racontait des histoires ou des trucs comme ça ?) Mon père !(Ouais ?) [rire des deux] Des Contes de... de Perrault, j'ai un livre ! Que de/ Han... ! Mais ça me faisait trop rire, et un autre livre. Mais c'était BIEN... avec ma sœur ! C'était... une histoire... Y avait 365 histoires dans le livre donc tous les soirs il en lisait une, et le... le soir i nous disait le titre de l'histoire du lendemain. Donc tous les soirs i nous disait "Alors c'est quoi le titre de ce soir ?" Et moi je m'en souvenais jamais ! Et ma sœur, elle gagnait tout le temps [je ris] Voilà ! Et nan et je m'en souviens, c'était dans des petites HISTOIRES ! Ouais i me racontait... le plus souvent c'étaient des contes ! Mais voilà, mais pourtant les contes j'en lis pas quoi. C'est un peu enfantin moi je trouve. Mais ça empêche pas que ça me plaît, que ça me fasse rire... ! » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4^{ème} ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante) « (Tu te souviens si quand t'étais plus petit on te racontait des histoires ?) [petit silence] Ben ouais [...] mon père ! Mouais les histoires... p't-être de La Fontaine d'ailleurs. On les aimait bien.

Hum... les Contes ben... je sais pas de qui [...] Quand j'étais petit ! ça devait me plaire ouais[...] (Et tu te souviens de... de... contes ? Par exemple) Qu'i m'avait racontés ? (Hum hum) Ben je sais pas ! C'est toujours des contes sur les... Je me souviens pas trop. Ce que je me souviens c'est qu'i y a... le renard c'est tout le temps le méchant et c'est pour ça qu'i... i fait des trucs et puis bon. Le renard c'est le méchant » (Pierre-Jean ; père : câbleur, en invalidité, scolarité en Inde ; mère : éducatrice, pas d'études) « [Ma mère] nous a toujours lu des histoires, aussi mon grand-père i nous racontait... des histoires (C'est vrai ?) Hum, comme Roméo et Juliette tout ça (Ah ouais ?) I nous racontait, ouais... si c'est bien » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; en France depuis 11 ans) « (Et les contes, comment... t'as connu ?) Ben j'aimais bien les contes, je sais plus... c'est/ Ah oui c'était ma tante, c'est la sœur de ma mère, quand j'étais petite, elle me racontait toujours les histoires du Petit chaperon rouge, La Belle au bois dormant [...] Des Walt Disney quoi [...] C'est ma tante qui les lisait. Alors à force quand j'ai commencé à lire, après... je les lisais en fait, j'aimais bien [...] Quand je voulais faire une sieste, elle me racontait l'histoire du Petit chaperon rouge » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des parents en Algérie non précisée)

D'autres enquêtés, qui comptent de forts lecteurs dans leur entourage, ont gardé des souvenirs moins forts des histoires lues durant l'enfance du fait de la moindre récurrence des situations semble-t-il. La reconnaissance de la légitimité de ces activités et la présentation de celles-ci comme normales nourrissent plus leurs déclarations que l'évocation des histoires entendues alors qui ont été oubliées. Ainsi, Franck et Julie supposent que, « *comme tout le monde* », ils ont entendu des histoires quand ils étaient petits puisque « *c'est obligé* », mais ils ne souviennent pas des histoires racontées :

« (Quand t'étais petite, tu te souviens si on te lisait... des histoires ou des trucs comme ça ?) ça m'a pas marquée... (Mouais ?) Je veux dire on m'a pas lu Le Petit prince quand j'étais petite ! [...] On a dû me lire deux trois histoires quoi comme tout le monde mais... Nan je me souviens pas vraiment des histoires... » (Julie ; père : agent SNCF, BEPC ; mère : vendeuse à France-Loisirs, baccalauréat D ; beau-père : directeur d'une agence de France-Loisirs ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 6-7 ans)

De la même manière, Adeline n'a pas gardé de souvenirs marquants de ces histoires. La fonction même qu'elle attribue à de telles hypothétiques lectures est significative : elles seraient moins l'occasion de nouer des relations socio-affectives entre parents et enfants (comme l'est par exemple l'écoute des chansons de G. Montagné, on y reviendra) que d'endormir les enfants :

« (Quand t'étais petite [ta mère] te racontait des histoires ou... ou même... ta grand-mère ou... je sais pas) Des histoires ? (Ouais) Je m'en souviens plus. Nan je sais que... j'ai eu des livres de contes... Le Petit poucet les trucs comme ça... mais, j'ai pas de souvenir de... le soir, si elle m'a raconté des histoires ou... ou des trucs comme ça. Je m'en souviens plus. Ou même si elle me chantait des chansons pour m'endormir » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis

qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Pour ces enquêtés, les histoires lues au pied du lit constituent des poncifs intériorisés de la relation parents/enfants et des scènes qu'ils ont peut-être vécues, mais dont ils ne se souviennent plus. Nicolas lui non plus ne sait pas répondre de manière tranchée à cette question :

« (Sinon quand t'étais petit tu te souviens si i te racontaient des histoires ou euh...) Alors non (Tu te souviens plus ?) Plus du tout. Ça remonte à tellement loin que... En plus on a fait tellement de déménagements entre tout ça et donc... on se rappelle plus. Ça euh... i faut remonter hein. On habitait dans le Nord, après on est venu en bas, à [nom de ville], après on a été à... [nom d'une autre ville] » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans l'entreprise ; scolarité primaire en Italie pour les deux parents)

Sans affirmer n'avoir jamais entendu d'histoires, Rachid dit la rareté de celles-ci :

« (Quand t'étais plus petit on te racontait des histoires ?) Pas trop [petit rire] (Ouais ?) Nan, pas trop (Et les rares fois c'était qui ?) Ben... c'était ma mère [...] Mais y en avait pas trop en fait (Et tu te souviens de ce que c'était ?) Des histoires pour les petits [petit rire] Je sais pas ! Par contre, je sais pas quoi exactement » (Rachid ; père : maçon ; mère : agent d'entretien ; ne connaît pas leur scolarité)

Parce que la lecture d'histoires aux enfants réclame une familiarité avec l'écrit, et parce qu'elle signifie souvent l'inscription des relations parents/enfants dans des relations de type pédagogique, on comprend qu'elle ne soit pas réalisée dans toutes les familles, et notamment dans les familles peu familières de l'institution scolaire.

Les histoires entendues par d'autres enquêtés étaient plus inscrites dans une culture orale. La familiarisation avec les récits s'effectue alors en l'absence de supports imprimés. Cédric se souvient avec plaisir des histoires que son grand-père inventait pour lui ; Julie mentionne l'absence de lecture de livre et les chansons que lui chantait sa grand-mère :

« (Tu te souviens si quand t'étais plus petit on te racontait des histoires ou euh... on t'offrait des livres... ?) / Ouais mon grand-père mais il était... il les... z'inventait mon grand-père (Ouais ?) Ouais... [petit rire] Bien sûr... (C'était quoi plutôt qu'il inventait lui ?) Euh... i nous parlait d'histoires de lapin... et tout ça... [petit rire des deux] Voilà ! » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; études inconnues de l'enquêté ; il vit avec sa mère) « Je sais que ma grand-mère elle me chantait des trucs (Ouais ?) Des chansons espagnoles [petit rire] Je pourrais pas chanter ! [petit rire des deux] Je pourrais pas dire le nom de l'auteur, ni... rien. Mais... elle chantait des chansons espagnoles ³⁵⁶ » (Julie ; père : agent SNCF, BEPC ; mère : vendeuse à France-Loisirs, baccalauréat D ; beau-père : directeur d'une agence de France-Loisirs ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 6-7 ans)

La plupart des enquêtés dont les parents ont suivi des études primaires à l'étranger racontent qu'ils ont découvert l'enfance de leurs parents par ces récits :

³⁵⁶ La culture d'origine est fortement présente dans la famille paternelle de Julie : sa grand-mère lui chantait des chansons espagnoles quand elle était petite. Son père et ses grands-parents surveillent de plus près les notes de Julie dans cette langue. Pieds-Noirs, ils évoquent souvent l'Algérie, condamnent le désintérêt de Julie vis-à-vis de la décolonisation, etc.

« (Quand t'étais petite i te racontaient des histoires ? tes parents ?) Ben/ Ah ouais des histoires qui se passaient là-bas [en Algérie] [petit rire] (Ouais ?) Ma mère comme c'était une petite chipie... Elle racontait... ses histoires, comment elle était avant... ce qu'elle lui disait sa mère aussi [...] Des histoires de... t'sais les... bizarres qui arrivent là-bas, dans les montagnes [...] des machins de... de sorcellerie, des machins de sorcières. I nous racontent comme quoi c'est arrivé, mais euh... Tu vois... c'est ma mère elle. Souvent elle me racontait des histoires comme ça... des histoires qui lui arrivaient à... à elle-même » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire en Algérie) « Ma mère... c'était une grande conteuse et en fait... (Ouais ?) Ouais elle nous racontait des histoires qu'elle avait apprises quand elle était PETITE des histoires quand... t'sais des actions... qu'elle avait fait quand elle était petite... ! Tu vois des... des aventures qu'elle avait fait et tout ! Et franchement tu vois ça... ça m'a toujours plu ! [sourire]ça m'a toujours fait rire et tout. Ouais c'était BIEN en fait. Ouais j'aimais bien ! Surtout en été tu vois quand j'étais petit, quand j'étais en vacances tu vois... elle me racontait tu vois quand... Sa vie avant tu vois quand elle était petite et tout ! Tu vois ça me plaisait [...] Les petites conneries qu'elle avait fait. Et tu vois c'est toujours agréable à entendre hein ! [...] Ouais surtout sa mère et... On dit "Ouais... ma mère... elle restait calme et tout" Mais nan... ! [je ris un peu] En fait c'était comme nous hein ! Déjà... on a tous été petit quand on était... avant ! Et ouais ! Et ouais tu vois ça me plaisait tu vois ces petites histoires d'avant et tout [...] Le Maghreb avant c'était un peu la misère hein ! Ouais... et puis en fait tu vois i faisaient tout pour s'amuser ! [...] C'était vraiment des débrouillards hein ! » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire en Tunisie) « (Quand t'étais plus petit, tes parents i te lisaient des histoires ou pas ?) Euh... i m'en racontaient quoi, mais lire nan [...] C'étaient des histoires... sur leur vie, comment c'était avant... quand i z'étaient petits [...] "Ben... tiens regarde quand j'étais petit, j'allais à l'école, après je faisais ça quand je sortais... j'aidais ma maman..." [petit rire des deux] choses comme ça » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; ont tous les deux suivi une scolarité primaire au Portugal) « Des histoires... indiens aussi [mon père] i nous a racontées... et puis sur les contes aussi [pause] C'est tout ! Y a que mon père qui me racontait des choses [...] Et puis i m'apprenait quelques morales aussi [...] i m'avait dit... "I faut... / Ta mère c'est ce qu'i y a de plus important dans la vie...". Ouais des choses comme ça » (Pierre-Jean ; père : câbleur, en invalidité, scolarité en Inde ; mère : éducatrice, pas d'études) « (Tu sais si [tes parents] i sont allés à l'école en Italie ou euh...) Si ouais i z'ont... (Ou si i sont venus en France) Si. Si i z'ont été à l'école mais i z'ont arrêté tôt [...] I z'ont pas été beaucoup. Bon en plus mon père... racontait des histoires où il allait pas à l'école : i prenait le vélo, il allait à la pêche ou des machins comme ça. Parce que là-bas avant l'école... bon c'était à la baguette en plus... Là-bas c'était... une faute ou une histoire... ou il était pas là, c'était les doigts comme ça et on tapait dessus (Ouais) Nan ou sinon, mouais ma mère elle y a été bon elle aurait bien aimé continué elle m'a dit. Elle aimait bien elle a dit. Elle aurait bien aimé continuer mais euh... après donc i z'ont arrêté, i se sont mariés, i sont partis (Ouais) Voilà » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ;

mère : femme de ménage dans l'entreprise ; scolarité primaire en Italie pour les deux parents)

D'autres enquêtés, enfin, comme Lagdar, Sébastien ou Nordine ne se souviennent pas que leurs parents leur aient raconté des histoires. Malika mentionne la télévision en lieu et place des histoires racontées :

« (Est-ce que quand t'étais petite tu te souviens si on... te racontait des histoires ?) Hum... nan ! Pas trop ça... Je pense pas nan (Ouais ?) [petit silence] Je regarde beaucoup la télé(Ouais ?) Les dessins animés (Hum hum) » (Malika ; père : au chômage, pas d'indication sur la profession, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Ainsi, selon le niveau de diplôme des parents et la familiarité avec l'écrit de ces derniers, les enquêtés du second groupe ont entendu des histoires lues ou racontées pendant leur enfance. La plupart des enquêtés de ce groupe se distinguent donc des enquêtés du premier groupe. En outre, contrairement aux enquêtés du premier groupe, aucun enquêté ne mentionne la prise en charge de telles lectures par les aînés de la fratrie dans les familles où les parents sont moins familiers de la culture écrite.

Parce que la socialisation lectorale s'inscrit dans un processus, et parce que les pratiques de lecture ne reposent pas sur un seul facteur mais sur des conditions de possibilité qui en articulent plusieurs, les histoires lues, entendues durant l'enfance ne déterminent pas définitivement les lectures individuelles ultérieures. Ainsi, des enquêtés ayant entendu des histoires durant l'enfance sont restés longtemps faibles lecteurs (Véronique par exemple), alors que des enquêtés n'en ayant pas entendues ou exceptionnellement sont devenus lecteurs (Adeline, Nordine, etc.). Il n'en reste pas moins qu'elles constituent une expérience plus ou moins précoce de familiarisation avec les textes qui distingue les enquêtés.

Comme on le soulignait pour le groupe précédent, la familiarisation avec la lecture passe aussi par la manipulation plus ou moins précoce des imprimés, avant ou après que les enfants ont appris à déchiffrer les textes. En reconstruisant de manière plus linéaire qu'il n'est le déroulement des pratiques lectorales des enquêtés du premier groupe, on pouvait distinguer, en fonction du niveau de diplôme des parents, les enfants ayant appris à déchiffrer sous une tutelle parentale – plus ou moins visible – et ceux ayant appris à l'école. Toujours, on observait une inversion des rôles de lecteurs entre adultes et enfants avec le passage des lectures entendues et lues par autrui aux lectures *faites* à autrui. La tutelle parentale, fraternelle ou professionnelle (les bibliothécaires, les aides au soutien scolaire, etc.), inscrite dans des relations de type pédagogique, restait présente après la maîtrise du déchiffrement par l'encadrement des premières lectures-compréhensions et ce, que l'acquisition des compétences ait été difficile ou aisée. Si l'encadrement lectoral se desserrait plus ou moins progressivement selon les enquêtés, il s'effectuait au fil de la construction des habitudes de lectures individuelles et de l'appétence des enquêtés pour ces dernières.

Pour la plupart des enquêtés du second groupe, le déroulement des pratiques se caractérise par l'absence d'une tutelle pour la construction des lectures individuelles dont différents éléments rendent raison : la non maîtrise par l'entourage des compétences lectorales nécessaires à un tel encadrement ; l'adhésion à un autre arbitraire culturel que

celui qui institue la lecture comme activité essentielle ; la distinction des relations ordinaires entre parents et enfants d'avec des relations de type pédagogique ; des conditions matérielles (temporelles, économiques, psychologiques, etc.) laissant peu de disponibilité pour les relations avec les enfants³⁵⁷.

L'encadrement, s'il existe ne concerne *pas l'étape de la lecture-déchiffrage* (avec notamment le passage à l'inversion des rôles de lecteur). C'est à l'école qu'ils ont appris à déchiffrer les textes. Et ultérieurement, les lectures de la plupart de ces enquêtés ne se sont *pas inscrites dans un accompagnement de type pédagogique* (quelques-uns font exception). Elles ont pu s'inscrire en revanche dans d'autres types de relations : des *relations de connivence* accueillant parfois des *lectures collectives*. Bien que la plupart des enquêtés aient été *explicitement incités* à lire et aient eu des *imprimés à disposition* (soit par l'achat d'imprimés et les bibliothèques familiales, soit par l'incitation à la fréquentation d'une bibliothèque), les lectures individuelles, et particulièrement romanesques, ont été rares durant leur enfance. Aucun de ces enquêtés ne raconte une « rencontre heureuse » avec un roman à l'occasion d'une lecture individuelle, comme Marie-Eve et Jean ont pu le faire. Malgré d'autres satisfactions lectorales et des possibles plaisirs lectoraux, les lectures sont souvent abandonnées pour d'autres activités ou produits culturels. Les livres n'ont pas le monopole des histoires et des personnages appréciés³⁵⁸, ils n'ont pas l'exclusivité des plaisirs enfantins (ce n'était pas le cas non plus pour les précédents enquêtés), et perdent de leur attrait aux yeux de lecteurs dont les compétences lectorales sont fragiles. Ils sont moins investis que les relations de connivence au sein desquelles s'inscrit leur lecture.

Mais si les lectures individuelles de livres-romans ont été rares, il faut tout de même préciser leurs conditions de réalisation et souligner l'existence d'autres lectures régulières. On peut distinguer deux situations : soit les rares lectures individuelles de récits ont été réalisées au sein du domicile familial ; soit les enquêtés ont réalisé des lectures individuelles et aussi surtout *collectives* au sein des équipements culturels que sont les bibliothèques municipales (pour une enquêtée, elles ont pris place au sein de la fratrie), fréquentées sur *incitations parentales* ou par le biais d'un *encadrement scolaire* souple. Parce qu'elles permettent la construction d'habitudes lectorales différentes et suscitent des rapports à la lecture variés, ces deux situations méritent d'être évoquées. On les présentera successivement avant de revenir sur les souvenirs scolaires de lecture des enquêtés du second groupe.

3) La lecture individuelle de récits incitée mais peu encadrée

Treize enquêtés³⁵⁹ ont été incités à réaliser des lectures individuelles au sein du contexte

³⁵⁷ D. Thin et M. Millet soulignent que cette mise en place matérielle ne dépend pas d'un simple bon vouloir parental mais aussi notamment des conditions de travail qui laissent, ou non, des temps disponibles à la prise en charge du suivi scolaire des enfants (les deux huit troublent évidemment l'ordre familial temporel et matériel). Cf. M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires, op. cit.*, notamment « Des familles minées par la question sociale », p. 15-104.

³⁵⁸ Parmi les « héros préférés », les acteurs et personnages de films devancent les personnages littéraires, C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, *op. cit.*, p. 64.

familial de multiples manières : par la mise à disposition d'imprimés, par la récurrence d'incitations explicites, par la fréquentation de modèles de plus ou moins gros lecteurs (ou lectrices). Cependant, leurs lectures individuelles de livres ont été rares durant l'enfance.

C'est souvent parallèlement à l'enseignement scolaire de la lecture-déchiffrage (et non antérieurement) qu'ils ont manipulé familialement les premiers imprimés *mis à disposition*, généralement seuls – sans une tutelle adulte ou aînée. Les imprimés manipulés décrits par les enquêtés s'apparentent à ceux que les enquêtés du groupe précédent ont eu à disposition avant la maîtrise de la lecture-déchiffrage, elle-même plus précoce : bandes dessinées, albums, « *petits livres de gosses* », contes ou fables, etc.

« J'ai eu plein de livres [...] I sont tous dans des cartons en haut ! Mais j'ai trois cartons de livres ! [...] C'est pour dire que j'en ai quoi ! / (C'est des livres que t'as lus ou euh... ?) Ouais ! Mais c'est des fois c'est des tout petits livres comme ça... Genre... "Gustave qui va à la piscine" Euh... "Je promène mon poisson rouge demain..." Des titres comme ça quoi c'est... des petits livres de... de gosse quoi ! » (Julie ; père : agent SNCF, BEPC ; mère : vendeuse à France-Loisirs, baccalauréat D ; beau-père : directeur d'une agence de France-Loisirs ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 6-7 ans) «Le premier livre que j'ai lu en entier c'était Les Cent un dalmatiens(Ouais) Un soir je l'ai lu... J'ai commencé, j'ai commencé et je l'ai fini... en une soirée... Premier livre que j'ai lu... et après ben j'ai commencé à lire un tout petit peu... un petit peu plus... et encore un petit peu plus » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « [un] livre quand j'étais petite [...] c'est ma mère qui me l'a acheté. C'était... une histoire... avec un loup, je sais pas [petit rire] C'était... Ah je me souviens plus du titre, ça fait longtemps que je l'ai pas lu. Et en fait y a plein de petites histoires(Ouais... ?) Avec... le personnage principal c'est le loup, et... et i fait plein de bêtises, tout ça, en plus de manger l'agneau et euh... [petit rire]Voilà... Y a... avec plein d'autres animaux quoi. I va avec... une famille de cochons... ou i peut manger des cochons, machin... » (Anne-Cécile ; père : mécanicien, réparateur photocopieuse en pré-retraite, CEP ; mère : sans profession, a gardé des enfants chez elle pendant longtemps ; pense que sa mère n'a pas fait d'études ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec son père) « Je lisais toujours les contes. 'Fin... je lisais toujours les contes, même main'nant d'ailleurs j'aime bien lire les contes de fées, tout ce qui est les contes de Perrault... les contes de Grimm » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des parents en Algérie non précisée)

Pour la plupart de ces enquêtés, la mise à disposition des imprimés se poursuit tout au long de la scolarité primaire : ils s'emparent d'imprimés *choisis* dans les bibliothèques familiales ou fraternelles, d'imprimés prêtés par des proches, d'imprimés achetés par leurs proches à leur demande. Ces mises à disposition ou modalités d'approvisionnement personnalisées participent à la construction d'habitudes de lectures individuelles.

Le corpus de lecture de la plupart de ces enquêtés évolue peu au cours de la scolarité primaire. Le moindre encadrement de la lecture, la moindre préparation à la lecture individuelle et son moindre entraînement, la proposition d'autres produits culturels

³⁵⁹ Adeline, Anne-Cécile, Cédric, Edith, Franck, Julie, Mathilde, Myriam, Nicolas, Peggy, Rachid, Radia, Tasmina.

à côté des imprimés, permettent toutefois de comprendre que les envies de lecture restent parfois à l'état de velléité, que le choix des imprimés se porte sur ceux contenant le moins de texte, ou que les imprimés soient mis de côté quand des adaptations vidéo sont également disponibles :

« J'aimais les BD, mais encore, les BD je les... Je préférais regarder les images que... que les lire. Je les lisais quand même mais... je regardais plus les images que je les lisais » ; « (Tu lisais... des bandes dessinées... ou tout ça quand t'étais plus petit ?) Oui... ! Tintin... Astérix... C'est tout ! Juste Tintin et Astérix ! [...] Je les lisais tous ouais. Ah mais quand j'étais par contre... Bon, certes ! Je préfère regarder la cassette vidéo. D'ailleurs maintenant, j'ai trouvé la méthode... [petit rire des deux] J'ai toutes les vidéos de Tintin ! (C'est vrai ?) Ouais ! C'est parce que ça et euh... Par les stations essence ! [...] I sortaient tous les Tintin en... vidéo [petit rire des deux] et moi je disais à mon père "T'allais à Mobil, tu vas à Mobil... et dès que tu prends le plein t'as une cassette". Et donc on a toutes les Tintin... » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème}) « Les BD j'aime bien en lire. Tout dépend. Par exemple... Ah y a une BD que j'ai horreur ! Et je suis sûr que je lirai jamais... c'est Tintin alors ça euh... (Et pourquoi t'as horreur ? Comment tu sais que... ?) Je sais pas... ! Parce que Tintin... c'est une BD ! Je trouve que dans les BD les bulles elles devraient être simples et... ça parle vite fait... Tandis que dans Tintin y a une petite image et puis y a une bulle elle fait... 36 lignes, alors ça... Han... ça me gave vite. Et puis plus avec les dessins animés qui passent à la télé... Pff'... (Tu les avais vus ?) Ouais... ! Vus et revus et revus [...] Overdose de Tintin [je ris un peu] Et puis je sais pas ! ça doit être dans les gênes, mais mon père il aime pas Tintin non plus alors... Nan et puis de toutes façons i me gave parce que c'est écrit en tout petit alors... tout petit, des grandes bulles » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; études inconnues de l'enquêté ; il vit avec sa mère) « On a des... toute la collection de Tintin aussi... (ça t'aimes bien aussi ?) Ouais. Ouais mais je connais... tout par cœur [...] Presque tous les soirs on en sortait un et puis on lisait tranquille [...] Quand j'étais petite, je regardais plutôt les images parce que je savais pas lire. Mais bon après j'ai appris à lire et... voilà (Et tu lisais aussi) Et puis après on a eu les cassettes vidéo (Ouais ?) Donc... voilà [petit rire] (T'as préféré les cassettes ?) Ouais ! » (Anne-Cécile ; père : mécanicien, réparateur photocopieuse en pré-retraite, CEP ; mère : sans profession, a gardé des enfants chez elle pendant longtemps ; pense que sa mère n'a pas fait d'études ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec son père) « Avant je regardais les trucs [ie. livres] de bricolage [...] pour enfants des machins... Je sais plus ma mère elle en a pas mal de livres comme ça vu qu'elle est instite pour travailler avec ses enfants. Et donc des petits machins de bricolage et de pliage » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue) « ça fait longtemps que j'ai pas lu de BD ça fait... (Hum. Et t'en lisais plus, plus fréquemment quand t'étais plus petit ?) Ouais quand j'étais plus petit [...] Tintin , Lucky Luke... des trucs comme ça [...] (Tu les avais déjà vues à la télé, ou euh... ?) Ouais ! Voilà, mon frère, mes... mes frères ils les emmenaient chez moi [les BD et], tout... ça fait que... » (Rachid ; père : maçon ; mère : agent d'entretien ; ne

connaît pas leur scolarité)

Contrairement aux enquêtés du premier groupe, les lectures enfantines n'ont pas été véritablement surveillées ou encadrées : aucun enquêté ne dit avoir lu à un proche lorsqu'il débutait en lecture-déchiffrage ; aucun enquêté ne dit avoir raconté à ses parents, à leur demande ou spontanément, ce qu'il a lu, ni ne s'être fait intimer l'ordre de lire un ouvrage ou quelques pages pour une échéance fixée. Or ces pratiques, on l'a vu, constituent un encadrement de la lecture en même qu'une occasion de reconnaissance parentale. Les lectures réalisées au domicile sont des lectures individuelles auto-contrôlées, auto-surveillées.

Cependant, en plus de la mise à disposition d'imprimés, les incitations explicites à ces lectures individuelles ne manquent pas. Aux dires des enquêtés, elles soulignent souvent les bénéfices scolaires potentiels d'une telle pratique, rejoignant ainsi les déclarations maternelles collectées par F. de Singly : « Ce sont les mères des faibles lecteurs qui estiment que la lecture doit apporter surtout de bonnes bases d'orthographe, de vocabulaire, de culture générale »³⁶⁰ :

« Ma mère elle me disait “C’est important de lire”(Ouais !) [...] Elle me disait avant parce que bon... c’était pour moi c’était pour... mon bien quoi t’sais ! Pour... pour le français, c’est intéressant tout ça » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème}) « (Quand t’étais petite, [ta mère] te disait de lire ?) Ben elle m’a toujours dit de lire pour... t’sais parce que c’était bon pour l’orthographe, tout ça. Elle me disait que la lecture c’était très bon » (Adeline ; n’évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu’elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « Avant [mes parents] m’obligeaient, parce que j’étais petite [...] I me disaient toujours “Ouais... faut que tu lises un peu”. Parce que les profs en... en primaire, i me disaient toujours “Oui, i faut que tu lises, autrement tu seras jamais bonne en français”. “Mais j’aime pas le français [petit rire] C’est pas la peine, je ne lis pas” [petit rire] Mais, pff’... nan en fait, i m’ont pas vraiment obligée, mais i m’ont conseillée » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des parents en Algérie non précisée) « Ma mère avant elle me forçait à lire. Elle me disait... “Faut lire parce que comme ça, on... on connaît plus la culture, on arrive mieux en français, donc la lecture ça aide pour le français, on arrive à... mieux écrire, on fait moins de fautes” Euh... elle me force à lire pour les rédactions déjà alors. Elle me dit “Lis comme ça t’y arriveras mieux en rédaction, t’arriveras mieux à rédiger, comme ça tu comprends comment c’est” » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans l’entreprise ; scolarité primaire en Italie pour les deux parents)

En même temps qu'elles soulignent les bénéfices scolaires potentiels de la lecture, ces incitations parentales désignent aussi l'institution scolaire comme le lieu légitime de reconnaissance de la pratique (et de soi pratiquant) plutôt que le contexte familial. Elles constituent aussi des invitations à ce que les lectures individuelles enfantines domestiques soient des lectures auto-contrôlées, auto-surveillées : les enquêtés sont souvent mis en demeure d'être responsables de leurs pratiques. C'est à eux qu'incombe

³⁶⁰ F. de Singly, *Lire à 12 ans*, op. cit., p. 4.

in fine la décision de lire ou non les imprimés mis à disposition. Les enfants peuvent et doivent trouver eux-mêmes, et *en temps voulu*, les satisfactions d'une pratique pouvant apporter des bénéfices scolaires. On retrouve en effet dans les propos de certains enquêtés, comme Tasmina, un certain fatalisme, dont R. Hoggart a souligné qu'il était constitutif de l'*ethos* de membres de classes populaires³⁶¹ :

« [J'ai] des vieux livres que ma mère m'avait donnés... des livres qui ont même plus de couverture tellement i sont vieux ou... i sont comme ça quoi ! [petit rire] (Et que t'as lus ?) Nan ! (Nan ?) Nan je les ai gardés comme ça [petit rire] par plaisir... [petit rire des deux] Nan... mais, en plus moi quand y a pas d'i/ 'Fin ! Quand y a pas de... – comment j'avais dit ? – pochette, là devant, c'est tout abîmé... ça fait une PAGE c'est écrit en tout petit minuscule... [je ris un peu] Euh... prr' ! » (Julie ; père : agent SNCF, BEPC ; mère : vendeuse à France-Loisirs, baccalauréat D ; beau-père : directeur d'une agence de France-Loisirs ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 6-7 ans) « Mon père, ben... i s'en fout... ! [petit rire] parce qu'i lit pas non plus³⁶² ! Mais... maintenant, ben moins maintenant, [ma mère] me dit plus parce qu'elle me dit "C'est pour toi hein... !" [...] Mais bon... j'ai tellement pas accroché que... elle me force pas non plus. Mais elle me le dit moins maintenant ! Parce que comme c'est juste pour moi... Disons qu'elle m'a dit... ' 'Tu te démerdes hein ! Si... si t'as pas envie de lire, tu lis pas hein !' » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème}) « (Ouais. Et toi tu... ça te faisait quoi quand [ta mère te demandait de lire] ?) Ben... j'essayais de lire. Bon des fois y a des livres qui m'intéressaient donc je lisais. Sinon... c'était barbant et je posais j'allais jouer (Ouais [petit rire]) Tu peux en être sûr, je pense pas trop à lire » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans l'entreprise ; scolarité primaire en Italie pour les deux parents) « Mais bon... quand même des fois... t'as des sujets... t'as des livres t'aimes pas, tu vas pas... Tu lis pas (Ouais) [...] Elle m'a jamais forcée à lire, c'était... c'était de moi-même de toutes manières. Parce que... de toutes manières tu forces une personne à faire quelque chose qu'elle veut pas, ou que elle a pas envie de faire, c'est... elle le fera peut-être, mais... mais mal. Et moi vu que c'est comme ça, je veux pas le faire, je le fais pas. Alors elle me dit... "C'est pour ton bien". Si je veux lire, je lis, si. Mais autrement elle va pas me forcer à faire ci... ça... » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « [Nos parents] nous ont jamais poussés à... à lire [...] I disent toujours, tout le temps ' 'C'est votre vie, c'est à vous de vous en occuper et... de l'arranger comme vous voulez". Tout le temps i disent "C'est votre choix, vous faites ce que vous voulez". Donc i nous ont jamais incités à lire des livres. Voilà. C'est toujours nous. Jamais i nous ont... dit "I faut que tu lises un livre". En plus t'sais t'obliges

³⁶¹ Sur les conditions d'existence qui soutiennent un tel *ethos*, cf. R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 137. Pour l'analyse d'une actualisation particulière de cet *ethos* qu'est la chance au jeu, cf. *Ibidem*, p. 188-189.

³⁶² Si parfois les incitations explicites contrecarrent les incitations implicites (les parents incitant leurs enfants à lire sans le faire eux-mêmes, cf. B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 218), ce n'est pas toujours le cas. Ici, le père de Franck, n'incite son fils à devenir lecteur ni en s'offrant comme modèle (il ne lit pas), ni en formulant une telle attente.

quelqu'un à lire quèque chose et ben... t'sais i va pas le lire de son... t'sais de son plein gré... I va lire t'sais vite fait [...] [Ma mère] elle dit "L'envie elle viendra toute seule". Elle me le dit tout le temps [ie. certainement] [...] Je pense qu'elle a raison » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; en France depuis 11 ans)

Ces incitations ont contribué à ce que ces enquêtés intériorisent une conception de la lecture comme une pratique individuelle, faite pour soi et sans obligation, devant susciter des satisfactions et étant soutenue par les plaisirs qu'elle procure immédiatement ou les bénéfices scolaires qu'elle promet. Lorsque Mathilde reconstruit sa moindre pratique enfantine de la lecture, elle pointe justement sa dépréciation, enfant, d'une activité solitaire : elle n'aime pas « s'isoler » et préfère « s'amuser avec des copines ». Elle constate que ses frère et sœur plus jeunes qu'elle font de même. Contrairement à d'autres enquêtés, comme on le verra plus bas, elle n' imagine pas une lecture collective :

« C'est normal que les enfants i z'aiment/ Tu vois je vois mon frère... ou même ma sœur, i z'aiment pas lire ! Pour l'instant i z'aiment pas. C'est... à partir du moment je pense où tu ressens, tu reçois, tu ressens peut-être le besoin de... t'isoler (Hum hum) Déjà, faut déjà ressentir le besoin de s'isoler quoi, parce que lire on peut pas lire... avec des copains. Donc vraiment / (/ Ouais t'as jamais lu... un texte pour plusieurs personnes ou euh...) Non » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

La représentation d'une enfance consacrée aux sociabilités ne fait pas bon ménage avec celle de la lecture individuelle.

Ces intériorisations ont contribué aussi à ce que ces enquêtés associent la lecture individuelle réalisée pour le plaisir au contexte familial. Pour certains enquêtés, ces incitations explicites sont relayées par la fréquentation quotidienne de forts lecteurs : Franck et Julie décrivent leurs mères comme de grandes lectrices de romans, l'une pour ses loisirs, l'autre pour son travail (vendeuse à France-Loisirs). Julie comme Peggy décrivent leurs pères comme grands lecteurs de livres (historiques ou romanesques). La mère de Peggy est quant à elle décrite comme amatrice de bandes dessinées, de même que les parents de Cédric. Ces intériorisations ne se traduisent pourtant pas par la réalisation de lectures régulières et abondantes : apportant peu de satisfactions au regard d'autres activités et en contrepartie des efforts qu'elle nécessite, la lecture individuelle occupe mal le statut de loisir librement consenti, et se laisse concurrencer par d'autres pratiques. On rejoint ici le constat que faisait F. de Singly :

« L'adhésion au modèle de la lecture-plaisir par les jeunes les plus démunis culturellement a pour effet de les éloigner encore davantage de cet univers. Ces derniers préfèrent mettre en œuvre la logique de la gratuité et du plaisir dans des activités qu'ils maîtrisent mieux. »³⁶³

Il convient toutefois de préciser que cette « adhésion au modèle de la lecture-plaisir »

³⁶³ F. de Singly, « Le livre et la construction de l'identité », in F. de Singly (dir.), *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI, 1993, p. 134.

n'est ni pétition de principe ni liée à la seule diffusion de *Comme un roman*³⁶⁴. Elle se réalise dans des pratiques concrètes et se construit dans des conditions particulières, comme par exemple un encadrement et un encouragement parentaux de pratiques non lectorales plus investies par les enfants et leur opposant moins de difficultés. Ainsi, Mathilde montrait à ses parents les pièces de théâtre qu'elle montait. Edith jouait à l'ordinateur avec son père. Peggy faisait du foot alors que son père était un fervent supporter du club régional. Cédric, Franck et Anne-Cécile regardaient les dessins animés de *Tintin* que leur apportaient leurs parents et évitaient ainsi les longues bulles de textes. Pour ces enquêtés, l'absence de lectures individuelles répétées a empêché d'asseoir la représentation de la lecture-plaisir et individuelle sur de fortes habitudes et compétences lectorales. Autrement dit, la modalité discursive de socialisation n'a pas été accompagnée d'une modalité pratique³⁶⁵.

Néanmoins on l'a dit, du fait de l'inscription de la socialisation lectorale dans un processus ininterrompu, ce décalage (entre représentation de la lecture et habitudes constituées) et les lectures individuelles réalisées durant l'enfance ne prédisent de manière ni définitive ni certaine la rareté future des lectures individuelles de livres de ces enquêtés. Les modifications éventuelles des conditions de lecture permettent à certains d'entre eux de se retrouver dans la position de l'enfant de paludier qui a « accès aux faits et aux gestes du monde du travail », dans une « projection de lui-même où il "se voit déjà" », alors que « ce travail-là [...] par identification à une image future de soi-même, c'est l'enfant, et lui seul qui le fournit. »³⁶⁶

Il en va ainsi par exemple d'Edith ou de Myriam qui, au moment de l'enquête, reproduisent des gestes adultes en lisant à leur sœur ou cousins des histoires comme elles en ont entendu durant leur enfance lues par leur mère ou leur tante :

« Puis j'en raconte à ma petite sœur ça c'est un peu... héréditaire » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) « Cette année main'nant c'est moi qui... raconte à mes cousins... (Ouais)Le Bossu de

³⁶⁴ Les enquêtés peuvent très bien ne pas avoir lu D. Pennac et avoir des pratiques qui correspondent au point de vue explicité dans *Comme un roman*. F. de Singly surévalue peut-être l'importance de cet ouvrage dans la diffusion d'une telle conception de la lecture-plaisir, F. de Singly, « Le livre et la construction de l'identité », *op. cit.*, p. 145 et 147.

³⁶⁵ On constate ainsi la pluralité des modalités de socialisation (discursive, par entraînement pratique ou diffuse par une évolution dans une organisation spatiale, temporelle, matérielle, etc. toute entière orientée) que B. Lahire explicite dans « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances », in T. Blöss (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF, 2001, p. 22-25. L'auteur reprend notamment l'exemple étudié par J.-C. Kaufmann des contradictions possibles entre socialisations discursive et pratique de jeunes couples : l'intériorisation des principes d'une égale répartition des tâches ménagères n'induit pas l'acquisition des réflexes permettant de les mettre en pratiques. La mise en évidence des différentes modalités de socialisation et de construction d'habitudes permet de ne pas renvoyer les décalages constatés à de simples faux-semblants, présentations de surface, ou hypocrisies.

³⁶⁶ G. Delbos et P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, *op. cit.*, p. 113 et 129.

Notre-Dame... Je leur fais une version en algérien » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des parents en Algérie non précisée)

Elles « s'y voient » dans la mesure où elles s'essayaient dans ce rôle de lectrices adultes avant de l'être vraiment.

Il va ainsi également de Peggy qui, si elle ne lisait pas enfant, n'en a pas moins été familiarisée, par anticipation, à la lecture individuelle adulte en voyant faire son père. Âge et statut venant, elle peut intégrer des sociabilités lectorales adultes, et ce d'autant mieux que progressivement, ses goûts et compétences rejoignent celles de son père :

« (Tu lis depuis longtemps comme ça... beaucoup ou euh ?) Beaucoup ? (Ouais ?) Franchement, cette année, là, je lis pas mal hein ! C'est à cause du train ! C'est vrai que je pourrais faire autre chose dans le train. Mais... c'est mon père en fait qui a dû m'habituer, parce que souvent moi je le voyais avec un livre... Le soir au lieu de regarder la télé ben i lit ! (Ouais ?) Donc c'est à force de le voir moi je lis... J'ui ai demandé des livres et puis i cherchait... des livres que je pourrais lire parce que j'ai commencé j'avais/ Je devais avoir quoi ? Quinze ans... (Ouais !) 'Fin, à lire souvent, je parle ! (Hum hum) Et... i cherchait/ Parce que lui... i lit des livres qui sont quand même... plus durs pour mon âge. Donc i me donnait pas tout au début. Main'nant ça va, je lis... Je lis plus ce qu'i lit [...] J'ai plus tendance à lui prendre les livres que... Parce qu'avant je comprenais pas tout hein ! » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4ème ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante)

Comme le soulignaient G. Delbos et P. Jorion, ces processus ne sont ni mécaniques ni efficaces par eux-mêmes, mais réclament l'appropriation enfantine en plus parfois d'investissements parentaux parfois différenciateurs et de la confrontation à des sollicitations autres que familiales. On comprend donc que les enfants d'une même fratrie puissent réagir différemment à des incitations familiales plus ou moins proches. On comprend ici, qu'à l'inverse de son frère et de sa sœur aînés, faibles lecteurs de romans, Peggy puisse « s'y être vue » en réalisant les premières lectures romanesques conseillées par son père.

Mais les lectures individuelles ne sont pas les seules activités autour des textes par lesquelles s'effectue une familiarisation à la lecture.

4) Des incitations diverses à la lecture individuelle et la réalisation de lectures collectives

A. LES CONDITIONS EXTRA-SCOLAIRES DE RÉALISATION DE LECTURES COLLECTIVES

Bien que partageant des points communs avec les enquêtés précédents, Aïcha, Leïla, Malika, Ahmed et Emmanuel ont connu une familiarisation avec la lecture sensiblement différente durant l'enfance.

Comme les enquêtés précédents, ils ont été incités familialement à lire durant leur enfance sans bénéficier d'un encadrement parental des lectures. La distance de leurs parents à la culture écrite et des conditions économiques d'existence vraisemblablement plus difficiles augmentent les conditions d'impossibilité d'un encadrement serré des

lectures enfantines.

Ils ont eu toutefois quelques imprimés à disposition. Ainsi, Emmanuel évoque ces livres de contes qui lui ont été offerts durant son enfance, et Malika mentionne les achats maternels d'albums sur demande enfantine :

« Quand j'étais petit ? Ben je lisais [...] des petites histoires, trouver dans des contes ou... des petits contes, des trucs comme ça quoi [...] Quand on m'offrait à Noël [...] des livres... de contes, puis je les lisais [...] Quand on est petit, on aime bien hein » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; ont tous les deux suivi une scolarité primaire au Portugal) « J'ai lu [...] les Lapinot. C'est un petit... des petits lapins... avec leurs petites histoires ! [...] Des fois... j'en avais... je dis à ma mère "Achète le moi" ou des fois elle me l'achetait... J'en avais une dizaine [...] C'était les Lapinot mais c'était... chaque histoire [...] des aventures [...] Une fois i z'étaient à la piscine... Une fois i z'étaient à la montagne... Des petits trucs comme ça [...] ça va c'était bien (Hum... Et c'était quand t'avais quel âge ?) ça devait être... C'était en... CE1, un truc comme ça, CP » (Malika ; père : au chômage, pas d'indication sur la profession, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3ème en Tunisie)

Cependant, les imprimés familiaux enfantins sont rares dans les souvenirs d'enfance de ces enquêtés. C'est surtout en incitant leurs enfants à fréquenter la bibliothèque de proximité que les parents de ces enquêtés ont mis des imprimés à disposition de leurs enfants. La bibliothèque est en effet le principal lieu d'approvisionnement en imprimés. Le plaisir de la profusion éprouvé par Ahmed lors de sa première fréquentation de la bibliothèque municipale manifeste peut-être en creux la pauvreté des rayons domestiques :

« J'ai un bon souvenir franchement [...] La bibliothèque elle était grande [...] On était petit et... [visage illuminé d'admiration] 'Oh là là''[je ris un peu] Une grande bibliothèque, des... des livres de partout et tout ! Ouais c'était BIEN ! » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire en Tunisie)

Comme les lectures réalisées au domicile, ces fréquentations se font sans les parents mais avec leur assentiment. S'ils n'y vont pas accompagnés de leurs parents ou de leurs aînés, les enquêtés de ce groupe fréquentant les équipements culturels n'y vont pas seuls, contrairement à ceux du premier groupe, tels Samuel et Marie-Eve. Ainsi Aïcha, Leïla, Ahmed et Emmanuel allaient régulièrement à la bibliothèque municipale proche avec des pairs :

« (T'y allais... tout seul... 'fin avec des copains aussi ou... tes parents i t'emmenaient ou...) Nan j'y allais tout le temps avec des copains en fait. Mes parents i travaillent [petit rire des deux] » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; ont tous les deux suivi une scolarité primaire au Portugal) « On y allait en bande hein ! (Ouais ?) Ouais toujours... en regroupé. Ouais... ouais on y allait ensemble [...] ç a nous permettait de rencontrer tu vois des autres gamins [...] des autres quartiers... Franchement ouais ça me plaisait » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité

primaire en Tunisie) « [A la bibliothèque] j’y allais tout seule hein. Tous les mercredis après-midi, toujours. Euh... parce qu’on était souvent en centre social [...] La bibliothèque, ensuite tu rencontres tout le monde là-bas, tous tes amis et tout. Ça fait que tu peux faire plein de trucs » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d’équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire en Algérie) « (Quand t’y allais les mercredis à la bibliothèque, t’étais avec euh... avec l’école ?) Nan avec les... les gamins du quartier (Ouais ?) On y allait tous comme ça “Allez... tous ensemble !” [petit rire des deux] On débarquait à cent là ! Et... nan et... en plus on avait un petit coin pour... avec des coussins et tout. Et donc on se mettait quand i faisait froid on... n’allait et tout. On restait... trois quatre heures... on lisait » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents)

Cette fréquentation leur donne l’occasion non seulement d’avoir des lectures individuelles, mais aussi de découvrir et de construire d’autres habitudes de lecture : des *lectures collectives*.

En bibliothèque, Ahmed, Emmanuel, Leïla et Aïcha se sont emparés d’imprimés proches des enquêtes précédents : ce sont des bandes dessinées, des petits livres pour enfants placés dans des coins particuliers (secteur jeunesse) dont ils ont eu des lectures individuelles de manière privilégiée. Plus que les précédents, ils ont eu l’occasion de lire des magazines éducatifs, souvent conseillés par les pairs et disponibles en bibliothèque. Les livres, au texte plus abondant, offrant plus de difficultés et moins au centre des sociabilités, sont laissés de côté :

« (Et qu’est-ce tu prenais quand t’étais plus petite alors ?) Des BD, j’aimais bien, et euh... aussi sur la nature, sur les animaux... des livres, des magazines, sur les chiens et tout. Parce que j’aime bien moi la nature [...] (Hum, en fait c’était, tu demandais aux bibliothécaires qu’elles t’aident... ou euh c’est toi qui les choisissais, ou euh...) Nan je les prenais toute seule. Y avait plein de bacs comme ça. Y avait plein d’histoires, des... des livres, des contes, des histoires... féeriques et tout, et des... Comme... on a tous lus quoi. Plein des petites histoires comme ça... Mais c’est tout. Mais c’est vrai que j’aimais bien lire avant, les BD, surtout Boule et Bill (C’est vrai ?) Ah ouais... J’en prenais à chaque fois quatre cinq » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d’équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire en Algérie) « Avant quand j’étais petite j’y allais tout le temps [à la bibliothèque] [...] Je lisais beaucoup les J’aime lire. Les J’aime lire, les bandes dessinées, machin et tout [...] Main’nant que... que j’ai grandi c’est fini main’nant les J’aime lire (Ouais ?) I faut lire les... les gros livres comme ça ! [...] [Quand] c’est bien, c’est facile à comprendre, OK c’est... Mais quand c’est trop compliqué et... I faut vraiment avoir envie quoi. Du coup t’as... Ouais... je préfère lire les J’aime lire que lire ça quoi (Ouais ! T’en lis encore des J’aime lire ?) Ouais ! [...] Avec les Tom-Tom et Nana (Ouais ?) Ah ouais ça j’ai bien aimé... Quand je lisais quoi. Quand j’étais petite, je lisais beaucoup. Et... et je m’en rappelle aussi je lisais les contes, là ! Avec Cendrillon [...] Le Petit Poucet » ; « Y avait aussi les... Mathilda ! Tu connais Mathilda ? (Nan) Euh... Les Malheurs de Mathilda... ! Ouais c’était Mathilda [...] C’est une fille, il lui est arrivé... euh ses parents ils la détestaient et

tout et... c'était une surdouée ! Et... et ça franchement aussi je croyais que c'était vraiment vrai ! Je lisais... comme ça et tout, et je m'imaginais, je me disais "Ah han..." [...] Je m'imaginais la fille... ce que... ce qu'elle a pu endurer et tout et... Mais main'nant... Avant je lisais beaucoup des livres comme ça [...] (Hum ! Et après t'as arrêté... ?) Euh ouais. Après ben quand j'étais / (/ Après t'y allais mais tu... tu prenais plus de livres en fait ?) Ouais, mais parce que la honte pour moi [petit rire] si je vais dans le coin des bébés... [petit rire des deux] La honte pour moi ! Avec/ Entourée... plein de gamins euh... "Moi je vais lire ça euh... !" » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents) « A la bibliothèque... je prenais des livres, quoi tu vois, des livres pour gamins ! Tu vois ? [...] ça me plaisait un peu... T'sais les petites histoires... de gamins et tout [...] Comme tout le monde hein ! (Hum hum hum) Tout le monde préfère les BD que... Et puis tu vois des livres... pour gamins, tu vois... des bandes dessinées » ; « (Et c'était juste des BD que vous regardiez ou vous regardiez aussi les journaux... ou euh...) Ouais les journaux... on va pas comprendre quand même ! (Ouais ?) Les faits divers de... du monde actuel et tout... On s'en foutait un peu nous hein ! (Hum hum !) Tu vois quand on est gamin... c'est surtout... ce qui a de la couleur en fait, ouais, ça nous amusait. Et voilà ! Ouais on lisait pas trop... ouais les journaux... Ouais, surtout... surtout se cultiver, tu vois, Okapi, les machins là ! (Ouais ?) Okapi... tu fais les machins et tout autrement... ça parle des animaux... la vie des animaux... Et tu vois ouais ça me plaisait ça ! [...] En plus... y a des animaux tu vois on les connaissait pas ! Et ouais ça me plaisait quoi [petit silence] Des fois y a des animaux... Pff'... des fois je me dis "Ah... i sont balourds ces animaux" [je ris un peu] 'Fin tu vois... on n'en voit pas et tu vois dans... dans les zoos et aussi dans les parcs, tu vois on n'en voit pas, ouais tu... et ouais ! Je sais pas mais moi je suis/ ça m'intéressait » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire en Tunisie) « Quand j'étais petit ? Ben je lisais... Tom-Tom et Nana [...] (Ouais. Et Tom-Tom et Nana c'étaient aussi des... livres qui étaient à toi ou... c'était...) Nan c'était à la bibliothèque... I z'en avaient pas mal, puis je voyais des copains qui en prenaient, je me disais "Ah tiens, je vais essayer". Après j'en ai lus » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; ont tous les deux suivi une scolarité primaire au Portugal)

Inscrite dans les relations de sociabilité enfantine, la lecture permet la construction de références communes : chacun lit ce que les pairs ont lu et apprécié et les conseille à son tour. La lecture permet aussi les échanges autour des textes au sein de relations de connivence : entre des individus ayant lu les mêmes imprimés et partageant des intérêts communs. Leïla raconte ainsi comment elle interpellait ses pairs :

« On lisait plein de J'aime lire 'Ah moi j'ai vu ça et tout !' Et après on rentrait... tout content... (Vous discutiez ensemble ?) Ouais... "Ah hi, regarde, lis ce livre il est, il est TROP bien et tout" » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents)

Les relations de connivence s'appuient sur cette connaissance commune des imprimés. Et il n'est pas anodin que Leïla me demande tout au long de l'entretien si je « connais » les textes dont elle me parle.

En plus de l'amusement et des plaisirs suscités par les imprimés, ce sont les relations de sociabilités et de connivence qui procurent des satisfactions lectorales :

« En fait on était un peu... [sourire] Des petits Gremlins ³⁶⁷ en fait tu vois... On voulait tous les livres quoi ! ' Ouais toi t'as ce livre, donne-le moi... !' [Je ris un peu] Ouais franchement... Ouais j'ai, franchement... j'ai un bon souvenir » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire en Tunisie)

Distinctes des relations de type pédagogique, les relations de connivence autour des textes ou les lectures à plusieurs excluent, de fait, les bibliothécaires, pour certains comme Ahmed ³⁶⁸ :

« (Tu discutais des fois avec... les gens, les bibliothécaires et tout ou... pas trop ?) Nan je les connaissais pas bien... En fait ouais y avait... deux femmes, pff'... ! Ouais vite fait. Et puis autrement on était... tu vois les petits ensemble en fait ! Entre nous et tout [...] On n'allait pas... discuter avec la femme euh... de 40 ans... sur le livre de Tintin ou... ! [Je ris un peu] Ouais... attends ! On était petit hein ! Et ouais ! Ouais je sais pas ouais... » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire en Tunisie)

Par la possibilité donnée aux jeunes enfants ³⁶⁹ d'inscrire les lectures dans les sociabilités enfantines, les bibliothèques permettent en plus des lectures individuelles, la réalisation de lectures collectives et la construction d'habitudes lectorales particulières. La famille peut être le lieu de telles lectures collectives. Ainsi Malika, qui ne se rend pas en bibliothèque, a construit des sociabilités semblables autour des textes avec l'une de ses sœurs. Et plus que les *Lapinot* lus individuellement, ce sont les magazines de jeux lus avec sa sœur qu'elle préférerait lire :

« Y avait des magazines pour petits en fait (Ouais ?) de EuroDisney... Ouais je lisais ça (Ouais ?) Y avait des... pff'... des petits bandes dessinées de... deux pages quoi ! (Ouais ?) Y avait des jeux. Y avait... Ouais ouais je lisais ça aussi (A quel euh... moment ?) Euh... en primaire aussi (Ouais ?) Hum ! [petit silence] C'est le... Le Journal de Mickey je crois ça s'appelait comme ça... Ouais... (Et toi comment t'avais euh... connu ?) Euh... c'était ma sœur... ouais elle les achetait

³⁶⁷ Les Gremlins sont les personnages éponymes d'un film de Joe Dante (1984). Ce sont des petites bêtes adorables ordinairement mais qui, sous certaines conditions (manger après minuit, être à la lumière, etc.), deviennent infernales et peuvent faire des ravages. On voit ici que les produits culturels intègrent un « fonds commun » et permettent de caractériser les comportements de tout un chacun, comme une autre antonomase repérée à l'occasion d'une autre enquête : on peut être invitée à « ne pas faire sa Cosette » ou se décrire comme une bande de « Gremlins ». Cf. C. Détrez (dir.), « Vues à la télé : Cosette, Nana, Juliette et les autres... », op. cit., p. 139.

³⁶⁸ Pour Ahmed, l'importance des pairs et des sociabilités ainsi que la concurrence des relations de connivence et des relations de type pédagogique se constituent dès le plus jeune âge : au sein de la bibliothèque, au sein des cours d'arabe, etc.

³⁶⁹ Une enquête menée dans le cadre de ma licence m'avait permis de constater que la tolérance à l'endroit de pratiques lectorales similaires réalisées par des adolescents plus âgés est était beaucoup plus faible, suscitant parfois des conflits entre personnels de bibliothèques et usagers. Parfois, des comportements acceptés lorsqu'ils sont le fait d'enfants deviennent inacceptables lorsqu'ils sont réalisés par des adolescents.

tous les mois [...] Elle aimait bien les... On les faisait ensemble... on faisait les jeux ensemble » (Malika ; père : au chômage, pas d'indication sur la profession, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Ainsi, ces enquêtés ont été incités familialement à la lecture durant leur enfance, par la mise à disposition de quelques imprimés ou par l'incitation à la fréquentation de la bibliothèque avec des pairs. Contrairement à Mathilde, pour Aïcha, Leïla, Malika, Ahmed et Emmanuel, la lecture n'est pas exclusive des sociabilités enfantines, bien au contraire.

Pour Leïla et Aïcha, ces sociabilités enfantines ont parfois été sous tutelle adulte. En effet, ces enquêtées ont été soutenues et encouragées familialement au suivi d'activités ayant partie liée avec la culture écrite. Leïla a suivi des cours d'arabe et de religion dans une association sur incitation parentale. Elle se souvient avoir joué, enfant, dans des pièces de théâtre qui, à la manière des mystères, illustraient des scènes de l'histoire religieuse apprise. Elle a été aussi incitée à participer aux animations proposées par la bibliothèque de proximité. Aïcha a participé assidûment au club théâtre de la bibliothèque avec le soutien de son père qui, par exemple, a assisté à telle ou telle représentation du spectacle dans lequel jouait sa fille. A l'occasion de différentes animations mises en place dans les bibliothèques, l'échange entre pairs se réalise sous tutelle adulte à partir d'une connaissance commune d'un texte et passe par une activité à plusieurs autour d'un texte.

« Quand j'étais petite on... Y avait un homme c'était un... i travaillait pour la bibliothèque. I venait, i nous faisait... I nous racontait des histoires (Ouais ?) Et... Je m'en rappelle... Tu connais Charlie et la chocolaterie ? (Ouais) Ah ! Comment j'ai aimé ce livre ! HAN... ! (Tu l'avais lu ou... i vous l'avait raconté ?) Euh... I nous l'avait raconté et en... même temps on le lisait. 'Fin... on avait fait une étude dessus. Mais comment j'avais aimé ce livre... J'avais l'impression que c'était vrai ! Quand j'étais petite, je pensais vraiment qu'i y avait un Charlie [petit rire des deux] sur terre et... et qu'il aimait le chocolat. Et j'aime bien les livres comme ça en fait. Mais... des livres du style... "La guerre... ça s'est passé comme ça", avec des descriptions... "Il était abîmé", machin... bidule chouette non ! [...] Mon esprit s'évade ! [rire des deux] Je pense à ce que je vais faire demain, après-demain... Je pense même... avec qui je vais me marier, à quel âge... [je ris] Nan sérieux... (Ouais ! Et l'étude que vous aviez fait dessus, c'était quoi ? Tu te souviens ? sur Charlie et la chocolaterie) Euh... en CM2 c'était... Ben en fait, on faisait les affiches là, on faisait des dessins et... on représentait un peu quoi. T'sais c'est des trucs de CM2, les... trucs de bébé quoi » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents) « [Avec des copains] on avait fait... un petit [spectacle de] théâtre [...] sur un machin qu'i nous avait fait [...] C'était quoi déjà ? C'était... une sorcière avec une fille et... t'sais des amis à elle et tout. C'était super bien, on avait fait les... nous-mêmes les costumes... (Ah ouais ?) On avait tout préparé ouais, les petites maisons et tout. Je m'en rappelle c'était bien, c'était / (/ C'était avec la bibliothèque aussi ?) Ouais avec la bibliothèque, les animateurs aussi (Ouais) et euh les... les conteurs voilà... (Et après vous aviez joué ?) Ouais on l'avait jouée devant... le personnel et tout quoi, les parents qui venaient... (Tes parents i z'étaient venus ?) Euh mon père ouais, mais pas ma mère [petit rire] Elle travaillait ma mère(Ouais) C'était mon père qui était venu, et puis y avait mon... frère aussi. Puis voilà... (T'avais quel âge ?) Ah j'étais petite hein ! je sais pas p't-être sept-huit ans [...] On y allait souvent parce

que c'était bien » ; « Les conteurs [...] nous racontaient des histoires, [...] [Y a des] exposition[s] [...] Inventer des histoires [...] C'était intéressant. Avant y avait beaucoup d'activités [...] – surtout pour les petits – [...] culturelles » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire en Algérie)

Mise en scène d'une pièce de théâtre, exposition, illustration d'un roman pour enfants lu par un animateur sont autant d'activités qui permettent la familiarisation avec des histoires écrites sans pour autant forcément reposer sur une lecture-déchiffrage individuelle. Il en va de même des contes qu'Aïcha, comme Leïla, a pris plaisir à écouter à la bibliothèque :

« Les conteurs [...] qui racontent des contes... dans les bibliothèques, chez les petits [...] c'est la mairie qui les engage et... qui les fait... qui fait lire les histoires... aux enfants. Des fois i font passer les livres, pour ceux qui... lisent, i z'expliquent [...] Des fois y avait des images aussi qu'i fait voir. Si c'est intéressant. Des histoires à lui, qui sont même pas dans des livres [...] Quand j'étais petite j'avais participé [...] C'était bien... I lisait, i nous lisait plein d'histoires... C'était intéressant [...] C'étaient des grands livres... des beaux livres comme ça qu'i ramenait avec des images et les histoires elles étaient bien (Hum, et t'y allais toute seule ou...) Ouais avec... mes copines(Ouais) On montait, on allait à la bibliothèque [...] On allait dans la salle et on s'installait. C'était super bien. C'était une salle tu sais on s'asseyait par terre sur des... z'espèces de coussins et tout (Ouais) C'était super bien » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire en Algérie)

Par leur répétition, ces activités permettent aux enfants d'exercer leur « compréhension » des textes, telle que l'entend l'institution scolaire, et de se familiariser avec le schéma narratif. Non accompagnées nécessairement de lecture-déchiffrage individuelle, elles peuvent aussi générer un décalage entre les compétences d'une lecture-déchiffrage et celles d'une compréhension orale. Si, pour les enseignants, « l'accumulation des absences, un manque de travail et d'effort, une faible attention, des problèmes familiaux qui empêchent un "investissement scolaire" »³⁷⁰ expliquent les mauvais résultats obtenus à l'écrit par des élèves décrits comme « intelligents » à l'oral (à partir de la compréhension de ce qui se dit en classe), il se peut aussi que les jugements professoraux contradictoires renvoient à ce décalage des compétences. Une analyse de la familiarisation lectorale des élèves peut donc éclairer des réalités scolaires déroutantes.

Ainsi, avec l'assentiment parental, Aïcha, Leïla, Malika, Ahmed et Emmanuel se sont familiarisés avec la lecture et l'écrit au sein de sociabilités enfantines. Celles-ci ont soutenu des lectures individuelles mais leur ont aussi permis d'apprécier la réalisation d'activités communes autour des textes (lecture à plusieurs ou à autrui, jeux, contes, illustration, théâtre, etc.). Ces activités s'inscrivent dans des relations de connivence qui sont nourries en retour par celles-ci : les textes constituent des références communes qu'il n'est plus nécessaire d'explicitier et qui assurent une proximité entre les pairs. Ces références communes permettent allusions et implicites lors des échanges autour des textes.

³⁷⁰ M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires*, op. cit., p. 116 et suivantes.

Cette familiarisation avec la lecture et l'écrit a des traits communs avec celle des enquêtés du premier groupe qui ont été familiarisés avec les livres en se faisant raconter des histoires par leurs parents ou qui ont puisé leurs premières lectures dans la bibliothèque parentale, reproduisant les gestes d'un aîné, constituant des références communes et des goûts communs. Elle s'en distingue toutefois par de multiples aspects. Tout d'abord, la connivence autour des textes est instaurée avec les pairs plutôt qu'avec les adultes. La lecture est définie comme une activité enfantine réalisée hors du contrôle parental. Ensuite, cette familiarisation se distingue de celle qui s'opère dans une forme scolaire de relations sociales où le texte fait l'objet d'échanges entre un adulte et un enfant, et où ce dernier apprend à expliciter à autrui de façon rétrospective ce qui a été lu : inscrits dans des relations de connivence, les échanges peuvent être allusifs. De plus, exerçant la compréhension des textes narratifs et l'intériorisation de cette mise en mots, les activités réalisées autour des textes et les relations nouées autour de ceux-ci ne travaillent pas la production d'un discours explicite rétrospectif consigné à l'écrit. Si ces activités permettent un retour sur la pratique, elles forment moins à la production d'un compte rendu mobilisant un méta-discours scolairement ou familialement appris – personnages, cadre de la narration, etc. – qu'à celle d'autres formes de compte rendu : la récitation, le mime, le codage corporel et vestimentaire des textes lors des mises en scène théâtrales, l'illustration par le dessin. De fait, cette familiarisation avec la lecture et l'écrit est assez éloignée des activités scolaires réalisées autour des textes.

La familiarisation avec la lecture de Farid, Lagdar, Nordine, Pierre-Jean, Sébastien, est proche de celle de Aïcha, Leïla, Malika, Ahmed et Emmanuel. Un détail significatif l'en distingue : c'est au sein de l'institution scolaire qu'ils ont inscrit leurs lectures enfantines dans des relations de connivence entre pairs.

B. LES CONDITIONS SCOLAIRES FAVORISANT LES LECTURES COLLECTIVES

Les incitations familiales à la lecture semblent avoir été minimales pour Farid, Lagdar, Nordine, Pierre-Jean et Sébastien.

Pierre-Jean est le seul de ces enquêtés à se souvenir d'avoir entendu des histoires racontées par son père. Il souligne le caractère exceptionnel du cadeau fait par ses frères d'une bande dessinée :

« (On t'offrait des livres, ou des... BD, ou... d'autres types de, de... d'imprimés ?) Mouais ! Fin... nan très peu. Très peu, ouais. On m'a offert euh... qu'une seule BD [...] (C'était plutôt qui ? Tes parents à ce moment-là ? Ou d'autres personnes ?) Euh... p't-être mes frères, ouais ! Souvent mes frères... plus rarement mon père. Parce que... c'est cher les livres(Hum !) C'est tout » (Pierre-Jean ; père : câbleur, en invalidité, scolarité en Inde ; mère : éducatrice, pas d'études)

Farid exprime aussi la rareté des lectures initiées familialement. Il a eu l'occasion de feuilleter quelques « livres » par l'intermédiaire de cousins « qui [lui] ramenaient des livres mais euh... rien d'autre ».

Aucun de ces cinq enquêtés ne se souvient que ses parents lui aient demandé de lire durant son enfance. Aucun ne déclare avoir été incité à lire pour augmenter des performances scolaires. Sébastien décrit sa relative liberté de lire ou de ne pas lire :

« (Tu te souviens si quand t'étais plus petit i te disaient de lire... et tout ou pas tes parents) Euh ff'... Nan i m'ont... jamais forcé, i m'ont toujours laissé faire ce que je voulais. Et puis comme je voulais pas et ben [petit rire des deux] Je lisais pas [petit rire] » (Sébastien ; père : agent SNCF – sans précision – ; mère : femme au foyer ; tous les deux détenteurs du certificat d'études)

Par ailleurs, durant l'enfance aucun d'eux n'a fréquenté une bibliothèque de proximité avec des pairs, des aînés ou des parents. L'absence d'un tel équipement dans les environs a peut-être empêché cette fréquentation. Car, si O. Donnat constate que « l'effet propre lié à la proximité aux équipements, quand il existe, semble de portée limitée à l'échelle de la population française »³⁷¹, cet argument vaut sans doute moins pour l'enfance : on a vu par exemple que la proximité de la bibliothèque permet à certains enquêtés du premier groupe de la fréquenter seuls, sans accompagnement parental. On comprend ainsi qu'à la manière de Aïcha, Leïla, Ahmed et Emmanuel, Sébastien ait fréquenté une bibliothèque avec des pairs non pendant l'école primaire mais à son entrée au collège : elle était alors « juste en face » de l'établissement. Lagdar mentionne aussi l'éloignement de la bibliothèque :

« Elle est un peu loin... ma bibliothèque [sourire] [...] Faut faire un peu de chemin quand même » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pas de scolarité supposée en Algérie)

Outre la nécessité de devoir justifier en entretien l'absence de la pratique légitime qu'est la fréquentation solitaire de la bibliothèque municipale, c'est peut-être aussi un éloignement social plus que spatial, et le relatif interdit de franchissement, que Lagdar indique dans ce sourire. En effet, le mode de socialisation populaire éclaire la non fréquentation de ces équipements culturels : les enfants ne sont pas autorisés à se rendre seuls dans des lieux – qu'il s'agisse d'équipements culturels ou non – trop distants du domicile, où ils ne peuvent faire l'objet d'une surveillance au moins « indirecte par le truchement des frères et sœurs, des voisins, des autres enfants ». De plus, comme le précise D. Thin, les limites fixées par les parents (et intériorisées par les enfants) ne sont pas uniquement spatiales mais aussi sociales :

« pour les membres des classes populaires, la "cité" est un lieu familier, que l'on connaît, dont on connaît les habitants... Elle représente sans doute moins de dangers que le monde extérieur au quartier, le monde où les pratiques populaires n'ont pas cours, le monde qui exige la maîtrise de manières d'être, de savoir-faire, de procédures... que l'on ne possède pas toujours, le monde dans lequel les enfants peuvent toujours être pris en défaut de légitimité. Ceci est probablement au principe de l'interdiction de sortir de la "cité", formulée par plusieurs parents. La distance au logement n'est pas seule en cause, les distances pouvant être plus grandes à l'intérieur du quartier qu'entre le logement et certains lieux extérieurs interdits. Il s'agit plutôt d'une frontière symbolique au-delà de laquelle le monde moins connu, moins maîtrisé, est porteur de davantage d'inquiétudes et de menaces. »³⁷²

A l'instar de Nordine, Farid, Lagdar, Pierre-Jean et Sébastien ne sont allés en

³⁷¹ O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français*, op. cit., p. 230.

³⁷² D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 108.

bibliothèque que par le biais de l'institution scolaire :

« (La bibliothèque, t'y es allé que par... le biais de l'école ou t'es allé euh... aussi toi... tout seul ?) Quand j'étais petit ou... ? (Mouais ou... même main'nant ou...) Même j'y allais qu'avec l'école ! » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie)

Ainsi, l'institution scolaire a joué un rôle prépondérant dans la familiarisation avec la lecture individuelle de ces cinq enquêtés en les accompagnant régulièrement en bibliothèque :

« (Comment t'as connu en fait la bibliothèque ?) Euh... pff' [petit rire des deux] Alors... quand on était en primaire, on allait un jour par semaine à la bibliothèque obligatoire [...] Y avait une bibliothèque dans l'école et... voilà. Une fois par semaine on y allait tous » (Sébastien ; père : agent SNCF – sans précision – ; mère : femme au foyer ; tous les deux détenteurs du certificat d'études) « En primaire... avec l'école, on allait tous les jeudis à la bibliothèque... On devait prendre un livre et on devait le lire... » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie) « (Hum. Et tu te souviens la première fois que t'y es allé, si c'était euh... 'fin si t'étais avec des copains... ou euh...) Ouais ! La première fois que j'y suis allé [...] j'étais avec une classe [...] en CM1 ou euh... CM2. Je suis allé à la bibliothèque de... du [nom du quartier], tu vois c'est où ? (Hum hum) C'est... elle s'appelle [nom de la bibliothèque, un écrivain] ! (Ouais, j'y suis jamais allée, mais euh...) La bibliothèque [nom de la bibliothèque], t'y es jamais allée. Et ben... franchement c'est une grande... c'était une grande bibliothèque. » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pas de scolarité supposée en Algérie) « ([Quand tu étais petit] t'allais à la bibliothèque ?) Euh... nan. Ouais nan j'allais pas à la bibliothèque. Je connaissais pas encore la médiathèque, nan. C'était en maternelle je lisais » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire) « Au début je crois que je lisais Boule et Bill [...] Depuis... CM...1, ouais à peu près ça [...] jusqu'en Sixième, je pense [...] Je les prenais à la bibliothèque ouais au CDI » (Pierre-Jean ; père : câbleur, en invalidité, scolarité en Inde ; mère : éducatrice, pas d'études)

Les imprimés mentionnés comme ayant été lus lors de ces fréquentations scolaires de bibliothèques sont des bandes dessinées. Même au sein de l'institution scolaire, lorsque le choix des imprimés n'est pas encadré par un adulte – dont les pratiques éducatives sont proches des pratiques scolaires – mais laissé à la charge de l'enfant, ce dernier n'emprunte pas des livres en priorité, mais des bandes dessinées. Il se laisse encourager par des pairs ou attirer par la reconnaissance de personnages connus par le biais d'autres produits culturels (dessins animés)³⁷³ :

« (Tu te souviens comment t'avais connu [Boule et Bill] ?) [...] Je crois que c'était par les copains. Sinon... [en primaire, je lisais] Boule et Bill ... Astérix et Obélix, Astérix quoi ! Euh... [silence] [...] [bas :] c'était pour les petits ! [je ris] (Pierre-Jean ; père : câbleur, en invalidité, scolarité en Inde ; mère : éducatrice, pas d'études) « [En primaire] moi j'aimais bien Les Schtroumpfs. Quand on

³⁷³ M. Maigret, « Culture BD et esprit manga. Le jeu de l'âge et des générations », *op. cit.*, et O. Vanhée, *Lire un manga*, *op. cit.*, « Modes d'accès à la pratique et réseaux de prescription : une culture juvénile », p. 118-135.

prenait des livres [à la bibliothèque avec l'école], je prenais Les Schtroumpfs » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie) « [A la bibliothèque fréquentée avec l'école] y avait des livres... Y avait des chaises où on pouvait se poser, on pouvait lire de temps en temps une p'tite BD... Mais au sinon euh... c'est tout quoi ! C'était la première fois que je suis allé, ouais c'était, franchement... la première fois que j'y ai été... j'étais... j'étais bien content parce que... (C'était avec l'école) Ouais, j'étais content un peu... je m'amusais bien un peu » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pas de scolarité supposée en Algérie) « (Quand t'étais plus petit en fait je sais pas tu lisais ?) Nan (Des BD... ou des trucs comme ça) Nan (Non ?) Non non même pas des BD. Si je regardais les images c'est tout. Je regardais les images, je lisais même pas » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire)

Comme le souligne Farid, si l'école met régulièrement ces élèves en situation de pouvoir lire, les modalités de la lecture et de son effectuation ne sont pas fortement encadrées. C'est une familiarisation avec l'écrit et la lecture par la consultation et la manipulation des imprimés qui est visée.

De plus, la fréquentation d'une bibliothèque dans le cadre scolaire, c'est-à-dire avec l'ensemble de la classe, peut permettre l'inscription de la pratique de lecture dans des relations de sociabilités enfantines, comme lorsqu'elle se fait sans encadrement parental avec des copains de quartier ou du même âge. La connivence entre enfants passe de la même manière par le partage de passages lus et appréciés. Ainsi, Nordine lisait seul ses bandes dessinées, mais « *quand y avait des passages... qui faisaient rire et ben... je leur faisais lire... [à ses copains]* ». Par ailleurs, les propos échangés autour des textes lus se distinguent d'une forme d'explicitation légitime scolairement. Incité par ses copains à lire *Boule et Bill*, Pierre-Jean indique cette distinction en précisant : « *on n'en faisait pas un sujet hein de discussion* ».

Enfin, lorsque les élèves n'ont ni intériorisé ni incorporé préalablement les postures attendues dans les secteurs adulte des bibliothèques ou à l'école (celles d'un usager ayant des lectures individuelles), la souplesse de l'encadrement scolaire de la fréquentation scolaire d'une bibliothèque (par rapport aux autres activités menées en classe autour des textes) autorise l'absence de lecture et l'intérêt pour des installations permettant d'autres activités que la seule lecture. Ainsi, en plus de la présence d'un nombre impressionnant de livres, Lagdar se souvient que dans la bibliothèque il « *y avait une partie de... pyramide, comme ça, pour s'amuser* ». Autrement dit, la souplesse de l'encadrement scolaire autorise une moindre concentration des enfants sur un *bon usage* des dispositifs, au vu des compétences lectorales à acquérir s'entend.

Peu conduits à lire en dehors de l'école, ces cinq enquêtés ont été familiarisés avec cette activité par le biais de leur établissement scolaire, tenu au fait des politiques culturelles favorisant la mise en place des BCD et la promotion de la lecture publique. Durant l'enfance, leur lecture est largement dépendante de leur établissement et de l'acception qu'elle y recouvre : une lecture individuelle de livres faisant l'objet d'un encadrement pédagogique minimal, tant du point de vue des imprimés lus que de la réalisation des lectures et des modalités de lecture. Elle a été finalement individuelle et

plus ou moins inscrite dans des sociabilités enfantines, lecture-déchiffrage ou lecture-compréhension ; essentiellement de bandes dessinées.

Plus ou moins régulièrement et en quantité plus ou moins importante, tous les enquêtés ont eu des imprimés à disposition avant et après l'acquisition des compétences lectorales au déchiffrage. Les livres ou romans sont cependant rares dans les souvenirs de lecture d'enfance à l'inverse des bandes dessinées, des albums enfantins, des magazines éducatifs, des documentaires, des magazines de jeux. Le déséquilibre des imprimés est accentué lorsque l'approvisionnement des textes est peu encadré par des adultes. Par ailleurs, alors que certains ont intériorisé familialement une conception de la lecture individuelle, d'autres, notamment par la fréquentation de bibliothèque avec des pairs, ont intériorisé et pratiqué à côté des lectures individuelles des lectures collectives, inscrites dans des sociabilités enfantines. La plupart des enquêtés ont découvert les lectures individuelles en dehors de l'institution scolaire, et s'est ainsi familiarisée avec une répartition contextuelle des pratiques de lecture : à l'école, des activités scolaires traditionnelles autour des textes ; à l'extérieur, des lectures individuelles ou collectives moins encadrées. Mais, par la congruence d'activités scolaires réalisées en partenariat avec des bibliothèques municipales ou au sein des BCD d'une part, et des caractéristiques d'univers familiaux particulièrement distants de la culture et de l'institution scolaires d'autre part, 5 enquêtés ont réalisé la quasi-totalité de leurs lectures enfantines – et autres activités autour des textes – au sein de l'institution scolaire. Celle-ci se trouve de fait porteuse de différentes sollicitations lectorales.

Les enquêtés ayant été encadrés scolairement dans la réalisation de lectures individuelles ou collectives et la plupart de ceux ayant intériorisé tôt une conception de la lecture comme activité individuelle ou collective associée au contexte extra-scolaire mentionnent peu de souvenirs des activités scolaires traditionnelles autour des textes. Ce relatif oubli renvoie aussi à la personnalisation du savoir et des relations pédagogiques dont font preuve certains enquêtés³⁷⁴.

En revanche, lorsque le contexte extra-scolaire n'a constitué ni une anti-chambre de l'institution scolaire préparant à la lecture-déchiffrage, ni un boudoir permettant de reconduire et d'entraîner, systématiquement et au sein de relations de type pédagogique, des activités réalisées en classe autour des textes, le contexte scolaire et les activités scolaires traditionnelles autour des textes occupent une place importante dans les souvenirs des enquêtés.

5) Les premiers essais lectoraux sur une scène certificative

Du fait de la rareté des lectures et activités autour des textes réalisées en dehors de la

³⁷⁴ Leur appropriation des relations pédagogiques est proche de ce qui conduit les élèves de filières technologiques des lycées d'enseignement général interrogés par G. Felouzis à définir le « bon prof » par la propension à instaurer des relations personnalisées entre enseignant et élèves : « Même si l'intérêt pour la matière n'est pas totalement absent, c'est d'abord la relation humaine et individualisée entre élèves et professeur qui est privilégiée. [...] La relation personnelle et intersubjective est au service de la transmission pédagogique, et lorsqu'ils définissent le mauvais professeur, c'est bien le manque de contact et de communication qui ressort le plus souvent. », G. Felouzis, « Le "bon prof" : la construction de l'autorité dans les lycées », *Sociologie du travail*, XXXVI, 3, 1994, p. 365-366.

classe, et d'une dépendance à l'endroit de l'institution scolaire quant à la familiarisation avec la lecture ou la littérature, certains enquêtés ont des souvenirs vifs des activités scolaires traditionnelles en français effectuées durant leur enfance : leurs premiers essais de lectures (déchiffrage ou compréhension) ont été faits sur une scène certificative. Qu'ils soient validés ou non par les enseignants, ces essais prennent l'allure d'une évaluation. Parfois, le caractère hésitant des premiers pas dans la lecture que d'autres enquêtés appréhendent comme normal, au point parfois de le gommer, parce qu'il a aussi été perçu comme tel ou parce qu'il n'a pas eu lieu au sein de l'institution scolaire, est identifié comme difficulté lectorale. La recommandation scolaire d'accompagnement des lectures, parfois prononcée, masque le caractère *nécessaire* de l'entraînement de la lecture-déchiffrage. L'accompagnement et l'entraînement de cette lecture sont alors perçus et/ou présentés comme des traitements spécifiques visant à surmonter ce qui a été identifié comme difficultés lectorales.

Pour certains enquêtés de ce groupe, la familiarisation avec la lecture et les imprimés a été initiée au sein du contexte scolaire par le biais des activités scolaires traditionnelles – récitation, grammaire, lecture-déchiffrage. C'est sur ces activités et dans un cadre d'évaluation scolaire des compétences qu'ils ont eu à faire leurs premiers essais et erreurs en matière de lecture. Contrairement à la plupart des enquêtés du premier groupe, l'institution scolaire ne systématise donc pas des compétences préparées antérieurement et ailleurs par différentes activités : la manipulation fréquente d'imprimés, l'apprentissage par cœur des histoires lues sous tutelle adulte, la supposition d'un lien entre le texte écrit et celui entendu, etc. La primauté du contexte scolaire dans la familiarisation avec la lecture marque les premiers pas de l'activité lectorale et la perception que les enquêtés en ont eue. Réalisées au sein de l'institution qui certifie l'acquisition des compétences lectorales, les surveillances et corrections des premiers apprentissages ont un statut d'évaluation officielle de compétences. Que l'évaluation soit positive ou négative, elle se distingue des simples encouragements ou commentaires démasquant les faux-semblants enfantins des enquêtés du premier groupe (faisant comme s'ils lisaient devant leurs parents). Les erreurs, les feintes et les insoumissions aux demandes d'activités autour des textes peuvent être perçues et désignées comme des *difficultés scolaires*. A l'inverse, les réussites entraînent une reconnaissance scolaire et une définition de soi comme *bon élève*. Dans les propos des enquêtés, la comparaison aux autres élèves et le décalage possible avec le rythme collectif de la classe accompagnent souvent les souvenirs d'évaluation professorale. Certains élèves peuvent effectivement se familiariser avec la lecture et l'écrit en classe, quand d'autres camarades y consolident et transforment des familiarités en compétences lectorales. Les enquêtés n'appréhendent pas seulement les réactions professorales et situations scolaires comme évaluations de compétences lectorales. Souvent, ils les relient également à des expériences sociales qu'ils jugent essentielles dans la constitution de caractéristiques personnelles influant sur la maîtrise de ces compétences³⁷⁵.

Les évaluations comme difficultés ou aisances scolaires des premières lectures et productions écrites sont ainsi évoquées en entretien.

³⁷⁵ P. Bourdieu et M. de Saint Martin, « Les Catégories de l'entendement professoral », *op. cit.*, p. 68-93.

Appréhendées comme des difficultés scolaires, les hésitations et la maîtrise fragile des compétences lectorales et linguistiques, liées à la familiarisation avec la lecture, peuvent parfois être rapportées à des raisons psychologiques³⁷⁶. Ainsi, Adeline impute-t-elle à un « blocage » lié au « divorce de ses parents » ses lectures à voix haute hachées :

« Toute petite j'ai eu un blocage, et ben par rapport au... au divorce de mes parents [...] J'avais eu un blocage à l'école. J'apprenais rien du tout. Je lisais pas. Et pis j'avais du mal à lire, je bégayais ou... ou j'arrivais pas à lire, et ça fait que ben... J'ai eu, j'ai mis super longtemps avant de lire comme enfin... comme i faut, sans... sans coupures... [...] J'aimais pas lire. Ça fait que... Pff', tu pouvais me donner n'importe quoi à lire je lisais pas [...] Y en a qui commençaient je sais pas j'étais au... en CE1, en CE2, c'étaient... des romans. Moi je restais aux... aux petites histoires, les petits livres comme ça là [elle montre une fine épaisseur entre deux doigts] Super durs. Euh... : super faciles à lire. Puis après j'ai commencé petit à petit mais ç'a été... à... A redéclencher ça ç'a été... ç'a été super dur. Mais petit à petit j'y suis arrivée. Mais j'avais un blocage. Lire, hou là là, c'était pas la peine » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Outre la réalisation des activités de lecture-déchiffrage, les enquêtés peuvent avoir été en décalage par rapport au reste de la classe sur des activités mettant en jeu l'acquisition et l'adoption d'un rapport analytique à la langue et au texte³⁷⁷. Myriam se souvient ainsi d'avoir été convoquée chez le directeur pour ses mauvais résultats en français. Franck explique avoir rencontré des difficultés à la réalisation de ces exercices au cours de sa scolarité primaire ; difficultés que la plupart de ses camarades n'avaient pas. Pour ces enquêtés, comme pour Malika, la « nature », le goûtou la « nullité » caractérisent en même temps qu'ils éclairent leurs compétences scolaires :

« Je déteste le français [...] C'est de nature (Ouais ?) J'ai jamais aimé le français, je sais pas... Même en primaire, mon directeur, plusieurs fois i m'avait convoquée, mais... "Pourquoi t'aimes pas le/ Pourquoi t'as une mauvaise note en français ?" "Ben... j'aime pas le français, m'sieur, tout simplement j'aime pas" [petit rire] Je cherche pas à... je cherche pas midi à quatorze heures, j'aime pas donc... Quand j'aime bien, moi, je me donne à fond (Ouais) Mais quand j'aime pas... je cherche même pas [petit rire des deux] Je vais pas me casser la tête. Je préfère encore plus bosser sur d'autres matières où je suis sûre d'avoir la moyenne, où je suis forte, que... rester sur une matière qui m'énerve et... (Qui t'énerve ouais) Je comprends pas pff'... ça j'aime pas le français c'est sûr [petit rire] C'est clair dans ma tête » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des parents en Algérie non précisée)³⁷⁸ « J'aimais pas

³⁷⁶ Les pistes éducatives proposées en cas de difficultés scolaires (recours à des psychologues, etc.) participent sans doute à cette psychologisation des difficultés ou à la résistance à cette psychologisation, cf. D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., 265-275. Sur l'emprise de l'approche psychologique de l'enfance et des familles, M. Darmon, « Les "entreprises" de la morale familiale », *French politics, culture and society*, vol. 17, n° 3-4, 1999, p. 134-152.

³⁷⁷ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit.

lire avant déjà ! Nan... Ben je lisais à l'école mais... on achetait les livres, c'était normal (Ouais ?) C'est pour ça... (Quand c'était obligé en fait) » (Malika ; père : au chômage, pas d'indication sur la profession, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie) « Je m'en rappelle ce qu'on faisait aussi en primaire c'était... Je crois que j'étais le seul de la classe à pas savoir faire ça ! [petit silence] On prenait/ Y avait... on avait des CASES, on avait, je sais pas, neuf cases ! Avec des... des paroles dedans ! T'sais des textes ! Et fallait les mettre/ 'Fin c'était, elles étaient dans le désordre... et fallait les mettre dans l'ordre... ç a je serais même pas capable de le faire aujourd'hui ! Remettre dans l'ordre... le texte ! Tellement mais j'étais... à côté... de la plaque... ! T'sais moi y avait... "ABCDEFGH" Et je disais "Ouais, mettre la première celle-ci...". Alors ça, mais j'étais nul à ça mais... han ! P't-être que j'arrive... je réussirais encore, maintenant mais... j'étais mais vraiment nul ! Je m'en rappelle. Mais alors ça c'est, ça m'a toujours marqué ce truc ! Je crois qu'on en avait fait en... jusqu'en... cinquième je crois on faisait ça. Même des phrases, des petites phrases... i fallait les mettre dans l'ordre comme ça j'ai... Impossible de le faire ! Je devais être le seul je crois. Tout le monde avait dix sur dix et moi j'avais zéro. Nul... ! Nul à ce truc-là. Pourtant c'est logique quoi mais alors vraiment... pp' ! Je veux dire : je sais vraiment pas faire [...] Normalement [petit rire] au départ c'est un jeu ! [petit rire des deux] C'est vraiment un jeu, et j'étais vraiment nul à ce jeu ! [petit rire des deux] Au début c'était pour remonter les notes mais alors moi... ! ç a me servait à rien ! ça me servait à rien. J'y arrivais pas quoi » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème})

Peu assorties d'autres expériences lectorales, ces difficultés prennent une importance qu'elles n'auraient pas en d'autres circonstances. Ainsi des enquêtés du premier groupe ont également rencontré des difficultés dans l'adoption d'un rapport analytique à la langue, mais ces activités scolaires traditionnelles ne constituaient pas le tout de leur relation à l'écrit (lecture individuelle en contexte extra-scolaire). Elles marquaient de fait moins leur familiarisation avec la lecture et l'écrit et leur apportaient, de surcroît, des satisfactions en d'autres occasions.

Les distinctions scolaires marquantes peuvent aussi être positives. Ainsi, en comparant les performances langagières de Tasmina, d'origine pakistanaise, arrivée en France autour de l'âge de 5 ans, et celles d'autres élèves, nés en France, les enseignants de cette enquêtée l'ont distinguée positivement des autres élèves :

« En un an on savait d'jà parler [français] Tous les profs je me rappelle i disaient "Ouais, vous parlez bien et tout... comment ça se fait ?" Je m'en rappelle même un jour j'avais eu une meilleure note que... qu'une petite... qu'une élève qui était

³⁷⁸ Dans cet extrait, on perçoit que la soumission à la demande et à l'ordre scolaires ne va pas de soi, cf. M. Millet et D. Thin, « Du cognitif, des dispositions et des comportements », in « Ruptures scolaires » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations, p. 170-177. Une telle soumission suppose des savoirs et savoir-faire scolaires et des conditions matérielles de possibilités (fort encadrement de la pratique – explicitation des savoirs et savoir-faire exigés, encadrement temporel, entraînement des compétences par des exercices répétées, etc. –, neutralisation des intérêts non scolaires, etc.). Elle constitue cependant un savoir-faire indissociable des savoirs scolaires et indispensable à leur acquisition.

dans ma classe, le prof il a fait... “Comment ça se fait elle vient d’arriver en France et elle parle, elle se débrouille mieux que toi à l’école et tout ?” » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l’import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, a été professeur d’histoire au Pakistan ; en France depuis 11 ans)

Du fait de sa trajectoire migratoire, Tasmina est, comme Olivia, dépendante de l’institution scolaire dans son acquisition du français ; du fait de sa trajectoire sociale et du niveau de diplôme de ses parents, elle l’est moins que Franck, Adeline quant à l’acquisition des compétences lectorales, scripturales et langagières. On peut en conséquence comprendre d’une part l’importance de ces évaluations scolaires (différentes de celles qu’elle connaît lorsque nous faisons l’entretien, alors qu’elle redouble sa seconde d’enseignement général) et d’autre part la rapidité avec laquelle elle a acquis le français et son maniement.

L’apprentissage et la récitation de poésies n’échappent pas à l’évaluation scolaire. Franck se souvient de la sanction évaluative d’un non-respect d’une consigne professorale : apprendre plusieurs poèmes et non un seul. Partageant avec Olivia l’importance du contexte scolaire dans la familiarisation avec la littérature et la pratique théâtrale ultérieure, il se souvient, comme elle, de vers appris en classe :

« Y en avait un autre aussi de Victor Hugo aussi c’était... c’est sur sa fille je crois, je sais plus... C’était... “Je pars vers... Harfleur” Nanin ... je me rappelle plus ! Je me rappelle plus trop de... quoi ça parlait ! Enfin si, c’était sur sa fille mais... les mots exacts je m’en rappelle plus. Çui-là aussi i m’avait marqué ! [...] ça c’était en... primaire je me rappelle ! [...] On avait écrit une douzaine de... poèmes, c’est le seul que je savais à la fin [...] I fallait tous les apprendre ! (Ouais !) Et puis à la fin on passait [...] Y avait dix bouts de papier comme ça et i... i nous disait i fallait en prendre un ! [petit rire] Et... i fallait réciter... la poésie. J’en avais appris qu’un seul et... pas de pot je suis tombé sur n’importe quoi [...] Donc j’ai eu zéro [...] Je lui ai dit “J’en connais qu’une”. Et elle m’a fait réciter mais bon elle m’a... mis zéro [...] Les autres je m’en rappelle plus ce que c’était ! Si y en avait une de... La Fontaine ! “Elle portait sur son machin un pot au lait...” et machin (Mouais ?) Y avait le pot au lait... je crois avec un coussinet, je me rappelle plus, de... La Fontaine. On avait ouais fait aussi... Ben y avait le Mai d’Apollinaire aussi [...] “Ô ! Joli” machin... Enfin je me rappelle plus en fait ! [petit rire des deux] Mais c’était un truc ! Je m’en rappelle plus ! On en avait fait une douzaine aussi ! Si on avait fait aussi... “Paris dans la rue... un appartement dans la rue...” ‘Fin c’est en fait ça fait tout se... “Dans cette chambre y avait une table, sur cette table, y avait un tapis, sur ce tapis y avait une cage, dans cette cage y avait un oiseau... sous cet oiseau y avait un nid...” Et y avait t’sais ça... et ça partait comme ça [...] Et après ça revenait jusqu’à... je me rappelle plus comment c’était [...] Le titre c’était Paris, mais je me rappelle plus qui c’était [...] Mais je dois l’avoir p’t-être... à la maison je pense mais dans des cartons de primaire ! [je ris] De CM2 p’t-être qu’y a dedans... (Tu l’aimais bien le... poème ?) Ben nan c’est qu’en fait le... elle était tellement facile à apprendre en fait ! Celle-ci je l’avais même pas appris mais je m’en rappelle qu’on la connaissait tous... parce que c’était vraiment du... (Même dix ans plus tard tu t’en souviens ! [petit rire]) Même dix plus tard, ouais je m’en souviens quoi ! “Dans cette rue y avait un appartement / Dans cet appartement y

avait un escalier / Dans cet escalier y avait une chambre / Dans cette chambre y avait... ». Et ça partait comme ça et après ça revenait. C'était sympa... ! » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème})

La récitation est l'une des seules activités scolaires réalisées en primaire qu'évoquent Anne-Cécile, Cédric et Malika. L'enjeu des évaluations apparaît en creux dans leurs propos :

« Quand on était en primaire tout ça, c'était pas... I fallait juste apprendre [les poèmes] I fallait pas analyser comme ça [...] On s'amusait. Franchement ouais c'était bien [petit rire] (Tu te souviens de... de ceux que t'avais appris ?) Hou là là... ça remonte à longtemps [...] C'étaient des trucs... comme on apprenait AVANT quoi. Des machins... super faciles. Y avait tout le temps des rimes... plus faciles quoi » (Anne-Cécile ; père : mécanicien, réparateur photocopieuse en pré-retraite, CEP ; mère : sans profession, a gardé des enfants chez elle pendant longtemps ; pense que sa mère n'a pas fait d'études ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec son père) « (Les Fables de La Fontaine que t'avais lues c'était... t'étais plus petit ou... ?) Ouais, plus petit, ouais ben... quand on est en... CP, CE1, on en apprend alors c'est pour ça... (Hum ! Ouais t'en avais déjà appris en fait ?) Ouais... La Cigale et la fourmi, tout le monde l'a appris ça, La Cigale et la fourmi, Le Corbeau et le renard alors là... [petit rire des deux] dès la maternelle on te l'apprend [petit rire] (Et t'aimais bien ?) C'était dur à apprendre. Franchement, c'était dur à apprendre... Nan nan c'était trop long, tout ça... C'était dur à apprendre... Mais non, ça va... A lire ouais... c'est mieux ! A apprendre c'est plus dur... Déjà j'aime pas apprendre la poésie. C'est mieux de la lire je trouve. Mais apprendre... t'écorches les mots et tu te trompes c'est... La lire c'est mieux ! » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; études inconnues de l'enquêté ; il vit avec sa mère) « On devait en apprendre par cœur et les réciter [petit silence] (Et ça ?) Ouais, ça, j'y arrive... (T'aimais bien ? Ou... t'as... pas !) Sans plus ! » (Malika ; père : au chômage, pas d'indication sur la profession, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Suite à des premiers essais peu concluants et désignés comme difficultés scolaires, certaines enquêtées ont connu un accompagnement systématique des lectures-déchiffrages. Elles se distinguent donc des enquêtés du second groupe dont les lectures-déchiffrages sont peu encadrées hors école. Toutefois cet encadrement ne survient que sur recommandations et injonctions scolaires ; il est de fait intimement relié à l'institution scolaire. Il l'est d'autant plus que les parents ne sont parfois pas en mesure de le dispenser.

Relativement à la plupart des enquêtés du premier groupe, cet encadrement débute tardivement et après le constat professoral de difficultés en lecture. Il s'accompagne parfois d'un redoublement : Adeline, Leïla et Pierre-Jean ont redoublé le CP et Aïcha le CE1. Excepté Samia qui a redoublé le CM2, tous les enquêtés ayant redoublé en primaire ressortissent au second groupe. Les difficultés lectorales ou scripturales repérées scolairement peuvent donner lieu à des traitements spécifiques : suivi médicalisé des difficultés pour Julie qui se rend chez un orthophoniste pendant plusieurs années ; fréquentation des études après les journées de classe pour Adeline, accompagnement

scolaire assuré par des voisines pour Leïla et Aïcha.

Ce prolongement hors-classe des activités scolaires traditionnelles autour des textes est moins perçu comme une étape nécessaire à l'acquisition de compétences lectorales et scripturales (entraînement) que comme une prise en charge institutionnelle d'une difficulté. Une telle perception est sans doute accentuée par les impossibilités parentales, tant culturelles que matérielles, à prodiguer un soutien scolaire³⁷⁹ :

« J'ai eu beaucoup de problème à écrire moi donc... au début (Au primaire ?) Euh ouais ! J'allais chez l'orthophoniste parce que je confondais les "T" avec les "D". Mais des fois ça me le fait des fois je... Quand j'écris... "Vont" et "Font", des fois je confonds. Des fois je vais écrire... "Font" au lieu de "Vont" je vais me planter ! Et puis quand je vais me relire je vais le voir, je fais "Hou là là... !" [petit rire des deux] Mais ça m'arrive, des fois je me rends compte, je fais "Mais merde... je vais pas bien moi" [petit rire] Et... même en parlant des fois je fais pas gaffe quoi et... Des fois, on me dit "Mais t'as dit "vont" !" Ou... des trucs, ou d'autres MOTS quoi. Et je fais "Ah bon ?" [petit rire des deux] "Excusez-moi !" Mais j'ai été ouais pendant deux ans ou... trois ans chez l'orthophoniste pour justement... Nan mais... ça m'a bien servi quoi ! [petit rire] Maintenant je fais attention quand même [petit rire] Et puis... je veux dire même au collège en moyenne en orthographe... Zéro de moyenne » (Julie ; père : agent SNCF, BEPC ; mère : vendeuse à France-Loisirs, baccalauréat D ; beau-père : directeur d'une agence de France-Loisirs ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 6-7 ans) « [Ma mère] nous a jamais trop... trop aidées à l'école, parce que bon elle rentrait après du travail, elle était fatiguée... Nous on restait à l'étude. Ça fait qu'à l'étude... on nous f'sait faire nos devoirs, on nous expliquait tout ça [...] Elle a pas été au collège, elle a fait... directement un CAP, puis bon elle a continué après dans ce qu'elle faisait, ça fait que... elle a pas appris ce que nous on apprenait maintenant. Elle l'a appris, mais d'une autre manière, ça fait qu'elle peut pas trop nous aider (Ouais) Ça fait que ben... elle essaye... elle nous achète les trucs pour pouvoir... pour pouvoir nous aider » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Pour Leïla et Aïcha, l'encadrement des activités scolaires, qui fait suite à un redoublement, est moins inscrit institutionnellement. Le voisinage et la possible solidarité des habitants d'un quartier³⁸⁰ peuvent apporter des ressources en la matière. Aïcha souligne sa gratitude à l'endroit d'une jeune voisine qui l'a accompagnée dans sa

³⁷⁹ Les enquêtés décrivent des situations familiales de « solitude scolaire » telle que B. Lahire l'analyse dans « La Réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114, septembre 1998, p. 107 ou telle que M. Millet et D. Thin en constatent dans *Ruptures scolaires*, op. cit., p. 169. Nicolas et Tasmina disent par exemple : « Mes parents sont pas trop... placés parce que... vu que eux i sont Italiens, i sont nés en Italie, donc... la langue française bon i parlent... ça va, donc vu que ça fait beaucoup longtemps qu'i sont ici. Sinon à part ça, nan je peux pas aller leur demander parce que i sont... pas trop... comment dire... français un peu... au niveau... des devoirs » (Nicolas) ; « C'est ça qui est... c'est pas bien parce qu'on a... nos parents i peuvent pas nous aider. C'est ça le problème [...] parce que t'sais i parlent... pas français [...] I parlent français, mais pas... pour écrire des rédactions » (Tasmina).

³⁸⁰ D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 108 et R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 65.

scolarité :

« La fille je t'ai dit qui m'a donné les livres(Ouais) Et ben c'est elle qui m'a appris depuis le CP quoi. Elle m'a appris à lire, à écrire, à... compter... à tout faire. Quand j'ai redoublé ma CE1 pendant les vacances d'été, elle m'avait acheté tu sais les livres... T'sais en fait c'est ma mère qui lui donnait, et... elle elle s'occupait de moi [...] [Elle] m'a fait découvrir la bibliothèque en fait [...] Elle me faisait des sorties et... elle me faisait voir un peu de tout, et... elle m'apprenait à lire et tout. Et je me rappelle quand j'ai redoublé en... ben ma CE1, elle m'a fait, t'as vu les petits carnets de... vacances là ? (Ouais) Elle m'avait fait plein d'exercices dessus (Ah ouais ?) Ouais je devais finir ma page si je voulais sortir et tout... Si elle m'a appris et après j'ai remonté grâce à elle hein [...] Si j'en suis là [en 2^{nde} d'enseignement général] c'est... grâce à elle quoi. Je veux dire c'est elle qui m'a tout appris... qui m'a aidée » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire en Algérie)

Leïla évoque longuement « l'histoire d'Helen Keller » qu'elle a lue sur les incitations d'une « vieille femme », voisine, avec qui elle faisait ses devoirs :

« Je me rappelle un livre que j'avais bien aimé aussi c'était... L'Histoire d'Helen Keller. Tu connais ? (Nan !) En fait c'est l'histoire d'une femme ! D'une fille. Hou là là d'une femme... d'une fille... Elle est sourde, muette et aveugle ! Elle a dû se/ [petit rire des deux] Tout ensemble. De tout, nan nan, mais franchement... ça fait rire d'un côté mais... franchement c'est compliqué (C'est triste) Ouais c'est triste, et... Et donc cette fille en fait elle a/ Mais c'est une histoire vraie hein ! A la fin... "A la mémoire". J'aime bien quand i disent "C'est à la mémoire de machin et tout..." ça fait un peu... côté euh... réel et tout (Hum !) Et donc... ouais, et c'est une fille... elle est... aveugle, sourde et muette et elle a vécu... comme ça pendant six ans. Et... et je me rappelle... au début, ça racontait l'histoire en fait... elle touchait, elle touchait quelqu'un mais elle savait pas, elle touchait des mains, elle touchait une tête, mais elle savait pas c'était qui (Hum hum) Euh... elle reconnaissait sa poussette... son landau ou je sais plus quoi ! Et elle reconnaissait, et elle sentait qu'i y avait quelqu'un qui avait pris sa place. En fait c'était sa petite sœur. Tu comprends ? (Hum hum, hum hum !) Et elle s'énervait, elle criait et tout, elle... elle voulait reprendre sa place ! (Hum hum) Et quand elle allait vers sa mère, elle sentait encore cette personne. Mais elle savait pas c'était qui. Et... à force, elle avait des crises comme ça parce qu'elle savait pas ! Elle savait pas pourquoi ça, ça arrivait ça et tout. Et un jour son père... il avait engagé une femme ! C'était une étudiante. Euh... en psychologie ou je sais plus quoi (Hum hum) et... et c'était, c'était devenu sa meilleure amie cette femme. Au début... Helen, elle l'a mal accueillie et puis petit à petit elle lui a appris à étudier, à... à parler avec ses mains ! (Ouais...) Et donc... au fur et à mesure, elle est même arrivée à... partir à l'université d'Harvard ! Et... à la fin, ben... et à/ T'sais i s'est passé plein de trucs tu vois i... i z'ont traversé toute la terre hein ! (Hum hum) I z'ont traversé, i z'ont parti voir... tout le monde avait pitié d'elle aussi. Et à la fin ben... la fille là... – comment elle s'appelle... ? – Elle s'est jamais mariée parce qu'elle était aveugle ! Sa... ouais c'est ? Euh... Comment elle s'appelle ? (Helen... ?) Euh... nan, euh... elle s'appela comment ? Anne ! Elle s'appela Anne l'étudiante (Hum hum) Elle est devenue aveugle. Au début elle portait des

lunettes, mais elle est devenue aveugle, et... du coup elle s'est jamais mariée et même, je crois même qu'elle va mourir à un moment, et... Et après, Helen, elle aura vingt ans comme ça, et elle va écrire un livre... sur les aveugles et à la mémoire de... de Anne (Ah ouais...) Ah... ça m'a fait trop pitié oh ! [petit rire des deux] A la fin j'avais une petite larme... Mais j'aime bien les livres comme ça moi (Et comment tu l'avais euh... eu entre les mains ce livre ?) Ben en fait... c'était une femme que je connaissais, c'était ma voisine (Ouais) Une vieille femme. Et... et donc... elle m'aidait un peu pour faire mes devoirs [...] Elle avait ce livre et tout, elle l'avait sur... sa table (Ouais ?) Et donc... je l'ai regardé comme ça, je le feuilletais, elle m'a dit "Tu veux le lire ce livre ?" Et puis... [...] elle m'avait conseillé de le lire, elle me dit "Il est super bien ce livre !" Et puis on avait lu (Hum hum) et il y est encore chez moi là ! (Hum !) Il est... il est trop bien ce livre ! » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents)

Ainsi, quelques enquêtés fortement dépendants de l'institution scolaire en matière de familiarisation avec la lecture ont été plus ou moins enjoins scolairement (par les redoublements, par les mauvaises notes) de prolonger un accompagnement extra-scolaire des lectures-déchiffrages. Ils ont alors eu recours à des aides conseillées ou mises à disposition par l'institution scolaire ou puisé dans les ressources du groupe local³⁸¹. Ces accompagnements extra-scolaires sont alors effectués tardivement – relativement à ceux qu'ont connus les enquêtés du premier groupe. Ils n'annulent pas le caractère crucial des premiers essais et erreurs réalisés sur une scène certificative à l'occasion des activités scolaires traditionnelles réalisées autour des textes.

Fortement liées à un encadrement adulte dans des relations de type pédagogique, les lectures individuelles ont été rares pour les enquêtés du deuxième groupe lors de leur familiarisation avec la lecture. Les lectures romanesques sont encore plus occasionnelles : ces enquêtés ont essentiellement lu des albums, des BD et des magazines éducatifs ou pour enfants. Pour certains enquêtés, les sociabilités enfantines se substituent à un encadrement adulte : ces enquêtés ont alors appris à réaliser et à apprécier des lectures collectives à côté des lectures individuelles. Pour eux, la lecture est une activité qui n'isole pas nécessairement des autres.

Qu'elles soient individuelles ou collectives, les lectures extra-scolaires que les enquêtés se souviennent d'avoir réalisées durant leur enfance sont pour la plupart distinctes des activités menées en classe. L'école accueille alors des activités scolaires traditionnelles autour des textes. Enfants, ces enquêtés ont connu une répartition contextuelle des activités autour des textes.

De rares enquêtés ont eu des conditions de familiarisation différentes avec la lecture dans la mesure où le contexte scolaire a encadré l'approvisionnement en imprimés et des moments pour des lectures individuelles ou collectives non contrôlées scolairement. Cette familiarisation avec la lecture a évincé de leurs souvenirs les activités scolaires

³⁸¹ Dans l'enquête, ce sont des aides de personnes de l'entourage qui sont mentionnées. Non interrogée systématiquement, la fréquentation de dispositifs d'accompagnement scolaire n'apparaît pas. Pour la fin des années 1990, « il n'est pas déraisonnable de penser que l'accompagnement scolaire sous ses diverses formes dans les structures non marchandes, accueille plus de 100 000 élèves. », D. Glasman, *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, 2001, p. 4.

traditionnelles réalisées autour des textes en classe, ou tout au moins leur explicitation lors d'un entretien sur les pratiques de lecture.

Conclusion

Ainsi, l'évocation de la période enfantine par les enquêtés, élèves de seconde d'enseignement général, permet de reconstruire, à partir de leurs souvenirs sollicités, la familiarisation avec la lecture qu'ils ont connue : celle-ci va des premières histoires entendues à la réalisation de lectures individuelles de livres, en passant par la manipulation des imprimés avant la maîtrise de la lecture-déchiffrage et par d'autres activités autour des textes réalisées en classe ou en dehors de l'institution scolaire.

Cette familiarisation avec la lecture se caractérise par plusieurs éléments : par ses modalités de réalisation (individuelles ou collectives) ; par sa temporalité et son déroulement ; par les relations au sein desquelles elle s'effectue, appréhendées d'une part par les institutions (famille, école, équipement culturel, pairs), et d'autre part par les types même de relations (relations de type pédagogique ou de connivence) ; par les imprimés appropriés. Quelles que soient les modalités de réalisation, la temporalité, les imprimés appropriés, les relations qui la portent, etc., il y a eu familiarisation avec la lecture durant l'enfance. Les enquêtés ont eu l'occasion de construire au cours de celle-ci leurs premières habitudes lectorales.

L'analyse comparative permet de constater qu'une population homogène du point de vue du niveau d'enseignement atteint se différencie selon différents aspects : par la familiarisation avec la lecture qu'elle a connue ; par la correspondance de cette familiarisation avec celle envisagée dans les textes officiels de l'institution scolaire ; par la correspondance ou non des premières habitudes lectorales constituées avec celles attendues et supposées au sein de l'institution scolaire : la maîtrise de la lecture-déchiffrage et de la lecture-compréhension pour la réalisation de lectures individuelles de livres.

La récurrence et la précocité des sollicitations lectorales, le caractère incessant et sur plusieurs fronts de l'encadrement des lectures – au niveau de l'approvisionnement, du déchiffrage, de la compréhension, de la réalisation, etc. – caractérisent la constitution précoce des habitudes lectorales individuelles de livres et de récits. Une constitution précoce et initiée familialement des habitudes lectorales infléchit la place occupée par l'institution scolaire dans la familiarisation avec la lecture. Elle atténue en effet la dépendance des enfants vis-à-vis de l'école pour la maîtrise des compétences lectorales. Elle réduit aussi le sentiment de dépendance des enfants en matière de certification des compétences lectorales. L'origine sociale, approchée par le niveau de diplôme des parents (et leur profession), est fortement discriminante en la matière. Ainsi, globalement, les enfants de parents détenteurs du baccalauréat ont connu une familiarisation avec la lecture différente de celle d'enfants de parents moins diplômés : elle est plus précoce, plus encadrée – non seulement pour le déchiffrage mais aussi pour la compréhension – ; elle passe par l'appropriation d'imprimés divers mais, dès l'enfance, par la lecture de romans ; elle encourage une modalité individuelle de réalisation de la lecture³⁸² au sein d'un contexte extra-scolaire (parfois aussi scolaire).

En outre, globalement aussi, les institutions au sein desquelles s'effectue la familiarisation avec la lecture sont porteuses de sollicitations différentes. Ainsi, pour la population enquêtée, la lecture individuelle ou collective de livres ou d'autres imprimés est massivement réalisée et associée au contexte extra-scolaire de lecture et de familiarisation avec cette activité (qu'il s'agisse de la famille ou des bibliothèques). L'institution scolaire à l'inverse encadre d'abord les activités scolaires traditionnelles autour des textes et de la langue pour un plus grand nombre d'enquêtés.

Pour ces différents constats, malgré l'évolution du système scolaire et de la société depuis la fin du XIXe siècle, les différenciations sociales vis-à-vis de la familiarisation avec la lecture des enfants pointées par A.-M. Chartier se retrouvent à la fin du XXe siècle.

Plusieurs éléments nuancent un tant soit peu ce tableau :

D'une part, l'appréhension plus fine des conditions d'existence et de coexistence des enquêtés permet de comprendre que des enfants de parents ne possédant pas le baccalauréat aient connu une familiarisation avec la lecture proche de celle d'enfants de bacheliers du fait 1/ des rapports à l'écrit et à la lecture des parents et de leurs propres pratiques lectorales, 2/ de la plus ou moins grande orientation des activités enfantines vers les activités scolaires et vers des activités inscrites dans des relations de type pédagogique plutôt que de connivence, 3/ de la participation des autres membres de la famille – aînés, grands-parents, etc. – à cette familiarisation avec la lecture, 4/ du recours aux équipements culturels et des modalités particulières.

D'autre part, les possibilités scolaires offertes à la réalisation de lectures individuelles de livres et de récits longs par l'usage des BCD ou d'autres bibliothèques ainsi que la mise en place d'activités permettant la réalisation de ces lectures au sein de la salle de classe (à côté des activités scolaires traditionnelles autour des textes et de la langue) contribuent à atténuer la répartition contextuelle des activités autour des textes (à l'école des activités traditionnelles ; hors école des lectures individuelles de récits). Toutefois, la souplesse de l'encadrement des lectures aux niveaux de l'approvisionnement, du déchiffrage et de la compréhension, qui caractérise souvent ces activités scolaires favorise un entraînement d'habitudes déjà constituées plus qu'une modification des habitudes. Quelques activités scolaires ont un encadrement plus serré : c'est le cas des jeux-concours et des fiches-lectures qui encadrent la lecture-compréhension, des lectures faites aux petits qui encadrent la lecture-déchiffrage, etc. L'encadrement vise alors un contrôle réciproque des activités entre pairs, et la constitution d'un rapport auto-contrôlé aux activités.

Enfin, le développement des équipements culturels et leur fréquentation par les

³⁸² On ne peut souscrire à la suggestion interprétative de S. Octobre quant à l'augmentation de la « fréquentation solitaire » de la bibliothèque avec l'entrée des enfants au collège. En effet, celle-ci est vraisemblablement moins liée à des « caractéristiques intrinsèques de la lecture » (comme le suggère l'auteur) qu'à la constitution d'habitudes de lecture particulières associées à une modalité individuelle de réalisation, et à la moindre tolérance des lectures à plusieurs lorsqu'elles sont réalisées par des adolescents au sein des bibliothèques, S. Octobre, « Les 6-14 ans et les équipements culturels : des pratiques encadrées à la construction des goûts », in O. Donnat et P. Tolila (dir.), *Le(s) Public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*, vol. II, Paris, Presses ScPo, 2003, p. 78.

enfants contribuent à atténuer des différences sociales quant aux imprimés appropriés dès l'enfance : les enfants s'y approvisionnent en bandes dessinées et en magazines éducatifs (plus qu'en romans). En revanche, selon les circonstances de leur fréquentation et notamment l'encadrement initial de celle-ci par une relation de type pédagogique ou de connivence, des habitudes lectorales différentes peuvent se constituer : les lectures individuelles sont plus ou moins délaissées au profit des lectures collectives. Un encadrement de la compréhension des textes permettant une familiarité avec la littérature enfantine, les schémas narratifs, etc. peut être privilégié aux dépens d'un encadrement de la lecture-déchiffrage dont la maîtrise peut rester fragile.

L'étude de la familiarisation avec la lecture de la population d'enquête n'est pas sans intérêt non plus pour la sociologie de la socialisation, et ici de la socialisation lectorale. Selon les réactions des enquêtés aux sollicitations lectorales dont ils font l'objet (suivi des sollicitations, détournement ou contestation), selon les modalités mêmes de sollicitations (incitations explicites, encadrement des pratiques, etc.) et leurs combinaisons, la familiarisation avec la lecture varie : les enquêtés construisent des habitudes lectorales différentes et n'intériorisent pas les mêmes conceptions de la lecture. Ainsi, la fréquentation d'adultes lecteurs et l'écoute d'incitations explicites à la lecture individuelles non assorties d'encadrement des pratiques conduisent certains enquêtés à avoir intériorisé une conception de la lecture comme pratique individuelle, tout en ne s'étant pas exercés à la mettre en œuvre pendant l'enfance.

Parce que la familiarisation avec la lecture et les habitudes lectorales constituées durant l'enfance ne déterminent pas une fois pour toutes les pratiques ultérieures, il convient de poursuivre l'analyse des processus de construction et de consolidation d'habitudes lectorales pour la période collégienne.

Chapitre 3 : La variation contextuelle des sollicitations à la lecture de différentes catégories de textes

Introduction. Catégories de textes et types de sollicitations lectorales

C'est notamment en ayant l'occasion, plus ou moins régulière, de lire tels textes plutôt que tels autres que les lecteurs interrogés ont construit et/ou consolidé leurs habitudes lectorales pendant la période qui précède l'année de l'enquête : allant de la sixième à la troisième ou à la première année de seconde pour les enquêtés redoublant cette classe.

1) Distinguer des catégories de textes

Les textes ne sont pas identiques et les habitudes lectorales constituées par les enquêtés diffèrent selon qu'elles se réalisent sur tels ou tels textes. Lire des bandes dessinées n'est pas lire des romans ni consulter des ouvrages de référence, etc. : d'une part, les gestes mêmes de la pratique changent et d'autre part, ils ne préparent pas également à

l'enseignement lectoral dispensé en seconde.

Pour donner prises à la diversité des habitudes lectorales constituées par les enquêtés, il a fallu caractériser la variété des textes lus et évoqués en entretien de manières hétérogènes. Les titres des livres, les noms d'auteurs, ceux de collections ou de maisons d'édition, les types d'imprimés, les contenus des textes, des caractéristiques de l'objet comme le nombre de pages ou plus souvent leur « épaisseur », etc. servent en effet à identifier les lectures réalisées par le passé. Des identifications communes recouvrent elles-mêmes des réalités diverses selon les enquêtés³⁸³. Malika nomme ainsi « catalogue » le magazine « *Biba* » qu'elle déclare lire. Par ailleurs, certains enquêtés évoquent un auteur pour un autre, etc. Si ces diverses manières de désigner les textes lus constituent des indicateurs parmi d'autres de *façons de lire*³⁸⁴, il n'en est pas moins nécessaire d'opérer des regroupements et distinctions, de constituer des catégories de textes à partir desquelles comparer les habitudes lectorales des enquêtés. « Engage[ant] à la fois la construction de l'objet sociologique et la définition des instruments de recherche »³⁸⁵, les catégories construites dans une recherche sont liées à ses enjeux propres et ne valent donc pas pour d'autres objets. Elles ne prétendent pas non plus valoir hors de la recherche en question. Ici, c'est donc *l'étude de la construction d'habitudes de lecture passées pour comprendre les réactions des enquêtés à des contraintes lectorales contextuelles présentes* qui a guidé l'élaboration des catégories de textes. L'enjeu de la constitution de ces catégories n'est pas d'entrer en lutte pour la proposition³⁸⁶ et pour l'imposition d'une classification particulière des textes qui vaudrait dans toutes recherches, ou qui voudrait rendre compte de l'état actuel de la production textuelle. En revanche, la construction de catégories s'articule nécessairement avec des catégories déjà existantes qui, elles, peuvent être inscrites dans des rapports de domination et y occuper des positions différentes³⁸⁷.

³⁸³ Dans « La Construction statistique », D. Merllié montre notamment que les catégories et expressions proposées dans les questions d'enquête peuvent être comprises différemment par les enquêtés alors que le chercheur les pensent univoques et précises. Il revient notamment sur la conception des enquêtes statistiques. A propos d'une enquête réalisée par l'INED en 1978, il rappelle que les déclarations de pratiques contraceptives sont majorées lorsque le questionnaire intègre des questions supplémentaires et s'efforce de minorer l'illégitimité de ces pratiques. Le sociologue note, en outre, que cette réflexion sur les conditions de passation aurait pu s'accompagner d'une modification de la construction de l'enquête même qui « repose sur l'hypothèse implicite de l'universalité d'un rapport fondé sur le calcul et la calculabilité et « néglige de se demander ce que [la contraception] est pour les femmes interrogées. » D. Merllié, « La Construction statistique », in P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié et L. Pinto, *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod / Bordas, 1989, p. 145.

³⁸⁴ F. de Singly appréhende l'évocation du nom des auteurs et du titre comme indicateur d'un rapport cultivé à la littérature, F. de Singly, *Lire à 12 ans*, *op. cit.*, p. 16-17.

³⁸⁵ C. Détérez, *Finie la lecture ?*, *op. cit.*, p. 243.

³⁸⁶ Ce peut être un enjeu politique et pédagogique (pour l'enseignement de certaines catégories de textes aux dépens d'autres). Ce peut être un enjeu commercial, pour la mise en évidence d'une catégorie de textes nouvelle susceptible d'attirer un nouveau lectorat. Sur ce dernier point cf. par exemple, P. Olivera, « Catégories génériques et ordre des livres : les conditions d'émergence de l'essai pendant l'entre-deux-guerres », *Genèses* 47, 2002, p. 84-106.

Au final, les catégories de textes élaborées articulent trois sources de classification. La première est l'institution scolaire qui explicite une classification des textes dans les programmes de français du collège et les *Documents d'accompagnement* en vigueur au moment de la scolarité collégienne des enquêtés³⁸⁸. Cette classification de la production textuelle apparaît dans les propositions d'activités pédagogiques différenciées selon des catégories de textes. Elle constitue une classification légitime³⁸⁹. Sans déterminer mécaniquement le suivi des recommandations scolaires par les lecteurs, sa maîtrise le rend possible et le facilite.

Plusieurs considérations m'ont amenée à retenir les classifications selon les types d'imprimés et selon les secteurs de production qui sont opérantes pour la distribution de la production textuelle. N. Robine a pointé l'inégale fréquentation des lieux d'approvisionnement par les jeunes travailleurs : ceux-ci préféreraient les maisons de la presse aux bibliothèques³⁹⁰. Par ailleurs, du fait d'un marché et d'une distribution relativement sectorisés, il est plus ou moins probable de constituer des habitudes de lecture sur des magazines, des livres, ou des bandes dessinées, sur des imprimés de la grande production ou de la production restreinte selon que l'on fréquente des librairies spécialisées, des grandes surfaces, des maisons de la presse, etc., selon que l'on recourt à la vente par correspondance. La prise en compte de ces distinctions permet par exemple de ne pas passer à côté d'une différenciation majeure des lectures adolescentes : les lectures scolaires sont essentiellement livresques alors que les magazines sont « plébiscités »³⁹¹ pour les lectures extra-scolaires.

Enfin, si elles sont trop fluctuantes pour être l'unique étalon, les catégories à partir desquelles les enquêtés ont répondu aux questions de l'entretien interviennent dans la construction même des catégories d'analyse. C'est le cas par exemple à propos des textes religieux. Lorsque je demandais aux enquêtés « *est-ce qu'il t'arrive de lire des textes religieux ?* », les enquêtés évoquaient les textes qui correspondaient, pour eux, à cette qualification : ainsi Marie-Eve faisait se côtoyer la Bible, le magazine *Notre Histoire* auquel ses parents sont abonnés et le roman de l'écrivain polonais du XIX^e siècle, prix

³⁸⁷ P. Bourdieu, *Leçon sur la leçon*, Paris, Minuit, 1982, 56 p.

³⁸⁸ Cf. Annexes.

³⁸⁹ Dire de cette classification qu'elle est légitime ce n'est pas y adhérer mais faire preuve de ce que J.-C. Passeron nomme « réalisme scientifique », C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire*, *op. cit.*, p. 79-82. On prête moins allégeance à la position dominante d'une définition (quelles que soient ses facilités ou difficultés d'imposition) qu'on en prend acte. Pour une étude des enjeux politiques et pédagogiques de l'imposition d'une définition des programmes scolaires en français fin XIX^e-début XX^e siècles, cf. M. Jey, *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, CELTD, Recherches textuelles n° 3, Université de Metz, 1998, 344 p.

³⁹⁰ N. Robine, *Les Jeunes travailleurs et la lecture*, *op. cit.*, p. 93 et 112.

³⁹¹ C. Détrez, *Finie la lecture ?*, *op. cit.*, p. 116. En 1993, F. de Singly constate déjà : « Le mouvement chez les jeunes qui s'est produit pendant les vingt dernières années par une baisse de la lecture de livres-loisirs et une hausse de la lecture des journaux, revues, magazines », F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, *op. cit.*, p. 40.

Nobel, Sienkiewicz, chaudement accueilli par l'église catholique de son temps :

« [En plus de la Bible] des livres religieux je sais pas j'ai dû lire... Ben... y en a certains qui sont un peu... historico-religieux comme Quo vadis ? » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

D'autres enquêtés citent à ce propos des livres de saints, des livres de prières, des livres prescriptifs en matière de conduites quotidiennes, des explications et résumés des livres sacrés, des magazines, des essais écrits par des personnalités religieuses, etc. Ils manifestent ainsi la variété des textes désignés par l'expression « *textes religieux* ».

Huit catégories découlent du croisement de ces classifications. Trois catégories figurent sur les listes de suggestion au titre de littérature :

- la *littérature classique*, composée des œuvres dites de « *références culturelles* ». Cette catégorie est organisée selon différents genres littéraires (théâtre, roman, poésie), selon différentes thématiques (avec, par exemple, la rubrique intitulée « Textes de critiques sociales »), et selon différentes époques (les « Textes du Moyen Age » constituent une rubrique). Cette organisation des suggestions lectorales, qui se répartissent selon les différents niveaux d'enseignement, indique les enjeux pédagogiques de l'enseignement d'une appréhension analytique de la littérature comme un univers de production objectivable selon diverses coordonnées (génériques, historiques, thématiques ou esthétiques)³⁹² ;
- les *livres de littérature jeunesse signalés dans les Documents officiels*. Cette catégorie de textes comporte essentiellement des romans. Elle reste cependant hétérogène et contient d'une part des titres de la littérature étrangère et d'autre part des romans de sous-genres romanesques (fantastique, policier, « romans et récits centrés sur la vie affective », historique...). En effet, aux côtés de romans parus dans des collections jeunesse (parfois parus en première édition dans des collections adultes), figurent des romans contemporains, ou plus anciens, intitulés « classiques du genre » : c'est le cas des romans de Jules Verne, d'A. Christie, de Conan Doyle, de J. Renard, de Mary Higgins Clark, etc. pour les romans policiers recommandés en Troisième. *Le Seigneur des anneaux* apparaît parmi les « romans fantastiques et science-fiction » suggérés pour le cycle central. La présence de ces auteurs sur les listes de suggestion manifeste la reconnaissance des qualités et de l'intérêt littéraires de leurs œuvres et constitue une consécration relative de sous-genres³⁹³ ;
- enfin, un certain nombre de bandes dessinées et d'albums figurent sur les listes de suggestion au titre de littérature jeunesse. Comme aucun enquêté n'a déclaré avoir lu de tels textes au sein des cours de français durant le collège, on a fait une *catégorie particulière regroupant toutes les BD* qu'elles figurent ou non sur les listes de suggestion.

³⁹² Les textes relevant des cinq autres catégories soit ne sont pas définis comme littérature dans les Programmes de français, soit ne figurent pas sur les listes de suggestion : Cf. *infra*, chapitre 4.

³⁹³ C'est un indicateur qu'utilise L. Boltanski pour décrire le processus de légitimation de la bande dessinée à partir des années 1960, L. Boltanski, « La constitution du champ de la bande dessinée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, 1975, p. 37-59.

décrivent l'enseignement de leur maniement pour servir le travail scolaire. Elle comporte aussi les dictionnaires, encyclopédies ou documentaires qui sont les ouvrages de référence dans d'autres disciplines ou dans d'autres domaines d'activités : les livres sur les signes du zodiaque et les livres pratiques comme ceux de cuisine relèvent de cette catégorie de textes ;

- les *textes religieux* constituent une sous-catégorie d'ouvrages de référence. Ils en sont distingués car leur lecture n'a fait l'objet d'un questionnement systématique que lors de la deuxième vague d'entretiens ;
- la *presse quotidienne*. Les Programmes de français préconisent la lecture cursive des journaux nationaux et la lecture analytique de leur Une ;
- les *magazines* constituent le pendant non explicitement recommandé de cette catégorie de textes à l'époque de la scolarité collégienne des enquêtés³⁹⁴ ;
- enfin, les *récits ne figurant pas sur les listes de suggestion* (qui ne prétendent pas à l'exhaustivité dans leur recensement des œuvres littéraires) : certains relèvent de la littérature de grande production (romans ou témoignages, en direction du public jeune ou adulte), d'autres textes, récents ou anciens, relèvent de la littérature reconnue pour des qualités littéraires (les derniers prix littéraires ou les prix Nobel du début du siècle).

Toutes les lectures évoquées en entretien par les enquêtés ont été repérées et saisies à partir de cette classification. L'identification des catégories découvertes par la population d'enquête durant la période collégienne est un préalable nécessaire à l'étude de la construction des habitudes lectorales. Cette étude consiste à expliquer comment les enquêtés ont été amenés à découvrir et à lire telles ou telles catégories de textes.

Dans cette perspective, on ne peut faire comme si les lecteurs choisissaient leurs lectures au sein d'« une bibliothèque idéale, formée de tous les livres possibles »³⁹⁵, même au gré « d'intérêts appris, de curiosités éduquées, au cours de l'enfance et de l'adolescence ». En effet, les lecteurs ne choisissent jamais parmi l'ensemble de la production disponible en ayant en tête ou devant les yeux l'ensemble de la production textuelle. Ils s'approvisionnent dans des bibliothèques publiques ou privées déjà sélectives. En outre, ils peuvent être expressément invités à lire tels ou tels textes plutôt qu'à choisir leurs lectures.

Il s'agit de prendre en considération le traitement social différencié des différentes catégories de textes et leur inégale probabilité d'être mises à disposition d'adolescents socialement caractérisés, qui rendent en partie raison des habitudes de lecture différentes constituées par les enquêtés. L'élaboration des catégories de textes le permet puisque la découverte et la lecture de certains textes sont recommandées, voire encadrées

³⁹⁴ Les Programmes de français pour le cycle central (5^{ème} et 4^{ème}) consécutifs aux décrets de 2002 recommandent une initiation à la lecture de la presse périodique par le biais des revues intéressant les élèves de cet âge. La comparaison d'articles traitant d'un même sujet est suggérée pour mettre en évidence les différents types de discours (plutôt que les points de vue idéologiques).

2) Les sollicitations lectorales des différents contextes fréquentés

³⁹⁵ C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 276.

L'étude de la construction des habitudes de lecture passe par la saisie des sollicitations lectorales auxquelles les enquêtés ont été confrontés.

Analysant l'une des définitions par les enquêtés des commencements de l'anorexie – celle mentionnant un régime –, M. Darmon identifie « trois types de rôles sociaux et d'acteurs extérieurs particip[ant] [...] à la définition publique de ce régime et au modelage de son déroulement. » : les prescripteurs détenteurs d'une autorité professionnelle, les incitateurs et les accompagnateurs³⁹⁶ inscrits dans les relations familiales ou amicales des individus, les uns encourageant les individus à commencer un régime, les autres joignant aux incitations l'accompagnement pratique des premières restrictions alimentaires. Ainsi différents types de sollicitations sont identifiables.

Si comme le rapport au corps, l'entretien, le soin et l'alimentation de celui-ci, la lecture bénéficie d'un contexte institutionnel d'enseignement tout en pouvant être encouragée en dehors de celui-ci, l'analogie entre ces pratiques n'a pas lieu d'être poursuivie. L'intérêt porté aux types de sollicitations est en revanche essentiel à l'étude de la constitution ou de la consolidation des habitudes de lecture. A côté des sollicitations qui relèvent d'une *logique de prescription*, émises par un individu détenteur d'une autorité professionnelle, on peut également identifier des sollicitations qui ressortissent à une *logique d'incitation*, émises par des proches, et des sollicitations qui s'inscrivent dans une *logique de communion* où sollicitateur et sollicité lisent les mêmes textes et construisent de la sorte des *références communes*. Ce qui différencie ces logiques de sollicitations ce n'est pas leur plus ou moins grande efficacité ni leur degré de contrainte, mais leur inscription, ou non, dans un cadre institutionnel détenteur d'une légitimité à dispenser ces sollicitations – notamment sous forme d'enseignement –, d'une autorité pédagogique.

Dans un article analysant les processus de constitution d'habitudes de lecture au sein de la famille, F. de Singly distingue les incitations explicites comme les « encouragements parentaux à la lecture » et les incitations implicites comme par exemple le fait de se donner en modèle de lecteur. Les unes et les autres peuvent relever ou non de stratégies éducatives intentionnelles. Ces distinctions des sollicitations selon des modalités d'incitation et d'inculcation (par voir-faire et ouï-dire), et selon leur inscription dans des perspectives éducatives intentionnelles seront utiles pour *caractériser, en propre, les sollicitations auxquelles les enquêtés ont été confrontés durant la période collégienne au sein de différents contextes – scolaires et extra-scolaires – et par le biais desquelles ils ont pu constituer ou consolider des habitudes lectorales – du point de vue des catégories de textes lus.*

Par ailleurs, F. de Singly constate l'efficacité variable des incitations explicites en fonction de l'existence d'incitations implicites :

« L'encouragement à lire de la part des parents a eu, si les souvenirs ne sont pas exclusivement reconstruction, auprès des étudiants dont le père et la mère lisaient peu ou pas une efficacité certaine. Son action semble, en revanche, quasiment nulle quand les parents lisent beaucoup. La pédagogie explicite ne renforce pas la pédagogie implicite. »³⁹⁷

Il s'agira d'être attentif aux *conditions d'efficacité des différents types de sollicitation, en*

³⁹⁶ M. Darmon, *Approche sociologique de l'anorexie, op. cit.*, p. 168.

fonction notamment des différents contextes de constitution ou de consolidation des habitudes de lecture. L'importance de l'encadrement des lectures lors de la familiarisation avec la lecture soulignée dans le chapitre précédent s'ajoute sans doute à la convergence des incitations explicites et implicites. On envisagera le contexte scolaire avant les contextes extra-scolaires de sollicitations lectorales.

I. Le contexte scolaire : la littérature classique prescrite

D'après les lectures mémorisées et déclarées par les enquêtés, le contexte scolaire de lecture se singularise par les textes qu'il donne l'occasion de lire : il s'agit quasi-exclusivement de textes présents sur les listes de suggestion. Il se singularise aussi par la nature de ses sollicitations lectorales qui relèvent essentiellement d'une logique de prescription. Il se singularise enfin par l'efficacité de ses sollicitations auprès de la population d'enquête. Dans une certaine mesure, cette efficacité rend caduques d'autres logiques sociales intervenant dans la constitution d'habitudes de lecture (les identifications sexuée, générationnelle, etc.).

Trois éléments rendent raison de ces spécificités contextuelles : la force référentielle des Documents officiels fixant les objectifs de l'enseignement scolaire et notamment les œuvres à lire – les derniers documents officiels proposent, on l'a dit, une liste de titres – d'une part ; la forme scolaire de l'enseignement et le fort encadrement tant matériel, temporel et cognitif qu'elle suppose d'autre part ; et enfin la primauté, au sein de l'institution scolaire, des relations pédagogiques nouées entre un professionnel de la lecture et de son enseignement et des apprenants caractérisés par leur avancée dans le cursus.

1) Œuvres lues et recommandations officielles

A. LES TEXTES PRÉCONISÉS DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS

P. Demougin remarque que dans les *Instructions officielles* de 1985, l'accent est particulièrement mis sur la « lecture personnelle ». Les enseignants de français doivent initier les élèves à celle-ci d'abord en leur proposant de réfléchir sur ce qu'ils aiment lire, sur leurs manières de choisir des textes, etc. Ils doivent aussi leur donner à lire au sein des cours de français des œuvres supposées apporter des satisfactions lectorales : « Les livres de jeunesse, le texte intégral (p. 70) font partie des usages, et la littérature devient, pour les élèves, "l'objet privilégié de leurs lectures" (p. 72) »³⁹⁸. Si les *Programmes et Documents d'accompagnement* de 1996 invitent les enseignants à privilégier la lecture cursive hors de la salle de classe, ils ne changent pas véritablement de perspectives et proposent des « œuvres de littérature pour la jeunesse » sur les listes intitulées « Lectures au collège ».

³⁹⁷ F. de Singly, « *Savoir hériter* », *op. cit.*, p. 55.

³⁹⁸ P. Demougin, « L'espace de la lecture privée dans les instructions officielles », in P. Demougin et J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, *op. cit.*, p. 65.

Pour large qu'il soit, le répertoire des textes suggérés à l'étude n'est pas infini. La « qualité littéraire » des œuvres doit présider à la sélection professorale des différents textes : ceux étudiés doivent en effet « présenter des qualités littéraires : singularité du style, force de l'argument, portée symbolique. »³⁹⁹ L'exploration de la production textuelle incitée au fil des cycles croise une organisation chronologique, une organisation par genres et types de discours et une évolution progressive allant de la littérature jeunesse à la littérature classique. On peut synthétiser dans un tableau les prescriptions lectorales des Programmes pour les différentes classes de collège :

Liste 2 Lectures prévues dans les Programmes de français, collège

³⁹⁹ Ministère de l'Education nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement*, Paris, CNDP, rééd. 1999, p. 40.

⁴⁰⁰ Les programmes présentés pour le cycle d'orientation (la classe de 3^{ème}) sont ceux applicables à la rentrée 1999. Ils étaient en vigueur au moment de la scolarité des enquêtés interrogés en 2000 et n'ayant pas redoublé leur classe de Seconde, soit 46 enquêtés.

	Littérature	Des textes quotidiens à la littérature
Sixième	<i>Bible</i> ; Homère, <i>Odyssée</i> ; Virgile, <i>Enéide</i> ou Ovide, <i>Métamorphoses</i> . Extraits ou versions adaptées Une pièce ou des extraits de pièce Textes poétiques, <i>Fables</i> de La Fontaine Au moins un roman de littérature jeunesse	Usages des dictionnaires, manuels Textes et images (photographies, albums, etc.)
Cinquième	Un roman de chevalerie (cycle de <i>La Table ronde</i> ou <i>Tristan</i>) [...] Une pièce de théâtre brève (farce ou comédie) du Moyen Âge ou du XVII ^e siècle [...] un texte de dérision critique du Moyen Âge ou du XVI ^e siècle : <i>Le Roman de Renart</i> ou des extraits d'une œuvre de Rabelais ; Un récit de voyage, en liaison avec les grandes découvertes « récits brefs et roman d'aventure » ou autres textes de littérature jeunesse	
Quatrième	Une pièce de Molière et éventuellement une autre pièce du XVII ^e ; Des textes de satire ou de critique sociale du XVIII ^e siècle, éventuellement sous forme d'extraits ; Une œuvre poétique ou un ensemble de poèmes du XIX ^e siècle ; Un roman bref ou des nouvelles du XIX ^e siècle « longs récits » ou autres textes de littérature jeunesse	Etude de la correspondance (quotidienne ou genre épistolaire littéraire) et étude du discours explicatif comme celle du discours argumentatif.
Troisième ⁴⁰⁰	Une œuvre à dominante argumentative (essai, lettre ouverte, conte philosophique). Une œuvre autobiographique française. Un ensemble de textes poétiques du XIX ^e ou du XX ^e siècle (lyrique ou engagée) Une pièce de théâtre du XIX ^e ou du XX ^e siècle, française ou étrangère Deux romans, ou un roman et un recueil de nouvelles, du XIX ^e ou du XX ^e siècle.	

Les enseignants sont invités à utiliser les listes de suggestion figurant dans les *Documents d'accompagnement* comme outil de travail. Offrant un large choix de textes et présentées comme non exhaustives, ces listes contribuent à une certaine homogénéisation des sollicitations lectorales professorales⁴⁰¹.

La mise en parallèle des recommandations du programme, des listes de suggestion et des déclarations par les enquêtés des lectures réalisées durant le collège par l'intermédiaire des cours de français offre le constat massif de la correspondance des œuvres et auteurs cités. Un décalage s'observe en revanche entre la quantité d'œuvres lues et mémorisées par les enquêtés et les objectifs pédagogiques fixés.

⁴⁰⁰ Les programmes présentés pour le cycle d'orientation (la classe de 3^{ème}) sont ceux applicables à la rentrée 1999. Ils étaient en vigueur au moment de la scolarité des enquêtés interrogés en 2000 et n'ayant pas redoublé leur classe de Seconde, soit 46 enquêtés.

B. LES LECTURES MÉMORISÉES ET DÉCLARÉES

Le décompte des déclarations des lectures d'œuvres intégrales réalisées par les enquêtés au cours du collège par l'intermédiaire des cours de français et mémorisées témoigne de la quasi-exclusivité d'œuvres de la littérature recommandée. En effet 302 déclarations sur 317 concernent des auteurs ou œuvres figurant sur les listes de suggestion ou dans les programmes (collège ou lycée).

Les déclarations de lecture rejoignent le « palmarès des auteurs lus » au collège dressé par C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez⁴⁰². Molière, Maupassant, Christie, Hugo, Balzac, Corneille et Mérimée sont les auteurs les plus cités et par un plus grand nombre d'enquêtés. Toutefois, Molière se distingue nettement des autres auteurs puisqu'il compte 57 déclarations de lecture d'œuvres. Maupassant qui arrive immédiatement ensuite n'obtient que 18 déclarations de lecture.

Si l'on distingue les déclarations concernant des œuvres ou auteurs désignés comme « textes porteurs de référence » de celles concernant les œuvres ou auteurs classés dans la « littérature jeunesse », on constate la suprématie des premières : 218 déclarations de lecture renvoient à des « textes porteurs de références culturelles » et 84 déclarations de lecture renvoient à des textes de littérature jeunesse.

La littérature classique garde une place privilégiée parmi les textes enseignés et donnés à lire à l'école, mais la « littérature jeunesse » a elle aussi fait sa place dans l'institution⁴⁰³. Néanmoins, on peut remarquer l'absence des bandes dessinées dans les déclarations des enquêtés. Certaines figurent pourtant sur les listes de suggestion au titre de littérature jeunesse et, avec les films, elles sont désignées dans les Programmes,

⁴⁰¹ L'homogénéisation est indissociable de l'idée de construction d'une culture commune : « Pas plus qu'on ne raisonne sur rien, on ne discourt sur rien. L'objectif du programme est donc d'ouvrir à tous les élèves l'accès à un nombre limité, mais clair, de références culturelles. En effet, demander aux élèves de s'appuyer sur leur culture individuelle pour nourrir l'étude des discours serait profondément inégalitaire : certains milieux donnent par imprégnation une culture socialement reconnue, et d'autres beaucoup moins. Les œuvres sélectionnées comme objets d'étude ont été choisies pour cette raison culturelle, en même temps que pour leur qualité littéraire : elles correspondent à un substrat commun indispensable. [...] En dépit du risque pour le professeur d'une certaine répétition d'année en année, le choix fait ici est clair : il s'agit de se placer dans la perspective de l'élève. Celui-ci doit connaître les traits essentiels des mythes, modèles et références du passé qui tissent la vie culturelle de notre société. Ce choix permet en outre, pédagogiquement, d'offrir la possibilité d'une progression cohérente, sans lacunes majeures qui induiraient des échecs lors des changements de professeur, de classe ou d'établissement. », Ministère de l'Éducation nationale, *Accompagnement des programmes de 6^{ème}* 1996, www.education.gouv.fr, p. 13.

⁴⁰² C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 93. Les auteurs soulignent la proximité de leurs résultats avec des enquêtes menées au cours d'années antérieures comme celle de C. Etévé, J. Hassenforder, O. Lambert-Chenot, « Les lectures de loisir de l'enfance à l'adolescence », *Inter CDI* n°107, sept.-oct. 1990.

⁴⁰³ Depuis la fin du XIX^e siècle, les réformes n'ont cessé d'ouvrir le répertoire scolaire et, pour ce qui est de la littérature de fiction : d'abord aux œuvres du XIX^e siècle, ensuite aux romans en morceaux choisis, puis aux œuvres intégrales. Depuis une vingtaine d'années, c'est l'ouverture à la littérature jeunesse dite de qualité qui est promue. Cf. A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, op. cit., p. 223-295.

comme des supports privilégiés pour appréhender « les spécificités du déroulement narratif dans les langages visuels »⁴⁰⁴. Livio pointe l'incongruité d'une telle lecture au collège et Sylvia, fervente lectrice de BD, raconte même comment son enseignante de sixième lui a déconseillé la lecture de cette catégorie de textes :

« (T'en as lu par exemple des BD déjà dans le cadre scolaire ?) Etudier des BD ? (Ouais !) Nan nan jamais ! (Jamais ?) Nan nan... Enfin... ! Jamais, peut-être en maternelle, ou un truc comme ça, mais enfin... étudier ! » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues) « (Tu m'avais dit aussi que... t'aimais bien les BD et tout ça... ?) Mouais... Ben j'aimais bien puis après quand je suis rentrée en sixième on m'avait dit... qu'i fallait pas trop que je lise de BD... (Qui c'est qui t'avait dit ça ?) La prof de français elle avait dit ça à mes parents : "Faut pas que Sylvia elle lise trop de BD" Puis ça je... j'ai toujours su pas [sic.] pourquoi... » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents)

Nouvellement inscrites sur les listes de suggestion, les bandes dessinées n'ont pas pénétré les cours de français des enquêtés. Cependant, certains d'entre eux ont eu l'occasion d'en lire au CDI. De la sorte, bien que non lues au sein des cours de français, les bandes dessinées ne sont pas entièrement exclues de l'institution scolaire.

Quinze déclarations seulement, faites par des enquêtés distincts, mentionnent des œuvres ne figurant pas sur les listes de suggestion. Il s'agit d'œuvres contemporaines ou plus anciennes ayant reçu un prix littéraire (E. Carrère, *La Classe de neige* – prix féminina 1995 –), de succès éditoriaux plus ou moins datés (*La clé sur la porte*, M. Cardinal, *L'Attrape-cœurs*, Salinger) dont certains sont produits par des écrivains relevant de la grande production (*J'ai quinze ans et je ne veux pas mourir*, C. Arnothy – épouse d'un directeur du *Parisien Libéré* –, ou *Le Scaphandre et le papillon*, J.-D. Baudy – rédacteur en chef de *Elle* –), d'œuvres étrangères de genre, reconnues par des publics amateurs (les romans de S. King, ou *Le Moine*, M. G. Lewis), etc. Le petit nombre de ces déclarations manifeste encore la priorité accordée à la littérature classique et à la littérature jeunesse au sein de l'institution scolaire et ce, dès le collège.

Enfin, seules Elodie et Najia évoquent les lectures encadrées scolairement d'ouvrages de référence, comme les dictionnaires, encyclopédies ou manuels, dont les Programmes décrivent l'enseignement du maniement et des usages :

« En fin de 5^{ème}, les élèves maîtrisent le maniement d'un dictionnaire usuel, distinguent définition et exemple. [...] on poursuit également l'initiation aux ressources documentaires sur supports informatiques, audiovisuels et multimédias (CD rom). Dans ce domaine, la collaboration avec les documentalistes du CDI est essentielle. » « Pratique du dictionnaire, suite : en fin de 4^{ème}, les élèves doivent savoir utiliser les dictionnaires de langue, de synonymes, d'antonymes, en relation avec le travail sur le vocabulaire. Dictionnaires et encyclopédies : en fin de cycle, les élèves doivent savoir distinguer, selon les usages adaptés les dictionnaires de langue, les dictionnaires encyclopédiques, les ouvrages encyclopédiques simples. »⁴⁰⁵

⁴⁰⁴ Ministère de l'Education nationale, *Enseigner au collège. Français. Accompagnement du programme de 3^{ème}*, p. 181.

La rareté des lectures déclarées ne signifie pas leur absence au sein du contexte scolaire. Le questionnement sur la lecture de cette catégorie de textes a sans doute favorisé la faiblesse des déclarations. En effet, il ne proposait pas explicitement les différents contextes de lecture : « *est-ce que cela t'arrive de lire des dictionnaires, encyclopédies, livres pratiques, etc. ? Si oui, lesquels ? Depuis quand ? A quelle occasion ? Où peux-tu les lire ?* » Najia et Elodie ont évoqué d'elles-mêmes cette lecture lorsqu'elles décrivaient l'enseignement du français au collège. Mais la rareté de ces déclarations n'est pas seulement révélatrice de l'enquête. Elle témoigne aussi de la non perception de cette lecture comme telle par les enquêtés notamment au sein d'un contexte scolaire⁴⁰⁶. Cette non perception résulte notamment de l'enseignement même dont elles font l'objet : c'est la littérature que les cours de français apprennent à définir comme lecture bien plus que les ouvrages de référence que l'on apprend à « manier », à « utiliser »⁴⁰⁷. En outre, comme le soulignent les Documents officiels, c'est « en collaboration » avec le documentaliste, si ce n'est sous sa tutelle, au sein du CDI, et moins dans la salle de classe que les élèves apprennent à « compulsier »⁴⁰⁸ ces ouvrages.

2) La relative efficacité de la forme scolaire d'enseignement : homogénéisation des catégories de textes découvertes en classe

Si l'on s'intéresse non plus au contenu des déclarations de lecture, mais aux enquêtés les ayant effectuées, le constat de l'efficacité des sollicitations scolaires à lire de la littérature recommandée auprès de la population est tout aussi frappant. Après avoir précisé ces propos, on explorera les raisons de l'efficacité des sollicitations lectorales scolaires et de leurs limites.

A. LA LITTÉRATURE RECOMMANDÉE : UNE RÉFÉRENCE COMMUNE

Quels que soient l'appréciation des livres lus au sein des cours de français et l'intérêt porté par les élèves à leur endroit, la quasi-totalité des enquêtés (75/77) se souviennent avoir lu intégralement au moins une œuvre littéraire figurant sur les listes de suggestion durant leur scolarité collégienne. Autrement dit, *a minima*, l'institution scolaire fonctionne bien, auprès d'une population relativement sursélectionnée scolairement⁴⁰⁹, contre une

⁴⁰⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme. Classes de 5^{ème} et 4^{ème}*, op. cit., p. 69 et 71.

⁴⁰⁶ B. Lahire, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectorale », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 87-107.

⁴⁰⁷ Cf. *infra*, chapitre 4, « Conversion pratique des textes ».

⁴⁰⁸ M. Millet reprend utilement la distinction ordinaire entre ces ouvrages que l'on lit et ceux que l'on compulsent, M. Millet, *Les Étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, op. cit., p. 530-541.

⁴⁰⁹ Sur un panel d'élèves entrés en 6^{ème} en 1989, 53.7 % entrent en second cycle général et technologique après le collège. Chiffres du DEP-MEN cités dans M. Cacouault, F. Cœuvrard, *Sociologie de l'éducation*, op. cit., p. 27.

répartition socialement et sexuellement différenciée des lectures, notamment littéraires.

En considérant lecteur d'une catégorie de textes tout enquêté ayant déclaré la lecture d'au moins une œuvre – en mentionnant un titre ou un auteur –, on peut récapituler les littératures appréhendées par les enquêtés par l'intermédiaire de l'institution scolaire durant la période collégienne :

	Littérature classique			Littérature jeunesse			Littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion			Parents NE	
	Parents bacheliers	Parents non bacheliers	Parents non bacheliers	Parents bacheliers	Parents non bacheliers	Parents non bacheliers	Parents bacheliers	Parents non bacheliers	Parents non bacheliers		
Sexe	Belinda*	Marie	Adeline	Malika	Belinda	Marie	Audeline	Malika	Belinda*	Mathilde*	Peggy*
	Clara*	Eva	Audra	Peggy*	Clara	Maria Ines	Audra	Kyran	Clara*	Madine*	
	Léah	Mathilde*	Anne	Roxie	Léah	Mathilde	Caroline	Peggy	Léah*	Maja*	
	Liéonore	Nadine	Cécile	Samia	Liéonore	Nadine	Lamia	Stéphanie	Julie*	Valérie*	
	Lilodie	Naja*	Caroline	Sylvie	Lilodie	Maja	Laila			Vanessa*	
	Emilie*	Olivia	Isabelle		Emilie	Olivia					
	Esther*	Ophélie	Cécile		Esther	Ophélie					
	Caroline	Séverine	Isabelle		Caroline	Séverine					
	Julie*	Angéline	Isabelle		Julie	Séverine					
	Karine	Thérèse			Karine	Vanessa					
Marie	Valérie*										
		Vanessa*									
SE	22/23	13/15		20/23			0/6		0/23		1/5
Sexe	Arthur*	Mathieu	Urano*	Mardine	Uasben	Mawance	Urano	Ludo	Arthur*	Mawance*	Urano*
	Uasben	Mawance	Cédric	Philippe	Benjamin	Mawance	Cédric	Nicolas	Benjamin*	Maoul*	
	Benjamin*	Mawance*	Loumanuel	Pierre-	Bertrand	Mila	Loumanuel	Mordine		Thierry*	
	Bertrand	Mila	Frank	Jean	Okita	Rodolphe	Frank	Philippe			
	Colin	Maoul*	Caspar	Rochie	Jean	Samuel	Caspar	Pierre-	Alison		
	Frank	Rodolphe	Milma	Sarah	Anthony	Thierry	Alison	Alison			
	Alison	Samuel	Kamel	Stéphanie	Mara	Vincent	Kamel	Salah			
	Mara	Thierry*	Eugène	Stéphanie	Yannick		Eugène				
	Vincent	Isabelle									
SE	17/15	17/20		14/15			14/20		0/13		1/20
	39	50		51			23		14		2
Total par Sexe	60			67					16		
Parents	25										

Tableau 5 Enquêtés ayant déclaré la lecture d'au moins une œuvre de littérature classique, jeunesse et/ou ne figurant pas sur les listes de suggestion

Lecture : Les prénoms des enquêtés ayant déclaré la lecture d'au moins une œuvre soit de littérature classique, soit de littérature jeunesse apparaissent dans un style normal. Les prénoms des enquêtés ayant déclaré la lecture d'au moins une œuvre de littérature classique et d'au moins une œuvre de littérature jeunesse sont mis en gras. Les prénoms des enquêtés ayant déclaré la lecture d'au moins une œuvre ne figurant pas sur les listes de suggestion sont suivis d'un astérisque. On rappelle les niveaux de diplôme des parents et le sexe des enquêtés.

Si le prénom de Belinda figure dans la première colonne, en gras suivi d'un astérisque, c'est que, fille de bacheliers, elle a déclaré entre autres lectures scolaires, « Le Bourgeois gentilhomme, *euh... on avait fait... Le Malade imaginaire... »* classé en littérature classique, mais aussi « Le sac de billes, *ça m'avait bien plu »* classé en littérature pour la jeunesse sur les listes de suggestion, et encore « *on avait lu des Stephen King... en Troisième »*, classé en littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion. Si celui de Véronique ne figure pas en gras, c'est qu'elle n'a pas évoqué d'œuvres de littérature classique à côté de *La Nuit du renard*, classé en littérature pour la jeunesse.

L'identification des lectures mentionnées par les enquêtés conforte l'idée de la priorité accordée à la littérature classique au sein de l'institution scolaire. Une majorité d'enquêtés (51/77) a lu au cours du collège des « textes porteurs de références culturelles » et des textes de « littérature jeunesse ». Quand ils n'ont lu que l'une ou l'autre des sous-catégories de littérature recommandée, les enquêtés n'ayant lu et mémorisé que des textes de littérature classique sont plus nombreux (15) que ceux n'ayant lu et mémorisé que des textes de littérature jeunesse (6 enquêtés). Sur les 16 enquêtés ayant lu une œuvre de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, seuls Peggy et Bruno ont des parents non bacheliers. Tous mentionnent ces lectures scolaires aux côtés d'autres œuvres classées dans la littérature recommandée (classique ou jeunesse). Autrement dit, les écarts par rapport aux recommandations officielles sont extrêmement rares et n'apparaissent que lorsque le répertoire défini comme prioritaire a déjà été fréquenté.

Deux éléments atténuent cependant le constat de l'efficacité des sollicitations lectorales scolaires auprès de la population interrogée. Le premier concerne l'existence d'enquêtés n'ayant pas lu l'ensemble des œuvres littéraires qui leur étaient recommandées. En effet, aux côtés d'Ahmed et de Farid qui ont déclaré n'avoir lu aucune œuvre littéraire durant le collège, une dizaine d'enquêtés aux caractéristiques sociales, scolaires et lectorales variées déclarent s'être soustraits, parfois exceptionnellement, parfois régulièrement, aux demandes professorales de lectures d'œuvres littéraires. Alors que des effets de légitimité minorent peut-être le nombre des déclarations de manquements aux obligations scolaires, celui-ci étonne déjà compte tenu du niveau scolaire atteint par la population d'enquête⁴¹⁰. Il concorde toutefois avec le constat de la dissociation possible de la réussite scolaire en français et de la lecture d'œuvres⁴¹¹. Le second élément a trait aux variations importantes du nombre d'œuvres que les enquêtés ont déclaré avoir lues durant la période collégienne. Si ces variations ne renvoient ni mécaniquement, ni seulement, aux lectures effectuées mais aussi à des habitudes diverses de leur mémorisation et de leur capitalisation, elles en découlent nécessairement. Or, dans la mesure où les habitudes de lecture procèdent de la répétition des occasions de lecture, ces variations ne sont pas sans conséquence sur la constitution et la consolidation même des habitudes. On peut dresser le tableau suivant :

⁴¹⁰ On peut avoir atteint un tel niveau d'enseignement sans avoir intériorisé le sens du « devoir scolaire » tel que G. Vincent l'évoque dans *L'Ecole primaire française, op. cit.*, p. 252-253.

⁴¹¹ C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, *op. cit.*, p. 43-54.

Énoncé de la lecture intégrale durant le collège		Déclaration de non lecture	Une ou deux lectures intégrales (+ avec décalés sans titres)	Trois-quatre lectures intégrales (+ avec décalés sans titres)	Cinq-six lectures intégrales (+ avec décalés sans titres)	Plusieurs lectures intégrales (+ avec décalés sans titres)
Parents bacheliers	Garçons	0	6	6	3	2
	Filles	0	3	8	9	3
-2		0	9	14	14	5
Parents non bacheliers	Garçons	1	10	5	2	1
	Filles	0	8	4	2	1
35		1	18	9	4	2
Total population		77	27	23	18	7

Tableau 6 Nombre d'œuvres intégrales lues par le biais de l'institution scolaire et évoquées au cours de l'entretien pour la période collégienne

Du point de vue de la réitération des lectures d'œuvres intégrales, de la construction ou de la consolidation par le biais de l'école, des habitudes lectorales sur la littérature recommandée, le niveau de diplôme des parents est discriminant. La proportion d'enquêtés ayant évoqué au moins 5 lectures intégrales pour la période collégienne est plus élevée chez les enfants de bacheliers que chez les enquêtés dont aucun des parents ne possède le baccalauréat.

Mais malgré ces nuances, il faut revenir sur les conditions d'efficacité de l'institution scolaire pour permettre la construction d'habitudes de lecture sur des œuvres littéraires recommandées.

B. LES CONDITIONS DE L'EFFICACITÉ DES SOLLICITATIONS LECTORALES SCOLAIRES ET LEURS LIMITES

La forme scolaire ⁴¹² de l'enseignement collectif de la lecture contribue indéniablement à l'efficacité des sollicitations lectorales scolaires. En effet, d'une part l'institution scolaire offre un encadrement matériel, temporel et relationnel orienté vers la réalisation des activités scolaires (dont la lecture d'œuvres intégrales). D'autre part, s'adressant à des élèves regroupés par niveau selon une progression prévue des savoirs et savoir-faire enseignés, elle propose à tous des activités qu'ils sont censés pouvoir réaliser en mobilisant des savoirs et savoir-faire préalablement constitués ⁴¹³. Enfin, l'efficacité des sollicitations lectorales scolaires tient aussi à la place qu'occupe le Français dans la hiérarchie des disciplines au collège : malgré la baisse relative de la légitimité littéraire au sein de l'institution scolaire comme à l'extérieur ⁴¹⁴, le français bénéficie des horaires les

⁴¹² G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*, p. 11-48.

⁴¹³ Les décalages importants entre les activités proposées et les compétences des élèves témoignent d'un dysfonctionnement de l'organisation scolaire même. Celui-ci favorise en retour les perturbations de l'ordre scolaire par les élèves. D. Thin souligne ce décalage comme une des raisons des chahuts scolaires « anomiques », D. Thin, « Comprendre le "désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires », *X.Y.ZEP* n° 15, 2002, p. 4.

⁴¹⁴ B. Lahire analyse notamment la variété des effets de cette baisse de légitimité sur les pratiques culturelles dans, *La Culture des individus*, *op. cit.*, « Dévaluation du capital littéraire et mélange des genres », p. 559-668. Dans « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans ? », C. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot formulaient l'hypothèse de la responsabilité de cette baisse de légitimité littéraire sur la baisse des pratiques culturelles légitimes, p. 75, cf. aussi G. Mauger, « La Lecture en baisse, quatre hypothèses », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, 1992, p. 221-226.

plus importants et les évaluations des élèves dans cette matière restent fondamentales dans les décisions d'orientation ⁴¹⁵. Voyons donc comment ces différents éléments contribuent à l'efficacité des sollicitations lectorales scolaires.

Depuis les années 1980, la lecture d'œuvres intégrales, par opposition à celle d'extraits de textes, d'abrévés ou de morceaux choisis ⁴¹⁶, est devenue une des priorités pédagogiques de l'enseignement de la lecture au collège ⁴¹⁷. Pour parvenir à cette fin, les enseignants sont invités non seulement à en encourager la pratique domestique, mais aussi à l'encadrer par la mise en place de lectures suivies ou d'études d'œuvres intégrales, offrant la possibilité de mettre les enfants « en situation de véritable lecture » disent les *Instructions officielles*. La plupart des enquêtés mentionnent ce type d'activités. Les lectures d'œuvres intégrales se réalisent alors essentiellement, ou pour partie, dans la salle de classe et sous la surveillance directe de l'enseignant :

« I nous demandait pas de lire... des textes, i nous disait plutôt de... Non, on les étudiait en classe en fait (Ouais) On n'avait pas besoin de les lire chez nous » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air)

Ces activités bénéficient parfois même de dispositifs pédagogiques spécifiques mobilisant un personnel supplémentaire :

« [Au collège] on avait deux cours de français... Un cours de français normal avec une prof et un autre cours, deux heures par semaine je crois, avec une autre prof de français [...] Elle nous donnait des livres à lire, on en a lu beaucoup... » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron de café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée)

D'après les entretiens, la salle de classe et les heures de cours de français constituent des espaces-temps en partie consacrés à la lecture, auxquels les élèves se soustraient exceptionnellement ⁴¹⁸ : déchiffrement, compréhension et retour réflexif sur les textes sont alors effectués sous tutelle enseignante. Les interventions professorales participent à

⁴¹⁵ P. Blanc, *Les Rapports de domination entre les disciplines scolaires*, mémoire de DEA sous la direction de B. Lahire, Université Lumière Lyon 2, 1996, 87 p.

⁴¹⁶ A partir de l'étude des éditions parascolaires de *Candide*, A.-M. de Beudrap montre le caractère récent de l'introduction des œuvres intégrales dans la « didactique de l'œuvre intégrale » pour la conduite même des études d'œuvres dans les programmes du secondaire, cf. A.-M. de Beudrap, « La scolarisation de *Candide* de Voltaire dans les éditions parascolaires », in P. Demougin et J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire, op. cit.*, p.45-59.

⁴¹⁷ P. Demougin, « L'espace de la lecture privée dans les instructions officielles », in P. Demougin et J.-F. Massol (coord.), *ibidem*, p. 61-70. L'auteur retrace l'évolution récente des *Instructions officielles* (depuis la fin des années 1970) à l'endroit de la lecture privée : d'abord conçue comme un supplément à la lecture scolaire puis comme devant être enseignée et encouragée par l'école, puis enfin comme devant être prise en charge par l'institution scolaire, et réalisée notamment en son sein.

⁴¹⁸ Ce type d'exceptions se retrouve pour les élèves en ruptures scolaires, M. Millet et D. Thin étudient précisément ce type d'exceptions : par la non fréquentation des cours et, avant cela, par l'absence de travail en cours, *Ruptures scolaires*, p. 165-182. Cf. aussi D. Glasman, « Qu'est-ce que la "déscolarisation" ? », in D. Glasman et F. œuvrard (dir.), *La Déscolarisation*, p. 13-69.

l'encadrement des pratiques : elles jouent le rôle de marqueurs d'action⁴¹⁹ et constituent de réels soutiens à la lecture en désignant les éléments textuels à discuter, à observer et à comprendre, en proposant des pistes de réflexion et de recherche, en recentrant une attention qui se perd, en relançant un intérêt aux textes, etc. Sous formes de consignes de lecture pour la réalisation d'activités autour d'œuvres lues (exposé, QCM, devoir, fiche de lecture, etc.), les interventions professorales rendent possible un *prolongement de l'encadrement hors de la salle de classe* et fixent un rythme minimal de lecture par l'établissement d'un échancier des activités, etc. Ainsi Nadine se souvient avoir lu progressivement *Le vieil homme et la mer* : « on lisait... fur et à mesure [...] on devait lire... "Pour tel lundi jusqu'à la page untel... pour tel autre lundi et voilà !" ». L'évaluation d'activités plus ou moins obligatoires, critiquée dans les Programmes, renforce encore cet encadrement scolaire hors les murs en donnant aux élèves des motifs « instrumentaux »⁴²⁰ pour le suivi des sollicitations lectorales scolaires :

« [Le professeur de troisième] nous avait donné une liste de livres, et il fallait en choisir... un. 'Fin on n'était pas tous obligé de faire ça mais moi ça m'amusement et puis vu que je lis pas beaucoup donc... comme là... c'était l'occasion. J'avais choisi un livre c'était *Black boy* ! Donc j'avais jamais lu un livre aussi long, parce qu'il faisait... je sais plus 350 [...] Et après je l'avais présenté en classe. Et il m'avait dit "Très bien..." » (Benjamin ; père : ingénieur en télécommunication, bac C, maîtrise de physique et diplôme d'ingénieur ; mère : assistante sociale, bac SMS et « fac »)

L'analyse du non suivi des demandes professorales de lecture confirme l'importance de l'*encadrement comme condition de possibilité*. En effet, indépendamment de l'instauration d'un ordre scolaire collectif, les lectures se réalisent difficilement⁴²¹. L'absence de concentration collective autour des mêmes livres par exemple empêche la réalisation des lectures suivies en classe. Nordine évoque des heures de classe où les élèves se succédaient au tableau pour lire à haute voix un passage d'une œuvre : la concentration des élèves sur les textes, et leur lecture des œuvres cessaient dès lors qu'ils retournaient à leur place. Par ailleurs, tout se passe comme si les demandes professorales de lectures

⁴¹⁹ J. S. Bruner, *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983, p. 72 ; B. Lahire, *L'Homme pluriel*, p. 191-199 : une pratique peut donner lieu à un retour réflexif lorsqu'elle est découpée, ponctuée et nommée par le langage. Avant même ce possible retour réflexif, les « marqueurs d'action » sont des aides et soutiens à la pratique débutante, cf. S. Faure, *Apprendre par corps*, op. cit., p. 149-155.

⁴²⁰ On reprend ce terme pour distinguer les rapports instrumentaux à la scolarité, fondés sur l'attention portée aux notes et au passage dans la classe supérieure ou à l'insertion sur le marché du travail (la « logique du cheminement »), des rapports à la scolarité et aux savoirs que l'institution scolaire a pour objectif de transmettre : des rapports cognitifs à la scolarité et aux savoirs, fondés sur une saisie de la logique de connaissance et des savoirs et savoir-faire (une « logique d'apprentissage »), cf. E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit., 39-44. Ces deux rapports aux savoirs et à la scolarité ne sont pas exclusifs, en outre ils peuvent être portés par des élèves d'origines sociales diverses ; en revanche, de manière idéale-typique, ils s'articulent souvent à des inégales réussites scolaires.

⁴²¹ D. Thin, « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », *Revue française de pédagogie* n° 139, avril-mai-juin 2002. L'auteur évoque les enjeux autour de l'instauration d'une autorité pédagogique lorsque la légitimité d'institution ne suffit pas à sa mise en place.

hors de la salle de classe étaient inférieures aux lectures faites au sein des murs de l'institution scolaire : pour 222 déclarations de lectures suivies ou d'études d'œuvres intégrales, il n'y a que 80 déclarations de lectures réalisées hors de la salle de classe et vérifiées par l'enseignant⁴²². Parallèlement à l'injonction faite aux enseignants d'initier 36 lectures d'œuvres au cours du premier cycle du secondaire⁴²³, les Documents officiels légitiment un certain réalisme pédagogique en invitant les enseignants à adapter leurs exigences de lecture en fonction des classes et des élèves auxquels ils ont affaire :

« Dans la mesure où c'est en lisant régulièrement que l'élève améliore ses performances de lecteur, on s'efforce de mener chacune de ces trois approches⁴²⁴ pour trois ouvrages. Ce nombre n'est cependant pas impératif et il appartient au professeur d'estimer jusqu'où il peut aller dans ses classes »⁴²⁵

La légitimation de ce réalisme pédagogique peut expliquer en partie une diminution du nombre d'œuvres données à lire par rapport aux objectifs officiels initiaux. Elle peut donc induire des disparités de l'enseignement qui est alors discriminant. Dans la population d'enquête, l'écart négatif entre les déclarations du nombre d'œuvres intégrales lues et les objectifs officiels tient beaucoup aux déclarations des enquêtées, filles de non bacheliers : celles-ci mentionnent peu de lectures d'œuvres intégrales.

Enfin, la faiblesse de l'encadrement matériel et pédagogique a permis à certains élèves de se soustraire aux sollicitations lectorales. Des enquêtés se souviennent de n'avoir lu aucun livre dont la lecture n'était pas vérifiée. D'autres ont pris l'habitude de collecter auprès de leurs camarades, dans des résumés ou des adaptations, les informations permettant de faire face à une vérification de lecture sans être pris en faute :

⁴²² Les œuvres que les enquêtés ont appris à lire en dehors d'une surveillance professorale directe relèvent autant de la littérature classique (39 déclarations) que de la littérature jeunesse (41 déclarations). On constate par contre l'exclusivité des récits dans les déclarations de lectures scolaires faites hors de la salle de classe. S'ils ont appris à lire seuls, tout en étant guidés et incités, des romans ou des nouvelles, les enquêtés n'ont pas eu l'occasion de s'exercer à lire de la sorte des pièces de théâtre ou de la poésie. Ce faisant, l'institution scolaire contribue à définir la lecture individuelle comme une lecture essentiellement romanesque et à cantonner le théâtre à la salle de classe ou à la salle de spectacle.

⁴²³ « Tous les jeunes aujourd'hui accédant au collège, les disparités et les inégalités socio-culturelles y sont accrues. Afin de les prendre en compte et d'en diminuer les effets, le programme vise à augmenter le nombre des textes et des œuvres lues par tous. L'objectif concret est qu'en combinant les lectures cursives, les lectures plus détaillées d'œuvres intégrales et les prises de contact plus rapides, un élève puisse, à la fin du collège, avoir fréquenté au moins trente-six ouvrages (sans compter les ouvrages documentaires). », Ministère de l'Éducation nationale, *Accompagnement du programme de 6^{ème}* (programme 1995, rééd. 1999), *op. cit.*, p. 13.

⁴²⁴ **Les Documents officiels désignent auparavant ces trois approches : 1/ la lecture cursive – non encadrée – d'ouvrages de littérature jeunesse ; 2/ l'étude d'œuvres intégrales adaptées aux élèves de collège ; 3/ la découverte rapide, sous forme d'extraits resitués dans leur contexte, d'ouvrages particulièrement porteurs de références culturelles.**

⁴²⁵ **Ministère de l'Éducation nationale, Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement. Classes de 5^{ème} et 4^{ème}, op. cit., p. 67. Dans les documents officiels pour les classes élémentaires on lit des propos similaires. On peut se demander si ceux-ci n'orientent pas les enseignants vers une interprétation particulière de la « différenciation pédagogique » propre à entériner des différences scolaires plus qu'à les dépasser.**

« [Au collège] j'avais toujours de... très bonnes copines qui me faisaient les résumés impeccables (Ouais ? [petit rire]) C'est parfait. Donc j'ai jamais vraiment lu vraiment des livres quoi (Ouais) Puis j'aime pas ça, donc je trouvais toujours des résumés quèque part... Je me débrouillais quoi » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des parents en Algérie non précisée) « (Les profs i s'en rendaient compte ou pas [que tu ne lisais pas les œuvres mais prenais des résumés] ?) Euh... au collège ? (Ouais) Nan, même pas [petit rire] I z'en avaient rien à foutre eux je crois. Au collège i z'en avaient rien à foutre, je sais pas (Ouais, i t'ont jamais rien dit quoi) Tout le monde. Moi tant que je faisais mon travail, je crois i se prenaient même pas la tête » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire)

Comme l'indiquent les propos de Farid, les décalages entre attendus professoraux et production écolière découlent parfois de malentendus ou d'une appropriation particulière de ce que « *faire son travail* » signifie en matière de gestes intellectuels⁴²⁶.

Enfin, l'encadrement pédagogique trouve ses limites dans les décalages entre les attentes professorales (la réalisation des lectures est indépendante des goûts puisqu'elle est d'abord soumise à des objectifs pédagogiques), et les savoirs et savoir-faire lectoraux, les rapport aux savoirs des élèves nécessaires à l'appropriation d'œuvres longues. Ainsi, Radia et Valérie sont mises en échec par la demande de lecture de *Germinal* ou de *La Fille du capitaine* :

« Juste à voir l'épaisseur ça te démotive hein ! Même si elle t'INTÉ resse l'histoire, moi je peux pas... je pourrais pas » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe) « En quatrième on a lu... La Fille du capitaine de Pouchkine et... j'ai vraiment détesté(Ouais ?) [petit rire des deux] Je me rappelle plus pourquoi, mais j'ai détesté et... Voilà, et... (Du coup tu l'avais quand même lu... en entier ou...) Euh nan. Ah nan ça je peux pas. » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau)

Quelques enquêtés ont donc parfois été privés des conditions nécessaires à l'efficacité des sollicitations lectorales scolaires. Néanmoins, la majorité d'entre eux a bénéficié d'un tel encadrement et a pu constituer, dans ce contexte, des habitudes de lecture sur des œuvres littéraires figurant sur les listes de suggestion.

3) Les types de sollicitations lectorales scolaires

A. LA PRESCRIPTION, LE TYPE DOMINANT DES SOLLICITATIONS

Parce qu'elles sont justifiées par une définition institutionnelle de ce qu'est l'enseignement de la lecture – sur quelles œuvres il doit se réaliser et dans quelles perspectives –, parce qu'elles sont émises par des acteurs qui sont en position de « tenir un discours

⁴²⁶ Dans son travail sur les relations entre familles populaires urbaines et enseignants de primaire, D. Thin met en évidence de tels malentendus sur ce que sont les gestes du travail scolaire, D. Thin, *Quartiers populaires, op. cit.*, p. 156-157. Cf. B. Charlot, *Nouvelles revue de l'AIS* n° 1/2, 2^e trimestre, 1998.

professionnel légitime »⁴²⁷ sur la lecture et son enseignement et de l'imposer – en discours et en pratique –, parce qu'elles s'adressent à des élèves caractérisés notamment par leur avancement dans une formation collective, et parce qu'elles font l'objet d'un encadrement spécifique assurant généralement leur efficacité, les sollicitations lectorales que les enseignants de français dispensent durant leurs cours ressortissent à une logique de la prescription.

Du fait de leur scolarisation, tous les enquêtés ont été confrontés à ce type de sollicitations lectorales même s'ils n'ont pas lu les œuvres proposées : la littérature classique et la littérature jeunesse sont des catégories de textes que tous les élèves se sont vus prescrire au cours de leur scolarité. En fonction de leurs rapports aux savoirs et à la scolarité, les élèves ont une appréhension différente des motifs des choix professoraux en fonction de leur rapport aux savoirs et la scolarité. Ainsi Salah renvoie les œuvres d'auteurs « classiques » qu'il a lues au collège au suivi du « programme » par ses enseignants. Mathilde attribue quant à elle, les choix de l'une de ses enseignantes de français pour *La Clé sur la porte*, *Vipère au poing* à l'encadrement d'une réflexion sur l'adolescence. Dans l'un et l'autre cas, les enquêtés rapportent la sélection des œuvres lues en classe à l'enseignement de la lecture qu'ils ont suivi. Ils ont effectué des lectures sur prescription professorale :

« (Au sein des cours de français en fait... là ce que vous avez étudié [...] au collège [c'était quoi ?]) Ouais, c'étaient des classiques, y avait aucune... C'était banal quoi ! (Tu m'avais dit *Cyrano de Bergerac*...) Ouais, conformément aux... [petit rire] aux programmes(Ouais) Hum (Et tu te souviens pas des noms ? que j'ai un... [petit rire gêné]) Y avait *Cyrano de Bergerac*, euh... Y avait quoi d'autre ? Tous les Molière, là » (Salah ; père : ouvrier qualifié, études générales scientifiques commencées en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie) « En quatrième j'avais une prof de français... sur toutes les rédactions qu'on devait faire c'était du style : "Alors vous avez des problèmes avec vos parents... exprimez-les" [...] On avait lu *La Clé sur la porte*, de je sais plus comment elle s'appelle. 'Fin c'est une femme qui laissait son appartement ouvert... à tous les drogués et tous les gens qui voulaient venir [...] ça m'avait gonflée... [petit rire] Pour moi ça généralisait... une JEUNESSE, dans laquelle... je me sentais pas du tout... incluse [...] Je levais la main et puis je disais "Mais si on n'a pas de problèmes avec nos parents, on fait comment ?" » ; « En quatrième la prof qui nous a fait étudier des choses... [petit rire] du style "Vous avez des problèmes avec vos parents"(Ouais) Elle nous a fait étudier... *Vipère au poing* ! (T'avais pas apprécié ?) Si j'ai bien aimé le livre, franchement j'ai bien aimé. Mais le sujet c'est toujours pareil. Tout ce qu'on faisait ça tournait autour de ça. » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

Bien que dominante au sein du contexte scolaire, la logique de prescription ne couvre pas à elle seule l'éventail des sollicitations lectorales scolaires.

B. LES INCITATIONS PROFESSORALES À LA LECTURE

⁴²⁷ M. Darmon, *Approche sociologique de l'anorexie*, op. cit., p. 168.

Dans une perspective de scolarisation de pratiques non scolaires⁴²⁸ de lecture, il est demandé aux enseignants dans les Documents officiels de tenir un rôle de « conseiller en lecture » auprès de leurs élèves en leur proposant individuellement des œuvres dont la lecture ne fera pas l'objet d'évaluation. Si les enseignants ne se départissent pas de la position institutionnelle qu'ils occupent et si la lecture et son enseignement sont toujours en arrière-plan de leurs sollicitations (les listes de suggestion restent l'« outil pédagogique » recommandé), ces dernières se réalisent alors dans un dispositif différent puisque leur suivi n'est pas évalué. De plus, ces sollicitations vont à l'encontre du caractère collectif de l'enseignement fixé par une progression pédagogique d'ensemble. C'est moins à un élève identifié par son avancée dans le cursus scolaire que les enseignants sont censés s'adresser, qu'à un enfant caractérisé aussi par ses goûts lectoraux et ses centres d'intérêt extra-scolaires. De la sorte, les sollicitations lectorales s'inscrivent dans une logique d'incitation plus que de prescription.

Tous les élèves n'y sont pas sensibles. Les élèves entretenant un rapport personnalisée aux savoirs, à la scolarité et aux enseignants⁴²⁹, et ayant préalablement construit des habitudes, si ce ne sont des appétences, lectorales, sont plus enclins à percevoir comme incitations de telles sollicitations professorales. Ils sont rares. Il en va ainsi d'Elodie dont la mère est professeur de comptabilité en lycée et le père « responsable d'affaires ». Cette enquêtée a trouvé en son enseignante de français de quatrième et troisième l'incitateur lectoral idéal :

**« C'est surtout ma prof de français de troisième qui m'a... fait lire(Ah ouais ?)
Hum. Qui m'a fait... développer l'idée de lire ouais (Hum, parce que, comment...)
Ben, en fait... c'était vraiment une prof très très passionnante qui parlait pas que de son français (Ouais), qui faisait un peu d'orientation, qui nous donnait des idées pour lire. Par exemple j'avais une copine qui était anorexique (Ouais), elle lui donnait des idées de films, de livres à lire pour essayer de la... de la décoincer et de la sortir de ça, et... Elle faisait beaucoup par rapport à chaque... élève, chaque personnalité. Et moi elle me donnait des livres qui me plaisaient tout à fait et... Avant je lisais pas parce que ça me plaisait pas (Ouais, et c'est quoi les livres qu'elle t'a donnés par exemple ?) Elle m'a donné... Le Parfum de Süskind, elle m'a donné Fahrenheit 451, euh... Elle m'a beaucoup fait développer le... le surréalisme, tout ça, le fantastique. Euh... qu'est-ce qu'on a lu aussi ? Le Horla (Ouais), j'ai bien aimé (ça c'étaient des choses que vous lisiez en cours ou euh...)
En cours, 'fin... elle me le faisait lire, elle me demandait ce que j'en pensais, et elle me faisait "Est-ce que tu crois que c'est étudiable en troisième ?" » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)**

Les sollicitations personnalisées de son enseignante de français se distinguent des recommandations de ses parents. Décrits comme faibles lecteurs de littérature et anciens mauvais élèves de français, ceux-ci invitaient Elodie à lire les livres de son frère aîné comme « *le Lancelot du lac, pff'... [rire des deux] vraiment les trucs de garçon* ». Ces

⁴²⁸ P. Demougin, « L'Espace de la lecture privée dans les instructions officielles », *op.cit.*

⁴²⁹ E. Bautier, B. Chartot, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir*, *op. cit.*, p. 195. G. Felouzis, « Le "bon" prof », *op. cit.*, p. 365-366 (ce rapport aux enseignants est massif dans les filières professionnelles).

incitations professorales se distinguent aussi de celles des enseignants précédents d'Elodie qui initiaient des lectures collectives. Distinctes des sollicitations familiales, les sollicitations personnalisées « *de sa prof de troisième* » doivent cependant leur efficacité au passé lectoral et incitatif d'Elodie ainsi qu'à son rapport à la scolarité. Sans la constitution préalable d'habitudes lectorales avec ses grands-parents et son frère ⁴³⁰, il est peu probable qu'elle ait pu les suivre et en tirer quelques satisfactions.

Auprès d'enquêtés aux caractéristiques sociales, scolaires et lectorales particulières, certaines propositions et perspectives pédagogiques introduisant une logique minoritaire de sollicitations professorales – l'incitation et non la prescription – trouvent donc les conditions de leur efficacité.

C. LES SOCIABILITÉS LECTORALES AVEC LES CAMARADES

Lorsqu'ils s'intéressent aux rapports aux savoirs et à la scolarité des élèves, les travaux mentionnent rarement les pairs. Ils privilégient généralement la relation pédagogique dans sa version de face-à-face : professeur-élève ou plutôt savoirs-élèves ⁴³¹. Les pairs sont évoqués lorsqu'ils « perturbent » l'ordre scolaire, ses activités ainsi que la relation et la situation pédagogiques ⁴³², lorsqu'ils empêchent la concentration sur les activités scolaires et la saisie de la logique scolaire ⁴³³ ou proposent d'autres sujets de préoccupations ⁴³⁴. L'attention à la diversité des sollicitations lectorales émises en contexte scolaire permet de les envisager autrement.

Aux sollicitations lectorales dominantes au sein du contexte scolaire, émises par les enseignants et relevant d'une logique de la prescription, répondent des sollicitations lectorales s'inscrivant dans d'autres logiques – de l'incitation ou de la communion – et faisant intervenir un autre partenaire : les pairs particuliers que peuvent être les camarades de classe ⁴³⁵. En classe, les sociabilités lectorales entre pairs sont parfois portées par un objectif pédagogique et réalisées sous tutelle enseignante. Elles peuvent parfois, au contraire, détourner l'attention et la concentration de ce qui est enseigné.

⁴³⁰ Cf. *supra*, chapitre 2.

⁴³¹ E. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, *op. cit.*

⁴³² M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires*, *op. cit.*, p. 273-280.

⁴³³ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*, p. 118-120.

⁴³⁴ F. Dubet, *Les Lycéens*, Paris, Seuil, 1991, 314 p., D. Pasquier, *Cultures lycéennes*, *op. cit.*, B. Lahire, *La Culture des individus*, *op. cit.*

⁴³⁵ La recherche de Thin et Millet souligne que tous les camarades de classe ne sont pas des pairs. Ils ne sont, de ce fait, pas forcément à même de maintenir et de soutenir la présence en classe des élèves bénéficiant peu des gratifications scolaires, p. 246-255. De la même perspective, S. Beaud remarque que l'arrivée de certains élèves dans un lycée de centre ville signe la rupture avec les anciens camarades de classe, les anciens pairs, S. Beaud, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte & Syros, p. 55-63.

Les *Programmes et Documents d'accompagnement* demandent aux enseignants de favoriser les sociabilités lectorales entre élèves par le biais d'activités comme les exposés, les présentations à autrui de lectures, etc. Ils définissent ainsi des sociabilités lectorales légitimes ⁴³⁶. Quelques enquêtés mentionnent ce type d'activités. Ils témoignent alors souvent de l'efficacité du chapeutage enseignant des sociabilités lectorales. Ainsi Adeline est heureuse d'avoir donné envie de lire *Rendez-vous avec la mort* d'Agatha Christie à ses camarades de classe à l'occasion d'un exposé. Déjà convaincue de devoir lire une œuvre de Maupassant et recevant l'aval de son père, Esther a arrêté son choix sur *Une Vie* présenté par l'une de ses camarades de classe :

« [A la bibliothèque] j'ai pris un livre... ben Agatha Christie [...] Rendez-vous avec la mort. Le titre i m'avait plu [...] Après j'en ai parlé à toute la classe et i z'ont bien aimé, puis i sont allés le prendre eux aussi... » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « Une Vie je l'avais lu... parce que y avait... une fille qui avait fait un exposé en classe en... quatrième [...] ç a avait l'air de me plaire : un petit roman à l'eau de rose... Et puis finalement, c'était pas si... idiot que ça [...] Le nom de Maupassant, aussi... J'en avais pas lu ! [...] L'exposé était bien fait aussi. C'était bien, ça avait l'air... Elle avait pas raconté la fin, c'était vraiment juste un aperçu, comme ça : hop ! Vite ! Elle nous avait dit le... le thème plus ou moins... vite quoi et ça m'avait bien... ça avait l'air bien quoi. Et puis après, à mon avis, j'ai été en parler à mon père... qui m'avait dit "Ah ben oui, ça tu pourrais le lire, i faudrait qu'on l'achète". Mais j'ai dû le lire peu de temps après pendant les... pendant les grandes vacances, alors là, ça m'avait vraiment ravie ! » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Mais les récits d'enquêtés mettant l'accent sur les sociabilités lectorales permises par ces activités scolaires sont exceptionnels dans la population. Que ce soit à l'écrit ou à l'oral et devant les camarades de classe, un compte rendu de lecture est d'abord réalisé en direction des enseignants. Il exige la mobilisation de compétences scolaires et s'inscrit moins dans des enjeux de sociabilités que dans des enjeux scolaires : il s'agit de réaliser la présentation d'une œuvre qui corresponde aux attendus professoraux. Ainsi Nils a préparé son exposé sur *L'écume des jours* à l'aide de documents pour répondre aux attentes professorales, reléguant au second plan l'idée des sociabilités lectorales. Son évocation des consignes d'une telle présentation contient en creux l'inscription de l'exposé dans des sociabilités particulières puisqu'il s'agit de ne pas « tout dévoiler » :

« J'ai fait l'exposé dessus... (Et vous deviez présenter quoi dans cet exposé ?) Ben dans l'exposé pff'... Alors déjà on devait présenter l'auteur... ! Euh ben après on avait présenté le roman en fait on avait fait déjà un court résumé... pour... pas tout dévoiler quand même. Et puis un peu à... énoncer les thèmes qui sont abordés DEDANS, euh... de quelle façon i sont abordés. Pff'... Je sais pas tout ça ! Voilà... Et puis conclure... si on avait aimé... pourquoi et... Ben c'est tout ! » (Nils ;

⁴³⁶ C. Détrez fait état d'un manuel de 5^{ème} qui compte, parmi les savoir-faire du « bien lire », les sociabilités lectorales comme échanges autour de lectures : « Un bon lecteur sait : / Choisir ses livres en bibliothèque et en librairie / Prendre du temps pour lire / Partager ses lectures avec des amis et en parler / Vivre intensément l'histoire mais être capable aussi de l'interpréter », manuel cité in C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 345-346.

père : ophtalmologue, doctorat de médecine ; mère : psychologue, nombre d'années d'études après le bac inconnu)

Outre l'encadrement professoral des sociabilités lectorales entre pairs, la précision de cette évocation des consignes – et sa correspondance avec des consignes formelles – manifeste aussi l'intériorisation par Nils des exigences scolaires collégiennes en matière de lecture⁴³⁷. Soucieux de répondre aux attentes scolaires et disposant des conditions matérielles et culturelles propices, cet enquêté met en œuvre des gestes réalisés à l'occasion des lectures prescrites – et pas seulement incitées – (ces gestes sont au cœur de l'analyse du chapitre suivant). En effet, pour préparer son exposé, Nils déclare avoir « relu » le récit, l'avoir « décortiqué », avoir effectué une recherche biographique sur Vian :

« (Et pour le faire t'avais utilisé des documents ou tu t'étais fixé sur le texte ? [petit silence] Je sais pas par exemple des dictionnaires... ou des trucs comme ça ?) Ben... déjà, pour les informations sur Boris Vian j'avais dû chercher... un petit peu parce que je connaissais pas bien l'auteur. Après ben... pff' après j'ai essayé... je l'ai relu deux fois je crois ce livre ! Pour... 'fin je l'ai relu. D'abord, je l'ai lu d'abord une fois après je l'ai relu... passage par passage pour décortiquer un peu, pour trouver les éléments... enfin les thèmes abordés et tout ça ! » (Nils ; père : ophtalmologue, doctorat de médecine ; mère : psychologue, nombre d'années d'études après le bac inconnu)

Déjà familier des manuels maternels de Lagarde et Michard, Nils assure ses arrières en construisant son exposé à l'aide d'une autre publication qui lui fait percevoir le caractère « métaphorique » de l'œuvre. En même temps qu'il apprend à analyser une œuvre, Nils intériorise en outre des principes légitimes d'appréciation des œuvres. Il déclare en effet comme premier motif d'appréciation de l'œuvre, son côté « métaphorique » :

« L'année dernière j'avais lu aussi L'Ecume des jours [...] C'est un de mes romans préférés [...] (Qu'est-ce que t'avais aimé dedans ?) Pff'... ! Je sais pas c'est un peu un ensemble... J'ai tout aimé en fait... C'est une métaphore tout le long... ! Enfin c'est une allégorie ce roman, donc c'est ça que j'ai aimé [...] (Une métaphore de quoi ?) Ben... ! Parce que... en fait ce roman il est très compliqué... Enfin il est compliqué parce que... tout le long du livre y a des allégories et des références alors... C'est un peu compliqué donc... je me souviens plus exactement ! [sourire] Je me souviens... que j'avais bien aimé en tous cas » (Nils)

Entouré familialement lors de sa familiarisation avec la littérature et « bon élève » de collège, Nils apprécie, sans nécessairement le chercher⁴³⁸, les traits stylistiques repérés pour l'exposé.

Ainsi si certaines activités pédagogiques, exceptionnelles, autorisent et encadrent des sociabilités lectorales entre camarades de classe, elles ne mettent pas de côté les exigences scolaires en matière de lecture. Cependant, les élèves sont inégalement

⁴³⁷ Tous les enquêtés ne poussent pas aussi loin la présentation d'une analyse des œuvres à l'occasion des exposés. En revanche, ils déclarent tous devoir répondre à des consignes stabilisées : résumé, présentation des personnages, informations biographiques et bibliographiques sur l'auteur, etc.

⁴³⁸ P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, *op. cit.*, p. 112.

préparés à y répondre adéquatement.

Au quotidien les cours de français offrent, sans nécessairement les présenter comme telles, des situations d'échanges autour des textes ayant des similitudes avec des sociabilités lectorales fondées sur une explicitation des lectures et des textes lus. Certains enquêtés comme Aïcha (dont la familiarisation avec la littérature s'est effectuée au sein de ce type de relations, cf. *supra*, chapitre 2) ou Jérôme mentionnent avec nostalgie ces séances où ils étaient invités à « *donner leur avis* » sur les œuvres et à échanger avec la classe. Sous la tutelle de l'enseignant toujours, les activités théâtrales donnent l'occasion aux élèves d'établir d'autres sociabilités lectorales entre pairs⁴³⁹. Dans ces deux cas, les appropriations des activités scolaires peuvent conduire les élèves à se concentrer sur d'autres enjeux que les seuls objectifs pédagogiques. Elles s'apparentent alors à des chahuts traditionnels⁴⁴⁰. Il en va ainsi d'Edith qui, dans les pièces de Molière, apprécie surtout les « *vieilles injures* » qu'elle « *reprend* » avec ses pairs ou de Bertrand qui perd les consignes de son enseignant dans le jeu théâtral :

« Molière et tout c'était pas mal [...] Mais bon, c'est la même chose, j'ai pas passé non plus... je veux dire c'est bien à lire une fois comme ça mais à étudier, c'est pas... Nan nan, j'ai pas aimé [...] En fait [au collège] on faisait ce qu'on fait au lycée mais en moins approfondi [...] Molière, ça me plaisait bien t'façons [...] on reprenait les expressions... ou les vieux mots, là, les vieilles injures et... [petit rire] Nan mais... ben ça change quoi ! C'est pas comme tous les bouquins donc... nan c'est vrai que ça change, c'est pas mal... » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) **« (Le Médecin malgré lui, par exemple, tu te souviens si ça t'avait fait rire, ou euh... pas du tout, ou... si c'était... /) [...] on avait des cours entiers à... consacrés en fait à jouer... et puis après c'est vrai qu'on lisait comme ça... (et ça t'as... ça te plaisait ou pas du tout ?) ouais ben ! ça c'est quand même bien parce que ça permet de rire... et de faire vivre un peu la pièce de théâtre... (hum, et le... l'enseignant i vous donnait des conseils ? sur la manière de jouer et tout ?) un petit peu, mais... i nous donnait tout le temps un peu des conseils et puis... quand tu passes, t'y penses plus trop parce que... ça fait rigoler les autres et c'est... Et c'est marrant parce qu'en fait y en a qui se bafflent... [sic] (ouais ! Tu te souviens toi tu... du passage que t'avais dû jouer ?) nous, c'était... Sganarelle... le passage en latin ! »** (Bertrand ; père : officier de l'armée de l'air, bac C +2 ; mère : contrôleur des impôts, nombre d'années après bac C inconnu)

Enfin, non interrogées systématiquement, les occasions du travail scolaire avec les camarades de classe autour des textes permettent aussi, sans doute, l'instauration de sociabilités lectorales.

⁴³⁹ Tous les enquêtés n'ont pas réalisé de telles activités autour des pièces de théâtre, cf. *infra*, chapitre 4, « conversion pratique ».

⁴⁴⁰ « Le chahut traditionnel, qui exprime l'intégration à l'univers scolaire, est nécessaire au bon fonctionnement du système pédagogique traditionnel, parce qu'il est à la fois récréation et récréation du groupe pédagogique. », J. Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, n° spécial 1967, p. 23.

Les cours de français au collège ont permis à l'ensemble de la population d'enquête de construire des habitudes de lecture plus ou moins fortes (en fonction de la récurrence des sollicitations) sur des catégories privilégiées de textes – littérature classique et jeunesse figurant sur les listes de suggestion. Par l'organisation même des cours, les sollicitations lectorales qui y sont dominantes relèvent d'une logique de prescription.

Parce qu'elle répond à une volonté d'éducation nationale fondée sur des programmes appliqués à l'ensemble du territoire, parce qu'elle donne à lire essentiellement certains textes (bien que diversifiés par rapport à des périodes antérieures de l'enseignement et par rapport à d'autres niveaux de l'enseignement de français), parce que, du fait de la nature même de son organisation, elle émet surtout des prescriptions lectorales, on peut dire que l'institution scolaire contribue – même si elle n'y parvient pas complètement – à homogénéiser les habitudes de lecture sous l'angle des catégories de textes fréquentées d'une part, et des conditions de leur mise en œuvre d'autre part. Les élèves apprennent en effet à lire en réponse à des prescriptions dont le suivi est fortement encadré.

Néanmoins la légitimité institutionnelle de cette instance de socialisation lectorale et son caractère incontournable du fait de l'obligation scolaire ne lui donnent pas le monopole des sollicitations lectorales.

Par ailleurs les déclarations des enquêtés sur leurs lectures collégiennes permettent de constater qu'ils ne se limitent pas à la littérature figurant sur les listes de suggestion :

Tableau 7 Différentes catégories de textes lues en contextes scolaires ou extra-scolaires durant la période collégienne

	Littérature classique figurant sur les listes	Littérature jeunesse figurant sur les listes	Bandes dessinées	Littérature ne figurant pas sur les listes	Ouvrages de référence	Textes religieux	Journaux	Magazine
Total	71/77	63/77	56/77	52/77	58/77	35/56	48/77	70/77
	75/77							

Lecture : 56 enquêtés ont lu des bandes dessinées en contextes scolaires ou extra-scolaires durant la période collégienne

Durant la période collégienne, les magazines ont eu quasiment autant de lecteurs que la littérature figurant sur les listes de suggestion au sein de la population d'enquête. Viennent ensuite les ouvrages de référence et les bandes dessinées, avant la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion et les journaux. Ayant lu essentiellement des textes de littérature classique et jeunesse figurant sur les listes de suggestion par le biais de l'institution scolaire, c'est ailleurs que les enquêtés ont découvert les autres catégories de textes.

Il convient d'examiner d'autres intermédiaires à la lecture que l'institution scolaire en s'attachant aux types de sollicitations auxquelles ils recourent – intentionnellement ou non – et les catégories de textes qu'ils amènent à lire.

II. Les contextes extra-scolaires : la diversité des sollicitations

En demandant systématiquement aux enquêtés de préciser « *comment ils avaient eu entre les mains* » les textes qu'ils disaient avoir lu, « *s'ils avaient échangé à leur propos* », etc., j'ai pu reconstruire d'autres sollicitations lectorales que les seules sollicitations scolaires : certaines réponses désignaient des personnes (tel parent, tel proche, tel enseignant, tel professionnel du livre), d'autres mentionnaient des lieux (bibliothèque, école, librairie ou magasin), d'autres encore évoquaient des circuits promotionnels (télévision, tracts, etc.). Face aux sollicitations scolaires, la diversité des réponses obtenues invitait à établir des distinctions et regroupements entre sollicitations extra-scolaires.

Suite au constat fait par F. de Singly du possible relais parental par les membres de la fratrie en matière d'incitations à la lecture lorsque les parents ne possèdent pas le baccalauréat ⁴⁴¹, on a pensé ensemble les sollicitations lectorales des différents membres de la famille dans un premier mouvement d'analyse du matériau. Mais, par souci de comparaison avec de récentes recherches sur les pratiques culturelles des jeunes, on a opéré, dans un second mouvement, d'autres regroupements en distinguant les membres de la famille selon leur génération ⁴⁴². En effet, en s'interrogeant sur les déterminants des pratiques culturelles des jeunes, B. Lahire évoque le régime de « vie sous triple contrainte » des jeunes en matière culturelle entre les pairs, l'école et les parents. Le sociologue regroupe les pairs et les membres de la fratrie ⁴⁴³. Etudiant quant à elle la transmission culturelle, D. Pasquier distingue une « transmission verticale » d'une « transmission horizontale » des pratiques culturelles, la première étant prise en charge par l'institution scolaire et les adultes, essentiellement les parents, la seconde s'opérant entre pairs ⁴⁴⁴.

Reprenant cette logique de distinction entre adultes et enfants, on a associé aux parents, tout adulte proche évoqué comme ayant sollicité telle ou telle lecture qu'il soit membre de la famille – grands-parents, oncles et tantes, etc. – ou membre du voisinage ⁴⁴⁵. On a regroupé ensuite, sous l'expression « lieux, activités ou personnes relais », les sollicitations lectorales portées par d'autres adultes, généralement côtoyés au sein d'activités pratiquées avec l'assentiment parental, pour des motifs divers, et pas nécessairement celui d'incitations à la lecture : professionnels de la lecture, animateurs de cours de théâtre, enseignants de religion, etc. Les pairs, enfin, comprennent les individus décrits comme amis, camarades de classe, mais aussi les frères, sœurs et cousins.

⁴⁴¹ F. de Singly, « Savoir hériter », *op. cit.*, p. 71 n. 24.

⁴⁴² Acception démographique de la notion de « génération », C. Attias-Donfus, *Génération et âges de la vie*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1991, p. 57-58.

⁴⁴³ B. Lahire, *La Culture des individus*, *op. cit.*, « La jeunesse n'est pas qu'un mot : la vie sous triple contrainte », p. 497-556 ; notamment p. 499-500.

⁴⁴⁴ D. Pasquier, *Cultures lycéennes*, *op. cit.*

Ces « recodages » ne sont pas sans incidence sur la description des réalités lectorales – et donc aussi sans doute culturelles. Ainsi, la lecture des différentes catégories de textes (particulièrement les magazines et les bandes dessinées mais aussi la littérature jeunesse recommandée) paraissait sollicitée par la famille pour un plus grand nombre d'enquêtés lorsque les sollicitations familiales comprenaient celles des frères et sœurs. Ce n'est plus le cas lorsque les membres de la fratrie sont affiliés aux pairs. L'importance de ces derniers croît de manière significative parmi l'ensemble des sollicitateurs lectoraux avec le second recodage⁴⁴⁶. L'explicitation des opérations de construction de l'analyse rappelle que les conclusions dépendent en partie de choix qui peuvent passer inaperçus⁴⁴⁷.

Avant d'étudier les types de sollicitations lectorales que chacun des sollicitateurs extra-scolaires dispense, il convient de présenter rapidement leur poids respectif pour la population d'enquête selon les différentes catégories de textes.

1) Variation sociale des sollicitateurs extra-scolaires des différentes catégories de textes

On a récapitulé dans deux tableaux les intermédiaires des différentes lectures collégiennes évoquées par les enquêtés. Ceux-ci sont successivement caractérisés par le niveau de diplôme de leurs parents et par leur sexe⁴⁴⁸. Ainsi Marie qui déclare « *j'aimais bien les Blake et Mortimer aussi... c'était mon père ça qui m'avait fait découvrir* » fait partie des 26 enquêtés enfants de bacheliers ayant lu des bandes dessinées par l'intermédiaire des « adultes proches ». Ces tableaux ne font pas apparaître la récurrence des sollicitations lectorales efficaces de chaque sollicitateur⁴⁴⁹. Ils permettent une

⁴⁴⁵ D. Thin mentionne le rôle du voisinage en matière de surveillance, D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 108. On a vu que certains enquêtés comme Aïcha ou Leïla (cf. *supra*, chapitre 2) puisent aussi dans le voisinage des ressources en matière de lecture. A cet égard, le misérabilisme de D. Pasquier à l'endroit des sociabilités de voisinage (comme relevant d'un « pôle solidarité/contrainte » face à un « pôle électif/expression de soi », D. Pasquier, *Cultures lycéennes*, op. cit., p. 164) paraît hors de propos sociologiques. En effet, du point de vue de la détermination sociale des sociabilités et de leur relatif cloisonnement (homophilie), il y a peu de différences entre les sociabilités découvertes sur internet avec des pairs ayant des pratiques culturelles similaires et les sociabilités nouées au bas des immeubles. En revanche, ces sociabilités se distinguent par le fait de rassembler des individus d'origines ou de positions sociales différentes, ayant des activités culturelles elles aussi différentes.

⁴⁴⁶ Pour que ce recodage ne soit pas lié à des partis pris théoriques ou idéologiques (sur l'influence des pairs, la diminution de la transmission familiale, etc.) et rende compte des pratiques éducatives réelles et des délégations parentales consenties, voire organisées, il faudrait pousser plus avant des enquêtes sur ce thème.

⁴⁴⁷ D. Merllié, « La Construction statistique », op. cit.

⁴⁴⁸ Pour permettre au lecteur d'identifier les enquêtés qui se cachent derrière les effectifs, on a placé en annexe des tableaux mentionnant les prénoms des enquêtés.

⁴⁴⁹ Comme pour les déclarations des lectures scolaires, les mentions faites de différentes lectures témoignent non seulement de l'intensité des lectures effectuées par le passé mais aussi de l'habitude différentielle des enquêtés à mémoriser et à citer leurs lectures passées.

première approche du passé lectoral de la population d'enquête.

Il serait infondé de généraliser les résultats obtenus ou d'observer jusqu'au bout une démarche statistique sur le matériau produit (en faisant par exemple des pourcentages sur de tels effectifs). Par ailleurs, la composition de la population d'enquête peut accentuer des tendances existantes. En effet, si l'équilibre est respecté selon le genre (il y a 38 filles pour 39 garçons), il ne l'est pas du point de vue du niveau de diplôme des parents : 42 enquêtés sont enfants de bacheliers et 35 enquêtés ont des parents non bacheliers. Pourtant, on ne peut renvoyer à la seule composition de la population le fait que les logiques de découvertes des catégories de textes varient plus selon le niveau de diplôme des parents que selon le sexe. Cela tient sans doute aussi à la réduction, déjà constatée, des différenciations sexuées avec le suivi d'études longues, notamment dans les filières d'enseignement général⁴⁵⁰.

Catégories de textes		Cours de français		Scolaires proches		Légers ou activités relatives		Fais (soit finis)		TOTAL	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Littérature classique	Filles	25	29	16	38	10	18	9	15	25	71,77
	Garçons	34	29	22	34	8	10	6	10	26	
Littérature jeunesse recommandée	Filles	29	27	13	24	8	10	10	20	22	60,77
	Garçons	28	27	11	24	5	10	10	20	21	
Textes de référence (hors BD)	Filles	111	16	19	12	17	28	5	28	38	52,77
	Garçons	6	16	13	12	11	28	13	28	24	
Ouvrages de référence (hors BD)	Filles	2	2	24	49	14	11	4	1	38	50,77
	Garçons	0	2	24	49	13	11	4	1	30	
Journaux	Filles			13	41	2	1	2	1	14	40,77
	Garçons			23	41	1	1	6	1	25	
Magazines	Filles			23	27	8	18	27	47	27	71,77
	Garçons			24	27	20	18	20	47	23	
Fauts de lire	Filles			17	27	13	37	13	29	25	66,77
	Garçons			20	27	13	37	26	29	21	
Livres non recommandés (hors BD)	Filles			13	39	10	27	6	14	13	35,77
	Garçons			12	39	12	27	2	14	26	

Le tableau 8 récapitule ces données de lecture et assigne par conséquent des effectifs pondérés à chaque catégorie de textes des filles et des garçons. Ces sollicitations sont la somme des textes des livres ou des livres ou activités relatives. Le tableau étend le tableau dans par la somme des différentes colonnes.

Tableau 8 Sollicitations lectorales à l'endroit des différentes catégories de textes selon le sexe

Pour ce qui est des comparaisons selon le sexe, on peut noter tout d'abord que pour toutes les catégories de textes il y a quasiment autant de filles que de garçons lecteurs. Ensuite, les filles comme les garçons qui lisent des textes de littérature classique, des ouvrages de référence, des journaux, des textes de littérature jeunesse ou de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion ont des intermédiaires de lecture semblables. Les lecteurs de littérature classique, d'ouvrages de référence et de journaux sont plus nombreux à avoir suivi les sollicitations d'adultes proches que ceux ayant suivi les

⁴⁵⁰ Cette tendance s'observe pour différentes pratiques, mais aussi pour la lecture. C. Baudelot, M. Cartier et C. Détéz ont montré par exemple la réduction des différenciations sexuées à propos des magazines lus : plus le niveau de diplôme des parents augmente, plus les collégiens et collégiennes lisent les mêmes magazines (*Le Nouvel Observateur*, *Phosphore*, etc.). En revanche, les différenciations selon le sexe sont importantes lorsque les parents ont suivi des scolarités courtes, cf. C. Baudelot, M. Cartier et C. Détéz, *Et pourtant ils lisent...*, p. 105-107.

sollicitations de pairs ou même de lieux ou activités relais. En revanche, il y a autant d'enquêtés qui ont lu des textes de littérature jeunesse par l'intermédiaire d'adultes proches que par l'intermédiaire de pairs. Les lecteurs de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion ayant suivi les sollicitations d'adultes proches, sont aussi nombreux que ceux ayant suivi les sollicitations de lieux ou activités relais, ou de pairs.

Les bandes dessinées et les magazines sont les seules catégories de textes pour lesquelles les sollicitateurs diffèrent selon le sexe. Alors qu'autant de filles et de garçons lisent des bandes dessinées par l'intermédiaire d'adultes proches ou des lieux et activités relais, l'écart se creuse pour les pairs : un nombre plus important de garçons a lu des BD sur leur impulsion. Pour les magazines, le constat est différent si ce n'est inverse : les garçons sont plus nombreux que les filles à trouver des magazines au sein des lieux et activités relais et notamment les maisons de la presse. En revanche, il y a plus de filles que de garçons qui lisent des magazines par l'intermédiaire d'adultes proches ou de pairs. Si cela ne constitue peut-être pas la seule raison de cette variation, on peut suggérer, en anticipant l'étude des types de sollicitations lectorales, qu'aux lectures à plusieurs filles des magazines féminins font pendant les lectures entre copains des albums de bandes dessinées.

Les logiques de découverte des catégories de textes par sollicitateur diffèrent plus significativement selon le niveau de diplôme des parents.

Catégories de textes	Parents	Cours de français				Lieux ou activités relais		Pairs (dont frères)		TOTAL
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	1 ^{er}	2 ^e	1 ^{er}	2 ^e	
Littérature classique sur ??	Parents B	39	40	25	58	10	18	9	14	40
	Parents BD	00	00	2	5	3	18	5	14	21
Littérature jeunesse recommandée sur ??	Parents B	14	51	14	24	7	10	12	20	44
	Parents BD	23	00	4	4	4	10	11	20	25
Romans signés par sur liste sur ??	Parents B	11	14	22	57	15	28	15	28	37
	Parents BD	2	7	7	7	2	28	2	28	15
Ouvrages de référence ou équivalents sur liste sur ??	Parents B	1	2	14	45	14	00	4	3	14
	Parents BD	7	7	14	14	15	00	4	3	24
Jeunesse sur ??	Parents B			27	45	1	3	3	3	28
	Parents BD			18	18	2	3	5	3	20
Magazines sur ??	Parents B			14	20	10	28	24	27	44
	Parents BD			21	21	11	28	25	27	31
Bandes dessinées sur ??	Parents B			22	50	15	37	15	30	32
	Parents BD			11	11	15	37	22	30	27
Listes non recommandées (autres références) sur ?? + J	Parents B			14	20	12	27	4	10	21
	Parents BD			10	10	0	27	10	10	14

Parents B/D = au moins un des parents possède le baccalauréat (B/D = aucun des parents n'est bachelier)
 38 enquêtés évoquent des lectures de littérature classique mentionnant les sollicitations par le biais d'adultes proches
 14 enquêtés évoquent des lectures de littérature jeunesse mentionnant les sollicitations par le biais d'adultes proches
 Ces sollicitations ne sont pas exclusives de celles des pairs ou des lieux ou activités relais

Tableau 9 Sollicitations lectorales à l'endroit des différentes catégories de textes selon le niveau de diplôme des parents

Pour les enquêtés dont au moins un des parents est bachelier, quelles que soient les catégories de textes (exception faite des textes religieux), il y a toujours plus de lecteurs sollicités par des adultes proches que par des pairs ou des lieux ou activités relais. Par ailleurs, il y a quasiment toujours autant d'enquêtés sollicités par des pairs que par des lieux ou activités relais (sauf pour les textes religieux et les ouvrages de référence). En somme, quand les parents possèdent au moins le baccalauréat, ils constituent un référent

en matière de lecture pour un plus grand nombre d'enquêtés et ce, quelle que soit la catégorie de textes.

Lorsqu'aucun des parents n'est détenteur du baccalauréat, les adultes proches ne jouent un tel rôle que pour le journal ⁴⁵¹. Qu'il s'agisse de littérature classique, de littérature jeunesse, de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, d'ouvrages de référence et de textes religieux, autant d'enquêtés lecteurs ont suivi les sollicitations des adultes proches que celles des lieux ou activités relais. Les lieux ou activités relais, principalement dans l'enquête les bibliothèques et les cours de religion, paraissent s'articuler à des visées éducatives parentales – associées à des catégories de textes spécifiques – et en constituer des conditions de possibilité. La littérature, quelle qu'elle soit, fait moins l'objet de sollicitations de la part des adultes proches ⁴⁵² que d'autres catégories de textes comme les ouvrages de référence, les journaux : elle cristallise la moindre connivence entre la culture scolaire et les familles. Les membres de l'entourage ayant peu fréquenté l'institution scolaire n'y ont pas construit leur grille de perception des produits culturels, leurs manières de faire éducatives et leurs propres habitudes lectorales. Concernant les lectures effectuées sur sollicitations des adultes proches, l'écart le plus fort entre enfants de bacheliers et enfants de non bacheliers s'observe d'ailleurs pour la littérature classique suivie de peu par la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion.

Pour un nombre équivalent d'enquêtés, enfants de bacheliers ou non, ce sont les adultes proches et les pairs qui dispensent les sollicitations lectorales en direction des magazines. Non négligeable pour les lecteurs de magazines ayant suivi les sollicitations d'adultes proches, l'écart entre enfants de bacheliers et non bacheliers est nul pour les lecteurs de magazines ayant suivi les sollicitations des pairs. Ceux-ci jouent contre une différenciation sociale portée par les sollicitations lectorales familiales.

Ainsi, les catégories de textes ont des lectorats plus ou moins importants. En outre, elles ont pu être lues, en contextes extra-scolaires, par le biais de sollicitateurs différents. Sur ces deux points, le niveau de diplôme des parents est discriminant : les enfants de bacheliers sont plus nombreux que les enfants de non bacheliers à lire les différentes catégories de textes ; les adultes proches constituent des sollicitateurs extra-scolaires privilégiés pour les premiers alors qu'ils n'occupent ce statut pour les seconds que vis-à-vis de certaines catégories de textes. Dans tous les cas, les sollicitateurs d'une même catégorie de textes peuvent être parfois isolés, parfois multiples. Les enquêtés ont donc eu l'occasion de construire des habitudes de lecture variées, en des circonstances elles aussi diverses.

Comme pour les cours de français, il convient désormais d'identifier les types de sollicitations lectorales des différents sollicitateurs repérés par le biais des entretiens – les

⁴⁵¹ V. Le Goaziou, *Lecteurs précoces. Des jeunes exclus de la lecture ?*, L'Harmattan-INJEP, 2006, 198 p.

⁴⁵² F. de Singly suppose une plus grande connaissance de l'offre éditoriale pour la jeunesse chez les parents détenteurs du baccalauréat, F. de Singly, *Lire à 12 ans*, p. 17. On pourrait compléter en disant que ces derniers partagent avec les concepteurs des programmes scolaires des grilles de perception similaires permettant de discriminer les différents produits culturels offerts sur le marché. Cela apparaissait déjà dans le chapitre 2.

adultes proches, les lieux ou activités relais et les pairs – ainsi que les catégories de textes sur lesquelles ces sollicitations portent.

2) Les adultes proches : diversité des catégories de textes proposées et pluralité des types de sollicitation

Lorsque l'on reprend les catégories de textes que les enquêtés déclarent avoir lues par le biais des adultes proches, on a par ordre décroissant : les magazines, les ouvrages de référence, les journaux, la littérature classique, les bandes dessinées, la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, les textes religieux et enfin seulement la littérature jeunesse. Durant le collège, contexte scolaire et contexte familial ne sollicitent pas les enfants sur les mêmes catégories de textes.

Par ailleurs, les types de sollicitations lectorales varient également d'un contexte à l'autre. En effet, la logique de prescription dominante au sein du contexte scolaire devient secondaire à l'extérieur. En effet, en famille, les sollicitations lectorales n'émanent pas de professionnels de la lecture et de son enseignement (seule Esther compte parmi les adultes proches une ancienne enseignante de français). De plus, les sollicitations lectorales ne relèvent pas nécessairement d'une intention pédagogique⁴⁵³. Enfin, les motifs de sollicitations ne répondent pas à un curriculum fixé de compétences lectorales. La communion et l'incitation, marginales en classe, sont les logiques des sollicitations lectorales qui prévalent en famille.

Contrairement à l'institution scolaire, et malgré les souhaits des tenants d'un discours légitime sur l'éducation, les familles ne suivent pas un programme national⁴⁵⁴. Non seulement les sollicitations familiales ayant entraîné des lectures se distinguent des prescriptions scolaires, mais en plus, elles ne sont pas homogènes. D'une famille à l'autre, les sollicitations lectorales procèdent en effet différemment et portent sur des catégories de textes différentes. Le niveau de diplôme des parents, les pratiques de lecture familiales⁴⁵⁵, la connaissance parentale de l'univers et de la culture scolaires et la connivence des arbitrages culturels familiaux et scolaires, la composition des bibliothèques familiales, les relations nouées entre parents et enfants autour de l'écrit, etc. sont autant d'éléments qui se trouvent au principe des variations inter-familiales des sollicitations lectorales⁴⁵⁶.

On étudie les logiques socialisatrices de ce contexte extra-scolaire en matière de lecture en présentant successivement les différents types de sollicitations familiales.

⁴⁵³ Comme pour le jeu, les occasions de lecture ne s'inscrivent pas forcément dans une intention pédagogique, D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 101-104. Sur la diversité des modalités de socialisation, cf. aussi, B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., « Qu'est-ce qui s'incorpore ? », p. 210-219.

⁴⁵⁴ Il en va des programmes scolaires pour le collège comme de ceux pour l'école primaire. Parallèlement à leur définition des pratiques scolaires, ils laissent entendre leur conception de ce que devraient être les activités réalisées hors école en dessinant les relations entre contextes scolaires et extra-scolaires, D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 207-212.

⁴⁵⁵ Cf. Annexe, les lectures des parents et adultes proches par catégories de textes. Il s'agit seulement, cela va de soi, des lectures connues des enquêtés (mais à ce titre sujettes à une communion), mémorisées et déclarées dans le cadre de cette enquête.

A. COMMUNION ET DIFFÉRENCIATION DES LECTURES PARENTALES ET ENFANTINES

Avant de s'arrêter sur le type essentiel des sollicitations lectorales familiales qu'est la communion, rappelons avec F. de Singly que la construction des goûts et dégoûts lectoraux enfantins se réalise parfois par la distinction d'avec ceux des parents. Les héritiers font le tri dans les lectures de leurs proches. On verra, de plus, qu'ils y sont aidés.

la différenciation des lectures entre parents et enfants

Dans l'article intitulé « Savoir hériter », F. de Singly souligne l'existence de prises de position dévalorisantes des enfants, devenus étudiants, à l'endroit des lectures parentales⁴⁵⁷. La présente enquête rencontre des déclarations semblables, toutefois elle complète et nuance le tableau des différenciations enfantines vis-à-vis des lectures parentales. D'une part, les mises à distance des lectures parentales prennent des formes multiples et ne relèvent pas toutes d'un rapport tendu à la légitimité culturelle⁴⁵⁸. D'autre part, les jugements de valeurs auxquels elles sont associées ne sont pas seulement négatifs, ils peuvent être aussi positifs. Pour des lycéens, le *travail de l'héritage prend des formes variées* en fonction des lectures de leurs proches et des grilles de perception qu'ils ont eu l'occasion de constituer familialement, scolairement, etc. Il prend des formes variées en fonction aussi de ses *conditions de réalisation*. Samuel, gros lecteur de romans d'aventure et de fantasy ainsi que de bandes dessinées durant le collège⁴⁵⁹, rejette les « romans à l'eau de rose » de sa mère comme lecture féminine et sentimentale. A l'inverse, Cédric⁴⁶⁰ ou Julie, qui, pas plus que Samuel, ne lisent les romans de leur mère, louent les compétences de ces dernières. Associé à un sentiment d'infériorité, ces enquêtés admirent la capacité de leur mère de venir à bout de très longs romans alors qu'eux-mêmes sont faibles lecteurs de littérature et lisent essentiellement des bandes dessinées, des magazines et des ouvrages de référence :

« ma mère [vendeuse à France-Loisirs] elle lit des bouquins comme ça quoi c'est... [elle montre une grosse épaisseur avec les mains] (ah ouais ?) des fois y a des bouquins comme ça, oh ! Hou !(et elle te les raconte, ou... ?) nan nan, même

⁴⁵⁶ Cf. Annexe, un tableau récapitulatif des catégories de textes lues par les enquêtés durant la période collégienne par l'intermédiaire des proches adultes quelles que soient les modalités de sollicitations parentales.

⁴⁵⁷ F. de Singly, « Savoir hériter », *op. cit.*, p. 49-73.

⁴⁵⁸ Dans l'article cité, F. de Singly évoque essentiellement ce type de distinction sans doute particulièrement sensible auprès d'une population d'enquête composée d'étudiants.

⁴⁵⁹ Le père de Samuel est plombier et sa mère est secrétaire de l'entreprise au moment de l'enquête. Bachelière, elle a arrêté ses études après son mariage.

⁴⁶⁰ Le père de Cédric est routier, sa belle-mère coiffeuse. Sa mère est préparatrice de commande. Il ne sait pas quelles études ils ont suivies.

des fois j'essaye de lui en demander, mais... "Bon j'en serais pas plus ! C'est pas grave !" [petit rire des deux] Nan parce que des fois je sais pas la pochette du livre elle a l'air sympa alors j'ui demande... Mais elle, elle en dit pas en plus. Mais elle elle lit, je sais pas en une semaine ! Un truc comme ça donc... pendant une semaine quoi ! [petit silence] Pas moi ! [petit rire des deux] Moi... des fois qu'un livre comme ça [mince] c'est deux mois... comme ça [épais] c'est un an hein... » (Julie ; père : agent SNCF, BEPC ; mère : vendeuse à France-Loisirs, baccalauréat D ; beau-père : directeur d'une agence de France-Loisirs ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 6-7 ans)

Valérie ⁴⁶¹ déprécie les lectures maternelles sur des critères culturels « *ma mère avec les Télé7jours et... les Harlequin... des saloperies comme ça on... [petit rire], on n'est pas rendu* », tandis que Leonardo ⁴⁶² n'est pas attiré par les auteurs adorés de son père – Balzac, Gide, Artaud, etc. – dont il reconnaît toutefois la légitimité « *c'est les plus géniaux d'après lui, je vais pas le contredire* ». Ces entretiens donnent à voir une reconnaissance forcée de la légitimité littéraire. D'autres entretiens peuvent mettre en évidence des principes différents de reconnaissance de lectures parentales non partagées. Thierry ⁴⁶³ et François ⁴⁶⁴ invoquent par exemple les décalages d'intérêt entre adultes et adolescents et reconnaissent, comme d'autres enquêtés, la légitimité d'intérêts lectoraux variés en fonction des activités professionnelles ou de loisirs des uns et des autres : Thierry ne lit pas les livres sur la généalogie qui est le « *hobby* » de son père, Séverine ⁴⁶⁵ ne feuillette pas les magazines de jardinage de ses parents, comme il ne vient pas à l'idée de Belinda ⁴⁶⁶ et Colin ⁴⁶⁷ de lire les ouvrages professionnels de leur père, etc. L'absence de dévalorisation des lectures parentales dans ces déclarations de non partage semble irréductible à la seule atténuation d'une critique des pratiques adultes en situation d'entretien. Cette reconnaissance d'intérêts différenciés selon les individus actualise la proposition non socio-historiquement située de P. Berger et T. Luckmann sur les

⁴⁶¹ Son père est informaticien, il possède un bac et un DUT informatique. Sa mère est ATSEM, après un CAP assurance, elle a obtenu un CAP d'employée de bureau.

⁴⁶² Son père est dentiste et a fait les études en dentaire. Sa mère est sans profession, elle a été professeur d'économie. Elle possède une maîtrise d'économie et un CAPES.

⁴⁶³ Son père est ingénieur à EDF, il possède un diplôme d'ingénieur. Sa mère est sans profession, mais donne des cours de catéchèse et est « docteur en pharmacie ».

⁴⁶⁴ Son père est balisticien (nombre d'années d'études après le bac inconnu) et sa mère, sans profession, possède une maîtrise de philosophie.

⁴⁶⁵ Ses parents sont potiers. Son père a suivi un an les cours d'un IUT en économie, sa mère possède un bac scientifique.

⁴⁶⁶ Son père est ingénieur en télécommunication. Il possède un bac S, un DUT électronique et un diplôme d'ingénieur obtenu en reprise d'études. Sa mère est enseignante dans une école de puéricultrices. Elle possède un BEP sanitaire et social, un DE d'infirmière, un DE de puéricultrice et une licence de management. Ses parents lisent de la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, des ouvrages de référence (dont des livres de formation professionnelle) et *Le Monde*. En plus de cela, sa mère lit de la littérature classique et de la littérature jeunesse suggérée.

« versions différentes d'un même monde » portées ici non par l'homme et la femme, mais par les adultes et les enfants :

« l'homme et la femme peuvent "habiter" des mondes sociaux complètement différents dans une société. Si l'homme autant que la femme fonctionne en tant qu'autres significatifs au cours de la socialisation primaire, ils médiatisent ces réalités contradictoires pour l'enfant. Ce simple fait ne brandit pas la menace d'une socialisation ratée. Les versions masculines et féminines de la réalité sont socialement reconnues, et cette reconnaissance est également transmise au cours de la socialisation primaire. Ainsi, il existe une prédominance de la version masculine pour le fils, et de la version féminine pour la fille. L'enfant connaîtra la version appartenant à l'autre sexe, jusqu'au point où elle a été médiatisée pour lui par les autres significatifs de l'autre sexe, mais il ne s'identifiera pas à cette version. Même une distribution minimale de la connaissance établit des juridictions spécifiques pour les différentes versions de la réalité commune. Dans le cas ci-dessus, la version féminine est socialement définie comme n'ayant aucune juridiction sur le fils. Normalement, cette définition du "bon droit" de la réalité de l'autre sexe est intériorisée par l'enfant, qui s'identifie "proprement" à la réalité qui lui a été attribuée. »⁴⁶⁸

Sans doute, cette reconnaissance d'intérêts différenciés selon les âges (générations) est propre à des configurations familiales où les rôles et attributions des uns et des autres sont distingués selon ce critère⁴⁶⁹.

De toute évidence, les héritiers travaillent leur « héritage »⁴⁷⁰. Néanmoins, ils ne le font pas seuls et y sont parfois invités par les adultes proches qui ne souhaitent pas partager leurs lectures avec leurs enfants. Ainsi s'il ne vient pas à l'esprit de Stéphane⁴⁷¹ de lire les livres de sa mère, c'est non seulement parce que ce sont des « romans à l'eau de rose », « épais », qui traitent de stars auxquelles il ne prête pas forcément d'intérêt (une biographie de Mimi Matti), mais aussi sans doute parce que le rangement même des

⁴⁶⁷ Son père est ingénieur, il possède un bac technique, il a obtenu un diplôme d'ingénieur en formation continue. Sa mère est documentaliste au chômage au moment de l'entretien, elle possède un baccalauréat. Son père lit des ouvrages de référence (livres d'art, livres de formation professionnelle), des magazines et des bandes dessinées. Sa mère lit de la littérature classique, de la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, des ouvrages de référence (livres d'art), un journal national, des magazines et des bandes dessinées.

⁴⁶⁸ P. Berger et T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, op. cit., p. 228-229.

⁴⁶⁹ Dans une enquête précédente, on a pu reconstruire une telle distinction des rôles, activités et attributs entre adultes et enfants, cf. B. Lahire, *Portraits sociologiques*, op. cit., « Sébastien Seyvoz », p. 278-325. Dans *La Transmission des savoirs*, G. Delbos et P. Jorion analysent de même l'importance de cette distinction selon les générations dans des familles de paludiers : non seulement entre adultes et enfants, mais aussi entre adultes de différentes générations (le grand-père qui gaule les arbres, qui ne va plus dans les salines, et peut se faire accompagner de ses petits-enfants), p. 108-109.

⁴⁷⁰ F. de Singly, « Savoir hériter », op. cit.

⁴⁷¹ Son père est plombier zingueur et possède un certificat d'études. Sa mère est secrétaire. Elle a suivi une scolarité primaire en Italie et fait une école ménagère à son arrivée en France.

livres désigne leur lectrice – les livres restent dans la chambre des parents – et parce que sa mère l'aide à définir ce que sont ses propres intérêts lectoraux : elle lui achète par exemple la biographie du joueur de foot B. Boli dont il a vu une promotion télévisée (Stéphane fait du foot depuis qu'il a 4 ans, projette d'entrer dans un centre de formation et rêve de devenir footballeur professionnel comme son oncle maternel). Alors qu'elle dévore les bandes dessinées, Gaëlle n'emprunte pas celles de son père qui, rangées sur la grande étagère du salon, lui sont déconseillées :

« ([reprenant son expression :] les « BD adultes », qu[e ton père] lit, toi tu les lis pas ?) ben non ! Parce qu'en général, bon c'est pas des trucs trop pour moi... des fois, y en a certaines, bon je leur demande et tout, mais... i me disent qu'i faut, que j'aimerais pas quoi, bon... C'est vrai qu'i y en a... ouais c'est vraiment pour adultes [...] je pense que je comprendrais pas aussi, ben parce que... [pause] je sais pas » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUG de psychologie)

En ce sens, il n'y a pas à proprement parler d'encadrement et d'encouragement parental à un partage de lectures entre enfants et parents : lorsque les premiers seront devenus adultes, ce partage pourra en revanche se réaliser, voire être encadré. Il en va de même par exemple pour Lagdar : l'encadrement paternel des lectures de textes religieux et d'autres pratiques n'a pas encore eu lieu mais semble devoir advenir :

« mon père il la fait la prière depuis qu'il est tout p'tit lui aussi [...] y a des parents... i sont plus sévères que d'autres. Y en a qui z'ont bien appris le Coran. Mes parents i nous ont pas très bien appris, mais... i m'ont jamais poussé à faire la prière [...] Y en a i... à partir de sept ans i veulent, il leur apprend Dieu... ce qui est Dieu et tout, et à partir de dix ans, il les, et ben... à dix tu dois les forcer à faire la prière, à dix douze ans. Mais moi nan j'ai pas été éduqué comme ça (ouais) J'ai été éduqué... "Fais ce que t'as à faire... et c'est bon". A vingt, i commencent à nous dire. Franchement moi... mon père i m'a... je sais qu'à vingt ans et ben... i va commencer à me dire "Ouais, bon là... faudrait p't-être te mettre à la prière et tout". Mais au sinon... sinon i dit rien... » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pas de scolarité supposée en Algérie)

Les propos de Lagdar ont pour intérêt de souligner la variation sociale de légitimité éducative parentale. Si cette dernière se mesure à la précocité et au degré d'encadrement des lectures littéraires dans certains univers sociaux, dans d'autres elle peut se mesurer à la précocité et au degré d'encadrement des pratiques et lectures religieuses. De plus, ses propos permettent de constater la possibilité intériorisée d'un *encadrement différé des lectures et pratiques*. Dans la famille de Lagdar, comme dans celle d'autres enquêtés, après un premier apprentissage des prières, l'enfance se passe sans pratique religieuse et lectures attenantes : celles-ci, comme *style de vie*, accompagnent l'entrée dans la vie adulte et rangée⁴⁷². La jeunesse constitue de ce point de vue une « période de licence autorisée »⁴⁷³ que R. Hoggart décrivait dans *La Culture du pauvre* à propos d'autres pratiques des familles populaires anglaises des années 1950.

Le « travail de l'héritage » existe donc bel et bien, mais il ne se fait ni toujours seul ni

⁴⁷³ R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 89.

forcément sous l'impulsion de sollicitations lectorales extérieures à la famille et hétérogènes à l'instar du modèle des socialisations ratées de P. Berger et T. Luckmann.

C'est parfois même contre leur gré que les héritiers travaillent leur héritage en ne reproduisant pas à l'identique des pratiques lectorales parentales qu'ils aimeraient avoir en ne pouvant puiser dans les bibliothèques familiales qui restent « *lettre morte* »⁴⁷⁴. C'est le cas par exemple lorsque les enfants ne peuvent s'emparer des imprimés présents dans les bibliothèques familiales qui font l'objet de réserves parentales (on l'a vu pour les bandes dessinées des parents de Gaëlle). Les réserves ou les interdits parentaux ne visent pas toujours le contenu des imprimés, mais aussi les objets en tant que tels. Si Stéphane « *n'ouvre jamais* » les encyclopédies sur les animaux, et en est venu à les considérer comme des objets décoratifs, « *pour faire joli* », c'est aussi qu'elles sont sous « *vitrine* » et, qu'enfant, il devait veiller à ne pas les « *abîmer* ».

« L'appropriation du capital culturel objectivé, donc du temps nécessaire pour la réaliser, dépendent principalement du capital capital culturel incorporé »⁴⁷⁵ : la moindre appropriation de l'héritage par l'héritier et, ici, le moindre partage de lectures entre parents et enfants reposent aussi sur la non constitution par les enfants des dispositions et compétences leur permettant *non seulement de lire et comprendre les textes présents au domicile, mais aussi de sélectionner ceux dont ils souhaitent s'emparer*. Radia et Tasmina par exemple ne peuvent lire les livres ou la « *documentation* » que leurs parents lisent dans la langue de leur pays d'origine. La non constitution des intérêts et compétences nécessaires à la compréhension des articles du *Nouvel Observateur* et le non accompagnement maternel pour la constitution de ces habitudes lectorales-là contraignent Benjamin à abandonner et à dénigrer les lectures maternelles. Pour sa part, Eléonore s'estime également incapable de comprendre les livres psychologiques et « *bizarres* » dans lesquels sa mère puise son inspiration pour son activité bénévole au sein d'une association d'accompagnement à la mort :

« (je me demandais si tu lisais des trucs, des... livres religieux ou euh... ?) ouais ! Je... ouais ouais je lis... ouais ben oui... ben en fait c'est ça qu'elle lit plutôt ma mère (ouais ?) et aussi mon père [petit rire] C'est ce qu'i lisait ! Mais... ouais je lis... en français hein ! Parce que je sais pas lire en arabe !(ta mère, c'est en arabe qu'elle lit ?) ouais ! Ouais ouais. C'est en arabe qu'elle lit. Donc... ouais elle a,

⁴⁷² Radia explique par exemple les contradictions entre l'adolescence, comme période de licence autorisée, et la pratique de la prière : « [La prière c'est] une question de... régularité. C'est une question de... La prière, i faut pas la faire... le jour où t'es en forme... mais pas quand t'es fatigué... La prière c'est un truc que... Comme elle est dit ma mère "C'est comme tu manges, ou tu bois". La prière c'est... ça fait partie des gestes... de... tous les jours quoi ! C'est quèque chose qui doit être... LOGIQUE ! Dans ta vie. Tu vois ? [...] J'ai pas envie de la... faire, arrêter, la faire, arrêter. Je peux être du genre [sourire] Moi je vais te la faire toute l'année et on va arriver en été "Allez ciao !" Tu vois ? [petit rire des deux] Ah ouais, tu crois que j'ai que ça à faire... t'sais... me laver... [petit rire] à telle heure de la journée, ou me prendre la tête... Oh ! Je suis à la plage, attends t'es en bikini, tu vas rentrer tu vas enfiler une robe... [...] C'est des trucs en fait je pense que c'est une question aussi i faut être mûre tu vois i faut être prêt à la faire, prêt... l'assurer. »

⁴⁷⁴ B. Lahire, *Tableaux de familles*, p. 277-278.

⁴⁷⁵ P. Bourdieu, « Les Trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 30, 1979, p. 4.

voilà, 'fin, c'est pareil aussi en fait c'est dans le bleu, elle a une collection comme ça de livres... Bon c'est tout écrit en arabe donc je peux pas te dire ce que... de quoi ça parle ! Mais c'est la religion, tout ça ! » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe) « [mes parents] lisent plutôt la documentation pakistanaise et tout ça, les histoires pakistanaises (ouais) pas trop... français [...] (à propos des emprunts en BM) et tes parents les livres qu'i lisent i... ils les ont achetés ou euh...) ouais ils les ont achetés, ils les achètent au... à Paris, au Pakistan (ouais) Ils les prennent en gros, y en a au moins trente, ils les traînent de... partout (ouais) Y en a plein chez moi. Mais plutôt [ie. alors que] les livres... les nôtres [ie. la littérature pour l'école], non on n'en a pas (ouais) pas trop les livres, t'sais comme on a la bibliothèque à côté (ben ouais ouais, nan c'est sûr) voilà hein, voilà on les a à côté et voilà (par contre i z'ont pas des livres pakistanaï à la bibliothèque quoi) nan (ouais) nan nan... Mais même je les prendrais pas, lire déjà ça va être dur pour le pakistanaï (ouais), [et puis] tu sais tu dois lire déjà le... les auteurs français » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après avoir travaillé dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; vivent en France depuis 11 ans) « [ma mère] lit surtout des magazines sur la société, comme elle est dans le social [...] Le Nouvel Observateur, ça y va [petit rire des deux] Elle le lit tout le temps ça ! Alors moi, ça me gonfle parce que c'est des articles... 'fin, c'est trop philosophique pour moi je comprends rien (t'as essayé d'en lire ?) ouais, j'ai essayé d'en lire... j'essaye toujours d'en lire mais c'est tellement long... et c'est tellement... incompréhensible pour moi (tu lui dis des fois quand t'essayes et que tu comprends pas ? Pour qu'elle t'explique ou euh... pas ?) ouais, ouais. Je lui dis "Ouais Le Nouvel observateur, i faut arrêter de s'abonner c'est trop CHIANT et tout..." Et puis... elle me dit "Si si c'est bien, dedans y a des bons articles" et tout, bon ben... elle m'explique pas en fait mais... enfin moi je m'en fous de ça, ça m'intéresse pas » (Benjamin ; père : ingénieur en télécommunication, bac C, maîtrise de physique et diplôme d'ingénieur ; mère : assistante sociale, bac SMS et « fac ») « [ma mère] elle lit pas le même genre de trucs que moi donc... plutôt sur la psychologie... ou tous les trucs (ouais) tous les bouquins... de psychologie ou de... 'fin tous les trucs comme ça (ouais) un peu bizarre pour moi, à mes yeux [petit rire] Elle les lit quoi, donc c'est pas du tout, mais... elle fait des très bonnes analyses de livres [...] ces livres lui... donnent l'inspiration si tu veux [...] en fait elle adore ce genre de livres... (ouais) aussi bien pour elle que... que pour transmettre un message... à quelqu'un (ouais, et toi t'as jamais essayé de lire un de ces livres-là ?) non, ça m'a jamais tentée... je sais pas pourquoi, p't-être que j'ai... jamais vraiment essayé [...] [j'ai pas] envie de lire... tous les livres bizarres qu'elle a quoi [petit rire], donc... p't-être qu'un jour j'essayerai dans/ Je me risquerai à en lire un mais... je sais pas, je verrai (pourquoi tu dis "bizarres", c'est elle qui... les appelle "bizarres" ou...) nan nan c'est... je sais pas c'est... nan je sais pas pourquoi je dis "bizarre". C'est parce que... en psychologie je... comprends pas... j'ai jamais bien compris ce que c'était exactement (ouais) 'Fin je me fais une représentation un peu vague mais... c'est pas très très net dans ma tête (ouais) donc euh... donc je sais pas c'est, pour moi c'est bizarre quoi [petit rire] C'est pas... c'est... limite objet volant non identifié

donc... donc voilà quoi » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

Par ailleurs, l'effroi suscité par l'immensité de la bibliothèque parentale et la non constitution des dispositions et compétences pour y sélectionner seule les livres qui pourraient la combler empêchent Eléonore d'y puiser ses lectures :

« [avec] mes parents, en fait on a une bibliothèque, tu la verrais mais tu prendrais peur quoi [petit rire], y a p't-être deux mille bouquins dans ce truc, moi j'ose même pas entrer dans la pièce parce que ça me... désespère [petit rire] » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

Eléonore lit en revanche des ouvrages de cette bibliothèque que ses frères lui ont désignés comme étant opportuns pour préparer la seconde et l'épreuve anticipée du baccalauréat : *Une Vie, Mort à Venise*, etc. et les encyclopédies littéraires.

Ainsi les héritiers travaillent leur héritage avec ou sans la tutelle de leurs parents. Ils sont plus ou moins en mesure même de s'en emparer puisque, contrairement à la transmission du capital économique, cela requiert des conditions matérielles et culturelles de réalisation⁴⁷⁶.

Dans ces impossibles – et pas forcément définitifs – partages de lectures entre parents et enfants, il apparaît en creux que *le travail de l'héritage ne se réalise pas seulement par une distinction et différenciation des lectures des proches*. Il peut procéder également par la lecture des mêmes textes. Si la distance des pratiques enfantines avec celles de l'entourage rend compte de certaines manières de construire des goûts et habitudes, elle ne résume pas à elle seule ces processus : la construction de soi passe aussi par la réalisation de pratiques similaires à celles de l'entourage. Les héritiers travaillent aussi de la sorte leur héritage en y prenant une part active. La reproduction n'est en effet pas un processus plus passif que celui de distinction ou différenciation : les enfants doivent lire et s'appropriier les œuvres pour les partager avec leurs proches⁴⁷⁷.

Quelles que soient les catégories de textes lues, les lectures partagées nourrissent, comme d'autres pratiques, un univers de références communes aux différents lecteurs. Cet univers de références permet une connivence qui peut, en retour, soutenir et motiver des lectures.

Minoritaires au sein du contexte scolaire, les sollicitations lectorales inscrites dans une logique de communion ne sont pas négligeables dans l'univers familial. Leur forme la plus évidente réside dans ces lectures volontairement partagées que l'on peut regrouper sous l'expression de sociabilités lectorales. Une autre consiste en la lecture des textes

⁴⁷⁶ Sur les limites de l'analogie entre transmission du capital économique et transmission du capital culturel, B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 205-210.

⁴⁷⁷ Dans une perspective similaire, J.-M. de Queiroz écrit : « l'héritier culturel doit se mobiliser et travailler dur pour s'approprier son héritage : la mention au baccalauréat, la réussite à un concours d'agrégation ou d'entrée dans une grande école ne s'obtiennent ni au lit ni en discothèque. », J.-M. de Queiroz, *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan, 1995, p. 70.

des adultes proches, présents au domicile familial, sans que l'objectif d'une lecture partagée soit premier.

les sociabilités lectorales

On peut distinguer différentes sociabilités lectorales.

Les lectures à plusieurs d'un texte, les lectures faites à autrui, les discussions à propos d'un texte connu des interlocuteurs ou encore ses récitations, constituent une première forme de sociabilités lectorales. Les travaux d'historiens de la lecture, avec R. Chartier, comme ceux de sociologues, avec F. Weber, N. Robine ou B. Lahire, ont montré la réalité populaire de ces sociabilités pour des catégories de textes diverses : textes religieux ou récits⁴⁷⁸, journaux locaux⁴⁷⁹ ou recueils de blagues⁴⁸⁰. Les « lectures à voix haute » du manuscrit des *Etats et Empires de la Lune* au sein des « petites sociétés amicales et érudites » toulousaines du XVII^e siècle font entrevoir des sociabilités lectorales en milieux aisés autour de la littérature⁴⁸¹. Procédant d'un même usage des textes, les situations décrites par les enquêtés sont multiples. Elles se déclinent selon les lectures du cercle familial perçues comme pouvant/devant être partagées, différemment réparties socialement au gré des arbitraires culturels⁴⁸². Les adultes proches des enquêtés ayant des lectures diverses, les enquêtés ont pu nouer de telles sociabilités lectorales autour de textes divers et construire par ce biais différentes habitudes lectorales. Pour les enquêtés auxquels les adultes proches avaient lu des histoires, les sociabilités lectorales se maintiennent. Cependant, les imprimés jeunesse cèdent la place à d'autres catégories de textes.

Julie prend plaisir à lire *Le Dauphiné* lorsqu'elle va voir son père⁴⁸³ chez ses grands-parents paternels : elle recherche avec eux des informations sur les villages

⁴⁷⁸ R. Chartier, « Du livre au lire », *op. cit.*

⁴⁷⁹ F. Weber, *Le Travail à-côté*, *op. cit.*, p. 150.

⁴⁸⁰ B. Lahire, *La Lecture « populaire »*, *op. cit.*, p. 8 ; N. Robine, *Les Jeunes travailleurs et la lecture*, *op. cit.*, p. 84 et 127.

⁴⁸¹ R. Chartier, « Livres parlants et manuscrits clandestins », *Inscrire et effacer. Culture écrite et littérature (XIXe-XVIIIe siècle)*, Paris, Seuil/Gallimard, 2005, p. 101-125 et pour la citation, p. 108. L'historien évoque de sociabilités lectorales semblables dans *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, p. 207-208. C. Evans, « La Socialisation privée des lectures : circuit "prête-main", "tournantes" et clubs de lecture », *op. cit.*, p. 63-93. Il évoque ici un cercle de lecteurs (libraires, éditeurs, travailleurs sociaux, etc.) qui se réunit autour de repas et de lectures littéraires.

⁴⁸² P. Bourdieu souligne ainsi la « reproduction des habitudes » et des arbitraires culturels : « Les enfants des familles cultivées qui suivent leurs parents dans leurs visites des musées ou des expositions leur empruntent en quelque sorte leur disposition à la pratique, le temps d'acquérir à leur tour la disposition à pratiquer qui naîtra d'une pratique arbitraire et d'abord arbitrairement imposée. Il suffit de remplacer musée par église pour voir qu'on a ici la loi de la transmission des dispositions ou, si l'on veut, de la reproduction des habitudes. », P. Bourdieu, « Disposition esthétique et compétence artistique », *op. cit.*, p. 1348.

⁴⁸³ Il est agent SNCF et possède un BEPC.

voisins et est à l'affût de photos d'enfants de la famille dans les pages locales. Emmanuel lit et raconte à ses parents⁴⁸⁴ les faits divers locaux parus dans *Le Progrès*. Rodolphe s'initie au monde économique en discutant avec son père⁴⁸⁵ d'articles parus dans *Le Monde*. Avec lui, il suit le cours de la bourse publié dans le journal : si son père surveille ses propres intérêts financiers (ou ceux de son entreprise), Rodolphe s'entraîne virtuellement à cette activité lucrative sur un jeu vidéo demandant la gestion d'un portefeuille d'actions. Le dictionnaire peut également être le support de jeux familiaux. C'est le cas chez Karine où parents⁴⁸⁶ et enfants font alternativement deviner aux autres membres de la famille les définitions des « *mots les plus compliqués* ». Sophie quant à elle lit à sa mère⁴⁸⁷ les prédictions astrologiques publiées dans son magazine. Les bandes dessinées trouvent aussi à satisfaire des sociabilités : Jérôme rit ainsi avec son père⁴⁸⁸ des blagues de Titeuf. Thierry pour sa part revient sur la signification de paraboles avec sa mère lorsqu'elle prépare ses cours de catéchisme. Najia se fait expliquer par ses parents⁴⁸⁹ les textes religieux qu'elle ne comprend pas. La littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion est le lieu de sociabilités pour certains enquêtés : par exemple Vanessa aime lire à ses proches une nouvelle de S. King qui l'a profondément marquée. Elle l'a lue à sa mère⁴⁹⁰ et m'en lit un passage lors de l'entretien, etc.

La littérature classique peut elle aussi être au centre des sociabilités familiales. Lorsque les parents en sont ou en ont été lecteurs, cette catégorie de textes constitue un répertoire de références sur lequel repose une connivence familiale. Elle permet la convocation ordinaire, si ce n'est régulière, des références communes. Qu'au cours d'un repas il soit question de la région de Chartres et les parents de Marie-Eve⁴⁹¹ récitent des vers de Péguy « *“L'océan des blés” ! Euh... “aux abords de Chartres” ou un truc comme ça, je sais plus comment ça s'appelle...* » ; qu'elle ait oublié des liens de parenté entre rois et Esther rouvre avec son père⁴⁹² les livres de Dumas dont « *on sait que c'est de sources*

⁴⁸⁴ Son père est chauffeur de camion. Sa mère est en recherche d'emploi au moment de l'entretien, elle a été aide-soignante de nombreuses années. Ils ont tous les deux suivi une scolarité primaire au Portugal.

⁴⁸⁵ Son père est directeur financier à Framatom, il possède un bac et un diplôme d'Etudes Supérieures Comptables et Financières.

⁴⁸⁶ Son père, au chômage depuis peu, est « *technico-commercial* », il possède un baccalauréat. Sa mère est « *comptable informatique* » et détient également le baccalauréat.

⁴⁸⁷ Laborantine puis gardienne d'enfants, elle possède un bac technique.

⁴⁸⁸ Représentant dans une entreprise (après y avoir été chauffeur-routier et vendeur), il a arrêté ses études lorsqu'il était en seconde.

⁴⁸⁹ Son père est tourneur, en invalidité depuis 5 ans. Il a passé son enfance au Maroc, il n'était pas scolarisé. Sa mère est auxiliaire de vie en maison de retraite, elle a obtenu un baccalauréat au Maroc.

⁴⁹⁰ Guide conférencier, la mère de Vanessa est détentrice d'un doctorat de microbiologie et d'une licence d'histoire de l'art.

⁴⁹¹ Son père est ingénieur. Sa mère est statisticienne à l'INSEE. Ils ont tous les deux un niveau d'études équivalent à bac + 5.

sûres en tout cas quoi qu'il a pas... dit n'importe quoi ». Pour certains enquêtés, la découverte des répertoires classiques passent moins par des lectures communes que par des activités culturelles plus ou moins légitimes réalisées avec les parents. Olivia⁴⁹³, Esther, Jean⁴⁹⁴, Thierry, Marie-Eve, ou Belinda⁴⁹⁵ sont allés au théâtre ou à l'opéra en famille et y ont découvert des œuvres classiques. Ils ont apprécié les spectacles même si leur intérêt pour les textes était parfois secondaire. Amateurs de Louis de Funès dont ils possèdent tous les films en cassettes vidéo, Franck et ses parents⁴⁹⁶ ont apprécié ensemble son interprétation de *L'Avare*.

Les sociabilités lectorales entre parents et enfants peuvent se réaliser autour d'une ou de plusieurs catégories de textes particulière qui rejoignent et construisent des intérêts familiaux. Les variations des sociabilités lectorales familiales dépendent des logiques socialisatrices à l'œuvre dans les familles en termes de différenciation, ou au contraire d'identification, sexuée, générationnelle et culturelle (logiques qui sont socialement situées). Elles dépendent aussi de l'étendue et de l'hétérogénéité des lectures des différents membres de la famille.

Par le jeu des différenciations, l'entretien de sociabilités lectorales entre parents et enfants ne régit pas nécessairement l'ensemble des lectures des uns et des autres. Ainsi, chez Nicolas, certaines lectures s'inscrivent dans des *logiques de différenciation et d'identification sexuées*. Cet enquêté ne partage pas avec ses sœurs et sa mère la lecture des magazines *people* et se désintéresse aussi de leurs lectures romanesques :

« [ma sœur] a lu *L'affaire pélican...* elle lit des livres ouais (et elle te les raconte ?) non [petit rire des deux] Je cherche même pas à comprendre » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans l'entreprise ; scolarité primaire en Italie pour les deux parents)

En revanche, il consulte occasionnellement les manuels informatiques de son père mais préfère apprendre à se débrouiller sur la machine, sans suivre d'instructions :

« mon père i lit aussi... les manuels d'ordinateur(ouais) parce que... là... il aime bien... tout ce qui est informatique donc quand il achète des nouveaux CD-roms ou des nouvelles disquettes... i lit des livres de trois cents pages. Bon il essaye

⁴⁹² Il est officier de police judiciaire, il possède une licence de philosophie.

⁴⁹³ Son père est architecte, et a effectué des études d'architecture en Argentine. Sa mère est femme au foyer et donne des cours particuliers d'espagnol. Elle a réalisé des études supérieures en sciences de l'éducation en Argentine.

⁴⁹⁴ Son père est directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique et possède un doctorat de biologie. Sa mère est conseillère en formation pour cadres licenciés (en arrêt maladie longue durée au moment de l'entretien). Elle détient un bac et a effectué des études supérieures « *de base* » en psychologie.

⁴⁹⁵ Son père est ingénieur en télécommunication par ordinateur. Il possède un bac S, un DUT et un diplôme de l'ENIC. Sa mère est formatrice dans une école de puéricultrice. Elle détient un BEP sanitaire et social, un DE infirmière, un DE puéricultrice, ainsi qu'une licence de management.

⁴⁹⁶ Son père est « *directeur commercial, ingénieur en bâtiment* ». Il a arrêté ses études en 4^{ème}. Sa mère est programmeur ; elle a arrêté ses études en 3^{ème}.

de voir comment ça fonctionne, i lit ça [...] [moi] j'aime pas beaucoup lire les machins d'ordinateur donc... (ouais) je préfère comprendre quand je le fais et... si j'y arrive pas, bon j'essaye de voir comment ça marche » (Nicolas)

Il garde dans sa chambre ses magazines de *tunning* qu'il ne fait pas lire aux différents membres de sa famille.

Par contre, la lecture du journal local et celle des ouvrages de médecine domestique sont au centre de ses sociabilités familiales. En effet, un grand nombre d'enquêtés ont, comme Nicolas, au sein même de la famille des lectures diverses qui, si elles peuvent être hiérarchisées, ne sont pas nécessairement construites comme opposées, concurrentes, etc. Ainsi, Esther dont on a vu qu'elle relisait les romans de Dumas avec son père, rit avec lui des « *répliques ridicules [...] [d'] Obélix qui dit tout le temps "Nan nan, mais je suis pas gros... moi je suis juste enveloppé"* ». Elle réagit avec sa mère⁴⁹⁷ aux informations diététiques dispensées dans les magazines. A côté des sujets religieux, Najia discute avec sa mère de la vie des stars évoquée dans *Gala* et *Paris Match* que celle-ci rapporte de son travail. Karine qui lit avec ses parents le dictionnaire, entretient des sociabilités lectorales particulières avec chacun d'eux : avec son père, elles sont construites autour de *L'Equipe* et des résultats sportifs (ils assistent également ensemble à des matchs de foot) ; avec sa mère et sa grand-mère maternelle avant qu'elle ne décède, elles se réalisent autour des textes religieux (elles allaient ensemble à l'église). Cédric lit et discute avec sa mère aussi bien des conseils médicaux publiés dans *Top santé* qu'elle achète que de Gaston Lagaffe ou d'*Astérix* dans lesquels ils reconnaissent les visages de Guy Lux et de Jacques Martin. Chez Maxime, les sociabilités lectorales ne se limitent pas au suivi scrupuleux de l'actualité cycliste (l'année de l'enquête il est en sport-études vélo, son père, comme son grand-père et son oncle maternels, ont fait du cyclisme) : durant un repas, le collégien qu'il est alors, mère et grand-mère⁴⁹⁸ récitent de concert des répliques du *Médecin malgré lui*.

Les sociabilités lectorales instaurées avec les parents autour de lectures communes, plus ou moins variées, ont amené beaucoup d'enquêtés à découvrir des catégories de textes. Elles ont attiré leur attention sur certains textes et ont pu susciter ou conforter un intérêt pour ceux-ci, devenus références communes des parents et des enfants.

Toutes les sociabilités lectorales ne donnent pas nécessairement lieu à des retours sur les lectures. Une variante des sociabilités lectorales consiste en de simples suggestions lectorales suivies par les uns et les autres, nouvelles occasions de découvrir des textes dont les enfants savent qu'ils ont plu aux parents ou les ont intéressés. Si les romans sont évoqués par un plus grand nombre d'enquêtés, aucune catégorie de textes n'interdit ces échanges entre amateurs.

Ainsi Clara, qui apprécie rarement les livres qu'elle doit lire pour les cours de français, a lu avec plaisir, à la suite de son père⁴⁹⁹, *Et si c'était vrai* et *L'Alchimiste*. Colin a découvert le charme des romans historiques par l'entremise de sa mère⁵⁰⁰, lectrice

⁴⁹⁷ Elle est femme de ménage. Elle a passé son enfance en Espagne où elle n'était pas scolarisée.

⁴⁹⁸ Sa mère est secrétaire, elle possède un baccalauréat. Sa grand-mère est une ruraliste à la retraite. Son père est visiteur médical, il a un niveau bac +4.

assidue des récits d'A. Perez-Reverte. Séverine quant à elle s'est vu recommander par sa mère les romans de P. Cornwell et de P. Buck. Thierry, Karine, Nadine⁵⁰¹, Arthur⁵⁰², Franck, etc. lisent les romans d'A. Christie que leurs mères ont appréciés. Bastien⁵⁰³ est initié par son oncle aux albums de Tardi « *comme il les avait tous... i m'en a prêté quelques-uns ! Après, i m'en a offert* ». Marie ne lit que les articles du *Monde* que son père⁵⁰⁴ lui indique. Stéphane lit les livres que son grand-père lui a remis avant de retourner vivre en Italie :

« [des livres] sur la vie pratique quoi c'est sur... y a des trucs sur la médecine je sais pas quoi les produits, les soins et tout... c'est sur la médecine, ben c'est... je lis quoi parce que quand même c'est important [...] autrement y a des livres, y a des Réponses à tout » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France)

Si les références communes familiales se construisent par la réalisation de lectures identiques, elles peuvent passer aussi par *la non lecture commune de certains textes*. Ainsi comme sa mère, Caroline n'apprécie pas vraiment le journal qui ne lui est d'ailleurs pas recommandé⁵⁰⁵ :

« (est-ce que tu lis le journal [de ton père] des fois ?) non ! J'ai pas le droit. Ma mère elle aime pas (ah bon ?) mon père, 'fin... entre ma mère et mon père c'est la guerre. Ma mère parce que quand elle était petite... sa grand-mère elle voulait pas qu'elle lise le journal et... moi je subis les conséquences [petit rire] (hum !) mais... je sais pas pourquoi [...] la grand-mère de ma mère elle disait que c'était pas bien... qu'une petite fille lise le journal, 'fin un truc comme ça. Mais... autrement je le lis quand même... ! Quand je suis chez ma grand-mère... ma mère elle fait "C'est bon tu vas laisser tranquille !" Mais mon père aussi, i me laisse le prendre mais... ça... Franchement ça m'intéresse pas des masses » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{ème} enfant, CAP coiffure)

⁴⁹⁹ Il est ingénieur en informatique. Il a passé son baccalauréat et a suivi les cours d'une « école supérieure d'électricité » au Maroc.

⁵⁰⁰ Elle a été documentaliste ; elle possède un baccalauréat.

⁵⁰¹ Son père est commercial en milieu scientifique, il possède un diplôme d'ingénieur chimiste. Sa mère est pharmacienne, chef de laboratoire à l'OMS, études supérieures réalisées non précisées.

⁵⁰² Son père est dermatologue, études de médecine. Sa mère est médecin au centre de radiologie, études de médecine.

⁵⁰³ Son père fait du marketing commercial, après un baccalauréat et un IUT, il a fait une école de commerce (ISC). Sa mère est laborantine (en disponibilité au moment de l'enquête), elle a fait deux années d'études après son baccalauréat. Ses grands-parents maternels étaient médecin et secrétaire médicale. Pas d'information sur son oncle maternel, amateur de Tardi.

⁵⁰⁴ Profession déclarée : « gestion de production » ; études en « fac ».

⁵⁰⁵ Si les femmes de la Belle époque lisaient les journaux, elles ne s'emparaient pas des articles traitant de l'actualité politique, mais des feuilletons, A.-M. Thiesse, *Le Roman du quotidien*, op. cit., p. 11-19.

Si elle ne lit que les titres du *Monde* et saute les articles jugés « *trop compliqués* », Nadine se préserve et est préservée de ceux de *Libération* par une critique parentale intériorisée :

« Avant [mes parents]... lisaient Libération, et puis [...] I z'ont été... assez stupéfaits par les photos qui étaient limite des photos à scandale... 'fin style qu'on pouvait voir dans Paris Match ou quoi donc... ça les énervait du coup... i se sont mis à lire Le Monde et... et maintenant, enfin, i z'aiment beaucoup... les journalistes » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne - chef de laboratoire : longtemps pour l'agence française du médicament, depuis peu à l'OMS -, études supérieures)

Son intériorisation de la critique du journal se double de l'intériorisation d'une façon particulière de lire la presse : en se pliant ou en reconnaissant les intentions éditoriales déduites des textes (ou des photographies).

On peut ainsi reconstruire des processus d'identification négative : même s'ils y sont parfois encouragés, certains enfants ne parviennent pas à avoir des lectures que leurs parents ne font pas eux-mêmes⁵⁰⁶. Belinda et Nils, qui n'ont pas reçu d'éducation religieuse, et n'ont pas entendu d'incitations parentales à l'endroit de telles lectures, ne lisent pas de textes religieux. Gaëlle pour sa part a été inscrite à des cours de catéchisme par ses parents, non pratiquants. Mais elle n'a accepté d'y aller qu'une année. Finalement, elle ne lit pas plus de textes religieux que ses parents :

« (les livres religieux, je sais pas s'i t'en as... si t'en lis ?) non ! [petit rire] Je vis sans religion [petit rire des deux] je te jure que je peux pas... (que... l'éducation, ou le catéchisme...) ben, pff'... je m'en rappelle y être allée une fois. On me disait que... on allait pas nous parler de Jésus, mais en fait ça m'avait saoulé [petit rire] ils ne comprenaient pas mes amis [petit rire] Et du coup j'y suis pas revenue [petit rire] (ça t'a pas... séduite ?) non, pas du tout même [petit rire] (tes parents, ils ne voulaient pas que tu y ailles particulièrement) non... i m'ont jamais obligée à y aller (i z'avaient réagi comment quand tu avais voulu arrêter ?) je m'en rappelle plus... [petit rire des deux] mais bon j'ai jamais eu d'éducation religieuse » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management) « (est-ce que t'as lu ou tu lis... actuellement des livres... religieux ?) non jamais mais... t'façons je suis pas baptisé et je mets, je suis pas... religieux, je suis pas croyant(ouais ! [petit silence] Et tes parents non plus) ouais nan pas trop » (Nils ; père : ophtalmologue, doctorat de médecine ; mère : psychologue, nombre d'années d'études après le bac inconnu) « (est-ce que c'est, t'as lu ou euh... tu lis encore des livres de religion ?) pff' non ça euh... (ouais ?) je suis pas du tout religion [...] J'ai fait un an de catéchisme parce que mes parents... m'ont dit "Bon ça serait

⁵⁰⁶ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, p. 218-219. L'auteur revient plus précisément sur les possibles contradictions entre les incitations explicites et implicites qui s'apparentent à des injonctions du type « fais comme je te dis, mais pas comme je fais ». Il mentionne les effets des identifications négatives sur les pratiques de l'écrit et de lecture des garçons grandissant dans des configurations familiales où les pratiques scripturales et lectorales sont essentiellement des pratiques maternelles et non des pratiques paternelles. S. Octobre parle de « reproduction négative » pour désigner la non fréquentation enfantine des équipements culturels que les adultes de son entourage ne fréquentent pas non plus, S. Octobre, « Les 6-14 ans et les équipements culturels », *op. cit.*, p. 80.

bien quand même que t’y ailles un an et tout” mais... ça m’a vraiment pas branchée [...] non ça c’est des trucs que... que je lis pas vraiment [petit rire] [...] [le catéchisme] ça m’avait vraiment en rien convaincue quoi [...] (Et tes parents i sont pas du tout pratiquants non plus ?) non, mais enfin i... pis t’façons... i nous disent qu’aussi c’était notre choix, et... qu’i nous laissaient libres... C’est pour ça que quand on était p’tites, bon i z’ont pas voulu nous faire baptiser comme ça... tout bébé... i nous ont juste fait accueillir dans l’Eglise, mais... i z’ont pas voulu, i nous ont laissées, i nous ont laissé le choix quoi ! (ouais !) i nous ont dit... “C’est à vous de voir...”. Ouais, nan, pour ça, c’était bien... i nous ont laissé choisir [petit rire des deux ; pause] » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d’architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUGde psychologie)

La communion des lectures ne passe pas exclusivement par des sociabilités lectorales. L’évocation commune des textes ou les suggestions entre amateurs ne lui sont pas nécessaires. Les enquêtés ont pu lire les mêmes textes que leurs proches sans y avoir été expressément conviés. La constitution des références communes s’effectue alors plus imperceptiblement.

En interrogeant les enquêtés sur les propriétaires des textes qu’ils lisaient, sur leurs lectures domestiques comme sur celles de leurs proches, j’ai pu reconstruire certaines lectures communes que les enquêtés ne percevaient pas nécessairement comme telles.

les textes à disposition

La conservation au domicile familial des textes lus par les parents constitue une occasion privilégiée, si ce n’est une condition nécessaire ou suffisante, des lectures communes entre parents et enfants.

En plus de varier selon les lectures de l’entourage des proches, les lectures communes sont donc subordonnées à la possession des imprimés et à leur accessibilité. N’ayant pas toujours réalisé les entretiens au domicile des enquêtés, je n’ai pu procéder à des observations systématiques et commentées des bibliothèques domestiques comme l’ont fait G. Mauger, C. F. Poliak et B. Pudal pour *Histoires de lecteurs*⁵⁰⁷. Leur composition comme leur ampleur⁵⁰⁸ s’appuie sur les évocations approximatives des enquêtés : il s’agit « d’une énorme bibliothèque », ce sont surtout « les livres d’école », etc. Les entretiens permettent tout de même d’appréhender les usages des imprimés domestiques qui dépendent de leur accessibilité tant matérielle et réglementaire (une bibliothèque domestique non interdite aux enfants) que cognitive (pas de difficultés lectorales).

⁵⁰⁷ G. Mauger, C. F. Poliak, B. Pudal, *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999, p. 17-19.

⁵⁰⁸ Ce sont autant d’éléments que les entretiens ou questionnaires permettent malaisément d’approcher : les livres sont effectivement plus souvent mentionnés comme imprimés possédés que les magazines ; l’auto-évaluation des imprimés possédés soulève les mêmes problèmes que celle du nombre de lectures réalisées durant l’année (qui les archive-t-il au point d’en connaître la quantité ? qui tient-il le compte de ses lectures annuelles ? etc.). Les enquêtes statistiques reposent toutefois généralement sur ce type d’indicateurs. Ainsi dans « La lecture moins attractive qu’il y a 20 ans ? », F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot utilisent le nombre de livres possédés comme un indicateur des lectures parentales, p. 69.

On l'a vu, la possession des textes lus par les parents ne signifie pas à elle seule que les enfants ont accès aux textes. Ceux-ci peuvent rester « lettre morte ». Ils ont moins de chance de le rester lorsque les enfants sont accompagnés dans leur lecture des textes et avant cela dans leur sélection des textes dans les bibliothèques.

Ainsi, sous la tutelle de mère, Nadine a été habituée à puiser ses lectures dans « la bibliothèque » domestique :

« ([à propos de] Quand j'avais cinq ans, je m'ai tuélu durant le collège) comment tu l'avais... lu ? 'Fin... on te l'avait offert ?) ben en fait... non c'est mes parents qui l'ont dans la bibliothèque (ouais ?) ben souvent en fait quand je finis un livre je vais... voir dans la bibliothèque et puis... en fonction du titre... je prends... Je demande leur avis. Ma mère ça faisait longtemps qu'elle l'avait lu et elle s'en rappelait plus trop... elle m'avait dit "Ben je crois que c'est pas trop mal", donc... je l'ai lu » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne - chef de laboratoire : longtemps pour l'agence française du médicament, depuis peu à l'OMS -, études supérieures)

Comme les dispositions et compétences à choisir des ouvrages dans une bibliothèque demandent à être construites, dispositions et compétences à lire se constituent progressivement. Cette constitution s'opère parfois au sein d'un encadrement parental des lectures et de la compréhension des textes, parfois « sur le tas ». C'est le cas lorsque, reproduisant à l'identique des situations de lecture, les enfants s'emparent des imprimés de leurs proches :

« (Et sinon [tu lis] des livres politiques ?) politiques ? Nan pas trop ! [petit rire des deux] P't-être... plus tard ! Pas... trop. Nan, politique, je m'intéresse mais dans le journal ou à la télé, mon père i m'explique des/ – mon frère aussi – i m'expliquent deux trois trucs !(ouais) parce que c'est normal [...] y a des trucs qu'i faut savoir. Y a des filles [ie. des copines] on en parle, des fois elles sont larguées hein ! Quand je leur disais... "Ouais la gauche, elle a pris le pouvoir à Paris...". Et elles : "C'est quoi la gauche ?" T'sais ?! (hum hum) des trucs... Je leur disais... "Ben c'est mieux que la droite !" [rire des deux] ça, elles savaient que ça ! Parce que... en principe i... ceux de notre âge i savent que... la droite c'est... l'extrême-droite c'est Le Pen donc, c'est pas bien ! (ouais) 'fin... en principe c'est ça (hum) donc la gauche c'est mieux. Mais i savent rien d'autre ! Moi j'en sais pas des masses, mais... Autrement, nan sauf le journal, je lis pas trop. Je pense ça me prendrait la tête. Les livres politiques, nan... ça me dit pas trop » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4^{ème} ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante) « tous les matins je lis le journal [...] parce que mon père i lit le journal et donc... quand je me lève le matin, lui il l'a sur la table j'ui prends [...] pendant mon p'tit déjeuner je lis le journal [...] (hum. Et ton père i lit quoi dans le journal ?) i lit tout (ouais ? [...] vous en parlez ?) nan... (nan ?) nan, mais je le prends et je déjeune et puis après ça va je pars, voilà. Nan ouais nan on parle pas des articles de journaux à la maison, nan » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France)

Tous les enquêtés n'agissent pas comme Benjamin qui, bloqué par ce qu'il ne comprend pas dans *Le Nouvel observateur* de sa mère, abandonne le magazine. Certains racontent en effet comment ils sélectionnaient, et sélectionnent parfois encore, dans les lectures de

leurs parents ce qui leur convient et ce qui sied à leurs compétences lectorales. Ainsi, alors que le père de Stéphane est supposé lire l'intégralité du journal, cet enquêté se contente des pages sportives et locales. Nadine comme Farid et beaucoup d'enquêtés se contentent des gros titres du journal de ses parents. Maxence a pu constituer tôt des habitudes de lecture à l'endroit des magazines en trouvant, dans celui de son père, les pages propices à une lecture enfantine :

« (Le Figaro Magazine... que ton père lit, tu le lis aussi ?) ouais je le feuillette un petit peu [...] (depuis plus longtemps que tu ne lis le journal ou euh... ?) [pause]ouais ! Ouais parce que c'est plus accessible déjà... ouais, que le journal... Disons que là y a plus de photos et tout... et puis souvent je lisais... Les Triplés dans le... Figaro quand j'étais petit » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, après avoir été attachée d'études dans le privé ; elle a fait des études de droit)

Toutes les catégories de textes ne favorisent pas à l'identique ce jeu des possibles lectoraux autorisé par les imprimés du domicile : la littérature est mal placée par rapport aux magazines, journaux, bandes dessinées et ouvrages de référence découpés, indexés, etc.⁵⁰⁹ Sans suggestions parentales expresses, ceux-ci sont lus ou consultés par un plus grand nombre d'enquêtés : ils les lisent « parce qu'ils les trouvent au domicile de leurs parents »⁵¹⁰.

Cependant, les textes présents au domicile ne reflètent pas toujours les lectures parentales et ne sont donc pas nécessairement le support des références communes entre parents et enfants. Si tel est le cas, c'est notamment parce que les sollicitations lectorales des adultes proches ne relèvent pas toutes d'une logique de la communion. Elles peuvent être aussi incitations comme le suggère Valérie à propos des livres de littérature classique achetés spécialement pour les enfants :

« on a des trucs, des livres reliés de toute la collection de La comédie humaine de Balzac (ah ouais ?) ouais, tous les Zola » ; « c'est pour nous montrer le bon exemple qu[e mes parents] ont acheté des livres mais... je crois pas qu'i z'en aient lus des... des Zola et des... des Balzac, non » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau)

Les sollicitations lectorales peuvent être personnalisées et répondre aux définitions parentales de ce que doivent être les lectures enfantines. En cela, elles s'inscrivent dans un processus d'individualisation⁵¹¹ au cours duquel les individus construisent, par la pratique, le regard et les actions d'autrui, des goûts et des compétences qui les caractérisent progressivement. On l'a dit, la différenciation des goûts et intérêts lectoraux

⁵⁰⁹ La reconnaissance d'une lecture partielle et sélective des magazines, des dictionnaires, etc. est fréquente en entretien. Ce sont des imprimés que l'on apprend à compulsier. En revanche, la lecture partielle de la littérature qui doit sans conteste exister (on prend un livre qui traîne, on lit la quatrième de couverture, le titre, l'auteur, on le feuillette) est rarement déclarée, comme si ces gestes s'oubliaient encore plus rapidement. Il est intéressant de constater que ce sont essentiellement les usagers de bibliothèques qui mentionnent des lectures partielles d'œuvres littéraires ; ce constat montre la validité du lien fait entre modes d'approvisionnement (ou sollicitations) et façons de lire constituées.

⁵¹⁰ C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 109.

entre enfants et parents ne provient pas toujours du refus de l'héritage par les héritiers, mais résulte souvent de ce que les enquêtés perçoivent comme une orchestration parentale. Celle-ci n'est pas seulement « injonction à être différent », mais proposition d'activités différentes pour les uns et pour les autres, par lesquelles, pratiquement, ils se différencient.

B. LES INCITATIONS LECTORALES QUI ONT DONNÉ LIEU À LECTURES...

Si, au vu des entretiens, certaines lectures sont déconseillées aux enfants, d'autres leur sont en revanche spécifiquement adressées. Ces sollicitations s'apparentent aux incitations explicites désignées par F. de Singly⁵¹². On peut reconstruire deux types d'incitations explicites des adultes proches à partir des évocations par les enquêtés des conditions dans lesquelles ils ont « eu entre les mains » tel ou tel imprimé dont ils mentionnent la lecture : la première passe par des encouragements à la lecture de certains textes et leur mise à disposition ; la seconde procède par encouragements à la fréquentation de lieux, comme les bibliothèques, clubs théâtre ou cours de religion, où les enfants ont accès à des textes. A l'occasion de cette deuxième modalité d'incitations, les catégories de textes lues et découvertes par les enfants dépendent moins directement de sélections parentales.

encouragements et mises à disposition de textes

Les occasions de mises à disposition de textes par les adultes proches varient d'une famille à l'autre. Tout au long de leur enfance et de leur adolescence, Marie-Eve, François ou Bastien, etc., ont reçu des *cadeaux* pour diverses *fêtes ou occasions* (Noël, anniversaires, bonne note, maladie, etc.). Les pères de Nordine⁵¹³ et Leïla⁵¹⁴ ont dispensé une incitation régulière à la lecture par un *approvisionnement ordinaire et quotidien* d'imprimés : l'un le journal local, l'autre des magazines trouvés sur le lieu professionnel. Les parents de Valérie ont opté pour l'*achat de collections de livres reliés* ou d'encyclopédies. Aïcha⁵¹⁵ et Jérôme ont bénéficié de *dons ou prêts de livres scolaires* par des proches voisins ou familiaux. Nadine a profité de *conseils maternels devant la*

⁵¹¹ N. Elias, *La société des individus*, op. cit., partie II. P. Berger et T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, op. cit., p. 177-189 (cf. les concepts d'identification et auto-identification). S. Faure, *Apprendre par corps*, op. cit., « chapitre 2. Apprentissage et socialisation », p. 53-83.

⁵¹² F. de Singly, « Savoir hériter », op. cit.

⁵¹³ Son père est retraité, scieur. Sa mère est femme au foyer. Ils sont tous les deux allés à la « *petite école* » en Algérie. Ils ne lisent et n'écrivent pas le français.

⁵¹⁴ Son père est ouvrier. Sa mère est femme au foyer. Leïla ne connaît pas la scolarité de ses parents.

⁵¹⁵ Son père a travaillé longtemps « *dans les poteaux électriques* », il est au chômage au moment de l'enquête. Il est allé à la « *petite école* » en Algérie. Sa mère, chef d'équipe de propreté, est en arrêt maladie longue durée au moment de l'enquête. Elle a obtenu un CEP en Algérie.

bibliothèque familiale. Sophie et Nicolas ont connu la *consultation accompagnée des catalogues de vente* par correspondance. Véronique, Clara, Stéphane, Philippe, etc. étaient familiers d'une *fréquentation de librairies ou de rayons livres* des grandes surfaces, etc. Les modalités d'incitations à la lecture par la mise à disposition d'imprimés sont diverses. Si les habitudes familiales varient, toutes les catégories de textes *a priori* peuvent être mises à disposition de l'enfant et plus ou moins spécialement *pour l'enfant*, dans l'une ou l'autre des situations. En plus de constituer des incitations lectorales et en fonction, sans doute, des représentations qu'ils ont de la lecture, de leur familiarité à la production écrite, des réseaux de diffusion qu'ils connaissent, de leur conception – pas forcément formalisée/théorisée – socialement déterminée de l'éducation, les adultes proches ne mettent pas à disposition de leurs enfants les mêmes catégories de texte. Ils opèrent déjà plus ou moins consciemment et volontairement des sélections par rapport à l'ensemble de la production écrite en mettant à leur disposition tel imprimé plutôt que tel autre.

Pour les enfants, ces mises à disposition de textes recouvrent différentes significations. Elles apparaissent parfois comme participation des adultes proches à la constitution de goûts et dégoûts textuels. D'autres fois, elles sont perçues comme encouragement parental à la pratique enfantine de telle ou telle activité. D'autres fois encore, elles sont appréhendées comme soutien parental à des sujets de préoccupation enfantins, etc.

Le premier ensemble d'incitations lectorales recouvre les accompagnements et encouragements parentaux vis-à-vis d'activités qui ne relèvent pas du « curriculum formel »⁵¹⁶ de l'institution scolaire. Il en va ainsi de toutes les activités pratiquées en club ou en autodidacte (sportives, musicales, etc.), mais aussi des préoccupations culturelles, corporelles, hygiéniques, esthétiques, religieuses, etc. Une première remarque découle du constat des lectures différenciées selon le sexe (massif pour les magazines). La population d'enquête s'inscrit dans des tendances déjà constatées⁵¹⁷. Mais, contrairement à une analyse distinguant les variables (sexe, origine sociale, niveau scolaire), il faut souligner que ce constat des lectures différenciées selon le sexe n'atténue pas la force de la détermination familiale des lectures. C'est bien en partie cette dernière qui entérine, voire engendre, ces différences (plus ou moins marquée selon les caractéristiques sociales des familles) dans la mesure où, beaucoup des lectures effectuées, dans la population d'enquête tout au moins, résultent d'incitations parentales ou sont soutenues par l'entourage (soutien moral ou financier). Ces lectures dépendent donc notamment d'options éducatives parentales. Une seconde remarque a trait aux liens entre goûts et intérêts extra-lectorales des enquêtés et leurs déclarations de lecture. On ne peut, en important subrepticement en sociologie de la lecture des schèmes d'analyse de sociologie de la littérature dont la validité a été mise en doute, déduire, mécaniquement et comme par reflet, des lectures à partir de goûts et d'intérêts

⁵¹⁶ P. Perrenoud, *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Librairie Droz, 1984, p. 237. Cette expression renvoie aux contenus de programmes officiels, aux disciplines enseignées, etc. Il ne correspond pas nécessairement au « curriculum réel », « ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages. »

⁵¹⁷ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 106-109.

extra-lectoraux ou d'un quotidien reconstruit. Pour preuve par exemple le décalage entre le nombre d'enquêtés pratiquant un sport au collège et celui d'enquêtés lecteurs de magazines ou journaux sportifs : si 63 enquêtés ont déclaré faire un sport en club ou hors club durant la période collégienne⁵¹⁸, on compte seulement 31 lecteurs de magazines, de journaux sportifs ou des pages sportives des journaux locaux ou nationaux (dont 2 ont d'ailleurs déclaré ne pas pratiquer de sport) dans la population d'enquête. Ainsi Lamia précise-t-elle :

« je lis pas trop le sport. Je sais pas pourquoi ça m'intéresse pas trop(pourtant... tu m'avais écrit que t'aimais bien le... le sport, t'aimes bien le faire ?) j'aime bien le sport mais... j'aime bien le faire mais j'aime pas... (lire dessus) lire... les résultats, tout ce qui est comme ça, ça m'intéresse pas ! Pas trop. J'aime plus jouer à un sport avec mes copines, ou à l'école, ou... j'ai jamais regardé les matchs à la télé mais je serais pas trop trop... "Ah ! Les résultats. Ah !" M'acheter un magazine où y a du sport ou... » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron de café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée)

Cependant, un grand nombre d'enquêtés ont connu des incitations lectorales liées à diverses pratiques ou des croyances. Ces incitations émanent de parents familiers de l'écrit, si ce n'est de la culture scolaire. Tout se passe comme si, pour eux, l'investissement dans une pratique ou une croyance devait s'accompagner de lectures qui les guident, les informent ou les prolongent. Il convient donc de présenter les caractéristiques de ce type d'incitations. Elles concernent des catégories de textes particulières. Si des livres de littérature – figurant ou non sur les listes de suggestion⁵¹⁹ – sont mentionnés par quelques enquêtés, les ouvrages de référence dont les livres pratiques, et les magazines sont les catégories de textes de prédilection de ce type d'incitations. L'intérêt pour des croyances peut être encouragé familialement. Ainsi, la mère de Julie entretient l'intérêt de cette dernière à l'endroit de connaissances non enseignées scolairement en lui offrant un livre sur son « *signe du zodiaque* » qui décrit « *vraiment le caractère ! [...] J'ai regardé, je fais "Bon c'est vrai, c'est moi..."* ». Pour satisfaire la curiosité de son fils, la mère de Philippe⁵²⁰ lui a donné un livre sur les fantômes, légendes et phénomènes surnaturels. Marie-Eve a attisé sa foi religieuse en lisant le roman *Quo vadis ?* que lui a offert sa tante, etc. L'encouragement familial à la pratique sportive⁵²¹ de haut niveau des enfants – tant qu'elle n'empiète pas sur la réussite scolaire – procède, chez Rodolphe, par une inscription précoce à différents sports, par la sélection d'un sport après plusieurs essais, par l'aménagement de larges

⁵¹⁸ Cf. Annexe, les pratiques sportives déclarées pour la période collégienne.

⁵¹⁹ Cf. *supra*, chapitre 2 : La tante de Jean lui a offert *Le Joueur d'échec* quand il était enfant parce qu'il était inscrit à un club d'échecs, participait à des tournois, etc.

⁵²⁰ Sa mère est aide-comptable, elle possède un CAP d'employé de bureau. Son père est électricien, il possède un CAP d'ajusteur mécanicien.

⁵²¹ La lecture d'un magazine de sport en lien avec une activité pratiquée est souvent suscitée par les pairs. Elle est par ailleurs encouragée et soutenue par les parents qui paient ces magazines.

plages-horaires réservées à l'activité et aussi par un abonnement aux magazines des différentes activités sportives testées. Véronique⁵²² s'est initiée aux magazines féminins par la lecture des *Femmes actuelles* et *Elle* de sa mère, mais elle a aussi été encouragée à construire des intérêts plus spécifiquement adolescents : elle a été abonnée à *Jeunes et Jolies*. Ces incitations lectorales, qui sont aussi incitations à des investissements extra-scolaires, peuvent faire concurrence aux investissements scolaires lorsque les sollicitations attenantes ne trouvent pas de prolongement familial, voire sont ouvertement contestées. Ainsi Clara imagine que son père ne « *s'embêterait pas à lire... Une Vie ou... comme ça Pierre et Jeanou... Molière* » en constatant qu'il lit surtout des « *livres contemporains* » comme ceux de M. Lévy et préfère suivre ses incitations lectorales. Ses contestations euphémisées des obligations scolaires sont toutefois familialement contrebalancées par les incitations maternelles régulières durant le collège, mais vaines, à la lecture d'œuvres littéraires classiques. Pour une majorité d'enquêtés, les incitations lectorales pour des imprimés liés à des activités extra-scolaires, s'ajoutent à des incitations lectorales qui manifestent des encouragements parentaux aux investissements scolaires.

Un deuxième ensemble d'incitations lectorales est constitué par les encouragements parentaux aux investissements scolaires qui passent par la mise à disposition de lectures non directement recommandées scolairement, ou proposant une mise en forme différente de sujets de préoccupation scolaires. Les magazines éducatifs⁵²³ – comme *Science et vie*, *Les Clés de l'actualité*, *Okapi*, *ArkéoJunior*, *Dada*, *I love English*, etc. – que certains enfants de bacheliers essentiellement⁵²⁴ ont été invités à lire régulièrement par leurs parents (abonnement ou achats) relèvent de ces encouragements parentaux aux investissements scolaires. Ces encouragements font parfois écho à des suggestions professorales comme en témoigne Maxence qui a été abonné à *Science et vie Junior* à partir de la Quatrième « *parce que la prof de physique nous l'avait conseillé... comme une lecture de plaisir quoi...* ». Si l'on considère comme indissociables les formes langagières et les savoirs, ceux-ci n'existant que par celles-là⁵²⁵, il va de soi que ces lectures ne donnent pas accès aux savoirs scolaires et ne prolongent pas, à l'identique, le travail scolaire de construction des savoirs. De ce point de vue Olivia qui revendique pour d'autres raisons (c'est une lecture plaisir) l'intérêt non scolaire de sa lecture de *Science et*

⁵²² Son père est cadre commercial au chômage depuis deux mois au moment de l'enquête, il possède un diplôme équivalent au baccalauréat. Sa mère est qui est hôteesse d'accueil, a fait des études pour être hôteesse de l'air.

⁵²³ Le terme est utilisé par F. de Singly dans *Lire à 12 ans*, *op. cit.*, p. 23 : « L'univers domestique des cadres laisse davantage de place aux livres, ainsi qu'aux journaux éducatifs [...] édités par Bayard-Presse – avec *Okapi*, *Je Bouquine*, par exemple. [...] les revues sur la nature et les sciences – comme science et nature, *Wapiti* [...]. Là encore les distractions doivent présenter une dimension utile, éducative, sous la forme par exemple du dossier. »

⁵²⁴ Ici aussi, la population d'enquête s'inscrit dans les constats statistiques de C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, *op. cit.*, p. 108-109.

⁵²⁵ Différents travaux ont une telle orientation, cf. par exemple, E. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, p. 56-61 (pour le positionnement théorique).

vie ne se trompe pas. Néanmoins ces incitations lectorales permettent bien une concentration des intérêts enfantins sur des préoccupations reconnues scolairement. Il en va de même des bandes dessinées comme *Corto Maltèse* ou *Arno* que les parents et la grand-mère de Colin offrent à ce dernier pour assouvir son intérêt pour l'histoire depuis l'école primaire. On peut associer à ces incitations celles émises en direction des lectures littéraires non directement recommandées scolairement comme la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion ou la littérature jeunesse. Ces incitations lectorales littéraires s'appuient généralement sur des goûts et intérêts lectoraux ponctuels – parfois à la suite d'une découverte scolairement orchestrée – et visent à les encourager et soutenir. Ainsi, les parents de Sylvia lui ont offert un recueil de romans d'A. Christie suite à son appréciation des *Dix petits nègres* ; la mère d'Arthur lui recommande la lecture des romans de C. Doyle. Pareillement, Gaspar⁵²⁶ reçoit un recueil des *Aventures d'Arsène Lupin*, Marie-Eve se voit offrir progressivement les différents tomes d'un roman de SF, etc. De même, des bandes dessinées dont des albums ont été précédemment appréciés sont données à François (*Les Bidochons*), à Marc⁵²⁷ (des mangas non spécifiés), à Philippe (des *Boule et Bill*), à Emilie⁵²⁸ (*Cédric*), etc.

Un troisième ensemble d'incitations lectorales ayant eu une efficacité rassemble des soutiens et encouragements parentaux plus directs à l'endroit de la scolarité. Par ces incitations, le contexte familial se situe dans un prolongement plus ou moins attendu des sollicitations scolaires. Les ouvrages de référence tels les dictionnaires et les encyclopédies, achetés et mobilisés en vue de la scolarité des enfants, constituent la catégorie de textes qu'un plus grand nombre d'enquêtés, enfants de bacheliers comme de non bacheliers, a eu l'opportunité de lire au sein du domicile dans cette perspective. Beaucoup d'enquêtés ont trouvé chez eux ces textes présentés à l'école comme « outils de travail ». La plupart des incitations efficaces à la lecture de littérature classique ou jeunesse relèvent aussi de cet ensemble d'incitations. Par exemple, après avoir étudié en classe des morceaux choisis des *Misérables*, Gaëlle lit la version intégrale du roman que lui apporte sa mère. Maxence lit *Germinal* durant l'été précédant son entrée en seconde sur les conseils insistants de son père « *i me dit qu'i faut lire et tout ! (ouais ? En te donnant des noms d'auteurs ?) mouais (ou des titres... ?) moins souvent des titres, mais des noms d'auteurs... Et puis même ça sert pour le bac...* ». La lecture des œuvres de littérature jeunesse réalisée sur incitations parentales peut également procéder d'un soutien parental en direction de la scolarité. Ainsi, Julie a dû effectuer pour sa mère durant un été une fiche de lecture sur le roman d'Agatha Christie *Un cadavre dans la bibliothèque*. Les incitations familiales à la lecture de littérature figurant sur les listes de suggestion concernent un nombre non négligeable d'enquêtés (46), sensiblement similaire à celui des enquêtés incités familialement à lire des ouvrages de référence (49).

Ainsi, les incitations lectorales parentales qui s'inscrivent dans une logique d'individualisation des goûts (différentes des sollicitations de communion) entrent plus ou

⁵²⁶ Son père est pasteur et sa mère est ouvrière. Ils ont tous les deux suivi des cours jusqu'en troisième au Laos.

⁵²⁷ Son père est médecin. Sa mère est femme au foyer, elle a également un doctorat de médecine.

⁵²⁸ Son père est contrôleur aérien, il a fait l'ENAC. Sa mère est institutrice.

moins en consonance avec les sollicitations scolaires, plus ou moins volontairement. Vis-à-vis de celles-ci, elles entretiennent rarement frontalement un rapport d'opposition ou de diversification systématique. De plus, du fait de la plus grande ouverture des programmes de français à l'endroit des lectures extra-scolaires durant le collège, les risques de décalages entre les attentes scolaires et les incitations parentales sont réduits. Le cas échéant, les décalages apparaissent peu marqués.

les lieux et activités relais : bibliothèque publique, théâtre, cours de religion...

Lorsqu'ils évoquent la manière dont ils ont eu entre les mains telle ou telle lecture, les enquêtés mentionnent d'autres intermédiaires extra-scolaires que les adultes proches : ils évoquent les bibliothèques⁵²⁹, les lieux de diffusion tels les librairies ou les maisons de la presse, les cours de religion ou de théâtre, voire le MacDonald ou les stations-essence. La fréquentation ou la pratique non accompagnée par les parents de ces lieux et activités ne doivent pas abuser le chercheur sur l'autonomie des collégiens en la matière. Pour la population d'enquête, ces fréquentations sont pour la plupart autorisées, si ce n'est fortement recommandées, par les parents (ou continuent de l'être comme elles l'étaient durant l'enfance). C'est le cas pour le suivi des cours de religion, comme pour celui des cours de théâtre, pour l'achat de textes, et aussi pour la fréquentation des bibliothèques⁵³⁰. Ainsi Elodie comme Séverine se font déposer à la bibliothèque par leurs parents. Beaucoup d'enquêtés y vont à la demande de leurs parents et poursuivent une pratique initiée par et avec les parents durant l'enfance⁵³¹. Seul Sébastien⁵³² ne mentionne aucune incitation parentale à la fréquentation de la bibliothèque municipale durant le collège. Il renvoie cette fréquentation à la proximité géographique de cet équipement culturel et de son établissement scolaire d'une part, aux habitudes de ses pairs d'autre part.

⁵²⁹ 63 enquêtés sur 77 ont déclaré fréquenter régulièrement ou occasionnellement une bibliothèque municipale ou leur CDI, cf. en annexe le tableau récapitulatif de la fréquentation des bibliothèques selon déclarations des enquêtés. De ce point de vue, la population d'enquête déclare une pratique de fréquentation bien plus importante que la population scolarisée dans son ensemble, S. Octobre, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, op. cit., p. 320-328. Quand on les interroge, 40% des 6-14 ans ont fréquenté une bibliothèque depuis la rentrée scolaire. La fréquentation et le taux d'inscription augmentent jusqu'au CM2 pour diminuer ensuite (52.5% des CM2 en fréquentent une et 30% des élèves de 3^{ème}).

⁵³⁰ La plupart des enquêtés disent avoir fréquenté les bibliothèques sans leurs parents durant le collège. Cela rejoint le constat de l'augmentation avec l'âge d'une fréquentation des bibliothèques sans accompagnement. S. Octobre, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, op. cit., p. 301. Les usages des bibliothèques durant l'enfance sont majoritairement scolaires. Leur fréquentation augmente avec le niveau scolaire des élèves. Elle est accompagnée par les mères pour les plus jeunes, elle est solitaire ou effectuée avec les pairs ensuite. 64 % des 10-14 ans fréquentant les bibliothèques ont des parents qui le font également, très peu de ceux dont les parents ne fréquentent pas le font, même si une dynamique de fréquentation portée par les pairs peut faire contrepois (p. 304).

⁵³¹ Cf. *supra*, chapitre 2.

⁵³² Son père est agent SNCF (sans précision) et sa mère est femme au foyer. Ils sont tous les deux détenteurs du certificat d'études.

Les incitations à la lecture des adultes proches ne passent donc pas nécessairement par l'achat ou la mise à disposition expresse de textes. Elles peuvent se réaliser par l'incitation à la fréquentation de lieux ou la réalisation d'activités susceptibles d'encadrer des lectures diverses ou de les inciter⁵³³.

Quelques enquêtés ont ainsi été confrontés aux sollicitations lectorales de lieux ou activités dont la fréquentation non obligatoire témoigne d'une intention éducative parentale ou d'une appétence enfantine en partie constituée et soutenue familialement. Ces lieux et activités se caractérisent par le fait d'émettre des sollicitations lectorales qui, comme les cours de français, relèvent d'une logique de prescription : les textes donnés à lire dépendent de l'activité encadrée, leur lecture se réalise sous la tutelle d'un professionnel de la lecture et est vérifiée. Selon les activités pratiquées, les enquêtés se sont emparés de catégories de textes différentes. D'une activité à l'autre, le nombre d'enquêtés concernés est très variable.

Une première activité n'a été pratiquée que par Peggy⁵³⁴. L'année précédant l'enquête cette enquêtée a eu l'occasion de participer par l'intermédiaire de son établissement scolaire à une formation de secourisme (AFPS). Sa mère, une enseignante de sport, sa sœur aînée qui a pour sa part préparé le BAFA et son frère aîné qui fait son service chez les Pompiers de Paris, l'ont encouragée à y prendre part. Dans le cadre de cette formation, elle a été amenée à lire et à apprendre le manuel, ouvrage de référence sans lequel elle « *aurait été larguée* ».

Cinq enquêtés aux caractéristiques sociales et scolaires variées ont lu et appris des textes relevant de la littérature classique par le biais d'une autre activité : des cours de théâtre. Alors qu'aucun d'eux ne se signale par le fait d'avoir lu beaucoup d'œuvres de littérature figurant sur les listes de suggestion en dehors des cours de français, Olivia, François, Habiba⁵³⁵, Matthieu⁵³⁶ et Franck ont pratiqué avec plaisir cette activité et ont lu et appris diverses pièces⁵³⁷ : *Roméo et Juliette*, des œuvres du répertoire classique dont

⁵³³ Tous les enquêtés fréquentant une bibliothèque sur incitation parentale n'y lisent pas nécessairement d'imprimés. Durant la période collégienne, la bibliothèque constitue, pour Matthieu, un espace de jeu – bagarres, etc. – avec ses copains plus qu'un lieu de lecture. Habiba quant à elle utilise assidûment l'ordinateur et les jeux à disposition mais prend peu de livres sur les rayons de littérature. Emilie ne fait qu'emprunter des romans, mais ne les lit pas, etc. Comme les bibliothèques familiales, les bibliothèques publiques requièrent des dispositions et compétences nécessaires à l'appropriation du capital objectivé qu'elles conservent.

⁵³⁴ Son père est gérant d'une société de maçonnerie, il a suivi des études jusqu'en 4^{ème}. Sa mère est aide-soignante, elle détient le BEPC et le diplôme d'aide-soignante.

⁵³⁵ Son père est maçon, en invalidité depuis très longtemps. Sa mère est femme au foyer. Ses parents sont tous les deux à la « *petite école* » en Algérie.

⁵³⁶ Son père est agent de maintenance, après un CAP, il a fait une formation par le biais de l'AFPA. Sa mère est directrice d'un centre social, elle a une maîtrise d'économie.

⁵³⁷ Au spectacle de fin d'année, Franck a pu présenter, à côté de *Britannicus* et *Knock*, des sketches de Bigard et Palmade qu'il appréciait. Par le biais de son atelier théâtre, Habiba a non seulement joué une adaptation des *Misérables*, mais aussi travaillé l'écriture théâtrale (les textes écrits étaient ensuite interprétés) et l'improvisation.

le titre n'est pas mémorisé, une adaptation des *Misérables*, des extraits de *Knock* et *Britannicus* et la *Ballade des pendus*.

Enfin, c'est au sein de cours de religion qu'un plus grand nombre d'enquêtés ont suivi des sollicitations lectorales relevant d'une logique de prescription, en dehors de l'institution scolaire. En effet, sur les 54 enquêtés interrogés systématiquement sur la lecture de textes religieux, 27 déclarent en avoir lu de manière encadrée. Généralement fréquentés sur une plus longue période (primaire et début collège, voire plus), les cours de religion non seulement donnent à lire des textes spécifiques, mais dispensent un enseignement progressif de cette lecture allant du déchiffrage à un mode particulier d'interprétation, en passant par la compréhension des textes et leur mémorisation.

Les incitations à la participation de ces activités entrent plus ou moins directement en consonance avec les sollicitations lectorales scolaires : soit parce que les enquêtés ont l'occasion d'y lire des textes figurant sur les listes de suggestion, soit parce qu'ils peuvent y mettre en œuvre des façons de lire proches des façons de lire enseignées en cours de français (c'est l'objet du prochain chapitre). Parfois au contraire, ces incitations rendent possibles des lectures qui éloignent les enquêtés des activités scolaires tant du point de vue des façons de lire que du point de vue des catégories de textes lues.

Le suivi de cours de religion ou de théâtre procède le plus souvent d'une délégation parentale, pas forcément consciente, de l'encadrement de la lecture de textes spécifiques – religieux ou littéraires – à des professionnels détenteurs d'une autorité pédagogique à l'endroit de l'enseignement qu'ils dispensent. Ce n'est pas le cas pour les bibliothèques ou d'autres lieux de diffusion qui mettent les enfants face à une offre plus diversifiée. L'incitation parentale porte alors sur la pratique lectorale plus que sur les catégories de textes lues. Néanmoins certains enquêtés appréhendent ces fréquentations encouragées, comme des incitations parentales par défaut. Ils en profitent pour s'échapper des sollicitations lectorales familiales étroites. Ainsi nombreux sont les enquêtés qui fréquentent les bibliothèques en plus des sollicitations parentales directes et y trouvent de nouvelles catégories de textes : Léonardo, Benjamin ou Belinda y lisent les bandes dessinées et romans que leurs parents ne leur achètent pas ; Gaëlle et Nadine y empruntent des romans sentimentaux ou ceux de S. King que leur mère ne leur recommande pas expressément ; alors qu'elle a lu *Astérix*, *Tintin*, *Michel Vaillant*, *Blake et Mortimer* composant la bibliothèque parentale, Marie découvre d'autres bandes dessinées à la bibliothèque :

**« j'avais lu une BD... c'était... sur une fille qui était atteinte, qui avait le SIDA en fait c'était... au lieu d'être présenté, 'fin... au lieu d'être présenté sous forme de roman, c'était... sous forme de BD, et c'est vrai que il était bien çui-là aussi »
(Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)**

Selon la composition des bibliothèques familiales, les équipements culturels favorisent la découverte et la lecture de catégories de textes différentes. Ils permettent aux enfants abonnés aux magazines éducatifs de trouver d'autres imprimés et, en plus de diverses catégories de textes, mettent à disposition les magazines éducatifs aux enfants qui n'y sont pas abonnés.

Les sollicitations lectorales qui ont cours au sein des bibliothèques ressortissent à

en vertu de la loi du droit d'auteur.

une logique d'incitation. Certains usagers semblent démunis devant l'offre abondante et ne savent que choisir. C'est le cas lorsqu'ils n'ont pas été initiés à un usage « autonome » des bibliothèques⁵³⁸ soit par des proches ou soit par le personnel de bibliothèque, ou lorsqu'ils ne s'y sont pas essayés « sur le tas », effrayés par l'offre comme Eléonore disait l'être devant la bibliothèque familiale. Quelques-uns empruntent des ouvrages sans les lire, d'autres ont des usages peu légitimes de ces équipements culturels où la lecture tient une place secondaire⁵³⁹. Les découvertes lectorales de ceux qui s'orientent seuls dans la bibliothèque ou qui se font conseiller par les bibliothécaires, se réalisent dans les limites plus ou moins étendues de goûts déjà constitués. Ainsi, sachant que Marie apprécie Mary Higgins Clark, la bibliothécaire lui signale toute nouvelle acquisition de romans de cet auteur. Au sein de la bibliothèque de quartier qu'il fréquente assidûment, Leonardo déambule de manière privilégiée dans les rayons BD, SF et policiers dont il est familier.

En matière de littérature, les bibliothèques et bibliothécaires ont donné l'occasion à un grand nombre d'enquêtés de découvrir des œuvres ne figurant pas sur les listes de suggestion. Elles constituent de fait un lieu possible de constitution d'habitudes lectorales qui, du point de vue des catégories de textes lues, peuvent entrer en dissonance avec les habitudes lectorales scolaires (les enquêtés consolident néanmoins des habiletés lectorales). Quelques-uns y ont également trouvé les moyens de construire des habitudes lectorales consonantes avec les sollicitations scolaires : ils y empruntent plus ou moins volontairement et exclusivement des livres de littérature jeunesse et classique figurant sur les listes de suggestion, ainsi que des magazines éducatifs. Il s'agit le plus souvent d'enquêtés qui ont entendu leurs parents les inciter à concentrer leurs efforts et leur attention sur des intérêts scolaires. C'est le cas de Colin qui, en plus d'être incité à fréquenter la bibliothèque municipale (sa mère a été documentaliste), a été abonné à un Centre Dramatique National dédié aux spectacles jeunes publics, ne regarde à la télévision que les émissions de la 5^{ème} chaîne, etc. C'est le cas de Salah dont le temps de jeu à l'ordinateur est surveillé, et qui participe aux activités proposées par la bibliothèque et l'école en dehors des temps scolaires. C'est le cas de Tasmina qui a été dissuadée par ses parents de lire des magazines féminins et qui évite ces rayons à la bibliothèque. C'est le cas de Belinda à qui la lecture de bandes dessinées a été déconseillée (même si elle fait fi de cette recommandation maternelle). C'est le cas de Kamel qui préfère aller seul à la bibliothèque plutôt qu'avec ses copains pour travailler, etc.

Par ailleurs, les bandes dessinées et les ouvrages de référence types dictionnaires ou encyclopédies sont les catégories de textes lues par un plus grand nombre d'enquêtés par le biais des bibliothèques. Leur succès parmi l'ensemble des ouvrages mis à disposition semble redevable non seulement de l'aménagement des espaces particuliers généralement réservés à ces catégories de textes (consultation et lecture sur place individuelle ou collective prévues ou autorisées : salle de travail, coin BD) mais aussi surtout de la familiarité des enquêtés à ces mêmes espaces et catégories de textes : ils

⁵³⁸ Cf. *supra*, avoir appris à faire avec un dispositif objectivé et avoir construit une habitude de lecture de lecture individuelle se satisfaisant de sollicitations contextuelles peu encadrées.

⁵³⁹ Cf. *infra*, chapitre 5 Expériences heureuses, ambivalentes et malheureuses des sollicitations lectorales.

en connaissent les usages respectifs depuis leur enfance.

Enfin des lieux de distribution plus exceptionnels suscitent des lectures auprès de lecteurs ne fréquentant pas forcément des bibliothèques ou des librairies. Les lecteurs ne sont pas mis en demeure de choisir une lecture mais de consentir à des offres promotionnelles de produits culturels particuliers. Franck et Arthur évoquent tous deux les bandes dessinées ou romans (en plus des cassettes-vidéo) acquis par le biais des stations-service à l'occasion des « pleins d'essence » : *Astérix*, *Gaston Lagaffe*, romans d'Agatha Christie. Samuel se souvient d'une distribution à la sortie du collège de romans policiers d'une collection jeunesse. Livio et Bruno racontent pour leur part avoir découvert la bande dessinée *XIII* par l'intermédiaire de MacDonald. Bien qu'usager occasionnel d'une BM, Bruno a souhaité comme Livio, emprunter d'autres albums de la BD en bibliothèque à la suite de cette lecture :

« j'ai lu des BD aussi... des fois... Ouais mais [...] je suis pas accroc quoi (ouais ! Celles... qu'i t'arrive de lire de temps en temps main'nant c'est quoi ?) c'est [...] XIII je crois (ouais ?) ouais, j'aime bien ça... J'en ai lu deux ou trois [...] c'était un cadeau de Macdonald... (mouais ? [petit rire]) et euh... je l'ai lu. Et ça m'a bien plu, j'ai fait "Je vais en lire d'autres" [...] je suis allé à la bibliothèque avec mon frère » (Bruno ; père : ajusteur ; mère : secrétaire, femme au foyer depuis la naissance de son dernier enfant, arrêt des études en 4^{ème} ; beau-père : boulanger ; parents séparés depuis 8 ans, il vit avec sa mère) « à Macdonald donc i faisaient... une promotion, quand t'achètes un menu, tu donnes, cinq francs, t'as la BD [XIII] [...] j'ai pris ça et puis j'ai trouvé ça pas mal, donc je les ai... J'ai commencé à le lire et puis je suis allé à la bibliothèque... pour lire les... la suite. » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues)

Ainsi, contrairement à l'institution scolaire, les sollicitations lectorales des adultes proches sont plus diversifiées. Cette diversité concerne d'abord les catégories de textes découvertes. On a vu plus haut que parallèlement au niveau d'étude des parents, les catégories de textes lues par les enquêtés par l'intermédiaire de leur famille respective ne sont pas les mêmes. Cela s'articule à la variété des lieux d'approvisionnement fréquentés par les enquêtés en fonction, notamment, d'habitudes familiales. Proposant une offre plus ou moins diversifiée et étendue, les lieux de distribution ne sont en effet pas sans incidence sur les catégories de textes lues durant le collège. Globalement dans la population d'enquête, les lecteurs de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, ceux d'ouvrages de référence et livres pratiques concernant d'autres domaines d'activités que celles relevant du « curriculum formel » de l'institution scolaire, ceux de bandes dessinées (exceptés les enfants de bacheliers lecteurs de bandes dessinées) s'approvisionnent le plus souvent en bibliothèque, sur les catalogues de vente par correspondance et les grandes surfaces. Ceux qui lisent de la littérature classique ou recommandée scolairement s'approvisionnent le plus souvent dans des librairies ou les bibliothèques familiales.

La plus grande diversité des sollicitations lectorales des adultes proches par rapport à celles de l'institution scolaire concerne ensuite les types de sollicitations : les sollicitations ne s'inscrivent pas dans une logique de prescription mais dans des logiques de communion et d'incitation où le degré d'encadrement des lectures varie.

De diverses manières, le degré d'encadrement des lectures incitées est faible par rapport à celui des lectures prescrites.

Au collège, même non accompagnée, la fréquentation des *bibliothèques* procède le plus souvent d'une *incitation parentale* à la lecture. Le degré d'encadrement est faible d'abord parce que cette incitation parentale a pour particularité, généralement, de *ne pas spécifier directement une catégorie de textes*.

L'encadrement est un peu plus étroit lors des *prises à disposition d'imprimés* participant à une individualisation des goûts et intérêts lectoraux. *Les catégories de textes à lire sont précisées* et par là même *autorisées* (même si la surveillance des lectures, euphémisée, n'est pas perçue comme telle). Toutefois, contrairement à ce qu'ont connu les enquêtés au sein de l'institution scolaire, la *réalisation des lectures*, parfois supposée par les parents, est *rarement vérifiée*. Ainsi Gaëlle lisait partiellement *Astrapi* et *Okapi* qu'elle recevait par abonnement. Indépendamment de la surveillance maternelle, elle revenait plus sérieusement à ces magazines, conservés, lorsque des activités scolaires abordaient des thématiques traitées :

« Astrapi au début, bon je lisais pas de... je lisais pas trop les documentaires quoi (ouais ?) sauf quand vraiment ça... ça m'inspirait bien, mais sinon en général, non je lisais pas trop... En fait ouais, et puis après dans Okapi, en fait comme c'étaient surtout des documentaires scientifiques et tout, bon... je les lisais un peu superficiellement et puis je les gardais quand j'en avais besoin pour... ben en cours par exemple, quand on avait des recherches à faire, des choses comme ça (ouais) mais c'est vrai que je les lisais pas trop... En général ouais ça m'intéressait plus trop. C'était ma période où... tout ça ça me saoulait » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUGde psychologie)

Le moindre encadrement de la réalisation de lectures sélectionnées contribue à ce que la mère de Leonardo apprenne lors de l'entretien que son fils n'a jamais lu intégralement un magazine :

« Leonardo : j'ai jamais dû lire un magazine en entier moi personnellement... Sa mère : à part Okapi, Astrapi... Leonardo : ouais mais j'ai jamais lu en entier ! j'en ai pas lu un... j'en ai pas lu un seul en entier hein. Mais nan je lis, on, on... [il s'énerve] quand on a un magazine, on lit un article qui nous intéresse, on va pas lire tout, même les pubs, on lit trois pages, on lit pas tout Sa mère : je croyais que tu lisais Science et vietout ça, je croyais que tu le lisais... Leonardo : mais on lit pas tout, on lit pas... on lit pas cent pages écrit tout p'tit... en un jour... Enquêtrice : et t'étais abonné à tous ces... magazines... Leonardo : nan nan. Euh Okapi, si, mais... le reste nan »

Les sollicitations s'inscrivant dans une logique de communion ont un degré d'encadrement proche des sollicitations relevant d'une logique de prescription : les catégories de textes, voire les textes lus sont spécifiées, la réalisation même des lectures rend possible la constitution de références lectorales communes ou la connivence autour de textes à l'occasion de lectures à plusieurs ou d'évocations rétrospectives de textes. Ces caractéristiques sont valables quel que soit le cercle relationnel et quelles que soient les catégories de textes partagées. En effet, en des espaces sociaux fort éloignés, il peut y avoir des échanges ayant en commun de prendre appui et de fonctionner au sein de

sociabilités qui requièrent et réclament des références communes puisque « être explicite ou demander des explications ne font pas partie des principes implicites des jeux de langage »⁵⁴⁰. De ce point de vue, « l'exhibition de virtuose, le jeu des allusions laudatives ou des silences dépréciatifs »⁵⁴¹ par lesquelles s'exerce le « charisme professoral » que P. Bourdieu et J.-C. Passeron décrivaient comme « incitation permanente à la consommation cultivée » – que l'on retrouve dans les univers familiaux de certains enquêtés – s'apparentent aux récits d'enfants, enregistrés et analysés par B. Lahire, où « l'histoire est plus revécue, rejouée, mimée que racontée » – que l'on retrouve dans les univers familiaux ou amicaux de certains enquêtés. Le non suivi des sollicitations est immédiatement repérable et sanctionné par une exclusion des connivences. Il peut toutefois être effectif, la mise à distance de certaines connivence étant parfois recherchée (ou déclarée en entretien). Ainsi, amateur de romans et de bandes dessinées d'héroïc fantasy, de *Livres dont vous êtes le héros*, de romans de la collection Chaire de poule, Raoul déclare sans phare la lecture de textes relevant de la grande production. Par ailleurs, il se montre habitué de sollicitations lectorales personnalisées et des sociabilités lectorales duales. Plus qu'un souci se distinguer d'une consommation d'un best-seller, sa non lecture des romans de J. K. Rowling semble découler non seulement de son manque d'intérêt déclaré pour le « thème » du « petit sorcier » mais aussi d'un souci de se distinguer d'une émulation familiale, collective, autour d'*Harry Potter* :

« [mes parents] sont en train de lire les... le dernier livre d'une Américaine qui a fait un tabac avec... avec un livre... qui donne... dans le sorcier un peu... (Harry Potter) Harry Potter ouais. Ben... mes parents se jettent dessus, ma grande sœur, ma petite sœur, et mon père et ma mère ! [je ris un peu] Ils ont tous lu... ils en sont au quatrième. Ma mère doit être au quatrième tome, mon père au troisième, ma mère au... ma sœur... au troisième aussi, et ma petite sœur aussi !(et toi tu lis pas ? Ou t'as lu ?) non moi non j'ai pas commencé parce que... c'est le thème qui m'a rebuté([souriant :] ouais ?) l'histoire d'un petit sorcier... moi ça m'intéresse pas donc... bon... [je ris un peu] Si... enfin je sais pas mais... [petit silence] » (Raoul ; père : cadre à EDF, bac C ; mère : dentiste, bac C, doctorat de médecine)

Pas moins contraignantes que les sollicitations de prescription quand on s'y soumet, les sollicitations inscrites dans une logique de communion sont les plus fréquemment émises par les pairs.

3) Les pairs, partenaires de sociabilités lectorales

Si les relations amicales s'appuient sur bien d'autres activités que la seule lecture⁵⁴², celle-ci n'en est toutefois pas exclue⁵⁴³. Pour un certain nombre d'enquêtés, les pairs ont été porteurs de sollicitations lectorales. Ils ont soutenu et favorisé la construction

⁵⁴⁰ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 223.

⁵⁴¹ P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, op. cit., p. 64.

⁵⁴² D. Pasquier, *Cultures lycéennes*, op. cit., p. 52.

⁵⁴³ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 123-133.

d'habitudes de lecture en offrant un contexte relationnel réitérant les sollicitations lectorales parentales ou scolaires ou en émettant d'autres, complémentaires, parfois construites comme concurrentes (cf. chapitre 5).

Après avoir rappelé les catégories de textes dont la lecture est soutenue par les pairs, on reviendra sur les types de sollicitations lectorales qu'ils dispensent.

A. AU CENTRE DES SOCIABILITÉS : LES BD, LES MAGAZINES ET PARFOIS LES RÉCITS

Les catégories de textes lues par les enquêtés sur sollicitations lectorales des pairs sont par ordre décroissant : les magazines (49 enquêtés), les bandes dessinées (39 enquêtés), la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion (28 enquêtés) et la littérature jeunesse (23 enquêtés). Pour les deux premières catégories de textes, ces sollicitations concernent autant les enfants de bacheliers que de non bacheliers ; à l'inverse l'écart se creuse en faveur des premiers pour la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion. La lecture de livres/récits est inégalement répartie socialement. Si l'institution scolaire parvient *a minima* à réduire les écarts en matière de lecture littéraire (classique, jeunesse ou ne figurant pas sur les listes de suggestion), en revanche les pairs, comme les adultes proches, contribuent à les creuser.

La seule identification du type d'imprimés ne suffit toutefois pas à caractériser les pratiques et sollicitations des pairs. La distinction de différents récits permet en effet de constater que, même s'ils sont peu nombreux, il y a autant d'enfants de bacheliers que de non bacheliers qui lisent de la littérature jeunesse figurant sur les listes de suggestion sur sollicitations des pairs. La légitimité que tire la littérature jeunesse de l'institution scolaire contribue sans doute à contrebalancer les effets des inégales sollicitations parentales selon leur niveau de diplôme et leurs pratiques de lecture d'une part, et les effets du traitement social des différentes catégories de textes d'autre part. Quelques enquêtés lecteurs s'échangent ou se recommandent les romans d'A. Begag, d'A. Christie, de J. R. R. Tolkien, de M. Higgins Clark ou de Joffo à la suite d'une découverte scolaire.

Par ailleurs, les lecteurs de magazines, de bandes dessinées et de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion sont aussi nombreux à avoir suivi les sollicitations de pairs que les sollicitations de lieux ou activités relais. Cette proximité numérique renvoie au fait que lieux et activités relais constituent en partie des conditions de possibilité des sollicitations amicales : les enquêtés y trouvent les imprimés recommandés par leurs pairs, non présents dans les bibliothèques familiales et qu'ils n'achètent pas.

La lecture de la littérature classique, des textes religieux, des ouvrages de référence et des journaux dépend pour un moins grand nombre d'enquêtés des sollicitations des pairs. Les différences selon le niveau de diplôme des parents ne concernent que les textes religieux : un plus grand nombre d'enquêtés de parents non bacheliers en ont lu en suivant les sollicitations des pairs.

Comme au sein de l'institution scolaire, une modalité dominante de sollicitations a cours entre pairs. Elle ne relève pas d'une logique de prescription mais d'une logique de communion (dont on a vu qu'elle n'était pas moins contraignante). Les sollicitations des pairs passent essentiellement par le biais de sociabilités lectorales telles qu'on a pu en dégager des variantes pour les adultes proches : les textes constituent des références

communes ou sont le support d'activités communes entre pairs. Partant, les lectures effectuées par ce biais dépendent étroitement des lectures mêmes des pairs.

B. UNE FORME DOMINANTE DE SOLLICITATIONS LECTORALES ENTRE PAIRS : LA COMMUNION

Les lectures à plusieurs constituent une première déclinaison des sociabilités lectorales entre pairs. Différentes activités et différentes catégories de textes y sont propices. Ainsi, la fréquentation à plusieurs de la bibliothèque municipale ou du CDI favorise la lecture de bandes dessinées. La plupart des enquêtés concernés prolongent ainsi des situations de lectures inaugurées durant l'enfance. Pour la période collégienne, ce sont le plus souvent des garçons qui déclarent se retrouver autour de bandes dessinées. Emmanuel continue par exemple de se rendre à la bibliothèque municipale avec ses copains. Ensemble, ils lisent et rient de bandes dessinées :

« [avec mes copains] on lit... un peu plus des BD quoi sur place parce que des romans, on va pas commencer à (ouais), c'est trop long... (et quand vous lisez des BD sur place tu... tu racontes aux autres...) ben ouais parce que quand c'est marrant, on... fait "Ah tiens regarde lis ça". On se partage comme ça » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; ont tous les deux suivi une scolarité primaire au Portugal)

Pour sa part, Sébastien découvre au collège ces sociabilités lectorales. Il fréquente alors une bibliothèque proche de son établissement sur l'impulsion de ses pairs et avec eux. Il y lit également des bandes dessinées :

« j'allais souvent à la bibliothèque quand j'étais au collège des trucs comme ça mais... je lisais des trucs sur place ou... mais enfin... c'étaient surtout des BD quand j'étais au collège (t'y allais tout seul ou euh...) euh... ouais j'y allais après les cours [...] avec des copains » (Sébastien ; père : agent SNCF – sans précision – ; mère : femme au foyer ; tous les deux détenteurs du certificat d'études)

Quelques enquêtés, comme Emmanuel, Ahmed, Nicolas et d'autres, se retrouvent dans les bibliothèques autour d'encyclopédies, de *Quid*, etc. Ils trouvent ensemble des « informations » et prennent plaisir à visionner ensemble les « animations » des encyclopédies numériques, etc.

Ce sont essentiellement les magazines que les filles déclarent lire à plusieurs. Nombreuses sont celles qui, comme Marie, Julie, Sophie, Malika, Valérie, Véronique, Nadine, etc., déclarent avoir réalisé avec des copines les tests psychologiques proposés dans les magazines de jeunes filles, avoir lu ensemble les conseils esthétiques et sentimentaux publiés ainsi que des témoignages. Ces lectures confortent les amitiés en orchestrant des réactions semblables à telle ou telle réalité évoquée. Le courrier des lecteurs est une occasion de rire et de se moquer ensemble d'autrui ou de le plaindre ; la réalisation en commun des tests psychologiques permet des retours réflexifs sur soi, etc. :

« [avant je lisais] des magazines [...] les conneries : Jeune et jolie et des machins comme ça quoi... (ouais ?) ouais des témoignages... de filles machin... "Je vis ça... conseillez-moi, écrivez-moi". Des trucs comme ça, mais... ouais les magazines c'est que ça [...] (et comment t'avais connu ? Tu te souviens ?) ouais

c'est... en fait c'est un truc de copines aussi [...] i parlent de MODE, ensuite t'as des témoignages... avec une photo "Ouais, voilà, je m'appelle comme ça... Euh... mon mec i m'a dit 'machin machin', je sais pas... 'machin machin machin'. Alors j'ui dis 'ouais machin' ". Elle raconte sa vie quoi ça t'intéresse, t'sais c'est... une simple curiosité [...] T'as des réponses en dessous [...] (Et tu disais que, ouais, c'était avec des copines que t'avais connu...) [...] ouais c'était style... t'es assise dans la cour... y en a une qui a un magazine, elles sont toutes autour... elle lit... tu sais elle lit "Voilà regardez. T'sais écoutez... 'je m'appelle machin, machin' ". T'sais euh... elle se fout de la gueule de la personne qui a écrit ça ! Ouais des machins comme ça » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe) « Avec mes copines on lit... des magazines de mode... des magazines où y avait des STARS ... ça nous arrive ! On se lisait ça... quand on était au collège, mais on n'a pas changé d'habitude, ou des magazines où y a des tests ! Des choses comme ça on aime bien [...] y a Miss, y a... Girl [...] (les tests et tout ça, vous les faites euh... toutes ensemble et tout) ouais on aime bien... on les fait TOUS et... on dit nos différentes idées et... Si c'est bien [...] on aime surtout bien répondre aux questions. En fait, une fois qu'on a lu les résultats... ça change pas de notre idée du départ. C'est... je trouve que les commentaires qu'i mettent à la fin i... i servent pas trop à grand chose, i servent souvent à rien même ; et que... ce qui me fait le plus plaisir c'est de répondre aux questions ensemble... et de voir si on est différente ou pas. Le problème c'est que c'est... pas bien quand on répond aux questions ensemble, c'est que l'autre elle me dit "Mais nan, mais t'es bête, mais réfléchis, écoute..." t'sais, nanin. Après je fais "Ah oui, t'as raison", et je change. En fait ça fait que... si je regarde bien je réponds pas par moi-même. J'ai fait souvent comme ça. Mais... c'est bien on... on rigole bien et... » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron de café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée)

Les lectures à voix haute réalisées pour les pairs constituent une autre forme de sociabilité lectorale avec les pairs autour des textes. Ainsi Karine se souvient avoir lu à sa petite sœur « les meilleurs passages » de romans de S. King., « parce que... elle elle aime pas lire, mais elle aime bien que je lui raconte l'histoire... donc... quand y a des passages que je trouve vraiment bien écrits et que j'arrive pas à expliquer... comme ça, ben... je lui lis quoi ».

Mais les lectures à plusieurs ne sont pas les seules sociabilités lectorales entre pairs. Des lectures solitaires nourrissent parfois les sociabilités en constituant des références communes et des implicites entre pairs. C'est parce que les pairs ont lu les mêmes albums de Titeuf ou Astérix qu'ils peuvent se remémorer ensemble les blagues et les répliques. Partageant avec Jean⁵⁴⁴ son goût pour les sketches de Desproges, Colin évoque de telles situations : « on se le citait... mutuellement souvent. Et... ouais ou

⁵⁴⁴ Son père est directeur marketing d'une entreprise pharmaceutique (sur le questionnaire de prise de contact Jean a écrit « cadre très sup »), doctorat de biologie. Sa mère est conseillère en formation en arrêt maladie depuis longtemps, elle a fait des études de psychologie.

même... à chaque fois... on les ressort ». Les références communes permettent l'entretien d'une sociabilité quotidienne autour de préoccupations communes⁵⁴⁵. Il en va ainsi des réactions à l'actualité sportive, musicale, ou à celle des jeux vidéo suite aux lectures de journaux ou de magazines spécialisés. Les livres tiennent cette place au sein de certains groupes de pairs. Ainsi Gaëlle s'est emparée de *Junk* et des romans de la collection Chair de poule que « *tout le monde* » lisait dans son collège. Ne pas connaître ce qui constitue le sujet de conversation du groupe de pairs empêche dans une certaine mesure d'y participer ou d'être en connivence avec ceux qui le constituent⁵⁴⁶. La logique d'affiliation est parfois redoublée d'une logique compétitive visant à connaître plus, mieux, plus vite que les pairs certains domaines⁵⁴⁷. Ainsi Marie-Eve tire une satisfaction d'autant plus grande de sa lecture intégrale du *Seigneur des anneaux* qu'elle se distingue par celle-ci de ses pairs amateurs de Tolkien qui ne sont pas parvenus jusqu'au bout du roman. En s'emparant de magazines spécialisés, Philippe cherche à être incollable sur l'actualité internationale de basket et rivalise avec ses camarades de jeu.

Les sociabilités lectorales entre pairs se déclinent autrement encore que par des évocations mimétiques des textes ou par des références à des textes assimilés⁵⁴⁸. Elles passent par exemple par *les conseils de lecture*, par l'assurance d'un goût ou la simple *mise à disposition de textes déjà lus et appréciés*. Ce sont alors les satisfactions et expériences lectorales suscitées par tels ou tels textes qui sont évoquées. Ainsi, Lamia lit à la suite de son frère aîné et sur ses conseils *Jérôme K. Jérôme* parce que, comme lui, elle aime les « *énigmes* ». Livio change de magazine de jeux vidéo sur les conseils d'un pair averti qui lui a vanté les qualités de *Joystick*. Vanessa lit les *Science et Vie* de son frère et lui conseille les articles de *Phosphore*. Les sollicitations lectorales autour des livres de littérature jeunesse et de ceux ne figurant pas sur les listes de suggestion prennent souvent place au sein de cette forme de sociabilités lectorales. Assurée par sa sœur aînée de la qualité du *Gone de Chaâba*, Kamel a emprunté le roman d'A. Begag à la bibliothèque. Pour sa part, Edith a suivi les conseils de sa cousine et a lu *L'Herbe bleue*. Ayant vu sa sœur aînée captivée par le récit de Tolkien, Raoul a souhaité

⁵⁴⁵ D. Pasquier analyse le même type de sociabilités autour des feuilletons de télévision comme celui intitulé *Hélène et les garçons*. D. Pasquier, *La Culture des sentiments*, op. cit.

⁵⁴⁶ P. Bourdieu décrit cette logique de consommation comme signe et manifestation (pas forcément intentionnels) d'appartenance au groupe ou à la classe, P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit. Si la consommation est signe d'appartenance c'est non seulement parce qu'elle permet de se distinguer des autres classes sociales mais aussi parce qu'elle permet de marquer l'affiliation à certaines. Mais, si l'appartenance de classes se manifeste parfois involontairement, la manifestation de l'appartenance au groupe de pairs constitue plus souvent un enjeu conscient et assumé. cf. D. Pasquier, *Cultures lycéennes*, op. cit., p. 56.

⁵⁴⁷ Cette logique compétitive n'est pas forcément tournée vers les autres. Elle peut s'appliquer à soi-même. Ainsi, même s'il ne connaît pas de lecteur de Tolkien, Gaspar a constitué la lecture du *Seigneur des anneaux* (ou d'autres romans de SF ou HF en plusieurs tomes empruntés en bibliothèque) comme un challenge personnel (cf. dans un autre domaine l'étude de cette disposition agonistique, M. Darmon, *Approche sociologique de l'anorexie*, op. cit., p. 348-351).

⁵⁴⁸ La lecture assimilative trouve à se réaliser et à se construire dans d'autres contextes que les sociabilités amicales, comme par exemple un contexte d'études, cf. M. Millet, *Les Etudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, op. cit., p. 545.

le moment venu s'emparer du *Seigneur des anneaux*. Peu attirés par les livres, mais ayant intériorisé l'injonction scolaire à la lecture, Bruno, Jérôme, Didier, etc. se sont laissés convaincre par des pairs de découvrir les *Livres dont vous êtes le héros*. Enfin lorsqu'elles sont accessibles, les bibliothèques des aînés contiennent toujours *a minima* les livres étudiés en classe. En allant y piocher, des enquêtés comme Eléonore, Samia, Thierry, Salah, etc., soucieux de répondre aux attentes scolaires, ont pu découvrir des œuvres de littérature classique ou jeunesse, ou des « magazi-nes éducatifs ».

Enfin, les lectures communes servent parfois moins de références communes auxquelles les pairs adhèrent, qu'elles ne sont constituées en moyen d'accéder aux références, aux goûts et intérêts potentiellement différents des autres. Ainsi c'est pour connaître les croyances de leurs pairs que quelques enquêtés, à l'instar de Rachid⁵⁴⁹ ou de Maxime, ont lu des textes religieux d'autres confessions, que d'autres comme Peggy ont lu des ouvrages sur le surnaturel et les légendes populaires telles celles de « *la dame blanche* », etc. Si Esther n'est pas parvenue à la fin du *Seigneur des anneaux*, elle l'a tout de même entamé pour connaître les goûts lectoraux de Marie-Eve qui était déjà dans sa classe en troisième, etc.

Les sollicitations lectorales des pairs ne sont pas toutes de communion. Quelques enquêtés ont suivi ou négligé les incitations individualisées de pairs.

C. LES INCITATIONS LECTORALES DES PAIRS : DES SOCIABILITÉS LECTORALES NON CONSENTIES

Connu pour être grand lecteur, Colin a reçu de ses copains, faibles lecteurs, *Les Fourmis* de Werber, à l'occasion d'un anniversaire. Moins pour son goût pour la lecture que pour son appréciation de Nirvana, Eléonore s'est fait offrir par une copine une biographie du chanteur. Toutefois ces incitations individualisées sont marginales dans la population d'enquête. Leur rareté indique le caractère peu central des lectures au sein des sociabilités amicales, déjà constaté.

Quelques enquêtés mentionnent des sollicitations lectorales de pairs qu'ils n'ont pas suivies. De ce fait, elles font figure d'incitations : les enquêtés n'ont finalement pas partagé les lectures conseillées. Les positionnements des enquêtés à l'endroit de ces incitations sont de deux ordres.

Dans le premier cas, les incitations mémorisées fixent un idéal et offrent l'occasion de projection de soi à-venir en tant que lecteur. Les incitateurs sont alors souvent des pairs plus âgés. Les catégories de textes qu'ils lisent et disent apprécier bénéficient d'un jugement favorable. Ainsi, par la fréquentation de pairs déjà bacheliers, Gaëlle, Marie-Eve, Jean ou d'autres encore ont eu l'occasion d'appréhender la littérature classique sous un jour favorable. Ils ont constitué sa lecture en idéal, leurs habitudes lectorales actuelles – goûts et compétence – ne leur permettant pas encore de le réaliser. Avec sa sœur aînée, étudiante en sciences de l'éducation, ce sont les ouvrages de sciences humaines que Lamia a constitués comme lectures enviées et encore inaccessibles. Quant à Bruno, il s'émerveille des compétences lectorales de son frère

⁵⁴⁹ Son père est maçon, sa mère est agent d'entretien. Il ne sait pas s'ils ont fait des études.

aîné qui lui permettent d'être au courant de l'actualité politique et économique et d'en avoir une appréhension avisée.

Dans le second cas, les incitations mémorisées servent au contraire de repoussoir. Parce qu'ils sont plus jeunes, faibles lecteurs, amis de moins longues dates, individus avec lesquels les sociabilités s'appuient sur d'autres activités que les lectures, etc., ils bénéficient d'une faible légitimité en matière d'incitation lectorale. Cette faible légitimité nuit à l'efficacité et au suivi de leurs suggestions. Ainsi Marie-Eve ou Philippe ne lisent pas les romans de S. King que leur conseillent respectivement une correspondante allemande ou des camarades de classe. Livio n'a pas lu le récit de M. Gray que lui a offert l'une de ses sœurs aînées.

Quelles qu'elles soient, ces sollicitations lectorales amicales non suivies témoignent du caractère non nécessaire de leur efficacité. Elles invitent à nuancer la question de la « transmission horizontale »⁵⁵⁰. Comme toutes sollicitations, elles procèdent de conditions de possibilité dont la caractéristique de l'émetteur – être pair – ne constitue qu'un aspect, à lui seul non déterminant.

Ainsi, par les catégories de textes qu'ils conseillent (les magazines, les bandes dessinées, les récits ne figurant pas sur les listes de suggestion) et par le type de sollicitations qu'ils dispensent (la communion), les pairs se distinguent de l'institution scolaire. Cependant, comme les sollicitations de cette dernière, les sollicitations lectorales amicales se caractérisent par le fait de se concentrer sur quelques catégories de textes et de privilégier un type de sollicitations lectorales. Par ailleurs, le suivi de leurs sollicitations dépend le plus souvent de compétences et de dispositions déjà constituées. Les sollicitations des pairs ne semblent en effet jamais si efficaces que lorsqu'elles font écho à d'autres sollicitations, parentales ou scolaires⁵⁵¹.

*

Durant la période collégienne, tous les enquêtés n'ont pas été soumis aux mêmes sollicitations lectorales tant du point de vue des catégories de textes lues que du point de vue des contextes et types de sollicitations. En outre, ces sollicitations lectorales n'ont pas nécessairement trouvé les conditions matérielles, culturelles, etc. de leur efficacité. De ce fait, tous les enquêtés n'ont construit ni les mêmes habitudes de lecture ni les mêmes perceptions des différents contextes de lecture.

Par l'intermédiaire des différentes sollicitations lectorales on a reconstruit les lectures passées des enquêtés sous l'angle des catégories de textes lues et aussi les contextes au sein desquels ils ont été amenés à lire, et à voir leurs lectures validées ou invalidées. On précisera les conditions de constitution des habitudes de lecture durant la période

⁵⁵⁰ D. Pasquier souligne le caractère relativement dominant de ces transmissions horizontales par rapport aux transmissions verticales. L'auteur effectue ce constat sur une population d'enquête, plus âgée que la nôtre pour la période collégienne ici présentée, puisqu'il s'agit de lycéens. Si D. Pasquier contextualise son propos dans l'introduction, elle s'en écarte au fil de l'ouvrage, D. Pasquier, *Cultures lycéennes*, op. cit., p. 9-10.

⁵⁵¹ On rejoint ainsi le constat fait par M. Millet et D. Thin sur d'autres réalités sociales, M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires*, op. cit., p. 264.

collégienne en revenant sur les expériences de ces sollicitations lectorales (chapitre 5 Expériences heureuses, ambivalentes ou malheureuses des sollicitations lectorales). Avant cela, il convient d'étudier l'autre aspect constitutif des habitudes de lecture que sont les façons de lire. Le chapitre suivant s'attache en effet à analyser la construction des façons de lire et de dire les lectures durant la période collégienne.

Chapitre 4 : La constitution des façons de lire et de dire ses lectures

Introduction. Les conditions de constitution des façons de lire et de dire ses lectures

Proposant une réflexion sur les « outils pour l'analyse des écritures ordinaires », F. Weber soumet à relecture un article de M. Albert-Llorca qui étudie des écrits votifs⁵⁵². Elle souligne l'intérêt de la comparaison entre ces « demandes aux Saints ou à la Vierge » et le modèle épistolaire « de la lettre de requête à un puissant intercesseur ». Cette comparaison permet en effet de montrer que malgré la perception par l'Eglise de ces demandes comme des « prières spontanées » « émouvantes dans leur banalité, supposées faire fi de tout formalisme », celles-ci sont au contraire fortement liées à la « maîtrise » de différents codes : code épistolaire, code liturgique, code de relations interpersonnelles dans des réseaux d'échanges de service. L'analyse d'écrits votifs éclaire l'entremêlement de plusieurs registres. Ainsi,

« L'auteur [un fidèle] de la première lettre prend successivement plusieurs tons différents. Il suit dans ses grandes lignes le code épistolaire (un terme d'adresse pour commencer, "Madame la Vierge Noire", un paraphe pour finir). Il utilise d'abord les formules qui sont de mise dans les rapports avec une autorité ("je vous serais reconnaissant de bien vouloir nous donner la santé, la fortune" ; "avec mes remerciements... je vous prie d'agrée"). Puis il change de ton, dans un post-scriptum placé avant la signature (et non après) qui dénote des rapports plus familiers ("Merci pour votre sens de l'humain, je ne vous oublierai pas"). Et, entre la lettre administrative incomplète et le post-scriptum familier, il insère un mot liturgique qui détonne ("je vous prie d'agrée... Amen"). Le mélange des genres manifeste un flottement entre différents codes. »

F. Weber s'appuie sur indications diverses données sur les fidèles (tenues vestimentaires, photos, hésitations à écrire sur le cahier, etc.) et sur les productions analysées (écrits votifs) ainsi que sur les analyses réalisées par M. Albert-Llorca (« allusion à la dévotion populaire », etc.) pour pallier l'absence des caractéristiques sociales des scripteurs. Elle suppose qu'il s'agit de « membres de classes populaires, de professions non

⁵⁵² F. Weber, « La lettre et les lettres : codes graphiques, compétences sociales. Des outils pour l'analyse des écritures ordinaires », *Genèses* 18, janv. 1995, p. 152-165. Les citations qui suivent en sont issues.

intellectuelles » et formule des hypothèses sur la forme des écrits votifs et son lien avec le probable niveau scolaire des enquêtés peu élevé :

« Et si l'absence des modèles liturgiques dans les écrits votifs était corrélée avec le faible niveau d'instruction de leurs rédacteurs ? Et s'il fallait mettre sur le compte de leur soumission aux modèles liturgiques le fait que ces dévots n'aient le choix qu'entre la répétition à l'identique, voire la photocopie, des prières (excès de ritualisation, certes, mais aussi hypercorrection par crainte de se tromper, incapacité à jouer avec un modèle trop contraignant) et la lettre qui instaure, sur un mode qui est le leur et qu'ils maîtrisent, une relation avec les puissants. Ne faudrait-il pas alors chercher du côté des modes de diffusion et d'appropriation des modèles ? On pourrait suggérer que les membres des classes populaires ne se sentent pas autorisés à jouer avec les modèles liturgiques et que c'est la raison pour laquelle ils récitent ou copient les prières mais utilisent, en accompagnement, un autre modèle à leur disposition, celui de la lettre, diffusé par l'école et par l'école primaire. »

L'évocation d'écritures populaires extraordinaires et de leur hypothèse d'analyse introduit pleinement à ce chapitre. Celui-ci a en effet pour objet l'étude des *façons de lire constituées et mises en œuvre* durant la période collégienne par la population d'enquête à partir d'évocations de lectures particulières d'une part et l'analyse des *conditions de production de ces façons de lire et de dire ses lectures* qui rendent raison de la forme de ces évocations d'autre part. Deux différences majeures distinguent toutefois les perspectives et les démarches : le matériau analysé n'est pas un matériau trouvé mais un *matériau produit en entretien* en vue d'obtenir notamment des *évocations de lectures passées* par des enquêtés aux caractéristiques sociales connues ; les entretiens visaient également la production d'un matériau sur les conditions de constitution des façons de lire et de dire les lectures.

1) Les liens entre façons de lire et façons de dire les lectures

A. LE LIEN SCOLAIRE

La lecture individuelle, non accompagnée de comptes rendus, est parfois présentée dans les *Instructions officielles* comme *la* lecture. Cependant, l'observation des pratiques scolaires conduit à remarquer qu'à l'école, la réalité objective de la lecture ne s'arrête pas aux « opérations de lecture [qui] restent mentales »⁵⁵³. Elle comprend aussi la réalisation rétrospective de comptes rendus à partir desquels les enseignants évaluent les compétences de leurs élèves en matière de compréhension et d'analyse des textes. En effet, les compétences lectorales des élèves sont inférées de leurs productions écrites ou orales sur des textes, de leurs réponses apportées aux questions plus ou moins nombreuses et plus ou moins précises qui leur sont posées.

Parce qu'une lecture peut et doit pouvoir se lire sur papier ou s'entendre relatée, le travail de l'enseignant consiste notamment à permettre aux élèves de répondre de manière attendue aux questions posées. Il consiste aussi à pointer, à rectifier et à

⁵⁵³ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 124.

sanctionner les réponses inadéquates ou non conformes par leur contenu, par leur forme, etc. En effet, dans ses comptes rendus scolaires des lectures, l'élève doit plus décrire les textes que ses expériences lectorales. S'il évoque ces dernières, c'est pour souligner ce qu'elles doivent à des caractéristiques textuelles identifiées et analysées. L'élève doit analyser les personnages plus que les juger et les apprécier. Il doit respecter des règles de convenance et s'attacher à ce qui, d'un point de vue de l'analyse scolaire, est digne d'intérêt : le style et les procédés stylistiques, les options philosophiques des textes, les relations entre les personnages, etc. Le rapport au langage exigé/réclamé dans ces comptes rendus est également particulier : l'élève doit pouvoir produire intentionnellement des discours hors situation d'interactions. Il doit recourir à l'explicitation verbale et non à d'autres langages – corporels, etc. – et bannir les implicites et les allusions permises par des références communes – ou supposées – avec l'interlocuteur⁵⁵⁴.

Le chercheur en sciences sociales qui s'intéresse à ce que font les lecteurs avec les textes et à la compréhension-appropriation qu'ils en ont, n'a ni à enseigner la lecture, ni à évaluer les compétences lectorales de ses enquêtés. Il parie, en revanche, comme l'enseignant, sur le fait que la lecture est appréhendable dans des évocations ultérieures et rétrospectives, orales ou écrites, et non pas seulement dans la saisie d'opérations mentales⁵⁵⁵.

Quelle que soit l'aisance scolaire des enquêtés, leur présence en classe de seconde d'enseignement général offre l'assurance d'une longue fréquentation des conditions scolaires de productions langagières et d'un enseignement de la lecture associant cette pratique et sa mise en mots. Le niveau d'enseignement atteint autorise un tel pari et justifie le dispositif d'enquête choisi : saisir les lectures par la réalisation d'entretien avec des lecteurs (ainsi que la collecte, quand cela était possible, des copies de français des enquêtés). On a ainsi pu réaliser une enquête sociologique susceptible de mettre au jour les différentes réalités sociales que recouvre la lecture (et d'en analyser les conditions de production) en comparant des évocations de lectures passées, c'est-à-dire *des façons de dire les lectures passées*, indicateurs de façons de lire. Pour rendre possible l'étude de réalités lectorales variées, on a veillé à ne pas évincer des entretiens certaines façons de dire les lectures, disqualifiées scolairement et révélatrices de façons de lire construites hors école ou à l'école mais en dépit des attendus scolaires.

B. PENSER LES APPRENTISSAGES DES PRATIQUES ET DE LEUR MISE EN MOTS

Les travaux sur la constitution de pratiques diverses montrent que, selon les conditions d'apprentissage, la mise en mots des pratiques ne s'apprend pas nécessairement simultanément à l'apprentissage des pratiques mêmes. Pour la pratique étudiée qu'est la

⁵⁵⁴ Dans *Culture écrite et inégalités scolaires*, B. Lahire s'attache à analyser le rapport au langage requis scolairement et celui entretenu par des élèves en difficulté qu'il caractérise en propre, et non par la négative. Il s'attarde en revanche peu sur les contenus mêmes des productions langagières.

⁵⁵⁵ Dans « L'usage faible des images », J.-C. Passeron exprime le désir d'inventer un dispositif permettant de mesurer la variation sociale des « actes sémiologiques » liées à l'appropriation des œuvres d'art, pointant la discontinuité expressive entre une œuvre inconique et les discours d'accompagnement (discontinuité qui ne se retrouve pas pour les textes littéraires), *op. cit.*, p.259-261.

lecture, ils permettent de formuler l'hypothèse d'une variété des façons de dire les lectures intériorisées et pratiquées par les enquêtés : non seulement du point de vue de la plus ou moins grande mise en mots des lectures, mais aussi du point de vue des contenus et des formes mêmes de ces mises en mots.

Tout apprentissage de pratiques ne s'inscrit pas dans une forme scolaire de relations sociales où ce qui s'enseigne est explicité et où les caractéristiques mêmes de l'explicitation font l'objet d'enseignement. Dans *La Raison des plus faibles*, B. Lahire étudie l'apprentissage pratique du métier par des employées et des ouvriers : ceux-ci l'ont appris en « voyant faire » « les anciens », en les « imitant » ou en les « copiant », en « essayant de faire » à leur tour, etc. Quand ils ont eu à apprendre le métier à de plus nouveaux qu'eux, ils leur ont « montré » les tâches à effectuer. Parce que « les modes pratiques d'apprentissage ignorent l'explicitation des tâches autre que la désignation des tâches (“il faut faire ça” ; “il faut pas faire ça”) [...] on apprend “sur le tas” », les propos des enquêtés en entretien sont succincts. L'auteur analyse en effet :

« Il n'y a pas de commentaires à faire sur une situation d'“apprentissage” qui se passe sans commentaires. Par la brièveté même de certaines réponses, et à travers la manière de répondre aux questions, on mesure la distance qui sépare le sens pratique du travail, de la situation d'entretien comme situation forçant à expliciter verbalement des choses qui “vont de soi”. [...] il est difficile pour les enquêtés de rendre compte verbalement, en situation d'entretien, d'une activité professionnelle qu'ils maîtrisent pratiquement »⁵⁵⁶

On peut supposer que l'apprentissage de certaines lectures, la découverte de certaines catégories de textes, s'effectue de manière analogue aux modes pratiques d'apprentissage du métier. Peu exercées, on comprendrait ainsi que leurs mises en mots soient elliptiques. Les lectures apprises pratiquement et découvertes sans accompagnement discursif peuvent sans doute plus probablement être passées sous silence, se dire difficilement et peu précisément⁵⁵⁷.

D'autres conditions d'apprentissage sont susceptibles d'associer l'apprentissage des pratiques et celui de leur mise en mots, elle-même plus ou moins développée et spécialisée.

Dans son étude sur la « genèse de l'utilisation de la marijuana pour le plaisir », H. Becker met en évidence le rôle majeur qu'y joue un entourage « expérimenté »⁵⁵⁸. La fréquentation d'initiés apprend en premier lieu qu'ils « utilisent de la marijuana pour “planer” ». Cette fréquentation familiarise donc avec une désignation de la pratique qui, pour être parfois minimale, n'en est pas moins *spécialisée* (vs les énoncés déictiques mentionnés plus haut, « tu fais ça »). Par ailleurs, les initiés peuvent guider l'apprentissage de la technique et favoriser celui de la perception des effets de la drogue ainsi que celui du goût pour les effets. En aidant au repérage des effets de la drogue et

⁵⁵⁶ B. Lahire, *La Raison des plus faibles*, op. cit., p. 34.

⁵⁵⁷ B. Lahire, « Logiques pratiques : le “faire” et le “dire sur le faire” », in B. Lahire, *L'Esprit sociologique*, op. cit., p. 144-145.

⁵⁵⁸ H. S. Becker, *Outsiders*, op. cit., « Chapitre 3. Comment devient-on fumeur de marijuana », p. 64-82.

des conditions dans lesquelles ils se produisent, et à la distinction de ces effets avec des effets non souhaités, etc., les initiés rendent possible le fait de savoir « ce que signifie concrètement [i.e. physiquement] cette expression » « planer ». Par analogie, l'analyse de la constitution des façons de lire et des *attentes lectorales* ainsi que des façons de dire les lectures et les expériences lectorales doit prêter attention à *l'entourage et aux lecteurs initiés*, aux sollicitations lectorales qu'ils sont susceptibles de formuler, aux raisons qu'ils peuvent donner pour inciter la lecture de tels ou tels textes.

Pour L. Boltanski, la maîtrise des « taxinomies morbides et symptomatiques d'origine savante » et celle de « nouvelles catégories de perception du corps » sont liées à « la fréquentation du médecin qui constitue aujourd'hui le principal agent de diffusion médicale (et secondairement la lecture d'articles ou d'ouvrages de vulgarisation médicale) »⁵⁵⁹ au cours de consultations ou à l'occasion de sociabilités ordinaires (familiales, amicales, professionnelles, etc.). Le sociologue engage ainsi à prêter attention à certaines sources susceptibles de dispenser un savoir et une mise en mots du corps et des sensations corporelles. Par analogie, l'attention aux discours médiatiques sur les lectures ainsi que ceux émis par des professionnels de la lecture peut non seulement guider l'étude de la constitution des façons de lire mais aussi celle des façons de dire les lectures.

Enfin, l'institution scolaire, on l'a dit, encadre la constitution non seulement de façons de lire, mais aussi de leurs mises en mots.

Entre un apprentissage pratique qui s'effectue par monstration, sans retour théorique sur la pratique, ou même sans discours descriptif des pratiques, et un apprentissage essentiellement discursif d'une pratique non exercée, réalisé en entendant ou en lisant des propos sur cette dernière, il existe une variété de situations. Pour la pratique étudiée qu'est la lecture, chacune de ces conditions d'apprentissage est susceptible de favoriser la constitution de façons de lire et de dire les lectures particulières, par leur forme et leur contenu.

2) Les façons de lire et de dire les lectures prévues par l'institution scolaire

560

Parce qu'ils guident les pratiques enseignantes à partir desquelles les élèves constituent des façons de lire et de dire leurs lectures, il s'agit de présenter les *Instructions et programmes* et les *Documents d'accompagnement* pour l'enseignement du français en vigueur au moment de la scolarité collégienne de la majorité des enquêtés⁵⁶¹. Ces Documents officiels réglementent l'enseignement ou l'accompagnement scolaire de la « lecture analytique » d'une part, et de la « lecture cursive » d'autre part. En plus de

⁵⁵⁹ L. Boltanski, « Les Usages sociaux du corps », *Annales ESC*, 1971, p. 213.

⁵⁶⁰ On revient sur les conditions socio-historiques de cet enseignement dans le chapitre 6. L'analyse d'observations des cours de français de seconde des enquêtés et celle des entretiens menés avec leurs enseignants de français complètent l'analyse des Documents officiels.

⁵⁶¹ Les enquêtés interrogés en 2000-2001 qui, s'ils n'avaient pas redoublé, sont entrés en Sixième en 1996.

définir chacune de ces « lectures », les Documents officiels précisent leur articulation et leur complémentarité.

A. LA DÉFINITION SCOLAIRE DE LA « LECTURE ANALYTIQUE »

Une « lecture analytique » mobilisant des savoirs métadiscursifs est présente à tous les niveaux de l'institution scolaire. Elle est censée s'enrichir progressivement de différents savoirs. En effet, la grammaire des phrases à laquelle les enfants sont initiés dès l'école primaire, est complétée par la grammaire des textes⁵⁶².

Cependant, malgré la précocité de leur enseignement, la lecture et la posture « analytiques » sont décrites dans les Documents officiels comme des pratiques opposant des difficultés aux élèves. Contrairement à la « lecture cursive », présentée comme étant relativement accessible aux élèves qui « découvrent souvent avec intérêt, voire curiosité, le texte qui leur est proposé », la posture analytique est supposée moins évidente : « [les élèves] ne ressentent pas véritablement en revanche, la nécessité d'étudier [le texte], sinon pour se faire expliquer les passages qui leur paraissent éventuellement obscurs »⁵⁶³. Pour lutter contre d'éventuelles résistances écolières, les Documents officiels préconisent un enseignement progressif de la lecture analytique. Cette progression vise l'évolution des exigences en matière d'« outillage technique » et non celle des types de discours étudiés⁵⁶⁴. S'il faut parvenir à une compréhension logique de la narration par une schématisation narrative en 5^{ème}-4^{ème}, l'étude du discours narratif doit commencer en sixième par la compréhension chronologique qui s'appuie sur la diégèse (ce qui est raconté dans un texte). Si elle ne se passe pas d'une désignation et d'une identification de faits textuels, la compréhension chronologique de la narration peut se passer de « termes savants » :

« Dans le cas de l'étude du récit par exemple, les questions portent en priorité [...] sur les éléments de l'histoire : espace, temps, personnages, action. On s'appuie sur une étude précise des faits de langue. On met le texte en relation avec son paratexte (titre, chapeau, notes explicatives, etc.) et avec le hors-texte. Le but est à chaque fois de saisir le texte comme univers construit de significations. La lecture "détaillée" n'est donc pas une lecture visant à commenter et expliciter tous les "détails" d'un texte. »⁵⁶⁵

En classe de sixième, les Documents officiels invitent à une mobilisation en situation des termes savants de l'analyse textuelle et non à leur enseignement systématique :

⁵⁶² Celle-ci fait désormais partie des enseignements inscrits dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire, et s'intègre au « dire, lire, écrire », à l'observation réfléchie de la langue.

⁵⁶³ Ministère de l'Education nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement*, op. cit., p. 97.

⁵⁶⁴ « Aborder successivement les discours narratif, descriptif et explicatif, pour s'arrêter enfin sur le discours argumentatif et l'étudier plus longuement. Une telle progression n'est pas dans l'esprit des programmes. En effet : elle entraînerait une approche exagérément typologique et tendrait à ne retenir du texte que ce qu'il y a d'illustratif de la problématique envisagée ; elle entrerait de ce fait en contradiction avec l'étude des œuvres inscrites au programme, lesquelles n'offrent généralement pas d'exemples de discours pur. », Ministère de l'Education nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement*, op. cit., p. 173.

« À l'occasion de ces lectures, on repère les principales "lois du genre" en discernant les constantes de la structure narrative, ainsi que les dimensions sensible et symbolique des situations mises en scène. Il s'agit donc de toujours associer données formelles, sens et valeurs du texte, en évitant tout excès "techniciste" qui consisterait à n'étudier de l'œuvre que sa charpente narrative. »

566

Pour faciliter l'enseignement de la lecture analytique, les Documents officiels recommandent, outre cette progression, de « montrer [aux élèves] l'utilité de l'étude de textes »⁵⁶⁷ en proposant le test d'hypothèses de lecture. Les procédés stylistiques, linguistiques, lexicaux et historiques repérés sont alors les indicateurs d'une compréhension scolairement attendue du texte :

« Interpréter un texte signifie partir de ces observations pour construire sans cesse une ou plusieurs significations. Cette phase est essentielle et doit être soigneusement ménagée au collège, modestement, patiemment, et en tenant toujours compte de la spécificité du texte. On fera ainsi étudier, dans un poème, la dimension prosodique pour montrer la densité des relations entre signifiant et signifié et rendre sensibles les élèves aux effets de sens créés ; on fera observer, dans une nouvelle, le jeu des reprises nominales pour analyser la façon dont un narrateur choisit de nommer, et donc de caractériser un personnage ; on fera relever deux champs sémantiques dans un texte pour étudier la manière dont ils se répondent et les systèmes de valeurs qu'ils installent parallèlement, complémentirement ou contradictoirement, par exemple dans une séquence de roman de chevalerie ; on essaiera de dégager, en liaison avec les œuvres qui apportent des références culturelles, quelques sujets majeurs de différentes époques et de divers milieux (par exemple, le désir de savoir à la Renaissance, la tolérance et l'intolérance au temps des Lumières). »⁵⁶⁸

En classe de 3^{ème}, les différents éléments textuels – thématiques, stylistiques, etc. – sont étudiés « en relation les uns avec les autres (insistances, contrastes, oppositions, similarités, parallélismes), afin de montrer comment, au moment de l'interprétation, ils contribuent à la signification globale du texte. »⁵⁶⁹ La production des interprétations repose sur l'attention à des marques textuelles différentes selon les types de discours étudiés :

« On fera analyser, dans un texte argumentatif, les éventuelles formes d'ironie et la manière dont elles disqualifient la thèse combattue. On s'arrêtera, dans l'étude du texte autobiographique, sur la distinction entre le temps de l'énonciation et

⁵⁶⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement*, op. cit., p. 40. Définition de la lecture analytique pour la classe de 6^{ème}.

⁵⁶⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège*, www.education.gouv.fr, p. 9.

⁵⁶⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement*, op. cit., p. 97.

⁵⁶⁸ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement*, op. cit., p. 97.

⁵⁶⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement*, op. cit., p. 178.

2000 dans les Académies de Besançon, Dijon, Grenoble, Lyon, Nancy-Metz, Reims,
Strasbourg

Les temps, les pronoms, la conjugaison, l'orthographe, le lexique, etc. sont autant d'éléments que les élèves doivent observer et sur lesquels ils doivent s'appuyer pour justifier leur compréhension des textes. Celle-ci est ainsi mise en mots d'une manière particulière. Pour la première question, les élèves doivent comprendre que le texte de G. Sand est l'évocation d'un souvenir en reliant « alors » à une autre information donnée dans le texte (l'extrait commence par « Je ne crois pas avoir revu cette maison de Chaillot depuis 1808 »). Le tableau rempli doit leur permettre de constater plus aisément l'opposition des perceptions enfantines et adultes, etc. La lecture analytique nécessite donc la maîtrise de savoirs spécialisés – linguistiques et stylistiques⁵⁷² – ainsi que l'adoption d'un rapport analytique au langage et au texte.

Par ailleurs, en plus d'aider la compréhension du texte – thématique traitée, point de vue idéologique sous-jacent, etc. – les Documents officiels estiment qu'une attention particulière aux procédés linguistiques et stylistiques permet de donner des raisons textuelles à des expériences lectorales. La lecture analytique des textes argumentatifs par exemple désigne, identifie et analyse des procédés stylistiques susceptibles de susciter une adhésion aux discours. Elle permet aux lecteurs de maîtriser leurs réactions :

« l'argumentation enfin conduit à prendre en compte la dimension émotionnelle. Sans abolir la part de l'émotion, le travail de l'argumentation invite les élèves à son nécessaire dépassement, et même à prendre conscience de ses modes d'emploi, notamment à travers l'étude des textes : entre l'émotion contrôlée chez Corneille par exemple, et les stratégies de l'émotion qui permettent de susciter, chez Victor Hugo par exemple, la compassion, le mépris, l'enthousiasme, la colère... le travail de l'argumentation s'ouvre ainsi sur la dimension passionnelle et l'expression de soi. »⁵⁷³

Parallèlement à une étude des procédés stylistiques inscrite dans des savoirs spécialisés, les Documents officiels préconisent la mise en évidence des raisons textuelles et rhétoriques d'une expérience lectorale et l'explicitation des différentes manières de réagir à un texte (être convaincu, persuadé, ému, etc.)⁵⁷⁴. Ils orchestrent ainsi l'intériorisation d'expériences lectorales (en même temps que l'intériorisation du statut subalterne de l'émotion par rapport à la raison⁵⁷⁵). Cette orchestration apparaît aussi dans la conception officielle d'un enseignement d'une lecture analytique articulée à une lecture cursive : le bon lecteur est celui qui, en plus de pouvoir analyser les procédés stylistiques,

⁵⁷² La maîtrise d'un savoir sur les formes des discours est requise ainsi qu'une connaissance des différents genres littéraires. L'autobiographie, les mémoires et la poésie lyrique et la poésie engagée étant au programme de la classe de troisième, les élèves devaient pouvoir situer littérairement ce texte.

⁵⁷³ *Ministère de l'Éducation nationale, Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement, op. cit., p. 170.*

⁵⁷⁴ Cet enseignement passe notamment par l'identification des « effets sur le lecteur » : « Dans le cas de l'étude du récit par exemple, les questions portent en priorité sur l'énonciation (positions et perspectives énonciatives, effets sur le lecteur...) », Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement, op. cit., p. 40. Cf. infra, chapitre 6.*

a éprouvé les réactions lectorales conformes aux intentions textuelles décryptées ou qui a su réajuster ses réactions lectorales après étude.

B. LA DÉFINITION SCOLAIRE DE LA « LECTURE CURSIVE »

La « lecture cursive » s’empare de tous types de textes et désigne toute lecture réalisée hors d’un encadrement scolaire habituel (rythme collectif, évaluation, guide de lecture systématique, etc.). Elle est conçue comme l’outil pédagogique privilégié de la promotion du plaisir de lire et de son initiation. Pour les Documents officiels, une fois éprouvé, le plaisir de lire est supposé susciter des désirs lectoraux. Leur satisfaction est facilitée par une « familiarisation » à des techniques enseignées de choix de textes⁵⁷⁶ :

« Le choix d’un livre s’opère selon des critères précis (thème, auteur, genre, titre, nombre de pages, première et quatrième de couverture, illustrations éventuelles) auxquelles on familiarise les élèves. Dans le même esprit, on leur montre comment la consultation de la table des matières, la lecture balayage du premier chapitre ou de quelques passages permettent une découverte rapide de l’ouvrage. Cette phase préalable d’exploration du livre est essentielle ; pour que l’élève ait effectivement la possibilité de choisir, elle se déroule au CDI ou dans une bibliothèque »⁵⁷⁷

Les évocations d’un journal que l’on feuillette, d’un texte dont on ne « consulte qu’une partie » ou d’une « lecture documentaire ou informative »⁵⁷⁸ illustrent la lecture cursive et décrivent des usages ordinaires légitimes de textes non littéraires que les élèves sont susceptibles d’intérioriser au sein de l’institution scolaire. Elles font le lien entre des caractéristiques textuelles particulières – notamment le découpage du texte et son indexation⁵⁷⁹ – et des usages et intérêts lectoraux. Si les ouvrages documentaires peuvent faire l’objet d’une lecture informative et formative qui suit le déroulement proposé par l’imprimé, ce n’est pas le cas de tous les ouvrages de référence. Initié en primaire, l’enseignement de la lecture des dictionnaires – dit « maniement » – doit se poursuivre au

⁵⁷⁵ On pourrait analyser la manière d’être, de croire, de penser, de percevoir et d’agir qui sous-tend l’enseignement du français au collège à la manière de L. Pinto, « Epreuves et prouesses de l’esprit littéraire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n° 123, juin 1998, p. 45-64.

⁵⁷⁶ A. Viala souligne la correspondance non systématique des différents composants d’une « rhétorique du lecteur » : « choix d’un texte », « définition d’un objectif », « mise en place d’un programme de transposition », A. Viala, « L’enjeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire », in M. Picard (dir.), *La lecture littéraire*, Paris, éds. Clancier-Guénéaud, 1987, p. 19 et 21.

⁵⁷⁷ **Ministère de l’Education nationale, *Accompagnement des programmes du cycle central*, www.education.gouv.fr, p. 17.**

⁵⁷⁸ Ministère de l’Education nationale, *Enseigner au collège*, op. cit., p. 39.

⁵⁷⁹ Cf. L’analyse des manières de lire des étudiants de 3^{ème} année de médecine qui doivent s’emparer de textes fortement découpés et indexés que sont les manuels, cf. MILLET M., *Les Etudiants de médecine et de sociologie à l’étude*, op. cit., p. 558-559. L’enseignement de cette manière de lire est donc préconisé dès le collège sur des textes partageant des caractéristiques formelles. Si tant est qu’ils aient été réceptifs à cet enseignement, les étudiants de médecine peuvent avoir une longue habitude scolaire de cette manière de lire.

collège au sein des cours de français jusqu'à ce qu'elle soit familière aux élèves.

« En fin de 5^{ème}, les élèves maîtrisent le maniement d'un dictionnaire usuel, distinguent définition et exemple. [...] on poursuit également l'initiation aux ressources documentaires sur supports informatiques, audiovisuels et multimédias (CD rom). Dans ce domaine, la collaboration avec les documentalistes du CDI est essentielle. »⁵⁸⁰ **« Pratique du dictionnaire, suite : en fin de 4^{ème}, les élèves doivent savoir utiliser les dictionnaires de langue, de synonymes, d'antonymes, en relation avec le travail sur le vocabulaire. Dictionnaires et encyclopédies : en fin de cycle, les élèves doivent savoir distinguer, selon les usages adaptés les dictionnaires de langue, les dictionnaires encyclopédiques, les ouvrages encyclopédiques simples. »**⁵⁸¹

Les Documents officiels invitent à exercer les élèves à l'usage d'autres livres de référence que sont les manuels⁵⁸². Les collégiens doivent apprendre à s'orienter à l'aide du sommaire ou de la table des matières et des index, à repérer les différentes rubriques et les renvois, à distinguer sur une page : le titre, le chapeau, le texte, les notes, les documents, etc. Cet enseignement passe donc par la présentation et l'identification de ces marques textuelles (« instruments de repérage ») qui organisent la page et l'ouvrage. Il procède également par la réalisation d'exercices de recherches et par un usage régulier et opportun des ouvrages. Autrement dit la lecture des livres de référence dont les Documents officiels définissent l'enseignement se distingue d'une lecture linéaire et *in extenso* : elle est ponctuelle et justifiée par des objectifs à atteindre : fixés par le lecteur ou par autrui et non par le déroulement d'une argumentation ou la succession des pages. Les dictionnaires et les manuels sont des outils du travail scolaire, et doivent être lus comme tels.

Mais les Documents officiels dessinent surtout les contours d'une lecture cursive de la littérature qui s'articule à la lecture analytique. Ils recommandent un encadrement euphémisé de ces lectures et de leurs mises en mots. Ils critiquent par exemple l'évaluation des lectures cursives d'œuvres par le biais de fiches de lecture, surtout lorsque cette évaluation est isolée d'un travail en classe :

« la pratique des fiches de lecture "relevées et notées" paraît peu susceptible de développer chez l'élève le goût de la lecture. D'une manière générale, les fiches ne doivent jamais être coupées d'un travail sur le texte en classe. »⁵⁸³

Les Documents officiels encouragent différentes activités pédagogiques :

⁵⁸⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme. Classes de 5^{ème} et 4^{ème}*, op. cit., p. 69.

⁵⁸¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme. Classes de 5^{ème} et 4^{ème}*, op. cit., p. 71.

⁵⁸² Le recours aux manuels est recommandé plus systématiquement que celui aux documentaires et aux ouvrages scientifiques ou de vulgarisation scientifique.

⁵⁸³ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme. Classes de 5^{ème} et 4^{ème}*, op. cit., p. 96. Par ailleurs, la place secondaire de la lecture cursive dans l'évaluation des compétences de français atténue la tension qui peut entourer la réalisation d'autres activités scolaires comme les productions d'écrits.

la lecture cursive « doit être prise en compte dans des activités d'échange, en classe, sur les livres lus. Des fiches de lecture présentées oralement ou par écrit et destinées à guider le choix d'un autre lecteur peuvent ainsi être rédigées, des questionnaires peuvent être élaborés, des jeux imaginés, des affiches ou des panneaux d'exposition réalisés, des exposés et des débats organisés, des comparaisons établies, etc. »⁵⁸⁴

Comme pour signifier le caractère évident de la lecture cursive, les Documents officiels la qualifient d'« ordinaire ». Ce faisant, ils légitiment en fait une définition particulière de la lecture ordinaire de la littérature : une *lecture* non seulement *participative* – c'est-à-dire permettant des expériences lectorales conformes aux caractéristiques textuelles analysées (le rire répondant à la comédie, la catharsis à la tragédie, l'identification au roman initiatique, la réflexion éthique aux contes philosophiques, etc.) – mais aussi *formatrice* par un va-et-vient entre expérience vécue et expérience lue⁵⁸⁵.

Parallèlement à la valorisation de cette lecture⁵⁸⁶, les Documents officiels accordent une importance nouvelle au ressenti du lecteur, à la *rencontre entre le texte et le lecteur*⁵⁸⁷. Supposée faciliter « l'identification aux personnages et aux situations », favoriser le « goût de lire » et permettre d'« aimer des auteurs »⁵⁸⁸, la littérature jeunesse est désignée comme support privilégié de l'enseignement de la lecture cursive de la littérature tout au long de la scolarité collégienne. Les Documents officiels espèrent toutefois le délaissement progressif des œuvres « simples et stéréotypées » au profit d'œuvres dont les qualités littéraires sont reconnues, qui ne relèvent pas d'une littérature *de genre* :

« [l'élève doit] choisir de plus en plus en fonction de ses lectures passées et abandonner des genres très stéréotypés, comme le roman d'aventures, pour des œuvres qui surprennent et bouleversent quelque peu les univers littéraires auxquels il était habitué (de Stephen King à Mérimée ou Maupassant, ou de Conan Doyle à Edgar Poe...) »⁵⁸⁹

Par le truchement des goûts enfantins supposés et renforcés, si ce n'est constitués, la

⁵⁸⁴ Ministère de l'Education nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme. Classes de 5^{ème} et 4^{ème}*, op. cit., p. 96.

⁵⁸⁵ C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 363, E. Schön, « La "fabrication" du lecteur », op. cit., etc.

⁵⁸⁶ La valorisation de cette lecture est récente. Avant d'avoir été illégitime, la lecture participative de la littérature dans sa forme identificatoire a même longtemps fait l'objet d'interdits sociaux – scolaires, religieux, etc. R. Chartier évoque par exemple les interdictions de la littérature de fiction par les autorités castillanes au XVI^e siècle ainsi que les craintes vis-à-vis de la lecture silencieuse (de ses pouvoirs supposés de captation du lecteur et de ses dangers de troubler les frontières entre le réel et l'imaginaire), R. Chartier, « Lectures et "lecteurs populaires" », in R. Chartier et G. Cavallo (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, rééd. Seuil, 2001, p. 348.

⁵⁸⁷ La lecture de divertissement par la fiction que G. Mauger et C. F. Poliak décrivent et dégagent de leur enquête, n'est pas si distincte de la lecture cursive ordinaire légitimée par l'institution scolaire. Autrement dit, la rupture avec « l'ethnocentrisme lettré » que les sociologues revendiquent en évoquant l'importance de cette lecture tient moins compte des discours scolaires que des discours extra-scolaires sur la culture, G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », op. cit., p. 24.

⁵⁸⁸ Ministère de l'Education nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme*, p.93.

lecture cursive est donc pensée propice à une familiarisation heureuse avec la lecture et la littérature. Elle est présentée comme l'instrument privilégié permettant de lutter contre une inégale « imprégnation » familiale à certaines références culturelles.

En outre, la lecture cursive doit initier les élèves à la variété des pactes lectoraux en leur soumettant des « œuvres exemplaires » de différents genres et de différentes époques. En effet, au gré de lectures variées, les élèves doivent « repérer les propriétés des genres narratifs »⁵⁹⁰ ; ils doivent connaître et éprouver, si ce n'est apprécier⁵⁹¹, les pactes lectoraux qui y sont associés :

« En 5e et en 4e, l'attention portée aux genres se renforce : les codes qui les régissent déterminent pour une large part les horizons d'attente du lecteur. Ainsi, les genres, loin d'être étudiés comme de simples instruments de classification de textes, sont mis en prise directe avec la lecture elle-même. »⁵⁹²

Pour faire apprécier aux élèves la caractéristique générique des pièces de théâtre tout en permettant de travailler « l'oral », les Documents officiels recommandent « fortement » mais sans les obliger, différentes activités : le jeu de scènes, la vision ou l'écoute de représentations théâtrales⁵⁹³.

De cette familiarisation avec la littérature, il est attendu une progressive adéquation⁵⁹⁴ des réactions lectorales enfantines et des intentions auctoriales ou éditoriales dégagées des textes. Cette adéquation apporte une justification – s'il en faut – de l'analyse rhétorique par l'expérience lectorale des élèves car la lecture cursive on l'a dit est en effet conçue pédagogiquement dans son articulation à la lecture analytique. L'« identification aux personnages et aux situations » éprouvée à la lecture de romans d'aventure ou le rire suscité par les farces sont des expériences lectorales qui assoient la légitimité des analyses de la construction narrative des romans ou d'un comique de situation. La lecture cursive « exerce une double fonction de préparation ou de prolongement »⁵⁹⁵ des lectures analytiques. Réciproquement, la lecture analytique doit « nourrir et enrichir » les lectures cursives ultérieures des élèves ; elle doit s'appuyer sur

⁵⁸⁹ *Ministère de l'Éducation nationale, Enseigner au collège. Français. Programme, op. cit., p. 177-178.*

⁵⁹⁰ *Ministère de l'Éducation nationale, Enseigner au collège. Français. Programme, op. cit., p. 68.*

⁵⁹¹ A condition qu'elle n'empêche pas leur connaissance, la dépréciation de certains genres ou sous-genres est autorisée par les Documents officiels. Recommandation est faite aux enseignants par exemple de ne pas pénaliser les « erreurs ou errances : une erreur de compréhension **n'est pas une faute, commencer un livre et s'apercevoir qu'il rebute non plus.** », Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme, op. cit., p. 178.*

⁵⁹² *Ministère de l'Éducation nationale, Accompagnement des programmes du cycle central, www.education.gouv.fr, p. 14.*

⁵⁹³ *Ministère de l'Éducation nationale, Accompagnement des Programmes, cycle central, www.education.gouv.fr, p. 24.*

⁵⁹⁴ C'est une connivence culturelle entre auteurs et lecteurs que l'enseignement d'une lecture participative peut chercher à rendre possible. A. Viala met au principe de son analyse en réception de l'œuvre de Le Clézio une telle connivence, A. Viala, « Sociopoétique », *op. cit.*

celles qu'ils ont réalisées au sein ou en dehors de l'école et non « les ignorer ou les refouler »⁵⁹⁶. Cette articulation s'opère notamment sur la base de ce que progressivement les élèves ont appris à reconnaître et à apprécier prioritairement dans les textes (éléments de la diégèse – personnages, lieux, actions, etc. –, propriétés génériques, etc.) :

« les élèves parviennent à indiquer, après une lecture sans adjuvant particulier, le sens global, la destination et les caractéristiques principales (forme, genre, registre majeur) de ce qu'ils ont lu. »⁵⁹⁷

C. DÉLIMITATION D'UNE CONNAISSANCE DE LA LITTÉRATURE

En plus d'apprendre à lire, à éprouver des satisfactions lectorales et à analyser des textes – extraits ou œuvres intégrales –, les élèves sont supposés acquérir une vision analytique de la littérature permettant de caractériser les textes en fonction de leurs auteurs et de critères génériques, esthétiques et historiques. Cette caractérisation ne s'inscrit pas seulement dans une analyse stylistique et poétique des textes et des effets possibles sur le lecteur des procédés stylistiques, mais aussi dans une perspective d'histoire littéraire. Les concepteurs des nouveaux programmes déclarent en effet avoir proposé « un cadre d'ensemble qui associe histoire littéraire et poétique »⁵⁹⁸.

Au collège, l'appréhension analytique de la littérature se décline de trois manières principales. La première passe par la découverte d'œuvres d'époques différentes au fil des années. On souhaite ainsi que les élèves se familiarisent avec l'histoire littéraire. La littérature latine est privilégiée en 6^{ème}. Les œuvres du Moyen âge et de la Renaissance sont au programme de 5^{ème}. Les XVII^e, XVIII^e et XIX^e constituent les siècles dans lesquels on puise des œuvres en 4^{ème}. Enfin, des œuvres des XIX^e et XX^e siècles sont étudiées en 3^{ème}.

La découverte des différents genres, registres et discours est une deuxième déclinaison de l'appréhension analytique de la littérature : le récit, le théâtre, la poésie, l'épistolaire, le tragique, le comique, le polémique, le narratif, le descriptif, l'argumentatif,

⁵⁹⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *Accompagnement des programmes du cycle central*, www.education.gouv.fr, p. 17. Pour la classe de troisième, il est spécifié : « la lecture cursive permet la découverte d'une époque ou d'un genre littéraire (la nouvelle fantastique, le roman policier) avant l'étude [de textes] représentatifs de cette époque ou de ce genre. Il est possible de ménager des étapes dans la découverte et, par exemple, de partir d'autobiographies très simples (R. Gary, *La Promesse de l'aube*, Azouz Begag, *Le Gone du Chaâba*) pour en venir ensuite à des autobiographies plus complexes (Chateaubriand, Rousseau, N. Sarraute) abordées à travers une série d'extraits. », Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme*, op. cit., p. 177.

⁵⁹⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme*, op. cit., p. 54.

⁵⁹⁷ *Ministère de l'Éducation nationale, Enseigner au collège. Français. Programme*, op. cit., p. 177.

⁵⁹⁸ Président de 1992 à 2002 de la commission chargée de refondre les programmes de l'enseignement de français, A. Viala défend ces derniers dans un entretien accordé au *Débat*. « Former la personne et le citoyen. Entretien avec Alain Viala », *Le Débat. Histoire, politique, société* n° 135, mai-août 2005, p. 19.

etc., sont des catégories que les élèves doivent mémoriser au cours de leur scolarité collégienne. Pour A. Viala, l'enseignement de ces notions a plusieurs avantages. D'abord, comme l'illustre la présentation d'un angle d'étude de *Phèdre*, cet enseignement permet de mieux comprendre les textes en proposant une grille de lecture soulignant le point de vue des auteurs sur le monde (les uns par rapport aux autres) :

« en travaillant sur Racine, par exemple, et pour prendre un titre souvent étudié, *Phèdre*, il est bon que l'élève puisse voir qu'il y a bien là un genre, la tragédie, mais aussi qu'il y a quelque chose de plus large, le tragique ; et que ce tragique dialogue avec d'autres formes de pratique théâtrale dans d'autres cultures (une tragédie de Shakespeare n'est pas construite comme une tragédie de Racine) ou avec d'autres modes d'expression, d'autres formes ; ce qui amène à s'interroger sur ce qui a été désigné là comme des registres : le tragique, le comique, le polémique, etc. Or ces registres correspondent à des façons de regarder le monde. Par exemple, *Phèdre* est le tragique d'une passion interdite, la concupiscence : *Phèdre* affronte un désir concupiscent violent dont elle n'a plus la maîtrise. A la même époque, *Don Juan* est un personnage de concupiscence, mais lui la vit au contraire avec cynisme. Ainsi, il faut voir que le fait de donner une signification tragique, ou comique, ou pathétique, c'est déjà un jugement porté sur les choses. »⁵⁹⁹

En retour, la lecture des textes rend tangibles ces notions et permet de les éprouver ayant d'en connaître des « définitions préétablies »⁶⁰⁰. Le programme de français de 5^{ème} préconise par exemple de mettre les textes « en relation les uns avec les autres, ainsi qu'avec les œuvres lues en 6^{ème}, [pour faire] percevoir des effets d'écho, de reprise, et éventuellement de parodie. »⁶⁰¹

Pour A. Viala, le deuxième avantage de cet enseignement des genres, registres et discours est de recontextualiser, dans l'histoire et dans les savoirs, des catégories ordinaires. Ces catégories qui servent, par exemple, à l'organisation de la production et de la diffusion culturelles :

« [est-ce] faire preuve d'abstraction que de confronter les élèves à la comédie et au comique ? Le comique est une catégorie que l'on rencontre partout, "comédie" est couramment employée pour caractériser des films, des émissions de télé, des spectacles aussi bien que des œuvres de théâtre. Même chose pour

⁵⁹⁹ *Ibidem*, p. 11.

⁶⁰⁰ A. Viala utilise cette expression à propos des « mouvements littéraires » qui sont au programme des classes de lycée des nouveaux programmes, *ibidem*, p. 16. Ces nouveaux programmes préconisent une appréhension des mouvements littéraires par la lecture et la comparaison d'œuvres intégrales, plutôt que par la présentation d'une représentation schématisée de la littérature comme univers de productions. Le parti pris d'un tel enseignement de la littérature est celui de faire connaître les œuvres par une lecture orientée mais effective, plutôt qu'indirectement, par des leçons récapitulatives et synthétiques. Ce parti pris prend place dans une organisation progressive des enseignements qui voue à l'enseignement supérieur le rôle de la transmission des savoirs savants, des représentations analytiques et des points de vue théoriques permettant la construction de différents savoirs analytiques.

⁶⁰¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme*, op. cit., p. 69.

le tragique, pour le fantastique, etc. Ces mots que les élèves emploient de façon banale, on veut leur dire ce qu'ils véhiculent, ce qu'ils portent en eux, afin qu'ils s'aperçoivent que cela correspond à une histoire. »⁶⁰²

De la sorte, les élèves peuvent aussi être familiarisés, dès le collège, avec l'histoire littéraire et avec une appréhension analytique de la littérature. Ils sont invités à reconsidérer leur expérience ordinaire à l'aune des savoirs étudiés.

Enfin, il y a une troisième manière, plus traditionnelle⁶⁰³, d'appréhender la littérature – et les autres domaines de productions culturelles – de façon analytique. Elle s'appuie sur une connaissance progressive de certains auteurs : de leurs œuvres, de leur style (genre, registre, etc. de prédilection) mais aussi de leur « notoriété ». Elle permet de situer les auteurs les uns par rapport aux autres. Les auteurs sont alors une coordonnée fondamentale des textes – l'étude du genre biographique et celle de l'argumentation contribuent sans doute à une mise en avant des auteurs. Les élèves sont progressivement incités à s'y référer pour choisir leur lecture :

« L'élève de 3^{ème}, déjà formé aux techniques qui permettent d'explorer rapidement un livre avant de le choisir, peut progressivement découvrir et accepter d'autres critères de choix, comme la notoriété d'un écrivain ou l'importance – historique, sociale, culturelle – d'un ouvrage. »⁶⁰⁴

Dans un même mouvement, les élèves peuvent construire une échelle des légitimités littéraires sur la base de la plus ou moins grande notoriété et de la plus ou moins grande reconnaissance scolaire des auteurs. Cette reconnaissance scolaire des auteurs apparaît dans les Documents officiels. Ainsi les listes non limitatives de titres suggérés précisent : « On appelle ici "classiques" les œuvres reconnues par l'histoire littéraire et usuelles dans les pratiques d'enseignement. » Il est de même conseillé de recourir « aux classiques du genre » pour les romans policiers et les romans d'aventure (Agatha Christie, Arthur Conan Doyle, Alfred Hitchcock, Maurice Leblanc, Gaston Leroux, Pierre Verdy ou Jack London, Jules Verne). Références culturelles communes, qualités littéraires reconnues, habitudes d'enseignement⁶⁰⁵ se mêlent pour établir et transmettre des priorités lectorales si ce n'est des hiérarchies culturelles – puisque les concepteurs des Documents officiels s'en défendent.

Ainsi les Documents officiels préconisent l'enseignement de différentes lectures et leur articulation. Ils promeuvent de la sorte une « lecture ordinaire » tout en harmonie avec la lecture analytique enseignée. Ils encouragent de travailler des catégories et des pratiques ordinaires à partir des savoirs et savoir-faire scolaires. La « lecture ordinaire »

⁶⁰² A. Viala, « Former la personne et le citoyen », *op. cit.*, p. 20.

⁶⁰³ Pour J. Dubois, l'enseignement de la littérature à la fin des années 1970 apprend notamment à identifier la production textuelle comme un univers hiérarchisé et ordonné selon des catégories historiques et stylistiques. Cette représentation de la production textuelle correspond plus ou moins à celle que l'histoire et la critique, par leur « discours d'escorte de la littérature », ont constitué au fil du temps, J. Dubois, *L'Institution de la littérature. Introduction à une sociologie*, Nathan-Labor, 1978, p. 79.

⁶⁰⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme, op. cit.*, p. 177-178.

⁶⁰⁵ A. Viala, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *BBF*, 1992, n° 1, p. 6-15.

souhaitée officiellement se distingue donc d'autres lectures participatives : celles qui, par exemple, détournent, pas nécessairement consciemment, les intentions autoriales ou éditoriales inscrites dans les textes : rire de tragédies ou de livres d'horreur, lire des faits divers pour se faire peur, etc., celles qui reposent sur des quiproquos⁶⁰⁶ ou celles qui sont plus centrées sur les ressentis lectoraux et usages faits des textes que sur des caractéristiques textuelles.

Ces Textes officiels informent des attendus en matière d'enseignement des lectures. Leur connaissance est donc nécessaire à la construction d'indicateurs permettant de repérer des façons de lire et des conditions de leur constitution. En revanche, on ne peut mécaniquement déduire de ces Textes officiels les façons de lire et de dire les lectures constituées par les élèves durant la période collégienne au sein des cours de français : d'une part parce que selon les conditions d'enseignement (options pédagogiques des enseignants, publics scolaires, etc.), les textes officiels peuvent avoir des actualisations variées ; d'autre part parce que les appropriations écolières de ces actualisations peuvent aussi être diverses. L'enquête auprès des élèves offre un autre matériau que les seuls Documents officiels pour reconstruire des parcours lectoraux.

Pour marquer la distinction entre l'étude proposée et les perspectives institutionnelles – prises en compte comme éléments parmi d'autres de conditions de constitution des façons de lire –, on emploie l'expression « façons de lire », « façons de dire les lectures » et parfois « appréhensions des textes » plutôt que « lectures » (analytique, cursive, etc.).

3) La constitution extra-scolaire des façons de lire et de dire les lectures

L'institution scolaire n'est pas le seul lieu possible de constitution des façons de lire et de dire ses lectures. Elle n'est en effet ni la seule à accompagner les lecteurs dans cette constitution, ni la seule à émettre des discours sur la lecture et sur les textes qui, en offrant des grilles de perception, sont susceptibles de guider les façons de lire et de dire les lectures.

Toutefois les discours sur les lectures qu'elle porte sont consignés dans des Documents officiels qui décrivent un enseignement relevant en partie d'une pédagogie explicite et dont l'encadrement s'effectue au sein des classes. De ce fait, ses discours sont plus aisés à appréhender. Pour les individus ayant fréquenté l'institution scolaire, ses discours sont aussi plus tangibles que d'autres discours sur les lectures dont les émetteurs sont démultipliés. Lorsque la transmission se passe d'une intention pédagogique, les savoirs et savoir-faire qui s'y construisent ont un « caractère d'évidence » et peuvent passer inaperçus :

« Le monde apprend à vivre sans qu'il faille pour autant lui attribuer une action éducative. De tout l'entourage sourd cependant un savoir qui peut être reçu : savoir-faire, savoir-dire, savoir-vivre, sont inculqués pêle-mêle, découverts par soi-même, mais corrigés si nécessaire. C'est le fait qu'ils aient été appris sans avoir été enseignés qui leur donne ce caractère d'évidence, qui fait de toute autre représentation du monde quelque chose d'irrecevable »⁶⁰⁷

⁶⁰⁶ J.-C. Passeron, « L'Usage faible des images », *op. cit.*, p. 278.

On évoquera quelques autres figures des discours sur la lecture et situations rendant possible (mais non nécessaire) la constitution de façons de lire et de dire les lectures à partir desquelles on a interrogé les enquêtés et analysé les entretiens réalisés.

A. LES SOLLICITATIONS DES PROCHES : ORCHESTRATION POSSIBLE D'UNE PLURALITÉ DE FAÇONS DE LIRE ET DE DIRE LES LECTURES

Les sociabilités lectorales établies avec des membres de la famille ou avec des pairs, avec des collègues ou des professionnels du livre, etc.⁶⁰⁸ peuvent encadrer, en l'exigeant⁶⁰⁹, la constitution de façons de lire et de dire les lectures diverses par leur contenu et leur forme même.

C'est le cas lorsque les lectures sont des sujets de conversation ou lorsqu'elles font l'objet de recommandations assorties de justifications explicitant tantôt les attentes lectorales potentiellement satisfaites par les textes, tantôt les caractéristiques textuelles appréciées, situant parfois les textes par rapport à d'autres, etc.

Mais les façons de dire les lectures ne se limitent pas aux *discours sur* les textes et les lectures, construits notamment à partir des sollicitations lectorales explicites. Réalisées avec d'autres ou pour autrui, ou bien encore citées/récitées entre soi, les lectures peuvent donner lieu à des échanges qui ponctuent le texte et informent son appropriation. Ces échanges encadrent la constitution de façons de lire et de dire les lectures particulières.

En fonction des façons de lire constituées par les membres de l'entourage, en fonction des modalités et des contenus de l'échange autour des textes – des discussions rétrospectives ou des échanges ponctuant des lectures faites à plusieurs –, et en fonction de l'étayement des propos échangés, les enquêtés auront eu plus ou moins l'occasion de constituer en dehors de l'école des façons de lire et de dire les lectures qui se distinguent ou s'approchent des façons de lire et de dire les lectures enseignées scolairement : du point de vue du contenu, de la forme des échanges et des modalités d'explicitation.

B. LA VARIÉTÉ POSSIBLE DES DISCOURS MÉDIATIQUES SUR LES TEXTES ET LES LECTURES

Soit parce que les lecteurs y ont été directement confrontés soit parce que leurs proches en ont été des intermédiaires, les discours médiatiques sur les lectures peuvent participer à la constitution des façons de lire et de dire les lectures.

En étudiant les prix du *Livre Inter* et de *Elle*, présentés comme voulant « assainir le système [de consécration littéraire] en le démocratisant »⁶¹⁰, Sylvie Ducas-Spaës pointe

⁶⁰⁷ G. Delbos, P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, op. cit., p. 141.

⁶⁰⁸ C. Evans, « La Socialisation privée des lectures : circuit "prête-main", "tourmantes" et clubs de lecture », op. cit., p. 21-110, I. Charpentier et E. Pierru, « Pratiques de sociabilités lectorales et "gender gap" », op. cit.

⁶⁰⁹ Il y a des univers sociaux (professionnels, familiaux ou amicaux) où l'on ne peut pas ne pas connaître tel ou tel ouvrage et où l'on ne peut pas ne pas en parler, cf. P. Bourdieu, « La lecture : une pratique culturelle », op. cit., p. 275.

certaines discours médiatiques tenus sur la lecture. Elle met notamment en évidence la définition « de la littérature et de la lecture » qui, portée par les organisateurs comme par les lecteurs-jurés, sous-tend ces prix. C'est « une représentation convenue du “vrai lecteur”, amoureux des livres depuis son plus jeune âge » susceptible d'endosser « l'autorité d'un vrai professionnel » mais n'ayant pas de droit de regard sur la sélection des livres en course et préférant « à la recherche formelle » « une production romanesque conforme aux représentations ordinaires de “la vie telle qu'elle est” ou du monde comme il va, favorisant l'identification à des personnages et l'adhésion à des intrigues que l'on comprend, auxquelles on croit ». Ces discours s'apparentent au modèle des lectures cursives de la littérature prônées au sein de l'institution scolaire : si l'accent est mis sur l'explicitation du ressenti et des expériences lectorales des lecteurs, ceux-ci sont conçus dans leur lien à des caractéristiques textuelles repérées.

En publiant des critiques plus ou moins développées de différents produits culturels – en particulier la littérature mais pas seulement : les films, les jeux vidéo, etc. –, les magazines (et les promotions au cours d'émissions audio-visuelles) peuvent également participer à la constitution de façons de lire et de dire les lectures c'est-à-dire les attentes et expériences lectorales. Ils donnent en effet à entendre et à lire des schèmes de perception et d'évaluation des produits culturels à partir de caractéristiques propres (techniques, stylistiques, etc.) ou à partir des effets escomptés et plus ou moins atteints⁶¹¹ sous-jacents à des façons particulières de lire et de dire les lectures.

C. LES SCHÈMES DE PERCEPTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES SOUS-JACENTS À L'ORGANISATION RATIONALISÉE DE LEUR DISTRIBUTION

Les catégories et classifications organisant la distribution de la production textuelle peuvent aussi orienter les façons de lire et de dire les lectures : elles permettent d'identifier les produits de manière minimale. A. Hennion constate en tous cas des liens semblables entre réceptions musicales et catégories de classification :

« produit le plus caractéristique de la discomorphose moderne de l'écoute, du travail réflexif commun des marchands de disque et des amateurs pour mettre en forme et en format l'amour de la musique. [...] les entretiens révèlent [...] combien [les amateurs] partagent les catégories et formats peu à peu mis au point par l'industrie de la musique. »⁶¹²

⁶¹⁰ S. Ducas-Spaës, « Prix littéraires créés par les médias. Pour une nouvelle voie d'accès à la consécration littéraire ? », *Réseaux* n°117, 2003, p. 49. Et pour les citations suivantes : p. 63 et 69.

⁶¹¹ Les magazines peuvent orienter aussi les appropriations d'adaptations d'œuvres littéraires en proposant des discours qui insistent plus ou moins sur l'origine littéraire des œuvres, qui jouent ou non sur les logiques d'appropriation des œuvres par identification et qui les démultiplient à l'envie, cf. C. Détrez et F. Renard, « Démêler les fils des légitimités littéraires : le cas des adaptations littéraires », *Compara(i)son. An International Journal of Comparative Literature*, 2, 2002, p. 147-157. D. Pasquier constate par exemple les effets des magazines sur les mises en forme de la présentation de soi dans les courriers des lectrices à Hélène de *Hélène et les garçons*. Les lectrices se présentent par leur âge, leur prénom, leurs activités et hobbies, etc. comme Hélène et les différents personnages de la série, D. Pasquier, *La culture des sentiments*, op. cit., p. 10.

⁶¹² A. Hennion, « Les amateurs de musique. Sociologie d'une pratique et d'un goût », *Sociologie de l'art*, n° 12, 1999, p. 19.

Etudiant les conditions d'apparition de la catégorie « essai » dans le champ éditorial français durant l'entre-deux-guerres, P. Olivera montre qu'elle ne renvoie pas uniquement à une catégorie générique. La catégorie « essai » s'articule en effet à des stratégies éditoriales et commerciales situées dans le temps. Elle n'en relève pas moins de ce que R. Chartier a nommé l'ordre des livres. A ce titre, elle contribue aux réceptions des textes : « la notion d'ordre des livres [...] met l'accent sur la manière avec laquelle les objets matériels que sont les imprimés se trouvent proposés, reçus et classés. »⁶¹³

Les catégories et classifications organisant la distribution de la production textuelle sont diverses. Elles sont donc susceptibles de favoriser la constitution de façons de lire et de dire les lectures variées. Ainsi les rayons par genres littéraires, par types d'imprimés et thématiques explicitent des *caractéristiques textuelles*. Certains rayons, selon l'âge, le sexe, etc., identifient des *caractéristiques du lectorat* visé. Ces rayons peuvent susciter chez les lecteurs différentes façons de dire les lectures : les unes s'appuyant sur l'évocation des caractéristiques textuelles, les autres sur l'évocation de caractéristiques des lecteurs⁶¹⁴.

Mais, pas plus – et sans doute moins – que l'institution scolaire, les sociabilités lectorales ou les discours médiatiques, l'organisation de la production et de la diffusion ne peut être supposée (in)former de manière mécanique des façons de lire. E. Neveu et A. Collovald constatent par exemple la moindre attention accordée par leur population d'enquête aux classifications éditoriales de la littérature policière et donc leur moindre pouvoir socialisateur – direct. Pour beaucoup, les sociabilités lectorales entretenues autour de la lecture de policier médiatisent en effet les classifications éditoriales⁶¹⁵.

D. L'ENTRAÎNEMENT PRATIQUE DES FAÇONS DE LIRE ET LEURS MISES EN MOTS RÉTROSPECTIVES

La découverte des textes lus peut enfin se réaliser de manière apparemment indépendante de tout guidage des façons de lire. Il en va ainsi des textes de l'entourage trouvés au domicile ou chez des proches, des textes trouvés sur des rayons de bibliothèques ou de librairies sans attention à l'organisation de la distribution, des textes mis à disposition par des proches ne les ayant pas lus, etc. La constitution ou la consolidation de façons de lire à cette occasion peut être appréhendée par analogie avec l'acquisition « sur le tas » de savoirs et savoir-faire : ces lectures se font sans incitations explicites susceptibles de proposer – pas forcément intentionnellement – des mises en mots d'intérêts de lecture et n'est pas inscrite dans des échanges entre proches. Mais, même alors, on peut supposer des mises en mots rétrospectives des lectures à partir d'éléments tels que l'identification du propriétaire, la mémorisation de l'imprimé, l'évocation de l'usage qui en a été fait, de l'appréciation de la lecture ou des conditions

⁶¹³ P. Olivera, « Catégories génériques et ordre des livres », *op. cit.*, p. 85.

⁶¹⁴ Les producteurs mobilisent différents registres pour augmenter la diffusion des produits culturels ; à propos des adaptations d'œuvres littéraires, cf. C. Détrez, F. Renard, « Démêler les fils de la légitimité », *op. cit.*

⁶¹⁵ A. Collovald et E. Neveu, *Lire le noir*, p. 114.

même de sa réalisation. De plus, des façons de dire les lectures constituées ailleurs et sur d'autres imprimés peuvent aussi être mobilisées pour la description de ces lectures réalisées « sur le tas ». Par exemple, des lecteurs familiarisés par l'école notamment avec l'identification des marques textuelles ont appris à trouver, dans les textes mêmes, les moyens de guider leurs lectures. Ils peuvent prêter attention aux notations textuelles, aux marques typographiques, aux mises en pages et en textes⁶¹⁶, ainsi qu'aux intentions textuelles découlant des thématiques et de la rhétorique des textes⁶¹⁷, etc.

Les lecteurs peuvent aussi reconduire des façons de lire en s'emparant de textes relevant de catégories auxquelles ils associent des attentes lectorales constituées à l'occasion de découvertes antérieures. Les lecteurs peuvent aborder de nouveaux textes pour satisfaire des attentes lectorales. On comprend ainsi que des lecteurs s'orientent de manière privilégiée vers tel ou tel rayon des distributeurs d'imprimés, qu'ils s'emparent de séries, qu'ils se fient au nom d'un auteur, etc. Ils peuvent ensuite mettre en mots leurs lectures selon des formes dont ils ont l'habitude.

E. ATTENTES LECTORALES ET CATÉGORIES DE TEXTES : LES HABITUDES LECTORALES CONSTITUÉES

Par la récurrence d'expériences lectorales et l'homogénéité de sollicitations entendues/retenues, on peut comprendre que des lecteurs aient construit des liens entre catégories de textes et attentes lectorales et soient plus ou moins réceptifs à des expériences lectorales différentes. On peut relire sous cet angle les réactions négatives d'un lecteur interrogé par S. Tralongo à l'endroit du *Très-Bas* de C. Bobin⁶¹⁸. Léon, à la retraite au moment de l'entretien, est devenu ingénieur chimiste suite à une reprise d'études (détenteur d'un CEP, il suit à 27 ans en cours du soir les formations qui lui permettent de rejoindre des études supérieures). Son « expérience de réception malheureuse [repose sur] une discussion et contestation du discours de Bobin relatif aux rôles des pères et des mères ». S. Tralongo explique cette réception malheureuse par la mise en œuvre d'une appropriation éthico-pratique du texte, par une appréhension de la « vie dans une dimension plutôt ascétique, fondée sur l'effort récompensé » et par la lecture effectuée au cours d'une période paisible de sa vie. Les attentes lectorales constituées par cet enquêté à l'endroit de différents textes peuvent sans doute aussi éclairer la réaction négative de cet enquêté aux textes de C. Bobin, son insensibilité à la « fonction d'aide symbolique » dégagée par S. Tralongo. En effet, les attentes lectorales de Léon vis-à-vis de la littérature sont celles d'une participation romanesque et non celles d'une « aide symbolique » pour mieux vivre une situation biographique. S'il connaît cette attente

⁶¹⁶ R. Chartier a souligné par exemple les intentions éditoriales et les présupposés des éditeurs à l'endroit des façons de lire populaires qui sont sous-jacentes aux mises en forme typographiques des textes de la bibliothèque bleue, cf. R. Chartier, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, op. cit., p. 259-263.

⁶¹⁷ S. Tralongo a ainsi reconstruit la fonction d'aide symbolique inscrite dans les récits de C. Bobin non seulement à partir des thématiques, mais aussi par de la rhétorique des textes, cf. *supra*, chapitre 1.

⁶¹⁸ S. Tralongo, *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin*, op. cit., p. 490-502.

lectorale pour l'avoir satisfaite, Léon ne l'associe pas à la littérature mais à des ouvrages de vulgarisation de psychanalyse.

De sa trajectoire scolaire et professionnelle, il est resté à Léon une habitude de lecture des manuels et ouvrages d'informatique, de statistiques, de comptabilité à usage professionnel. Pour ce qui est de la littérature, Léon « ne mobilise aucune stratégie particulière, et attend en quelque sorte que le livre lui arrive entre les mains ». Cependant, il apprécie plutôt les romans policiers et les romans d'aventure. Il a lu par ailleurs pendant longtemps les « histoires condensées » proposées dans La Sélection du Reader's Digest appréciant les récits de « gens qui partaient à la conquête, à l'aventure, au pôle Nord, au Canada, enfin n'importe où. » Au cours de vie, il a acheté en grande surface des ouvrages de sciences occultes qui l'ont « toujours beaucoup intéressé ». Il a lu aussi un ouvrage « de vulgarisation de la psychanalyse » alors qu'il traversait une période biographique difficile (après un divorce). Ce livre « permet à Léon de trouver des formules qui vont l'aider à changer son appréhension d'une situation conflictuelle (les rapports avec sa seconde femme au moment de leur divorce). »

Il est probable qu'au fil des lectures réalisées et des sollicitations auxquelles ils ont été confrontés, les lecteurs ont constitué des liens entre attentes lectorales et catégories de textes. Du fait de la variété des sollicitations lectorales et de la non efficacité intrinsèque des textes, on ne peut préjuger de liens universels (c'est-à-dire partagés par l'ensemble des enquêtés et d'autres lecteurs) entre attentes lectorales ou expériences lectorales et catégories de textes.

En ayant intériorisé au sein de l'institution scolaire, sur les lieux de distribution, par les médias ou par le biais de sociabilités, les usages les plus reconnus des différentes catégories de textes, ou les pactes lectoraux attendant à tels ou tels genres littéraires, il se peut que les lecteurs aient constitué les attentes lectorales correspondant aux caractéristiques des textes mises en avant socialement : ils lisent la presse pour s'informer ; ils lisent des ouvrages de référence pour s'assurer d'un savoir ou trouver des guides pratiques ; ils lisent la littérature pour se divertir⁶¹⁹, les bandes dessinées humoristiques pour rire, des livres d'horreur pour se faire peur, etc.

Cependant, ces liens ne sont pas systématiques. Ainsi, les manuels de correspondance diffusés « au plus grand nombre » au XIX^e siècle sont moins saisis comme ouvrages pratiques donnant en exemple des modèles épistolaires que comme des livres de fiction d'un genre particulier, et inversement les épistoliers populaires trouvent dans le roman sentimental et la rhétorique religieuse de la supplication des modèles pour certains courriers (lettres amoureuses et lettres d'un ouvrier à son employeur)⁶²⁰. De la même manière, G. Mauger et C. F. Poliak⁶²¹ ont montré avec intérêt que les « livres pratiques » ne sont pas les seuls textes à pouvoir être convertis en pratique : « la lecture littéraire induit, sans s'y réduire, une forme d'apprentissage du

⁶¹⁹ Cf. G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », *op. cit.*, p. 3-4.

⁶²⁰ R. Chartier, « Des "secrétaires" pour le peuple ? Les modèles épistolaires de l'Ancien Régime entre littérature de cour et livre de colportage », in R. Chartier (dir.), *La Correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*, Paris, Fayard, 1991, p. 159-208. F. Weber rend compte de cet article dans « La lettre et les lettres », *op. cit.*, p.162-163.

monde des choses humaines en situation imaginaire, hors situation scolaire et hors apprentissage *in vivo* ou *in vitro* » ; les magazines ou revues spécialisées peuvent dispenser des connaissances pratiques et techniques ou des informations susceptibles d'être mobilisées ultérieurement, etc. Inversement les livres pratiques ou magazines peuvent être le support de rêveries⁶²², de discussions, etc. plutôt que de mises en pratiques.

Susceptibles de médiatiser la découverte des textes en orchestrant des expériences lectorales, les sociabilités autour des textes feront l'objet d'une attention particulière en rupture avec la conception dominante et légitime de la lecture comme pratique individuelle et silencieuse⁶²³

Les sociabilités lectorales sont singulièrement absentes de l'article de G. Mauger et C. F. Poliak. Elles sont peu évoquées comme principes et modalités de sélection des catégories de textes par les lecteurs, et comme modalités particulières de lecture (les lectures à plusieurs). Effet de population d'enquête ou effet théorique ? Tout se passe comme si, sans le savoir et bien que rompant par d'autres aspects avec la conception ethnocentriste de la lecture lettrée, les sociologues restaient aux prises de cette dernière quant à la conception de la lecture comme pratique individuelle et silencieuse.

Or, les sociabilités lectorales peuvent permettre la constitution progressive d'attentes lectorales à l'endroit des textes, détournant plus ou moins les fonctions socialement reconnues aux textes : les lecteurs lisent des magazines de jeunes filles ou des magazines *people* au second degré plutôt que dans une perspective informative ; ils lisent des romans d'horreur pour rire et des faits divers pour se faire peur ; ils lisent de la littérature pour l'analyser⁶²⁴, etc.

Pour comprendre et étudier les façons de lire et de dire les lectures constituées par les enquêtés durant la période collégienne, il était donc impératif de reconstruire les différentes sollicitations lectorales auxquelles ils ont été confrontés et auxquelles ils ont été sensibles. C'est à l'appui des réflexions précédentes et dans cette perspective, qu'on a élaboré et mené les entretiens. Ainsi pour chaque lecture évoquée on demandait « *comment tu l'as découvert ? Comment tu l'as eu entre les mains ?* » Pour une reconstitution des attentes lectorales, on interrogeait « *est-ce qu'on te l'avait conseillé ?* »,

⁶²¹ G. Mauger, C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », p. 14 et 15. Reprenant la distinction faite par G. Delbos et P. Jorion entre savoirs procéduraux ou propositionnels, savoirs techniques et savoirs théoriques, G. Mauger et F. C. Poliak développent plus longuement ce point dans *Histoires de lecteurs*, *op. cit.*, p. 130-132.

⁶²² M. Peroni, *Histoire de lire. Lecture et parcours biographique*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, 1988., 120 p.

⁶²³ On a montré au chapitre 2 que ces conditions de réalisation de la lecture correspondaient à celles escomptées au sein de l'institution scolaire dès l'école élémentaire. R. Chartier mentionne la diffusion de cette manière de lire à l'aristocratie puis à d'autres catégories sociales à partir de la mi-XIV^e siècle, R. Chartier, « Du livre au lire », *op. cit.*, p. 85. Au chapitre 3, on a évoqué les différentes déclinaisons des relations autour des textes.

⁶²⁴ On peut en effet estimer que l'étude de textes constitue un détournement de la fonction première reconnue à la littérature qui est enseignée dès les petites classes, à savoir la participation littéraire.

« tu te souviens de ce qu'on t'en avait dit ? », « qu'est-ce qui t'avait fait envie ? » (que les intermédiaires soient des enseignants, des proches, des pairs ou des professionnels du livre). On posait aussi des questions sur les lieux d'approvisionnement fréquentés et sur l'orientation des lecteurs au sein de ceux-ci, l'attention au classement, la sollicitation du personnel, etc. Des questions abordaient les lectures de magazines et des critiques de produits culturels, ainsi que les conditions de lecture et notamment, les sociabilités lectorales et les lectures effectuées à plusieurs. Enfin, on souhaitait approcher les conditions des inégales propensions à la prolixité en entretien au sein de la population d'enquête. S. Tralongo notait que par rapport aux propos des lecteurs adultes enquêtés sur leur réception du *Très-Bas*, « les termes pour relater ces impressions [de lecture] » des élèves de seconde étaient « relativement peu nombreux » et portaient sur « quelques expressions redondantes d'un lycéen à l'autre. Il y a ceux qui "ont bien aimé", et ceux qui "n'ont pas du tout aimé" [...] [et] quelques expressions plus ambivalentes »⁶²⁵. Au sein d'une population d'âge et de diplôme équivalents, on a pu appréhender les différentes habitudes à la production de discours rétrospectifs sur les lectures en interrogeant les discussions autour des textes, réalisées en classe ou en dehors de l'école.

On a également réalisé les entretiens en vue de tenir compte, quand cela était possible, des différentes modalités de constitution des habitudes : par entendre-dire, par voir-faire et faire soi-même. Parce que l'initiation et la familiarisation se passent parfois de mise en œuvre immédiate, il était important de connaître ce à quoi les enquêtés avaient été confrontés, familialement et scolairement (même s'ils ne reproduisaient pas nécessairement les pratiques de l'entourage durant la période collégienne – ni forcément ensuite –) :

« Et c'est souvent par le témoignage après-coup que l'on peut prendre acte de l'effet socialisateur de certaines situations qui ne se manifeste que très longtemps après qu'elles aient été vécues. Par exemple l'historienne Luce Giard raconte comment, durant son enfance, elle a refusé de participer aux activités culinaires malgré les sollicitations maternelles, puis qu'elle a connu une période de restauration scolaire collective jusqu'à l'âge de 20 ans, sans aucun souci de préparation culinaire. C'est seulement lorsqu'elle s'installe dans un logement équipé d'une cuisine et qu'elle s'y essaie qu'elle s'étonne du passé incorporé qui guide ses gestes et sa perception : "Je croyais n'avoir jamais rien appris, rien observé, puisque j'avais voulu me soustraire, avec obstination, à la contagion de cette éducation de fille [...] Pourtant mon regard d'enfant avait vu et mémorisé des gestes, mes sens avaient gardé le souvenir des saveurs, des odeurs, des couleurs [...] Une recette, un mot inducteur suffisaient à susciter une étrange anamnèse où se réactivaient par fragments d'anciens savoirs, de primitives expériences, dont j'étais l'héritière ou la dépositaire sans l'avoir voulu" (Giard, 1994, p. 216) »⁶²⁶

Outre les pratiques et discours sur et autour des lectures de l'entourage, il fallait interroger les enquêtés sur les activités scolaires auxquelles ils avaient été conviés : qu'ils les aient ou non réalisées et, le cas échéant, avec plus ou moins de peine. La déclaration de

⁶²⁵ S. Tralongo, *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin*, op. cit., p. 308.

⁶²⁶ B. Lahire, *Portraits sociologiques*, op. cit., p. 23.

réalisation de résumés pour les cours de français était pris pour indicateur de la familiarisation scolaire des enquêtés avec une façon de lire analytique (on revient plus bas sur les différentes façons de lire reconstruites) même lorsque les enquêtés ne se souvenaient pas précisément des ouvrages qu'ils avaient effectivement résumés. Mais, qu'il s'agisse de lectures scolaires ou extra-scolaires, on veillait aussi à produire un matériau sur les lectures réalisées par le passé en suscitant l'évocation de lectures particulières.

4) Réaliser puis analyser des entretiens pour étudier les façons de lire

A. PRATIQUE DE TERRAIN : RENDRE POSSIBLE LA DIVERSITÉ DES ÉVOICATIONS DE LECTURE

Comme on le notait précédemment⁶²⁷, les entretiens ont permis de collecter un matériau assez contrasté du point de vue des évocations des lectures. En plus des caractéristiques différentes des lecteurs, c'est la conduite même des entretiens qui a rendu possibles et perceptibles de telles distinctions. En effet, on a encouragé les enquêtés dans leurs façons de dire leurs lectures et on les a assurés d'une attention-compréhension de diverses manières. On a témoigné d'une écoute attentive par des « *hum hum* » et par des relances reprenant les expressions employées. On n'a pas contenu les réactions spontanées manifestant un intérêt pour les propos tenus comme l'étonnement – « *ah bon ?* », « *c'est pas vrai ?* » –, le rire ou le sourire, etc. On a acquiescé aux propos tenus par les enquêtés sur les textes lus et contesté les expressions auto-dépréciatives du type « *c'est nul ce que je dis* », « *je suis bête* » tout en interrogeant les enquêtés sur les motifs de tels énoncés. On a tenté d'atténuer la gêne des enquêtés qui « *ont oublié* » ou qui « *ne se souviennent jamais des auteurs* », qui « *ne savent pas comment dire* » par des remarques du type « *c'est pas grave* », « *non mais c'était comme ça...* », et par des propositions de pistes pour préciser et prolonger leurs évocations de lecture. On a été réceptive à différentes pratiques langagières, et notamment la mobilisation d'autres langages que le seul langage verbal – mimiques, intonations signifiantes, etc. – ; autorisée par la situation d'énonciation, une interaction de face-à-face, le recours à ces autres langages variait selon les enquêtés et complétait des propos plus ou moins explicites. En d'autres termes, l'explicitation des sous-entendus n'était pas forcément réclamée et ces sous-entendus n'étaient pas dévalorisés. Dans ces conditions, Franck peut expliquer sans gêne son appréciation du *Dernier jour d'un condamné* pour la thématique et aussi pour le style de l'œuvre pouvant susciter une certaine tension chez les lecteurs, en intégrant un « mot-valise »⁶²⁸ à sa caractérisation des phrases de Hugo : « *C'étaient pas des phrases... tadin ! [ie. longues] [mais] Des toutes petites phrases !* » En plus de ne pas réclamer d'explicitation des sous-entendus compréhensibles dans l'interaction, les relances réagissaient à la mobilisation – pas nécessairement intentionnelle – d'autres langages que le seul langage verbal par les enquêtés :

⁶²⁷ Cf. *supra*, chapitre 1.

⁶²⁸ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*, p. 218.

« *pourquoi tu ris ?* », « *pourquoi tu soupires ?* », etc.

Par ailleurs, l'entretien et les différentes sous-parties – par périodes biographiques, en remontant du présent aux souvenirs les plus anciens, et par contextes de lecture (à l'école, en dehors) – commençaient par une question relativement ouverte sur les lectures d'une période biographique donnée « *est-ce que tu peux me parler de tes lectures ?* » Des précisions pouvaient suivre, à la demande de l'enquêté : « *est-ce que tu peux me dire ce que c'était que tes lectures ?* », « *si tu aimais ou si tu n'aimais pas* », « *tu te souviens de la manière dont tu avais réagi ?* », « *ce qui te plaisait ou te déplaisait* ». La formulation de questions plus précises encore, pouvant guider des évocations différenciées des lectures passées, visait aussi à donner aux enquêtés la possibilité de rebondir sur les façons de dire les lectures dont ils étaient familiers, de répondre à telle question plutôt qu'à telle autre : « *ça racontait quoi ?* », « *qu'est-ce que tu en pensais ?* », « *tu étais d'accord ?* », « *tu aimais bien les personnages ? l'histoire, la manière dont c'était écrit ?* », « *pourquoi ? c'était comment ?* », « *est-ce que ça t'a fait penser à des choses que tu as vécues ?* », « *est-ce que tu t'es servi de cette lecture après ?* », « *est-ce que tu en as parlé ? si oui, à propos de quoi ?* », « *tu te souviens de l'auteur ?* », etc. Enfin, la possibilité donnée aux enquêtés de ne pas répondre aux questions ou de répondre par la négative à des pistes proposant des façons de dire les lectures particulières leur permettait de réaliser en acte leur propre compte rendu de lecture. Si on connaissait mieux que les enquêtés les habitudes des jeunes et les modalités de leur constitution⁶²⁹, on reconnaissait en savoir moins qu'eux sur leurs propres expériences lectorales : on ponctuait souvent des relances suggestives par des propositions telles que : « *nan mais je sais pas* ».

L'ouverture de l'entretien à toutes les façons de lire les lectures trouvait toutefois des limites dans les tentatives de maîtriser les sociabilités de connivence entre enquêté et enquêtrice : la supposition de références communes et d'appropriations similaires, qui vont sans dire, peuvent en effet nuire à l'explicitation des réactions aux textes ou à celle de souvenirs⁶³⁰. On n'est d'ailleurs pas toujours parvenu à éviter les « va sans dire ». Quelques enquêtés par exemple ne revenaient pas sur les lectures faites en cours de français ou sur les propos de leur enseignant de français durant des cours auxquels

⁶²⁹ H. S. Becker, *Les Ficelles du métier*, *op. cit.*, p. 164-169. L'auteur rappelle la dualité du chercheur en sciences sociales : pour approcher les pratiques d'un individu singulier le chercheur doit se fier à ce que ce dernier raconte (il peut aussi croiser des sources d'informations). Ce premier temps répond au souci de ne tenir un discours sur le monde social qu'après avoir étudié le (ou de « retourner au ») réel. Il rejoint par là les propos de J.-P. Olivier de Sardan, « La Violence faite aux données », *Enquête* 3, 1996, p. 31-59. H. S. Becker rappelle aussi qu'en fin de recherche, le chercheur connaît plus et autrement ce qu'il étudie que ses enquêtés individuellement : du fait de son point de vue de connaissance et de sa position par rapport au réel étudié (qui lui permet notamment de confronter différentes perceptions d'une même réalité), etc. Il a croisé des informations, comparé les pratiques des uns et des autres, analysé les conditions sociales de possibilité des pratiques, etc. Ce constat n'implique aucun mépris à l'endroit des enquêtés.

⁶³⁰ G. Mauger et C. F. Poliak, B. Pudal, « Lectures ordinaires », *op. cit.*, p. 41. « pour avoir quelque chance d'enregistrer autre chose que ce qu'on peut savoir sans enquêter : tant auprès de lecteurs dont la proximité sociale et culturelle est une entrave à l'explicitation (rien n'est parce qu'on se comprend) qu'auprès de non-lecteurs que le sentiment d'indignité culturelle incline au silence (rien n'est dit parce qu'on n'ose rien dire) ».

j'avais assisté « *ben tu as vu !* », « *ben tu étais là de toutes façons !* », etc. D'autres mettaient fin à l'évocation de livres que j'avais dit connaître « *ben c'est pas la peine que je te raconte alors* ». Néanmoins, le constat même de ces réactions n'était pas inutile. Elles constituaient en effet un indicateur de la familiarité des enquêtés à des sociabilités lectorales de connivence. En outre, des questions spécifiques sur les conditions de lecture (à plusieurs ou solitaire), sur les propos potentiellement échangés autour des textes (non seulement contenu mais forme d'échange), etc. veillaient à approcher la familiarité des enquêtés avec de telles sociabilités et façons de dire les lectures. Parce que les entretiens ne permettaient pas aux enquêtés de réagir à des textes qu'ils avaient sous les yeux, ils rendaient parfois difficile l'évocation de textes découverts au sein de sociabilités lectorales – les lectures à plusieurs, les études faites en classe, etc.

Seule l'analyse d'un matériau empirique permet de statuer sur la réalité des façons de lire constituées et sur les variations inter- et intra-individuelles des habitudes constituées durant la période collégienne. On a donc veillé, au préalable, à ne pas évincer du matériau produit, par l'enquête même, certaines façons de lire et de dire les lectures.

B. RECONSTRUIRE DES FAÇONS DE LIRE À PARTIR D'UN MATÉRIAU EMPIRIQUE

La comparaison des façons de dire les lectures en entretien vise à identifier les façons de lire constituées par les enquêtés au cours de la période collégienne. Elle permet la caractérisation (objectivation) de leur formation lectorale – expliquée elle-même par les sollicitations auxquelles ils ont été confrontés. Elle ne s'inscrit pas dans une perspective évaluative.

Du fait des sollicitations lectorales potentiellement connues des enquêtés (par le biais de l'institution scolaire, de l'organisation de la production, des discours médiatiques, des proches, etc.), et du fait d'une situation d'entretien permettant des propos elliptiques, le degré d'explicitation des pratiques ne constitue pas l'élément majeur de la caractérisation des façons de lire. Ainsi de la proposition de B. Bernstein selon laquelle :

« *Forme linguistique qui décourage la verbalisation des sentiments délicats, le langage commun ne fournit pas l'occasion de faire les apprentissages liés à l'expression verbale de tels sentiments. Ce qui ne veut pas dire que les agents n'ont pas l'expérience subjective de ces sentiments ; mais la forme sous laquelle ils sont exprimés et les conséquences de leur expression ne sont pas les mêmes.* »⁶³¹

on a retenu que les « agents [peuvent avoir] l'expérience subjective de ces sentiments » qu'ils ne verbalisent pas. Bien qu'effectivement différenciateur, en partie dépendant des conditions de constitution des façons de lire et de dire les lectures, et révélateur d'un rapport au monde et au langage concordant ou non avec celui exigé scolairement⁶³², le

⁶³¹ B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, op. cit., p. 50.

⁶³² B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, op. cit., p. 38 et 46. Les travaux d'E. Bautier et J.-Y. Rochex et du groupe l'ESCOL s'inscrivent dans cette filiation. C'est à partir de ce degré d'explicitation notamment que les chercheurs analysent leurs matériaux, cf. par exemple, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit., « Langage, travail d'écriture et construction des savoirs », p. 56-61.

degré d'explicitation d'une lecture passée n'est pas un indicateur suffisant des expériences lectorales réalisées et des façons de lire mises en œuvre. D'autres éléments servent en revanche à caractériser les façons de lire des enquêtés à partir des entretiens :

- l'expérience lectorale mentionnée : le rire, la peur, les larmes, le réconfort, etc.
- l'appréciation ou la dépréciation des lectures
- le lien fait ou non entre caractéristiques textuelles et expérience lectorale
- la description et l'analyse de procédés stylistiques, des textes lus, des points de vue idéologiques ou éthiques des auteurs, etc. *ou* la description des caractéristiques textuelles comme d'autres réalités (les enquêtés évoquent les personnages et leurs histoires comme ils parleraient d'individus)
- les modalités d'identification des lectures : par l'auteur, le titre, le type d'imprimé *et/ou* les expériences lectorales, les conditions de lecture (l'âge, le quotidien et les préoccupations de l'époque, le lieu de lecture, etc.)
- l'indissociabilité ou non de la lecture avec d'autres activités.

Pour se donner une idée des procédures d'analyse réalisées sur *toutes les lectures évoquées* par les enquêtés en entretien, on peut comparer les évocations des lectures des romans d'Agatha Christie par Nadine et Sylvia. Ces enquêtées sont toutes deux grandes amatrices de l'auteur et déclarent avoir construit leur goût pour la lecture romanesque – et policière en particulier – en lisant ses œuvres.

Sylvia a découvert Agatha Christie par l'intermédiaire des bibliothécaires avec lesquelles elle a noué des liens affectifs depuis son enfance :

« la bibliothécaire nous... me connaissait depuis toute petite, donc me disait un peu... "Prends ça, prends ça, tu vas aimer". Et puis après ben voilà (ah ouais ? Tu demandais à la bibliothécaire ?) ouais... ! (hum ! Et... ouais c'est comme ça que t'as connu euh... Agatha Christie...) ouais ! et puis c'est en y allant » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents)

Ainsi les sollicitations des bibliothécaires l'assurent de son goût pour les œuvres sans décrire – apparemment – les caractéristiques de l'œuvre. De la même manière les proches de Sylvia, ses parents comme ses amis, décrits comme faibles lecteurs de romans, ont contribué à la consolidation de son goût pour les romans de cet auteur en lui en offrant plusieurs. Ils ont ainsi encouragé sa connaissance pratique des œuvres. Leurs sollicitations lectorales ne suggèrent en revanche pas de mises en mots de ces lectures :

« ce qu'on m'a offert c'était plus Agatha Christie parce que bon quand même j'aimais bien... donc ça va... i z'étaient pas sûrs de se tromper, c'était soit... Ben ouais c'était ça ! (c'était quoi les livres d'Agatha Christie ?) euh... bon y avait Les Dix petits nègres... ben Le Crime de l'Orient-Express... Y avait Les vacances d'Hercule Poirot... [inaudible] N ou M ? [petit silence] C'est tout je crois... ce que j'ai lu » (Sylvia)

Ce que Sylvia déclare apprécier dans ces romans, ce sont les meurtres et la participation romanesque par laquelle le lecteur se prend au jeu de la découverte du coupable :

« (et tu... et c'était quoi qui te plaisait dedans ?) y avait toujours... ben y avait

toujours un meurtre donc... (ouais ?) après pour savoir... sur... qui c'est qui était le TUEUR ... Pourquoi ? Son mobile ?! Donc en fait on... se pense... ben au début – main'nant je sais qui c'est vraiment... – mais on se dit “Ben c'est çui-là il avait un vrai mobile” alors que finalement c'est la personne qu'on croyait pas du tout... c'est plus celle-là quoi... (hum ! Après au fur et à mesure des livres ? /) / ouais bon ben on... on se rapproche un peu plus... du TUEUR !(t'essayes de... de trouver en fait qui c'est ?) ouais ben c'est... ouais ! » (Sylvia)

Par l'usage du style direct et de phrases interrogatives, par le jeu d'intonations variées indiquées par des phrases exclamatives, Sylvia témoigne de l'intensité de ses expériences lectorales. Elle semble les revivre en les mimant⁶³³. Elle décrit par ailleurs le plaisir atténué des lectures où la surprise a été escamotée par une impatience trop forte :

« (hum hum... ! D'accord... Et en fait là ouais t'allais des fois... lire à la fin... pour avoir la réponse avant ou... ?) ben ! Ouais des fois ça m'arrivait... (ou pas trop ?) ça dépend... si je suis vraiment pressée, ou alors... je sais pas... ! Des fois... je me dis “Bon allez vite... je veux savoir c'est qui...”. Puis après ben je lisais, et puis bon c'est vrai qu'après j'en ai lu, je l'ai fait deux ou trois fois ! Et puis bon après quand tu lis... tu sais c'est qui qui l'a tué donc bon... c'est comme quand on te raconte un film... tu sais déjà ce qui va se passer donc après t'es pas surprise... (ouais !) de ce qui va se passer... (quand tu sais déjà ça te plaît moins ?) ouais c'est mieux/ C'est moins... ouais ! » (Sylvia)

En plus de manifester un rapport oral-pratique au langage, les propos de Sylvia permettent de caractériser sa façon de lire. Ils soulignent un lien entre des caractéristiques textuelles (genre policier, personnage de tueur) et des expériences lectorales attendues (les plaisirs de la surprise, de l'implication lectorale, des « *histoires de meurtre* »). Sylvia identifie aussi les œuvres par leur titre et le nom de l'auteur. En revanche, elle ne réinvestit pas des façons de lire potentiellement construites en classe – soit en analysant les constructions d'ensemble, soit en comparant les œuvres entre elles. Le fait de n'avoir jamais étudié de romans d'A. Christie en classe empêche sans doute un tel réinvestissement :

« (Et vous en avez étudié ça en... en classe ? Des Agatha Christie ou pas ?) nan... ! Nan nan, nan » ; « (des fois quand tu lis un livre, ça te fait penser à d'autres livres ? Que t'as lus ?) [petit silence] Ben y en a, ça dépend. Pff'... Ben les Agatha Christie, c'est un peu près tous euh... un meurtre, dans un sens ça me rappelle un petit peu mais...(ouais !) mais c'est tout » (Sylvia)

De fait, on comprend que lorsque Sylvia décrit les différents romans d'A. Christie en disant « *c'est vachement le même STYLE ! Donc euh ouais !* », elle souligne plus leur caractéristique générique commune – policier – qu'une analyse du style à proprement parler.

Nadine, comme Sylvia, a une connaissance pratique des romans d'A. Christie et, comme Sylvia, elle identifie les ouvrages par leur titre :

« (Et t'en as lu beaucoup ?) EUH... ! Oh... quelques-uns quand même. J'ai lu... mon premier ç'a été *La Maison biscornue* [petit rire] Il était... il était super [...] j'ai lu bon *Les Dix petits nègres*, ça... l'incontournable, il est très bien [petit rire des

⁶³³ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 220 et suivantes.

deux] J'ai lu... La Maison... non, Le Docteur Roger... je sais plus quoi [petit rire] En fait j'en ai lu plein, mais je m'en rappelle plus tellement des titres... [...] j'en lisais plein mais... Ah oui, Le Meurtre de Roger Ackroyd, Le... c'est, y en a encore... euh Le... Crime de l'Orient-Express, euh... Le Chat et les pigeons... ouais j'en ai lu d'autres, mais je m'en rappelle plus. 'Fin y a longtemps aussi » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne - chef de laboratoire : a travaillé longtemps pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS -, études supérieures)

Toutefois, du point de vue de l'évocation du « style », la façon de lire et de dire les lectures de Nadine tranche avec celle de Sylvia. La différence est d'autant plus marquée que c'est par une comparaison de la construction des romans d'A. Christie et de M. Higgins Clark – dont elle étudié un roman en classe – que Nadine entame cette évocation :

« (et je me demandais si t'avais étudié des... textes de... Agatha Christie parce que sur le questionnaire t'avais dit que t'aimais... bien) alors... en classe, non. Par contre j'ai étudié Mary Higgins Clark (en classe ?) en classe ouais (ouais ?) nan en fait je l'ai pas étudié, on m'a demandé de le lire (hum hum) mais on n'a pas fait d'étude dessus en fait. C'était... on devait faire... un autre contrôle, là [...] moi j'aime bien... les romans policiers. Surtout pour les vacances en fait (ouais ?) mais... j'aurais tendance à préférer Agatha Christie que Mary Higgins Clark parce que... bon j'ai une amie c'est une incondionnelle de Mary Higgins Clark parce que soi-disant y a du suspense et tout. Et moi j'ai... PAS trouvé qu'i y avait TANT de suspense que ça parce que... enfin j'en ai lu deux ou trois et [...] je veux dire ça me plaît... mais y a pas assez de personnages... je préfère dans... Agatha Christie y a vraiment... dix, vingt personnages où y a... on peut vraiment avoir le doute sur tous les personnages alors que là bon y a trois personnages... et à chaque fois on a un détail... qui pourrait compromettre celui-là, et puis un détail qui pourrait compromettre un autre, et... c'est un peu la course à celui qui va arriver meurtrier... par rapport à l'autre et... et en fait... ça fait un peu girouette, je trouve alors que dans... Agatha Christie y a tout le monde qui est... égal, enfin... et on peut avoir le doute sur tout le monde et... je trouve ça bien mieux mené. Les meurtres sont plus recherchés et puis dans Mary Higgins Clark, c'est... y a toujours un moment où c'est... ça se passe dans l'action en fait. 'Fin y a toujours un moment où... le détective par exemple est menacé de... mourir... parce qu'en fait... i s'est heurté... au meurtrier sans le savoir ou... Alors que dans... Agatha Christie personne va s'attaquer à Poirot ou à... Miss Marple [sourire] Mais... tout est réfléchi [...] (toi généralement t'essayes de... de trouver aussi ?) ouais ! Ouais. Ouais j'essaye de trouver mais... je tombe toujours à côté. 'Fin, pour Mary Higgins Clark on n'a PAS la surprise du meurtrier parce que on a le choix entre trois personnes donc pff', on n'a pas vraiment... alors que... pour Agatha Christie... y en a un mais qu'on... on se dit "Mais... c'est impossible que ce soit lui" et en fait c'est lui ! Et c'est ça qui surprend parce que c'est le plus intéressant quoi. C'est pour ça que je préfère largement... Agatha Christie (Nadine)

Ainsi Nadine compare la construction des intrigues policières des deux romancières en évoquant le nombre des personnages, leurs qualités, etc. Elle oppose les suspenses produits par le caractère « réfléchi » des meurtres dans les romans de Christie et par le primat accordé à « l'action » dans les romans de Higgins Clark. Pour cela, sa façon de

dire les lectures policières témoigne d'une façon de lire analytique qui repose sur la mobilisation de savoirs stylistiques. Sa comparaison des œuvres des deux romancières distingue aussi des livres qu'elle a eus entre les mains par le biais d'intermédiaires différents, auxquels elle ne reconnaît pas la même légitimité. Sa copine qui lui a fait lire Mary Higgins Clark est aussi lectrice de bandes dessinées et de magazines que Nadine juge « *nuls* » et propres au divertissement⁶³⁴. Elle déprécie la littérature classique. Comme pour signifier le caractère excessif et déplacé du goût de sa copine pour Mary Higgins Clark, elle la qualifie d'« *inconditionnelle* ». A l'inverse, sa grand-mère maternelle qui l'a initiée à la lecture des romans d'A. Christie jouit d'une forte légitimité culturelle : elle a toujours recommandé à sa petite-fille de lire, et lui a toujours offert des livres. Elle lit elle-même beaucoup, notamment des romans contemporains qu'elle prête à la mère de Nadine (D. Daeninckx, S. Japrisot). Elle fréquente régulièrement un théâtre et lit des commentaires des œuvres avant d'assister aux représentations, etc.

La façon de lire de Nadine ne se résume toutefois pas à cet intérêt pour la construction de l'œuvre et à la comparaison des romans policiers. Si, à la différence de Sylvia, c'est moins une lecture non linéaire qui est susceptible de gâcher le plaisir qu'un certain type de construction narrative, Nadine apprécie également, et comme Sylvia, le goût pour la surprise, le suspense et la recherche du coupable. Elle partage ces goûts lectoraux aussi avec ses grands-parents :

« *ben en fait... mes grands-parents, 'fin... on allait souvent en vacances ensemble et i z'en avaient pas mal chez eux [des romans d'A. Christie], donc i z'apportaient la bonne collection... et puis on tournait chacun... [petit rire des deux] chacun en lisait un. [...] (et tes grands-parents aussi i...) oui i z'aiment bien lire [...] (i z'aiment bien. Vous en discutiez des livres donc que vous lisiez ou... ?) ouais ! Ouais ouais parce qu'on parlait de... du meurtrier à qui on s'attendait en fait (hum hum) parce qu'en fait à chaque fois on était tous à côté de la plaque [petit rire des deux] » (Nadine)*

Comme Sylvia – mais de manière plus explicite –, Nadine fait un lien entre des caractéristiques textuelles et des expériences lectorales. Par ailleurs, Nadine associe aux « *vacances* » le plaisir de lire les romans policiers et souligne de la sorte des conditions propices à cette expérience lectorale. De ce point de vue, sa façon de dire ses lectures d'A. Christie témoigne également d'une façon de lire participative.

Ainsi en caractérisant systématiquement les façons de dire les lectures des enquêtés, on a pu dégager et identifier les façons de lire constituées par la population durant la période collégienne.

5) Les cinq façons de lire reconstruites

En croisant les discours des enquêtés sur leurs lectures passées, les différentes définitions scolaires de la lecture et les fonctions socialement reconnues à telle ou telle catégorie de textes d'une part, et les travaux sur l'appropriation des produits culturels⁶³⁵

⁶³⁴ Nadine appréciait grandement son « *prof de français* » qui lui a fait lire un roman d'A. Christie.

⁶³⁵ Cf. *Supra*, chapitre I.

d'autre part, on a finalement pu reconstruire cinq *façons de lire*, certaines sont analytiques, d'autres sont pragmatiques.

A. TROIS FAÇONS DE LIRE ANALYTIQUES

Les *façons de lire analytiques* réalisées pendant la période collégienne se déclinent de trois manières :

1) une *appréhension analytique des textes soutenue par la mobilisation de savoirs linguistiques et stylistiques. Elle vise (ou procède de) la production d'un commentaire sur la construction du texte, la mise en évidence de ses effets possibles sur un lecteur-étalon et l'élucidation des thématiques et points de vue sur le monde dont il est potentiellement porteur.* Les enquêtés décrivent alors les textes lus en mobilisant un vocabulaire plus ou moins spécialisé. Ils précisent les effets possibles des textes (éprouvés ou non) en fonction d'une construction textuelle qu'ils analysent.

2) une *appréhension analytique de la production écrite qui reconnaît (dans la contestation ou l'acceptation) les principes littéraires légitimes d'identification des textes – genre, époque, style, etc. – comme principes de caractérisation et d'ordonnement (voire de hiérarchisation) de la production écrite.* Les enquêtés mentionnent alors souvent le titre et le nom de l'auteur. Ils situent celui-ci par rapport à un style particulier ou au sein d'une époque. Ils comparent des textes entre eux du point de vue de caractéristiques esthétiques, etc.

3) une *appréhension analytique des textes qui consiste à résumer les textes à partir des éléments essentiels de leur structure narrative ou argumentative (pas forcément désignée ni perçue comme telle), indépendamment des préférences lectorales, et à être en mesure d'en rendre compte sans user d'allusions et sans jouer d'une connivence.* Les enquêtés font en effet état de ces demandes professorales de résumés de textes ou de livres lus, des questions posées sur les personnages, les lieux et temps de l'action s'il s'agit d'un récit, etc. Ils témoignent d'une mobilisation aisée de cette appréhension des textes lorsqu'ils présentent leurs lectures en entretien.

Dans les trois cas, les caractéristiques textuelles mises en avant par les enquêtés ne le sont pas en fonction de leurs goûts et dégoûts mais en fonction de *principes analytiques* constitués en *savoirs spécialisés* – reconnus et définis scolairement – qu'ils ont intériorisés.

B. DEUX FAÇONS DE LIRE PRAGMATIQUES

Outre des façons de lire analytiques, les entretiens ont permis la reconstruction de deux *façons de lire pragmatiques* :

4) une *façon de lire participative* s'appuie sur les descriptions d'expériences lectorales (rire, larme, peur, réflexion, identification, information/formation, participation romanesque, etc.) et leur *justification par la mise en avant de caractéristiques personnelles ainsi que de caractéristiques textuelles* (tant stylistiques que thématiques) *identifiées mais non analysées.* Elle s'appuie aussi sur les liens faits par les enquêtés entre des goûts ou dégoûts pour des textes et des intérêts non lectoraux, etc. Les façons

de lire participatives peuvent donner lieu à des retours sur pratique, être des sujets de réflexion, etc., notamment dans l'évocation de ces liens entre expérience vécue et expérience lue. Ce qui distingue les façons de lire participatives des façons de lire analytiques ce n'est donc pas l'absence de réflexion, mais l'inscription de la réflexion dans des réalités différentes. La réflexion est ancrée dans le quotidien ou dans les expériences vécues des lecteurs (non retravaillées scolairement), elle s'inscrit dans une logique de production d'un discours sur soi. Pour les façons de lire analytiques, au contraire, la réflexion est ancrée dans des savoirs spécialisés et s'inscrit dans une logique de production d'un savoir répondant à des exigences relativement codifiées.

Désignant *l'adéquation entre des attentes lectorales et des caractéristiques textuelles telles qu'elles sont éprouvées et investies par le lecteur*, la notion de *rencontre heureuse (ou malheureuse) entre lecteur et texte* prend sens dans le cadre de façons de lire participatives :

« Séparé du monde réel, le lecteur accoste sur les territoires imaginaires du monde représenté, non seulement avec des compétences, des expériences, mais aussi des représentations, des schèmes d'interprétation, qui se trouvent confrontés à ceux qui sous-tendent le monde du texte. [...] [la satisfaction lectorale] est subordonné[e] à un ensemble de conditions de félicité de cette rencontre entre monde du texte et monde du lecteur. »⁶³⁶

La participation romanesque où le lecteur est « accro » à son livre est souvent mise en avant dans les enquêtes sur la lecture au point parfois de recouvrir à elle seule les façons de lire participatives. On a veillé au contraire dans cette recherche à étudier les différentes déclinaisons d'une façon de lire participative notamment en fonction des catégories de textes. Définie par l'adéquation entre des caractéristiques textuelles, *quelles qu'elles soient*, et les attentes lectorales constituées à leur endroit, cette façon de lire peut en effet s'emparer de différentes catégories de textes et susciter différentes expériences lectorales. Par ailleurs, en spécifiant qu'il s'agit d'*attentes lectorales constituées à l'endroit des caractéristiques textuelles*, on veut souligner qu'elles ne correspondent ni nécessairement aux effets légitimes des caractéristiques textuelles ni nécessairement à leurs fonctions supposées et reconnues socialement et scolairement.

5) des *façons de lire pratiques*, enfin.

Pour discriminer de manière heuristique les intérêts lectoraux de leur population d'enquête, G. Mauger et C. F. Poliak établissent une distinction entre les textes évoquant des réalités relevant du « monde des choses matérielles » et les textes abordant des réalités s'apparentant au « monde des choses humaines »⁶³⁷. Ce faisant, ils opèrent cependant des glissements qui ne vont pas de soi en négligeant d'autres caractéristiques textuelles. Ils passent en effet de l'évocation des « lectures pratiques », à celle des « lectures professionnelles » et aboutissent à celle des lectures d'« utilité sociale » en reprenant les propos d'O. Donnat : « l'acte de lecture, même quand il est vécu comme une recherche de pur plaisir ou comme une nécessité personnelle, est toujours

⁶³⁶ G. Mauger, C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », *op. cit.* p. 4.

⁶³⁷ G. Mauger, C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », *op. cit.*, p. 17.

susceptible de trouver une utilité sociale, sinon strictement professionnelle. » Ils passent ainsi imperceptiblement et comme si de rien n'était de la description de pratiques, à l'évocation des conditions objectives de toute activité sociale⁶³⁸. Ceci n'est pas sans nuire à la compréhension, en propre, des différentes lectures évoquées. Le dommage est d'autant plus important qu'il autorise à ne pas s'attarder sur ces « lectures pratiques » réalisées autant par des « ingénieurs » que par des « membres des classes populaires ». Or, parce qu'elles sont loin d'un « ethnocentrisme lettré » dont les auteurs jouissent à juste titre de se déprendre pour percevoir et comprendre des réalités qu'il ignore⁶³⁹, elles sont dignes d'intérêt⁶⁴⁰.

Il apparaît dans la présente enquête que les façons pragmatiques de lire la littérature ou d'autres catégories de textes ne se résument pas aux seules façons de lire participatives. Elles se réalisent aussi lorsque les textes lus sont « convertis en pratiques, en série de gestes, d'actes et d'actions pratiques [...] [ou] trouve[nt leur] référent au sein d'une pratique immédiate »⁶⁴¹. Les expériences lectorales sont alors indissociables d'activités pratiques que les textes permettent, suggèrent et guident : fabriquer ou réparer un objet en suivant des instructions⁶⁴², se soigner, etc.⁶⁴³ Ces façons de lire se repèrent parfois par l'usage d'autres verbes que celui de « lire » pour décrire l'appropriation des textes. Si le verbe « compulsier » n'est pas d'usage parmi les enquêtés, il reste que bien d'autres mots que celui de « lire » sont attachés au maniement des ouvrages de référence : « travailler avec un manuel scolaire », « faire une recherche dans une encyclopédie », « jouer avec un dictionnaire », et non pas simplement lire une information.

Cette attention aux *conversions pratiques* des textes vaut comme l'attention aux musiques à danser⁶⁴⁴ plutôt qu'à écouter. Elle pointe cette caractéristique commune des textes qui consistent à autoriser (mais non à rendre nécessaire) une appropriation

⁶³⁸ F. de Singly opère le même type de glissement ou de détournement lorsqu'il interprète *La Distinction* en évoquant une fonction distinctive de la lecture, maniée sciemment par les lecteurs : « Dans la perspective de la distinction, les autres dimensions de la lecture de livres – notamment le plaisir, le rêve, l'identification – servent à masquer les enjeux sociaux. Pourquoi ne pas admettre qu'un livre puisse servir objectivement et subjectivement à plusieurs choses : se distinguer, apprendre, pleurer, se connaître par un long détour, goûter au style, s'ennuyer... ? », F. de Singly, « La Lecture de livres pendant la jeunesse », *op. cit.*, p. 137-138.

⁶³⁹ G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux », *op. cit.*, p. 3.

⁶⁴⁰ Les travaux de B. Lahire, M. Peroni et N. Robine sur les lectures de faibles lecteurs ont œuvré à la prise en compte de ces lectures pratiques.

⁶⁴¹ B. Lahire, *La Lecture « populaire »*, *op. cit.*, p. 7.

⁶⁴² P. Bourdieu, « La lecture : une pratique culturelle », *op. cit.*, p. 271.

⁶⁴³ Si N. Elias peut décrire les poèmes et traités de civilités comme des « instruments efficaces du "conditionnement", de la "mise en forme" de l'insertion de l'individu dans les modes de comportement rendus nécessaires par la structure ou la position dans une société donnée » c'est parce qu'ils ont pu faire l'objet de conversions pratiques. Ces textes révèlent aussi, de surcroît, « par ce qu'ils blâment et par ce qu'ils louent l'écart entre ce qui passait à telle époque, pour blâmable et recommandable. », N. Elias, *La Civilisation des mœurs*, *op. cit.*, p. 120.

pratique. Cette caractéristique permet de rapprocher des textes que d'autres constructions d'objet séparent. Ainsi lorsqu'ils analysent les « lectures de salut », G. Mauger et C. Poliak écrivent :

« Bien que nombre de ces ouvrages s'apparentent, par leurs dispositifs textuels, par le contrat de lecture qu'ils impliquent, aux livres de conseils, aux guides pratiques ("lire pour faire"), on ne peut pourtant pas confondre Le Jardinage pratique, Les Maladies des plantes d'ornement ou Le Bricolage au foyer avec Comment choisir son psychanalyste ? ou Comprendre et soigner son enfant. Aux savoir-faire s'opposent les savoir-vivre, au maniement des objets, celui des âmes et des corps : mais le souci d'application de ces nouveaux préceptes éthiques, esthétiques, thérapeutiques, pédagogiques, etc. inscrits dans une (nouvelle) vision du monde, suscitent une observance d'autant plus scrupuleuse que le salut éthique des lecteurs semble en dépendre. »⁶⁴⁵

Au contraire, en tenant compte de cette caractéristique commune qu'est la conversion pratique des textes, on évoquera à côté des modes d'emploi guidant une pratique (une recette de cuisine ou le plan de montage d'une chaîne hi-fi), les textes religieux inscrits dans une pratique religieuse et les pièces de théâtre récitées et jouées. Vue la place du théâtre classique dans les programmes de français, on peut d'ailleurs s'étonner de la discrétion de l'analyse de cette lecture dans les enquêtes sur les lectures adolescentes :

F. de Singly comme C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, ne traitent pas des appropriations pratiques des textes de théâtre. Or ils constatent tous la prééminence de Molière par exemple parmi les lectures collégiennes. Avec Zola, Maupassant, Balzac et Leroux, Stevenson, Dumas, Verne, Barjavel, Joffo, King, Mahmoody, etc., il est parmi les auteurs les plus cités⁶⁴⁶ et ses œuvres sont parfois aussi appréciées que celle de Bazin. Cette absence est d'autant plus étonnante au vu de l'importance du théâtre dans les programmes de français dans la tradition scolaire même, qu'elle soit le fait de congrégation ou de l'école républicaine⁶⁴⁷. Non seulement Corneille, Racine et Molière occupent une place de choix dans le corpus étudié, mais, en outre, il est reconnu au théâtre un intérêt pédagogique spécifique : « la littérature classique [...] est psychologique et cette description de la psychologie humaine se donne une visée morale [...] Cette dimension psychologique offre à l'étude une perspective édifiante. La place accordée au théâtre est, à cet égard, révélatrice [...]. L'importance du personnage au théâtre va de pair avec celle de l'auteur, jouant un rôle déifiant, grâce à des processus d'identification »⁶⁴⁸ et M. Jey cite A. Prost : « ce n'est pas un hasard

⁶⁴⁴ O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français*, op. cit., p. 93 et B. Lahire, *La lecture « populaire »*, op. cit. p. 8.

⁶⁴⁵ G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », op. cit., p. 23. Pour compréhensibles qu'ils soient au regard de l'objectif des auteurs, ces propos sonnent étrangement par rapport à ceux de G. Delbos et P. Jorion cités plus haut sur les représentations du monde portées par les savoir-vivre, savoir-faire, etc., du mode de vie des familles travaillant dans les marais salants.

⁶⁴⁶ C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 242 et 340.

⁶⁴⁷ Cf. par exemple, F. de Dainville, *L'Éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, op. cit., « L'éducation par le jeu », p. 475-517 ou M. Jey, *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, op. cit., p. 19.

si, à l'intérieur du XVII^e siècle, les auteurs dramatiques sont privilégiés. Le théâtre met en scène, en effet, des idées morales, sociales ou politiques, et, plaçant les discours dans la bouche de héros, il facilite leur intériorisation. Il permet en quelque sorte un "jeu de rôles" moral et social ».

Cette discrétion tient sans doute à l'illégitimité des conversions pratiques des textes, dont les pièces de théâtre font parfois l'objet, par rapport aux façons de lire analytiques, et à la primauté accordée – pas nécessairement volontairement mais aussi du fait des déclarations – à l'étude des lectures silencieuses et individuelles.

Deux remarques s'imposent à propos de ces façons de lire. La première est que les textes qui peuvent être convertis en pratique ont des caractéristiques différentes tant du point de vue de la forme que du lexique, de la longueur, etc. : un mode d'emploi, à l'impératif, demande le suivi des actions décrites ; une pièce de théâtre n'indique pas, sauf dans les possibles didascalies, les gestes, l'intonation, etc. mais donne le texte à prononcer. La seconde est que, même convertis en pratiques, les textes n'en sont pas moins *lus* : les façons de lire pratiques n'exigent pas moins que les façons de lire participatives ou analytiques, la mise en œuvre de « ces opérations mentales » – plus ou moins constituées en routines – par lesquelles tout lecteur qui va au-delà du déchiffrement construit le sens des textes qu'il lit, c'est-à-dire les *comprend*.

C. DES FAÇONS DE LIRE NI EXCLUSIVES, NI INDISSOCIABLES

Ces façons de lire ne sont pas exclusives les unes des autres. Les enquêtés peuvent avoir construit ces différentes façons de lire. Ils peuvent les mettre en œuvre successivement et également les combiner au cours d'une même lecture. Au sein des cours de français, on leur enseigne justement l'articulation de façons de lire analytiques et pragmatiques, participatives ou pratiques. Ils apprennent par exemple à analyser la construction d'une œuvre mais aussi à signifier ce qu'ils apprécient, ce qu'ils ont ressenti en lisant et parfois les échos de cette œuvre par rapport à leur expérience personnelle. Ils apprennent également à analyser les relations entre personnages dans une pièce de théâtre afin de préparer ou d'imaginer une mise en scène pertinente de l'œuvre⁶⁴⁹.

Ces façons de lire ne sont pas indissociables les unes des autres. Il est par exemple possible d'avoir construit une façon de lire analytique – stylistique et linguistique – de la littérature et de ne pas en avoir une appréhension participative par manque de familiarité et insensibilité aux caractéristiques textuelles identifiées. En suggérant d'articuler les lectures analytiques et cursives, les programmes reconnaissent que cette articulation ne va pas de soi en même temps qu'ils la prônent comme bonne manière de lire. Cependant, lors des évaluations, ce sont les lectures analytiques et non les lectures cursives, mêmes légitimes, qui sont convoquées. La mise en veille des secondes est préférée.

⁶⁴⁸ M. Jey, *La Littérature au lycée, op. cit., p. 41-42*

⁶⁴⁹ Tous les metteurs en scène ne s'attachent pas à inscrire leurs propositions artistiques dans une appréhension scolaire des textes, attentive, par exemple, à une compréhension des œuvres par leur contextualisation historique. Ainsi, les mises en scène qui jouent avec des anachronismes, qui transposent le cadre de la narration, etc., se situent à distance de cette tradition. Elles sont plus proches parfois d'appropriations « projectives » (I. Charpentier) et par quiproquo (J.-C. Passeron).

Si, du point de vue des façons de lire reconstruites, les données de la recherche présentées dans ce chapitre complètent les enquêtes précédentes et opèrent quelques déplacements, elles confortent aussi les travaux antérieurs et y trouvent un cadrage non négligeable.

Durant la période collégienne, la façon de lire participative est partagée par l'ensemble des enquêtés, elle permet l'appropriation de textes variés à l'occasion de lectures scolaires comme de lectures extra-scolaires. Les façons de lire analytiques sont mises en œuvre par un nombre moins important d'enquêtés et le sont surtout sur recommandations scolaires. Rejoignant le constat de G. Mauger, C. F. Poliak et B. Pudal selon lequel la lecture des livres pratiques et l'intérêt pour des savoirs propositionnels ou pratiques ne sont pas réservés aux hommes⁶⁵⁰, on observe que les appréhensions pragmatiques (participatives ou pratiques) d'ouvrages de référence ou de magazines sont le fait de filles comme de garçons.

Si'il fut un temps où l'institution scolaire n'enseignait pas les façons de lire participatives, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Cependant, l'institution scolaire n'a pas cessé d'enseigner des façons de lire analytiques. Elle reste même le lieu privilégié de leur construction : non seulement la plupart des enquêtés ont pu en construire de telles en son sein, mais aussi les consignes et contraintes lectorales qui la portent se retrouvent rarement dans les contextes extra-scolaires de lecture. Pour que l'entourage, familial par exemple, soutienne ou initie des façons de lire analytiques, il doit avoir constitué, en son temps, de telles habitudes lectorales au sein de l'institution scolaire.

Contrairement à l'homogénéité des catégories de textes et des types de sollicitations lectorales qu'elle orchestre, l'institution scolaire initie et rend souvent possible la construction d'une pluralité de façons de lire. Inversement, si le contexte extra-scolaire permet la découverte de catégories de textes variées selon des types de sollicitations eux aussi différents, il est généralement porteur d'une pluralité restreinte de façons de lire au profit de façons de lire pragmatiques (il incite néanmoins à des expériences lectorales participatives multiples).

On présentera successivement les différentes façons de lire afin d'en étudier les caractéristiques mêmes ainsi que les logiques de construction et d'entraînement. Cette organisation a l'avantage d'éviter de négliger certaines façons de lire, mais aussi de montrer leur relative indépendance les unes par rapport aux autres. On soulignera, en temps voulu, les occasions d'articulation ou au contraire de dissociation des différentes façons de lire. On veillera à indiquer la répartition de la constitution de ces façons de lire dans la population d'enquête. On constate en effet que tous les enquêtés n'ont pas constitué ces cinq façons de lire au cours de la période collégienne. Par ailleurs la contextualisation de leur mise en œuvre est inégale : certains enquêtés mettent en œuvre

⁶⁵⁰ On l'a dit, G. Mauger et C. F. Poliak soulignent qu'au principe des différences d'intérêts lectoraux entre hommes et femmes, il y a des distinctions d'intérêts thématiques – « monde des choses humaines » / « monde des choses matérielles » – (forgés non seulement au cours des études mais aussi au gré des activités domestiques et professionnelles) plus que des distinctions d'intérêts cognitifs entre savoirs scientifiques, savoirs procéduraux et savoirs pratiques (ces distinctions renvoient pour leur part à des trajectoires scolaires et des positions professionnelles), cf. « Les Usages sociaux de la lecture » et G. Mauger, C. F. Poliak et B. Pudal, *Histoires de lecteurs*, op. cit., p. 128-132.

telle ou telle façon de lire en contexte scolaire seulement, d'autres en contexte extra-scolaire seulement, d'autres encore dans les deux contextes. Enfin, les enquêtés ont pu exercer telle ou telle façon de lire sur des catégories de textes différentes.

I. Les conditions de constitution des façons de lire analytiques

Savoir résumer les textes à partir des éléments essentiels de leur structure narrative ou argumentative, percevoir les textes à partir de savoirs stylistiques et linguistiques ou situer les textes dans un univers de production ordonné et hiérarchisé à partir de caractéristiques stylistiques, esthétiques ou historiques constituent les trois façons analytiques de lire les textes que les enquêtés ont pu constituer au cours de la période collégienne. Il s'agira donc de présenter les spécificités de chacune, ainsi que les conditions scolaires et extra-scolaires de constitution.

C'est le plus souvent au sein des cours de français et sur la littérature recommandée que les enquêtés ont été amenés à exercer l'une ou l'autre de ces façons de lire. Hormis la réalisation de résumé et le repérage des éléments essentiels d'une structure textuelle auxquels quasiment tous les enquêtés se sont entraînés, les autres façons de lire analytiques ont fait l'objet d'une initiation hétérogène : soit parce que moins d'enquêtés ont été amenés à les mettre en œuvre, soit parce qu'ils l'ont fait sur des catégories de textes différentes.

1) Savoir résumer les textes à partir des éléments essentiels de leur structure narrative ou argumentative

Dès l'école élémentaire, les élèves sont invités à produire, en situation d'interaction ou devant une feuille, des résumés plus ou moins longs des textes qu'ils lisent. Par le biais de cette activité notamment, les enseignants vérifient leurs compétences en lecture-compréhension. Pour montrer qu'ils ont compris ce qu'ils ont lu, les élèves sont en effet sommés d'explicitier le sujet d'un texte et, s'il s'agit d'un récit, de savoir « *de qui on parle, quels sont les personnages, où se passe l'histoire, qu'est-ce qui se passe, quelles sont les actions, est-ce qu'il y a des personnages qui arrivent en plus, comment se termine l'histoire ?* »⁶⁵¹ La simplicité apparente de telles consignes comme le caractère peu spécialisé du vocabulaire utilisé (personnage, action, histoire, etc.) cachent une modalité essentielle de l'appréhension analytique des textes. Procédant par répétition sélective du texte (citation), paraphrase ou synthèse, les comptes rendus de lecture exigent des lecteurs qu'ils repèrent et comprennent les éléments essentiels de la construction narrative ou argumentative d'un texte – sans nécessairement savoir qu'un texte est une construction textuelle. Ces comptes rendus réclament des lecteurs qu'ils ne se fient pas d'abord à leurs préférences mais qu'ils adoptent un point de vue scolaire sur les textes. Ces comptes rendus demandent aussi que les élèves puissent évoquer les textes en faisant « comme si l'autre ne connaissait pas le texte », et rompent avec un usage contextualisé du langage, et avec des échanges propres aux sociabilités de connivence. En dehors de l'école, les enquêtés ont eu l'occasion de réaliser, de manière

⁶⁵¹ Ce sont les propos d'un instituteur interrogé par B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit. p. 122.

plus ou moins répétée, de tels comptes rendus de lecture avec des membres de la famille, des pairs, des animateurs ou autres accompagnateurs. C'est principalement sur des récits que cette façon de lire s'exerce précocement.

A partir des évocations des lectures collégiennes, des souvenirs d'activités scolaires autour des textes et des difficultés rencontrées ou non, on constate qu'à l'exception d'Isabelle et de Sébastien, tous les enquêtés ont trouvé au sein des cours de français un contexte propice et quasi-unique à la reconduction et à la consolidation de cette façon de lire la littérature. En dehors des cours de français, ce sont en revanche essentiellement des ouvrages de référence que la moitié des enquêtés a été amenée à lire de la sorte.

Les consignes professorales et les activités réalisées en classe évoquées par les enquêtés permettent de reconstruire les conditions scolaires de mise en œuvre de cette façon de lire.

Quasiment tous les enquêtés ont réalisé des exercices réclamant cette façon de lire pour rendre compte de leur lecture et de leur compréhension des textes à leur enseignant de français. Ainsi Sylvia se souvient d'avoir réalisé sur chaque livre lu en classe des « pancartes » mentionnant « *les personnages princi PAUX ... le sujet... un peu... et si à la fin... comme si y avait... un problème au début... après, si c'est résolu à la fin ou pas* ». Nils explique que l'étude des pièces de théâtre consistait en une lecture de scènes et en un résumé « *à la fin de chaque acte ou de chaque scène, on résumait* ». Malika évoque les fiches réalisées en classe sur *Marcovaldo ou les saisons en ville* :

« On a fait... les fiches par saison, on a mis... parce qu'en fait dans une saison, y a plusieurs titres (ouais ?) on mettait le titre, on racontait l'histoire, le titre l'histoire, le titre l'histoire » (Malika ; père : au chômage, pas d'indication sur la profession, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Les résumés et les questions « *sur les personnages* » et « *sur l'action* », pour reprendre les mots de Gaspar, constituaient la partie centrale d'autres activités scolaires autour des textes comme les fiches de lecture, les exposés ou autres contrôles de lecture cursive. Propre aux premiers niveaux de l'enseignement scolaire de la lecture, la réalisation des fiches de lecture est très encadrée, comme le souligne Jérôme :

« en cinquième j'ai fait des fiches de lecture : on avait des questions... mais là c'était vraiment guidé, c'était vraiment des questions PRÉCISES ou... je veux dire c'était un travail où... ouais, c'était vraiment plus guidé que... cette année quoi (hum !) On avait fait quoi ? On avait fait La Gloire de mon père ! Et, mouais, y avait des questions par exemple... elle nous avait dit... ben... qu'on résume... "Vous faites un... résumé pour chaque CHAPITRE ... Vous étudiez un personnage" » (Jérôme ; père : représentant dans une entreprise après y avoir été chauffeur-routier et vendeur, arrêt des études lorsqu'il était en seconde ; mère : assistante maternelle, arrêt des études en première)

	Littérature classique				Littérature moderne			Littérature de jeunesse		Bande dessinée	
	Lecteurs habituels		Lecteurs non habituels		Parents habituels		Parents non habituels	Filles	Garçons	Lecteurs habituels	Lecteurs non habituels
1141	Delphine Claire Hélène Elisabeth Marie Pauline Juliette Cécile Julie Karine Muriel	Muriel Muriel Karine Karine Ophélie Ophélie Suzanne Cécile Julie Karine Muriel	Adèle Adèle Anne Cécile Hélène Laurie Léa Muriel Muriel Ophélie Ophélie	Hélène Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie	Hélène Claire Hélène Elisabeth Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie	Adèle Claire Léa Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie					
22											
1142	Benjamin François Cécile Guillaume Jean Marie Muriel Muriel	Muriel Muriel Muriel Muriel Muriel Muriel Muriel Muriel	Alain François Cécile Guillaume Jean Marie Muriel Muriel	Léa Léa Léa Léa Léa Léa Léa Léa	Hélène Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie	Hélène Marie Marie Marie Marie Marie Marie Marie					
23											
1143											

Legend: H = habituel, N = non habituel, P = parent habituel, NP = parent non habituel, F = fille, G = garçon, L = lecteur habituel, NL = lecteur non habituel.

Tableau 10 Les lecteurs ayant lu au sein de différents contextes, telle ou telle catégorie de textes d'une façon analytique avec la réalisation de résumé, selon le sexe et le niveau de diplôme des parents

Selon leurs enseignants, les enquêtés ont été habitués, ou non, à articuler façons de lire analytique et participative au cours de ces exercices. Devant conclure sa fiche de lecture par une appréciation justifiée de l'œuvre, Ophélie apprenait à mettre en adéquation analyse textuelle et expériences lectorales ; en revanche Habiba souligne que la question du goût pour les œuvres n'était pas d'actualité au sein des cours de français :

« ([Au bonheur des dames] c'était... lecture chez soi et puis...) ouais ! Résumé... I me semble. A moins que c'était un... peut-être un exposé ça... Ouais, ouais i me semble que c'était un exposé, mais... on avait dû dire pourquoi on avait... Résumer, encore mais... en parlant quoi, résumer et... et dire pourquoi on avait aimé ou... pas » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –) « au collège, i

nous demandaient de lire le livre et puis après on faisait un petit test où on nous posait des questions... Enfin... ! Des questions quoi sur le... texte [...] des questions simples au début : ‘ ‘Où se passe l'action ?’ Ou... ‘ ‘Le principal personnage...’’. Et puis après... on nous demandait des choses plus compliquées quoi ! Pas précisément des questions, ’fin... ! Suivant l’histoire quoi [...] Et puis i nous demandait un résumé aussi... Et puis voilà... (et i demandait pas votre avis ? [bas :] Ce que vous pensiez... ?) nan... nan nan » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l’enfance d’Habiba, école primaire en Algérie ; mère : femme au foyer, école primaire en Algérie)

Olivia se souvient que pour « présenter » *L’Ami retrouvé* « à la classe », elle avait « fait un résumé » et « expliqué le titre » :

« [j’avais dit que] ben c’était... i retrouvait son ami à la fin mort dans une liste mais que c’était bizarre parce que on attendait jusqu’à la dernière page pour se demander quand est-ce qu’il allait le retrouver son AMI, et euh... Hou là... ! [exprimant la surprise suscitée par la chute : découverte du nom sur une liste de morts] » (Olivia ; père : architecte, études d’architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d’espagnol, études supérieures en sciences de l’éducation ; études des parents en Argentine ; elle vit en France depuis qu’elle a 7 ans)

La plupart des enquêtés ont construit et intériorisé cette façon de lire analytique permettant le repérage des éléments essentiels de la construction textuelle et du sens littéral des textes. Plusieurs traits de leurs réponses en témoignent : d’une part le fait qu’ils qualifient les consignes lectorales de « simples » ; d’autre part le fait que, devenues routines, les grilles de perception des textes, formées scolairement, qui permettent de s’arrêter aux éléments textuels importants scolairement, apparaissent aux enquêtés comme simple bonne mémoire ; enfin, l’aisance même des enquêtés à répondre aux questions de l’enquête, à évoquer sans peine ce que les textes « racontent ».

Sans doute parce qu’ils sont réalisés depuis longtemps à l’école et parce qu’ils sont perçus relativement aux activités effectuées sur les textes au lycée, les résumés et les questions de la période collégienne sont qualifiés de « simples », « faciles », « pas compliqués » ou « bêtes » par la plupart des enquêtés. C’est ainsi que, après avoir décrit la mobilisation d’un savoir spécialisé – « situation initiale » –, Maxence se reprend et souligne la simplicité « des questions » centrées sur « l’histoire » :

« [les exercices réalisés sur les livres étudiés au collège] souvent en fait tout au début c’était repérage de la situation initiale... et puis après [petit silence ; se reprenant :] Nan parce que là c’étaient des questions plus simples, ouais, c’était surtout par rapport au sens, par rapport à l’histoire en fait plus que par rapport au, ben ouais, à la forme ou au style » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d’études dans le privé ; a fait des études de droit)

Aux yeux des enquêtés, ces « questions simples » n’exigent qu’une mémorisation – non orientée – et une compréhension des textes. Ainsi Belinda n’est pas la seule à estimer qu’au collège « Fallait qu’on comprenne l’histoire en fait, fallait qu’on l’ait lue... » :

« en quatrième on faisait rien dessus [les livres] hein, on faisait un petit DS et puis... c’est tout hein ! Et on expliquait / (/ et dans le DS c’était quoi genre ?) des

questions de... de bébé ! Euh style... le nom des personnages. » (Najia ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail ; mère : auxiliaire de vie en maison de retraite, bac au Maroc) « (C'étaient quoi les questions [lors de la vérification de lecture de Une Vie], tu te souviens ?) c'est pff'... Y en a c'est... des détails et d'autres c'est... i faut résumer les passages... [...] "Pourquoi est-ce qu'i partaient... faire un voyage au crépuscule ?" Y en a un c'est i fallait dire le nom du... 'fin un détail quoi ! Le nom de la ville de... où i z'allaient je crois... ! (et généralement, ouais, ces détails tu sais, tu t'en souvenais ? Ou tu les avais oubliés ?) ben... Heureusement que je l'avais lu deux fois parce que y en a certains... [petit silence] » (Marc ; père : médecin, docteur en médecine ; mère : femme au foyer, docteur en médecine) « on avait fait... [une interro sur] La Nuit des temps par exemple (à la suite de la lecture ?) hum hum. Et... et puis je sais plus quel autre quoi mais ouais j'en ai fait ouais (et c'était à chaque fois, ouais, personnage, résumé de l'œuvre et tout ça ?) ouais... Ou alors après... "Qu'est-ce qui s'est passé à tel moment ? Pourquoi y a eu ça ?" et tout. Des questions comme ça [...] (hum. Et les détails par exemple qui, 'fin les questions qui sont posées... "Qu'est-ce qui s'est passé à tel moment ?" et tout. C'est des choses généralement... dont tu te souviens ? [petit silence] Qu'i demandent ?) aussi invraisemblable que ça puisse paraître, oui ! Parce qu'en fait les interros sont pas placées à... dix ans après le... 'fin dix ans : façon de parler, quoi après la lecture quoi et c'est pour ça, donc ouais, je m'en souvenais quoi... » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues)

En fait, pour répondre sans trop de difficultés à ce type de questions la seule bonne mémoire ne suffit pas. Celle-ci doit s'appuyer sur une appréhension analytique des textes effectuée préalable-ment permettant le repérage des éléments essentiels, d'un point de vue scolaire, d'une narration bien comprise – au niveau du lexique, de la syntaxe, de la thématique des textes, etc.

Enfin, l'intériorisation par les enquêtés de cette appréhension des œuvres se manifeste dans la régularité avec laquelle ils ont mentionné les personnages, le lieu de l'action, l'histoire, etc. (au lieu ou en plus de donner le nom de l'auteur ou d'autres éléments d'identification des textes) pour répondre à la question « c'est quoi ? » demandant une évocation des lectures passées.

Se distinguant par la prolixité de ses comptes rendus de lectures, Livio en vient même à propo-ser lui-même la consigne d'entretien - « je raconte ? » - avant de se lancer dans une longue évocation de *La Nuit des temps* dont il cite aussi le titre :

« je crois que c'était pour... Barjavel, La Nuit des temps, je crois que j'avais lu une préface... (c'est un livre que t'avais étudié ou que t'avais lu comme ça ?) ouais, je l'avais étudié, ouais. Euh... c'était l'année dernière je crois... Et ! Ben... je raconte ?(ouais ! [petit rire des deux]) Ah ok. Euh... La Nuit des temps en fait ça se passe à notre époque(hum) et... ça se passe au pôle... Nord... je sais plus, enfin un des pôles quoi, où i fait bien froid, où y a de la glace. Et... 'fin je sais plus ! [petit rire des deux] Et, donc, c'est une équipe de chercheurs... une équipe... vraiment... 'fin... hétéroclite quoi y a... de toutes les nations... une grande équipe de chercheurs, très grande, dans un grand complexe... qui font des recherches... et qui cherchent des objets sous la glace... [...] [l'enquêté poursuit son compte rendu] » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante,

études inconnues)

A propos d'une lecture réalisée en dehors des cours, Emilie procède de manière similaire. Elle mentionne immédiatement les personnages pour répondre à la question « c'est quoi ? » :

« [en BD] j'aime bien... ce qui est marrant comme... Boule et Bill ou euh... Cédric(ouais ? C'est quoi Cédric, je connais pas) Cédric tu connais pas ? (nan [petit rire]) c'est... un petit qui fait plein de conneries en fait... et ses parents... son père est mort et son grand-père... il a la place de son père en fait, et... c'est le... père de sa mère et... et i sont toujours en train de se disputer les deux. Et Cédric i fait toujours des bêtises et puis y a une petite Chinoise qui l'aime beaucoup » (Emilie ; père : contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : institutrice)

Quelques enquêtes évoquent cependant avoir éprouvé des difficultés à répondre à ces consignes lectorales scolaires ou avoir mis en œuvre des moyens particuliers pour s'y soustraire, ce qui est parfois également l'indicateur des difficultés rencontrées⁶⁵². Leur période de familiarisation avec la lecture est souvent caractérisée par une faible lecture individuelle de récits longs. Les difficultés mentionnées ne sont alors ni lexicales, ni syntaxiques, etc. – difficultés peut-être écartées par les lectures suivies –, ni liées à une moindre maîtrise des consignes analytiques. Elles manifestent la difficulté des enquêtes à s'emparer d'œuvres longues et littéraires. En effet pour répondre aux demandes professorales, aux consignes analytiques, ils s'approprient d'autres produits culturels. Ils témoignent par là de leur intériorisation de la grille scolaire de perception des œuvres narratives et de leur transposition à d'autres produits culturels. Ainsi Radia décrit la manière méthodique dont, en dépit des recommandations professorales, elle a regardé l'adaptation de *Germinal* pour répondre à un contrôle de lecture :

« on avait dû lire... Germinal, je m'en souviens l'année dernière de Zola (ouais... ?) je l'avais À PEINE commencé [...] la prof elle disait "C'est même pas la peine d'aller chercher la cassette vidéo..." 'Fin ! t'sais c'est pas... "ça vous fera pas la même chose... machin... vous allez être piégés le jour du test" et tout ça (hum !) J'avais pris la cassette vidéo [...] je te jure hein quand j'ai regardé la cassette vidéo, j'étais munie de... ma télé... commande, et c'était sur PAUSE ... hop : ARRÊT , lecture, machin. Et je faisais un résumé en regardant ma cassette vidéo [je ris un peu] Nan sérieux hein ! Franchement j'ai fait ça. Ma mère elle se foutait de ma gueule et moi je faisais, je te jure je regardais ma cassette vidéo et... et hop, stop, et je notais... le nom des personnages... i s'est passé ça, i sont partis dans cette mine, et ça se passait comme ça et... i se sont révoltés à tel moment, machin, machin, machin [elle sourit, je ris un peu] Et j'ai eu 14 à Germinal , sans lire le GROS bouquin [petit rire des deux] » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe)

Dans cette description des gestes de la préparation du contrôle on retrouve, appliqués à l'appropriation d'une cassette-vidéo, ceux que Nils énonçait pour sa lecture de *L'Écume des jours*⁶⁵³ : « pause, arrêt, stop », prise de notes, etc.

⁶⁵² M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires*, op. cit., p. 175-179.

Ahmed, Franck, Lagdar, Myriam, Marc, etc. ont également construit cette grille d'appréhension analytique des produits culturels sans s'exercer à la mettre en œuvre à l'occasion de lectures *in extenso* d'œuvres littéraires. En lisant des commentaires ou *Profil* d'œuvres, en travaillant à partir des résumés des œuvres de leurs camarades ou de membres de leur entourage, etc., ils ont pu répondre aux devoirs en classe :

« Je m'en rappelle des livres qu'on faisait [...] on avait fait... L'Appel de la forêt(ouais. Tu l'avais lu ?) nan j'ai dû en lire... je sais pas... très peu j'ai dû lire parce que je... on me disait de les lire mais... C'est ou je lisais... quelques pages ou... j'en ai jamais lu... vraiment un entier(comment tu faisais si y avait des interros et tout ?) ben y en avait toujours des interros mais bon t'sais je... juste avant l'interro... je demandais à un copain... de quoi ça parlait et puis... je me démerdais avec quoi ! Comme moi j'avais l'habitude de faire comme ça au bout d'un moment je savais comment m'y prendre ! [je ris un peu] On avait fait... Celui qui savait parler aux animaux [petit silence] Le Petit prince, bon ça tout le monde l'a fait. L'œil du loup. On avait fait... A l'ouest rien de nouveau... On avait fait... L'Ami retrouvé... Ouais on en a fait quand même pas mal hein ! » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème})

Ainsi la nécessité de répondre aux consignes scolaires suscite l'acquisition d'un savoir-faire permettant d'y répondre ainsi qu'une intériorisation d'une grille d'appréhension des produits culturels et de leur évocation rétrospective. Cette intériorisation n'est pas forcément associée à la constitution d'une façon de lire analytique à proprement parler. Pour ne pas déduire d'une difficulté lectorale ou scripturale un manque de réflexion, de pensée, de raison, il est utile d'observer les cas réels de dissociation de ces compétences

654 .

Au sein des cours de français c'est essentiellement sur la littérature recommandée – classique ou jeunesse – ou à partir d'adaptations, que les enquêtés se sont entraînés à mettre en œuvre cette façon analytique de lire, ou à appréhender de la sorte les narrations.

Au vu des entretiens, les cours de français constituent quasiment le seul contexte proposant l'encadrement d'une telle façon de lire par le biais d'activités scolaires particulières. Quatre enquêtés seulement évoquent des situations extra-scolaires de production de comptes rendus de lecture semblables. Mais, de manières variées, les contraintes lectorales scolaires sont en fait toujours présentes. Ainsi Peggy a eu l'occasion de réaliser des résumés durant le collège en sous-traitant une partie des devoirs de sa sœur aînée :

« j'avais lu L'Avare aussi [...]Mais j'ai lu plein de livres... grâ/ Enfin grâce... grâce et à cause de ma sœur : parce qu'elle... elle a horreur de lire, et elle me disait de

⁶⁵³ Cf. *Supra*, chapitre 3.

⁶⁵⁴ Les études sur les usages contrastés de l'écrit éclairent, sur d'autres réalités, la dissociabilité des techniques et des modes de pensée, cf. par exemple M. E. F. Bloch, *How do we think they think. Anthropological approaches to cognition, memory and literacy*, Boulder and Oxford, Westview Press, 1998, notamment les chapitres 9, 10 et 11, « Astrology and writing in Madagascar », « Literacy and enlightenment » et « The uses of schooling and literacy in Zafimaniry village ».

lire tous ses livres... (ah ouais ? Ses livres d'école ?) ouais, ouais ouais... en échange je lui faisais les résumés et puis... elle me lâchait des fringues... [petit rire des deux]Voilà, mais moi ça me dérangeait pas ! Mais... et elle elle travaillait, elle se démerdait avec les résumés » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4^{ème} ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante)

Ce sont des injonctions maternelles qui ont conduit Julie à effectuer une « fiche de lecture » du roman d'Agatha Christie *Un cadavre dans la bibliothèque*, comprenant, « comme pour l'école », « un résumé ». Les ressemblances de cette lecture forcée et des demandes scolaires n'échappent pas à cette enquêtée qui déclare avoir « ressorti » cette fiche de lecture l'année suivante à une enseignante de français.

Salah et Elodie déclarent tous deux leur aisance à réaliser les comptes rendus d'œuvres littéraires pour les cours de français. Ils ont eu l'occasion de s'y exercer en d'autres lieux. Une émulation autour de la connaissance des bandes dessinées a conduit Elodie, fille d'enseignante, à développer des compétences analytiques similaires sur les albums d'Astérix :

« surtout les Astérix et les Tintin [...] c'est des livres... de mon frère [...] on doit en avoir pff'... une petite vingtaine et on relit... toujours les mêmes, toujours, toujours, on les connaît par cœur, on connaît chaque détail des images, on connaît les pages par cœur... des fois on se ressort des répliques des Astérix, on peut même dire la page et la hauteur de l'image... c'est vraiment des/ On les connaît par cœur » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

La mémorisation de détails de bandes dessinées et l'entretien de sociabilités lectorales donnant lieu à échanges autour de cette catégorie de textes ne sont pas exceptionnels. Mais le souci de mémoriser l'ensemble des albums, la place des vignettes sur la planche, etc., que déclare Elodie, l'est.

Pour sa part, au collège, Salah éprouve du plaisir à rentrer dans la base de données de son CDI les résumés des romans qu'il lit sur les conseils de la documentaliste. Il articule à cette occasion façons de lire analytique et participative :

« (je me demandais si au collège par exemple tu devais faire des... soit... faire des fiches de lecture, ou... des résumés de livre, ou des trucs comme ça) ben... comme j'étais bien avec... la documentaliste et... elle, à chaque fois qu'elle me conseillait un livre, elle voulait que... après je fasse un petit résumé et... mon avis... dessus, et que je le tape dans son logiciel, BCDI, je crois... et... comme ça, à chaque fois que... un élève i veut... prendre un livre y a un avis et i savent de quoi ça parle quoi (ah ouais ? Et ça tu l'as fait... tout au long du collège ?) ouais, je l'ai fait sixième, cinquième, quatrième. Troisième, bon, elle m'a plus demandé » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

Cet enquêté dit par ailleurs s'être amusé tôt à sélectionner et à mémoriser les informations importantes des numéros de *Science et vie* qu'il lisait « pour pouvoir dire après à [ses] copains "Ouais pourquoi c'est bien, pourquoi c'est pas bien", pour faire un débat quoi avec eux ».

Il reconduit ainsi des activités réalisées sur demandes professorales dans d'autres disciplines que le français. En effet, l'histoire-géo, les SVT, les sciences physiques, les mathématiques, les langues vivantes ou anciennes, etc. ont encadré l'exercice de cette façon de lire sur d'autres textes que les textes littéraires : manuels, dictionnaires, encyclopédies, etc. ou des magazines. Au sein même des cours, par la lecture de leçon et de documents de travail ou, à l'extérieur, par la réalisation d'exposés, ces disciplines ont donné à un certain nombre d'enquêtés des occasions de renforcement de cette façon de lire et de son extension à d'autres catégories de textes. La moitié des enquêtés évoquent les recherches et les lectures effectuées pour la réalisation d'exposés. La copie sélective de textes apportant les réponses aux questions professorales, et la réalisation de « synthèse » et de résumé s'appuient sur la mise en œuvre de cette façon de lire :

« [à la bibliothèque, il m'arrive d'y] aller avec des copains [...] [quand le travail] ça va être surtout du... recopiage – parce c'est un exposé – donc on n'a pas... on n'a pas à réfléchir » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; tous les deux scolarisés en primaire en Algérie) « on faisait des exposés des fois. Pour faire les exposés on y allait [à la bibliothèque], on prenait les fauteuils et on copiait comme ça [petit rire des deux] » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère)

C'est souvent avec des pairs et de manière apparemment peu encadrée – ils n'évoquent pas de consignes précises – que les enquêtés s'emparent des ouvrages de référence propices à la réalisation des exposés. Or, le renforcement de cette façon de lire et son extension à d'autres textes que les narrations ne vont pas de soi. On comprend ainsi les difficultés rencontrées par certains enquêtés. Didier peine ainsi à mettre en œuvre les consignes données par son enseignant de SES en seconde pour la réalisation d'exposés. Les ayant mémorisées, il revoit à leur lumière, la manière de faire les exposés qu'il a acquise au collège, relativement commune aux élèves (« recopier le plus ») :

« je crois que j'ai compris la bonne manière comment i fallait faire pour bien faire un bon exposé : c'est le... lire plusieurs fois et d'en faire la synthèse. Parce qu'en fait un exposé qu'est-ce que ça va être ? C'est que je vais expliquer ça à quelqu'un. Donc le but du jeu c'est qu'i faut que ce soit moi-même je le comprends, donc i faut que j'arrive à enlever ce cadre où je prends, où j'essaye de trouver [dans le texte] les trucs qui expliquent le mieux. Et à recopier le plus – je sais pas si vous connaissez mais tout le monde fait ça au début, alors... – en fait ce que j'ai compris c'est qu'i faut que j'arrête de faire ça [...] I faut que je lise ces documents, que je prenne les mots-clés, les trucs comme ça, que les mots-clés je peux les rechercher ouais à la rigueur, et que en fait... au fur et à mesure que je lise ces différents... documents et tout... à la fin, je ferme tous les livres et que j'en fasse une grosse synthèse et que je me dise "Bon en gros ce que j'ai compris : la... triangulation ça permet de faire ça avec ça et... ça avec ça avec tel". Et c'est pour ça que je dis que je souligne les mots-clés, comme ça, ça permet de les remettre (ouais). C'est ce que j'avais appris [...] On étudie un texte, on fait la synthèse, on prend les... bon ça c'est un peu généraliste hein, mais on prend les mots-clés et on refait en fait une synthèse du document quoi, on réexplique ce que l'auteur a voulu dire, ce que toi t'as compris et tout » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au

foyer – a vendu des bijoux pendant une période –, « faculté », non précisée)

Réalisés en vue d'une appréhension analytique d'œuvres intégrales ou d'extraits ou en vue d'une recherche d'informations, les résumés ou le repérage des éléments narratifs ou argumentatifs essentiels d'une structure textuelle sont, durant la période collégienne, pour la plupart des enquêtés, des activités proprement scolaires. On a vu qu'à l'inverse, de nombreux enquêtés relatent les comptes rendus de lectures faits aux parents, en plus des enseignants, pour la période enfantine⁶⁵⁵.

Dans le cadre d'autres disciplines que le français, pour la réalisation de recherche ou d'exposés, la moitié des enquêtés ont été invités à mettre en œuvre cette façon de lire analytique qui permet la réalisation de résumé ou le repérage des éléments essentiels de la construction textuelle sur des ouvrages de référence ou des magazines. Mais, ces occasions ont été rares. En outre, en raison, peut-être, de pratiques pédagogiques différenciées, la moitié des enquêtés ne les ont pas connues.

En revanche par l'intermédiaire des cours de français essentiellement, la quasi-totalité des enquêtés ont été amenés à mettre en œuvre cette façon de lire sur des œuvres littéraires figurant sur les listes de suggestion. Seuls Isabelle et Sébastien ne mentionnent pas des activités du type exposé, contrôle de lecture, fiche de lecture réclamant la réalisation de résumé, le repérage des éléments essentiels de la narration d'un point de vue scolaire. Pour la majorité des enquêtés, la maîtrise de cette façon de lire semble telle, qu'elle a été constituée en routine de lecture. Même les rares enquêtés ayant éprouvé des difficultés à sa mise en œuvre ont intériorisé la grille de perception des narrations qui la sous-tend. A partir de celle-ci en effet ils se sont emparés d'autres produits culturels (films, ouvrages de référence ou productions scolaires de camarades) afin de répondre aux demandes professorales par d'autres moyens que la lecture. C'est la lecture d'œuvres littéraires longues qui leur a posé problème.

Souvent, les enquêtés ont été invités à articuler cette façon de lire analytique à d'autres : soit analytiques, soit pragmatiques. Ainsi, à côté du titre et des résumés de chaque chapitre de *Marcovaldo ou les saisons en ville*, l'enseignante de Malika demandait à ses élèves d'en caractériser le registre :

« à l'intérieur [des fiches] on mettait... on marquait... les passages... surnaturels... les passages poétiques, les passages dramatiques... On avait fait des fiches comme ça [...] de l'autre côté on devait mettre une synthèse » (Malika ; père : au chômage, pas d'indication sur la profession, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Il s'agit d'étudier plus avant cette autre façon de lire analytique.

2) Appréhender les textes à partir de savoirs stylistiques et linguistiques

L'appréhension des textes à partir de savoirs stylistiques et linguistiques constitue une autre façon de lire analytique. Celle-ci peut se reconstruire à partir d'évocations variées de lectures effectuées durant la période collégienne : certains enquêtés explicitent l'analyse réalisée, d'autres citent les éléments analysés et les effets qui peuvent y être associés,

⁶⁵⁵ Cf. *Supra*, chapitre 2.

d'autres pointent la réalisation de cette analyse en évoquant des activités scolaires, etc.

Son initiation et sa mise en œuvre se distinguent de plusieurs manières de la façon de lire analytique précédemment étudiée. D'abord, elles sont le fait d'un moins grand nombre d'enquêtés (la moitié de la population). Ensuite, elles ne sont pas confinées aux cours de français mais se réalisent par un nombre aussi important d'enquêtés (mais pas toujours les mêmes) en dehors des cours. Enfin, que ce soit au sein des cours de français ou en dehors, elles n'ont pas été réalisées sur les catégories de textes similaires : le partage est moins entre la littérature recommandée pour les lectures effectuées au sein des cours de français et les ouvrages de référence pour les lectures effectuées en dehors, qu'entre la littérature recommandée d'une part et la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion d'autre part. C'est la littérature qui est principalement appréhendée de la sorte⁶⁵⁶.

Son initiation et sa mise en œuvre se caractérisent par le fait d'être souvent articulées à une façon de lire participative associant expériences lectorales et caractéristiques stylistiques. Elles ne se limitent pas à cette dernière : les enquêtés proposent ou suggèrent en effet une analyse plus étayée des caractéristiques stylistiques et de leurs effets éventuels sur le lecteur ; ils ne présentent pas les liens entre expériences lectorales et caractéristiques stylistiques comme allant de soi.

Enfin, son initiation ne s'est pas réalisée pour tous les enquêtés de la même manière : elle n'est pas nécessairement passée par une mise en œuvre individuelle et guidée de cette façon de lire analytique stylistique, mais par l'observation de sa mise en œuvre professorale par exemple.

On évoquera les conditions scolaires puis extra-scolaires d'initiation à cette façon de lire analytique telles qu'elles peuvent être reconstruites à partir des entretiens.

⁶⁵⁶ Cf. Annexe, tableau des enquêtés dont les comptes rendus de lectures collégiennes laissent reconstruire une telle façon de lire.

spécialisés en tant que telle ne passe pas nécessairement par la mise en œuvre de cette façon de lire analytique. Or la plupart des enquêtés caractérisent les activités effectuées au sein des cours de français au collège par une concentration sur l'acquisition de ces savoirs linguistiques et stylistiques. S'ils ont vraisemblablement été confrontés à cette façon de lire à l'occasion de l'épreuve du brevet des collèges (et peut-on supposer pour sa préparation), certains enquêtés n'en laissent rien paraître. Ils n'évoquent que les activités d'acquisition de ces savoirs.

A côté des « rédactions », la « grammaire » semble l'activité la mieux partagée et la plus représentative de la discipline ; quelques enquêtés seulement mentionnent aussi l'acquisition de savoirs stylistiques. Les enquêtés décrivent l'enseignement de français suivi au collège, souvent en des termes proches de ceux de Jean :

« au collège... le français c'est pas ça du tout [ce qui est fait en seconde], c'est pas vraiment de l'analyse hein. C'est plutôt... ben déjà, à la sortie de troisième, on doit maîtriser... la grammaire... et l'orthographe. Donc... on fait pas du tout d'analyse [littéraire] hein. C'est tout de la dictée ou... des textes... mais en fait c'est plus superficiel » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique, doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie)

Souvent les textes sont absents des propos enquêtés au profit des savoirs et savoir-faire. A ce titre, on ne peut reconstruire l'exercice à proprement parler de cette façon de lire analytique. Kamel mentionne ces « leçons qu'on apprenait par cœur » et François les « exercices de grammaire ». Nicolas précise qu'au collège « on n'essayait pas de voir les textes, on faisait plutôt conjugaison », et Matthieu « faisait plus de la grammaire ».

Bien que les savoirs stylistiques soient également nécessaires à la mise en œuvre de cette façon de lire (dès le collège et plus encore au lycée), les enquêtés qui se souviennent d'avoir appris des figures de style et des procédés stylistiques en plus des savoirs linguistiques sont moins nombreux. Caroline déclare avoir « fait en sixième » « les figures de style » et Kamel la versification « les rimes... rimes féminines et tout, les A B B A ». Arthur se souvient d'avoir appris les figures de style « les plus utilisées », Raoul se rappelle avoir étudié la « structure du récit » et Emilie estime que, comparativement aux figures de style étudiées au lycée, celles apprises au collège « étaient plus facile à reconnaître », « donc c'était vachement plus simple » :

« [on a vu la] métaphore [...] et puis... y avait des comparaisons, des personnifications [...]. C'était du genre... "Le manteau de la neige" ou... "Riche comme Crésus" [...] "La fusée galope" » (Emilie ; père : contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : institutrice)

On peut reconstruire une initiation à cette façon de lire analytique lorsque les enquêtés évoquent les textes-supports sur lesquels ils ont travaillé. Une articulation minimale de l'étude des procédés stylistiques et linguistiques et de la compréhension du texte s'observe lorsque l'initiation aux savoirs linguistiques ou stylistiques s'effectue à partir de textes :

« j'ai vu pas mal de noms... techniques comme ça... en quatrième et troisième et... je les retiens... assez bien. 'FIN... j'ai retenu les plus importantes [...] le prof i nous disait... "Voilà, donc... dans ce passage, ça ça s'appelle... une métaphore..." »

après on marquait... le mot dans un petit répertoire et puis en fait c'était pas tant nous qui le repérons dans le texte, c'était lui, c'était le prof qui nous disait "Voilà ça c'est une métaphore, ça c'est une métonymie, ou...". C'était pas tant une approche de notre part quoi. C'était le prof qui nous le faisait... repérer pour qu'après on s'en serve mais... (ouais !) Mais bon, c'était plus de l'initiation... 'fin comme ça quoi » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne - chef de laboratoire : a longtemps travaillé pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS -, études supérieures)

être initiés à cette façon de lire sur des extraits ou des œuvres intégrales : l'inégale mémorisation des textes-supports

La moitié des enquêtés laissent reconstruire une mise en œuvre ou une initiation à cette façon de lire au sein des cours de français : sur les 38 enquêtés évoquant des textes lus de cette façon au sein des cours de français (œuvres intégrales et extraits), 23 sont enfants de parents bacheliers et 15 ont des parents ayant des niveaux de diplôme inférieurs. Les filles de bacheliers sont plus nombreuses que les enquêtés ayant d'autres caractéristiques sociales ou sexuées. En plus d'identifier les textes, les enquêtés en décrivent ou en analysent des spécificités stylistiques. Ils rapportent parfois ces dernières à une intention d'auteur. Articulant façon de lire analytique et façon de lire participative, certains explicitent un lien entre leurs expériences lectorales – positives ou négatives – et les caractéristiques stylistiques analysées.

Les enquêtés initiés à la façon de lire analytique linguistique et stylistique présentent toutefois des différences. Ils identifient avec une plus ou moins grande précision les textes-supports de leur initiation. Ils ont connu des modalités variées d'initiation à cette façon de lire : voir-faire et entendre-dire ou faire soi-même en étant plus ou moins guidés.

L'étude menée ne permet pas de déterminer avec assurance les raisons des variations de cette initiation pour la partie collégienne puisque je n'ai pas croisé les entretiens réalisés avec les enquêtés avec un matériau produit auprès de leurs enseignants de collège. Les différences pédagogiques, les différentes réceptions faites à un enseignement similaire, etc. sont autant de raisons possibles des telles variations. Mais, de fait, les enquêtés ont été inégalement préparés à la façon de lire analytique qui prévaut au lycée.

Selon qu'ils ont été initiés à cette façon de lire analytique sur des extraits de textes ou sur des œuvres intégrales, les enquêtés ont plus ou moins mémorisé les textes-supports.

Pour un grand nombre d'enquêtés la « *grammaire* » ou l'étude des « *figures de style* » ne sont pas distinctes de l'étude de texte. Elles en sont, avec le vocabulaire, l'angle d'étude privilégié. S'ils ont donc été initiés à cette façon de lire analytique, ils n'ont pas mémorisé les titres et auteurs des textes lus au cours de cette initiation (ce qui ne facilite pas la construction de la 3^{ème} façon de lire analytique).

Ainsi Radia se souvient avoir travaillé sur « *des petits textes* ». Elle devait alors répondre à « *des questions sur le texte* », « *plus grammatical[es]* » qu'en seconde pour préparer « *le brevet* ». Eléonore évoque ces études de texte au « *mot par mot et*

machin... circonstanciel et tout » réalisées tout au long du collège. Pierre-Jean mentionne l'étude des « *propositions... subordonnées [petit silence] les tournures* » parallèle aux études de texte préparant au « *brevet* ». Soulignant qu'« *au collège t'es vachement plus dirigé* » qu'au lycée pour l'étude de texte, Mathilde rejoint Salah lorsqu'il précise que dans les questions posées sur les « *petits extraits de romans ou de nouvelles de son livre* », « *y avait des points de grammaire, et cetera [...] Des fois y avait une partie compréhension... vocabulaire... après grammaire...* ». Pour Samantha et Livio, le repérage des champs lexicaux constitue un trait majeur de l'étude collégienne des textes.

Les textes lus en mobilisant des savoirs linguistiques et stylistiques sont plus précisément identifiés lorsqu'il s'agit d'œuvres intégrales. Ce sont différents procédés stylistiques qui peuvent retenir l'attention d'une telle façon de lire : suspense, chute, comique, personnage, phrasé et lexique, esthétique réaliste, description, etc.

C. Détrez, et plus récemment E. Neveu et A. Collovald, soulignait que les romans policiers (et le fantastique) ont bonne presse auprès des enseignants de français dans la mesure où, tout en plaisant aux élèves, ils permettent l'analyse d'une construction textuelle⁶⁵⁷. C'est sans doute pourquoi plusieurs enquêtés (Thierry, Karine, Aïcha ou Lamia) se souviennent d'avoir appris au collège à analyser les romans policiers. L'étude des *Dix petits nègres* a marqué un changement dans l'appréhension du genre par Lamia, déjà amatrice d'histoires policières (de romans comme de bandes dessinées). Tout en légitimant des lectures extra-scolaires (la collection Cascade Policier, *Jérôme K. Jérôme Boch*, etc.), cette étude a contribué à modifier la façon de lire de cette enquêtée. Elle l'a incitée à articuler façons de lire analytique et participative et lui a suggéré de nouvelles lectures (Agatha Christie) :

« je me rappelle surtout on avait lu Les Dix petits nègres [...]j'ai vraiment aimé, Agatha Christie. Et... je connaissais Agatha Christie, je savais qu'elle faisait des romans policiers mais... je connaissais pas vraiment vraiment... c'était... je connaissais pas vraiment ses LIVRES. Et quand j'ai lu Les Dix petits nègres j'ai vraiment aimé [...] (la prof elle disait quoi sur ces livres ? Soit sur Les Dix petits nègres, soit sur... Tu t'en rappelles ?) elle en parlait bien... Je m'en... rappelle très vaguement mais... elle en parlait bien... Elle nous en donnait une bonne image... On a tous bien aimé... et c'est comme ça qu'on a commencé aussi un petit peu... à mieux comprendre... à mieux savoir quand on lit un livre... à mieux expliquer ce qu'on lit (hum ! ELLE, elle insistait par exemple sur comment c'était... construit... pour l'intrigue et tout ça, les moments... ?) ouais... surtout c'était sur le suspense... elle nous expliquait beaucoup. Elle essayait surtout de nous expliquer qu'[Agatha Christie] cherche à donner au lecteur... l'envie de savoir ce qu'i va se passer... d'essayer de deviner la suite... de les donner envie de lire, de continuer. Et... elle nous a fait... Je pense qu'à... la majeure partie de la classe, elle nous a fait aimer ce genre de livres (ouais ?) parce qu'on... les aurait pas lus par nous-mêmes et qu'en fait... quand on les travaille en cours et quand on voit... c'est... des livres vraiment bien et que... ça va ! J'aime beaucoup ça » (Lamia ;

⁶⁵⁷ C. Détrez, *Finie la lecture ?*, p. 351. Une des enquêtés (Armelle) d'E. Neveu et A. Collovald, professeur de français, dit par exemple étudier avec ses élèves la construction narrative des romans policiers, in A. Collovald et E. Neveu, *Lire le noir*, op. cit., p. 196.

**père : ouvrier en usine puis patron de café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ;
mère : sans profession, scolarité non évoquée)**

Par l'analyse du suspense et son identification comme produit d'une construction littéraire intentionnelle, Lamia a été initiée à une appréhension analytique stylistique de la littérature. Articulant également façon de lire analytique et façon de lire participative, Olivia déclare plus succinctement, avoir particulièrement apprécié pour sa « chute », cette nouvelle de Maupassant où le personnage principal passe sa vie à rembourser un collier de diamant dont on apprend à la fin qu'il était de pacotille :

« la SEULE [nouvelle de Maupassant] que j'aime bien, c'est La Parure (ouais ?) c'est la seule nouvelle... que j'aime bien de Maupassant parce qu'elle est un peu bizarre enfin ça fait... une petite chute [sourire] qui est un peu plus... forte que les autres » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : Femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études des parents en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

Olivia explicite peu la construction narrative de la nouvelle. Toutefois, recourant tantôt à un vocabulaire spécialisé, tantôt à une expression-valise, Olivia laisse supposer qu'elle a été confrontée à son étude en mentionnant que ce sont précisément « la chute », « les trucs cachés » qui ont fait l'objet d'une étude et qui ont été désignés comme des caractéristiques stylistiques de l'auteur :

« (C'est pour La Parure je crois que t'avais préféré l'étudier au collège... ?) ouais ouais. Parce que... comme... comme c'était Maupassant, c'est bien ce que je dis... l'année dernière on avait fait plus... ben la chute, les trucs cachés » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études des parents en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

Les romans policiers et les nouvelles ne sont pas les seuls textes dont la construction narrative, stylistique ou esthétique est soumise à l'étude. Karine a apprécié le comique des pièces de Molière et laisse supposer une analyse précise de celui-ci :

« y a plus longtemps, j'avais lu L'Avare [...] i m'avait assez plu comme livre (pourquoi ?) je sais pas, y avait un côté comique quand même, je trouvais [...] je m'en rappelle sur le coup... y avait un côté comique aussi ça faisait rire... (ouais ! Vous aviez insisté là-dessus en classe ou euh... ?) ouais ! Parce que ça c'était y a plus longtemps que l'année dernière et c'était un prof aussi qui... y avait pas de DS, mais y avait beaucoup d'analyses donc... C'est vrai qu'on avait bien travaillé dessus ensemble (comment vous faisiez pour travailler ? [...] i disait "Regardez le comique machin...". Ou euh... ?) ouais ! 'Regardez comment c'est fait' » (Karine ; père : technico-commercial, au chômage au moment de l'entretien, après avoir été informaticien, bachelier ; mère : comptable dans l'informatique, bachelière)

Leïla se souvient que le comique du Médecin malgré lui – « Sganarelle... Euh je sais que c'était un paysan qui avait pris la place d'un médecin [...] il inventait des mots [...] Eux ils le croyaient parce que... i sortait des mots bizarres » – sous-tend une critique sociale plus sérieuse : « c'était une manière indirecte de se moquer des médecins de l'époque ». Elle a appris à articuler l'analyse des procédés stylistiques – les comiques de situation et

langagier – à une analyse idéologique par la recontextualisation historique des intentions d'auteur. Pour sa part, Malika témoigne de l'articulation de différentes façons de lire analytiques : avec l'évocation succincte des personnages et de la situation dans *Marcovaldo* d'une part, et avec la mention de l'analyse du comique fait en classe d'autre part. La mise en évidence des procédés stylistiques sur lesquels repose le comique a été réalisée par la comparaison des œuvres d'I. Calvino et de C. Chaplin⁶⁵⁸ :

« on avait lu... Marcovaldo... (ouais ?) [petit silence] euh... ça va çui-là il était bien [...] c'est... un homme il a... six enfants [...] et il est pauvre. Et... en fait, ouais il est par saison le livre. Et... les enfants... le père de/ l z'essayent... plusieurs trucs pour se débrouiller... pour gagner de l'argent [...] Et leur histoire... elle marche jamais et... ça fait rire aussi. Voilà. Un truc... à la Charlie Chaplin [...] (hum ! [petit silence] Et quand tu dis à la Charlie Chaplin parce que... t'avais vu ? T'avais /) / c'est du comique (ouais ?) même la prof... elle avait fait le rapport avec ça (ouais ? elle vous avait montré un film ?) euh... ouais on avait vu un film sur Charlie Chaplin. Je sais plus c'était quoi le titre... c'était dans l'usine en tout cas (Les Temps modernes ?) ouais un truc comme ça. Euh parce que... le personnage de Marcovaldo, i travaille dans l'usine comme Charlie Chaplin, i fait des gaffes... et i z'étaient à peu près pareil en fait, i z'étaient pauvres... c'étaient à peu près les mêmes personnages, sauf que Charlie Chaplin, il est pas marié et il a pas d'enfants » (Malika ; père : au chômage, pas d'indication sur la profession, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

L'initiation à la façon de lire analytique mobilisant des savoirs stylistiques et linguistiques a pu se réaliser à l'occasion de l'étude des personnages. Les enquêtés disent alors en avoir étudié « les portraits ». Ainsi Gaëlle se souvient d'avoir lu *Les Misérables* alors qu'elle « faisait surtout les portraits à cette époque-là donc... bon on a étudié le portrait de chaque personnage en fait » :

« (portrait c'est... c't-à-dire ? Comment... vous faisiez ?) ben... ouais, notamment dans les... Portrait physique, portrait moral, euh... 'fin surtout portrait physique quoi, on étudiait ouais vraiment le physique des personnages » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUGde psychologie)

⁶⁵⁸ Pour rendre tangible la spécificité de chaque langage (textuel, iconique, etc.), les Documents officiels recommandent l'étude comparative des procédés stylistiques propres à différentes productions culturelles : « On privilégiera alors l'adaptation filmique d'une œuvre littéraire : les adaptations filmiques puisent largement dans le corpus littéraire des XIX^e et XX^e siècles (E. Zola, G. de Maupassant, M. Pagnol, etc.) au programme en 3^{ème} ; elles donnent lieu à des débats plus ou moins stéréotypés (fidélité, trahison, appauvrissement, etc.), espace privilégié pour l'argumentation quotidienne. On pourra ainsi, sur pièces, après lecture et visionnement, orienter la réflexion des élèves sur les caractères propres de l'adaptation cinématographique : adapter ce n'est pas seulement réécrire, c'est transposer dans un langage dont la production et la lecture n'obéit pas aux mêmes règles que celles de l'écrit littéraire. Une initiation à quelques aspects de la création cinématographique et une confrontation entre les deux langages permettra aux élèves de mieux construire un jugement et argumenter une opinion. La confrontation pourra d'abord prendre appui sur l'incipit d'un roman, les premières pages du scénario et les premières séquences du film qui l'adapte, avant d'envisager le caractère multiple du discours filmique, ses formes de récit et les modes principaux de sa narration. », Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement, classe de 3^{ème}*, p. 182-183. Dans la population d'enquête, seuls Belinda, Arthur, Nils et Thierry ont dû concevoir et réaliser un court-métrage (du scénario au filmage) lorsqu'ils étaient en troisième.

Certains ont appris aussi à caractériser les personnages – leur pensée, etc. – en s’attachant au langage que les auteurs leur donnent : habileté et richesse lexicale ou phrasé particulier. Ainsi Didier me fait remarquer par exemple que la débilité du personnage des *Fleurs pour Algernon* se perçoit dans les fautes d’orthographe que contient son journal de bord :

« c’est un journal d’un cobaye [d’une expérience scientifique], et le cobaye c’est un être humain. Et en fait c’est un débile, il a un QI de quarante, mais vraiment débile, et on découvre qu’au début du journal il écrit... avec des tonnes de fautes, on se demande même comment il a fait pour inventer un mot pareil. Et des moments i dit des mots, je peux vous montrer hein c’est marqué comme ça [il cherche dans le livre des exemples, il lit un court passage très bas, c’est inaudible] ouais c’est marrant ouais [il me tend le roman] ([je lis un mot du livre] “conte-randu” avec un “a”) ouais... des trucs comme ça [...] A la fin, i s’améliore. Et en fait c’est comme ça : i monte... i devient... hyper intelligent, aussi fort qu’Einstein, même plus, parce qu’en fait le but du jeu c’est d’arriver à... augmenter la connaissance d’un cerveau [avant de “redescendre”] » (Didier ; père : PDG d’une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer – a vendu des bijoux pendant une période –, « faculté », non précisée)

Pour sa part, en citant de mémoire le texte plus qu’en explicitant les procédés stylistiques désignés à l’aide d’un vocabulaire spécialisé, Samia pointe la « folie » et l’incertitude du personnage du *Horla*. Cet état mental se manifeste dans la succession de phrases affirmatives et interrogatives. Franck souligne que la tension du personnage du *Dernier jour d’un condamné* est rendue par le recours à des « petites phrases » et au monologue intérieur :

« moi j’aimais bien les moments où... quand i y avait des passages où i disait ‘J’ai bu ! Qui a bu en fait ?’. C’est au moment où i sentait qu’il allait devenir un peu fou quoi, c’est là que j’aime beaucoup, c’est ce que j’aime beaucoup en fait » (Samia ; père : ouvrier dans le bâtiment à la retraite, scolarité primaire en Algérie ; mère : femme au foyer, scolarité primaire en Algérie) « C’étaient pas des phrases... tadin ! [je. longues] Des toutes petites phrases !(ouais ?) ‘Il me reste... trois jours... à partir de maintenant. La mort m’attend.’ Point. Enfin c’était que des petites phrases comme ça et on imaginait tout ce qui se passait dans sa tête quoi ! (ouais) Et on voit à la fin, la dernière phrase ! I marche vers la place... parce que ça se passe sur une place sa... mise à mort (ouais ?) et i marche vers la place et tout... ‘Plus que quinze secondes’. Et puis... dans sa tête i fait le compte à rebours et tout. Ça c’était... j’ai bien aimé ça ! » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème})

C’est moins en citant le texte qu’en suggérant l’intention de l’auteur qu’Anne-Cécile témoigne d’une appréhension analytique du récit de Hugo et constate sa force persuasive :

« [Hugo] met tous ses sentiments [du personnage], i nous fait vivre ses sentiments donc ça fait comme si on... était à sa place. Donc au bout d’un moment on se dit “Ouais, c’est pas trop bien la peine de mort quoi”. Lui on sait pas son crime en fait, on sait juste... ce qu’i ressent, ses sentiments, sa famille. On nous met à sa place quoi... Voilà c’est bien. C’est pour ça j’aime bien »

(Anne-Cécile ; père : mécanicien, réparateur photocopieuse en pré-retraite, CEP ; mère : sans profession, a gardé des enfants chez elle pendant longtemps ; pense que sa mère n'a pas fait d'études ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec son père)

Maxence déclare avoir été particulièrement touché par *A l'ouest rien de nouveau*. Il rapporte cette émotion lectorale à une écriture réaliste qu'il s'essaie à préciser :

« c'était un livre très réaliste... sur la guerre... Et puis y avait beaucoup d'émotions... Puis c'est, voilà ! C'était triste, c'était... 'fin c'était une bonne image de la guerre, 'fin une bonne image, je veux dire... une image de la réalité de la guerre en fait » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé ; a fait des études de droit)

Outre le registre, c'est la description – métaphorique ou non – qui peut, enfin, être analysée. Articulant une façon de lire analytique stylistique à une façon de lire participative, les enquêtés soulignent souvent leur dépréciation de ce procédé. Cédric explicite longuement les procédés descriptifs métaphoriques du *Roman de la momie* dont il donne un rapide résumé. Il commence son propos en affirmant avoir déprécié ce livre :

« [en quatrième] y a un livre... je me souviens, i m'avait saoulé... Je l'avais lu en entier mais i m'avait saoulé ! Le Roman de la momie, han... ! Oh là là [...] ça parle de la réincarn/... de la vie du Pharaon ! Tout ça, sur sa jeunesse... Le type sur une fleur y avait quatre pages 'fin... I nous décrit une fleur de lotus... alors elle était bleue... et tout ça... Pendant quatre pages, i parle des fleurs... Alors ça ça m'a gavé, ce livre ! Pourtant... il est pas épais hein ! Pfou'... Mais on enlève toutes les descriptions l'histoire elle fait cinq pages ! Elle est morte, elle est vivante, elle s'est réincarnée, top ! C'est fini donc... Ah nan mais... les descriptions c'était horrible [...] on avait parlé de cette fleur pourquoi i s'attachait à cette fleur... Ouais parce qu'en fait c'est des types, des archéologues... qui partent [...] pour faire des découvertes et puis après... i découvrent le passé de cette femme [...] Quand y a trop de descriptions moi j'en peux plus hein [...] les descriptions... ça saoule... Je crois qu'on a étudié que ça donc... ouais que ça (et tu te souviens de ce que vous disiez dessus ?) ouais... ! Parce qu'en fait c'était... i faisait des métaphores et des comparaisons entre la fleur et la femme et tout ça... En gros c'était ça... I comparait la femme à une fleur... c'était réciproque et tout... sa beauté naturelle... [sourire] Mais... ça m'avait vite gavé la description là ! J'en pouvais plus... Ouais ! Quatre pages sur une fleur là... le type je sais pas où il a trouvé l'inspiration mais pff'... Pour une FLEUR, là... QUATRE pages ! Nan je pourrais pas moi, c'est pas possible... » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; études inconnues de l'enquêté ; il vit avec sa mère)

Outre la nature des textes étudiés – « petits textes » isolés ou extraits d'œuvres intégrales lues – et l'inégale mémorisation-identification des textes étudiés qu'elle suscite, les conditions d'initiation à cette façon de lire analytique se différencient par les modalités d'initiation.

les modalités d'initiation à la façon de lire analytique stylistique et linguistique

Les différences d'initiation à cette façon de lire se remarquent à propos des œuvres

intégrales lues pour les cours de français durant la période collégienne plus qu'à propos des études de textes isolés. On s'attachera donc aux évocations des premières. Certains enquêtés mentionnent des études en classe d'œuvres intégrales : c'est en écoutant et en mémorisant les propos de leur enseignant qu'ils se sont initiés à une appréhension analytique stylistique des textes. D'autres se souviennent avoir appréhendé analytiquement principalement des extraits de textes, s'emparant de façon participative des œuvres intégrales. Quelques-uns ont également eu à mettre en œuvre eux-mêmes des façons de lire analytiques stylistiques sur des œuvres intégrales en suivant des consignes professorales. Ils ont parfois mobilisé des aides lors des premières mises en œuvre. D'autres se souviennent avoir produit des comptes rendus analytiques d'œuvres lues, en l'absence de consignes spécifiques.

Ce sont le plus souvent des enquêtés enfants de non bacheliers qui présentent leur appréhension analytique d'œuvres intégrales comme une mémorisation des propositions professorales. Ainsi pour Anne-Cécile – sensible, on l'a vu, à l'argumentation déployée dans *Le Dernier jour d'un condamné* – les souvenirs du récit de V. Hugo sont indissociables des analyses professorales mémorisées :

« [en troisième, *Le Dernier jour d'un condamné*] c'était plutôt un texte... que on faisait avec la prof quoi au lieu que ce soit elle qui nous pose des questions, c'est elle qui nous expliquait par exemple la pochette, pourquoi c'était ROUGE , pourquoi y avait des soldats tout autour, parce que en fait il était emprisonné et puis... i pouvait pas s'échapper quoi ! Des... des trucs comme ça... que j'aurais jamais trouvés toute seule quoi [petit rire] (ouais ? et elle expliquait aussi l'intérieur du livre ? [petit silence] L'histoire et tout ?) ouais... » (Anne-Cécile ; père : mécanicien, réparateur photocopieuse en pré-retraite, CEP ; mère : sans profession, a gardé des enfants chez elle pendant longtemps ; pense que sa mère n'a pas fait d'études ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec son père)

Au cours de la période collégienne (ou lors de leur première seconde), Clara, Esther, Marie, Séverine, Benjamin et Nordine ont eu l'occasion de s'initier à cette appréhension analytique par la mise en œuvre guidée, mais individuelle, d'une telle façon de lire. La réalisation de fiches de lecture autrement plus conséquentes que celles demandant la production d'un résumé leur a permis de s'y essayer. Marie déclare avoir « carrément fait pratiquement un mémoire » sur *Une saison blanche et sèche*, quand Séverine précise avoir eu quatre mois pour réaliser ce « mini-dossier » en suivant des consignes professorales :

« [on avait] une grande fiche avec tout ce qu'i fallait qu'on étudie, donc c'était par thème, et donc... on avait, 'fin, on devait avoir je sais pas... la progression du roman, on devait avoir... les personnages, chaque personnage principaux... i fallait vraiment l'étudier quoi. On devait avoir des questions sur le thème, sur... 'Fin... on avait vraiment plein de trucs à étudier » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

C'est en suivant un dispositif similaire que Nordine, Benjamin et Esther, ont respectivement étudié *La Machine infernale*, *Colomba* et *Au bonheur des dames* :

« l'année dernière on avait fait un grand truc c'était... on devait lire un livre... Elle nous en avait donné quatre ! On devait en lire un, y avait PLEIN ... de questions

dessus, et i fallait dire les thèmes et tout » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie) « c'était quèque chose de super dur qu'on avait fait en quatrième je crois que c'était le plus dur (c'était quoi ?) on avait fait une étude de temps par chapitre, donc c'était super long, c'était sur Colomba y avait 21 chapitres [petit rire] c'était de la folie [...] I fallait chaque fois repérer tous les lieux du chapitre, toute l'action » [entretien 1] et « (tu me disais Colomba ouais t'avais étudié... fait une étude très... minutieuse...) ouais... très minutieuse [...] en détail on devait faire un portrait de Colomba déjà au début et après on devait donc étudier ben chaque chapitre. » [entretien 2] (Benjamin ; père : ingénieur en télécommunication, bac C, maîtrise de physique et diplôme d'ingénieur ; mère : assistante sociale, bac SMS et « fac ») « on a vraiment fait un résumé détaillé de l'histoire... Mais c't-à-dire qu'on a pris le bouquin en entier [...] elle nous avait fait faire point par point, je sais pas, i devait y avoir une dizaine de questions [...] on détaillait les personnages plus ou moins principaux et puis après on faisait un espèce de repère chronologique de ce qui se passait et après, là-dessus, on devait un peu mélanger quoi faire une synthèse de tout ça ! » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Guidés par des questions professorales et sans avoir encore à se poser eux-mêmes les questions sur les textes, ces enquêtés ont eu l'occasion de s'initier pratiquement à une façon de lire analytique stylistique d'œuvres littéraires lues intégralement. S'ils gardent un souvenir éprouvant d'une telle première lecture, ils en reconnaissent rétrospectivement les profits scolaires, à l'instar de Benjamin : « ça nous a appris plein de trucs mais... c'était la galère... [petit rire] C'était super fou » ou « aujourd'hui ça me sert d'avoir fait ça ».

Par l'accompagnement professoral ou des ressources familiales, certains ont bénéficié d'un encadrement matériel et/ou cognitif relativement important à l'occasion de cette modalité pratique d'initiation à l'appréhension des œuvres littéraires qui prévaut au lycée.

Marie et Séverine ont connu un *encadrement matériel et cognitif conséquent* pour réaliser leur « mini-dossier » sur *Une Saison blanche et sèche*. Elles l'ont en effet commencé *au sein des cours de français* et pouvaient solliciter leur enseignante à point nommé :

« [la prof] nous a laissé des séances en cours, où en fait elle regardait comment... on parlait, et en fait elle nous disait si ce qu'on faisait... c'était bien quoi. 'Fin en fait... elle nous guidait quoi pour pas qu'on aille à... qu'on soit à côté ou qu'on... mais sinon après toute la rédaction c'était nous mais bon... si y avait un truc qu'on n'avait pas compris, on pouvait lui demander, et elle faisait une explication quoi et c'était pas un problème » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Certains enquêtés ont trouvé à leur domicile les ressources nécessaires à la réalisation d'un tel travail. Les proches sont sollicités s'ils le peuvent (disponibilité matérielle et connivence culturelle). Benjamin a effectué avec son père les nombreux relevés dans *Colomba*. Esther a discuté régulièrement avec son père des œuvres étudiées et Marie-Eve avec l'une de ses cousines d'un an son aînée. Vanessa a regardé les cours de

son grand frère sur les œuvres étudiées en classe.

D'autres ont trouvé dans la consultation d'ouvrages de référence les soutiens qu'ils cherchaient. Nordine a utilisé le *Profil* de *La Machine infernale* moins comme moyen de s'assurer de sa compréhension de l'œuvre ou d'en éviter la lecture, que comme *soutien et complément* pour répondre à toutes les « questions » posées :

« j'avais lu le livre ! Et après pour en savoir plus... j'avais lu le Profil [...] [La Machine infernale] c'est une histoire simple ! Y a pas besoin de... [Profil, mais] y avait beaucoup de trucs à en dire... [...] En fait le Profil c'était un complément... » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie)

De la même manière Edith et Nils ont respectivement éclairé leur compréhension du *Rouge et le noir* et de *L'écume des jours* en lisant le *Profil* de l'œuvre : la première a découvert ainsi que « Julien s'identifie vachement à Napoléon » et le second a pu repérer les « thèmes », les « métaphores », les « allégories » dans *L'écume des jours* :

« j'ai lu le Profil, et puis, enfin i... parlait de ça et en fait j'avais pas remarqué ça dans le livre [Julien s'identifie vachement à Napoléon]. J'ai relu le passage et... en le sachant ben j'ai remarqué plein de trucs quoi. Donc voilà comme quoi les Profil ça sert bien [petit rire des deux] » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) « je me suis pas rendu compte tout de suite... vraiment des thèmes abordés [dans L'écume des jours] et en analysant je me suis dit "Ah ouais peut-être... que y avait ça à voir dedans...". Mais je me... rendais pas compte vraiment en lisant... C'est... en regardant sur le Profil d'œuvre que je me suis dit que ça y était en fait » (Nils ; père : ophtalmologue, doctorat de médecine ; mère : psychologue, nombre d'années d'études après le bac inconnu)

N'ayant bénéficié de soutien ni matériel ni cognitif en classe ou chez elle pour analyser *Au Bonheur des dames*, Clara n'a pas réalisé l'intégralité d'une recherche fastidieuse :

« i fallait faire un travail [...] sur... comment était organisé le Bonheur des Dames [...] le magasin quoi ! Qui était... les vendeuses ? Qu'est-ce qu'on vendait à cet étage-là ? A ces rayons-là ? En fait, i fallait faire comme un plan [...] i fallait relever dans le livre tous les détails sur... le rayon soie par exemple... et dans le livre i fallait en fait... relire le livre... ou enfin le parcourir ! Et... regarder tous les... savoir où ce qu'i y avait un détail, un passage sur ce rayon... Et i fallait écrire... ce qu'on avait trouvé ! [...] c'était vraiment trop... trop embêtant parce que... i fallait relire le livre... tout relever... 'fin moi j'avais pas fait en entier la recherche » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées)

Enfin, certains enquêtés se souviennent de *vérifications-évaluations* de lecture *présupposant une appréhension analytique* des œuvres. Ces vérifications faisaient pourtant parfois suite à des lectures cursives réalisées sans consignes particulières. Ils ont été initiés à une appréhension analytique stylistique des œuvres sans y être véritablement guidés. Ayant construit préalablement les savoirs et savoir-faire nécessaires, Thierry déclare n'avoir pas éprouvé de difficultés à répondre aux questions,

« factuelles » ou « de réflexion », des QCM faisant suite à des lectures cursives d'œuvres intégrales non étudiées en classe. Pour lui par exemple, *L'Attrape-cœurs* de Salinger n'est pas « vulgaire » parce que le « registre de langue familier » témoigne du parti pris et de la volonté littéraires de mimer la « langue parlée » :

« [à propos de *L'Attrape-cœurs*] on avait juste fait un questionnaire noté. Mais... après on était passé (tu te souviens des questions que y avait ?) euh... pff'... c'étaient des questions assez précises en fait, y avait des questions à choix multiples... sur la vie du personnage et tout [...] c'étaient des questions, ouais sur des points... du texte. Mais pas sur... ce que nous, ce qu'on en pensait [...] c'étaient des questions pour voir si on avait lu le livre, seulement (factuelles) ouais, voilà. C'était juste sur les événements qui s'étaient passés et tout. Mais y avait pas de... je crois que y avait juste une dernière question à la fin... si on trouvait que le livre était... vulgaire ou quèque chose comme ça (ouais ?) parce qu'en fait il était écrit dans un langage... assez familier... et i fallait dire si on le trouvait vulgaire, grossier, si... et cetera. C'était bien une question un peu de réflexion [...] C'était pas vulgaire... mais c'était écrit dans un langage familier, mais en fait il était... assez recherché en même temps parce qu'en fait... l'auteur avait... on avait l'impression qu'en fait c'était sa langue de... parlée ! Mais en fait... c'était un langage assez recherché. Et c'était ça le... le plus qu'i fallait voir quoi » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

Lorsqu'elles ne s'accompagnent pas d'un enseignement plus encadré et plus explicite d'une appréhension analytique des œuvres intégrales, ou lorsqu'elles ne lui succèdent pas, les vérifications de lectureursive constituent un enseignement implicite d'une façon de lire analytique, peu accessible aux élèves non préparés.

Ces différentes modalités d'initiation à l'appréhension analytique mobilisant des savoirs stylistiques et linguistiques n'impliquent pas le même exercice de la lecture. De plus, elles prennent plus ou moins en charge l'encadrement cognitif et matériel des premières mises en œuvre. Leur inégale répartition durant la période collégienne contribue sans doute à l'inégale constitution de cette façon de lire analytique dans la population enquêtée d'une part, et à une inégale préparation à l'enseignement lycéen de la lecture littéraire d'autre part. A ces disparités s'ajoute l'inégale mémorisation et identification des textes (par leur titre ou leur auteur) étudiés par les enquêtés en fonction notamment de la réalisation de cet enseignement lectoral sur des « petits textes » ou des extraits d'œuvres intégrales.

Ainsi, il apparaît que seulement la moitié des enquêtés ont été initiés à la mise en œuvre d'une façon de lire analytique qui fait reposer la compréhension du texte sur l'étude de procédés linguistiques et stylistiques parfois rapportés à une écriture intentionnelle. Les propos des enquêtés à partir desquels reconstruire cette façon de lire peuvent être en outre différenciés : certains explicitent l'analyse réalisée, d'autres ne font que la suggérer, d'autres encore citent les éléments analysés, etc.

Par ailleurs, les propos des enquêtés manifestent le plus souvent une articulation de cette façon de lire analytique avec une façon de lire participative : les enquêtés mentionnent en effet fréquemment leurs réactions aux procédés stylistiques analysés et soulignent leurs satisfactions lectorales – rarement leurs insatisfactions. Bien que non

nécessaire à la mise en œuvre de cette façon de lire analytique, cette articulation des façons de lire analytique et participative est parfois orchestrée ou suggérée professoralement. C'est alors cette articulation même qui pose problème à certains élèves. Sans nécessairement manquer d'intérêt pour l'étude de textes ou pour l'acquisition d'une culture littéraire et d'un point de vue littéraire sur la culture, ceux-ci ont cependant appris à distinguer ces façons de lire et peinent face à cette exigence. Il en va ainsi de Jérôme qui, ne riant pas des pièces de Molière qu'il a identifiées comme *comédies*, distinctes des farces, s'est senti en décalage par rapport aux attendus de son enseignant :

« ([reprenant une des expressions qu'il a utilisées pour évoquer les questions collégiennes sur les textes :] je me demandais justement par rapport à... "effet produit", est-ce qu'i y a eu des fois où t'étais en décalage avec... ce qu'i fallait...) [...] Ouais parce qu'en fait y a des fois... où le prof i te dit "Ben... en fait c'est plutôt... l'effet produit c'est plutôt COMIQUE ou... plutôt triste..." Et puis en fait... je savais pas trop... quel effet ça devait faire quoi ! Je pensais que ça, l'effet produit, c'était surtout l'avis qu'on avait de... en fait c'est... Des fois aussi y avait... bon i disait que ce livre bon c'était comique et d'autres, nous on trouvait c'était... pas ça trop drôle, quoi le style de comique dans... certaines œuvres littéraires où... le comique par exemple au... XVIII^e siècle c'était pas le même... comique d'aujourd'hui donc [petit rire] C'est comique pour l'époque... aujourd'hui c'est... plus le même style quoi. Ou alors... je m'en rappelle de... quelques questions comme ça où c'était... nous on trouvait pas ça très drôle et... puis i nous dit "L'effet produit, c'est l'effet comique" (ouais ! Et tu te souviens d'une œuvre... particulière, t'avais étudié... une œuvre du XVIII^e ?) euh... non, p't-être pas XVIII^e quoi j'ai dit XVIII^e comme ça, mais j'ai dit... c'était surtout pour... je crois que c'est dans *Le Bourgeois gentilhomme* où... c'était une pièce de théâtre. C'était... en fait c'était... [bas :] de Molière... Une pièce comme ça on va dire. Voilà on avait étudié ça [...] c'était en quatrième et... bon c'est en fait pas des farces, mais c'étaient des comédies... donc c'est censé être comique mais bon ! Aujourd'hui on trouve ça... ça fait sourire, ça fait plus rire quoi » (Jérôme ; père : représentant dans une entreprise après y avoir été chauffeur-routier et vendeur, arrêt des études lorsqu'il était en seconde ; mère : assistante maternelle, arrêt des études en première)

Si ses expériences lectorales ne se situent pas dans le prolongement de l'appréhension scolaire des textes, Jérôme n'en a pas moins intériorisé cette dernière et acquis les rudiments nécessaires à sa mise en œuvre : en plus des savoirs stylistiques, il a appris à dissocier son « avis » sur les textes de l'analyse qu'il peut en faire et à mettre en veille cet « avis ». Plus généralement, lorsque les expériences lectorales sont en décalage avec les attendus légitimes des réactions aux textes, ce n'est qu'en constituant ces derniers comme des grilles analytiques à intérioriser et à mobiliser en situation scolaire (et non en articulation avec une façon de lire participative) que les enquêtés peuvent mettre en œuvre cette façon de lire analytique⁶⁵⁹.

Mais les évocations de lectures passées permettant la reconstruction d'une initiation à une façon de lire analytique stylistique ou de sa mise en œuvre ne concernent pas seulement des lectures effectuées pour les cours de français. Il convient de saisir ce qui les a rendues possibles dans un contexte extra-scolaire.

B. LES FAÇONS DE LIRE ANALYTIQUES STYLISTIQUES HORS ÉCOLE : TRANSFÉRABILITÉ DE COMPÉTENCES LECTORALES

Trente-deux enquêtés (26 enfants de bacheliers et 6 enfants de non bacheliers) ont lu hors école de façon analytique en mobilisant des savoirs linguistiques et stylistiques des textes divers : des bandes dessinées, des textes de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, des textes de littérature jeunesse et de littérature classique, des textes religieux ou même des magazines. En plus d'identifier et désigner des caractéristiques stylistiques (genres, etc.) et de mentionner les attentes lectorales qu'ils y associent, ils analysent la construction textuelle ayant pu *susciter* leur expérience lectorale effective. Si c'est du suspense dont il s'agit, ils soulignent d'une part leur intérêt pour la manière dont l'auteur a construit son intrigue et d'autre part leur attention particulière à cette caractéristique stylistique. A l'occasion de ces lectures extra-scolaires, l'articulation des façons de lire analytique et participative est systématique.

La mise en œuvre de cette façon de lire hors contexte scolaire peut se reconstruire comme transfert de savoirs et savoir-faire lorsque les enquêtés ont évoqué des appréhensions analytiques stylistiques de textes étudiés en classe. Les enquêtés ont alors été confrontés à des sollicitations extra-scolaires de ces mêmes savoirs et savoir-faire : intentions autoriales ou éditoriales, lecture d'œuvres proches pouvant être comparées à des lectures antérieures, reconduction de pratiques scolaires telle que la relecture, sociabilités lectorales interrogeant les expériences lectorales à l'aune des procédés stylistiques, etc. Sensibles à ces sollicitations, ils y ont répondu en mettant en œuvre des savoirs et savoir-faire lectoraux déjà constitués.

On fait avec C. Détrez le constat du transfert des compétences et façons de lire acquises à l'école sur d'autres supports et en d'autres occasions de lecture :

« [ils] transposent déjà aux livres pour leurs plaisirs des modes de lecture appris et inculqués par l'école. L'évocation de détails techniques révèle en effet un intérêt plus porté sur l'écriture et le style, intérêt scolairement acquis, et [...] en voie d'intégration dans les modes d'appropriation personnels. La disposition esthétique est ici déjà en bonne voie d'élaboration, par l'apprentissage de la perception et de la valorisation dans un livre des traits formels »⁶⁶⁰

Ayant intériorisé et construit une façon de lire analytique mobilisant des savoirs

⁶⁵⁹ L'intérêt d'une recherche menée par D. Bucheton sur la variété des « postures de lecteurs » intériorisées au collège est atténué par l'analyse rapide (et surinterprétative) des liens entre réponses des collégiens et implication collégienne dans l'activité proposée. L'évocation de figures scolaires-techniques est présentée comme étant le fait d'élèves dépourvus de tout engagement ou intérêt – intellectuel, cognitif, etc. – dans l'activité scolaire. Inversement, l'explicitation d'un jugement moral sur les personnages est présentée comme le b.a.-ba de l'investissement lectoral. Cf. D. Bucheton, « Les Postures du lecteur », in P. Demougin et J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire, op. cit.*, p. 137-150. Il apparaît *a contrario* dans notre enquête que des élèves peuvent avoir fait leur une posture analytique-scolaire – repérant des procédés stylistiques et linguistiques – enseignée depuis l'école primaire et pourtant taire, dans le cadre scolaire, leur avis sur les textes, comme ils ont appris à le faire à l'école même, sans pour autant être désengagés de ce qu'ils font.

⁶⁶⁰ C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 374.

linguistiques et stylistiques, certains lecteurs la mettent en œuvre sans y être incités scolairement. Ainsi Jérôme qui a appris à analyser le comique et ses procédés stylistiques explicite ce qui fait le comique de la bande dessinée *Titeuf*. Insensible au comique de Molière, Jérôme rit de celui de Zep. Dans cette situation, il articule façons de lire analytique et participative. Il rend compte de son expérience lectorale en mobilisant des savoirs spécialisés permettant l'analyse de procédés stylistiques :

« [les “blagues” qui me font rire sont] les plus drôles [...] souvent celles qui sont plus fines et plus subtiles [...] c’est vrai que bon pff’... y a des jeux de mots ou quand i transforme les mots ou... des trucs comme ça ou... ou y a une interprétation quand les types i comprennent pas et tout... on rigole... Ouais donc... c’est ça... : comment i voit... comment i raconte... Par exemple les textes, les sujets tabous et tout, la drogue... enfin, ça c’est... génial. La drogue et tout : comment i... comment ç’a été interprété, [Titeuf] i confond tout... C’est ça qui est bien » (Jérôme ; père : représentant dans une entreprise après y avoir été chauffeur-routier et vendeur, arrêt des études lorsqu’il était en seconde ; mère : assistante maternelle, arrêt des études en première)

Les transferts de façons de lire ne peuvent pas toujours être reconstruits aussi assurément par la comparaison de lectures scolaires et extra-scolaires mentionnant des procédés stylistiques semblables.

S’il évoque son apprentissage de nombreuses figures de style, s’il dit apprécier le point de vue « *ironique et caricatural* » – qu’il oppose à « *classique* » – des pièces de Molière sur la société du XVII^e siècle, et s’il se souvient d’avoir étudié les « *relations entre les personnages* » dans *La classe de neige*, Arthur ne va pas plus avant lorsqu’il rend compte en entretien des lectures qu’il a effectuées au sein des cours de français durant le collège. En revanche, il décrit finement les motifs textuels de son appréciation du roman *Junk* qu’il a lu par le biais de sa mère (dont l’attention avait été attirée par une critique de *Télérama*). Convaincu par la thèse du roman, Arthur loue son efficacité argumentative en la comparant à celle d’autres romans ayant le même objectif : dissuader la jeunesse de l’usage de la drogue.

« d’habitude dans les livres de la drogue ça nous dit toujours “Faut pas... se droguer et tout”. Mais en fait, là ! Pendant toute la première partie du livre, [les personnages] i z’arrêtent pas de nous dire que la drogue c’est bien... qu’i sont contents... enfin, ’fin pas que c’est bien mais bon, qu’i sont contents, qu’i sont joyeux et tout et après toute la deuxième partie on se rend compte qu’i y a beaucoup plus de points négatifs que de points positifs. Et en fait... ça marche beaucoup plus que de dire seulement que la drogue c’est pas bien... et dire ce que ça provoque comme effets néfastes. En fait... ça marque plus [...] on se rend vraiment COMPTE de comment ça se passe quoi » (Arthur, père : dermatologue, doctorat de médecine ; mère : radiologue, doctorat de médecine)

Plus succinctement et de manière plus articulée à une appréhension participative, Edith explique à propos de *L’Herbe bleue*, que l’identification aux personnages est facilitée non seulement par l’âge de ceux-ci, mais aussi par le procédé littéraire du journal intime :

« L’Herbe bleue aussi... C’est un truc sur une fille... qui commence à se droguer et tout [...] ça fait penser un peu aux séries ou euh... [petit rire] Nan mais ça... ouais nan c’était pas mal [...] l’histoire d’une fille, ben elle est adolescente et tout, donc

c'est pas mal. 'Fin je pense qu'on peut s'identifier, c'est vrai que c'est mieux quoi. Mais sinon j'aime bien les autobiographies plus. C'est plus sympa [...] 'fin pas des autobiographies, mais c'était... c'était comme si c'était la fille qui écrivait quoi (ouais) donc c'était bien quoi. Tous les sentiments et tout. » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème})

Séverine opère des comparaisons d'œuvres proches par leur genre. Elle aiguise et reconduit ainsi, sur d'autres catégories de textes, une appréhension analytique de la construction des textes, du traitement particulier de tel thème. Elle justifie ses expériences et goûts lectoraux en comparant des œuvres :

« j'en ai lus quelques-uns [des romans de S. King], mais je sais même plus les titres en fait (c'est parce qu'i te...) ouais parce que déjà tout, 'fin y en a beaucoup qui en parlent, et... je voulais le lire quoi. Mais, en fait, si j'aime bien, mais 'fin je sais pas c'est... Pff', en fait je trouve ça un peu trop, 'fin... c'est que de l'horreur tout ça 'fin... Dans un sens c'est pas mal quoi, ça me déplaît pas mais... des fois c'est un peu trop quoi, 'fin... je sais pas... [petit rire des deux]. Nan ça va quoi, 'fin en fait j'en lis pas tellement. Sinon j'avais lu Hitchcock et à la limite je préférais quoi, 'fin je sais pas [petit rire des deux] (pourquoi t'aimais mieux ?) ben je sais pas en fait [petit rire des deux], p't-être parce que c'était moins... y avait moins tout le temps des descriptions horribles sur les meurtres et sur les [petit rire des deux] 'Fin c'est pas que je crains spécialement mais je sais pas c'était mieux fait quoi au niveau... je sais pas p't-être du suspense et tout ça... c'était mieux en fait » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

En plus d'accorder ses goûts lectoraux aux caractéristiques du répertoire scolaire en préférant les œuvres « mieux faites » et où la violence n'a pas besoin de se montrer pour être éprouvée – à la manière des tragédies classiques –, Séverine exerce, à l'occasion de cette comparaison, son appréhension analytique stylistique de la littérature. Celle-ci est rendue possible par la réalisation de lectures fréquentes et variées. La littérature n'est pas la seule catégorie de textes à pouvoir faire l'objet de comparaisons. C'est au terme d'une exploration comparée de la production des magazines informatiques que Livio a opté pour l'un d'eux. S'il a suivi les conseils d'un copain connaisseur, il décrit en entretien les différentes caractéristiques qui rendent appréciable le magazine qu'il a choisi de lire régulièrement :

« avant je lisais des magazines de consoles, vu que j'avais une console ! Main'nant, j'ai un PC, donc je lis des magazines de PC ! Et euh... en fait ! Le magazine que je lis le plus... c'est Joystick... Alors, je l'ai connu... quand on m'a dit... Moi, je lisais un magazine, j'ai dit "Ouais, je lis ça et tout". "Ah ouais ? Ouais, lui il est pas mal, mais moi je préfère çui-là parce que... y a si, et... et tout". Et donc... j'ai regardé un peu, et c'est vrai que c'est vraiment le mieux : qui est complet, euh... y a plein de trucs, y a de l'humour, y a... Et puis... i testent plein de jeux. Et puis voilà quoi. J'aime bien leur avis, on est... assez souvent d'accord sur les jeux [...] (et l'humour qu'i y a, c'est quoi ?) [en riant :] l'humour ! Nan en général c'est des conneries [...] en rapport avec ce qu'on lit quoi i... i sortent des

petites vanes de temps en temps vite fait quoi mais... c'est pas des trucs euh... où y a plein d'humour sur toutes les pages et tout, c'est des... c'est en rapport avec ce qu'on lit quoi c'est... des fois des petits trucs comme ça » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues)

Qu'ils aient ou non mentionné des lectures scolaires témoignant d'une façon de lire analytique stylistique, des enquêtés ont constitué en classe des savoirs et savoir-faire spécialisés permettant sa mise en œuvre. Ils peuvent les mobiliser même hors école lorsqu'ils y sont sollicités par des textes, des situations de lecture, etc.

C'est en reconduisant hors école des gestes scolaires de lecture telle que la relecture que Vanessa prête attention à la construction des romans policiers qu'elle adore :

« j'ai adoré [Agatha Christie Les Dix petits nègres] [...] je l'ai lu... ben au moins trois fois ! [...] (quel était le plaisir de la relecture ? [petit rire]) ben je sais pas ! Je me souviens plus en fait. Mais... Ouais c'est bizarre parce que... en même temps y avait plus de suspense parce que je connais le tueur et tout, mais... en fait justement c'était pour relire... la deuxième fois surtout, pour voir... maintenant que je connaissais le tueur... Relire et voir... au début du roman... maintenant que je savais... je regardais comment i se comportait par rapport aux autres et tout... (si y avait des indices ? /) / ouais voilà ! » (Vanessa ; père : directeur de division, bac + école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art)

Les marques typographiques suscitent une même attention aux procédés stylistiques chez d'autres enquêtés. Ainsi dans *Les Fourmis* Colin a particulièrement apprécié l'alternance des points de vue portée par le *découpage du récit en chapitres*. Il décrit la manière dont elle soutient une réflexion sur l'« individualisme » qui, de surcroît, ne l'a pas laissé indifférent :

« en fait c'est spécial parce que 'fin y a... c'est plein de petits chapitres en... trois ou quatre grandes parties, enfin ça dépend des livres et... en fait généralement y a un chapitre qui se passe chez les fourmis (hum hum ?) enfin le point de vue des fourmis ou l'histoire des fourmis, un chapitre qui se passe chez les humains, un chapitre où i raconte des trucs sur n'importe quoi [petit rire] sur un thème au hasard quoi, plus... de la culture générale un peu. Et voilà et ça tourne comme ça, et... ça finit tout par s'imbriquer [...] (Et toi c'est quoi qui te plaisait, c'était plus... justement... comme c'était construit... d'abord le point de vue des fourmis, après le point de vue des hommes et... ?) ouais c'était ça en fait. C'était... comparer... et puis comment ça allait ensemble. Ouais c'est ça en fait c'était la structure... (ou plus... à l'intérieur de chaque point de vue, c'était la description de ce qu'i faisaient ?) euh... ouais, les différences entre chaque en fait, les différences de ce qu'i voyaient tout ça, leurs comportements... (par exemple ?) ben... je sais pas les fourmis elles avaient... pas du tout le même point de vue tout ça. Et... en fait elles existaient pas par elles-mêmes ! 'Fin... comme une personne quoi, 'fin au début (ouais ?) euh... et donc elles pouvaient se sacrifier, elles s'en foutaient tout ça de mourir [petit rire] et... quand i fallait chercher quelque chose c'était... toute la fourmilière qui s'y mettait. Alors que chez les humains c'est quelqu'un qui se débrouille et... [petit rire] puis voilà quoi ! Et... ouais c'est ça. Et... en fait... au fur et à mesure du livre quand i... finissent par se parler, les fourmis elles commencent à devenir individualistes parce que... elles voient les hommes qui

sont comme ça. Donc... et ça fait un peu tout foirer chez elles aussi [petit rire des deux]. Et puis quand... elles pensent par elles-mêmes, elles veulent plus aller faire la guerre et mourir [petit rire des deux] Et voilà quoi. Ça j'aime bien ! C'est intéressant » (Colin ; père : ingénieur, bac technique, diplôme d'ingénieur en formation continue ; mère : documentaliste au chômage au moment de l'entretien, baccalauréat.)

Des intentions auctoriales ou éditoriales particulièrement explicites peuvent constituer des conditions propices à l'exercice et à la mise en mots de cette façon de lire analytique. Ainsi, fréquentant seul et depuis longtemps une bibliothèque, Gaspar est particulièrement attentif à l'organisation éditoriale pour sélectionner ses lectures : aimant les romans policiers, il emprunte les textes de la collection Cascade du même nom. L'organisation éditoriale l'a en outre sensibilisé à différentes constructions textuelles. Avec la collection Cascade Pluriel, c'est l'alternance des points de vue qu'il a découverte. Son appréciation de cette construction narrative se conjugue avec la proximité qu'il éprouve avec l'un des personnages, comme lui, « *musicien* » :

« y avait la série Cascade policier j'en prenais beaucoup. Et puis nan une fois je suis tombé sur... toujours dans la collection Cascade, ça c'est la... collection Cascade Pluriel en fait c'est deux livres qui racontent une histoire vue par deux personnages différents. Et ça c'était pas mal. C'était Le Pianiste sans visage et La Fille de 3^{ème} B, une histoire d'amour hein, pour une fois ! [petit rire des deux] Et... en même temps y a la musique qui intervient dans ces romans donc... vu que je suis musicien... je suis pas insensible à la musique ! Et en même temps l'histoire en elle-même était sympa. Et puis en plus avoir deux points de vues différents alors là c'était kif ! C'était... (parce que/ Par rapport à la musique qu'est-ce qui te plaisait... 'fin comment i... z'en parlaient ?) ben... il essaye de décrire les émotions qu'i ressentait avec la musique et... en même, décrire la musique en elle-même ça c'est pas évident, et je trouve qu'il était plutôt bien arrivé... à décrire ça, moi je pourrais pas hein. Ouais il était bien arrivé c'est ça qui m'a plu en tout cas... je pense ouais [...] [surtout] J'aime bien avoir plusieurs points de vue en fait sur les choses » (Gaspar ; père : pasteur ; mère : ouvrière ; parents scolarisés jusqu'en troisième au Laos)

Les sociabilités lectorales extra-scolaires peuvent également susciter cette façon de lire analytique et en être des soutiens. En entendant ses parents critiquer *Libération* pour son sensationnalisme (photos, ligne éditoriale), Nadine a pu s'initier à une appréhension analytique stylistique de la presse⁶⁶¹. Si l'n'a pas terminé *Salammbô*, Jean a mémorisé les propos incitatifs d'un copain de vacances, étudiant en lettres. Le roman de Flaubert prouverait à lui seul que les descriptions réalistes ne provoquent pas nécessairement l'« *ennui* » du lecteur :

« J'ai commencé Salammbô [...] sur les conseils d'un copain. Je pense qu'i m'en parlait parce que c'est un copain de vacances qui... fait... une fac de lettres, et puis je fais "Bon quand même le réalisme c'est CHIANT hein". Pff... je sais pas Flaubert 'fin c'est... parce que j'avais lu deux trois petits passages [...] comme ça en classe. Et puis i me dit "Pas sûr, si tu regardes Flaubert il a écrit un truc sympa ça s'appelle Salammbô ". Et euh... "Ben tu dois connaître". "Oh oui...

⁶⁶¹ Cf. *supra*, chapitre 3.

oui... j'ai entendu parler". "Et... tu vas voir, c'est vachement bien, c'est super gore et tout, tu vas te marrer". Et donc j'ai commencé. Et c'est vrai que c'est sympa ! Mais... on sent vraiment... que c'est un grand bouquin parce que les descriptions sont TRÈS BELLES , et les mots... sont un peu, sont bien choisis. Mais en même temps y a de l'action. C't-à-dire que y a le gars, i se bourre la gueule et tout... i... DÉCHIRE les esclaves, i... et on lui bouffe les entrailles et tout. 'Fin c'est gore quoi c'est... on s'ennuie pas ! QUE... Madame de Bovary [sic], à la fin... pff' ! Ce gros machin-là... pffchou' ! (tu l'as lu ?) nan, j'en ai lu euh... 30 pages... et puis... le prof nous l'a pas fait finir parce que... (c'était quand ? Cette année ?) c'était en... Quatrième je crois, Quatrième... ouais... Han, pp' ! J'ai pas du tout aimé moi » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique, doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie)

Esther à l'habitude de discuter avec son père, amateur de littérature, des « traits de caractère » des personnages. Elle convient avec lui que le personnage principal de *Bel Ami* ne correspond pas à la représentation commune et attendue du « bel héros » :

« [avec mon père] quand on discute du livre même ! Euh... c'est... ouais, on parle plutôt de l'histoire, ou des traits de caractère des personnages ou... des trucs comme ça [...] Par exemple là y a... un truc qui me vient à l'esprit parce qu'on avait, je sais pas si t'as lu Bel-Ami... ? (mouais) justement de Maupassant. Et... 'fin, moi ça m'a pas plu, pourtant j'aime beaucoup Maupassant, mais, ça m'a pas... j'ai trouvé qu'on était... mal à l'aise dans ce livre ! Parce que justement... le héros il est pas très... il est pas honnête, il est pas, ça rentre pas... C'est pas un bel héros... formidable... un beau héros, formidable ! Et... donc je me souviens, on était d'accord quoi. Et je me souviens, donc, justement, que Bel-Ami, ce qui en était ressorti, c'était vraiment le personnage... c'était vraiment, je me souviens plus de son... nom, d'ailleurs... (Georges...) Ah oui ! Voilà ! Georges Duroy je crois... Et... on se... on était vraiment... on avait fixé là-dessus » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Les albums de bandes dessinées n'échappent pas à la constitution d'une façon de lire analytique-stylistique. Esther apprend avec son père à repérer la « perfection » des détails de l'illustration et de la construction narrative dans *Blake et Mortimer* :

« j'ai lu Blake et Mortimer, ça m'a bien plu aussi [...] ça m'a bien plu justement là les intrigues, c'est... 'fin c'est super hein ! C'est, je sais pas, je trouve que c'est très bien fait ! Pis alors y a un détail, là dans les dessins, y a un détail... il a, c'est vraiment fort, c'est perfectionné ! [...] dans les Blake et Mortimer... Je vois une fois y a mon père i m'avait fait remarquer que c'est vrai que... y avait un nœud de corde... qui était fait, mais c'était... C'était hallucinant quoi ! J'étais restée bloquée là-dessus... Et c'est vrai que main'nant j'y fais très attention quoi c'est... je fais plus attention à tout ça, c'est... Mais c'est l'intrigue qui est vraiment... » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Même entretenues avec des proches moins connaisseurs, les sociabilités lectorales peuvent participer à la constitution d'une façon de lire analytique attentive aux procédés stylistiques lorsqu'elles soutiennent l'explicitation d'expériences lectorales divergentes et

la justification d'appréciations différentes. Contrairement à sa meilleure amie, Valérie n'a pas été dérangée par le langage familier de *L'Attrape-cœurs*. Pour elle, comme pour Thierry cité plus haut, « *le langage argotique* » est moins le signe d'un texte « *mal écrit* » qu'une caractérisation sociale des personnages :

« [j'ai prêté à] ma meilleure copine [...] L'attrape-cœurs de Salinger, mais elle a pas du tout aimé [petit rire des deux] parce que... elle, elle a trouvé que... en fait c'était mal écrit parce que... i s'exprimait trop en langage... argotique quoi (ouais) voilà (et toi ça t'avait pas gênée ?) non, je me base pas là-dessus en fait. C'est... selon le milieu on peut pas demander à quelqu'un qui a pas un milieu social très élevé de parler comme, avec un langage soutenu, des choses comme ça quoi [sourire] » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau)

Par ailleurs, en lisant des magazines, des enquêtés semblent avoir fait leur les modalités de présentation journalistique d'un centre d'intérêt, les traits pertinents d'une telle présentation. Ainsi, Estelle, Gaëlle ou Vanessa calquent leurs évocations de films sur les critiques cinématographiques des magazines. Elles s'entraînent de la sorte à une appréhension analytique des produits culturels de fiction. Pour sa part, Livio jauge les nouveaux jeux en reprenant les critères de son magazine informatique. Il est attentif à la qualité du « scénario », au « graphisme », au « souci du détail », au type de jeux, etc. :

« Y a des fois bon... où je comprends pas leur jugement, mais... la plupart du temps, moi... quand i testent des jeux auxquels j'ai pu jouer, je pense les mêmes choses quoi ! I disent... par exemple "Le scénario... est très bien... très bien formé. Il y a pas trop de défauts, par exemple GRA phiques et tout". Moi je suis d'accord quoi je dis "Ouais c'est marrant, moi j'aime bien et tout". Et puis... i parlent pas que du scénario, i parlent aussi de la profondeur du jeu... i parlent de plein de trucs ! (la profondeur, c'est... ?) ben... [petit rire] Je sais pas moi la profondeur de... le souci du détail par exemple ! [...] si par exemple... on passe devant des marchands et que les marchands parlent entre eux, nanin, ça c'est quèque chose de... c'est marrant quoi à voir quoi parce que... ça vit sans nous, quoi on n'est pas la seule chose qui tourne dans le jeu, donc c'est pas mal à voir quoi (ouais !) mais y a... Et donc y a beaucoup de choses comme ça ! [...] I disent... si... il est bien fait, si le scénario est bien, quand... se déroule le jeu... enfin... la manière de jouer, si elle est bien, euh... Tout quoi ! I me disent... i disent ce qui peuvent dire [...] i racontent pas l'histoire, mais i disent... "Ouais le scénario est très bien fourni, euh... plein de rebondissements, et nanin... Le jeu est très bien fait... nanin..." » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues)

Enfin un encadrement institutionnel soutient parfois une appréhension analytique expliquant des expériences lectorales participatives et rendant possible leur explicitation. Il en va ainsi des cours de religion qui, en plus d'encadrer des discussions éthiques autour des textes, *donnent les mots permettant de décrire et justifier leur façon de lire*⁶⁶². C'est parce que les textes sont des « paraboles » que, selon Bertrand ou Thierry, ils peuvent faire l'objet de façons de lire différentes de celles pratiquées au sein des cours de français. Il s'agit par exemple d'y chercher des significations pour le présent :

« [au catéchisme] on étudiait des passages de la Bible ... en rapport à nos expériences, aussi [...] on essaye de comprendre en fait les passages [...] y a

plein de passages qu'on lisait et on expliquait [...] On essaye de voir un peu qu'est-ce qu'i peuvent bien nous apprendre quoi, parce que généralement c'est des paraboles (ouais ! Tu te souviens d'une parabole par exemple que t'aimes bien, ou...) ouais, ben... le Semeur de grain... et la poussière, parce que si y en a qui tombe sur le chemin, ça pousse pas, et... et le seul endroit où elle peut pousser et ben c'est... c'est dans la terre quoi ! Et là y a un message caché qui est... qui est évident quand même et voilà et qui est... qui est bien quoi ! Qui me plaît... » (Bertrand ; père : officier de l'armée de l'air, bac C +2 ; mère : contrôleur des impôts, nombre d'années après bac C inconnu) « avant, je faisais du caté donc j'ai étudié des textes... assez religieux (comment vous les étudiez ?) euh ben... on lisait... ! Et en fait donc c'est complètement différent par rapport à ce qu'on fait en français. C'est très... peu la forme, mais c'est vraiment que le sens en fait. C'est... après, donc on extrapole, et on lit... quelles sont les répercussions aujourd'hui... ? Ou comment on peut agir en conséquence par rapport à ce texte ? Et cetera ! [...] Même si on sait que ce que raconte le texte est pas forcément vrai ! Parce que bon, je pense pas que... les paraboles, 'fin le contenu même des paraboles c'est pas vrai ! (mouais) mais... ce qui est bien c'est que ça... je sais pas, c'est... ça peut plus inciter... ça laisse passer un message... ça peut apporter quelque chose quoi (ouais) donc ça c'était bien » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

Ainsi, une trentaine d'enquêtés a connu hors école des conditions de lecture et des sollicitations lectorales variées favorables à une façon de lire analytique-stylistique de catégories de textes généralement différentes de celles étudiées en classe. Si pour certains, le contexte extra-scolaire s'ajoute au contexte scolaire et permet le transfert de façon de lire sur des catégories de textes autres que celles étudiées en classe, ce n'est pas le cas de tous. Ces enquêtés partagent le fait d'avoir acquis des savoirs et savoir-faire particuliers, propices au repérage et à l'analyse des procédés stylistiques. Ils se distinguent par d'autres caractéristiques, variées, auxquelles sont attachées des conditions différentes de mises en œuvre des façons de lire analytiques-stylistiques. Certains sont forts lecteurs d'une catégorie de texte et connaissent par là des possibilités de comparer les œuvres selon leurs procédés stylistiques. D'autres sont particulièrement attentifs aux marques typographiques ou éditoriales : ils fréquentent généralement seuls et depuis longtemps les lieux d'approvisionnement et décrivent leur entourage amical comme étant moins lecteur qu'eux-mêmes. D'autres encore entretiennent des sociabilités lectorales au sein desquelles ils apprennent à appréhender les œuvres de façon analytique à partir des procédés stylistiques (les proches ont alors souvent eux-mêmes construit cette façon de lire). D'autres enfin évoluent dans un encadrement institutionnel qui les amène à décrire les textes lus à partir d'une caractéristique stylistique supposée déterminer une façon de lire participative particulière.

⁶⁶² Les enquêtés ayant cessé de fréquenter les cours de catéchisme après leur profession de foi et ceux ayant commencé à fréquenter des cours de religion plus tardivement et moins longuement – comme Nordine –, ne donnent pas à entendre une telle appréhension des textes. Tout se passe comme si au sein des cours de français et des cours de religion, la progression de l'enseignement des façons de lire était similaire, bien que l'enseignement s'effectue sur des textes différents et dans des perspectives différentes.

Les mises en œuvre scolaire et extra-scolaire de la façon de lire analytique-stylistique ont des ressemblances et des différences. Comme au sein des cours de français, les lecteurs qui mobilisent une façon de lire analytique stylistique en dehors des cours l'articulent souvent à une façon de lire participative. Cependant, à la différence de l'articulation légitimée scolairement, le commencement d'une lecture et sa poursuite sont en partie déterminés par les satisfactions lectorales éprouvées qui ressortissent à la façon de lire participative. De la sorte, l'exercice et la consolidation extra-scolaire d'une façon de lire analytique-stylistique sont en partie dépendants de l'appréciation des catégories de textes lus par les lecteurs : ces derniers ne peuvent être qu'amateurs du genre ou de la catégorie de textes. En outre, la mise en œuvre de cette façon de lire est indissociable d'une perspective évaluative. De la sorte, le lecteur analyste-stylistique extra-scolaire s'apparente à ces « *testeurs* » des magazines de jeux vidéo que Livio décrit. Ceux-ci sont des amateurs des genres de jeux qu'ils évaluent et « *testent* ». Ils ne cherchent (ou ne parviennent) pas à convaincre des non-amateurs des types de jeux qu'ils testent, mais à produire une critique la plus circonstanciée qu'un amateur puisse faire :

« un magazine déjà ça fonctionne... le... type de jeu qui est testé, il est testé par un testeur ! Ouais je cherchais le mot ! [petit rire des deux] Par un testeur qui aime ce type de jeu : genre... un jeu... de... moto-cross, i va pas être testé par quelqu'un qui hait ça, [sinon] i va le saquer, hop ! En une demi-page : "C'est bon, c'est de la merde [petit rire des deux], achetez-le pas". Donc... i vont prendre quelqu'un... qui a l'esprit critique sur le genre de jeux, quoi qui aime bien ce genre de jeux pour avoir un test le plus complet possible ! Et moi ! Quand j'aime pas le type de jeux... ben je suis pas d'accord [petit rire] parce que j'aime pas quoi. C'est tout [...] sur les jeux que j'aime bien, si, des fois i disent... que... je sais pas moi "Le graphisme qui n'est pas super beau", et moi je trouve que si, moi je le trouve assez beau quand même, pas mal quoi » (Livio ; père : Boulanger, CAP ; mère : Aide-soignante, études inconnues)

On retrouve dans ces conditions extra-scolaires de mises en œuvre des façons de lire analytiques-stylistiques et participatives la figure de « l'amateur » mise en avant par A. Hennion⁶⁶³. Cette figure se distingue de la posture réclamée en classe – en situation d'examen tout au moins : la mise en œuvre scolaire d'une façon de lire analytique-stylistique doit pouvoir être réalisée quelle que soit l'appréciation des textes. Essentielle, cette différence permet de comprendre les possibles écarts éprouvés par les enquêtés entre contextes scolaire et extra-scolaire de mise en œuvre d'une façon de lire analytique-stylistique.

Si tous les enquêtés ont appris des savoirs spécialisés plus ou moins importants durant leur scolarité collégienne, tous n'ont pas appris à les mobiliser à l'occasion de lectures de textes isolés ou encore moins d'œuvres intégrales (au point en tous cas d'avoir mémorisé ces lectures spécifiques). Parmi ceux qui se souviennent d'appréhensions analytiques de certaines œuvres : certains les ont entendu produites par d'autres, d'autres ont eu l'occasion de s'y entraîner seuls en bénéficiant d'un encadrement cognitif et matériel plus ou moins conséquent.

⁶⁶³ Cf. A. Hennion et G. Teil, « Les protocoles du goût. Une sociologie positive des grands amateurs de musique », O. Donnat (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation française, p. 63-83.

De ce fait, durant la période collégienne, les enquêtés ont connu des modalités différentes d'initiation à cette façon de lire analytique-stylistique dont la maîtrise est essentielle au lycée.

Il s'agit désormais d'examiner si les disparités sont aussi fortes concernant l'initiation collégienne à l'appréhension analytique de la production écrite.

3) Appréhensions analytiques de la production écrite

A. L'APPRÉHENSION ANALYTIQUE DE LA LITTÉRATURE DANS LES SOUVENIRS DE LECTURES SCOLAIRES

L'identification et la caractérisation des textes constituent un premier pas vers une appréhension analytique de la littérature. Les termes utilisés (comique, tragédie, réaliste, etc.) sont les coordonnées situant les œuvres dans l'ensemble de la littérature, constituée comme un univers ordonné de productions. Ils ne traduisent pas forcément ce que le lecteur ressent. Celui-ci peut toutefois justement préciser ses goûts et intérêts lectoraux en les rapprochant ou en les distinguant de ces caractérisations des œuvres. Ainsi, on l'a vu, Jérôme distingue les comédies de Molière des farces sans en apprécier le comique.

Plusieurs éléments permettent la constitution d'une appréhension de la littérature comme un univers ordonné de productions. Les incitations professorales à lire de la littérature classique en dehors des cours (en fin de collège) et l'étude d'œuvres *particulières* offrent aux élèves une première occasion de faire le partage entre littérature, auteurs et œuvres recommandés d'une part, et les autres d'autre part. Si tous les enquêtés n'y sont pas sensibles, la plupart d'entre eux usent du terme « *classique* » pour désigner les œuvres étudiées en classe⁶⁶⁴.

⁶⁶⁴ Ils rejoignent ainsi une première acception du terme même, Cf. A. Viala, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *op. cit.*, p. 6.

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

	Titulaire bachelier			Titulaire lycéen		Lecteurs au diplôme par un des deux ou les deux		Fauts diplômés	
	Filles bacheliers	Garçons bacheliers	Sexe	Filles lycéens	Garçons lycéens	Filles bacheliers	Garçons bacheliers	Filles bacheliers	Garçons bacheliers
Filles	Lolita Anna Moby Fidélité Phobie Brazil Lolita Anna Moby	Anna Moby Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Sexe	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna
Garçons	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Sexe	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna	Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna Anna
TOTAL	4	4		4	4	4	4	4	4

En gras, les œuvres pour lesquelles il y a eu une approche analytique de la part des lecteurs, soit parce qu'un bachelier ou un lycéen a obtenu un diplôme, soit parce qu'il est lycéen, soit parce qu'il est bachelier. En gras, les œuvres pour lesquelles il y a eu une approche analytique de la part des lecteurs, soit parce qu'un bachelier ou un lycéen a obtenu un diplôme, soit parce qu'il est lycéen, soit parce qu'il est bachelier.

	Magazines		Romans		Contes et récits		Textes poétiques	
	Filles bacheliers	Garçons bacheliers	Filles lycéens	Garçons lycéens	Filles bacheliers	Garçons bacheliers	Filles bacheliers	Garçons bacheliers
Filles					Anna Anna Anna Anna		Anna Anna Anna	
Garçons					Anna Anna		Anna	
TOTAL	0	0	0	0	2	0	1	0

Tableau 12 Les lecteurs ayant une appréhension analytique de la production écrite (reconnaissance – partagée ou contestée – d'une légitimité scripturale et de principes de hiérarchie des productions, par connaissance directe ou indirecte des textes et des auteurs), et de telle ou telle catégorie de textes en particulier, selon le sexe et le niveau de diplôme des parents

Les cours et les logiques d'études des œuvres constituent une autre occasion d'apprendre à réaliser ce partage des productions littéraires. A propos des lectures scolaires collégiennes, seulement 26 enquêtés⁶⁶⁵ évoquent les œuvres à partir des objectifs scolaires d'étude qui, en plus de structurer les cours, ont partie liée avec une appréhension analytique de la littérature. Les enquêtés associent alors un auteur à un style, à un genre ou à une époque ; ils comparent et pensent relationnellement certains genres ; ils classent les auteurs ; etc. Comme les appréhensions analytiques précédentes,

⁶⁶⁵ Cf. Tableau : 8 filles et 10 garçons dont les parents possèdent au moins le baccalauréat, 2 filles et 6 garçons dont aucun des parents ne possède le baccalauréat.

celle-ci s'articule parfois avec une appréhension participative informant les goûts et intérêts lectoraux pour les œuvres étudiées.

Par le biais de leurs enseignants de français, certains enquêtés ont appris à distinguer les auteurs étudiés de l'ensemble des écrivains. En troisième, le professeur de français de Raoul justifiait l'étude de *La Curée* en disant qu'il s'agissait d'un « classique ». Marc se souvient que Troyat, dont il a lu *Aliocha*, est un Académicien. Dans un entretien effectué lors de sa première seconde, Tasmina évoquait les recommandations de son enseignant de français : il s'agit de lire les « grands auteurs » pour apprendre à « parler »

666 .

« je comprends pas je lis et tout, pour faire les... t'sais pour bien parler et tout, [avoir] un bon vocabulaire et tout. Mais nan, les livres ça m'aide pas. T'sais faut lire p't-être des livres de Emile Zola et... ça m'intéresse pas. Le prof i dit de lire des livres de Emile Zola, de Victor Hugo mais c'est je pense, je peux pas lire, ça m'intéresse pas ces livres ! Je fais mais c'est pas, ça parle pas / (/ tu lis quoi en fait ?) t'sais je lis... ceux qui ont les problèmes maghrébiens... [sic] t'sais, des livres comme ça. Je lis des trucs comme ça... [elle prend des livres dans sa table de nuit] La civilisation ma mère [inaudible], Une femme pour mon/ Je sais pas si tu l'as d'jà lu ? Une femme pour mon fils (nan je l'ai pas lu) Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué (ouais) Tu l'as d'jà lu ? (ouais) et... des livres comme ça, et j'ai lu la suite c'est... Mon corps sous le rouleau compresseur, je lis des livres comme ça t'sais, mais pas ces... Emile Zola ou des grands auteurs, franchement je dis... "ça me servira à quoi ?" Franchement ça parle de/ C'est d'une autre époque. C'est bien d'en savoir de ce qui s'est passé dans... avant. Mais on sait déjà [...] Le professeur i me demande de lire un livre de lui, je peux pas, ça m'a pas intéressée [...] Emile Zola, tout ça, Victor Hugo ça m'intéresse pas, ça veut dire quoi y a... Notre-Dame de Paris [étudié en œuvre intégrale] franchement je peux pas lire [rire] [...] Pourtant ça... c'est obligé je dois les lire, c'est pour le lycée, ça va m'aider et tout, mais je peux pas » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; en France depuis 11 ans ; entretien réalisé lors de sa première seconde)

A l'instar de Tasmina, beaucoup d'enquêtés ne souscrivent pas à la hiérarchisation des écrits sous-tendant la distinction entre les auteurs étudiés et ceux qui ne le sont pas. Néanmoins, la plupart des enquêtés y sont confrontés et s'y réfèrent pour situer leurs goûts et intérêts lectoraux relevant d'une façon de lire participative.

L'identification précise des œuvres qui relèvent de la littérature classique, des « grands auteurs », est en revanche rare. Seuls peuvent le faire les enquêtés qui ont construit une façon de lire analytique-stylistique et qui ont perçu et mémorisé les perspectives d'études des œuvres définies par les enseignants : caractérisation d'un

666

Cet enseignant recommandait à Tasmina de se réorienter en BEP du fait de ses difficultés en français. Souhaitant fortement faire une scolarité secondaire dans l'enseignement général, cette enquêtée a redoublé sa classe de seconde, cf. *infra*, chapitres 8 et 9. J'ai interrogé Tasmina dans le cadre d'une maîtrise de sociologie réalisée sur la perception des jugements scolaires par les élèves. J'ai effectué un deuxième entretien, l'année suivante dans le cadre de la présente recherche, entamée pour l'obtention du DEA.

style, identification des spécificités d'un genre, contextualisation historique de la production des œuvres littéraires, etc. La variation des perspectives d'études mémorisées est en partie liée aux options pédagogiques mêmes des enseignants fréquentés et, à la plus ou moins grande explicitation de ces perspectives d'études⁶⁶⁷.

Parmi ces différentes perspectives, la caractérisation stylistique ou générique des auteurs est la mieux partagée (par les quelques enquêtés concernés). Plusieurs associent Molière au terme de « comique » ou se souviennent, comme Livio, que « Balzac ! I fait trois tonnes de descriptions... ». Certains déclarent avoir entrevu le « style » d'un auteur à l'occasion de l'étude d'une œuvre. Il en va ainsi de Marie à propos de Racine :

« j'avais déjà étudié Iphigénie l'année dernière donc, je connais pas Racine, mais je connais un p'tit peu le style quand même(ouais), donc ça... 'fin c'est la tragédie et tout ça... » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

Plus rares sont ceux qui évoquent simultanément différents auteurs sur la base de spécificités stylistiques proches ou qui réfléchissent sur les variantes d'une esthétique à partir des procédés stylistiques présents dans les œuvres. Ainsi Maxence compare Balzac et Proust pour la longueur de leurs phrases. Lagdar se souvient de la dimension fantastique d'œuvres d'auteurs plus (re-)connus pour leur réalisme :

« (y a parfois des... des moments où tu lis et tu trouves les textes difficiles, ou euh... ?) mouais... Balzac (ouais ? Pourquoi c'est plus ?) c'est sur la longueur des phrases je trouve. Et puis des fois, et puis même Proust une fois on a étudié un passage avec le prof de français... c'était dur à comprendre... (c'était quoi ? Tu te souviens ?) c'était le... La Recherche du temps perdu(ouais) et bon... ! (ça parlait de quoi ?) je sais plus... [petit silence] Je sais pas ! En fait c'était le... je sais pas... sur le paragraphe y avait deux phrases... Et Balzac, c'est un peu pareil aussi ! » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé ; a fait des études de droit) « [Recherchant les livres fantastiques lus durant le collège] Un livre... c'était sur... La bête [humaine] ! La bête... ça parlait... je sais pas ce que c'était... Zola je crois que c'était... La Colline ! La Colline de... Jean Giono(ouais) Et ben... ouais, ça ça fait un peu fantastique... ça parle du Diable... ça fait en fait des métaphores et... Tu vois j'aime pas trop aussi quand ça fait... des métaphores entre le Diable, ou la mère... la mère et ben... qui... ç a fait des personnifications et tout, tu vois j'aime pas trop. » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pas de scolarité supposée en Algérie)

Quelques-uns appréhendent relationnellement des œuvres et des genres qu'ils ont étudiés au collège. Certains, comme Nils et Nadine par exemple, font le partage au sein de la production théâtrale entre les comédies et les tragédies :

« (entre... ces différentes pièces [de Molière et Musset], y en avait que... t'aimais mieux que D'AUTRES, ou... ?) ben en fait, ça dépend parce que... comme je les ai lues y a longtemps... j'avais pas le même point de vue sur les pièces donc... C'est sûr que quand on est en cinquième, on aime mieux les pièces... enfin les comédies et tout ça ! [petit silence] Voilà ! D'ailleurs toujours un peu mieux les

⁶⁶⁷ Les Documents officiels recommandent de ne pas toujours « dire » les perspectives d'études aux élèves de collège.

comédies que les drames... ou bien que les tragédies mais bon... » (Nils ; père : ophtalmologue, doctorat de médecine ; mère : psychologue, nombre d'années d'études après le bac inconnu) « [Le Cid] je l'ai étudié en quatrième mais c'était... l'une des/, si ce n'est la... première tragédie que j'avais à étudier et... Ouais, je trouvais que enfin... chaque mot avait son importance et... c'est ce qui rendait un peu plus tragique la pièce et bon... plus romantique aussi et... 'fin... des mots qu'on n'a pas l'habitude spécialement de voir dans... Molière ou... Voilà ! Qui sont plus farces ou... (ouais !) voilà quoi. Et je trouve ça... beau ([petit rire] Et vous l'avez étudié de... quelle façon ?) euh... pff', alors Le Cid... (ça ressemblait un peu à l'étude de Bérénice [faite en seconde] ou... ou pas ?) euh... non, non c'était plus général en fait : parce que... ben déjà... comme on l'a fait en quatrième et que c'était notre première tragédie, on a en fait plus... étudié le sens du texte parce que c'était pas toujours évident de comprendre... que telle phrase ça voulait dire ça ou... telle autre ça voulait dire ça, parce que... on n'avait pas l'habitude du style... pièce comme ça quoi » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne - chef de laboratoire, a travaillé longtemps pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS -, études supérieures)

Thierry est le seul enquêté à avoir mémorisé précisément et décrit comme telle, une autre modalité de mise en relation des œuvres qu'est l'identification d'un phénomène d'intertextualité :

« Ubu Roi, ouais, j'ai bien aimé parce que c'était assez, en fait, c'était... je sais plus quelle époque c'est ? C'est, ouais c'est... ? Ubu Roi, c'est de qui ces petits... ? (Jarry) ouais, voilà. C'est pas mal, ouais, parce que en fait c'était assez moderne ! Et je trouvais que ça c'est bien, j'ai bien aimé [...] c'était assez... assez vivant, je me souviens... (ouais ! Et par exemple, ça te faisait... Enfin, ça te faisait rire ou pas ?) ouais, Ubu Roi, ouais c'était... y a le... petit... ouais ! Le petit comique dedans, ouais, c'était marrant (qu'est-ce qui... ?) ben là parce qu'en fait dans Ubu Roi quoi c'est... 'fin ce qui est particulier dans cette pièce, c'est que c'est vraiment l'exagération parce que... c'était vraiment... comment dire ? Ben c'est UBU esque quoi c'est... c'était exagéré, donc ça c'était pas mal parce que c'était un style... assez particulier quoi. En fait c'est, ouais ! Y a pas d'autres livres comme ça quoi ! [pause] Je crois que c'était, ouais ! C'était une adaptation du... ben c'est de Shakespeare je crois (...) une satire, si c'était de Macbeth, je crois (ouais ?) ouais, voilà, en fait c'était une sorte de parodie, en fait, mais c'était bien ! (c'était votre prof qui vous avait indiqué ça ?) ouais. Hum. Ouais, mais en fait c'est vrai, j'avais un bon prof l'année dernière, qui faisait des trucs pas mal quoi (et i vous avait fait lire en parallèle... Macbeth ?) nan, on avait juste étudié un passage pour un peu voir... ouais les différences, et les... ce qui se rapprochait » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

Peu d'enquêtés présentent les œuvres lues au collège en les ancrant dans la biographie des auteurs comme le font Marc ou Thierry en mentionnant, à propos d'*Aliocha*, l'origine russe de Troyat :

« l'an dernier, ouais, i fallait rechercher des informations [sur les auteurs], si. Et ça ouais, ça c'est pas mal. C'est pas mal, parce que bon on peut voir déjà... on peut faire un rapport entre le livre et l'époque. Et puis... voir en fait si l'auteur... il

a écrit ce livre... par rapport à sa vie ou si c'est... son imagination. Ouais, c'est pas mal de... voir ça parce que des fois i z'écrivent des livres... parce que... i z'ont vécu ça dans leur vie [...] comme... Henri Troyat, j'avais étudié un livre, Aliocha. En fait... c'était une sorte de biographie, autobiographie. Euh... ouais, parce qu'en fait, il était d'origine russe et en fait... i racontait l'histoire d'un enfant russe, qui avait vécu... les révolutions russes. Mais enfin c'était... ouais i vivait pendant cette période [...] y avait un... rapport comme ça, ouais, entre en fait sa vie et... l'histoire en fait qu'il avait inventée [...] c'est intéressant de voir un peu pourquoi il a écrit ça parce que... Ouais, moi je m'en fous [de ce qu'il a vécu], euh... [rire des deux] Pourquoi il l'a écrit ou pas, mais c'est pas mal de comprendre [le lien] » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

Enfin, la contextualisation des œuvres, même minimale, avec le siècle ou la période de production, est exceptionnelle. Emilie se souvient qu'elle « a fait » en français « des contes, là, de la Renaissance quoi mais je sais pas comment ça s'appelait... Le Roman de Renart aussi on a lu ». Jean fait exception en statuant sur les débuts de la « grande littérature » et en articulant histoire littéraire et hiérarchisation des œuvres :

« pour moi... la littérature, ça commence à Ronsard... avec... celle que j'aime hein, la littérature que j'aime... J'ai pas vraiment une grande expérience de livres hein... des romans tout ça. C'est Ronsard et... Ode à Cassandre pour moi, c'est là que ça commence (tu l'as lu quand ?) en... quatrième je crois. Ça c'est BEAU, franchement c'est un message... je crois que c'est le XVI^e siècle [...] c'est un message qui... je sais pas... philosophique quoi c'est beau ! Dire... "CUEILLE le jour, profite de ta vie et... sois heureux !". C'est de la... y a un hymne au bonheur, 'fin je trouve ça fantastique [...] [cela change des] récits... historiques... racontés chez les... catholiques... des... Y a une espèce de... 'fin la littérature comment dire... ? Le fait que... Cassandre cueille le jour... c'est complètement... en dehors de Dieu... Dieu n'est pas là. Dieu... n'impose pas, enfin, Dieu, la Bible, et le catholicisme n'impose pas son flot de LARMES... pendant tout sa vie pour pouvoir accéder au Paradis [...] Dans la littérature y a beaucoup de... - enfin dans ce que j'en connais - y a pas mal de... ces sujets abordés. Par exemple... je sais pas... DIDEROT... enfin en philosophe Diderot... "Il n'y a qu'un seul devoir, c'est d'être heureux". Ça c'est... ça c'est de la grande littérature ça » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique [note sur le questionnaire « cadre très sup »], doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie)

La diffusion de la constitution scolaire d'une appréhension analytique de la production écrite, et de la littérature en particulier, est donc plus restreinte que celle des façons de lire analytiques présentées précédemment. Elle est socialement discriminée (et la discrimination est plus forte pour les filles). Elle apparaît aussi discriminée socialement lorsqu'on s'intéresse de près aux différentes déclinaisons de cette appréhension analytique de la littérature, liées à leur articulation ou non à une façon de lire analytique stylistique des œuvres. La classification et la hiérarchisation des auteurs étudiés en classe, comme l'association du nom d'un auteur à un style (ou genre, etc.), sont assez communes dans la population d'enquête⁶⁶⁸. En revanche les enquêtés qui opèrent des comparaisons entre auteurs, qui situent les genres les uns par rapport aux autres ou qui

ont une vision historique de la littérature, sont essentiellement des enfants évoluant dans un univers familial familier de la culture littéraire (en fonction d'une trajectoire sociale et scolaire ou aussi d'une trajectoire lectorale)⁶⁶⁹ et averti, si ce n'est convaincu, d'une échelle des légitimités littéraires (au vu des pratiques culturelles familiales déclarées, des incitations familiales à la lecture, des discours familiaux sur la littérature et la lecture, etc.). Cette caractérisation sociale laisse penser que la saisie de la logique scolaire de présentation des œuvres dépend en partie d'une connivence culturelle entre école et famille, d'une proximité des activités mises en place par les parents (sorties et pratiques culturelles, travail scolaire, etc.) pour que le hors école corresponde aux attendus scolaires (pour ne pas préjuger des goûts culturels familiaux et parentaux) ou d'une reprise familiale de cet enseignement⁶⁷⁰. En amont, la saisie de la logique scolaire de présentation des œuvres dépend de l'explicitation même de cette logique par les enseignants et, peut-être, de l'inégale évocation de celle-ci par les enseignants selon le public scolaire auquel ils s'adressent.

La constitution scolaire d'une appréhension analytique de la littérature permet d'inscrire l'appréhension analytique stylistique des œuvres dans une *logique de connaissance* de la production littéraire et de faire apparaître *le sens scolaire* des apprentissages scolaires⁶⁷¹. De ce point de vue, son inégale constitution contribue sans doute à la variété des intérêts investis dans la scolarité et les apprentissages, en même temps qu'elle en rend compte.

En plus de l'intériorisation de l'appréhension scolaire de la littérature, la connivence culturelle entre univers familial et scolaire permet, en partie, de rendre raison de la constitution extra-scolaire d'une appréhension analytique de la production écrite.

⁶⁶⁸ F. de Singly constate la faiblesse du rapport cultivé au livre chez les collégiens : « Un cinquième des collégiens des classes supérieures (et 5 % des collégiens des classes populaires) sont capables de donner sans se tromper, la moitié au moins des noms d'auteurs. Contrairement aux adultes ayant intériorisé une vision cultivée de la culture et qui connaissent plus de titres et d'auteurs qu'ils n'ont lu de livres, les jeunes adolescents lisent sans prendre le soin (dans une optique légitimiste) de retenir les indications de la page de garde. », F. Singly, *Lire à 12 ans, op. cit.*, p. 16. L'intérêt de ces constats ne doit pas évincer le fait qu'un rapport cultivé au livre ne se réduit pas à ces seuls indicateurs. Quelques enquêtés, comme Julie, manifestent l'oubli des titres ou des noms d'auteurs, mais d'autres éléments comme une connaissance de l'inégale légitimité des œuvres, l'évocation de perspectives d'étude (stylistiques, historiques, thématiques, etc.) permettent toutefois de reconstruire un rapport cultivé au livre.

⁶⁶⁹ Ainsi il y a des parents non bacheliers qui incitent leurs enfants à lire, comme eux, des œuvres de littérature classique : c'est le cas par exemple des mères de Livio et de Jérôme.

⁶⁷⁰ On verra dans la partie sur les lectures hors école de la littérature classique que cet enseignement peut même se réaliser essentiellement au sein des familles lorsqu'elles ont intériorisé et adhèrent à la légitimité culturelle littéraire traditionnelle. Il en va ainsi pour Esther dont la famille constitue une anti-chambre scolaire parfaite : une grand-mère professeur de français et un père possédant une licence de philosophie, tous les deux forts lecteurs et amateurs de littérature.

⁶⁷¹ La possibilité de donner un sens scolaire aux apprentissages qui semble nécessaire à leur réalisation est indépendante de la plus ou moins bonne volonté des collégiens souvent mise en avant par les pédagogues – même si elle peut y être combinée. Elle dépend en revanche toujours de la maîtrise de savoirs et savoir-faire scolaires.

B. DES APPRÉHENSIONS ANALYTIQUES DE LA PRODUCTION ÉCRITE DANS LES SOUVENIRS DE LECTURES RÉALISÉES EN DEHORS DES COURS DE FRANÇAIS

Un nombre beaucoup plus conséquent d'enquêtés manifestent une appréhension analytique de la production écrite lorsqu'ils évoquent des lectures extra-scolaires ou parlent d'une production écrite qu'ils connaissent sans l'avoir lue. En effet 48 enquêtés sont dans ce cas. Les variations selon le niveau de diplôme des parents sont également importantes puisque face aux 18 filles et 16 garçons dont les parents possèdent au moins le baccalauréat, il y a 6 filles et 8 garçons dont aucun des parents n'est détenteur du baccalauréat.

On peut distinguer les évocations des lectures passées en deux grands groupes : celles qui rendent compte des lectures de la littérature classique et celles qui rendent compte d'autres catégories de textes, en reconduisant et retraduisant cette forme d'appréhension de la production écrite.

En effet les premières évocations soulignent l'orientation des pratiques lectorales en fonction de la définition scolaire de la lecture et de la littérature. Cette orientation peut découler d'incitations scolaires explicites ou être impulsée par des proches, familiers de cette définition scolaire de la lecture et de la littérature. Les secondes évocations manifestent la prégnance plus diffuse de cette définition scolaire de la lecture et de la littérature, comme principe de perception, non seulement de la production littéraire classique, mais aussi de la production écrite dans son ensemble.

appréhension analytique de la littérature classique

Comme à propos des lectures scolaires, cette appréhension analytique de la littérature opère des distinctions plus ou moins fines selon son articulation avec une façon de lire analytique-stylistique des œuvres. La mobilisation – plus ou moins réflexive – de cette appréhension analytique de la littérature et sa constitution apparaissent dans différentes situations : lorsque les enquêtés décrivent les contenus des bibliothèques familiales ; lorsqu'ils décrivent leurs modalités de sélection des lectures et orientent leurs choix en fonction de la catégorie « *littérature classique* » ; lorsqu'ils mentionnent les incitations lectorales dont ils font l'objet ou les sociabilités lectorales qu'ils entretiennent avec des proches en connivence avec la culture scolaire littéraire.

Qu'au sein des cours de français, l'enseignement ait été explicite ou implicite, de nombreux enquêtés ont intériorisé une représentation de la littérature faisant le partage entre les œuvres lues et recommandées à l'école d'une part, et les œuvres qui n'y sont ni étudiées ni lues. Cette représentation de la littérature en deux catégories constitue un premier degré d'appréhension analytique de l'univers de la production écrite que beaucoup d'enquêtés mobilisent pour caractériser les bibliothèques familiales. De nombreux enquêtés font le constat, comme Matthieu, que les livres possédés au domicile sont des « *classiques* » lus par leurs proches – parents ou frères et sœurs –, ou par eux-mêmes, durant leur scolarité, ou achetés en vue de la scolarité des enfants (en même temps qu'ils constituent, parfois, de beaux objets) :

« (y a des livres chez toi ?) ouais (quoi ?) pff' [petit rire] je sais pas y en a plein,

parce que... ma mère elle a fait des études comme ça alors euh... tous les livres, les classiques, i z'y sont tous... les livres, ouais, les trucs de Racine, les trucs comme ça... c'est pas besoin de les acheter » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) « (y a des livres chez toi ?) ouais... y a des... romans que j'ai achetés, mon frère il a acheté... (pour l'école ?) ouais. Euh... qu'est-ce qu'i y a... ? Y a des petites collections qu'y avait dans des magasins avec des... normal quoi, 'fin des... livres d'Alexandre Dumas, les jaunes t'sais... bien, bien... (reliés et tout ?) voilà... et puis on les met dans... dans le meuble [petit rire] » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; ont tous les deux suivi une scolarité primaire au Portugal)

Cette appréhension première de la production littéraire permet aussi une sélection des lectures personnelles. Que les enquêtés les tiennent à distance ou qu'ils se dirigent au contraire vers les œuvres de littérature classique, étudiées en classe, ces dernières servent de référent lors des choix de lecture. Des enquêtés, comme Séverine ou Livio, évitent le « rayon classique » des bibliothèques familiales ou publiques qu'ils fréquentent :

« (quand tute promènes dans... la bibliothèque en fait tu vas vers des rayons précis ou euh...) ouais ben / (/ ou des fois tu vas vers des rayons où t'as jamais pris de livres ou...) non ben en fait y a les rayons, ben y a le rayon de policier et tout ça, pis y a le rayon romans et c'est vrai qu'en fait... je regarde dans le rayon roman quoi (ouais) Par contre y a le rayon classique [petit rire] où j'y vais presque jamais quoi [petit rire des deux] Que de temps en temps j'y vais et puis je regarde et puis... (et puis tu prends pas ?) non [petit rire des deux] » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique) « (y a des livres chez toi ?) des livres ? (ouais !) ouais, ben oui ! (les tiens ?) y a des miens, et puis y en a... à mon frère, et... à mes parents, peut-être... mouais, je suis pas sûr. Si ! Mes parents i doivent en avoir... mais pas des masses quoi... Si, en... Ah oui ! Je l'ai – merde – je l'ai pas dit, ma mère elle aime bien Zola (mouais ?) c'est vrai qu'elle aime bien Zola, elle aime bien Germinal... et tout ça ([sourire] et t'as essayé d'en lire ? 'Fin elle t'a conseillé d'en lire, ou... ?) ouais, elle m'a conseillé, mais nan, j'en ai jamais lu ! J'ai jamais essayé comme... C'est pas que j'aime pas, mais... j'essayerai p't-être, mais bon, là, j'ai pas trop envie » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues)

A l'inverse, soucieuse de se soumettre à l'injonction scolaire à la lecture des classiques, Vanessa se rend dans les librairies, munie d'une liste de suggestions professorales. Elle a acheté ainsi *Candide*, *Manon Lescaut*, *Vendetta*, *L'Ecole des femmes*, *Une Vie*, etc. Toutefois, au moment de l'entretien, ses livres constituent plutôt un capital culturel objectivé – dont elle peut faire une pile sur le bureau à côté duquel nous faisons l'entretien –, qu'un capital incorporé :

« j'ai acheté des livres que j'ai pas lus... [elle revient s'asseoir avec une pile de livres ; et les passe en revue] (ouais... !) ah si ! L'Ecole des femmes, on m'a dit que c'était bien... 'Fin ! Non... ma prof nous l'a conseillé ! Elle a dit que c'était bien... de le lire avant qu'on... pour le lycée. Et puis... je comprenais rien ! (mouais !) [petit rire] Mais alors vraiment rien... donc j'ai laissé tomber... [...] Moi en fait y en a beaucoup [des livres] que j'ai commencés et que j'ai pas finis (aussi

sur... recommandation de ta prof ?) oui... ! (Candide...) [en saisissant un autre livre dans sa pile :] çui-là aussi ! / (/ pourquoi t'as arrêté ?) je sais plus ! [rire]([reprenant une proposition faite à propos d'un autre arrêt de lecture] parce le... les cours avait repris ?) euh non... nan... (ou parce que ça t'avait pas trop plu ? /) / parce qu'en fait j'en ai commencé un autre (mouais) que j'avais plus envie de lire... Et je me souviens pas de ce que c'est mais... [en passant à un autre] çui-là aussi je l'ai commencé et je l'ai pas fini... Oh là là ! [petit rire des deux ; arrivant au dernier de la pile] et çui-là aussi... ! Mais nan mais çui-là, je l'ai pas aimé, çui-là. J'ai lu la moitié... ! (c'est quoi... ?) Manon Lescaut... (Manon Lescaut ?) ouais... (ça t'a pas plu ?) non non, j'ai pas du tout aimé ! [elle explique les motifs de sa dépréciation] [...] En fait... j'en avais acheté plein d'un coup, je voulais les lire (ouais, t'avais fait la razzia sur les Librio !) ouais voilà ! [petit rire des deux] Et en fait, j'en ai commencé un et j'ai fait "Oh, mais j'ai trop envie de lire çui-là" Alors j'ai commencé l'autre [rire des deux] Et puis... Voilà ! (et Vendetta, non ?) ben Vendetta, c'était l'année dernière, on avait lu un extrait... (ouais !) qui était vachement bien ! Et la prof... avait bien dit les mérites du livres alors... ça m'avait donné envie de l'acheter... (elle avait dit quoi ? Qui t'avait fait, donné envie ?) je sais plus... ! Mouais... (plus parler des personnages... ou plus parler /) / non non ! Mais elle a dit que elle elle avait bien aimé ! (ouais !) et qu'elle nous le conseillait... Mais c'était un... En fait c'est, ouais c'est surtout... après qu'on ait étudié des passages, si i me plaisent, souvent j'achète le bouquin (ouais !) je le lis pas forcément mais [rire] Si, souvent je le lis... I faut pas croire hein ! [rire des deux] » (Vanessa ; père : directeur de division, bac + école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art)

La valorisation maternelle d'une lecture faite par plaisir et non par obligation justifie l'abandon de lectures réalisées sur simple suivi des recommandations scolaires et, de surcroît, parfois dépréciées :

« ([fin d'entretien :] Je me demandais ! I t'ont... [Tes parents] I te forçaient à lire quand t'étais petite ? Ou alors i t'incitaient, ou... ?) non... non i m'ont jamais poussée (ouais !) ma mère elle me dit... elle me disait que c'était bien de le lire(ouais ?) et puis... voilà c'est tout je crois. Mes parents i m'ont jamais forcée... (c'est plus une recommandation...) ouais... elle arrête pas de nous/ Enfin de nous dire "Ouais... c'est un plaisir et tout... Si t'aimes pas le livre... lis-le pas. Faut lire pour le plaisir..." [petit rire] C'est p't-être pour ça que je finis pas les romans ! [petit rire des deux] » (Vanessa)

A côté de ceux qui fuient les « rayons classiques » et de ceux qui y puisent les livres qu'ils ne liront pas, d'autres enquêtés recherchent précisément les livres classiques pouvant « servir » à leurs études s'ils ne satisfont pas leurs goûts⁶⁷². D'autres écartent les œuvres de la grande production. L'intériorisation de l'injonction à lire de la littérature et les conditions favorables à sa mise en œuvre (habitudes lectorales constituées, autocontrainte ou contrôle extérieur important, etc.)⁶⁷³ permettent à ces enquêtés de

⁶⁷² Certains espèrent réitérer, avec une bonne conscience scolaire, des satisfactions lectorales éprouvées lors d'une lecture participative orchestrée professoralement. Cf. *infra*, Les façons de lire participatives.

⁶⁷³ Cf. *supra*, chapitre 2.

mener à bien leurs intentions :

« [mon frère cadet] avait lu les Harry Potter mais... j'ai refusé de les toucher(ah bon ?) ouais (pour quelles raisons ?) parce que... j'aime pas c'est trop médiatisé. J'aime pas... j'aime pas ça... je suis un peu 'fin genre originale [petit rire des deux] Donc... je veux dire tout ce qui est trop médiatisé ben... j'ai pas... ça m'attire moins, 'fin sauf si c'est vraiment par exemple... Tolstoï aussi... c'est vachement connu mais... c'est pas médiatisé, enfin c'est pas pareil, tout le monde connaît mais... 'fin c'est pas le même genre (y a pas de la PUB... et tout ça) voilà, alors que Harry Potter, c'est tout le monde "Oh ! T'aimes bien Harry Potter, Harry Potter..." Les gamins de huit ans "Harry Potter"[petit rire]. Et ben moi j'ai pas envie de lire Harry Potter. Alors que... y a des adultes qui le lisent et qui aiment beaucoup mais... 'fin... ça m'attire pas c'est... (tes parents ils l'ont lu par exemple ?) non... non non pas du tout [petit rire des deux] I touchent pas non plus [petit rire] Mais... c'est vrai que t'façons mon frère il les lit. I me dit "Je trouve ça super bien, et l'idée... l'idée était originale et tout mais..." , i me dit, "C'est pas de la grande littérature non plus !" Et i s'en rend bien compte. » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études des parents en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans) « j'avais lu... L'Assommoir. C'est pas un roman d'aventure mais... parce que j'avais... lu/ Y avait toute la collection des Zola et tout chez mon grand-père et euh... j'en avais pris un hasard, enfin au hasard... qui était pas trop long un peu enfin même si... dans Emile Zola, y a pas trop le choix i sont tous un peu long et euh... L'Assommoir mais... ça m'avait plu dans le sens où bon... enfin ça m'avait pas déplu quoi, mais... ça m'avait pas trop... i m'avait pas non plus emballé quoi(hum hum. tu l'avais lu parce que... parce que tu l'avais ? Ou... aussi parce que... t'en avais entendu parler un peu...) on l'avait et puis aussi... je voulais vraiment faire l'effort de... lire quoi, parce que... je lisais pas trop et puis je savais que à force i me... après... [petit rire] i faudrait [...] me forcer un peu ! Ben c'est d'jà ça atteint, c'est déjà lu mais bon... je pense que y a... j'aurais préféré lire... autre chose (ouais !) voilà... mais ça pourra me servir un jour » (Jérôme ; père : représentant dans une entreprise après y avoir été chauffeur-routier et vendeur, arrêt des études lorsqu'il était en seconde ; mère : assistante maternelle, arrêt des études en première)

Comme Jérôme, Bertrand a choisi parmi les bibliothèques de son entourage celle qui recelait les ouvrages susceptibles de satisfaire des intérêts scolaires. Ecartant, momentanément ou non, la bibliothèque de la salle à manger qui contient les romans actuels de sa mère (D. Steel, M. Higgins Clark, etc.), la bibliothèque de sa chambre qui accueille des BD et des romans de littérature jeunesse, et la bibliothèque du couloir où sont rangés les BD, les magazines et les Atlas de son père, il s'est dirigé vers la bibliothèque du salon pour chercher et trouver les recueils de nouvelles de Maupassant. Mathilde pour sa part a fait le tri parmi les romans proposés au point vente d'un lieu de vacances. Elle a *précisément* opté pour l'achat de livres de V. Hugo « *pour [se] sortir un peu du...* » quotidien vacancier :

« l'année dernière j'ai lu Les Misérables, et euh... j'ai... vraiment beaucoup aimé. C'était en été [...] parce que... j'étais motivée [petit rire des deux] Je me suis dit "Allez c'est parti Les Misérables ". Et... j'étais en vacances et... pff' on faisait pas

grand chose quoi donc c'est passé vachement vite. » ; « Le Dernier jour d'un condamné ? [...] ça m'avait vachement marquée (et tu l'avais lu à quelle occasion ?) comme ça ! [...] je l'avais acheté ! J'avais envie de... de voir, de lire un livre un peu... 'fin pour me sortir un peu du... C'était en vacances je crois... ouais c'était l'année dernière en vacances... à Aiguebelettes, je faisais du camping et tout et... Et... ouais ça m'avait marquée » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

La distinction entre livres étudiés et livres non étudiés peut être sous-jacente aux incitations lectorales des proches et aux sociabilités lectorales. Ces dernières peuvent ainsi également contribuer à susciter la mobilisation et la constitution de cette appréhension de la littérature et renforcer l'intériorisation de cette distinction. Thierry lit sur les conseils de sa sœur des livres qui peuvent lui « servir » pour l'école comme *Le grand Meaulnes*. Pour étoffer leur « culture générale », Eléonore a lu *Une Vie*, *L'étranger* et *Mort à Venise* sur les conseils de son frère aîné, et Nils a lu *La Condition humaine* et *L'étranger* sur les conseils de sa mère. La mère de Gaëlle a apporté à sa fille l'œuvre intégrale des *Misérables* pour compléter la lecture des morceaux choisis en classe, etc. S'ils ne suivent pas toujours ces incitations lectorales, des enquêtés ont pu par ce biais mémoriser quelques noms d'auteurs ou d'œuvres reconnus comme classiques. Ainsi Léonardo a mémorisé les arguments paternels en faveur des auteurs « classiques pour [son] âge » tel Balzac : « c'est génial, c'est le plus grand auteur du siècle ». Raoul se souvient de la hiérarchie établie par sa mère entre les romans de la collection Chair de poule qu'il lisait par l'intermédiaire de ses copains et ceux de Jules Verne qu'elle l'a invités à lire depuis l'enfance :

« [les Chair de poule] ça m'avait beaucoup plu, mais bon à partir d'un moment je me suis dit qu'il fallait que je passe à quelque/ autre chose parce que... je me suis rendu compte que c'était sans doute pas la meilleure lecture qui soit ! Et sûrement d'ailleurs... [je fais des gros yeux, interrogative] Je sais pas... (par rapport à quoi ?) je peux pas dire que c'était tout mal, mais... j'ai... par rapport... et puis c'était ma mère qui m'expliquait que c'était par rapport à... ben à Jules Verne [...] c'est ma mère qui est plus... qui plus regardait... pour vraiment... que je passe à autre chose ! » (Raoul ; père : cadre à EDF, bac C ; mère : dentiste, bac C, doctorat de médecine)

Clara, comme d'autres, s'abstient de lire les œuvres que sa mère, scrupuleuse, a achetées en suivant des listes de suggestions professorales. Ainsi, elle n'a lu ni *Une Vie*, ni *Zadig*, ni le roman de V. Hugo que sa mère lui a apportés pour qu'elle se mette à lire de la littérature « classique » :

« ma mère quoi elle veut que je lise et elle m'emmène... mais plutôt quand j'étais... plus petite, elle m'emmène chez un libraire, et puis on va voir la FEMME, et puis la femme elle me disait "Tu veux quoi comme genre... ?" Et voilà quoi ! (tu te souviens de... ce que t'as pu lire dans ces conditions ?) hum... (déjà qu'est-ce que tu dis quand elle te demande... ce que t'as envie ?) ben... je sais pas trop en fait, parce que c'est ma mère plutôt qui m'impose... (ouais...) ben je dis... "Soit aventure... enfin un truc où... y a pas de descriptions, pas trop... j'aime pas trop les descriptions... Euh... i se passe quèque chose quoi..." Voilà je dis ça ! [...] Donc qu'est-ce que j'ai lu dans ces conditions... Ah là là... Ben je m'en rappelle

qu'une fois j'avais acheté... un livre de Victor Hugo... comme ça... parce que ma mère elle voulait que ce soit aussi un peu un classique et tout... [bas :] Mais je l'ai pas lu... Et ben... elle m'avait acheté des livres... (hum hum [...] C'était... l'année dernière ou euh... cette année ?) non, ça c'était ben y a... deux ans ! (ouais !) en fait j'ai [petit rire ; bas :] je lis vraiment pas beaucoup... Ouais j'ai... je lis pas beaucoup [...] [on s'approche de la bibliothèque de son bureau] ([lisant la tranche des livres rangés] Zadig... Zadig, tu l'as lu ?) euh... nan, Zadig, je l'ai pas lu. C'est que les... en fait i fallait... choisir entre... ça ! [Vendetta] (ouais...) ou Zadig, mais ma mère, elle savait pas alors elle m'a pris les deux ! Mais je l'ai pas lu (ouais !) et puis... voilà ! » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées)

Certains animateurs d'activités extra-scolaires peuvent aussi se faire les relais de l'institution scolaire et promouvoir l'échelle scolaire des légitimités littéraires qu'ils partagent. Ainsi, au sein des cours d'art dramatique qu'il a suivis pendant un an, Franck a travaillé *La Ballade des pendus* de Villon, un rôle de *Knock* de J. Romains, un rôle dans *Britannicus* de Racine et un rôle d'une pièce de Molière « parce que quand... pour la première année on est obligé de faire du Molière, de faire du classique ». Il préférerait, pourtant, les sketches de J.-M. Bigard et P. Palmade – de même que ses parents qui, s'ils sont venus au spectacle de fin d'année, l'ont vraisemblablement peu apprécié :

« j'ai fait un an au théâtre ! J'avais commencé la deuxième année [mais] ça m'a pas intéressé parce que c'était toujours la même chose [...] on apprenait des textes ! [...] Quand on présentait notre premier texte [la prof] nous disait "Bon ben toi cette année, je te verrais bien faire..." Par exemple j'avais fait *Knock* de Louis Jouvet...⁶⁷⁴ J'avais fait aussi... un truc de Molière aussi mais alors ça bon ! J'étais obligé de le faire parce que quand... pour la première année on est obligé de faire du Molière, de faire du classique. J'avais fait... *Britannicus* ... C'est elle qui m'avait demandé de faire ça ! [...] elle m'a dit "T'es obligé de le faire", bon machin. Donc j'apprenais... j'y allais et tout ça ! Mais moi ce que j'aime... moi c'est les sketches ! Moi si... si je fais pas rire... ! ça va pas. Moi, raconter une scène... et tu vois les gens qui... pendant tout le long... i sont comme ça [il mime l'immobilité et l'ennui de spectateurs ; je ris un peu] et à la fin i z'applaudissent ! Moi je m'en fous ! Moi si... si j'entends pas... "Ah ah" [il mime un éclat de rire] Machin... ça va pas ! [...] La tragédie je trouve ça d'un nul/ 'Fin si t'sais c'est BIEN, parce que t'sais... quand tu vois des bons acteurs, enfin qui savent faire ça ! Nous... t'sais on est des jeunes acteurs donc t'sais on fait même pas... tragédie, on fait... n'importe quoi en fait ! [...] En fin d'année, t'as des parents qui viennent te voir [...] t'avais cinquante personnes dans la salle ! [...] la scène elle durait six minutes par exemple. Pendant six minutes... silence total ! Et après... [il applaudit ; je ris] Moi... je trouve ça ben... "Applaudissez pas ! Tu sais vous avez rien fait pendant... six minutes donc...". Que moi je suis arrivé, j'ui ai dit "Moi... si je fais pas un sketch, un ou deux sketches moi je... je me fais chier moi au théâtre hein !". Elle m'a dit "Ben fais les deux sketches". Deux sketches. Alors j'en ai pris

⁶⁷⁴ Confusion entre le nom de l'auteur (Jules Romains) et de l'acteur célèbre pour l'interprétation du rôle. L'apprentissage du jeu était peut-être fondé sur l'évocation d'interprétations classiques, reconnues socialement comme valables et données en modèles.

deux... un de Pierre Palmade et Michèle Laroque et un de Jean-Marie Bigard, et là je me suis éclaté [...] J'ai fait plaisir aux gens [...] le spectacle i durait trois heures je crois en tout ! Parce qu'on était une trentaine à faire du théâtre. Si j'étais pas là... i se faisaient chier les gens hein ! [...] parce que trois HEURES , à pas rire, à rester comme ça, à voir leurs enfants et applaudir en fin ! Euh... moi je serais pas venu hein ! Moi je serais parents, je serais pas venu hein... Attends trois heures à rien faire mais... i sont fous les gens ! [...] voir... du classique, de la tragédie, de... tout ça mais c'est... insoutenable pour moi ! Moi si y a pas un peu de rigolade, parce que... la vie c'est fait pour ça, pour rigoler... ! Sinon c'est... Si on fait que de la tragédie tout ça mais... à la fin on se tire une balle » (Franck ; père : « directeur commercial, Ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème})

Parfois les différences de sollicitations portent moins sur les œuvres proposées que sur les arguments mis en avant pour encourager une lecture. A l'appréhension analytique de la littérature s'articule alors une incitation à des façons de lire différentes (participative ou analytique-stylistique). Ainsi, à côté des incitations maternelles mentionnant l'appréciation des livres de Maupassant conseillés, Maxence a entendu et retenu les sollicitations paternelles plaçant au premier plan les qualités stylistiques de Balzac et le caractère incontournable de ses œuvres :

« Une Vie, [ma mère] m'avait dit que c'était bien... hum ! (et t'as été d'accord avec elle ?) oui... Moi j'ai bien aimé... » ; « Balzac, [mon père] me dit que c'est très bien écrit... et tout (ouais ?) ouais ! [petit rire] (i parle pas des histoires ?) non ! [petit rire] Nan, i parle surtout du style lui... » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé ; a fait des études de droit)

Par le biais de certaines sollicitations lectorales, les enquêtés apprennent à situer, caractériser et apprécier des œuvres en fonction de leurs qualités spécifiques. Ainsi Samia a lu *Andromaque* sur les conseils de son frère aîné qui avait étudié cette pièce en classe. Ce sont des qualités littéraires de la pièce susceptibles d'être étudiées en cours de français qu'elle met en avant lors de l'entretien :

« y a un livre qui s'appelle *Andromaque* que j'ai à la maison(ouais) c'est un très, c'est un ancien livre... que mon grand frère avait... (qu'il avait étudié euh...) hum, il l'avait étudié, et je l'aime beaucoup aussi çui-là. J'aime bien la structure, comment est-ce que c'est fait, c'est... tout le long c'est fait avec des rimes, et... et ça... c'est ce que j'aime bien, comme... tout... (comme c'est écrit t'aimes bien) j'aime beaucoup, en plus c'est du vieux français... j'aime bien » (Samia ; père : ouvrier dans le bâtiment à la retraite, scolarité primaire en Algérie ; mère : femme au foyer, scolarité primaire en Algérie)

Enfin, comme pour les lectures effectuées dans le cadre des cours de français, l'appréhension analytique de la littérature sous l'angle de l'histoire littéraire est extrêmement rare. La mémorisation des discours paternels sur la littérature permet à Esther de faire jouer les distinctions de l'histoire littéraire classique et celles des jugements personnels. Ainsi, elle a persévéré dans sa lecture de *La Princesse de Clèves* parce que son père lui « avait vraiment recommandé quoi [lui] avait dit... "C'est le premier roman de la littérature française vraiment... à connotation plus romantique, plus... avec une histoire propre ! Un personnage, un héros, une héroïne" » en précisant « "I faut que

tu lises ça, c'est à lire ! Quoi c'est un bouquin à lire » ». Elle se débat en revanche avec la « catégorie Zola » mobilisée par son père pour mettre à distance certaines œuvres littéraires classiques⁶⁷⁵. Elle résiste à la relégation de Maupassant dans cette « catégorie » et trouve un soutien auprès de sa grand-mère paternelle pour lire les romans de Zola :

« Maupassant. Mon père il aime pas... (ah ouais ?) nan, lui i trouve que c'est trop... il le classe dans la catégorie, alors on appelle ça la "catégorie Zola" ! [petit rire des deux] c'est-à-dire les grands... [petit rire des deux] parce qu'alors mon père Zola... pff', c'est pas / (/ il aime pas du tout ?) non... ! Non, i trouve que/ Et puis dans un sens c'est vrai que c'est un peu... Il appelle ça les romans américains quoi [petit rire des deux] parce que c'est un peu comme les feuilletons américains, c'est vrai que c'est un peu tout le temps exagéré quoi c'est vraiment la misère... pure et... et simple quoi ! [...] c'est quand même moins... 'fin c'est moins beau que Balzac ! Enfin... je sais pas, moi c'est vrai que dans un sens je suis d'accord. Mais Maupassant, lui il a mis ça dans la "catégorie Zola" quoi... dans les trucs... bon qu'on doit lire parce que c'est connu... que c'est apprécié, mais... qui sont pas... forcément bien. Mais moi j'aime bien Maupassant, moi j'aime bien... [...] [Zola] mon père i m'avait dit ' 'Tu ferais mieux de lire autre chose ! [petit rire des deux] T'en lis deux ou trois et puis après tu passes à autre chose' Et ma grand-mère elle m'avait dit... "Nan... c'est vraiment bien tu devrais lire les... là, comme L'Assommoir... La Curée... et La Bête humaine et tout, c'est des trucs qui sont bien, puis ça donne une idée de la société du XIX^e siècle" et cetera. Et donc elle elle m'avait vraiment... conseillé de les lire » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Ainsi, légitimée par l'institution scolaire, la littérature classique constitue un répertoire de référence vis-à-vis duquel certains enquêtés ont à se situer même en dehors des cours de français : parce qu'ils ont intériorisé l'échelle scolaire des légitimités littéraires ou parce que leurs proches et les activités auxquelles ils prennent part la leur rappellent. Cette échelle scolaire des légitimités littéraires oriente donc leur appréhension de la littérature. Celle-ci s'articule le plus souvent à des satisfactions lectorales relevant d'une façon de lire participative. En plus de la distinction entre œuvres étudiées de littérature classique et les autres, l'appréhension analytique de la production littéraire peut être étoffée par une prise en compte des caractéristiques stylistiques des œuvres apparaissant dans des incitations à la mise en œuvre d'une façon de lire analytique-stylistique. Les enquêtés dont les évocations des lectures de la période collégienne laissent reconstruire une telle appréhension des textes sont rares.

On retrouve déclinée sur d'autres catégories de textes cette appréhension de la production écrite.

appréhension analytique d'autres catégories de textes

Ce sont des textes relevant de domaines de production ayant connu un processus de

⁶⁷⁵ On verra que la « catégorie Zola » avait piètre figure dans l'enseignement littéraire lycéen dispensé jusque dans les années 1960 – enseignement probablement suivi par le père d'Esther. Cf. *infra*, chapitre 6.

légitimation/autonomisation⁶⁷⁶ ou ayant fait l'objet d'une mise en discours critique que quelques enquêtés situent dans un univers de productions hiérarchisé et ordonné de manière plus ou moins nuancée (ou complexe). Si les principes de classement mobilisés peuvent s'appuyer sur des catégories historiques et/ou stylistiques⁶⁷⁷, constituées par l'histoire et la critique et reprises pour l'organisation de la diffusion⁶⁷⁸, ils peuvent aussi découler d'une promotion médiatique valorisant moins des qualités littéraires que la forte diffusion (best-sellers) ou se limiter à une distinction des productions selon leur date de parution. Les bandes dessinées, les œuvres de littérature jeunesse figurant sur les listes de suggestion (il s'agit parfois d'œuvres ayant fait l'objet d'une reconnaissance par des amateurs ou des spécialistes) et les ouvrages de référence peuvent être resitués dans un univers de productions par des *enquêtés amateurs et connaisseurs* et suivant les recommandations d'un entourage averti.

Certains enquêtés comme Séverine, Salah ou Sébastien distinguent des « *classiques* » parmi les bandes dessinées. En multipliant et en variant leurs lectures de bandes dessinées, en mémorisant les catégories de classement des œuvres – par genres, pays d'origine ou auteurs – des enquêtés ont acquis les premiers jalons d'une appréhension analytique de l'univers de la bande dessinée. Certains distinguent les bandes dessinées belges des mangas (Salah) ou des « *comics* » (Léonardo). D'autres signalent la prédilection d'un auteur pour un genre particulier : ainsi Colin apprécie-t-il les bandes dessinées « *historiques* » de Martin et Nadine décrit-elle Bilal comme un dessinateur de « *science-fiction* ». D'autres, tel Livio, donnent une vision d'ensemble de la production en évoquant les différents genres qu'ils apprécient : science-fiction, héroïc fantasy, historique, humoristique, etc. Les enquêtés mentionnant les noms des auteurs de bandes dessinées sans qu'on le leur demande ont pour caractéristiques : soit d'avoir été initiés à ce genre littéraire par des proches eux-mêmes amateurs (famille restreinte et élargie essentiellement) ; soit d'avoir découvert des bandes dessinées par l'intermédiaire de magazines publiant des bandes dessinées ou faisant la promotion de certains albums (par des critiques ou des entretiens réalisés avec les auteurs). Ainsi, Lamia, Emilie et Bettina ont découvert les bandes dessinées de Tito en lisant *Okapi*, et mentionnent son nom plutôt que le titre de l'une de ses séries ou de l'un de ses albums.

Enfin, par l'intermédiaire de leurs proches ou de personnels de bibliothèque, ou par la promotion médiatique, des enquêtés ont été sensibles à la reconnaissance sociale de

⁶⁷⁶ Pour la bande dessinée cf. L. Boltanski, « La Constitution du champ de la bande dessinée », *op. cit.* et B. Lahire, « Chapitre 2. La production historique des hiérarchies culturelles », *La Culture des individus, op. cit.*, p. 71-93.

⁶⁷⁷ Elles peuvent manquer quand les textes n'ont pas connu une telle légitimation. Dans sa thèse, S. Tralongo explique la difficulté d'un enseignant de français à préparer l'étude du *Très Bas* de C. Bobin par son impossibilité de recourir à « l'appareil critique disponible lorsqu'il s'agit d'œuvres anciennes et "canonisées". N'ayant lu ni commentaires critiques sur Bobin ou *Le Très Bas*, ni explication de texte, l'enseignant se sent démuné et obligé d'aller chercher par lui-même les indications nécessaires à la présentation de l'œuvre. », S. Tralongo, *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin, op. cit.*, p. 285.

⁶⁷⁸ L'organisation de la diffusion fait feu de tout bois : si les genres littéraires permettent une distribution des rayonnages et des collections, les différenciations selon la vente des ouvrages sont également mobilisées (les rayons best-sellers) ainsi que les différenciations selon les thèmes des ouvrages ou selon les publics visés par les éditeurs (âge, sexe, etc.).

certain auteurs (ces auteurs appréciés et distingués, diffusés par la grande production, ne sont pas nécessairement reconnus par l'institution scolaire comme ayant produit des œuvres nommées « classiques du genre » sur les listes de suggestion). L'appréhension analytique de la production se manifeste alors dans les affirmations d'une « admiration » pour ces auteurs reconnus. Ainsi, quelques enquêtés soulignent le caractère exceptionnel des écrivains et de leurs œuvres : Tolkien, Christie, Higgins Clark ou King pour leur écriture, pour la maîtrise d'un genre littéraire. Franck admire la capacité d'Agatha Christie à créer des intrigues policières et, à propos du *Crime de l'Orient-Express*, se « demande comment elle a fait pour inventer un truc pareil ! ». Maxime, quant à lui, explique :

« Agatha Christie, Les Dix petits nègres, ben je pense que c'est un classique et que tout le monde l'a lu çui-là... (hum !) mouais c'est... ça j'ai bien aimé (tu l'avais lu quand ?) euh... je crois que c'est en cinquième ou je sais plus comme ça... Nan ça j'avais bien aimé parce que... on se demande vraiment jusqu'au bout... "C'est qui... ?" J'aime bien et puis... Nan et puis j'avais bien aimé. Mais je pense ouais c'est un classique ouais comme auteur... je crois... (moi je l'ai pas lu... [il a l'air étonné ; je ris un peu]) enfin je sais pas, j'en... on en entend bien parler 'fin... je connais (ouais !) 'fin je sais pas c'est un truc. Euh... Agatha Christie, déjà je pense que rien que le nom... (ouais ouais) quand on parle de polar je pense que... (hum !) c'est... voilà, c'est quand même banal... » (Maxime ; père : visiteur médical, bac+4 ; mère : secrétaire, bac)

S'il n'a pas lu de romans de S. King, Philippe « aimera[it] bien en lire parce que en quatrième j'ai un copain... j'avais/ On faisait un thème... sur le fantastique (ouais ?) et j'avais un copain qui lisait, enfin des copains qui disaient que OUAIS , c'était... ça faisait PEUR et tout... les livres de Stephen King. [...] par curiosité j'aurais bien aimé en lire un pour voir et puis parce que... et Stephen King... c'est le MAÎTRE de ça ». Les amateurs de Tolkien tels Gaspar, Livio, Samuel ou Marie-Eve déclarent tous leur fascination pour sa capacité à inventer un monde imaginaire :

« je trouve que c'est très bien écrit parce qu'il a réussi à donner... à inventer tout un monde en lui donnant un passé, une histoire, en inventant des PEUPLES, en inventant leur langue, en inventant leur écriture ! » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

Dans la hiérarchie des auteurs de science-fiction que Salah a dressée, Asimov n'occupe pas la meilleure place parce que « bon les robots à... partir de là, tout le monde peut dire que y a eu des robots et cetera... ». Il a été détrôné par Herbert (lu au moment de l'entretien).

Les enquêtés distinguent les auteurs pour leur plus ou moins grande maîtrise d'un genre. Ils apprécient celle-ci à l'aune des satisfactions lectorales qu'ils ont éprouvées en lisant les œuvres d'une façon participative.

Au sein de la population, de rares enquêtés appréhendent relationnellement des ouvrages de référence – des dictionnaires et des encyclopédies ou des textes religieux – ou en les situant dans un univers particulier de productions écrites. L'enseignement des univers de productions intellectuelles est au programme du second cycle du secondaire et surtout de l'université. Ce n'est donc pas au sein de l'institution scolaire que les enquêtés y ont été initiés durant la période collégienne. Les enquêtés se caractérisent par les occasions qu'ils ont eues d'en manier de différentes sortes, par leur fréquentation de

lecteurs ou d'institutions favorisant une appréhension relationnelle de ces ouvrages. Les ouvrages de référence sont distingués et comparés moins à partir de propriétés stylistiques que de leur contenu. Identifié de manière souvent succincte, celui-ci est référé à un univers particulier de productions écrites.

Ainsi, parce qu'ils possèdent et consultent diverses encyclopédies, Marie, Valérie et Didier ont eu l'occasion à leur domicile de comparer ces ouvrages de référence les uns par rapport aux autres à partir d'un nombre minime de traits⁶⁷⁹. A partir d'*indicateurs ténus* (propres à une constitution sur le tas d'une appréhension analytique d'un univers particulier de productions écrites), ils déduisent qu'elles ne sont pas toutes consacrées aux mêmes réalités et que la manière même de traiter des sujets peut varier selon les époques ou selon le lectorat qu'elles visent. En comparant ses atlas à ceux de son grand-père, Didier a pu constater que tous ne dessinaient pas les mêmes contours de la géographie européenne. Elodie a quant à elle constaté des différences entre ses propres manuels scolaires d'apprentissage de la lecture et ceux de ses grands-parents. En consultant chez lui l'encyclopédie *Tout l'univers* et l'*Encyclopédie Universalis*, Didier a appris à qualifier la première d'enfantine. Marie a pris connaissance du caractère relatif des savoirs des encyclopédies en entendant sa mère réclamer le renouvellement de l'*Encyclopédie Universalis* acquise dans les années 70 : pour Marie, les savoirs consignés dans des encyclopédies peuvent être dépassés. Si Eléonore et Esther ne se réfèrent qu'aux encyclopédies littéraires de leurs parents et ignorent ou dédaignent les ouvrages de référence des bibliothèques publiques, Nils alterne entre les Lagarde et Michard de sa mère et les *Profil* récemment achetés. Cependant, ils ont tous trois appris à distinguer les différents ouvrages de référence pouvant aider des façons analytiques de lire des œuvres : attribuant une plus grande légitimité aux ouvrages de référence de leurs parents.

Enfin, par l'intermédiaire des cours d'histoire ou de cours d'histoire des religions, Samia, Gaëlle, Marie-Eve et Jérôme ont construit une appréhension analytique de la religion et des textes religieux : ils ont appris à rapporter les textes non seulement à une confession particulière, mais aussi à les ancrer dans des savoirs historiques. Marie-Eve se souvient par exemple d'avoir lu des sourates du Coran au sein du cours d'histoire en parallèle à un cours sur l'islam. En donnant des informations sur différentes religions, en ancrant historiquement ces croyances et en définissant leurs aires d'influence culturelle, ces cours permettent la construction d'une appréhension analytique des discours religieux plus qu'ils ne visent la construction et l'exercice d'une foi comme le souligne Jérôme :

« (au collège vous aviez des cours de caté ou... ? Parce que tu m'as dit que c'était un établissement privé ?) ah nan, ouais, en fait c'est privé sous contrat, ça veut dire que ça dépend quand même de l'Etat je crois. On avait des cours... d'histoire des religions, c'était... pour expliquer... les religieux mais d'un point de vue historique en fait, c'était vraiment pas des cours de caté et aussi... on apprenait les autres. Sur l'histoire des hébreux... l'histoire... ben des chrétiens et tout. C'était vraiment pas... la vie de Jésus... C'était pas... du tout comme ça c'est... rationnel quoi, des trucs... qui pouvaient nous servir... comme ça [...] j'ai des

⁶⁷⁹ Si Nicolas et Emmanuel distinguent les encyclopédies informatiques des encyclopédies papier, ils n'explicitent ni les différences que ces supports pourraient impliquer sur le savoir consigné, ni sur la variété des encyclopédies sous l'angle des domaines approchés.

copains qui avaient fait du catéchisme et ben... même les profs i disaient que... c'était pas du caté quoi. C'est de l'histoire de la religion, i nous avaient bien expliqué au début de l'année que c'était pas... le but c'était pas de nous faire faire du catéchisme » (Jérôme ; père : représentant dans une entreprise après y avoir été chauffeur-routier et vendeur, arrêt des études lorsqu'il était en seconde ; mère : assistante maternelle, arrêt des études en première)

Peu initié en matière religieuse, c'est de manière minimale que Maxime compare les différentes religions en feuilletant des textes sacrés ou des livres sur les croyances⁶⁸⁰ :

« j'ai feuilleté... ouais mais je l'ai jamais lu en entier.. la Bible, le Coran... Qu'est-ce qu'i y a encore ? la Torah... le... bouddhiste. J'ai lu plein de trucs comme ça parce que... il est arrivé un moment où c'était... à la fin de l'été dernier, je me suis posé... quel est... si vraiment je... y avait une religion qui m'intéressait et puis... Nan c'était plus pour me développer, me faire une opinion, mais enfin j'ai feuilleté hein ! J'ai vraiment feuilleté j'ai... (hum) j'ai lu 20 pages en pages quoi... finalement je suis arrivé à la conclusion que c'était bien barbant et puis... [petit rire] et puis voilà ! (c'étaient des livres que t'avais chez toi ?) non... ! Enfin y avait la Bible (ouais !) la Bible et puis... sinon ben... ben le reste Torah et Coran, j'ai... des copains qui me les ont passés... Et... sinon le bouddhiste... c'était même pas, c'était un livre qui racontait la religion [...] Et puis j'avais sinon un petit truc comme ça, un... tout petit livre où i z'expliquaient en trois ou... en... deux pages... ce que c'était... le bouddhiste, euh... et toutes les religions. » (Maxime ; père : visiteur médical, bac+4 ; mère : secrétaire, bac)

Ainsi la lecture de textes variés d'un même univers de productions écrites, l'adoption d'une posture d'amateurs, la mémorisation de catégories de classement ou de discours de spécialistes (parents, pairs, professionnels) énonçant les qualités spécifiques des textes, la comparaison « sur le tas » de textes appartenant à une même catégorie, constituent les modalités diverses par lesquelles quelques enquêtés ont construit les premiers jalons d'une appréhension analytique de différents pans de la production écrite. Si une telle appréhension peut se construire en réalisant des lectures orientées⁶⁸¹, elle peut aussi s'apprendre et se renforcer indépendamment des lectures par la seule mémorisation des « discours d'escorte ».

Les différentes déclinaisons d'une appréhension analytique de tel ou tel pan de la production écrite reposent sur la mobilisation de différents savoirs. En effet, caractériser un texte d'après son appartenance au répertoire des textes étudiés ou le situer en fonction de caractéristiques stylistiques et esthétiques propres à des auteurs et/ou à des périodes historiques nécessitent la maîtrise de savoirs différents, plus ou moins nombreux et conséquents. Une appréhension analytique de la production écrite s'articule parfois à des façons de lire analytique-stylistique, mais pas nécessairement.

*

⁶⁸⁰ S. Tralongo dresse le portrait d'un enquêté manifestant une appréhension analytique de différents discours de croyance, S. Tralongo, « Chapitre VIII. Le référent chrétien », *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin, op. cit.*, p. 463-487.

⁶⁸¹ J. Molino, « L'expérience d'I. A. Richards. De la critique nue au mode d'existence de l'œuvre littéraire », *Poétique* n° 59, sept. 1984, p. 347-367.

Si l'ensemble de la population s'est entraîné à une façon analytique de lire consistant à résumer et comprendre les textes en fonction d'éléments essentiels de la construction narrative ou argumentative (et pas forcément du point de vue de l'intérêt des lecteurs), l'initiation aux autres appréhensions analytiques de la littérature ou d'autres catégories de textes est beaucoup moins partagée. L'acquisition de savoirs spécialisés (linguistiques, stylistiques, esthétiques ou historiques) est plus hétérogène.

De plus, l'initiation aux différentes appréhensions analytiques des textes est disparate par la diversité de ses modalités de réalisation. Entre l'acquisition théorique de principes analytiques permettant de savoir ce qu'il faut retenir d'une œuvre pour un devoir et la mise en œuvre de ces principes à l'occasion d'une lecture, les enquêtés n'ont pas connu les mêmes conditions d'exercice des façons de lire. Ils ont constitué des habitudes lectorales plus ou moins solides.

Par ailleurs, l'articulation entre les différentes façons de lire analytiques est elle aussi inégalement partagée. Ainsi, l'articulation entre appréhension analytique de la littérature classique et façon de lire analytique-stylistique, qui rend en partie compte de la saisie de la perspective d'études des textes au sein de l'institution scolaire, est le fait de quelques enquêtés seulement, bénéficiant généralement d'un entourage possédant au moins le baccalauréat.

Enfin, l'articulation entre façons de lire analytique et participative n'est pas le fait de tous les enquêtés. Cette articulation des façons de lire augmente chez certains les satisfactions lectorales suscitées par des lectures scolaires d'œuvres qu'au cours de leur parcours lectoral ils ont appris à apprécier. Il en va ainsi d'Ophélie qui depuis l'enfance lit des œuvres de littérature classique par l'intermédiaire de ses parents⁶⁸². Cette articulation oppose en revanche des difficultés à ceux ayant constitué des goûts et intérêts lectoraux sur d'autres catégories de textes que ceux étudiés en cours de français, même s'ils ont intériorisé les savoirs et savoir-faire pour une appréhension analytique des œuvres et qu'ils la mettent en œuvre (de manière plus ou moins experte). La dissociation des façons de lire analytique et participative ne signifie pas *nécessairement* un désengagement et un désinvestissement de l'activité scolaire. On ne peut donc suivre D. Bucheton lorsqu'elle estime, à partir d'écrits d'élèves sur une nouvelle de Daeninckx lue en classe, qu'un élève adoptant une « posture d'extériorité au texte » « n'est en activité ni cognitive, ni langagière, ni psycho-affective. Il remplit sa feuille pour ne pas avoir de problème. »⁶⁸³ L'orientation même des productions écrites réalisées à partir de la lecture (paraphrase, résumé, copie, description technique) témoigne au contraire d'une activité cognitive et langagière : convoquer, avec plus ou moins d'habiletés (sans doute, moins que plus, dans l'enquête citée), des consignes scolaires depuis longtemps suivies, expliciter par divers moyens ce qui a été compris et tâcher de rendre compte de ce qui a été lu. Si D. Bucheton décrit l'investissement affectif dans la production des comptes rendus collégiens comme préparant mieux à la lecture lycéenne (bien que n'y correspondant pas), il faut noter, qu'exercée et promue en dehors de l'institution scolaire

⁶⁸² D. Bucheton constate également que la pluralité des postures des élèves à l'endroit des textes est plus fréquente chez les enfants d'« origines sociales plutôt favorisées » que chez les élèves d'« origines sociales plutôt modestes », D. Bucheton, « Les Postures du lecteur », *op. cit.*, p. 147-150.

sous la figure de l'amateur – et appropriée par un certain nombre d'enquêtés –, l'articulation des façons de lire analytique et participative entre parfois en contradiction avec un principe essentiel de l'appréhension analytique scolaire : celui selon lequel il est possible d'étudier des œuvres quelle que soit l'appréciation qui leur est portée.

Néanmoins, du fait de la variation des savoirs et savoir-faire lectoraux constitués au sein de la population d'enquête, on constate aussi une inégale préparation durant la période collégienne aux exigences de l'enseignement de la lecture littéraire au lycée.

Mais les façons de lire constituées durant la période collégienne en contextes scolaire et extra-scolaire ne se limitent pas aux façons de lire analytiques – elles-mêmes exercées sur la littérature par un plus grand nombre d'enquêtés. En effet, à côté d'elles, les enquêtés ont eu l'occasion de construire des façons pragmatiques de lire.

II. Appréhensions pragmatiques des textes

On étudiera successivement les façons de lire participatives et les façons pratiques de lire les textes. On s'attachera dans les deux cas à mettre en évidence les conditions scolaires et extra-scolaires de leur construction et de leur exercice ainsi que les catégories de textes sur lesquelles elles ont été mises en œuvre.

1) Façons de lire participatives : la place centrale des réactions et attentes lectorales

A. LES SOUTIENS SCOLAIRES DES FAÇONS DE LIRE PARTICIPATIVES

Ahmed, Farid, Sébastien et Rachid évoquent peu de lectures littéraires collégiennes et déclarent s'être soustraits aux recommandations de lecture dès qu'ils le pouvaient : lorsqu'elles étaient moins surveillées par leurs enseignants. Ces enquêtés semblent n'avoir pas eu à lire de façon participative de textes littéraires par le biais des cours de français et s'être focalisés sur les demandes de lectures analytiques. En revanche, qu'ils aient apprécié ou non les textes lus, tous les autres enquêtés ont pu, au fil des recommandations professorales, s'entraîner à lire de façon participative des textes des littératures classique, jeunesse ou ne figurant pas sur les listes de suggestion : il faut donc que les cours de français offrent des conditions particulièrement favorables à sa mise en œuvre. Avant d'évoquer les activités scolaires qui ont favorisé la réalisation des intentions pédagogiques officielles et donc la construction, par les enquêtés, de cette façon de lire et

⁶⁸³ D. Bucheton, « Les Postures du lecteur », *op. cit.*, p. 140-141 : « Le texte de l'élève a globalement l'apparence d'une *tâche scolaire*, une tâche aveugle, dépourvue de signification pour la personne de l'élève ou une tâche dangereuse (car écrire dévoile) » : « *lecture partielle* du texte [...] ou très superficielle amenant des confusions sur les personnages ou leurs actions [...], superposition rapide sur le texte de *schèmes de récits ou de souvenirs de récits amenant des contresens* [...] L'élève reconnaît vaguement quelque chose et écrit un résumé succinct pour se débarrasser [...] le *texte description technique* sans trace d'un début de construction d'une signification quelconque. L'élève constate la présence de descriptions, de dialogues, de niveaux de langue différents, mais ne fait rien de ces "indices" textuels [...] le texte est généralement très court. Parfois pour l'allonger l'élève recopie carrément un passage ».

attribuent : 1/ à une de leur spécificité (ils avancent un trait de caractère, leur âge, une activité ou une préoccupation, etc.) ; 2/ à une situation de lecture particulière (les vacances – c'est le plus récurrent –) ; 3/ à une caractéristique principale des textes. S'ils articulent cette façon de lire participative à une façon de lire analytique, les lecteurs peuvent analyser cette caractéristique principale – en mobilisant ou non des savoirs spécialisés – et/ou la resituer littérairement et historiquement.

Les évocations de lectures scolaires donnant matière à reconstruction de façons de lire participatives mentionnent souvent des caractéristiques textuelles scolairement reconnues comme essentielles à l'identification des œuvres : le thème, l'auteur, le genre, le titre, le nombre de pages, mais aussi les personnages, l'intrigue, etc. Lorsque la façon de lire participative est dissociée d'une appréhension analytique des textes, le choix de l'une ou l'autre des caractérisations ne répond pas aux exigences d'un compte rendu analytique de l'œuvre (façon de lire 1, Savoir résumer). Il dépend de ce qui a retenu l'attention d'un lecteur singulier.

Ainsi lorsque Vincent évoque *Le Baron perché*, il signale d'abord son appréciation du roman. Ce qu'il dit de l'œuvre vise à expliciter son goût ou, pour reprendre l'expression de la relance, « *ce qui lui avait plu* » :

« y avait... un livre d'Italo Calvino, *Le... Baron perché* (ouais) j'avais bien aimé, on l'avait lu en cinquième, ç'avait été un peu tôt, euh... parce qu'en troisième après on l'avait réétudié et puis... notre prof elle avait dit "Mais i faut pas étudier ça en cinquième". Mais moi j'avais bien aimé (ouais, c'était quoi qui t'avait plu ?) et ben que... tout seul... comme ça à douze ans... i parte... qu'i vive contre l'avis de ses parents et qu'i parte comme ça surtout dans un milieu où il était, pour... 'fin ouais j'aimais bien l'histoire » (Vincent ; père : chef de service, pompier, bac scientifique ; mère : professeur d'histoire-géographie en LP, bac littéraire, CAPES)

Par ailleurs, qu'ils mentionnent le « *côté fantastique* » du *K* de Buzzati (Lamia), le « *suspense* » des romans d'Agatha Christie (Sylvia, Aïcha, Adeline, Gaspar, etc.), « *l'aventure* » de *Robinson Crusoé* (Nicolas, Najia), le « *comique* » des pièces de Molière (Nils, Emmanuel, Samuel, Olivia, Elodie, etc.), la « *science-fiction* » dans *La Nuit des temps* de Barjavel (Marie-Eve, Esther, Livio), la « *noirceur* » de *Vipère au poing* de Bazin (Colin), le « *romantisme* » des *Hauts de Hurlevent* de Brontë (Salah), etc., les enquêtés justifient souvent leur appréciation ou dépréciation des textes en signalant leur genre ou registre. Ils ont appris à identifier et à distinguer au gré des lectures variées, effectuées sur recommandation scolaire :

« [en français] l'année dernière j'ai lu des romans... de science-fiction et tout, des romans policiers et tout, donc c'est pas mal [...] on fait un peu de tout : pièces de théâtre aussi » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

Nadine souligne également l'étendue du panel des genres et sous-genres des textes proposés en lecture par son enseignant de quatrième : « *on avait lu, ouais... du policier au roman... plutôt... d'amour...* ». Les enquêtés ont appris à associer aux genres et registres des pactes lectoraux. Ainsi, en plus d'être peu donné à lire pour la réalisation de fiche de lecture par exemple (cf. *Supra*, chapitre 3), le genre théâtral est présenté et intériorisé d'abord comme un genre à apprécier en spectacle (cela réduit sans doute encore la

possibilité de constitutions des habitudes lectorales individuelles d'œuvres de théâtre) :
« les pièces de théâtre, c'est pas un truc à lire ou à étudier quoi i faut... Je pense qu'i faut le VOIR quoi ! Parce que c'est fait pour être vu » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Parallèlement à la découverte de ces pactes lectoraux, légitimes scolairement, les élèves apprennent à caractériser leurs goûts et à les y référer. Ainsi, Nadine attribue sa dépréciation des *Raisins de la colère* et d'un roman de science-fiction à leurs genres ou registres respectifs ⁶⁸⁵ :

« je lis... tout ce qui est... un peu toutes les sortes en fait hein. Ça peut donc passer du roman policier... à la... au roman un peu... d'amour, au roman... très triste, psychologique... un peu flou... enfin, c'est... je sais pas c'est... A part science-fiction. J'aime pas la science-fiction(t'en as déjà lu ?) ouais pour... pour/ Ah oui en quatrième, c'était... Un monde fantastique je sais pas quoi... mais enfin bon : un livre pff'... Nan vraiment c'est pas des trucs qui me plaît, qui me plaisent. Ah non vraiment... la science-fiction, je suis vraiment pas... Non, je sais pas, ça m'attire pas. Pourtant, je veux dire ça peut... je sais pas pourquoi j'ai les/ J'ai pas vraiment de raison mais... c'est pas des sujets... c'est/ Je trouve ça FROID (hum hum) ouais... des robots, des extra-terrestres... dans les fusées... les voyages intra... intraplanétaires pff' ! Non. Vraiment ça me plaît pas » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne - chef de laboratoire : a travaillé longtemps pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS -, études supérieures)

Associée ou non à l'évocation de propriétés génériques des textes ou de leur registre, l'explicitation des réactions lectorales révélatrices d'un rapport participatif aux textes caractérise aussi les évocations de certaines lectures scolaires. Ainsi Bastien dit avoir été « accroché » au récit des *Dix petits nègres* à cause du suspense. Kamel apprécie *Le Gone du Chaâba* parce que « y avait... toujours... une bêtise de faite et tout... y avait... 'fin on s'ennuyait pas quoi (ouais) Il était pas ennuyeux ce livre (ouais) Y avait pas des descriptions longues... toujours de l'action ». Marc se souvient des « larmes » versées à la lecture d'*Aliocha*. Nadine témoigne de son engagement à la lecture du *Cid* en précisant que « le pouvoir ou l'amour... pour moi disons que ça fait pas un dilemme quoi. Je veux dire j'aurais tout de suite choisi l'amour... ! ».

Différents enquêtés soulignent la dimension formatrice des textes littéraires décrivant des réalités inconnues. Parce qu'ils n'appréhendent pas (ou pas encore) ces réalités à partir de savoirs formalisés sur ces réalités ou de disciplines les étudiant (la sociologie, la psychologie, etc.) et parce que la participation littéraire et lectorale n'est pas circonscrite à l'identification, ces enquêtés manifestent une façon de lire participative spécifique pointant l'absence d'opposition systématique participation/formation ou réflexion. Cette façon de

⁶⁸⁵ Lorsqu'elle met en évidence les constellations de genres de lectorats sexuellement différenciés, C. Détrez constate la récurrence de l'opposition entre le goût pour une littérature réaliste et celui pour une littérature de science-fiction pour les garçons ; l'opposition est moins marquée chez les filles qui associent plus souvent différents genres (c'est l'opposition entre fiction et témoignage qui recoupe parfois littérature recommandée et littérature de grande diffusion, qui est plus déterminante chez les filles), cf. C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 303-317.

lire participative passe par une compréhension ou découverte d'autrui, parfois par comparaison intuitive avec soi-même (et pas nécessairement par identification). Didier a « découvert des coutumes tribales [...] et la culture africaine » en lisant *L'Enfant noir*. C'est *Le Vieux qui lisait des romans d'amour* qui a permis à Karine de « comprend[re] un petit peu l'Histoire [...] parce que l'homme i vit avec les... une tribu ». Ophélie a été intéressée par l'évocation des relations de concurrence entre grands magasins et petits commerces au XIX^e siècle dans *Au Bonheur des dames*. Vanessa a apprécié *Le Gone du Chaâba* qui lui a fait percevoir une réalité sociale inconnue :

« j'ai bien aimé quoi cette histoire... dans le bidonville et tout (ouais ?) parce que moi vu comme je connais pas trop quoi aussi... Et... enfin... souvent on s'imagine... que c'est un peu... 'fin c'est la misère quoi complètement quoi ! Alors que lui ben... i s'amuse bien avec ses copains quoi (ça, ça t'a plu le fait qu'i... réussisse à bien s'amuser... et tout ?) quoi il est un peu exclu par rapport à ses copains parce qu'i veut réussir mais... 'fin je... m'imaginai pas ça comme ça quoi... donc... j'ai bien aimé... » (Vanessa ; père : directeur de division, bac + école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art)

Bertrand précise les réflexions que la lecture de *Mon ami Frédéric* a suscitées :

« j'aime bien quand c'est présenté comme ça. Pour comprendre aussi... pourquoi cette guerre ou d'autres... [...] voir la décadence en fin de compte... par rapport à soi [comment] on devient décadent et pourtant... Enfin comprendre... ce qui s'était passé quand même... ! [petit silence] Et puis ça permet de voir un peu... l'Histoire ! » (Bertrand ; père : officier de l'armée de l'air, bac C +2 ; mère : contrôleur des impôts, nombre d'années après bac C inconnu)

Elodie et Colin disent tous les deux leur sensibilité aux réflexions proposées par la littérature. La première a vibré en lisant *Fahrenheit 451* parce que « ça peut nous projeter dans un monde, qui risque de nous arriver, si on continue à vivre comme ça », et Colin rapporte son goût pour *Zadig* aux « façons de voir les choses » qui informent le conte de Voltaire :

« y avait un livre qui m'avait marqué l'an dernier c'était... Zadig ou la destinée. Je sais plus de qui c'est, je crois que c'est Voltaire (ouais !) ouais. Et j'avais bien aimé ça, y avait plein de... plein d'idées, tout ça... C'est ça en fait ! [...] j'aime bien quand dans le livre... [petit silence] ouais quand y a une idée [...] quand c'est quelqu'un... des façons de voir les choses, tout ça [...] toute une façon... de voir les choses de... de voir le monde » (Colin ; père : ingénieur, bac technique, diplôme d'ingénieur en formation continue ; mère : documentaliste au chômage au moment de l'entretien, baccalauréat.)

Lorsqu'ils expliquent leurs réactions lectorales, les enquêtés les rapportent à des caractéristiques personnelles, ou à des situations de lecture. Ils s'étendent en revanche rarement sur la construction narrative ou sur telle autre spécificité textuelle. Ainsi Najia apprécie que les personnages de *Sa Majesté des mouches* aient « le même âge que nous ». Vanessa déprécie quant à elle le parti pris de « banalité » d'A. Frank à l'aune de son propre journal intime dans lequel elle note ses « états d'âme en fait... [petit rire] Je sais pas... quand je vais... pas bien ! ». Franck attribue sa dépréciation du *Petit prince* à son âge avancé :

« “Dessine-moi un mouton...” Mais c’est/ En fait c’est vraiment pour les enfants quoi (ouais !) c’est vrai que là... c’est vraiment, vraiment pour les enfants... ’Fin même ! I paraît qu’i y en a qui lisent ça... i paraît jusqu’à vingt, vingt-cinq ans, y en a qui lisent ça encore mais... Je trouve que c’est nul quoi c’est... : i rencontre une rose qui parle, i... [je ris un peu] un renard je crois et... et i rencontre plein de personnages dans le livre. C’est pas intéressant (mouais !) vraiment y a rien de... rien d’extraordinaire... Y aurait fallu que je le lis un... deux ans avant ! [petit rire des deux] Parce que je crois que je l’ai lu, j’avais quoi douze ans. J’aurais dû le lire à huit ans... ! » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème})

Mathilde remarque que son caractère « émotif » et une heureuse situation de lecture se sont conjugués pour amplifier ses émotions lectorales et favoriser un rapport participatif à la narration lorsqu’elle s’est emparée de *Pêcheur d’Islande* :

« je suis relativement assez émotive. [...] dans *Pêcheur d’Islande* de... Loti : le moment où y avait la grand-mère avec son chat, où y avait des enfants qui lui tiraient sur son chat et tout... Enfin franchement là j’ai... j’étais vraiment... choquée, ouais ça m’avait vraiment... fait pleurer. [...] je l’avais lu en cinquième... en classe. Et là... en plus j’étais en Bretagne quand je l’ai lu [sourire] et... je m’étais vraiment investie... au plus profond... là-dedans. J’avais même... acheté des cartes postales, j’avais fait des recherches sur le lieu où ça s’était passé et tout [...] là j’étais dans une période très... la mer qui emporte... les marins... [petit rire des deux] les femmes qui restaient sur le port à attendre désespérément qu’i reviennent et puis... Moi je suis très romantique en fait... » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d’architecture ; mère : institutrice, formation d’institutrice, DEUG de psycho-logie en formation continue)

Ce sont donc, parmi d’autres possibles, quelques modalités des façons de dire les lectures participatives effectuées durant la période collégienne par le biais des cours de français. Ces modalités des façons de dire les lectures participatives peuvent aussi s’entendre à propos de réactions lectorales négatives (que l’on a peu citées ci-dessus). Que les enquêtés aient construit des attentes lectorales positives ou négatives à l’endroit des textes donnés à lire en classe, ils ont généralement intériorisé les associations légitimes scolairement et socialement de pactes lectoraux et de types de textes particuliers.

les façons de lire participatives favorisées par les appropriations d’activités scolaires

Différentes activités scolaires et leurs appropriations par les élèves sont propices à la mise en œuvre de façons de lire participatives. C’est le cas des activités scolaires ne réclamant pas de comptes rendus rétrospectifs ou des activités ne faisant pas suivre les lectures cursives d’une étude des œuvres ainsi lues. C’est le cas aussi lorsque des consignes demandent l’élaboration de comptes rendus de lecture orientés par l’explicitation des expériences lectorales et lorsque les consignes lectorales suggèrent l’articulation des façons de lire analytique de type 1 (résumé) et d’une façon de lire participative explicitant les expériences lectorales. Ces activités sont d’autant plus

favorables à la mise en œuvre d'une façon de lire participative : 1) que les enquêtés ont construit la façon de lire analytique de type 1 en routine. Une moindre concentration des efforts lectoraux sur sa mise en œuvre favorise alors la satisfaction d'attentes lectorales participatives ; 2) que la maîtrise des savoirs analytiques par les élèves est encore fragile. Ceux-ci peuvent alors répondre aux consignes lectorales, quelles qu'elles soient, par la mise en œuvre, encadrée ou non par leur enseignant, d'une façon de lire participative se passant de la maîtrise de savoirs spécialisés.

Ayant d'abord pour objectifs pédagogiques la découverte de différents textes et genres ainsi qu'une incitation à la lecture cursive, la recommandation de lectures réalisées en dehors de l'école et non reprises en classe, peut être propice à la mise en œuvre de façons de lire participatives. C'est d'autant plus probable que cette recommandation lectorale n'est pas assortie de consignes pour une lecture analytique. Ainsi Valérie a « adoré » l'*Antigone* d'Anouilh, *Soleil glacé* et *Les Vertes années*, trois livres « donnés à... 'fin, comme ça quoi, en conseil », par son enseignant de quatrième. Leur lecture n'a été ni vérifiée ni suivie d'une analyse :

« Les Vertes années c'est l'histoire... d'un p'tit Irlandais... qui est orphelin je crois, qui est recueilli par... son grand-père ou quèque chose comme ça – je m'en rappelle plus en détail parce que ça fait d'jà longtemps [petit rire] – [...] Et puis... on le voit grandir et... i commence à aller à l'école, après on le voit au lycée, et puis finalement à la fin... un moment i passe des concours et tout, puis voilà (ouais) Il est pas toujours heureux. Je sais pas l'histoire... m'avait plu, sa vie... ce qui/ Comment c'était écrit aussi, le style c'est important quand même (ouais) pour accrocher » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau)

Dans des conditions similaires, Elodie a apprécié *Le Parfum*. Bruno, lui, s'est laissé étonner par *Harold et Maude* :

« Il va à un enterrement et puis i croise une vieille femme et puis y a/ I sont bien... amis et tout ça... après i tombent amoureux je sais pas trop [il a un petit rire ; je l'accompagne] Le truc de malade [sourire] » (Bruno ; père : ajusteur ; mère : secrétaire, au foyer depuis la naissance de son dernier enfant, arrêt des études en 4^{ème} ; beau-père : boulanger ; parents séparés depuis 8 ans, il vit avec sa mère)

Certaines lectures d'œuvres intégrales s'inscrivent plus étroitement au sein de la classe. Mais les consignes professorales autorisent, voire encouragent en propre et, dans tous les cas, évaluent rétrospectivement, la mise en œuvre d'une façon de lire participative. Il en va ainsi de vérifications de lectures de vacances demandant moins la réalisation d'un résumé ou d'une analyse d'ensemble de l'œuvre qu'une explicitation et une justification de l'appréciation du roman. Elles permettent une évocation sélective personnalisée de l'œuvre lue. Non « concernée par l'histoire des métayers », non touchée par les « descriptions de paysages » qui ne sont « pas des paysages beaux », Nadine n'a pas terminé *Les Raisins de la colère* donné à lire en « lecture personnelle pendant les vacances ». Néanmoins, elle a pu répondre aisément à la vérification de lecture :

« [la prof] avait été sympa parce qu'elle nous avait demandé... c'était une rédaction : 'Avez-vous aimé ou pas... le livre ?' Donc ça permettait d'y répondre même sans avoir... vraiment lu le bouquin entier. Même si i fallait donner des

exemples précis, moi j'avais des exemples donc je m'en suis bien tirée quoi » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne - chef de laboratoire : a longtemps travaillé pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS -, études supérieures)

De même, lors des lectures suivies, la compréhension collective des textes réclame l'évocation des relations entre personnages, de leurs comportements, etc. Elle donne aux élèves l'occasion d'explicitier leurs réactions lectorales. Ainsi, Aïcha se souvient des questions de son enseignant de troisième à propos de *La Neige en deuil* et du comportement d'Isaï :

« [L'enseignant] nous disait... "Si vous avez approuvé... pourquoi". "Et si vous avez pas approuvé, pour quelles raisons" » ; « l'histoire elle m'avait touchée en fait. Parce que... je vous avais dit que lui... il aimait beaucoup son frère et i faisait n'importe quoi pour lui, mais l'autre... pour lui c'était la famille... unie et... - t'sais lui et son frère -, parce qu'il avait promis à son père qu'il l'aimerait toujours, qu'i s'occuperait de lui... et puis lui... il en faisait qu'à sa tête en fait, son jeune frère » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire en Algérie des parents)

Souvent, les activités scolaires proposées demandent l'articulation d'une façon de lire analytique de type 1 (résumé) et d'une façon de lire participative. Les élèves ont alors pour consignes de mettre en avant dans leurs comptes rendus rétrospectifs d'œuvres qu'ils ont choisi de lire, leur appréciation des textes. Ils peuvent être invités à la rapporter à des caractéristiques personnelles et à des goûts et dégoûts lectoraux. Peggy raconte par exemple avoir choisi de présenter une biographie de Platini à l'occasion d'un exposé. Interrogée sur les raisons personnelles de son choix, elle a mentionné sa pratique du foot depuis l'enfance (elle est en sport-études foot au moment de l'enquête) :

« en cinquième [...] On devait le lire, faire un résumé et [...] on présentait à l'oral [...] l'auteur, euh... quand il a écrit le livre... on faisait un résumé, i me semble... Et... une analyse mais... propre à ce que nous on pensait, ce qui nous avait plu et déplu dans le livre. Moi j'avais lu un... livre je me souviens ! Sur... Platini [...] Moi j'avais... dit que ça me plaisait parce que c'était le foot et puis d'abord, je l'avais lu PARCE QUE ça parlait du foot ! » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4^{ème} ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante)

Certains enquêtés peuvent ne pas percevoir cette articulation des façons de lire analytique et participative. Il en va ainsi de ceux qui ont constitué en routine de lecture la façon de lire analytique de type 1 (résumé) et qui sont confrontés à des activités scolaires n'encadrant pas des façons de lire analytiques-stylistiques. S'il a eu un contrôle de lecture sur *Les Dix petits nègres*, Gaspar se souvient qu'il n'a « pas eu de... cours spécifiques sur le policier... sur le suspense... ». Cependant, il a consolidé par cette lecture son goût pour les intrigues. Il a également renforcé l'association policier/plaisir de la réflexion :

« moi [à partir de cette lecture des Dix petits nègres] j'aimais tout ce qui est bouquin où y avait une intrigue là c'était... pff'... je lisais ça, j'essayais de deviner. Quand je m'arrêtais le... Et puis je dormais : avant de dormir "Mais qu'est-ce qui peut se passer ? Et si c'était ce truc qui faisait ça en fait... NAN ça peut pas être

possible que y a ça”. J’aime parce que ça me fait réfléchir et puis j’aime bien imaginer ces choses... Ouais en plus avec... les policiers c’est terrible » (Gaspar ; père : pasteur ; Mère : ouvrière ; études suivies par les parents jusqu’en troisième au Laos)

De même Maxime et Ophélie n’ont respectivement pas réalisé « d’étude » sur *L’Affaire Saint Fiacre* et sur *L’Ordonnateur* après le contrôle de leur lecture. Pour sa part, Radia n’a pas étudié *Roméo et Juliette* mais en a apprécié une représentation théâtrale à l’occasion d’une « sortie [scolaire organisée] pour nous faire plaisir quoi. Y avait aucun rapport avec les cours de français ». Sans rendre nécessaires les comptes rendus de lecture dépourvus de notations analytiques, l’absence d’analyse des œuvres en classe favorise vraisemblablement la mise en œuvre d’une façon de lire participative ⁶⁸⁶. La lecture-compréhension des textes effectuée en classe à l’occasion des lectures suivies favorise aussi la mise en œuvre d’une façon de lire participative articulée à une façon de lire analytique de type 1. Ainsi Karine précise qu’à l’occasion de la lecture en classe des *Misérables* « on n’étudiait pas vraiment » le texte. A ma demande, elle explicite aisément les motifs de son appréciation. L’identification du personnage principal, l’appréciation du motif du changement d’identité ainsi que l’appréciation du « caractère de Jean Valjean » et de « la petite Cosette », « mignon », manifestent l’articulation des façons de lire analytique et participative :

« i m’avait plu comme livre. Parce que je crois que c’est celui... de ceux qu’on m’a obligée à lire, c’est... le seul que j’ai lu avec vraiment du plaisir [...] (c’est quoi qui t’avait plu ?) ben le... le personnage principal. Donc c’est... je me rappelle plus son nom... (la petite fille ?) nan nan, le... l’homme ! (Jean Valjean) voilà, Jean Valjean ! (ouais... [petit rire des deux]) ouais... Ouais, j’avais bien aimé... (pourquoi i te plaisait ?) ben je sais pas : le caractère du personnage... sa vie... enfin... Lui je l’avais bien aimé [pause] C’est qu’aussi à chaque fois... i disparaît de l’histoire et i ressurgit... sous l’identité de quelqu’un d’autre (hum hum !) mais bon c’est vrai que... en tous cas dans l’édition que j’ai lue... [avec des résumés de certains passages] on savait pas à chaque fois... on se mettait à parler d’un homme, ‘fin on comprenait pas. Au bout d’un moment on s’y habitue et on sait bien qui c’est, mais... c’est vrai qu’il est... Il arrive aussi à un moment où i s’appelle Monsieur Madeleine, on parle de lui en tant que Monsieur Madeleine... et c’est qu’au bout d’un moment que... i met implicitement [sic] dans le texte que c’est lui [...] (euh l’étude que vous aviez fait en classe... ça mettait en évi/ ‘Fin... ça permettait d’expliquer un peu ça ou pas trop ?) nan nan, parce que ben l’année dernière comme je disais tout à l’heure... on faisait vraiment pas beaucoup d’études en classe (ouais, donc là, ouais, c’est pareil, vous aviez... /) / on lisait des passages... en classe, mais... on n’étudiait pas vraiment (c’était de la lecture à voix haute...) ouais ! (sans commentaire en fait) ouais (hum ! Donc c’est... toi qui te disais “Tiens, là... c’est lui qui a changé de nom...” et tout ?) ouais ! ‘Fin c’est vrai que c’est un peu... on comprend quand même ! [petit rire] Parce que sinon, on se demande pourquoi i vient nous parler d’un homme... qui avait rien à voir

⁶⁸⁶ Des lecteurs ayant constitué des habitudes de lecture analytiques n’ont plus nécessairement besoin d’un encadrement scolaire pour les mettre en œuvre et peuvent s’appuyer sur des sollicitations lectorales peu encadrées. C’est le cas par exemple d’Arthur, cité *supra*.

dans l'histoire quoi (ouais ! Et c'est quoi dans son caractère que t'aimais bien ?) ben... i faisait des choses bien quand même mais... sans chercher la gloire ! I restait discret et... ouais ! Donc je crois que c'est ça que j'ai bien aimé chez lui... [...] i cherchait pas la gloire mais pourtant... il aurait pu l'avoir quoi (ouais !) ouais. Donc c'est... ouais j'ai bien aimé ça. Et puis l'histoire quand même avec... avec la petite Cosette ! [je ris un peu] C'est mignon ! [petit rire des deux] » (Karine ; père : technico-commercial, après avoir été informaticien, au chômage au moment de l'entretien, bachelier ; mère : comptable dans l'informatique, bachelière)

Enfin, les activités scolaires suscitent la mise en œuvre de façons de lire participatives et, parfois, alors même qu'elles n'y invitent pas. C'est le cas lorsqu'elles constituent une échappatoire à des consignes de lecture analytique ou lorsqu'elles font écho, chez les lecteurs, à des expériences lectorales antérieures de lectures participatives.

La fragilité d'habitudes de lecture analytique⁶⁸⁷ conduit certains enquêtés à intégrer à leur appréhension participative des œuvres, des consignes et des analyses professorales⁶⁸⁸. Ainsi Maxence a mémorisé le terme « absurde » utilisé par son enseignante dans le cadre d'une appréhension analytique de *Rhinocéros*. Cependant, il n'explicite pas ce qui, dans le texte, fait l'absurde (vs la manière dont il le fait pour le réalisme de *A l'ouest rien de nouveau*). De plus, il mobilise moins ce terme pour inscrire l'œuvre dans un courant esthétique (appréhension analytique 3) que pour exprimer un jugement négatif sur la pièce d'E. Ionesco :

« en troisième on a étudié Rhinocéros, aussi, de Ionesco... Ouais, i m'a pas du tout plu... (ah ouais ?) mais à part ça, ouais... En fait... c'est absurde quoi... c'est une pièce de théâtre à... pas absurde mais bon... parce que en fait c'est... y avait pas de sens... (c'est votre prof qui vous avait dit ça ou bien c'est toi qui avais trouvé que c'était absurde ?) tout le monde (tout le monde ?) ben la prof aussi elle le disait (ouais ?) c'était fait exprès... » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé, a fait des études de droit)

La mémorisation sans détournement des analyses professorales n'est donc pas exclusive d'une façon de lire participative. Une juxtaposition des façons de lire se perçoit lorsque les enquêtés n'ont pas construit les analyses des textes comme justifications de leurs satisfactions et insatisfactions lectorales. Leur façon de lire participative se distingue alors de celle attendue par l'institution scolaire. Ainsi, on l'a vu, Malika a mémorisé sans détournement l'analyse comparative du comique dans *Marcovaldo ou les saisons en ville* et dans *Les Temps modernes*. Néanmoins, quand elle décrit ce qui l'a fait rire dans le texte d'I. Calvino, Malika ne reprend pas cette analyse et témoigne d'un rapport participatif

⁶⁸⁷ La maîtrise fragile des différentes façons analytiques de lire les textes tient peut-être à une moindre réceptivité à leurs enseignements. Elle tient sans doute aussi à la disparité potentielle des enseignements dispensés par des enseignants différents en des conditions pédagogiques différentes.

⁶⁸⁸ S. Gruzinski met en évidence de semblables intégrations d'éléments d'une culture dominante à une culture dominée lorsqu'il analyse les phénomènes et effets de la domination culturelle lors de la colonisation espagnole du Mexique, cf. S. Gruzinski, *La Colonisation de l'imaginaire. Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol XVI^e -XVIII^e siècle*, Paris, Gallimard, 1988, 374 p.

au texte :

« [les saisons] sont toutes pareilles et... elles sont toutes comiques... (c'était vraiment drôle en fait ?) hum... ! Ben en fait c'est... comme i sont... on se moquait ! Donc c'est... voilà. En classe, ça se moquait d'eux ! (ouais ?) parce qu'i sont pauvres (hum) donc ça va... c'était bien » (Malika ; père : au chômage, pas d'indication sur la profession, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Outre les activités scolaires proposées autour des textes et leurs appropriations par les enquêtés, la régularité de lectures participatives de la littérature en dehors de l'école, favorise sa mise en œuvre en classe par les enquêtés. Les enquêtés ont intériorisé des attentes lectorales à l'endroit de différentes catégories de textes (et notamment de la littérature), et les ont constituées en goûts ou dégoûts lectoraux. L'aisance de cette mise en œuvre peut être liée à la proximité des consignes scolaires et des contraintes ou sollicitations lectorales connues ailleurs ou des habitudes de lecture. D'autres contextes que les cours de français permettent en effet l'acquisition et la mise en œuvre de façons de lire participatives. Les attentes lectorales constituées dans ces conditions ne sont alors pas toujours réductibles aux intentions autoriales ou éditoriales inscrites dans les textes.

Il convient donc d'étudier plus avant les soutiens extra-scolaires des façons de lire participatives non seulement de la littérature mais aussi d'autres catégories de textes.

B. LES SOUTIENS EXTRA-SCOLAIRES DES FAÇONS DE LIRE PARTICIPATIVES

Les souvenirs de lectures réalisées hors des cours de français durant la période collégienne témoignent de la forte diffusion des façons de lire participatives. Cette forte diffusion s'entend d'abord du point de vue des catégories de textes. En effet, toutes sont lues de façon participative par un nombre non négligeable d'enquêtés : littérature classique, littérature jeunesse, littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, bandes dessinées, magazines, journaux, ouvrages de référence ou textes religieux. Cette diffusion s'entend aussi du point de vue des enquêtés qui la mettent en œuvre. Elle est atténuée par la variation de la diversité des catégories de textes lues de la sorte selon les caractéristiques sociales des enquêtés et, plus avant, selon les sollicitations dont les enquêtés font l'objet et auxquelles ils répondent⁶⁸⁹. Néanmoins, *tous* lisent régulièrement au moins une catégorie de textes de la sorte durant la période collégienne (cf. tableau précédent).

Avant d'analyser les conditions de constitution de ces façons de lire, revenons rapidement sur la manière dont on a procédé pour reconstruire une appréhension participative des textes. Cette reconstruction peut être justifiée par l'identification plus ou moins liminaire des textes lus – par leur titre, parfois le nom de l'auteur, leur genre, leur sujet ou leur « *histoire* », le type d'imprimé, etc. C'est le cas lorsque cette identification sert non seulement à préciser les lectures effectuées, mais également à évoquer les motifs d'appréciation ou de dépréciation de tel ou tel texte précis et à rendre raison des expériences lectorales. On a vu précédemment que cette identification peut constituer le point de départ d'une appréhension analytique-stylistique des textes et qu'elle peut y être

⁶⁸⁹ Cette variation sociale de la diversité des catégories de textes lues apparaît en filigrane dans les analyses du chapitre 3.

articulée. Mais, en tant que telle, elle n'y correspond pas. En somme, on peut connaître les dénominations mêmes spécialisées et légitimes des textes, sans appréhender ces derniers d'une façon analytique stylistique. Cette dernière suppose, on l'a vu, une observation et une étude des procédés stylistiques. Ainsi, on peut reconnaître une appréhension participative des bandes dessinées *Titeuf* par Habiba. Cette enquêtée, qui apprécie « *les histoires de Titeuf, [parce qu']elles sont marrantes* », raconte avec aisance une des histoires qui la fait rire. Dans un premier temps, elle ne sait en revanche que répondre à ma question « *qu'est-ce qui te fait rire ?* » Lorsqu'elle le fait, elle recourt à une appréhension analytique de type 1 plutôt qu'à une appréhension analytique de type 2 :

« (qu'est-ce qui te fait rire ?) ben ! Je sais pas ! Comme ça, je peux pas te dire... qu'est-ce qui me fait rire, mais c'est quand je les lis quoi !(ouais. Tu te souviens pas d'une histoire par exemple ?) euh... Ah si je me souviens d'une ! Je me souviens que... il avait fait chier son père pendant je sais pas combien de temps pour qu'il lui achète des nouvelles chaussures... et puis, 'fin quand on raconte comme ça, c'est pas très drôle [petit rire des deux] mais en fait... faut voir avec la BD quoi (ouais...) et euh... il lui avait acheté ses chaussures et en fait quoi ses potes ils le savaient. Et puis quand il est allé en cours et ben ils lui avaient mis... je sais pas une... tout plein de plâtre... Et puis il est revenu changer de chaussures... et son père, il lui fait "Où elles sont tes chaussures ?", et puis il lui dit "Je me suis fait racketter" [petit rire des deux] Et ça en fait, ça m'avait fait rire » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba, école primaire en Algérie ; mère : femme au foyer, école primaire en Algérie)

Le récit d'une des histoires « *marrantes* » de *Titeuf* témoigne de la mise en œuvre par Habiba d'une façon de lire analytique de type 1 (résumé) et non d'une appréhension analytique stylistique (ce que font d'autres enquêtés). En effet, Habiba n'explicite pas (même si c'est sous-jacent) que le comique consiste notamment à tourner en dérision la question du racket à l'école, dramatiquement médiatisée. L'appréhension analytique de type 1 (résumé) s'articule ici à une appréhension participative. Elle permet de mettre en mots et d'expliciter l'expérience lectorale du comique éprouvé. Or, l'explicitation ou la suggestion du lien entre une caractéristique textuelle et l'expérience lectorale éprouvée sont une des façons de dire les lectures participatives (sans exclusion d'autres façons de dire la lecture).

Une autre façon de dire les lectures participatives est d'expliciter, en outre, des caractéristiques personnelles ou des situations particulières de lecture pour rendre compte de l'expérience lectorale. Pour les enquêtés, celle-ci a parfois été mieux mémorisée que les textes mêmes qui sont alors difficilement identifiés et caractérisés. Ainsi Mathilde constate-t-elle avec regret l'évanescence⁶⁹⁰ de ses lectures personnelles au profit de la mémorisation de ses expériences lectorales :

« mon problème c'est : comme tous les livres, je les lis à une vitesse folle, je m'en rappelle plus bien. Et... c'est vrai que c'est le problème. J'ai pas de traces... c'est pas comme Edgar Poe ou comme... ça je m'en rappellerai réellement parce que j'ai fait un dossier et tout [en seconde]. Les livres que je lis pour moi... je m'en

⁶⁹⁰

C. Détrez souligne le caractère évanescent des lectures pour un grand nombre de collégiens. Elle le considère comme un indicateur d'une lecture participative, C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 358.

***rappelle moins, je m'en rappelle plus bien(ouais !)* Je m'en rappelle de l'histoire, de ce que j'ai ressenti, mais... C'est un peu dommage je pense » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)**

Dans les analyses qui suivent, on a tenté de faire varier les attentes lectorales évoquées par les enquêtés et les catégories de textes lues. L'attention à cette variation dans les exemples travaillés est toutefois restée subordonnée à l'objectif de mettre en évidence les différents soutiens extra-scolaires des façons de lire participatives.

L'enquête fait apparaître que des expériences lectorales participatives peuvent être rapportées assez systématiquement aux attentes lectorales forgées à l'endroit des textes avant lecture 1/ par le biais des sollicitations auxquelles les lecteurs ont été sensibles ou 2/ sur la base d'expériences lectorales antérieures. Les attentes lectorales sont alors assez convenues et rejoignent majoritairement les pactes lectoraux identifiés scolairement.

Elle fait apparaître 3/ que l'inscription des lectures dans des sociabilités lectorales favorisant des façons de lire participatives permet aux lecteurs de construire des attentes lectorales à l'endroit de textes spécifiques. Ces attentes lectorales sont parfois conformes aux attentes lectorales dominantes, parfois non. Enfin, l'enquête montre que 4/ les façons de lire participatives de textes qui, d'un point de vue légitime, *prétent à la conversion pratique*, découlent parfois, malgré les lecteurs, de l'absence des conditions matérielles ou culturelles de cette conversion.

les attentes et expériences lectorales informées par les sollicitations des proches ou des dispositifs commerciaux

Les sollicitations lectorales des personnes de l'entourage – lorsqu'elles en émettent – et, les sollicitations lectorales portés par les dispositifs de diffusion des imprimés – pour les lecteurs qui en sont familiers –, occupent une place importante dans la constitution et la consolidation d'attentes lectorales à l'endroit de caractéristiques textuelles particulières. En outre, lorsqu'elles se rejoignent, elles soutiennent des façons de lire participatives, reposant sur des attentes lectorales convenues.

Par les justifications que les sollicitateurs émettent, par les goûts que les lecteurs connaissent de leurs incitateurs, etc., les sollicitations lectorales suggèrent parfois des expériences lectorales participatives, en plus d'indiquer des textes à lire. Ces suggestions peuvent informer, en retour, les façons de lire et de dire les lectures. L'assurance d'un suspense captivant, du comique ou de la tristesse d'un texte, l'évocation de son écho possible à des réalités et expériences connues et intéressantes, sont autant d'arguments à partir desquels les enquêtés ont pu forger des attentes lectorales à propos de tel ou tel type de textes. La lecture des textes proposés leur a permis, ou non, de satisfaire ces attentes. Qu'ils répondent à une question expresse, ou qu'ils la devancent, les enquêtés situent aisément leur expérience lectorale par rapport à leurs attentes lectorales lorsqu'ils rendent compte de leurs lectures. Les satisfactions et insatisfactions lectorales apparaissent comme le résultat de la concordance ou du décalage entre l'expérience lectorale et les attentes lectorales constituées.

Les sollicitations maternelles ont vraisemblablement participé à la construction des attentes lectorales de Séverine à l'endroit des romans policiers et des thrillers - « *Mary Higgins Clark, tous les trucs où y avait du suspense ou... [petit rire] j'aimais bien* » -. En effet, sa mère veillait à ne pas faire le récit des livres lus et suggérés en lecture :

« (ta mère elle te raconte les livres qu'elle lit ?) euh... non, en fait non, ben ça dépend quoi. Des fois j'ui demande mais des fois elle me dit "T'as qu'à les lire" [petit rire] (ah ouais ?) nan ça dépend. Nan elle m'en raconte aussi un peu mais... Mais je sais que par exemple ben en fait les livres style suspense tout ça en fait ça sert à rien de les raconter quoi parce que ça se lit » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Quand ils sont eux-mêmes sollicitateurs, les enquêtés peuvent tenter de ne pas nuire à ce qui constituent, pour eux, une attente lectorale vis-à-vis de la littérature : la découverte non déflorée d'un texte et de sa fin⁶⁹¹. Ainsi Colin regrette-t-il de m'avoir raconté la fin des *Fourmis* alors même que ce faisant, il répondait à l'une de mes questions :

« au bout d'un moment les fourmis rencontrent les humains [...] ça fait une histoire comme ça (et i se rencontrent, 'FIN comment... ça se passe cette rencontre ? I peuvent échanger ?) l'histoire ouais c'est que... y a un... 'fin c'est surtout dans le dernier livre où i parle en fait parce que y a un... savant... qui est mort. Mais qui avait fabriqué un appareil... pour parler avec les fourmis [petit rire] Et... ouais à la fin i communiquent... même avec des humains. Et puis... bon i z'essayent de se mettre ensemble, i z'avaient fait un accord quoi puis ça foire parce que y a un homme politique qui a rien compris au truc. Et tout est cassé et ça marche plus. Et voilà ! [petit rire] D'ailleurs j'aurais pas dû raconter la fin [sourire] » (Colin ; père : ingénieur, bac technique, diplôme d'ingénieur en formation continue ; mère : documentaliste au chômage au moment de l'entretien, baccalauréat)

En appréciant les « *histoires marrantes* » de *Litteul Kévin*, Vincent satisfait en lisant cette bande dessinée des attentes lectorales que ses copains lui ont permis de forger : « *i m'avaient dit 'C'est super marrant ça faut que t'en achètes". Alors je l'avais pris et j'en avais lu un, et puis après j'ai acheté les autres* ». Bien que ses attentes lectorales aient été déçues, Vanessa a lu *Le Grand Meaulnes*, qui promettait de lui faire verser des larmes :

« au début c'était dans... un magazine je crois i z'en parlaient ! Et après j'ai demandé à ma mère si elle l'avait lu... [Le Grand Meaulnes] Elle m'avait dit que oui, qu'elle l'avait bien aimé... qu'elle avait pleuré... Donc je l'ai acheté [petit rire des deux] Et puis moi, ben j'ai pas pleuré [petit rire] » (Vanessa ; père : directeur de division, bac + école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art)

Suggérant à Edith de lire un roman de Labro parallèlement à une situation conflictuelle, la mère de cette enquêtée lui a permis d'élaborer des attentes lectorales pragmatiques à l'endroit de ce livre (et, par la récurrence des sollicitations, à l'endroit de la littérature ne

⁶⁹¹ Beaucoup d'enquêtés ont construit comme attente lectorale participative, la découverte par soi-même de l'histoire. Celle-ci est par ailleurs largement diffusée dans les médias. Par exemple dans *Le Masque et la plume* diffusée sur France Inter, J. Garcin ne cesse de demander aux critiques de ne pas dévoiler la fin des productions culturelles qu'ils évoquent.

figurant pas sur les listes de suggestion) :

« y a eu Manuella aussi de... Labro je crois qu'i s'appelle [...] c'était encore ma mère qui m'avait dit "Ben lis ça, ça peut être pas mal" et tout. Nan parce qu'en fait on avait deux trois problèmes avec ma mère... d'entente et tout et en fait ça parlait plus de ça quoi, de la relation d'une fille et de sa mère. Et elle me fait "Ben... ben lis ça et tout" [...] Je pouvais m'identifier en fait c'était sympa quoi parce qu'on passe un peu tous par ce qu'elle a vécu donc c'était bien drôle [...] Quand j'ai lu le livre après ça m'a calmée en fait. Enfin ça m'a pas calmée mais... ça m'a un peu fait réfléchir. Et puis après on n'a même pas eu besoin d'en discuter » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème})

Mis à disposition par des proches pour satisfaire l'intérêt pour une activité ou un domaine culturel, les magazines sont lus de façon participative par un grand nombre d'enquêtés. Les lecteurs attendent d'y trouver les informations qu'ils y cherchent. En donnant à Myriam ses magazines de stars après les avoir lus, son amie d'enfance lui permet d'entretenir un rapport passionné aux chanteurs et aux acteurs « à la mode ». Elle lui permet en même temps de forger des attentes lectorales à l'endroit de cette catégorie de textes. Myriam souhaite tout savoir et « tout [avoir] sur eux », ses idoles :

« [je lis] les magazines genre... Star club ... Okay Podium, les choses comme ça quoi, des trucs de jeunes quoi [...] en général c'est une copine à moi qui les a tout le temps donc... son père lui les amène, lui les achète tout le temps donc elle les lit et après elle me les passe, et puis voilà (et qu'est-ce que tu lis dedans, tu les lis en entier, ou tu...) pff'... nan je lis toujours ce qui m'intéresse, tout ce qui est... l'article qui me plaît je le lis. Et pis, et puis autrement le reste je le pose quoi (c'est quoi plutôt ?) Worlds appart [petit rire], encore un boys/ Moi je suis fan des boys band [petit rire] [...] M oi c'est eux ou rien quoi [petit rire], c'est clair... (et c'est des articles sur quoi, sur leurs chansons, ou sur leur vie ou euh...) oui sur leurs chansons, sur leur vie, sur... tout en fait. Et puis bon ben, puis ça se répète parce que moi depuis le temps... depuis qu'i sont sortis je suis fan d'eux donc j'ai tout sur eux. Donc à force ça se répète en fait, c'est toujours des news qu'on a quoi sur eux, donc je les relis [...] Les magazines, pff' ça fait... depuis que je suis au collège quoi en fait, ça fait des années quoi que je les lis [...] tout ce qui était à la mode, je le lisais quoi, ça pouvait être... je sais pas... Hélène et les garçons... comme... je lisais quoi (ouais) Ce qui était à la mode, je le lisais » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des parents en Algérie non précisée)

Avec ses parents, Rodolphe a appris à renvoyer les romans de S. King au temps des vacances et à la distraction. Il les trouve « marrant[s] à lire [...] ç a fait passer... ça distrait quoi et puis voilà (tu les as lus quand ?) moi l'été... je lis souvent sur la plage... sur les transats et cetera, on n'a rien à faire [...] c'est mes parents qui l'avaient je crois et... donc qui les amènent et moi je l'avais pris... comme ça ».

Ainsi, par l'explicitation d'attentes lectorales particulières, par les circonstances de la mise à disposition de textes, etc., les sollicitations des proches permettent aux lecteurs de

construire des attentes lectorales à l'endroit de textes particuliers. Ils soutiennent souvent de la sorte la constitution ou la mise en œuvre de façons de lire participatives dont les attentes lectorales rejoignent des pactes lectoraux largement diffusés (reconnus au moins scolairement).

Qu'elles soient scolaires, familiales ou amicales, les sollicitations lectorales médiatisent, pour une grande partie de la population, celles portées par l'organisation de la production et de la diffusion de l'imprimé. Ces dernières ont cependant touché les familiers de lieux de distribution (bibliothèques scolaires ou municipales, librairies ou grands magasins, catalogues de vente) et les lecteurs de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion et de littérature jeunesse⁶⁹².

Quelques enquêtés s'orientent dans la production écrite au gré des couvertures⁶⁹³ et des titres à partir desquels ils ont forgé des attentes lectorales. Amatrice de récits sur « *des enfants qui sont malheureux des trucs comme ça, ou... de guerre, [...] des trucs tristes* », susceptible de la faire « *pleurer* », Sophie choisit ses lectures sur le catalogue de France-Loisirs en fonction du « *titre ou même... [de] la première page [ie. couverture] quoi parce qu'on voit que ça sur les... [catalogues] puis je sais pas ça m'inspire alors je prends celui-là ou un autre* ». Elle cite par exemple *L'enfant derrière la porte*. Samuel pour sa part décrit l'importance de la couverture dans sa sélection des bandes dessinées à la bibliothèque :

« (quand tu choisissais des bouquins dans les bibliothèques, qu'est-ce que tu ? Qu'est-ce qui t'attirait ? 'Fin... qu'est-ce qui faisait que tu prenais tel bouquin plutôt que tel autre ?) la couverture ! (ouais ?) la couverture et le titre [petit silence]. Si c'était... une couverture en noir et blanc avec... des personnages tristes, tout ça, ça je prenais pas ! Si c'était un... petit dessin... avec un... petit bonhomme ... [je ris un peu] qui courait tout ça, ça je prenais. Tout dépendait de la couverture quoi [...] I fallait que ça me plaise dès la couverture(hum !) parce que... souvent je regardais de loin, je regardais un petit peu ce qu'i y avait. Et puis "Ah ! ça ça capte mon attention, donc je vais prendre ça" ou... (hum !) donc... c'était la couverture... qui déterminait ce que j'allais prendre (ouais ! Et... le titre ?) le titre aussi ouais (comment ça ? 'Fin... quel genre de titre te plaisait ?) ben disons que si c'est... une couverture qui me plaît et puis je vois que c'est... Barbie et Ken au pays des babaloups ! Je vais pas le prendre ! [je ris un peu] Mais... si c'est un titre... qui est plus... qui m'intrigue ou... qui a l'air intéressant, ouais, je vais le prendre(hum ! [petit silence]) C'est comme ça que je choisissais mes bouquins [...] Et puis après y a, une fois que je trouvais un... un livre qui me plaisait... ! Je reprenais généralement le même auteur » (Samuel ; père : plombier ; mère : secrétaire après avoir été longtemps au foyer, baccalauréat –

⁶⁹² On l'a vu, les Documents officiels entendent familiariser les élèves aux sollicitations lectorales portées par l'organisation de la production en préconisant l'enseignement d'une sélection des lectures sur la base de « *critères précis* » (genre, titre, quatrième de couverture, épaisseur de l'ouvrage, etc.).

⁶⁹³ Pour R. Chartier, l'illustration figurant dans les toutes premières pages ou en fin d'ouvrage des éditions de la Bibliothèque bleue offre aux lecteurs une grille de lecture des textes, R. Chartier, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, op. cit., p. 260-261.

arrêt des études après son mariage –)

A côté de la couverture ou du titre, les collections peuvent permettre l'élaboration d'attentes lectorales sur la base d'intentions éditoriales. Si tous les lecteurs n'y sont pas sensibles, et si toutes les collections ne font pas leur effet, le cas de la collection Chair de poule est particulièrement exemplaire du lien entre élaboration des attentes lectorales affichées et explicitation des expériences lectorales. En effet, nombreux sont ceux qui comme Karine disent avoir lu des romans de cette collection en espérant qu'ils leur fassent peur :

« je lisais beaucoup de Chair de poule [...] les livres i m'avaient fait un peu peur quoi [...] Quand c'est sorti, c'est vrai que tout le monde en parlait... que c'était le nouveau roman... qui faisait peur pour les jeunes... donc j'ai essayé » (Karine ; père : technico-commercial après avoir été informaticien, au chômage au moment de l'entretien, bachelier ; mère : comptable dans l'informatique, bachelière)

Pour certains lecteurs, la quatrième de couverture permet également d'élaborer des attentes lectorales à l'aune desquelles rendre compte de l'expérience lectorale. Ainsi Bastien déclare avoir apprécié *L'Alchimiste* « parce que c'était un livre un petit peu philosophique quand même », évoquant « Un berger qui décidait de tout lâcher pour faire... un pèlerinage ou je sais pas où. 'Fin et puis de... i traversait toute l'Afrique, et... (hum !) nan c'était... bien ! ». Son appréciation résulte peut-être de la satisfaction d'attentes lectorales potentiellement constituées à la lecture de la quatrième de couverture : « Destiné à l'enfant que chaque être cache en soi, *L'Alchimiste* est un merveilleux conte philosophique ». Pour satisfaire sa « curiosité » et construire ses « avis » sur différentes réalités, Peggy aime lire des histoires vraies – « c'est ça ouais qui me plaît moi dans les livres. Souvent je lis ça hein ! Des histoires vraies... » –, information qu'elle trouve en quatrième de couverture :

« [parfois je lis] des livres où... qui m'énervent, 'fin qui me révoltent et que je suis pas d'accord avec... certains faits quoi ! [...] Par exemple j'avais lu un livre [Vendues] c'était [...] une histoire vraie ! [...] (et comment tu savais que c'était une histoire vraie ?) c'était écrit derrière ! [petit rire] » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4^{ème} ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante)

Plus d'un enquêté déclarant lire des livres pour leur histoire indiquent, comme Habiba, s'orienter dans les bibliothèques ou librairies en « regard[ant] le dos » et en « li[sant] le petit résumé ». La déception d'attentes lectorales construites à partir de ces éléments peut susciter l'abandon d'un imprimé. En revanche, elle semble ne pas immédiatement remettre en cause les liens entre catégories de textes et attentes lectorales :

« (Tu te souviens d'un livre comme ça que t'as arrêté... en cours de route ?) ah oui ! C'était un livre qui s'appelait *L'arme de nulle part...* (ouais... ?) enfin un livre de science-fiction [...] c'était en fait un truc d'apocalypse et ça décrivait en fait tout le long des pierres qui étaient toutes cassées. Tout le long, tout le long, tout le long... et on... i décrivait le paysage. Et comme c'était long et ben... j'ai laissé tomber ! (hum ! Et comment tu l'avais... eu entre les mains ce livre ?) ben... ! Ce livre, je l'ai pris à la biblio, je prends tous mes livres, enfin pratiquement à la bibliothèque (ouais) et puis tu sais, je lis le petit résumé derrière (ouais !) et puis çui-là il avait l'air intéressant ! Et puis sur le coup et ben le début ça m'a trop

saoulée alors... ça fait que j'ai laissé tomber (qu'est-ce qui t'as intéressée au départ ?) ben parce que derrière y avait écrit que c'était une histoire... de gens du passé ! Qui revenaient, qui... allaient dans le futur et qui trouvait un monde... tout détruit à cause des trucs chimiques, enfin... ! Dans le futur, dans l'apocalypse (ouais !) et c'était bien, 'fin... ça avait l'air bien et tout, une... aventure dans ce genre de trucs ! Et puis... le début, les trois premiers chapitres, y avait eu que de la description ! [je ris un peu] de... de l'ancien monde en fait (ouais !) mais j'ai pas aimé ce livre... » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba ; mère : femme au foyer ; scolarité primaire en Algérie pour les deux parents)

L'organisation par genre des lieux de diffusion comme les bibliothèques ou les librairies sert également de repère et d'accroche aux lecteurs qui en sont familiers. Ceux-ci associent aux livres qu'ils y trouvent des attentes lectorales particulières⁶⁹⁴. Ainsi après avoir décrit ses intérêts lectoraux collégiens, Eléonore précise qu'elle était une assidue d'un rayon de librairie. Elle y trouvait les romans lui permettant de satisfaire des attentes lectorales qu'il avait contribué à constituer : « l'année dernière j'étais plutôt dans le registre horreur [...] j'allais... à la FNAC [...] y en avait tout un tas, je sais pas si t'as vu, tout un rayon ». Amateurs de science-fiction, de fantasy ou de policier, Gaspar, Leonardo et Samantha se dirigent pour leur part vers les rayons de science-fiction, de fantasy ou de policier de leur bibliothèque municipale respective, avant de se laisser guider par les couvertures, titres, etc. :

« bon déjà j'allais à la bibliothèque je faisais... "Hop ! Lui !" Je regardais... la... la quart de cou/, quatre-quarts... (hum hum ?) et puis si ça me disait, ouais ben je prenais, sinon, non (tu te souviens de titres par exemple ?) ah nan nan j'en ai tellement lu que c'est pas possible... [petit rire] Peut-être... La Tour d'argent, par contre je sais de John [inaudible] C'est pas très parlant mais... ouais, je crois qu'i s'appelait comme ça... Sinon je/ Le policier et le fantastique surtout je connais, j'aimais bien » ; « ce que je lis d'habitude c'est plutôt de la science fant aisie ou alors des trucs du Moyen Âge (hum hum) Les Chevaliers de la table ronde pour pas le citer » (Gaspar ; père : pasteur ; mère : ouvrière ; parents scolarisés jusqu'en troisième au Laos) « je lis assez bien des livres de science-fiction [...] (ouais, et... ça comment tu les choisis ? les livres de science-fiction ?) ben... y en a par, c'est par rapport à des films (ouais) ou alors par exemple j'entends parler d'un film et... i disent que c'est tiré d'un auteur (ouais) par exemple bon ben pour le livre du Docteur Moreau, j'avais vu, j'avais... entendu parler du film, et je voulais lire le livre [...] Autrement ben des fois y a des livres... en nouveautés qu'i mettent bon ben... on lit, on prend à la bibliothèque on le lit quoi, et des fois c'est pas mal (tu les prends à la bibliothèque ?) ouais mes livres je les prends à la bibliothèque ouais [...] (hum, et qu'est-ce que t'aimes bien en fait dans les livres de science-fiction ?) ben... justement, ben justement parce que des fois c'est pas vraiment réel... ça se passe ben dans d'autres époques... ouais c'est ça

⁶⁹⁴ Ce type d'orientation dans les lieux de diffusion est loin de concerner l'ensemble des enquêtés. Certains, comme Belinda ou Sophie, se sentent perdus devant l'abondance de l'offre et ont des difficultés à se repérer dans les rayons des bibliothèques. On ne peut donc supposer avec A. Hennion que l'organisation rationnelle de la production aient des effets sur tous les consommateurs, au point qu'ils intériorisent la logique de classement des espaces et que leur réception des œuvres en soi orientée, cf. A. Hennion, « Les amateurs de musique. Sociologie d'une pratique et d'un goût », *Sociologie de l'art* n° 12, 1999, p. 9-39.

histoire de changer de contexte quoi » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans)

Enfin, plus ou moins relayée par les proches, la promotion médiatique permet à certains lecteurs d'élaborer des attentes lectorales à l'endroit des textes précis et d'explicitier leurs expériences lectorales. Soulignant l'inspiration biographique de G. Montagné, la promotion télévisée a justifié et amplifié l'émotion ressentie par Adeline en écoutant les chansons : ces chansons la font « pleurer » et « gamberger ». Cette promotion l'a aussi persuadée de lire une biographie : « j'ai entendu la publicité dans une émission à la télé, je fais "Ce livre je le lis" ». Confirmée et étayée par le frère aîné de Maxence, la promotion télévisée d'un roman de Mary Higgins Clark en a motivé la lecture en raison du « suspense ». Les attentes lectorales n'ont pas été déçues et Maxence déclare avoir justement apprécié « le suspense » :

« (les autres policiers que t'as lus, c'était aussi Agatha Christie, ou c'étaient d'autres... auteurs ?) ben... Mary Higgins Clark [...] (et Mary Higgins Clark, t'appréciais ?) mouais... vu qu'i y avait du suspense... » ; « ça c'était mon frère je crois... [qui me l'avait conseillé] (ouais ?) mouais... Et puis si i z'en parlaient à la télé aussi(avec ton frère vous... Tu/ 'Fin ! Qu'est-ce qui t'a fait... le lire ? 'Fin... qu'est-ce qu'i disaient à la télé par exemple qui... qui a pu te donner envie de...) à la télé, pas grand chose... C'est surtout mon frère (ouais ?) hum... (et ton frère... ?) mon frère, i me disait que c'était bien et tout, que c'était... et qu'i y avait du suspense... et tout » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé, a fait des études de droit)

Ainsi, qu'elles émanent des proches ou de l'organisation de la diffusion des textes, les sollicitations lectorales soutiennent chez certains lecteurs l'élaboration d'attentes lectorales relativement diffusées à l'endroit de textes spécifiques. Elles participent aussi aux façonnements des mises en mots des expériences lectorales associées aux attentes lectorales.

Si ces sollicitations lectorales peuvent susciter des lectures participatives nouvelles en explicitant et en proposant des pactes lectoraux qui leur sont inconnus, elles sont le plus souvent éclairées et entendues lorsqu'elles font écho à des expériences lectorales antérieures et qu'elles consolident des attentes lectorales.

la marque des lectures antérieures

Les lectures antérieures orientent l'appréhension de nouveaux textes et son explicitation. Lors du choix des textes, elles sont motifs de lecture. En effet, beaucoup d'enquêtés s'appuient sur leurs lectures antérieures et les attentes lectorales déjà construites et identifiées pour sélectionner des textes à lire. Différents éléments textuels cristallisant des expériences lectorales éprouvées, les lecteurs escomptent et rendent possible une continuité d'expériences lectorales participatives. Ils confortent les liens entre des attentes lectorales données et des catégories de textes. Le souci même d'un prolongement ou d'une répétition des expériences lectorales indique parfois le rapport participatif entretenu à une narration, à un univers fictionnel, à une thématique, etc.⁶⁹⁵ La continuité des expériences lectorales s'appuie sur plusieurs éléments : la relative proximité de la

production des auteurs, des spécificités de genres éditoriaux ou littéraires (séries, périodiques, ouvrages de référence, etc.), le traitement d'un thème par différents types d'imprimés, l'appréciation de la relecture.

Cette manière de sélectionner les lectures par reconduction souhaitée d'expériences lectorales manifeste le lien opéré par les lecteurs entre telle ou telle caractéristique textuelle et telle attente lectorale : elle permet donc la reconstruction d'une façon de lire participative.

Isabelle affirme « souvent y a des **auteurs** qui ont écrit p't-être des très beaux livres et à côté... un bide hein ». En pratique, cette enquêtée fait fi de l'inégalité possible de la production d'un auteur et lit par exemple différents recueils de P. Bellemare. Elle rejoint de la sorte, et malgré cette déclaration, les 40 enquêtés lecteurs de littérature pour lesquels le nom de l'auteur constitue l'assurance d'expériences lectorales déjà éprouvées et appréciées (en plus parfois de spécificités stylistiques, cf. appréhensions analytiques de types 2 et 3). En effet, qu'il s'agisse de littérature classique, de littérature jeunesse, de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion ou de bande dessinée, des lectures participatives appréciées suscitent auprès de certains enquêtés des lectures d'autres œuvres d'un même auteur :

	Femmes bacheliers				Femmes non bacheliers	
Filles	Bethesda	Geoffie	Machida	Cypélie	Adeline	
	Elodie	Stéphanie	Blancine	Séverine	Alina	
	Emilie	Marie	Hajia	Thérèse	Isabelle	
	Julie	Marjolaine	Clémence	Valérie	Léa	
				Valérie	Sylvie	
	17/23				5/15	
Garçons	Guillaume	François	Mathieu	Samuel	Clément	Julien
	Maxime	Jean	Maxime	Thierry	Emmanuel	
	Bertrand	Marc	Benoît	Vincent	Guillaume	
	Clément				Kamal	
	11/12				5/11	
TOTAL	28				10	
	40					

En gras, les enquêtés ont lu plusieurs livres d'un auteur aimé et au sein des œuvres de français.

Tableau 14 Les enquêtés ayant déclaré avoir lu plusieurs ouvrages d'un auteur apprécié durant la période collégienne

Bruno se présente comme faible lecteur de littérature et amateur de livres policiers. Il exprime et perçoit son plaisir lectoral par le fait d'avoir lu *Les Dix petits nègres* « en une fois » :

« (sur le questionnaire, tu m'avais marqué que t'aimais bien... les romans policiers) mouais. Mais en fait... j'en ai pas lu beaucoup(ouais ?) j'ai lu... Les Dix petits nègres ! Euh... j'ai bien aimé ce livre. Je l'ai lu en une fois je crois(ouais ?) ouais, tellement que j'étais accro. J'ai été me coucher... et j'ai continué... ouais [...] meurtre après meurtre, tout ça c'est... ouais. Chaud... [petit silence] » (Bruno ; père : ajusteur ; mère : secrétaire, est au foyer depuis la naissance de son dernier enfant, arrêt des études en 4^{ème} ; beau-père : boulanger ; parents séparés

695 En ce sens la suggestion par les Documents officiels de lectures d'accompagnement, de prolongement ou de préparation des lectures analytiques faites en classe peut rejoindre, voire susciter, de telles expériences lectorales participatives.

depuis 8 ans, il vit avec sa mère)

Malgré le plaisir que lui a procuré la lecture des *Dix petits nègres*, Bruno n'a pas lu d'autres romans d'A. Christie. Il se distingue de la sorte de la plupart des enquêtés lecteurs de la romancière. En effet, peu de lecteurs se sont arrêtés – à les entendre, on pourrait dire, limités ou frustrés – à la lecture de leur premier roman d'A. Christie, découvert sur les conseils d'un adulte proche, d'un frère ou d'une sœur, d'un ami ou d'un professionnel du livre. Ayant apprécié le suspense, souhaitant renouveler cette expérience lectorale et ayant à disposition d'autres œuvres (bibliothèque familiale, scolaire ou municipale), Karine, Nadine, Vanessa, Sylvia, Arthur, Matthieu et Maxence ont lu d'autres romans :

« les romans... policiers les trucs comme ça j'en ai plein (tu les lis des fois les romans policiers ? ou pas ?) euh... ouais, les trucs d'Agatha Christie, ça ça me plaît bien... (ah ouais) e n vacances (ça t'aimais bien ?) ouais (quand t'es en vacances ?) ouais, en vacances sinon... pp'. Je lis pas comme ça pendant l'école (ouais, qu'est-ce t'aimes bien dedans ?) euh... le suspense, les trucs comme ça, essayer de trouver avant... essayer de deviner, comme une sorte de roman à la télé (ouais) comme un Colombo à la télé quoi ([petit rire] hum) [...] Je lis rarement pour... (pour le plaisir) ouais des romans pour le plaisir, c'est trop rare. C'est non/ C'est presque jamais en fait (ben si les Agatha Christie et tout) ouais, mais bon ça fait longtemps que j'en ai pas lu un quand même hein (ouais ?) ouais (tu les lisais quand ?) je sais pas pendant les grandes vacances [...] y a deux ans p't-être je crois que j'en ai lu cinq en un été (ouais) des p'tits trucs comme ça ouais, mais c'est tout » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère)

A. Christie n'est pas le seul auteur à avoir suscité des engouements lectoraux. Ainsi Gaspar a-t-il « enchaîné tous les Maurice Leblanc à la suite ». Les noms de Bellemare, Cornwell, Doyle, Higgins Clark, Hitchcock, King, Leblanc, Mallet et Tardi sont également mentionnés par les enquêtés : ils ont plu pour les intrigues qu'ils ont inventées, pour le suspense mais aussi la peur, la tension ou le malaise, etc. qu'ils ont donné l'occasion d'éprouver. Pris par l'une des aventures contées par A. Dumas, quelques enquêtés n'ont pas hésité à se lancer dans un autre long roman. Ainsi Ophélie a lu au cours de deux étés successifs *Les Trois mousquetaires* et *Le Comte de Monte Cristo* :

« l'année dernière j'avais lu un bouquin... qu'on m'avait conseillé aussi Le... Comte de Monte Cristo (ah ouais, t'avais écrit sur le questionnaire) ouais... j'ai adoré vraiment... ce livre (ouais ? Malgré la longueur... et tout ?) ouais nan mais c'est super je trouve. 'Fin c'est p't-être un petit peu long à démarrer comme... certains... gros... gros pavés, mais c'est... une fois qu'on est dedans, on n'en sort plus quoi [petit rire] (qu'est-ce qui t'avait... tellement plu ?) ah ben... je sais pas... i se passe plein de trucs aussi. C'est... on suit le personnage qui... qui a plusieurs identités et tout c'est... [petit rire des deux] C'est, c'est sympa, ouais c'est... (et tu l'avais lu... sur les conseils de qui ?) euh... mes parents je crois. Ouais ! Ouais mes parents... (ttt' ! Et du coup c'est pour ça que t'as... c'est après que t'as lu... Les Trois mousquetaires ou... ? Avant ?) euh Les Trois mousquetaires ça fait un peu plus longtemps, c'est ou l'été d'avant, ou l'été... d'encore avant, je sais plus... Mais... ouais ça m'avait plu aussi [petit rire] (pareil, c'était sur les conseils de tes

parents ?) ouais ! (mouais ? T'as jamais... étudié de... de textes de Dumas... en classe ou... ?) nan ! Nan jamais. Oh j'aurais bien aimé. Mais non » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –)

Les aventures inventées par J. Verne, J. R. R. Tolkien et I. Asimov, comme celles relatées par A. Begag, P. Buck, R. Frison-Roche, ont ravi d'autres lecteurs. Maupassant mais aussi Shakespeare ont suscité des lectures successives. Quelques lecteurs escomptent rire à nouveau en lisant de nouvelles bandes dessinées d'A. Uderzo. Jean rit des sketches de P. Desproges et se forme à la vision du monde de l'humoriste en lisant plusieurs de ses ouvrages. L'émotion suscitée par les récits de V. Hugo, et l'empathie éprouvée à l'égard de ses personnages, ont incité Mathilde à lire avec satisfaction plusieurs de ses œuvres, quand Belinda, Emilie, Valérie et Lamia ont lu plusieurs albums de Tito.

En s'attachant à lire des auteurs dont le premier roman a été lu et apprécié au sein des cours de français, certains enquêtés combinent le souhait de renouveler des satisfactions lectorales et celui de se conformer à des incitations scolaires. Ainsi Jean a lu deux récits de J. Joffo :

« j'ai lu un livre de Joseph Joffo qui est sur la guerre, que j'avais lu en français en classe en cinquième... ou en sixième, j'en ai relu un deuxième... qui est en fait la suite... pendant les vacances et... j'étais vachement motivé et puis ben je l'ai lu et j'étais content parce que c'est... je trouvais ça intéressant » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique, doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie)

Pour éprouver à nouveau le plaisir du suspense, Elodie, Aïcha, Adeline, et Bertrand ont fait de même en lisant d'autres romans d'A. Christie après en avoir découvert un en français. Pour sa part, Belinda souligne « on avait lu des Stephen King... en troisième [petit silence] Moi j'ai continué à... en lire quelques-uns à la maison, parce que j'avais bien aimé [...] c'est vrai qu'y avait du suspense, et... j'aime bien... ses histoires... elles étaient pas communes ». Franck a lu *Claude Gueux* après avoir étudié et apprécié *Le Dernier jour d'un condamné*. Bertrand, Belinda, Esther, Najia, etc. ont lu plusieurs contes, voire recueils de nouvelles ou romans de Maupassant après en avoir étudiés en classe, et avoir apprécié : les uns le fantastique, les autres, la description des réalités sociales du XIX^e siècle.

Dans ces conditions, l'auteur constitue un motif de sélection des œuvres et un motif de lecture. Toutefois, la lecture de plusieurs de ses œuvres ne s'inscrit pas nécessairement dans la découverte raisonnée de l'univers de la production littéraire, et orientée en fonction de qualités littéraires reconnues, que les Documents officiels préconisent à partir de la classe de troisième. Cette lecture de plusieurs œuvres d'un auteur peut s'inscrire dans la recherche de renouvellement d'expériences lectorales participatives déjà éprouvées et appréciées. De fait, la connaissance du nom des auteurs constitue un indicateur ambigu du rapport à la lecture, elle ne manifeste pas à elle seule un rapport cultivé à la production littéraire.

Pour les productions en série ou bien les longs écrits, les titres des livres ou des

bandes dessinées et les noms des collections, plus que les noms d'auteurs, cristallisent des expériences lectorales participatives que les lecteurs souhaitent réitérer en prolongeant la lecture ou en n'interrompant pas une histoire commencée (feuilletons). Pour certains lecteurs, la fréquentation sur une longue durée d'un même univers fictionnel constitue d'ailleurs l'un des éléments essentiels du plaisir de lire.

La majorité des lecteurs de bandes dessinées interrogés ne se sont pas contentés d'un seul album d'une série :

« en fait je lisais par collection, par exemple... [à la BM] je prenais un Tintin et puis après je les lisais tous (ah ouais ?) puis après tous les Astérix(ah ouais ?) et puis après tous les Spirou, et... comme ça (hum, et pourquoi tu les lisais tous ?) ben c'est parce que... en fait y a des histoires dedans et puis... c'est pour voir comment après ça se déroule et tout et... si y a des nouveaux trucs dedans... 'fin t'sais i rencontrent des gens et après c'est tous leurs copains, donc t'sais c'est pour savoir tu vois [...] c'était... pour m'amuser, c'était distrayant » (Sébastien ; père : agent SNCF – sans précision – ; mère : femme au foyer ; tous les deux détenteurs du certificat d'études)

Alors même qu'ils ne sont pas commercialisés comme tels, Tasmina déclare comme « suite » deux récits d'H. Buten lorsqu'elle précise les attentes lectorales qu'il lui ont permis de satisfaire :

« Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué ce livre ça m'a trop plu [...] [il] veut dire quèque chose au moins (ouais, hum) que... En fait moi je cherche les livres t'sais, à la fin au moins qu'i y ait une morale, faut vraiment t'sais que dès que je l'ai lu et ben, t'sais je pense à quèque chose, ça me fait t'sais réfléchir, gamberger et tout (ouais) Un livre comme ça, pas un livre que je lis tout simplement... vraiment des livres comme ça... Ouais, [j'ai lu aussi] Le cœur sous le rouleau compresseur tout ça, c'est la suite » (Tasmina; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; en France depuis 11 ans)

Si ce n'est le titre d'une série ou le nom d'un auteur, les collections peuvent servir de repère à certains lecteurs amateurs de genre littéraire. Ainsi, Lamia, qui aime dénouer des intrigues policières, a lu de nombreux romans de la collection Cascade Policier pour satisfaire ses attentes lectorales, inscrites dans un rapport participatif au texte (l'usage du pronom « on » dans la proposition « on devait élucider » constitue un indicateur supplémentaire du rapport participatif et d'identification du lecteur aux personnages) :

« (c'étaient lesquels de policiers par exemple que t'aimais bien ?) euh... je me rappelle plus de la collection mais... c'était Cascade je crois [...] y en avait plusieurs ! Je lisais à peu près, c'étaient tous dans la même collection et... y avait différentes histoires et j'aimais bien ! T'avais différents personnages, c'étaient pas souvent les mêmes auteurs et... j'ai bien aimé [...] Y avait des meurtres... y avait un enquêteur... on devait élucider... ou alors c'était... un groupe de jeunes... il leur arrivait des choses et... i z'essayaient de comprendre et... J'ai toujours bien aimé les trucs comme ça » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron de café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée)

A côté des romans de la collection Chair de poule, Gaëlle a suivi, un temps, les publications de Cœur grenadine :

« y a deux ans aussi, je lisais bien les Cœur grenadine avec... toutes les choses dans le genre(ouais) mais... (et t'avais découvert comme ça aussi à la bibliothèque ?) ben parce qu'en fait... quand y a les Chair de poule, là, qui sont sortis ça m'avait... je me suis mise à les lire aussi, comme tout le monde [...] J'allais régulièrement à la maison de la presse pour voir les nouveaux qui sortaient [...] après quand les Cœur grenadine, donc qui sont dans la même collection sont sortis, ben... c'est là que j'ai découvert aussi, puis que j'ai commencé à les lire, pareil [...] (au départ qu'est-ce que t'aimais bien ?) ben toutes les histoires d'amour, comme ça, bon... [petit rire]. Y a... y a deux ans, ouais, c'était vraiment les... genres de trucs [petit rire] que j'aimais bien quoi » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUG de psychologie)

Les lecteurs de *Livres dont vous êtes le héros* comme Didier, Raoul, Samuel, Jérôme, Livio effectuent souvent leur choix dans une même « série » :

« (pour les livres de... science-fiction, 'fin ou de... romans dont vous êtes le héros, tu regardes les... noms des auteurs ou...)je regarde là, la série (la série)c'est par série. Moi pour moi je suis un loup solitaire [nom de la série] [...] je suis un mec qui a de la magie, bon alors c'est toujours surnaturel hein (ouais) c'est un peu idiot mais... Mais alors on définit nos points d'habilité, nos points d'endurance avec une table du hasard, on prend un crayon et on... [entoure], et... alors on a différents combats [...] Comment s'appelle le... un roman... qui coupe bien le bien du mal ? comment s'appelle ? Y a un nom... pour ça (manichéen) manichéen, ben c'est un peu manichéen, c't-à-dire qu'on coupe bien les... Moi je suis le gentil et eux c'est les méchants quoi. Mais de temps en temps y a des subtilités, de temps en temps on découvre un mec qui paraît hyper sympa et tout... qui nous aide même, qui nous donne plein de trucs et puis qu'à la fin on découvre qu'en fait qu'est-ce que c'était ? ben c'était un envoyé du... des méchants, et... et en fait c'est surtout pour le jeu quoi » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer – a vendu des bijoux pendant une période –, « faculté », non précisée)

Pour certains lecteurs, le plaisir de la participation romanesque se situe notamment dans la fréquentation longue d'un univers qui se déploie et le désir de ne pas y mettre fin : il est inscrit dans le type d'œuvres dont ils s'emparent, des œuvres longues. Les genres littéraires ne sont en revanche pas déterminants : certains satisfont ce plaisir en lisant de la science-fiction – comme Marie-Eve qui poursuit l'année de l'enquête *A la croisée des mondes* –, d'autres en lisant des romans d'héroïc fantasy – comme Gaspar, Livio, Raoul, Samuel ou Marie-Eve, etc. –, d'autres en lisant des **sagas** – comme Valérie qui a lu *Jalna*, ou Marie qui a lu *Les Allumettes suédoises*, etc. –, d'autres en lisant des **mangas** – comme Samuel, Gaspar, Salah ou Yannick :

« y avait un truc aussi que j'aimais bien... c'était une grande série, c'était *Jalna* j'avais lu tous les bouquins et tout, et i doit avoir au moins quatorze volumes [...] C'est l'histoire d'une grande famille... qui vient d'Irlande et qui s'installe au Canada, et... qui... on voit grandir les enfants, et tout, et des choses comme ça quoi, les grandes familles j'aime bien » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT)

informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau)

Livio exprime une telle satisfaction lectorale à propos du *Seigneur des anneaux* en comparant cette expérience à celle éprouvée en jouant à certains jeux vidéo :

« [Le Seigneur des anneaux que je n'ai pas fini] je l'ai commencé en... au début ou milieu de troisième... Voilà ouais ! C'était l'année dernière (et tu le lis petit à petit...) ouais ! Ouais je l'ai lu lentement celui-là ! [petit silence] Ben... (comment ça se fait ? Pourquoi t'as... ?) moi j'aime pas... ! C'est comme... les... – bon, je parle de jeux vidéo vite fait –, mais bon, parce que quand j'ai un jeu... que j'aime bien, j'aime pas le finir, et les livres aussi c'est pareil, j'aime pas trop les finir. D'abord parce que j'aime bien, parce que justement, ce monde, là où on reste et tout, on voit les mecs qui y vivent et tout, j'aime bien... Et donc quand on en sort, quand on les finit, quoi j'aime pas trop, c'est... On a envie de le relire mais après quand on connaît tout c'est pas marrant » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues)

Certains enquêtés, comme Gaspar ou Esther, laissent entendre que le plaisir des longues lectures s'articule à ces motivations lectorales fondées sur le défi lancé à soi-même ou à des proches de parvenir au bout d'une œuvre longue :

« [j'aime bien les gros livres] Là par exemple la série que j'ai [commencée La Ballade de Pern], que je suis en plein milieu, elle est... ben en 12... 13 tomes... ! (hum hum ?) mais tous plus gros les uns que les autres mais ça... c'est pas grave ça » et à propos du Seigneur des anneaux « (comment tu l'as découvert ? A la bibliothèque aussi ?) alors euh... Le Seigneur des anneaux... j'en ai, à la bibliothèque, justement, y avait beaucoup... je voyais... Poup' Le Seigneur des anneaux : prr'... en plein de tomes. Du coup je me suis dit "Boh... c'est quoi ce livre ?" Et puis un jour je me suis dit je vais me lancer, je vais le faire et... j'étais en cinquième ou sixième quand je l'ai lu [...] Sixième je l'ai lu et j'ai dû le finir en cinquième... Nan, nan nan, sixième, sixième tout court... Et NAN, je me suis dit je vais me lancer, je vais voir ce que ça donne... Poum ! J'ai tout fait, d'une traite » (Gaspar ; père : pasteur ; mère : ouvrière ; parents scolarisés jusqu'en troisième au Laos) « j'ai épuisé le stock [des romans de Dumas], enfin, quoi que Dumas pour épuiser le stock i faut s'y mettre hein ! Mais alors j'avais épuisé les grands... J'ai fait avec Zola aussi, j'en ai lu plein plein plein plein plein [...] Là les Rougon-Macquart, j'en ai lu plein plein plein plein plein. » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

La lecture régulière d'un périodique (magazine ou journal) indique de la même manière le souhait de réitérer des satisfactions lectorales :

« (c'est dans quel journal que tu lis [l'actualité] ?) ben surtout... en fait c'est... hebdomadaire(ouais) ça je lis souvent, puis dès qu'il est chez moi je le vois et je le lis (ouais, c'est tes parents qui l'achètent ?) ouais, en fait... mes parents ils l'achètent et tout et... mais çui du dimanche i prennent en fait, surtout çui du dimanche je le lis » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; tous les deux scolarisés en primaire en Algérie)

Les thématiques, les sujets abordés guident certains lecteurs souhaitant réitérer des expériences lectorales participatives⁶⁹⁶ dans leur sélection. De nombreux enquêtés ne s'écartent pas de la littérature et aiment choisir et lire des romans à partir d'une

thématique. Ainsi, Belinda aime lire « *des romans sur la guerre* » où, comme dans *Le sac de billes*, « *y a des sentiments... 'Fin y a de l'amitié, de l'amour, 'fin y avait un peu de tout, t'sais c'était... [petit rire] y avait un p'tit peu d'aventure, et puis... ça me plaisait bien moi ça* ». D'autres enquêtés en revanche passent d'une catégorie de textes à l'autre. Ainsi, Adeline fait le parallèle entre son goût pour les faits divers locaux et celui pour les intrigues policières. Par ses croyances et activités diverses, Olivia lit et s'intéresse à différents récits sur la naissance et la fin du monde trouvés dans *Science et vie* comme dans des textes religieux. Colin assouvit son intérêt pour l'histoire constitué dès l'école primaire par la lecture d'imprimés variés : le magazine *Arkéo Junior*, des documentaires sur les civilisations anciennes, des romans (Perez-Reverte) et des bandes dessinées dont le temps de la narration est passé (Arno, Alix, Corto Maltèse, etc.), son manuel d'histoire, etc.⁶⁹⁷. A côté de *L'herbe bleue*, Marie a emprunté à la bibliothèque une bande dessinée évoquant également des adolescences douloureuses et difficiles :

« en cinquième, j'avais lu une BD, c'était... sur une fille qui était atteinte, qui avait le SIDA en fait c'était... au lieu d'être présenté sous forme de roman, c'était... sous forme de BD, et c'est vrai que il était bien çui-là aussi » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

Pour ces enquêtés, la variation des points de vue sur des réalités évoquées ou des thématiques traitées, ou la variation des procédés stylistiques qui en rendent compte, ne nuisent pas à leurs attentes lectorales⁶⁹⁸. Elles ne retiennent pas pour autant leur attention – comme élément de comparaison par exemple.

Enfin, les expériences lectorales antérieures ne sont pas seulement susceptibles de faire découvrir de nouveaux textes ou de nouveaux imprimés. Elles peuvent aussi susciter des relectures ou des consultations réitérées. La littérature fait parfois l'objet de relectures. Quelques enquêtés disent relire des bandes dessinées escomptant rire à nouveau de certaines blagues. Quelques-uns déclarent relire des récits qui les ont particulièrement touchés. Ainsi Vanessa lit et relit un passage d'une nouvelle de S. King évoquant le suicide d'un membre d'une fratrie. Mathilde a relu *La Grande crevasse* qu'elle

⁶⁹⁶ Pour C. Détrez, l'appropriation de productions culturelles aux thématiques et univers proches est également l'indicateur d'une « lecture ordinaire » : la « circulation » [encouragée par le marché] d'un produit culturel à l'autre fondée sur une « communauté de thèmes » permet au collégien d'ancrer ses lectures dans son quotidien culturel et lui donne « l'impression de ne pas changer d'univers lorsqu'il passe du livre au film, et du film à la série télévisée », C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 357.

⁶⁹⁷ En dehors de la lecture, Colin se souvient aussi avec plaisir qu'à l'occasion de voyages dans différentes régions de France, sa grand-mère commentaient la visite de bâtiments historiques, racontait des légendes, etc.

⁶⁹⁸ A l'inverse, l'appréhension participative et l'appréciation de produits culturels particuliers ne préjugent pas de l'appréciation de produits dérivés, d'adaptations – s'ils existent – ou de produits culturels évoquant des réalités semblables ou proposant des univers fictionnels proches. Ainsi, Philippe qui adore les jeux vidéo fantastiques ne souhaite pas lire des romans de S. King dont des copains lui ont vanté les qualités d'horreur. Cet enquêté sectorise ses attentes culturelles en fonction des différents domaines de production : ses plaisirs lectoraux vont aux récits d'aventure et aux romans réalistes. Pour lui, le cinéma et les jeux vidéo, par les images, les bruitages, etc., peuvent mieux que la littérature susciter la peur. On ne peut donc déduire avec C. Détrez de la seule existence d'un marché de produits dérivés leur appréciation mécanique par les amateurs des produits initiaux, cf. C. Détrez, *Finie la lecture ?*, p. 357.

décrit comme « *livre marquant* » :

« y a un livre que j'ai lu... deux fois, voire trois je crois. C'est La Grande crevasse... de Frison-Roche. ça j'avais bien aimé. J'avais lu ça en... ça fait longtemps... ! La première fois je l'avais lu en CM1, et la deuxième fois en CINQUIÈME. Et parce que vu que ça faisait longtemps que je l'avais pas lu, je l'ai... relu. Et... c'était quand j'étais dans ma période... amour. Et j'étais là passion... C'est beau ! [petit rire des deux] Ils s'aiment dans la montagne, c'est superbe. Franchement j'avais adoré. C'est le SEUL que j'ai lu deux fois » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

Mais, à moins de souhaiter en avoir une appréhension analytique (cf. *supra*), les enquêtés déclarent souvent ne pas aimer relire des textes littéraires : le plaisir de la découverte d'une histoire et de son dénouement ne se répète pas sur un même texte. Mathilde précise que *La Grande crevasse* est le seul récit qu'elle ait lu deux fois. A l'instar de nombreux enquêtés, elle indique sa dépréciation de la lecture d'œuvres dont l'histoire est connue :

« généralement les préfaces je les lis pas, nan (ouais ?) non parce que... je trouve que ça raconte la moitié de l'histoire quoi. 'Fin je trouve que ça gâche le plaisir de connaître... la suite. C'est comme les livres, je les lis pas deux fois quoi (ouais ?) si je connais déjà la fin ou je connais déjà... » (Mathilde)

Beaucoup d'enquêtés rient lorsque je les invite à envisager une lecture des dictionnaires en dehors du travail scolaire. Ils associent cette catégorie de textes à la façon de lire pratique qu'est la consultation (cf. *infra*). Il en va ainsi d'Habiba - « *Je lis pas les dictionnaires ! Nan nan, je lis pas nan [petit rire] [...] 'fin pour le plaisir pas un dictionnaire !* » - ou de Thierry - « *Nan je vais pas ouvrir... l'encyclopédie, comme ça, pour le plaisir [petit rire des deux]* ».

Néanmoins, ce geste n'est pas étonnant pour d'autres enquêtés⁶⁹⁹. Certains trouvent en effet, au quotidien, des motifs pour revenir régulièrement non seulement aux dictionnaires mais aussi à d'autres ouvrages de référence présents au domicile familial. S'ils ne sont pas relus à proprement parler, les ouvrages de référence sont l'objet de consultations réitérées. Ils satisfont à chaque fois des attentes lectorales similaires, celles d'apporter des informations. Evoquant parfois « *des personnages... qui ont marqué l'histoire* », les chansons offrent à Yannick – mais aussi à Sébastien – des motifs de consultation des dictionnaires. Ne sachant pas qui était Mesrine, « *ennemi public numéro un* », sortant « *de Fleury-Mérogis* », Yannick a par exemple « *recherché qui c'était* » dans un dictionnaire. Il a pu, ensuite, mieux apprécier une chanson d'un de ses groupes favoris. Séverine mentionne – en les minorant – les multiples occasions extra-scolaires dont elle se saisit pour consulter un dictionnaire ou un atlas :

« des fois c'est... [petit rire] c'est des trucs tout cons du style... je cherche un lieu géographique et je regarde dans le dictionnaire où c'est, parce que... j'ai envie de savoir où c'est, et parce que j'en ai besoin, ou... Ouais, ou pour chercher, ouais, la définition d'un mot ou... qui c'est une personne quoi [...] Des fois... style je sais

⁶⁹⁹ Cf. A. Sayad, « La lecture en situation d'urgence », in B. Seibel(dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lectures*, Paris, Le Monde éd., 1995, p. 65-99.

***pas... je pars quelque part, mais je veux savoir où c'est exactement ou... »
(Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)***

Les discussions quotidiennes entre copines donnent à Sophie l'occasion de consulter ses encyclopédies. Elle y vérifie les propos avancés par les unes ou par les autres :

« j'aime bien lire les encyclopédies (ah ouais ?) ouais, je prends un sujet et puis je lis comme ça, euh je lis aussi la nature, et... sur les astres et les planètes et tout. J'aime bien, 'fin je lis comme ça, je lis ça [elle me montre les encyclopédies qui sont dans la vitrine du meuble du salon] (et comment tu choisis dans les encyclopédies ce que t'as envie de lire ?) pff'... au hasard, je lis les thèmes, et puis je choisis comme ça, ce qui me plaît ou... ce qu'on a parlé dans la journée quèque chose et puis... par exemple [...] quelqu'un pensait que c'était... quelque chose, l'autre une autre et moi le soir je vais dans... l'encyclopédie et je cherche, comme ça le lendemain je dis "Ben... c'est pas toi qui avais raison" » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; elle vit avec sa mère, parents séparés depuis l'âge de 5 ans)

Pour apporter les informations permettant de trancher dans un débat amical, Sophie articule une façon de lire analytique de type 1 et une façon de lire participative qui associe à un type d'imprimé des attentes lectorales particulières. Salah fait de même lorsqu'il lit des magazines de vulgarisation scientifique pour étayer des conversations amicales et briller devant ses copains en manifestant sa connaissance de telle ou telle réalité (histoire de l'informatique, histoire politique ou innovation médicale, etc.).

Mais, comme cela apparaît aussi dans les propos de Sophie, la consultation régulière des encyclopédies domestiques n'est pas nécessairement suscitée par un motif extérieur présidant à la recherche d'informations. Elle peut simplement témoigner d'une habitude lectorale particulière de consultation sans motif immédiat ou apparent. Valérie en a un tel usage :

« (ça t'arrive de... consulter je sais pas des dictionnaires ou des encyclopédies ou...) ouais... [petit rire des deux] ouais ça m'arrive ouais, comme ça pour le plaisir aussi hein(ouais ?) j'aime bien ouais, c'est sûr. On en a plein à la maison aussi et... y en a qui sont dans ma chambre, que j'ai embarqués dans ma chambre carrément [petit rire] parce que j'étais la seule à m'en servir... Y a tous les Logos Bordas là, avec les trois dictionnaires et... la grosse encyclopédie en dix volumes au moins et une autre avec des écrivains... Y a tout, tout, tout. Y a... la littérature... les mathématiques, tous les domaines... de la culture en fait et c'est intéressant. Sinon y a des livres qui... traitent les différents continents, 'fin... tout ça c'est chez moi hein. Et puis aussi y a des livres... une encyclopédie d'art en plusieurs volumes aussi [...] J'aime bien regarder parce que... j'apprends toujours des mots, des nouvelles choses(ouais) J'ai toujours été comme ça hein. Ça, même quand j'étais p'tite, quand... je savais pas très bien lire et ben... [...] je regardais les bouquins de géo, et... voilà [...] Une fois j'ai essayé d'apprendre le grec, mais... c'est pas facile (comme ça ? par... l'encyclopédie) ouais [petit rire des deux] Y avait pas beaucoup de choses à apprendre, mais... je sais pas j'ai essayé d'écrire... j'essayais de comprendre les mots, de lire... puis, voilà... Des fois... je commence à lire... comme ça un mot, et... des mots qui m'intéressent [petit rire des deux], je suis bizarre je sais (comme quoi ? comme mot ?) je sais

pas, je commence par A et puis je saute ceux qui m'intéressent pas, et je me dis "Tiens ça je connais pas", puis... comme ça ça me fait un mot de plus à savoir » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau)

La consultation d'ouvrages de référence constitue chez certains enquêtés une expérience lectorale appréciée et régulièrement reconduite. Elle s'apparente aux relectures de mêmes imprimés, aux lectures d'œuvres longues, aux lectures de séries, aux lectures des œuvres d'un même auteur, etc. dans la mesure où elle manifeste le souhait de réitérer des satisfactions lectorales par la consultation répétée des mêmes imprimés.

Les expériences lectorales se réduisent rarement à une seule attente lectorale identifiée et motivant une lecture⁷⁰⁰. Cependant, en permettant aux lecteurs de forger des attentes spécifiques et convenues à l'endroit de textes particuliers, les lectures antérieures infléchissent les lectures qui en sont faites et leur mise en mots. Elles rejoignent ainsi les sollicitations lectorales des proches ou des dispositifs commerciaux ; elles-mêmes en relative consonance avec les identifications scolaires des pactes lectoraux.

Enfin, les expériences lectorales dépendent non seulement des attentes lectorales constituées à l'endroit des textes, mais aussi des conditions dans lesquelles les lectures se réalisent. Les sociabilités lectorales comme les conditions matérielles de réalisation des lectures peuvent porter et orienter les expériences lectorales ainsi que la mise en mots des lectures.

les sociabilités lectorales et les lectures à plusieurs : un observatoire de la construction des liens entre attentes lectorales et catégories de textes

Certaines sociabilités lectorales offrent les conditions propices à la constitution et à la mise en œuvre de façons de lire participatives. C'est le cas de celles qui, centrées sur le lecteur et sur ses réactions aux textes, permettent des retours réflexifs particuliers sur les lectures réalisées⁷⁰¹. En constatant que le livre « n'est un objet de paroles qu'entre personnes déjà engagées dans une relation assez intime »⁷⁰², F. de Singly laisse supposer que des sociabilités lectorales, entre personnes intimes, sont propices à l'explicitation d'expériences lectorales mettant en scène le lecteur plutôt que des comptes rendus analytiques des œuvres, se centrant sur le texte ou sur l'évocation de savoirs littéraires. Les sociabilités lectorales qui, se réalisant à l'occasion de lectures à plusieurs, ancrent pragmatiquement les textes, sont également propices à la constitution et à la mise en œuvre de façons de lire participatives⁷⁰³. Dans l'un et l'autre cas, les sociabilités

⁷⁰⁰ En mettant en évidence les « savoir-lire du policier », ce que leurs enquêtés apprécient dans les policiers et recherchent en lisant, A. Collovald et E. Neveu montrent par exemple que l'expérience lectorale de ces romans ne peut se réduire au seul « suspense » éprouvé, A. Collovald et E. Neveu, *Lire le noir, op. cit.*, p. 153-211.

⁷⁰¹ L'enquête de C. Evans sur les sociabilités lectorales en donne à lire des exemples, C. Evans, « La Socialisation privée des lectures », *op. cit.*, p. 21-109.

⁷⁰² F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture, op. cit.*, p. 122.

lectorales consolident les liens entre catégories de textes et attentes lectorales.

Ainsi, Gaëlle, Marie et Sylvia confortent des façons participatives de lire la littérature en faisant part à leurs proches de leurs lectures. En effet, les comptes rendus de lecture que Gaëlle fait à sa mère, bibliothécaire de secteur jeunesse, permettent à cette dernière de « *voir[r] vraiment l'avis d'une ado... puis quand elle conseille les ados qui ont envie de lire aussi [ça lui sert]* ». Gaëlle y explicite notamment ses réactions aux textes. Les sociabilités lectorales que Marie et Sylvia entretiennent avec leurs copines contribuent également à conforter une appréhension participative de la littérature. Les lectures prennent place dans leurs relations amicales lorsqu'elles illustrent et nourrissent des discussions autour de la drogue, de l'inceste, des relations amoureuses ; lorsqu'elles offrent un écho formateur au quotidien de l'une des amies ; ou, lorsqu'adorées, elles ne peuvent être tues :

« c'est vrai qu'y a des fois dans les discussions, genre Betty Mahmoody... enfin Jamais sans ma fille, ça arrive aussi – je l'ai lu çui-ci aussi (ouais ?) i m'a plu ouais. Et euh... c'est vrai que... y a des fois ça nous arrive d'en parler en fait. Ou alors y en a une qui a vraiment lu un livre [avec emphase :] qu'elle a adoré, tout de suite i faut qu'elle en parle et... qu'elle conseille aux autres de le lire ou... (et vous vous échangez des livres ? parfois ?) ouais, ouais ouais. Ben y a pas longtemps j'avais prêté à une de mes copines Le Gone du Chaâba d'Azouz Begag, et... parce que son copain il est Marocain donc... [petit rire des deux], elle avait envie de savoir tout ça et... et ça lui a plu » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance) « (je me demandais aussi par rapport à tout à l'heure, à un moment tu disais que... par rapport aux romans que tu lis, des fois... ça te fait penser à ce que tu vis... ? ou alors à /) / Ouais ! Y a des livres aussi... c'est un peu par exemple j'avais lu un livre... c'était... l'amour de QUINZE ans ! Et puis c'était un peu marrant parce qu'on se/ Toujours... on se pose des questions... C'est un peu marrant quoi (hum ! [petit silence] Tu te souviens de...) Y a... un passage c'était... c'était une fille, et voilà, en fait elle voulait... – parce que sa copine elle était amoureuse d'un garçon... – et puis elle voulait absolument que... qu'elle elle aille... arranger le coup... C'était un peu marrant parce que oui 'fin ! Je vivais un peu dans la même situation : j'avais une copine... qui aimait un petit garçon aussi alors... 'fin c'est marrant... (tu comparais ?) ouais... ! [petit rire] (et tu lui en parlais à ta copine ou euh... ?) ouais, je lui disais “Ouais... je sais comment faut faire main'nant... !” [petit rire] (ah ouais ?) ouais [je ris un peu] ‘ Je l'ai lu dans un livre... ”([petit silence] Et elle disait quoi ?) ben elle disait “Ouais ben i faudrait que t'essayes pour voir si ça marche... on verra !” [petit rire des deux] » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents)

Les sociabilités lectorales que Didier et Livio entretiennent avec des proches partageant les mêmes lectures soutiennent une autre façon de lire participative et de dire ses lectures. En se racontant leurs passages préférés, en réinvestissant leurs lectures dans

⁷⁰³ Lorsque les lecteurs appréhendent analytiquement les œuvres, ils ne les ancrent pas nécessairement pragmatiquement. Cf. *supra*, les sociabilités lectorales que Jean entretient avec son copain, étudiant en lettres, sont plus propices à la construction d'une façon de lire analytique.

des scénarios de jeux de rôle, etc., ils s'entraînent à une mémorisation particulière des textes et à des comptes rendus spécifiques. Ceux-ci ne s'appuient pas sur la mobilisation de savoirs analytiques (mais ils peuvent y être articulés) et ne consistent pas en un retour réflexif sur soi et sur ce qui est vécu :

« (comment vous en discutiez avec tes copains ? De... [petit silence] Quand vous en parliez... [des lectures communes] ouais... ! Et ben on... parlait des passages qu'on aimait bien... ! On parlait de... (c'étaient les mêmes ?) non non ! Enfin ça dépend avec qui ! J'en parle avec plusieurs personnes, mais... Y en a : oui, y en a i z'aimaient çui-là, mais surtout, çui-là, mais moi j'aimais plutôt ce... çui-là, et puis l'autre aimait... aussi bien celui-là et tout. C'était... différent quoi ! Plus / (/ c'étaient lesquels, toi, que t'aimes le mieux ? De passages...) alors pff'... C'est lesquels... ? Que j'aime le mieux... Moi j'ai bien aimé quand... [petit rire] enfin bon, ça va être précis quoi mais bon !(ouais ouais !) quand y a les... les Nazgûl qui les attaquent ! Les mecs, là, en noir, les neuf mecs, là. Et i met l'anneau et il est invisible ! Et... [petit rire] l'autre, il les voit pas, et i tape dedans, et l'autre il lui enfonce son couteau, là, pendant qu'i sont attaqués dans leur campement et tout, j'ai bien aimé. Et puis j'ai bien aimé le passage quand i se battent contre Arachné aussi la grosse araignée géante. Et... Ben sinon... / (/ et c'était quoi que t'aimais dans ces deux passages par exemple ?) ben là... en rapport, déjà, y a l'action ! (mouais) là, les combats contre les deux et tout, c'était pas mal ! Et puis y a... les... genre, moi j'aime bien les trucs où y a des pouvoirs, genre l'autre qui met son anneau et tout quoi [...] Dans ces passages [...] i sont beaucoup [les personnages]. Et puis... le rythme quoi où c'est... l'autre, i... passe sur le côté, et tout, i se cache, tu vois et tandis que l'autre arrive... et tout. Et c'est ça que j'aime bien ouais ! Et le suspense, genre... le moment où i rencontre Arachné, y a... le héros, donc Frodon, i se fait... ligoter ! Et t'as... comment i s'appelle ? Sam ! L'autre Hobbit [...] il arrive, il fait... [il mime] il plante son épée et tout parce qu'elle est géante quoi pour eux et tout, quoi mais même pour un humain quoi, mais... pour eux et tout... i frappe comme ça et... [il mime l'attaque d'un personnage imaginaire gigantesque, je ris] Et ouais j'aimais bien, ça m'a bien fait rire...(ça te faisait rire ?) ouais rire... Ouais, non, i me font bien rire quoi i sont tout petits et tout, et... Ouais, c'est pas mal, mais... mais surtout j'aimais bien l'action moi, j'aime bien quand y a des combats ! » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues)

Lorsqu'il constate l'angoisse qu'éprouve sa petite amie en lisant *Thorgal*, Cédric ne peut que s'étonner d'une telle expérience lectorale. Il prend conscience que lui n'associe pas l'angoisse à la lecture de bandes dessinées mais à l'appropriation d'autres productions culturelles :

« des Thorgal. On en a lu deux trois ensemble [avec ma copine] et puis après on en reparle parce que y en a... elle trouve ça effrayant alors... quand y a les grosses araignées qui se la ramènent et... elle trouve ça, ça lui fait peur... Je sais pas je trouve c'est un peu débile quand même [petit rire] Une BD qui fait peur... (ah ouais ! Toi ça te fait pas peur ?) nan... pas trop... les bouquins, ouais, p't-être ! M'imaginer... plus. Mais les BD, nan, y a les dessins, tout de suite ça... ça casse un peu mais... Ouais ! ç a se trouve, ouais, y a des romans qui me feraient peur. Je dis pas ! [...] [ou des films comme] Blade runner... avec Harrison Ford ! » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de

commande ; études inconnues de l'enquêté ; il vit avec sa mère)

Ainsi, sans permettre l'explicitation ou l'analyse de procédés stylistiques, les sociabilités lectorales peuvent donner lieu à des discussions susceptibles de conforter des façons de lire participatives auprès de lecteurs ayant constitué des attentes lectorales différentes à l'endroit d'œuvres particulières. Cela se décline un peu différemment chez Sylvia. Les divergences d'attentes participatives de cette enquêtée, de sa sœur et de sa mère, sont associées à des productions culturelles différentes. Ces divergences suscitent des incompréhensions respectives entre Sylvia d'une part, sa mère et sa sœur d'autre part :

« ce que je lis... comme ça, dans les journaux, c'est... Le Nouveau détective(ouais ? C'est quoi ?) c'est un peu, ça raconte... ben ce qu'i s'est passé, les meurtres qu'i y a eu... récemment... tout ça [...] ça fait deux trois ans [que je lis ce magazine] quand y a un article que j'ai envie de savoir... je le lis comme ça, donc là je l'achète [...] quand y a les enfants qui sont... qui se fassent TUER [...]ça fait un peu peur, alors après bon ma mère, elle me dit "Ben pourquoi t'achètes ça si ça te fait peur ?" mais bon j'aime bien en fait [...] j'aime bien avoir peur [petit rire des deux] [...] quand je suis avec ma cousine je lui disais... quand y avait un meurtre à Lyon [lu dans le journal local], je me disais "Ben p't-être qu'i va venir vers chez moi..."(ah ouais ? [sourire]) ouais j'avais un peu peur et puis après elle m'avait dit "Ouais, fais attention... i peut monter par les fe NÊ tres..." Et là j'avais vraiment eu peur là ! Cette fois... [petit rire des deux] (et comment t'avais fait pour... calmer ta peur ?) ben... j'avais tout fermé les volets... Chez moi le soir je fermais tout à clé... même la porte de ma chambre [...] (hum... Et ta sœur, elle a peur aussi par exemple ? Ou...) [petit silence] Ppp', nan pas trop, elle, nan... Elle regarde, mais bon elle a pas trop peur elle. Elle est plus... fleurs bleues : quand elle regarde les feuillets, elle pleure facilement... [petit rire des deux] (pas toi ?) nan pas moi... Elle me reproche "Ouais ! Tu pleures pas, il est MORT ..." Et puis moi "Oh là là...". C'est qu'une fiction et puis même... j'aime pas trop !(hum ! C'est... devant quel... ?) devant les feuillets, ben ce qui passe... Les feux de l'amour... Sunset Beach, tout ça... avec ma mère... ! (elles regardent ?) ouais, ma mère pareil... » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents)

On perçoit aussi dans cet extrait que lorsqu'elles prennent la forme de lectures à plusieurs, en connivence, les sociabilités lectorales peuvent orchestrer attentes et expériences lectorales en orientant l'attention sur telle ou telle marque textuelle et en infléchissant l'appréhension qui en est faite. Ainsi, les sociabilités lectorales que Sylvia entretient avec sa cousine font office de caisse de résonance à la peur suscitée par des lectures. Pour Nordine et son frère, comme pour Lagdar et ses copains, la lecture des faits divers est guidée par la recherche du fait divers susceptible d'étonner, de surprendre, de rendre « dingue », en plus d'informer. Elle est effectivement ponctuée d'étonnement :

« [sur le journal local] je regarde les faits divers obli gé... (ouais ?) et je regarde ça... Au sinon [sic] les procès d'assise [...] (et t'en discutes avec... des gens quand tu lis comme ça ?) ouais, dès qu'i y a mon frère chez moi j'en parle avec lui, ben je dis... 'T'as vu ce qu'i y a dans le journal... ?' et tout [...] [ou] lui il le lit et i me dit... 'Ben vite fais, Nordine, oh regarde, regarde cet article, regarde ce qu'i z'ont dit et tout'. Ou des fois c'est moi, par exemple, lui il est en train de faire

quèque chose d'autre... Je lui dis "Vas-y, lis ça, tu vas voir, tu vas être comme un dingue !" » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie) « (tu disais tout à l'heure que quand tu lisais des fois le journal, c'était avec des copains... Vous en discutez après de ce qui a écrit... dessus et tout ?) non ! On n'en discute pas, on regarde c'est tout. On... tu vois ? On est étonné quoi on fait "Oh là là... qu'est-ce qu'il lui a fait..." Mais franchement y a des trucs... de fous hein qui mettent dans Le Progrès. » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pas de scolarité supposée en Algérie)

Comme Olivia (cf. *supra*, chapitre 1) Lagdar corrige le terme de la relance. Ce ne sont pas des « discussions » qu'il a avec ses copains autour des faits divers. Il partage en revanche des lectures et des réactions lectorales telles que l'étonnement. Ces réactions et remarques sont des « marqueurs d'actions » qui orientent la lecture et la compréhension des textes. En plus de ponctuer la lecture, ces remarques permettent parfois de compléter l'information lue, d'en contester le propos, etc. Ainsi, à l'affût de faits divers connus, la lecture à plusieurs est pour Lagdar, Nicolas ou Emmanuel et leurs entourages respectifs, l'occasion d'échanger sur la véracité ou sur la déformation journalistique des événements rapportés à partir de versions connues par ailleurs. La lecture à plusieurs permet donc un ancrage des textes lus dans une réalité connue non textuelle :

« Quand y a des passages qui intéressent, bon... quand on sait ce qui s'est passé et qu'on regarde si y a sur le journal, on essaye de lire à tout le monde comment i z'y ont mis sur le journal. Comme l'autre fois... y a quèque chose qui s'est passé, i z'y ont mis sur le journal, et ç'avait rien à voir (ah ouais ? c'était quoi ?) c'était un car qui avait rencontré/ En fait, la vraie histoire c'est : un car il était sur une voie, la nuit et y avait un fossé à côté, et en fait c'est une p'tite route, donc y a un autre car qui est arrivé en face, et à plein phares, donc, l'autre il a pas vu, il a débraqué un peu et le car i s'est renversé. Sur le journal c'est mis que... le car a essayé de doubler l'autre car et i s'est renversé donc ça avait rien à voir (ouais, comment tu savais toi la vraie... version) la vraie version, c'est normal mon père il est gardien dans l'entreprise de car (d'accord), donc... [petit rire des deux] voilà, en plus... le chauffeur je le connaissais, bon i m'a raconté ce qui s'est passé, sur le journal ça n'a rien du tout à voir, et après i z'ont refait une autre édition et là i z'ont bien mis ce qui s'était passé » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans l'entreprise ; scolarité primaire en Italie pour les deux parents)

Les évocations des lectures à plusieurs des magazines féminins et adolescents, et notamment du courrier des lecteurs, signalent aussi le rôle de la compagnie dans l'infléchissement des réactions participatives aux textes. Ces réactions lectorales infléchies répondent plus ou moins aux intentions éditoriales affichées. Véronique et sa mère, comme Marie et la sienne ou Najia et ses sœurs, prennent au sérieux les conseils hygiéniques et esthétiques diffusés dans les magazines féminins au point de les suivre et de les convertir en pratiques (cf. *infra*). D'autres lectrices à plusieurs de magazines adolescents déclarent à l'inverse, comme Olivia, rire de certaines de leurs propositions :

« à chaque fois qu'on part en voyage... en train, en avion avec... la classe, y a toujours des filles qui en ont [...] Girl ! et... Jeune et jolie. Là aussi c'est pas... parce que c'est très intéressant, c'est juste pour rigoler et... ça fait bien rire

quand même de lire trucs-là ! Mais bon voilà (qu'est-ce qui te fait rire par exemple ?) ben c'est d'un ridicule quand même... ben... de quoi i parlent... alors "Comment se coiffer pour l'été ?", "Comme se déshabiller... avec classe ?". "Comment..." / C'est vraiment des trucs qui font... vraiment... péter de rire » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études des parents en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

De manière similaire, en lisant à haute voix à ses cousines « *les horoscopes* » et « *les articles sur les stars* » chez ses grands-parents, Edith a pris l'habitude de lire « *pour rigoler* », les magazines « *cons* » type « *les Voici* et les *France Dimanche* ».

De la sorte, l'infléchissement des attentes lectorales vis-à-vis de certaines catégories de textes par les sociabilités lectorales peut détourner les intentions éditoriales. Toutefois des attentes lectorales particulières – ici, de dérision, d'étonnement, de contestation – n'en sont pas moins associées à des textes précis.

L'ancrage pragmatique de certains textes lus à plusieurs peut être encadré et effectué sous tutelle. Ainsi, au sein de cours de religion ou d'une aumônerie, fréquentés par conviction, Marie-Eve, Olivia, Bertrand, Thierry, Gaspar et Philippe ont été invités à dégager la signification religieuse de certains textes (religieux ou non), à la faire leur et à réfléchir leur quotidien ou l'actualité à partir de celle-ci. Avec d'autres croyants, ils se sont exercés à des façons participatives particulières de lire et de dire les lectures :

« [le dimanche matin au temple, on étudiait la Bible jusqu'à l'âge de] 12-13 ans et après y a les... groupes d'ados, où là c'est plus... sur des thèmes en fait (hum hum ?) par exemple [...] le thème de l'homosexualité... "Comment fallait réagir face aux homosexuels ? Est-ce que c'était un mal euh selon la Bible ? Est-ce que c'est un péché ?" » (Gaspar ; père : pasteur ; mère : ouvrière ; études des parents jusqu'en troisième au Laos)

Certaines sociabilités lectorales contribuent donc à l'entretien et à la mise en œuvre de façons de lire participatives ainsi qu'à leur ponctuation immédiate ou l'explicitation rétrospective des expériences lectorales. Les modalités des façons de dire les lectures (par ponctuation, citation, retour réflexif, etc.) varient selon les sociabilités lectorales entretenues.

Non porteuses de contraintes lectorales analytiques, ne réunissant pas les conditions nécessaires à une conversion pratique des textes, certaines conditions de lecture favorisent une appréhension participative des magazines et des ouvrages de référence auprès de lecteurs ayant constitué ces habitudes lectorales-là. Certains enquêtés témoignent en effet d'une appréhension participative de textes que d'autres lecteurs, ou eux-mêmes en d'autres occasions, convertissent en pratique. Alors qu'il ne bricole pas (du fait de son âge ou de son *statut*), Philippe lit parfois les livres de bricolage de son père « *par curiosité pour voir si... plus tard à la maison, ça pourrait me servir ou... truc comme ça !* ». A la demande de sa mère, Cédric choisit sur le livre de recettes les desserts qu'il lui laisse préparer. Vincent, qui rêve de conduire une moto, patiente en s'achetant de temps à autre des magazines : il se tient ainsi au courant des modèles, des prix, et prépare ses investissements à-venir. Comme d'autres enquêtés, Samantha rend compte

du passage subreptice d'un usage scolaire – et donc pratique, cf. *infra* – de l'un de ses manuels à une façon de lire participative. Le manuel devient alors source d'informations ou support de rêveries :

« les livres des cours, ben des fois, pour les cours j'ai un truc à faire, bon ben je prends mon livre, puis je regarde, puis... je regarde, je regarde, puis du coup j'oublie ce que j'ai à faire, puis je regarde le livre quoi (hum, hum hum) Voilà. Ou alors des fois en rangeant mes affaires bon ben je prends le livre, je regarde 'fin c'est comme ça, ça vient sur un coup de tête » (Samantha ; père : électricien, au chômage au moment de l'entretien ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans)

En formulant des conditions de possibilité et non des injonctions normatives, on pourrait dire : pour que ces enquêtés, comme d'autres, aient converti en pratiques leurs lectures, il aurait fallu notamment que l'un possède déjà sa propre maison, que l'autre connaisse une autre répartition des tâches et activités domestiques, que le troisième ait l'argent nécessaire à l'achat d'une moto et l'âge de ne plus se soumettre aux avis parentaux (« pour l'instant je peux pas en avoir de scooter ou n'importe quoi parce que... [petit rire] déjà j'ai pas d'argent pour me le payer et puis... je pense que mes parents... [ne voudraient pas] »), que Samantha ne s'écarte pas de son objectif de travail scolaire.

En dehors des cours de français, la façon de lire participative constitue la façon de lire la mieux partagée par la population d'enquête et la plus probable quelles que soient les catégories de textes. Sa forte diffusion ne la rend pas pour autant naturelle. Elle se construit dans des conditions variées d'accès aux textes, de réalisation et d'encadrement des lectures. En outre, recouvrant des intérêts lectoraux multiples qui associent des caractéristiques textuelles à des expériences et attentes lectorales plus ou moins reconnues (socialement, éditorialement, scolairement), elle offre une variété de réalisations possibles. De fait, les enquêtés ayant construit des façons de lire participatives n'ont pas nécessairement construit les mêmes attentes lectorales, ni vécu les mêmes expériences lectorales. Rétifs au pacte lectoral qui leur a été proposé pour certains textes, des enquêtés n'en sont pas devenus familiers. Ainsi Emilie comme Esther, Nadine ou Valérie ne sont pas sensibles au pacte lectoral des textes de science-fiction, et ne lisent pas de romans de ce genre à l'inverse de Samuel, Gaspar, Leonardo, Marie-Eve, Samantha, etc. Alors que des enquêtés ont construit des attentes lectorales humoristiques à l'endroit des magazines féminins, d'autres ont des attentes lectorales informatives et propres à la réflexion sur soi (ces attentes lectorales ne sont pas exclusives). Par ailleurs, un texte se laisse rarement réduire à une seule caractéristique, fut-elle désignée socialement comme essentielle. En plus de la pluralité des façons de lire dont il peut faire l'objet (façons de lire analytiques, façons de lire pragmatiques), un texte permet de ce fait une pluralité d'expériences lectorales participatives. Par exemple les réactions lectorales de Maxime, Eléonore et Nils à l'endroit de *L'Étranger* diffèrent. Le premier inscrit la lecture de *L'Étranger* dans une réflexion sur la peine de mort, la seconde reste insensible à ce récit de la « banalité », le troisième est pris par le récit du meurtre comme dans un roman d'action :

« je trouve ça vraiment... un bon livre quoi... (ah ouais ?) ouais i... y a un fond quoi... ça amène à réfléchir... (sur quoi par exemple ?) ben... l'injustice du monde,

des trucs comme ça en fait. Parce que... enfin je sais pas, je sais pas si vous connaissez l'histoire ? (hum) mouais ! Vous connaissez, vous l'avez déjà lu (hum) ben par exemple... je sais pas en fait... si on regarde bien c'est... i se rend pas compte de ce qui lui arrive... Il est inconscient, i peut pas... on a l'impression que... qu'il a pas d'esprit. I fait ça... tout est normal pour lui et puis en fait... il aurait été accusé... de meurtre... vraiment volontaire, alors qu'en fait, si on réfléchit bien... i savait pas ce qu'i faisait(hum hum) et... il a cru que... je sais pas moi ! Et puis en fait... [?] Il a pas de sentiment, il a rien, i ressent rien ! (hum !) donc... enfin voilà ! Donc... Ouais moi j'aime bien. Camus, c'est un peu du style... ça reste quoi ! [...] Puis même... le fait que ça coupe sans... sans la fin... parce qu'on sait pas ce qu'i deviendra (hum) ça laisse... un peu de... liberté au lecteur quoi ! On peut réfléchir. Ouais, on sait... on peut se dire... "Ouais, ça va se passer comme ça", parce que bon on va s'imaginer quèque chose quoi l'histoire comment ça finit... » (Maxime ; père : visiteur médical, bac+4 ; mère : secrétaire, bac) « L'Etranger, ah oui c'était le type là [...] j'ai trouvé ça bizarre comme histoire [...] j'ai pas tellement aimé(ouais ?) je trouve ça... c'était une histoire complètement banale en fait, c'est... y avait rien d'extraordinaire, ou de magique. Nan rien du tout c'était... i racontait sa vie quoi en gros(ouais) et j'ai pas trouvé ça... super intéressant. J'ai pas détesté mais... parce que c'était facile à lire (ouais) c'était... pas un langage trop compliqué, forcément, donc... j'ai pas détesté mais c'est pas... un livre qui m'aura marqué à vie quoi » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « moi quand je lis le livre, j'imagine dans ma tête des films donc... j'imagine un peu comment c'est, donc je me souviens de passages... que j'avais dû imaginer... je sais pas sur la plage, quand i vont chez... j'ai oublié le nom... [...] après i vont sur la plage... et après i tue l'Arabe, après i va en prison et... je me souviens de deux trois trucs mais pas vraiment... très précisément [...] [j'ai] des flashes... deux trois passages... comme ça... » (Nils ; père : ophtalmologue, doctorat de médecine ; mère : psychologue, nombre d'années d'études après le bac inconnu)

La contextualisation des différentes expériences lectorales et des habitudes constituées au gré de sollicitations lectorales particulières identifiées par les lecteurs permet en partie de rendre raison des réactions variées à des mêmes textes. Ces réactions s'inscrivent souvent dans une continuité des attentes lectorales construites à l'endroit de la catégorie dont relève le texte lu.

Venons-en à la dernière façon de lire qu'un certain nombre d'enquêtés ont constituée durant la période collégienne : la façon de lire pratique.

2) Conversion pratique des textes

Les lectures pragmatiques de la littérature ou d'autres catégories de textes ne se résument pas aux façons de lire participatives. Elles se réalisent aussi lorsque les textes lus sont « convertis en pratiques »⁷⁰⁴.

Dans la population, les catégories de textes qui font le plus l'objet de conversion

⁷⁰⁴ B. Lahire, *La lecture « populaire »*, op. cit., p. 7.

pratique sont, par ordre décroissant du nombre de lecteurs : les magazines (50), les ouvrages de référence (48), la littérature classique (43), les textes religieux (28), la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion (16), les bandes dessinées (9) et les journaux (5).

Parmi les lecteurs de chaque catégorie de textes, il y a proportionnellement autant d'enfants de bacheliers que d'enfants de non bacheliers et autant de filles que de garçons, hormis pour les magazines que les filles de bacheliers sont plus nombreuses à avoir lus de la sorte et pour la littérature classique que les garçons de bacheliers sont plus nombreux à avoir convertie en pratique. Enfin, excepté Emilie et Ahmed, tous les enquêtés ont eu, sur des catégories diverses, de telles lectures durant la période collégienne.

Si les conversions pratiques ou usages pratiques correspondent souvent à des intentions auctoriales ou éditoriales plus ou moins clairement inscrites dans les textes mêmes – par l'affiliation à un genre notamment –, il reste que les caractéristiques textuelles ne suffisent pas à déterminer mécaniquement la façon de lire qui s'en empare⁷⁰⁵. Ainsi, on a vu que beaucoup d'enquêtés lisent des magazines de manière informative ou divertissante et ne convertissent pas en pratique les articles porteurs d'un tel usage.

Il s'agit donc de mettre en évidence les conditions propices aux façons de lire particulières que sont les conversions pratiques de textes. Le tableau suivant montre que, selon les contextes scolaire et extra-scolaire de lecture, les enquêtés ont converti en pratique des textes différents. Il convient donc d'observer plus précisément quelles lectures pratiques ces différents contextes accueillent et informent.

⁷⁰⁵ Si G. Flaubert soumet ses phrases à l'épreuve du gueuloir, il reste que le théâtre ou la poésie, plus que le roman, visent à être dits à voix haute, joués ou déclamés. L'analyse de la poésie et de l'épopée grecques que réalise F. Dupont souligne par exemple, l'importance du contexte de production orale des textes, de leur usage pratique, F. Dupont, *L'invention de la littérature. De l'ivresse grecque au livre latin*, op. cit.

	Lectures scolaires				Lectures extra-scolaires				Lectures totales	
	Lectures littéraires		Lectures non littéraires		Lectures littéraires		Lectures non littéraires		Lectures littéraires	Lectures non littéraires
Collège	Edmond Luce Thérèse Eliane Gautier Belle Karine	Marc Luce Maurice Maurice Nina Thérèse Ulysse Maxence	Julie Anne-Cécile Karine Hélène Léonelle Thérèse Luce	Pauline Luce			Edmond Luce Luce	Edmond Luce Luce	Edmond Luce Luce	Edmond Luce Luce
lycée					0	0	0	0	0	0
Université	Julien Thérèse Maxence Maxence Thérèse Julie Maxence	Maxence Luce Luce Luce Luce Luce Luce	Edmond Luce Luce Luce Luce Luce Luce			Edmond Luce Luce Luce Luce Luce Luce	Edmond Luce Luce Luce Luce Luce Luce	Edmond Luce Luce	Edmond Luce Luce	
Et Total	2	2	2	1	0	0	0	0	2	2

Source : Réponses aux questions posées par le questionnaire de la recherche. Les données ont été recueillies au sein de la population de 100 lycéens de la région lyonnaise. Les données ont été recueillies pour les lycéens de la région lyonnaise et les lycéens de la région lyonnaise. Les données ont été recueillies pour les lycéens de la région lyonnaise et les lycéens de la région lyonnaise.

	Lectures littéraires		Lectures non littéraires		Lectures totales				
	Lectures littéraires	Lectures non littéraires	Lectures littéraires	Lectures non littéraires	Lectures littéraires	Lectures non littéraires	Lectures littéraires	Lectures non littéraires	
Collège	Edmond Luce Thérèse Eliane Gautier Belle Karine	Marc Luce Maurice Maurice Nina Thérèse Ulysse Maxence	Julie Anne-Cécile Karine Hélène Léonelle Thérèse Luce	Pauline Luce			Edmond Luce Luce	Edmond Luce Luce	Edmond Luce Luce
lycée					0	0	0	0	0
Université	Julien Thérèse Maxence Maxence Thérèse Julie Maxence	Maxence Luce Luce Luce Luce Luce Luce	Edmond Luce Luce Luce Luce Luce Luce			Edmond Luce Luce Luce Luce Luce Luce	Edmond Luce Luce Luce Luce Luce Luce	Edmond Luce Luce	Edmond Luce Luce
Et Total	2	2	2	1	0	0	0	0	2

Tableau 15 Les lecteurs ayant lu au sein de différents contextes, telle ou telle catégorie de textes d'une façon pratique, selon le sexe et le niveau de diplôme des parents

A. LA CONVERSION PRATIQUE DES TEXTES AU SEIN DES COURS DE FRANÇAIS : LE THÉÂTRE

C'est par le biais du théâtre et de la poésie qu'une appréhension pratique de la littérature est présente au sein des cours de français au collège. Ayant produit un matériau moins systématique sur la poésie⁷⁰⁶, je présenterai ici l'analyse des déclarations ayant trait aux lectures scolaires de textes théâtraux. Ceux-ci ont pour caractéristique générique d'être écrits pour être joués et mis en scène. Autrement dit, ils ont pour caractéristique générique de devoir être convertis en pratique. Cette théâtralité est désormais inscrite

⁷⁰⁶ Julie, Karine, Arthur, Maxence et Bruno évoquent les récitations de poésies au sein des cours de français, Cédric a eu l'occasion d'apprendre des chansons de Brassens en suivant des cours de chorale – ces chansons figurent parmi les poètes contemporains sur les listes de suggestion.

dans l'imprimé même. Elle est perceptible à qui sait décoder les éléments typographiques la restituant comme « la séparation des scènes par un chiffre romain, la présence d'un ornement entre chacune d'elles, le rappel des noms des personnages à leur commencement, la mention des entrées et sorties, l'indication de celui qui parle ». R. Chartier rappelle en effet qu'aux XVII^e et XVIII^e siècles des transformations typographiques ont fait apparaître « dans le livre la durée et le mouvement de la dramaturgie elle-même »⁷⁰⁷.

L'enseignement de la lecture des textes théâtraux comprend aujourd'hui celui du décryptage de ces éléments typographiques⁷⁰⁸. Par exemple, la définition des « didascalies » figure dans le glossaire des textes d'Accompagnement des programmes du cycle central parmi les « Outils de la langue » à enseigner aux élèves (p. 55). En plus de l'enseignement d'une appréhension analytique des pièces de théâtre, celui de la conversion pratique des textes est « fortement recommandé » par les Documents officiels (p. 24). Il peut rester théorique : ainsi près de la moitié des enquêtés (27) n'ont appréhendé le théâtre que par des lectures suivies et des études de textes⁷⁰⁹. Si les lectures à plusieurs voix sont fréquentes pour ce genre de textes, elles ne sont toutefois pas systématiques. Ainsi, Emilie et Philippe se souviennent des lectures professorales de pièces de théâtre :

« C'est pas de Molière Les Fourberies de Scapin ? (si) ben alors c'est lui. Euh... ouais, [la prof] me l'a lu en entier. Ça ouais, c'était un peu barbant(ah ouais ?) ouais qu'elle nous l'a lu en/ Il était bien mais p't-être pas en cours... comme ça (t'aimais pas trop que... écoutez ce qu'elle /) / ouais c'est un peu... endormant en fait » (Emilie ; père : contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : institutrice)

L'enseignement de la conversion pratique des textes peut aussi être pratique, et c'est ce qui nous importe ici. Parallèlement aux études de textes et aux lectures suivies, 32 enquêtés ont en effet vu des représentations théâtrales ou ont joué eux-mêmes certaines scènes. La vision de représentations théâtrales ou des adaptations d'œuvres littéraires constitue un outil pédagogique recommandé pour divers objectifs : une initiation au répertoire classique, l'appréhension d'une propriété générique, une comparaison des langages esthétiques, etc. Elle constitue aussi l'outil pédagogique privilégié pour l'enseignement d'une conversion pratique des textes : les élèves sont alors confrontés à la mise en œuvre, par un professionnel, d'une telle appropriation des textes.

⁷⁰⁷ R. Chartier, « Du livre au lire », *op. cit.*, p. 102. L'inscription de cette théâtralité dans le texte permet aussi, et dans le même mouvement, la lecture silencieuse des œuvres. Cette lecture est en outre favorisée par l'enseignement de leur appréhension analytique au sein des cours de français.

⁷⁰⁸ On verra que cet enseignement ne va pas de soi : nombreux sont les enquêtés pour qui la lecture de pièces de théâtre reste difficile alors qu'ils comprennent les pièces lorsqu'ils assistent à des représentations. Lors de la lecture, ils éprouvent des difficultés à faire le va-et-vient entre le corps du texte et les didascalies, les noms des personnages, etc. Cf. *Infra*, chapitre 8.

⁷⁰⁹ La modalité théorique ou pratique de l'enseignement de la conversion pratique des pièces de théâtre dépend vraisemblablement d'une pluralité de facteurs : la formation de l'enseignant, les moyens économiques mis à disposition des enseignants pour réaliser leur enseignement (par le biais des projets d'établissement par exemple, le nombre d'élèves par classe, etc.), le public enseigné, etc.

Quelques rares enquêtés ont eu l'occasion d'assister à des représentations théâtrales par le biais de l'institution scolaire. Avec sa classe de troisième, Nils a vu *Les Caprices de Marianne*. Thierry, Marie-Eve, Esther et Vanessa se souviennent d'avoir assisté à une représentation de *L'Avare* durant le collège :

« L'Avare aussi je l'ai bien aimé aussi. Et je l'avais vu... au théâtre. [La prof] nous a emmenés [...] j'aimais bien le personnage... je sais plus comment i s'appelle Aragon ou euh... Mouais... Je l'aimais bien parce que... i me faisait rigoler ! [petit rire des deux] Je me moquais de lui ! » (Vanessa ; père : directeur de division, bac + école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art)

La découverte du théâtre joué occupe une place de choix parmi les activités qui ont amené Elodie à la littérature :

« [nous, élèves de quatrième] on n'arrivait pas à comprendre comment [notre prof de français] pouvait s'intéresser à ce point-là au français, comment elle pouvait aller voir des pièces de théâtre. Donc après elle nous a/ Progressivement elle nous a fait lire, elle nous a emmenés tout ça, ça nous a vraiment tous développé dans la classe » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

D'autres enquêtés, plus nombreux, ont appréhendé la théâtralité de pièces en voyant des représentations filmées ou des adaptations cinématographiques. Ainsi Bastien et Matthieu déclarent avoir « vu à la télé » des pièces de Molière. Habiba a vu au « cinéma » *Le Médecin malgré lui* quand Raoul dit avoir « vu le film de la pièce de théâtre ». Leïla a « regardé en film » *Tristan et Yseult* et « *Le Docteur Knock* ». Aïcha se souvient d'avoir lu en sixième *Le Médecin malgré lui* et précise « après on a vu le théâtre, en cassette. Et il est super bien. Çui-là il était... amusant ». Nadine a apprécié l'adaptation de *Cyrano de Bergerac*, Clara a vu la fin du *Cid* en cassette-vidéo, Gaëlle relate avoir souvent vu des enregistrements de pièces de théâtre :

« chaque année, bon, les professeurs de français nous disaient qu'on irait [au théâtre] et puis on n'y est jamais allé donc euh [petit rire des deux] finalement non [...] [mais] Molière, ouais on avait regardé en vidéo, on a regardé L'Avare , euh... Le Médecin malgré lui ... Le Bourgeois gentilhomme et des choses comme ça [...] surtout en fin d'année donc quand on se détend un peu i nous passaient les vidéos » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUG de psychologie)

Mais c'est en ayant à « imaginer une mise en scène » des *Fourberies de Scapin* (Jérôme), à « apprendre par cœur des passages » (Bastien, Maxime, Thierry, Cédric), à « passer à l'estrade » (Isabelle, Habiba), ou au « fond de la classe » (Caroline, Gaspar), ou encore « sur scène entre guillemets quoi devant la classe » (Rodolphe), « à jouer les rôles » (Mathilde), à suivre « les indications » professorales (Radia) qu'un plus grand nombre encore d'enquêtés (26⁷¹⁰) ont appris à convertir en pratique des textes théâtraux : la tirade où Sganarelle « parle en faux latin », le monologue « le plus connu »

⁷¹⁰ Belinda, Esther, Mathilde, Najia, Olivia, Ophélie, Vanessa, Anne-Cécile, Caroline, Habiba, Isabelle, Lamia, Radia, Sylvia, Bastien, Bertrand, Maxime, Nils, Raoul, Rodolphe, Thierry, Cédric, Gaspar, Jérôme, Nordine, Salah.

d'Harpagon découvrant le vol de sa cassette, des scènes du *Malade imaginaire*, des *Femmes savantes*, des *Fourberies de Scapin*, ou des passages de l'*Odyssée*.

A l'occasion de ces activités scolaires, c'est à une façon particulière de lire et d'appréhender les textes littéraires que ces enquêtés ont été initiés en pratique. En effet, il ne s'agit ni de lire simplement une pièce de théâtre, ni de l'étudier comme tout texte littéraire, mais de la lire pour la jouer. Le lecteur se concentre alors sur la conversion pratique de la pièce. Ainsi Radia précise qu'au collège, elle « *n'étudiait pas... en fait la pièce comment elle était écrite mais... t'sais la jouer quoi* ». Thierry et Belinda expriment aussi le suivi d'un enseignement où prime l'attention au jeu :

« avec certains profs on... les étudie... plus dans le détail, ou alors on fait plus du théâtre [...] (/ apprendre le texte et puis le jouer) euh ouais en fait... le jouer... 'fin comprendre en fait le texte pour pouvoir bien le jouer. » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : formatrice dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management) **« je trouve que la pièce... n'importe pas quoi parce que... ce qui compte c'est le jeu quoi c'est pas vraiment... ce qu'on dit après, mais c'est la manière, ouais ! La manière dont on le joue »** (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

La comparaison de différentes interprétations théâtrales, le guidage du jeu et la justification de l'intonation d'une lecture à voix haute sont différents moyens préconisés dans les Documents officiels pour entraîner les élèves à porter leur attention à la conversion pratique des textes. Ils sont conçus et présentés dans leur articulation avec une appréhension analytique qui vise à en saisir et à en dégager le sens scolairement reconnu :

« Afin de bien leur montrer [aux élèves] que la diction d'un texte est aussi une interprétation de son sens, on compare plusieurs versions d'un même texte dit par des comédiens différents (par exemple, les Fables de La Fontaine dites par Gérard Philipe ou Fabrice Lucchini). » **« Le jeu théâtral [...] fait travailler la mise en voix (timbre, tempo), en espace (situation des personnages les uns par rapport aux autres, cadre, lumière) et en gestes (regards, mobilité corporelle). On ne cherche pas à mimer de façon artificielle, mais seulement à faire percevoir concrètement la situation d'énonciation pour que les élèves comprennent mieux comment elle implique, et éventuellement modifie, la signification des textes. »** **« À l'occasion de lectures de récits, et plus encore pour des fragments de théâtre ou des poèmes, on fait travailler la mise en voix à livre ouvert. On demande à l'élève d'expliquer, en ce cas, pourquoi il propose telle ou telle intonation pour un passage, quel sentiment il a voulu transmettre. »**⁷¹¹

Sylvia se souvient que son professeur réagissait aux propositions théâtrales des élèves. Il « *disait ce qui allait pas et puis on devait faire après avec les gestes... et essayer de mémoriser le plus... et essayer d'improviser si on pouvait...* ». L'enseignant de Nils « *disait les critiques sur les groupes et puis on... du coup on savait... ce qu'il fallait faire au bout d'un moment [...] la mise en scène... les gestes, le... ouais... la diction aussi... Voilà, i nous*

⁷¹¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Accompagnement des programmes du cycle central*, www.education.gouv.fr, p. 34 et p. 24, Ministère de l'Éducation nationale, *Accompagnement des programmes de 6^{ème}*, www.education.gouv.fr, p. 24.

conseillait là-dessus ».

L'initiation à une appréhension pratique des textes littéraires peut donc avoir eu lieu au sein des cours de français par la découverte des pièces de théâtre. Celles-ci sont alors saisies en représentations (cassette-vidéo, sortie au théâtre, jeu de scènes des camarades de classe) ou jouées par les élèves eux-mêmes, ce qui s'accompagne parfois de difficultés :

L'Esquive d'Abdelatif Kechiche met en scène de manière remarquable la difficile initiation à l'appréhension pratique des pièces de théâtre au sein des cours de français. Les difficultés à jouer et à mettre l'intonation qu'éprouve le personnage de Krimo lorsqu'il récite en classe Le Jeu de l'amour et du hasard pointent la non évidence de cette façon de lire. Le personnage de l'enseignante qui invite l'élève à « sortir de soi et de sa condition sociale » ainsi que les répétitions identiques du texte, atones et ânonnées, par Krimo, pourraient laisser croire à une timidité excessive du personnage, à une absence d'aisance en public (que les « marchés tendus » de la salle de classe et de la relation amoureuse accentuent sans doute), voire à une mauvaise volonté de l'élève (« qui fait exprès » finit par dire l'enseignante). Le film montre indéniablement plus les liens entre les difficultés de jeu de Krimo à la faible constitution d'une façon de lire pratique (cf. la difficile lecture de l'œuvre par Krimo dans sa chambre, l'étonnement de son entourage à le voir lire du théâtre, etc.). Cette façon de lire requiert d'une part une compréhension du texte et, d'autre part, une habitude de conversion pratique d'un texte qui ne relève pas du mode impératif (comme les recettes de cuisine ou tout autre mode d'emploi) que l'on apprend précocement à lire à l'école.

Mais c'est hors école et sur d'autres catégories de textes qu'un plus grand nombre d'enquêtés ont eu l'occasion de s'exercer à cette façon de lire.

B. LA DIVERSITÉ DES TEXTES CONVERTIS PRATIQUES EN DEHORS DES COURS DE FRANÇAIS

En dehors des cours de français, la conversion pratique des textes est bien plus diversifiée que celle qui s'enseigne et s'exerce parfois en leur sein. On évoquera dans un premier temps les trois formes de conversion pratique des textes mises en œuvre par des enquêtés durant la période collégienne. Celles-ci sont fortement dépendantes des textes dont elles s'emparent. On montrera dans un second temps quatre conditions propices à l'efficacité des textes dans la mise en œuvre de cette façon de lire : 1) l'apprentissage par les lecteurs d'attentes lectorales pratiques à l'endroit des textes lus ; 2) la construction préalable par les lecteurs d'habitudes et de compétences spécifiques, conduisant à recourir à des textes pour guider une pratique ; 3) l'adéquation entre la pratique proposée par les ouvrages et celle voulue par les lecteurs ; 4) des conditions matérielles de conversion pratique des lectures.

Trois formes de conversion pratique des textes

A partir des entretiens, on peut reconstruire trois formes de conversion pratique des textes. La première – la plus évidente et la plus souvent étudiée – est une lecture-mode d'emploi : les textes énoncent de manière relativement transparente le déroulement

même d'une pratique (par le recours au mode impératif). Pour la seconde, les textes n'énoncent pas le déroulement d'une pratique, mais fournissent les éléments nécessaires à une pratique informée et avertie. La troisième forme de conversion pratique des textes regroupe des pratiques fort différentes. Ces dernières ont pour caractéristique commune de se réaliser par une appropriation de textes qui ne porte pas le nom de lecture mais celui de la pratique même.

La première forme de conversion pratique des textes consiste en la réalisation pratique de conseils, suggestions ou injonctions explicités dans des textes modes d'emploi qui ressortissent à différents domaines. Malika, Véronique, Elodie, Najia, Valérie, etc., réalisent les recettes de cuisine diffusées dans des magazines, consignées dans des livres ou cahiers familiaux. Cédric se sert du mode d'emploi de sa chaîne hi-fi pour la raccorder à son magnétoscope. Clara, Samuel, Lagdar, Nordine, etc., soumettent leurs pratiques quotidiennes (hygiéniques, alimentaires, vestimentaires, sexuelles, etc.) à des principes et règlements religieux publiés dans des « *petits livres* ». Edith, Marie, Najia, Leïla, Véronique, Cédric, etc., suivent les informations et conseils esthétiques ou médicaux publiés dans des magazines ou livres pratiques. Marc, Maxence, Livio, Pierre-Jean, etc., viennent à bout de leurs jeux vidéo en lisant les « *soluces* » de magazines informatiques ou de sites spécialisés.

La seconde forme de conversion pratique des textes consiste en la lecture de textes pour une mobilisation ultérieure d'informations. Il en va ainsi des usages pratiques des magazines de consommateurs en vue d'achats informés. A propos des jeux vidéo, Thierry précise par exemple « *si j'ai envie d'acheter quelque chose je me renseignerai surtout dans les magazines quoi. Je regarde ce qu'il en pense et... j'achèterais des bonnes choses* ». Les usages pratiques des pages sportives des journaux locaux en vue d'un remplissage moins hasardeux des grilles du loto sportif, comme le font Nicolas et son père, ou Matthieu et sa grand-mère, relèvent de cette forme de conversion pratique des textes. C'est le cas aussi des usages pratiques des magazines télévisés pour prévoir des soirées télévisées ou les enregistrements de certains programmes :

« [ma grand-mère] elle aime bien le foot alors... j'en parle avec elle (ah ouais ?) parce qu'on joue au loto foot après ensemble (avec ta grand-mère ? [incrédule]) ouais ouais [petit rire] Comme ça on regarde si z'ont joué à domicile, si i z'ont joué pendant la semaine... ou coupe de France, les trucs comme ça ouais ! »
(Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) « dès qu'i y a un nouveau par exemple TéléZ, tout, quand il est chez moi, je le lis, pour regarder ce qu'i y a dans la semaine comme programme »
(Rachid ; père : maçon ; mère : agent d'entretien ; ne connaît pas leur scolarité) « [la télé] je la regarde quand même quoi ouais [petit rire des deux], ben en fait je regarde... ouais, le soir quoi, 'fin, je regarde bien les... ce qui est p'tit, les séries des fois, parce que quand je rentre, 'fin quand je rentre ça dépend... ce que j'ai à faire quoi et des fois les films, le soir, mais... 'fin... c'est pas, 'fin ça dépend quoi, en fait je préfère enregistrer et regarder après, parce que sinon le lendemain [petit rire] je suis carrément crevée » ; « [le programme télé] je le lis du début jusqu'à la fin [petit rire] chaque fois que je l'ai (ah ouais ?) ouais, j'adore [...] je lis les programmes, tout ce qu'i va y avoir quoi, et puis ouais [petit rire], puis je lis les

articles qu’i y a dedans quoi et ceux qui m’intéressent » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Les usages pratiques-ludiques des dictionnaires que Marc, Vincent, Elodie, Karine ont appris à mettre en œuvre pour augmenter leurs performances au scrabble, au petit bac ou au jeu du dictionnaire, relèvent également de cette forme de conversion pratique des textes.

Enfin, *la troisième forme de conversion pratique des textes* rassemble des lectures – plus ou moins explicitement proposées par les imprimés mêmes – qui ont pour point commun de porter le nom des pratiques dont elles permettent la réalisation. Elles se distinguent de la définition dominante de la lecture comme appropriation linéaire et *in extenso* de textes, particulièrement littéraires⁷¹². En évoquant les textes et ouvrages *compulsés*, ou avec lesquels les étudiants de médecine *travaillent*, M. Millet met en évidence une telle lecture. Scolarisée, la population d’enquête est également familière de cette forme de lecture pratique. Certains la mettent en œuvre même lorsque cela ne leur est pas directement demandé. Ainsi, Emmanuel et Nils devancent des demandes professorales en *travaillant* avec leurs manuels scolaires et « *s’exercent* » en suivant les consignes proposées. Edith et Farid recherchent pour leur part des résumés d’œuvres littéraires dans des *Profil* d’œuvre. Le *découpage*, le *collage* et l’*archivage* de telles ou telles pages de leur magazine, de photos ou de fiches biographiques des stars ou des personnalités sportives appréciées⁷¹³ relèvent aussi de cette forme de lecture pratique. Ophélie, Myriam, Maxence, Thierry ou Stéphane l’ont mise en œuvre durant la période collégienne. On l’a vu précédemment, l’interprétation de pièces de théâtre (Nadine, Olivia, Habiba, Leïla, François, Matthieu et Franck) mais aussi l’apprentissage de textes – littéraires ou religieux – qui sont *joués*, *chantés* (Cédric, Mathilde) *récités* ou *psalmodiés* (Clara, Najia, Olivia, Ophélie, Tasmina, Lamia, Leïla, Radia, Samia, Bertrand, Maxence, Raoul, Samuel, Gaspar, Lagdar et Nordine) ressortissent à cette forme de lecture pratique. Enfin, celle-ci comprend également les textes conçus comme *jeux*. C’est de la sorte que Julie, Marie, Nadine, Sophie, Valérie, Malika, etc., se sont emparées de tests psychologiques publiés dans des magazines, et que Bertrand, Didier, Raoul, Samuel, Bruno, Gaspar, Jérôme et Livio ont appréhendé des *Livres dont vous êtes le héros*.

Ces trois formes de lecture pratique sont liées à des caractéristiques textuelles particulières. Cependant, ces dernières, variées, ne sont pas efficaces en soi. Elles ne permettent pas, seules, la conversion pratique qui est faite des textes, mais doivent s’articuler avec d’autres éléments, d’autres conditions de possibilité.

les conditions de possibilité des conversions pratiques des textes

Outre des compétences lectorales de base, l’efficacité de ces caractéristiques textuelles – comme l’efficacité de toutes celles que l’on a analysées précédemment – repose d’abord

⁷¹² B. Lahire, *Les Manières d’étudier*, p. 150.

⁷¹³ Cette forme de lecture a été mise en évidence pour souligner le caractère actif de lectures peu légitimes scolairement, cf. R. Chartier, *Lectures et lecteurs...*, *op. cit.*, p. 210 ; A.-M. Thiesse, *Le Roman du quotidien*, *op. cit.*, p. 13-19 ; C. Détrez (dir.), « Vues à la télé », *op. cit.*, p. 144-146.

sur l'apprentissage par les lecteurs de leur reconnaissance et de leur décryptage. Les lecteurs ont appris à convertir en pratique certains textes 1/ en voyant des proches avoir un usage pratique de textes particuliers, 2/ en lisant avec d'autres certains textes de façon pratique, 3/ en s'entendant donner de telles consignes lectorales à l'endroit de textes spécifiques, 4/ en ayant été familiarisés aux consignes explicites portées par les textes. Ainsi, Valérie, dont le père lit essentiellement des « *bouquins d'informatique* », dit avoir « *pris sa manie* ». Elle lit ses livres pour « *utiliser intelligemment* » les logiciels. Comme « *tout le monde* » chez lui, Nicolas a appris à consulter les « *livres de médecine* » familiaux avant d'appeler un médecin : « *quand on ressent quèque chose mais on sait pas ce que c'est* ». La reproduction des gestes lectoraux ne se réalise pas forcément à l'identique et peut enregistrer des déplacements. Ainsi, Arthur lit un magazine de jeux vidéo avant d'acheter celui qui, au vu des critiques, lui apportera satisfaction. Il décline de la sorte des gestes parentaux sur un autre magazine : son père lit un magazine automobile pour acheter le véhicule qui répond le mieux à ses convenances ; sa mère consulte les critiques de *Télérama* avant d'acheter des romans. Julie se souvient d'avoir fait ses premiers tests psychologiques dans *Jeune et jolie* au début du collège, avec sa « *meilleure amie* » du moment. Najia a appris « *avec ses parents* » les circonstances et les moments opportuns pour la réalisation des différentes prières – « *des fois... quand on a peur le soir, on récite des trucs et tout pour pas avoir PEUR ... Mais c'est toujours les parents [qui apprennent]* ». Sans les injonctions et recommandations de son prof de théâtre, Franck, familier des *one man show* et non des représentations de théâtre classique, aurait eu de la peine à interpréter *Britannicus* et une pièce de Molière, imposées au jeu la première année de la pratique théâtrale dans le cours qu'il fréquente. Maxime a suivi les consignes de lecture de camarades cyclistes en élaborant des entraînements à l'aide du livre pratique qu'ils lui ont offert.

Les consignes de lecture pratique ne sont pas nécessairement explicitées par des sollicitateurs. Elles peuvent être portées par les textes ou les conditions de découvertes de ceux-ci. Ainsi, Samuel a appris, comme Livio, à lire les *Livres dont vous êtes le héros* découverts sur les rayons d'une bibliothèque, en suivant « *pas mal de règles* » consignées en début d'ouvrages, comme celle d'« *avoir tout près son papier et son crayon pour savoir combien on a et ce qu'on doit faire [...] Parce qu'on avait... différentes aptitudes et... plusieurs points dans chaque aptitude, donc euh... là ! C'était obligé de mettre des indications à côté* ». La distribution simultanée des manuels d'utilisation et des produits achetés constitue à elle seule la consigne d'une lecture pratique à laquelle Cédric a été sensible :

« [il y a] un bouquin qu'i y en a pas beaucoup qui doivent lire à part moi... Dans la voiture à ma mère, y a un bouquin qui parle de sa voiture... Et souvent je le lis comme ça, i z'expliquent dessus... (hum !) les boutons, tout ça. [...] Je sors le bouquin dessous le siège et puis je suis là, je lis... Je me mets à sa place et puis je suis là je règle tout... [petit rire des deux] Ouais c'est marrant... "Tiens, ce bouton, je savais pas à quoi ça servait..." Je regarde le tableau de bord, je vois tout de suite où i se branche et "Ah tiens, le stop !" (hum !) voilà ! [petit silence] Si, ou les bouquins pratiques par exemple pour lire le magnétoscope ou les trucs comme ça ouais ça m'arrive... comme j'ai une chaîne stéréo je le lis... C'est un vrai tableau de bord ! [je ris un peu] Y a des boutons de partout je fais "Hou là

là... ». Alors là pour enregistrer quelque chose... je voulais raccorder mon magnétoscope à la chaîne stéréo et j'ai pu raccorder que la télé à la chaîne stéréo... i faut tirer des fils... ouais... ça m'arrive. » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; études inconnues de l'enquêté ; il vit avec sa mère)

La connaissance de la possibilité d'une lecture pratique de certains textes ne suffit pas toujours à sa mise en œuvre. Il faut aussi avoir construit l'habitude de recourir à des textes pour la réalisation d'une pratique. Or, ce recours aux textes peut être concurrencé par d'autres rapports à la pratique comme la réalisation par tâtonnement ou l'effectuation non informée⁷¹⁴. Ainsi, Mathilde ne consulte le programme télévisé que lorsqu'elle s'assied devant le poste. Elle se distingue de Samantha qui a pour sa part appris à lire attentivement le programme télévisé pour enregistrer les programmes qu'elle ne pourrait pas regarder à leur horaire de diffusion. Si, au moment de l'enquête, Olivia utilise fréquemment des recettes de cuisine glanées dans le magazine de sa mère, elle décrit ses premiers pas dans la pratique culinaire par tâtonnement, et l'invention de recettes. La lecture pratique de certains textes dépend donc entre autres d'un certain rapport – rationnel, organisationnel, autodidacte plus qu'intuitif, pratique, etc. –, à telle ou telle pratique⁷¹⁵. Des conditions culturelles et matérielles sont intimement mêlées à ce rapport à la pratique.

La lecture pratique de certains textes reconnus comme pouvant faire l'objet d'une telle appropriation demande l'adhésion du lecteur à la pratique proposée. Pour avoir une lecture pratique de solutions de jeux vidéo publiées dans un magazine informatique, le lecteur doit donner un intérêt et un sens à la progression dans un jeu grâce à des aides. Maxence, par exemple, joue le plus souvent à des jeux de courses automobiles. Il lui arrive de temps à autre de jouer à des jeux de rôle ou de stratégie où, pour passer d'un niveau à l'autre, le joueur doit résoudre des « énigmes ». N'ayant pas construit comme un enjeu fort la résolution de celles-ci, il lui arrive par « *flemme [de] regarde[r] directement la solution* ». A l'inverse, Salah apprécie précisément de résoudre des énigmes lorsqu'il joue. Il ne lui vient donc pas à l'esprit de saborder son plaisir en prenant connaissance des solutions :

« j'aime bien m'arrêter [de jouer au jeux vidéo] parce que comme ça je me dis... quand je dors par exemple... j'imagine ce qu'i va se passer ou... je réfléchis... à la question [...] qu'est-ce qu'i va y avoir ou qu'est-ce que je vais faire... ou... par exemple, dans les... jeux de stratégie, quelle attitude je vais avoir par rapport à mes alliés ou des trucs comme ça...ou quelles techniques... comment je vais mettre mes troupes... style les archers... derrière et cetera. Ouais... [petit rire] (et là dans les magazines y a des trucs qui aident ? 'fin... ou qui disent "ben par exemple moi j'ai... fait tel jeu et puis...") non non, pas dans ceux que je lis. Ça c'est plutôt les solutions ou les aides... les soluces... j'aime pas trop quoi parce

⁷¹⁴ B. Lahire analyse différentes conditions de recours ou non recours à l'écrit, cf. B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 137-167.

⁷¹⁵ Un même individu peuvent avoir des appréhensions différentes (soit pratique, soit théorique) des différents domaines de pratiques. Tel concevra l'apprentissage d'une profession par les livres et préférera apprendre à cuisiner en tâtonnant ou en reproduisant les recettes par des proches.

que... on découvre rien ou... genre les codes... ça m'intéresse pas(ouais ! T'aimes mieux... réussir à les /) / j'aime mieux perdre... mais être bien content à la fin que de gagner... après je dis "Allez on passe à la suite" et cetera, pas de pouvoir savourer... [rire des deux] ce qu'i z'ont fait eux [les fabricants] » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

Dans bien d'autres domaines, l'adhésion du lecteur au texte et à la conversion pratique de celui-ci est nécessaire à sa lecture pratique. Il en va ainsi des textes religieux. Si Nordine a une lecture pratique de « *petits livres* » qui réglementent des manières de se conduire et d'agir au quotidien, « *dans une pièce i faut rentrer du pied droit, et... sortir du pied gauche et quand... on s'habille, i faut commencer toujours par la jambe droite... ou le bras droit, le pied droit...* », c'est parce que cela correspond à sa conception des manières d'être musulman. A l'inverse, Jean a décidé de ne plus fréquenter l'aumônerie de son collège, de ne plus pratiquer et donc de ne plus lire la Bible notamment parce qu'il se sent incapable d'observer le précepte de générosité et qu'il refuse de le bafouer (ou d'être religieux à moitié) :

« (t'as lu la Bible aussi ou, 'fin... ?) non. J'ai fait une année à l'aumônerie [...] en cinquième donc vers l'âge de 12 ans [...] c'était vraiment... une SOLIDARITÉ, un élan de fraternité, mais... c'est un élan de fraternité que j'aime pas du tout parce que... c'est une fraternité FAUSSE quoi. C'est... c'est les petits... cathos du 6^{ème} ... qui donnent chacun 10 balles... – alors qu'i s'habillent en Cyrillus et en Floriane... – pour Handicap international... Enfin moi... mais ça m'avait CHOQUÉ quoi ! [...] j'ai feuilleté la Bible... trois fois... à l'aumônerie mais... oh là là là là... (tu te souviens des passages que t'avais euh... feuilletés ?) pff'... pas bien. Je me souviens... Ah si si, je me souviens très bien... d'un sermon d'un prêtre... un sermon disait que l'Enfer... et le Paradis c'était la même chose... c'est des hommes avec de grandes fourchettes... et on pouvait tenir qu'à un bout. Et, avec... la tentation... 'fin... avec des PLATS superbes [...] le problème c'est que... en Enfer, on pouvait pas manger, parce que... chacun se servait avec sa fourchette, et i voulaient se servir les meilleurs trucs alors i se battaient... avec les fourchettes, i pouvaient pas manger parce qu'elle était trop grande. Alors qu'au Paradis... chacun... prenait sa fourchette... piquait... le meilleur bout qu'i pouvait et le donnait à l'autre. Et en fait... espèce d'élan de fraternité et tout ça, les discours du PARDONNER, de... le pardon ! [...] Il est [seulement] dans les sermons du prêtre » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique, doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie)

Enfin, des conditions matérielles sont nécessaires à la conversion pratique des textes. En effet, la lecture de magazines de voitures pour Arthur et Ahmed ne peut être convertie en pratique dans la mesure où l'achat d'un véhicule n'est pas d'actualité et est hors de portée économique. De la même manière, n'envisageant pas de dépenser pour ses vêtements autant d'argent que le suivi de la mode l'exigerait, Julie ne convertit pas en pratique sa consultation de magazines féminins :

« à un moment je faisais... ouais je lisais les... les magazines de voitures !(ouais ?) surtout sur... les Porsche ! [...] les grosses voitures et... CHÈRES

en fait [je ris un peu] Tu vois... ça nous permettait de rêver en fait, tu vois on rêvait un peu et... on se dit que "Ouais... celle-là je l'aurais plus tard et tout". Ouais ça me plaisait ça ! [...] main'nant... nan [je ne regarde] plus trop tu vois parce que... j'en connais un peu mais tu vois j'ai pas passé mon temps [...] à regarder ça, c'est bon... ! On en rêve une fois et... c'est bon... ! Après on sait que... on l'aura pas plus tard ! [petit rire] (hum hum hum !) Et ouais ! Pss'... Et ouais ! [sourire] » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage au moment de l'entretien ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire en Tunisie) « (les trucs de maquillage, ou de mode... vestimentaire, tu t'inspires de ce qu'i y a dedans ou euh... c'est plus juste pour te tenir au courant ou... ?) ouais... je regarde... Enfin ! Tu sais... sur les pubs déjà... enfin... y a des trucs de mode qu'i montrent... et c'est pas le genre de trucs que j'irais acheter parce que déjà c'est la mode [...] Jean-Paul Gauthier, tout ça [...] 800 francs pour une jupe ou un pantalon c'est... un peu cher je trouve donc... donc je sais pas ce que j'achèterais quoi... donc ben du coup... Nan ! Je regarde et... c'est vrai que j'aime bien les trucs... qu'i mettent mais... je regarde et c'est tout. Je crois j'irais pas acheter ça [...] Parce que c'est pas mon truc de dépenser trop d'argent dans les vêtements... Donc j'irais pas » (Julie ; père : agent SNCF, BEPC ; mère : vendeuse à France-Loisirs, baccalauréat D ; beau-père : directeur d'une agence de France-Loisirs ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 6-7 ans)

Les conditions matérielles ne sont évidemment pas qu'économiques. Ainsi, l'absence d'un enseignant constitue une condition matérielle favorable à l'autodidaxie. Oppressé par une relation pédagogique difficile, c'est avec bonheur que Raoul a troqué ses cours particuliers de solfège contre un « livre » de guitare :

« en musique j'aime pas avoir de... [contraintes] Ben là en guitare, j'ai toujours pas de professeur... parce que... en fait je faisais du piano avant... j'en fais toujours... mais sans professeur parce que... j'avais un professeur, et... j'ai appris du solfège... et j'ai horreur de ça ! Et donc... j'ai vite arrêté, finalement ben comme... j'ai vu que... bon, c'est pas... c'est quand même beaucoup... mieux avec un livre ! Qui t'apprend et cetera... qu'avec... voilà ! J'ai vite lu ! ça t'explique et puis voilà ! Et puis ça coûte moins cher en plus [...] si un jour j'ai pas envie d'en faire, ben pendant une semaine j'en ferai pas » (Raoul ; père : cadre à EDF, bac C ; mère : dentiste, bac C, doctorat de médecine)

L'absence d'entraîneurs cyclistes a amené Maxime à recourir à des ouvrages pratiques pour organiser ses entraînements. Mais c'est avec plaisir et soulagement – contrairement à Raoul – qu'il a abandonné ses livres pour s'en remettre à ses entraîneurs. Il a en effet cessé de lire ces ouvrages quand, ayant atteint « un bon niveau » et suivant une section sport-études vélo l'année de l'enquête, il a été « géré » par des entraîneurs

« [les entraîneurs] nous appellent... "Ouais... mardi, tu vas faire ça, mercredi tu feras ça...". Donc on se prend plus la tête à se dire "Mardi, ouais, je vais essayer de faire ça...". Main'nant on sait qu'i y a quelqu'un qui nous appelle et puis que... Voilà quoi, c'est lui qui le fait » (Maxime ; père : visiteur médical, bac+4 ; mère : secrétaire, bac)

Enfin, tous les enquêtés n'ont pas appris à recourir à des dispositifs écrits⁷¹⁶. Ainsi,

⁷¹⁶ Sur la conception scolaire d'une autonomie cognitive des élèves, cf. B. Lahire, « La Construction de l'"autonomie" à l'école primaire », *op. cit.*, p. 156-157.

Matthieu « préfère aller demander » à sa « mère ou à [son] père » la définition d'un mot incompris que « regarder dans le dictionnaire ». La disponibilité parentale semble avoir empêché de rendre familier à Matthieu ce geste de consultation des dictionnaires :

« Je vais pas perdre un quart d'heure à regarder dans le dictionnaire, en plus j'arrive pas à chercher dedans alors » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère)

Ainsi, la conversion pratique des textes n'est pas une façon de lire résiduelle : d'une part parce qu'elle est pratiquée par un grand nombre d'enquêtés ; d'autre part parce qu'elle est variée et se décline différemment en fonction des caractéristiques portées par les textes. Si les cours de français accordent une place non négligeable à l'enseignement d'une façon pratique de lire des pièces de théâtre, c'est plus souvent en dehors d'eux que les lecteurs ont appris à décrypter les caractéristiques textuelles et les usages qu'elles sous-tendent. Outre l'apprentissage de ce décryptage, l'exercice de cette façon de lire s'appuie sur un rapport rationnel et autodidacte à la pratique, il nécessite une adhésion à la conversion pratique des textes lus ainsi que des conditions matérielles de possibilité. Comme pour les autres façons de lire, la saisie des seules caractéristiques textuelles ne permet pas de rendre compte et raison d'une façon pratique de lire les textes et de sa constitution en habitude.

Conclusion

On sait qu'un texte n'impose pas par lui-même la façon dont il est lu. Les caractéristiques sociales et lectorales du lecteur qui s'en empare infléchissent cette lecture. Le présent chapitre a mis en évidence le rôle essentiel des modalités d'accès aux textes sur la constitution des façons de lire au sein des contextes scolaire et extra-scolaire dans lesquels les enquêtés ont évolué durant la période collégienne. Ces modalités d'accès aux textes sont à proprement parler des contraintes lectorales portées par les contextes de lecture. A travers elles, les lecteurs sont confrontés à des consignes de lectures, à des suggestions d'attentes lectorales, à des conditions particulières de lectures et de comptes rendus rétrospectifs. La répétition des lectures effectuées dans des contextes porteurs de contraintes similaires permet la construction de façons de lire spécifiques.

Mais la familiarisation avec des façons de lire et de dire les lectures peut passer par d'autres biais que la réalisation même des lectures. On a observé par exemple qu'un nombre non négligeable d'enquêtés se sont familiarisés avec des façons de lire analytiques durant la période collégienne en voyant faire leurs enseignants de français ou leurs camarades, plutôt qu'en s'y essayant eux-mêmes. De la sorte, ils ont pu intérioriser des façons de dire les lectures ainsi que les principes théoriques de ce qu'il faut pour réaliser une telle lecture, sans l'avoir pour autant pratiquée : certains savent ainsi quels sont les éléments d'un roman à observer pour en résumer sa construction narrative, mais ne se sont pas entraînés à lire des romans et à les résumer ; d'autres ont mémorisé des savoirs linguistiques, stylistiques ou littéraires, mais n'ont pas pris l'habitude de les mobiliser à l'occasion de lectures d'œuvres. Selon les cas, les habitudes lectorales constituées sont plus ou moins assurées et préparent plus ou moins bien aux exigences

lycéennes de lecture.

La mise en œuvre de chaque façon de lire requiert des conditions tant matérielles que culturelles et, en particulier, un encadrement relativement serré, perçu ou non comme tel. Ainsi, en dehors des cours de français, les sociabilités lectorales, telles que les lectures à plusieurs, les évocations rétrospectives des lectures, etc., constituent un encadrement serré de la mise en œuvre des façons de lire : les réactions aux textes doivent se couler dans des attendus de sociabilités. Il s'agit par exemple de ne pas tourner en dérision des textes religieux au sein de sociabilités les prenant au sérieux, de mémoriser les éléments d'un roman d'heroïc fantasy pouvant servir à l'élaboration d'un jeu de rôles avec des pairs plus que d'en produire une analyse stylistique, d'entrer de plain-pied dans le récit d'une tragédie classique, etc. La mise en œuvre des façons de lire pratiques par exemple passe par la construction, au sein de sociabilités, d'un rapport à la pratique recourant à l'écrit, ainsi que par l'adhésion aux pratiques à réaliser. Elle nécessite les conditions sociales de réalisation des pratiques (avoir l'argent permettant l'achat informé de jeux vidéo ou de vêtements, avoir atteint l'âge légal de la conduite motorisée, avoir la foi, souhaiter être comédien, etc.). L'encadrement scolaire des façons de lire varie. Il peut être serré lorsqu'il comprend la proposition de consignes relativement précises et la vérification des réponses des élèves. Il facilite alors la mise en œuvre des façons de lire requises, y compris pour les élèves les moins familiarisés avec la culture scolaire. En revanche, la formulation de questions relativement ouvertes ne favorise une réflexion scolairement attendue sur les textes qu'auprès des élèves ayant déjà construit des savoirs et savoir-faire lectoraux légitimes et auprès des élèves familiers de l'arbitraire culturel scolaire ou littéraire (partageant par exemple les différentes valeurs, plus ou moins consonantes, qui transparaissent dans les écrits soumis à la lecture et à l'étude). Pour pouvoir déceler les implicites ou les injonctions euphémisées d'une consigne lectorale, il est bon en effet de les avoir déjà rencontrés.

D'un contexte à l'autre, ce sont toutefois moins les modalités de construction des façons de lire qui changent que la nature même des façons de lire privilégiées pour l'appropriation de textes relevant de catégories différentes. La rareté des sollicitations extra-scolaires à la réalisation de façons analytiques de lire va dans le sens d'une accentuation de la distinction des lectures effectuées en cours de français et en dehors : peu d'enquêtés les mettent en œuvre en dehors des cours de français. Mais, la reconnaissance d'une façon participative de lire la littérature comme objet d'enseignement du français au collège contribue à atténuer une répartition des façons de lire selon les différents contextes : les sollicitations scolaires font écho à des sollicitations extra-scolaires. En contextes extra-scolaires, la façon de lire participative constitue en effet la façon de lire la plus partagée par la population d'enquête et la plus probable, quelles que soient ses déclinaisons et quelles que soient les catégories de textes dont elle s'empare. Sa forte diffusion ne la rend pas pour autant naturelle. Elle se construit dans des conditions variées d'accès aux textes, de réalisation et d'encadrement des lectures.

L'identification de caractéristiques textuelles comme déclencheur de telle ou telle façon de lire est essentielle à leur mise en œuvre et à leur mise en mots. Elle constitue le savoir ou savoir-faire lectoral minimal : les caractéristiques textuelles peuvent alors être

saisies et appréhendées comme des consignes de lecture (lire la théâtralité des pièces de théâtre dans leur typographie, décrypter les recommandations de modes d'emploi - des appareils ménagers, des *Livres dont vous êtes le héros* -, éprouver le suspense d'un policier, etc.). On observe en effet que la répétition des lectures est parfois portée par des contraintes contextuelles, mais qu'elle est d'autres fois soutenue par des attentes lectorales constituées à l'endroit de catégories de textes et le souhait de les satisfaire. L'intérêt d'une enquête attentive à la variété des sollicitations lectorales est de souligner la non univocité des caractéristiques textuelles : si, au sein de certains groupes de pairs, l'actualité locale offre avant tout des informations pratiques, elle peut aussi être appréhendée comme lieu possible de lectures angoissantes (faits divers), alors que d'autres imprimés peuvent être conçus comme supports de lectures comiques ou romantiques. Néanmoins, il existe des pactes de lecture légitimes qui associent des expériences et attentes lectorales spécifiques à des genres et des registres particuliers. Ces pactes lectoraux reposent sur une caractéristique textuelle ou une expérience lectorale privilégiée ; ils peuvent aussi en désigner plusieurs : d'ailleurs, la non univocité des caractéristiques textuelles d'une œuvre et des expériences lectorales que cette dernière suscite (à condition qu'elles n'apparaissent pas décalées ou par quiproquo) est souvent présentée comme indice d'une qualité littéraire. L'institution scolaire enseigne les fonctions et usages sociaux légitimes des textes, les lectures qui en sont ordinairement faites ainsi que leur analyse ; l'organisation de la production et de la distribution des imprimés (couverture, titre, 4^{ème} de couverture, collection, édition, lieu de vente ou de distribution, dénomination des rayonnages, genre, auteur, etc.) s'appuie sur ces usages légitimes et, volontairement ou non, les promeut ; les personnes familières de l'institution scolaire ou des circuits de distribution peuvent se faire les relais des pactes lectoraux légitimes à partir des habitudes de lecture qu'ils ont constituées. De fait, ces pactes de lecture légitimes sont largement diffusés et partagés par la population d'enquête : les goûts et dégoûts lectoraux sont souvent justifiés par une adhésion ou une réticence à tel ou tel pacte de lecture (ne pas aimer les livres d'horreur ou les tragédies classiques ne signifie pas forcément la méconnaissance de leurs caractéristiques textuelles). Cependant, par le biais de sociabilités lectorales non informées de ces pactes lectoraux légitimes, par le biais de découvertes non encadrées de catégories de textes, par le croisement de différentes caractéristiques textuelles et expériences lectorales, les lecteurs ont pu intérioriser des pactes de lectoraux distincts, moins légitimes.

La variation de l'enseignement dispensé en français et la diversité des socialisations lectorales extra-scolaires connues par les enquêtés se sont conjuguées pour contribuer à ce que les adolescents interrogés, fréquentant une seconde d'enseignement général, aient constitué des habitudes lectorales différentes durant la période collégienne. Les écarts entre enfants de bacheliers ayant fréquenté des établissements de centre ville et enfants de non bacheliers ayant fréquenté des établissements de la périphérie ne sont pas négligeables.

Au sein de l'institution scolaire, il est probable que l'enseignement de la lecture varie d'un établissement à l'autre, d'une classe à l'autre : en fonction d'une part des orientations pédagogiques des enseignants (liées à leur formation universitaire et professionnelle – variée historiquement –, à leur parcours professionnel, à leur origine sociale et à leur

propre parcours scolaire et lectoral) et d'autre part, des profils et devenirs scolaires des publics scolarisés. Kamel et Karine ont vraisemblablement suivi un enseignement différent du fait de leurs établissements respectifs. Le premier, scolarisé dans un collège d'une banlieue populaire de l'agglomération lyonnaise, souligne que « *dans [son] quartier y a surtout des... personnes qui font des BEP* ». Il ajoute « *on doit être trois-quatre à être en générale (ah ouais ?) et puis y en a souvent... la plupart i z'ont choisi BEP* ». Karine pour sa part a fréquenté un établissement privé à la campagne jusqu'en 4^{ème}. En 3^{ème}, elle a intégré un collège permettant d'accéder au lycée 4 et préparant l'ensemble des élèves à une scolarité secondaire dans cet établissement sélectif. Quoi qu'il en soit, les distinctions qui apparaissent au sein de la population à l'endroit des façons de lire analytiques sont significatives. Alors que certains enquêtés (plus d'enfants de non bacheliers) évoquent l'enseignement des savoirs linguistiques, sans faire de place aux savoirs stylistiques, d'autres enquêtés (plus d'enfants de bacheliers) évoquent l'enseignement des deux types de savoirs, ainsi qu'une initiation à une appréhension analytique de la littérature. Visiblement, les enquêtés ayant évolué dans des univers éloignés de la culture scolaire et de la littérature enseignée à l'école, ont été peu sensibles à l'enseignement de l'univers scolaire de la littérature – par ailleurs pas forcément très explicite à ce niveau de l'enseignement. Ils ont été en revanche sensibles à l'enseignement de l'univers scolaire de la langue, plus explicite, plus ancien (il commence dès l'école élémentaire), et plus diffusé (la conjugaison, la grammaire, l'orthographe sont des disciplines scolaires dont l'existence est reconnue et connue en dehors de l'institution scolaire – alors même que ces terminologies s'effacent au sein de l'école –) et donc susceptible de trouver des appuis extra-scolaires plus larges.

En outre, selon les contextes au sein desquels elles se réalisent, les socialisations lectorales ont des statuts différents : les socialisations extra-scolaires facilitent ou non les socialisations lectorales scolaires, légitimes. Les enseignements scolaires peuvent ne pas correspondre aux habitudes constituées hors école (goût pour des pactes lectoraux non initiés à l'école – livres d'horreur, etc. –). Certains enquêtés apprennent de ce fait à identifier les procédés stylistiques du comique ou du tragique dans des textes qui ne les font ni rire, ni vibrer. Ils dissocient alors catégories analytiques et expériences lectorales. D'autres, à l'inverse, éprouvent la correspondance des appréhensions participatives et analytiques des textes. Les seconds intériorisent une légitimité littéraire et voient les goûts qu'ils ont construits hors école légitimés ou s'appliquent à faire correspondre ceux-ci à celle-là. Les premiers au contraire constatent l'illégitimité des goûts lectoraux construits hors école, rencontrent des difficultés à éprouver des expériences lectorales légitimes scolairement sur les textes qui leur sont soumis.

Produits des conditions de socialisation spécifiques, les liens entre façons de lire et de dire les lectures ne sont pas naturels. L'intérêt de la distinction proposée des cinq façons de lire est de rendre possible l'étude de leur articulation. Quelques rares petits lecteurs, comme Ahmed, peu confrontés à des sollicitations lectorales extra-scolaires à l'endroit de la littérature, et peu encadrés scolairement à la réalisation de telles lectures, n'ont appréhendé cette catégorie de textes que de façon analytique, au sein des cours de français. D'autres, en revanche, ne l'ont appréhendée que de façon participative : c'est le cas lorsqu'ils ont acquis des savoirs analytiques (linguistiques, stylistiques ou littéraires) à

l'occasion d'autres activités scolaires que la lecture des œuvres. La mobilisation de l'une ou l'autre des façons de lire traduit moins un manque d'investissement des élèves dans la scolarité et dans les tâches scolaires que la réalité des habitudes lectorales qu'ils ont constituées. Cependant, les mises en œuvre isolées d'une seule façon de lire sont rares. Les façons de lire sont souvent articulées entre elles. La non exclusivité des façons de lire constitue le credo des Documents officiels actuels. Ceux-ci recommandent l'enseignement d'une façon de lire participative tout en lui reconnaissant le statut de lectures à effectuer hors école ou le statut d'objet d'étude. Attendue scolairement, la non exclusivité des façons de lire n'est pourtant pas toujours encadrée, explicitement enseignée, ni même bien évaluée (certaines activités scolaires exigent même la mise en suspens d'une façon de lire participative).

Des façons de lire différentes ont donc aussi été constituées par un même individu. Les analyses et les tableaux présentés dans ce chapitre permettent de constater en effet que des enquêtés ont construit des façons de lire différentes. Certains les ont mises en œuvre sur des textes relevant de catégories semblables et d'autres ont appris à les mobiliser sur des catégories de textes différentes. L'exercice d'une façon de lire analytique sur la littérature classique n'implique pas sa mobilisation aisée sur la presse nationale. Un lecteur peut lire de façon pratique un magazine, et peiner à s'emparer de la sorte d'un manuel scolaire. Par exemple Sébastien n'a pas une lecture pratique du magazine TV : il peine à prévoir et planifier sa vision des programmes. En revanche, il consulte facilement un dictionnaire pour éclairer le sens des chansons appréciées. Les transpositions des façons de lire et de dire les lectures, d'une catégorie de textes à l'autre, d'un contexte à l'autre, ne sont pas systématiques. Elles reposent sur des conditions de possibilité particulières et, généralement, sur la confrontation des lecteurs à des sollicitations variées.

Si elle n'est pas le seul élément déterminant, la variété des habitudes lectorales constituées et des sollicitations lectorales auxquelles les enquêtés ont été confrontées n'est pas sans effet sur les expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes que les enquêtés ont faites de ces sollicitations. Le chapitre suivant a pour objet l'étude des conditions sociales de telle ou telle expérience des sollicitations lectorales collégiennes.

Chapitre 5 : Les expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes des différentes sollicitations lectorales

Introduction

1) Différents types de sollicitations

On a identifié au chapitre 3, différents types de sollicitations lectorales plus ou moins

fréquents et récurrents. Les sollicitations de prescription se retrouvent essentiellement au sein de l'institution scolaire et dans des activités extra-scolaires encadrant la formation d'habitudes lectorales spécifiques – comme les cours de théâtre et de religion. Les sollicitations lectorales – comme l'évaluation de leur suivi – relevant des logiques de communion ou d'incitation sont généralement à l'œuvre au sein de la famille et au sein du groupe de pairs. La communion et l'incitation exercent des contraintes qui, pour être plus euphémisées que la prescription, n'en sont pas moins effectives. Le terme de prescription souligne le caractère « institutionnalisé » de la sollicitation et de l'évaluation de son suivi⁷¹⁷. Le terme de communion pointe les relations de connivence entretenues entre sollicitateur et sollicité autour notamment des lectures. Celui d'incitation renvoie au caractère non institutionnel de ces relations (sollicitateur et sollicité sont définis par des caractéristiques autres que celles d'enseignant et d'élève). Autrement dit, ces termes caractérisent les différents types de sollicitations sans connoter les expériences qui en sont faites.

On se distingue ainsi d'un certain sens commun autour de la lecture qui associent des types de sollicitations et des expériences lectorales particulières, et qui opposent les différents types de sollicitations. Ces associations et oppositions, reprises par les sociologues, relèvent d'une « vision spontanée » de jeunes lecteurs et découlent du « modèle du plaisir de lire – historiquement daté »⁷¹⁸ (promu notamment dans l'ouvrage de D. Pennac *Comme un roman*) :

« Il y a d'un côté les livres que l'on doit lire, et de l'autre ceux que l'on lit si on le veut. Cette dichotomie serait particulièrement sensible dans les nouvelles générations qui tendraient à cliver leur univers en deux : le monde scolaire et le monde personnel »⁷¹⁹

Parce que la question des conditions de possibilité des expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes des sollicitations ne nous semble pas privée d'intérêt pour comprendre les conditions de constitution des habitudes lectorales, on souhaite, dans ce chapitre, soumettre à validation empirique cette superposition et cette opposition.

En outre, les différents types de sollicitations étant majoritairement rattachées à des contextes de lecture, l'analyse des expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes qu'en ont eu les enquêtés permet d'appréhender les rapports qu'ils entretiennent à ces différents contextes. Les expériences heureuses, malheureuses ou

⁷¹⁷ P. Bourdieu et J.-C. Passeron signifient les caractéristiques du système d'enseignement en recourant au terme « institutionnalisé ». Ils s'inspirent des analyses durkheimiennes de son évolution (et de son apparition en Occident avec l'Université médiévale : caractérisée par « un contrôle juridiquement sanctionné des résultats de l'inculcation », la « spécialisation des agents », « la continuité de l'inculcation » et « l'homogénéité du mode d'inculcation ») et des analyses wébériennes pointant que « les caractéristiques déterminantes de l'institution scolaire sont acquises dès le moment où apparaît un corps de spécialistes permanents dont la formation, le recrutement et la carrière sont réglés par une organisation spécialisée », P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 72.

⁷¹⁸ F. de Singly, « La lecture de livres pendant la jeunesse », *op. cit.*, p. 147. Dans cet article, F. de Singly ne met pas en doute la diffusion de ce modèle de référence.

⁷¹⁹ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, *op. cit.*, p. 63.

ambivalentes des sollicitations lectorales peuvent en effet susciter chez les lecteurs des dispositions plus ou moins favorables à l'égard des contextes dont émanent telle ou telle sollicitation. L'aisance et la satisfaction ou la difficulté et le désagrément à suivre une sollicitation lectorale peuvent même interférer avec la construction et l'exercice des habitudes lectorales. En effet, si la construction de ces habitudes repose avant tout sur l'encadrement des lectures et leur réalisation, les expériences des sollicitations favorisent ou gênent leur efficacité en suscitant, ou non, l'assentiment du sollicité et la réitération des lectures⁷²⁰. Les expériences des sollicitations lectorales connues durant la période collégienne peuvent être confirmées ou contrecarrées par des expériences ultérieures, mais elles constituent un antécédent à partir duquel les lecteurs réagissent à de nouvelles sollicitations lectorales, notamment lycéennes⁷²¹.

2) La production des expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes des sollicitations lectorales

L'analyse des processus de socialisation dans les travaux de sociologie de l'éducation notamment, ainsi que les analyses précédentes, permettent de supposer que les expériences heureuses (et en creux, malheureuses ou ambivalentes) des sollicitations lectorales sont le produit de l'articulation de trois éléments : 1/ la reconnaissance de l'autorité pédagogique du sollicitateur – ou de sa légitimité à dispenser des sollicitations lectorales – par les individus sollicités ; 2/ la correspondance des sollicitations lectorales (textes et façons de lire) à des possibles lectoraux intériorisés ; 3/ la constitution de savoirs et savoir-faire lectoraux permettant un suivi aisé des sollicitations qui génère des satisfactions diverses.

Ces trois éléments se déclinent selon les types mêmes des sollicitations et selon les caractéristiques sociales et scolaires des enquêtés.

A. LA RECONNAISSANCE DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE

Dans *La Reproduction* P. Bourdieu et J.-C. Passeron proposent une modélisation de l'« action pédagogique »⁷²². Ils posent que, pour se réaliser, toute action pédagogique doit dissimuler sa vérité objective d'inculcation d'un arbitraire culturel et « implique

⁷²⁰ B. Lahire souligne la place de « l'envie, le désir [du bénéficiaire d'une transmission culturelle] de construire des habitudes, envie ou désir qui viennent notamment supporter, encourager l'effort requis », *L'Homme pluriel*, *op. cit.*, p. 207. La prise en compte de cette dimension dans le questionnement des enquêtés permet d'en saisir la portée. Dans *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, *op. cit.*, E. Bautier et J.-Y. Rochex mettent à distance cette acception de la « motivation » et du « sens » que les élèves donnent à leurs apprentissages. Ils justifient cette mise à distance par une rupture avec le sens commun, mais aussi surtout avec des pratiques pédagogiques qui, sous prétexte que les activités scolaires « fassent sens » pour les élèves, quittent le domaine des apprentissages scolaires pour proposer d'autres, peu à même d'aider les élèves à construire les savoirs scolaires à proprement parler (p. 35). Si l'on partage leur défiance à l'endroit de certaines pratiques pédagogiques, il reste que déduire la motivation d'un élève (et la hiérarchiser), ou le sens qu'il donne à ses apprentissages, à partir des pratiques qu'ils réalisent encourt le risque d'une surinterprétation, qui plus est normative, cf. *supra*, la critique de l'article de D. Bucheton au chapitre 4.

⁷²¹ L'étude des réactions des enquêtés aux sollicitations lycéennes (scolaires et extra-scolaires) constitue l'objet des chapitres 7, 8 et 9.

nécessairement comme conditions sociales d'exercice l'autorité pédagogique ». Cette condition sous-tend notamment deux autres propositions :

« les émetteurs pédagogiques sont d'emblée désignés comme dignes de transmettre ce qu'ils transmettent, donc autorisés à en imposer la réception et à en contrôler l'inculcation par des sanctions socialement approuvées ou garanties. » « les récepteurs pédagogiques sont d'emblée disposés à reconnaître la légitimité de l'information transmise et l'AuP [ie. autorité pédagogique] des émetteurs pédagogiques, donc à recevoir et à intérioriser le message. »

Ces éléments de la modélisation d'une « action pédagogique » permettent d'envisager une des conditions d'une expérience heureuse des sollicitations lectorales (qui sont un « message » particulier). En effet, on peut supposer que les conditions sociales d'exercice d'une action pédagogique sont propices à une expérience heureuse des sollicitations lectorales par les sollicités (ou récepteurs) qui s'y soumettent en en reconnaissant la légitimité : non seulement parce qu'ils méconnaissent la vérité objective qui la fonde, mais aussi parce qu'ils y adhèrent.

On a souligné au chapitre 3 la variété des types de sollicitations (prescription, incitation et communion) et des sollicitateurs (individu, dispositif pédagogique, lieu d'approvisionnement, etc.). Cette variété invite à envisager la variété même de ce qui fait la légitimité des émetteurs. Ceux-ci ne bénéficient pas tous d'une « légitimité d'institution dispens[ant] les agents de l'institution de conquérir et de confirmer continûment leur AuP ». Au sein de l'institution scolaire d'abord les émetteurs ne bénéficient pas nécessairement d'une légitimité d'institution : d'une part parce que des situations d'enseignement particulières, auprès d'un public non préalablement « disposé » à reconnaître l'autorité pédagogique des enseignants, contraignent ces derniers à « un travail incessant d'instauration et de rappel de leur autorité »⁷²³ ; d'autre part parce que la reconnaissance de la légitimité professorale suit des formes variées révélant des rapports aux savoirs et aux enseignants différents. Si la prégnance chez les élèves « de la logique de l'institution (“passer”) et du mérite (“travailler”, ne pas se laisser entraîner) » manifeste la reconnaissance d'une légitimité d'institution, elle peut s'articuler à d'autres rapports aux savoirs et aux enseignants qui rendent caduques la légitimité d'institution. Or, E. Bautier, B. Charlot et J.-Y. Rochex soulignent que « l'opposition entre les critères affectifs et cognitifs est un critère constant de distinction des types d'élèves »⁷²⁴. Un rapport affectif aux savoirs s'attache essentiellement aux bonnes relations établies entre

⁷²² Les auteurs soulignent dans leur « Avant-propos » que la modélisation, qui permet « un contrôle logique » des propositions, n'est pas indépendante des actes de recherche à partir desquels ils proposent une analyse de l'enseignement universitaire français, P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction*, p. 9. Les citations suivantes sont tirées des p. 26, 35 et 36.

⁷²³ D. Thin, « L'autorité pédagogique en question », *op. cit.*

⁷²⁴ E. Bautier, B. Charlot et J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, p. 61 et 195. Dans *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, *op. cit.*, E. Bautier et J.-Y. Rochex soulignent que les rapports aux savoirs – identitaire (« le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires ») et épistémique (« cette relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre ») – « sont présents chez chaque élève sous des formes diverses, différenciées et différenciatrices », p. 34.

enseignant et élèves ; un rapport cognitif aux savoirs inscrit les activités réalisées dans la logique des savoirs à acquérir et construire. E. Bautier et J.-Y. Rochex notent, qu' hormis les élèves les moins en difficulté, les élèves sont portés à « ne percevoir la relation pédagogique que dans sa seule dimension affective, mais aussi à faire de celle-ci une condition des apprentissages »⁷²⁵.

En dehors de l'institution scolaire ensuite, les critères de reconnaissance de la légitimité des sollicitateurs peuvent ne pas relever d'une légitimité d'institution. Ils peuvent dépendre par exemple des caractéristiques sociales et/ou lectorales des sollicitateurs en se combinant aux processus de socialisation par différenciation et identification que l'analyse du « travail de l'héritage » a mis en évidence (cf. *supra*, chapitre 3).

Il s'agira donc de reconstruire les expériences heureuses, malheureuses et ambivalentes des sollicitations lectorales de prescription, d'incitation ou de communion liées en partie à la reconnaissance ou à la contestation de la légitimité des sollicitateurs à émettre de telles sollicitations ; reconnaissance et contestation qui peuvent elles aussi se manifester diversement.

B. LES RÉACTIONS À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES SOLLICITATIONS LECTORALES

La construction de l'expérience heureuse, malheureuse ou ambivalente des sollicitations lectorales résulte aussi de l'hétérogénéité de ces sollicitations lectorales et de leur interférence avec d'autres logiques socialisatrices (sexuées, générationnelles, culturelles).

P. Berger et T. Luckmann ont souligné la possibilité de tiraillements individuels liés à la pluralité des mondes fréquentés et à la confrontation des individus à des injonctions différentes, parfois construites comme contradictoires. Dans *La Culture des individus*, B. Lahire montre les tensions intra-individuelles parfois générées par l'hétérogénéité des pratiques culturelles⁷²⁶. De ce point de vue, on peut supposer que l'expérience heureuse, malheureuse ou ambivalente des sollicitations lectorales auxquelles les individus sont confrontés, au sein d'un même contexte ou de différents contextes, dépend en partie de leur hétérogénéité⁷²⁷. On peut supposer aussi qu'elle dépend de l'appréhension de cette hétérogénéité comme source de tiraillements ou de satisfactions selon que les sollicitations sont construites comme concurrentes voire contradictoires et hiérarchisées ou qu'elles sont appréhendées comme non exclusives voire complémentaires.

Par ailleurs, les sollicitations lectorales peuvent croiser des logiques socialisatrices sexuées, générationnelles ou culturelles : d'une part lorsque les textes sont appréhendés à partir d'une caractéristique de leur lectorat potentiel (dans laquelle le lecteur se retrouve

⁷²⁵ E. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit., p. 38.

⁷²⁶ P. Berger et T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, op. cit. B. Lahire, « Distinction de soi et lutte de soi contre soi », *La Culture des individus*, op. cit., p. 680-686.

⁷²⁷ Cf. les propositions, B. Lahire, *La Culture des individus*, op. cit., p. 737. M. Darmon, « Une socialisation primaire plurielle », *La Socialisation*, op. cit., p. 45-67.

ou non) ; d'autre part lorsque les lectures révèlent les injonctions diverses auxquelles les individus sont confrontés. C'est le cas par exemple lorsque des injonctions parentales à la réussite scolaire, comme objectif général, impliquent la mise en œuvre par les enfants de pratiques contradictoires avec le style de vie familial dont le respect constitue une autre injonction parentale. C'est le cas aussi lorsque l'appartenance ou l'intégration même à un groupe – familial, amical, etc. – implique la soumission à des « exigences opposées et indissociables » mentionnées par E. Bautier et J.-Y. Rochex :

Le groupe « est tout à la fois exigence d'unité et d'intégration collectives, de spécification et de différenciation individuelles. Ce que formulait Wallon il y a plus de quarante ans lorsqu'il écrivait que le groupe, dont l'existence "repose sur la réunion d'individus ayant entre eux des rapports qui assignent à chacun son rôle ou sa place dans l'ensemble", met chacun de ses membres devant "deux exigences opposées et indissociables" : "D'une part affiliation au groupe [...]. (L'enfant) doit donc s'identifier lui-même au groupe dans sa totalité : individus, intérêts, aspirations. D'autre part, il ne peut vraiment s'agréger au groupe qu'en entrant dans sa structure, c'est-à-dire en y prenant une place, un rôle déterminé, en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitres de ses exploits et de ses défaillances, bref en faisant parmi eux figure d'individu distinct". "Véhicule ou initiateur de pratiques sociales", le groupe est donc opérateur de différenciation qui dépasse les rapports subjectifs de personne à personne" parce qu'il contraint chacun "à se classer différemment selon les activités auxquelles il se livre". »⁷²⁸

Dans cette perspective, le suivi d'une injonction à la différenciation peut empêcher un individu de répondre à l'injonction d'affiliation au groupe. Il en va ainsi d'un individu qui s'affilie à son groupe, en lisant comme tous les autres membres, mais qui s'en différencie en s'emparant de textes non fréquentés, voire dévalorisés, par le groupe. Cette situation peut susciter une expérience malheureuse ou tout au moins ambivalente des sollicitations lectorales.

Mais, que les sollicitations lectorales soient appréhendées comme contradictoires ou qu'elles interfèrent avec des logiques socialisatrices opposées, leur expérience n'est pas nécessairement malheureuse. Celle-ci dépend encore du caractère incontournable ou d'un évitement légitime⁷²⁹ de ces sollicitations. En se soustrayant à des sollicitations lectorales qu'il estime illégitimes, un lecteur peut éviter d'en avoir une expérience malheureuse.

C. LES GRATIFICATIONS DES RÉPONSES AUX SOLLICITATIONS LECTORALES

Les conditions d'une satisfaction personnelle

Plusieurs *Portraits sociologiques* pointaient les tensions intra-individuelles liées aux

⁷²⁸ E. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit., p. 79.

⁷²⁹ La reconnaissance de la légitimité de la culture dominante par les membres des groupes dominés et l'intériorisation par « ceux qui sont exclus du nombre des destinataires légitimes [...] [de] la légitimité de leur exclusion » constitue une forme d'évitement légitime de certaines pratiques culturelles, P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, op. cit., p. 57.

décatalages entre les modèles de pensée et d'action intériorisés et les pratiques effectuées des enquêtes⁷³⁰. Ces tensions peuvent se retrouver et susciter des expériences malheureuses lorsque les individus sont confrontés à des sollicitations dont ils reconnaissent la légitimité mais ne connaissent pas les conditions culturelles ou matérielles propices à leur suivi. Un manque de familiarité avec les types de sollicitations lectorales et la non constitution des habitudes permettant d'y répondre peuvent également susciter de tels décalages, malheureux. A l'inverse, des expériences heureuses des sollicitations lectorales peuvent découler de la correspondance entre modèles intériorisés et habitudes constituées : savoir/pouvoir lire les textes recommandés scolairement de la façon dont les enseignants le demandent sans trop difficultés ; savoir/pouvoir choisir parmi une offre étendue un texte susceptible de satisfaire à des attentes lectorales constituées ; savoir/pouvoir suivre les incitations des proches. Les expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes des sollicitations lectorales ne sont alors pas réductibles aux satisfactions lectorales (apprécier le texte lu), même si, la constitution des habitudes lectorales nécessaires à la satisfaction d'attentes lectorales particulières – ressortissant à une façon de lire pragmatique – contribue aussi aux expériences faites des sollicitations.

les gratifications de l'entourage

Les satisfactions *personnelles* ne sont ni des générations spontanées ni les seules sources de gratifications favorisant une expérience heureuse des sollicitations lectorales. Les pratiques suscitant des satisfactions sont en effet désignées et apprises. Avant d'être personnelles, les satisfactions sont parfois des gratifications ou des marques de reconnaissance de l'entourage qui ponctuent certaines lectures. Les satisfactions peuvent être liées à la validation des compétences et des habitudes lectorales dans des contextes spécifiques⁷³¹.

Selon les types et contextes de sollicitations lectorales, la reconnaissance des compétences et des habitudes lectorales peut prendre diverses formes allant de la bonne note en contexte scolaire à la confirmation d'une connivence au sein de sociabilités. Cette reconnaissance des compétences et des habitudes lectorales peut favoriser une expérience heureuse des sollicitations lectorales suivies. Elle ne la détermine toutefois pas mécaniquement. La reconnaissance de l'appartenance à un groupe et de la connivence n'est pas exempte de sentiments ambivalents⁷³². Dans *La Culture du pauvre*, R. Hoggart décrit la dualité d'une appartenance à un groupe et ses effets sur les pratiques (autres que lectorales) des individus. Celui-ci est à la fois lieu de connivence, de solidarité et de chaleur et, indissociablement, source de contraintes qui sont des gages de cette appartenance :

« Pour voir son appartenance au groupe reconnue, il faut "faire comme les

⁷³⁰ B. Lahire, *Portraits sociologiques, op. cit.*, p. 419-420.

⁷³¹ Par analogie avec la métaphore des marchés linguistiques, les contextes de lecture constituent des marchés sur lesquels les individus peuvent faire valoir, avec plus ou moins d'assurance, leurs habitudes lectorales. P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, p. 60-68.

autres” et éviter de les critiquer implicitement en agissant différemment : la sanction, réprobation ou ridicule, suit immédiatement la transgression de la norme. »⁷³³

A la fois source de gratifications et de connivences et source de contraintes, l'obligation de fournir des gages d'appartenance au groupe n'est pas propre aux classes populaires. Par exemple, en évoquant l'importance de la présentation de soi d'un enquêteur des beaux quartiers, M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot indiquent les exigences de la grande bourgeoisie en matière d'*hexis* corporelle et de tenue vestimentaire :

« certains discours sur les promeneurs des Champs-Élysées, sur la “faune” qu'ils constituent, n'auraient pas pu être tenus à des enquêteurs en blue-jeans, puisqu'aussi bien le stigmate qui permettait de caractériser cette foule comme “faune” était justement le port de ce type de pantalon et plus généralement sa tenue négligée. »⁷³⁴

Lorsqu'elles sont au centre des sociabilités, les sollicitations lectorales peuvent, de même, être sources de gratifications/satisfactions et de contraintes. Selon le côté vers lequel penche la balance, le suivi des sollicitations lectorales suscite une expérience heureuse ou malheureuse.

L'expérience des sollicitations lectorales découle de l'articulation de reconnaissance de l'autorité pédagogique, des réactions à l'hétérogénéité des sollicitations et des gratifications connues. Ces trois éléments se déclinent en fonction des types de sollicitations et peuvent faire l'objet d'appropriations variées. De fait, il paraît inopportun de déduire mécaniquement des expériences des sollicitations lectorales d'un seul élément (type des sollicitations ou caractéristique sociale ou lectorale des enquêtés). La validation ou l'invalidation scolaire d'une lecture ne détermine pas à elle seule l'expérience des sollicitations lectorales de prescription, comme la satisfaction d'une attente lectorale ne suffit pas à produire une expérience heureuse d'une incitation de pairs. Toutefois, selon les types de sollicitations et selon les individus qui y sont confrontés, tel ou tel de ces éléments peut infléchir significativement l'expérience qui en est faite.

L'identification des expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes des sollicitations lectorales demande donc un travail de reconstruction qui constitue l'objet de ce chapitre.

3) Reconstruire les expériences des sollicitations lectorales

⁷³² En s'attachant à souligner les relations d'interdépendance, la sociologie de N. Elias pointe que ce ne sont pas seulement des sentiments qui sont ambivalents, mais aussi la nature des pratiques et des relations entre individus, liées à l'interdépendance des individus. Quelle que soit la position d'un groupe au sein de relations hiérarchisées, il entretient avec un autre groupe qui le domine ou qu'il domine des relations d'interdépendance. Si bien que la position dominante est elle aussi soumise à des contraintes sociales (et que le « pouvoir » ou la « domination » ne sont pas seulement des propriétés, cf. N. Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, rééd. Pocket, 1991, p. 67, 85-86.

⁷³³ R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 130.

⁷³⁴ M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, *Voyage en grande bourgeoisie*, op. cit., p. 39.

La reconstruction des expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes des différentes sollicitations lectorales s'opère sur la base du matériau produit en entretien. Des questions visaient à collecter directement les appréciations des sollicitations et des sollicitateurs par les enquêtés. Ainsi, à propos des sollicitations de prescription, on demandait : « *tu te souviens de tes professeurs de français ?* », « *est-ce que tu les aimais bien ?* », « *tu te souviens de ce que tu faisais en cours ?* », « *comment ça se passait ?* », « *est-ce que tu appréciais les cours de français au collège ?* », « *est-ce que tu te souviens des livres que tu as lus par le biais des cours de français ?* », « *qu'est-ce que c'était ? est-ce que tu peux m'en parler ?* », etc. Des questions visaient aussi à saisir les satisfactions ou insatisfactions éprouvées à l'occasion du suivi de ces sollicitations lectorales. On cherchait à appréhender non seulement les satisfactions lectorales – « *est-ce que tu as apprécié les livres que tu as lus par l'intermédiaire des cours de français au collège ?* », « *est-ce que tu appréciais de lire et d'étudier les livres au sein des cours de français ?* », « *pourquoi ?* », etc. – mais aussi les validations ou invalidations scolaires des lectures collégiennes à partir des souvenirs de leurs évaluations scolaires⁷³⁵ : évocations de notes estimées bonnes ou mauvaises, de remarques positives ou négatives émises par des enseignants ou des camarades à propos d'un travail scolaire, de la compréhension des principes de l'évaluation des compétences lectorales, de sentiments de justice ou d'injustice en matière d'évaluation, etc.⁷³⁶ Enfin, des questions visaient à saisir les possibles difficultés rencontrées par les enquêtés à répondre aux sollicitations lectorales scolaires tant du point de vue des habitudes lectorales constituées (difficultés à lire les textes, à les comprendre, à les apprécier, etc.) que des possibilités matérielles de réalisation des lectures (lectures à effectuer à la maison ou en classe, disponibilités temporelles et matérielles à l'endroit des activités scolaires en dehors de l'institution, etc.).

Chaque type de sollicitations a fait l'objet de questionnements similaires : appréciation des sollicitations et des sollicitateurs, appréciations des textes lus et satisfactions ou insatisfactions liées au suivi de ces sollicitations, etc. On a cherché à reconstruire les expériences de chaque type de sollicitations selon une logique propre. On a pu nuancer et comprendre certains propos des enquêtés concernant chaque type de sollicitations en les mettant en parallèle et en suivant donc, également, une logique comparative (des jugements négatifs euphémisés paraissent franchement négatifs relativement à des appréciations vives d'autres sollicitations, etc.).

Par ailleurs, on approchait moins frontalement les sollicitations auxquelles les enquêtés avaient été confrontés durant la période collégienne en questionnant les enquêtés sur les pratiques de lecture de leur entourage, sur leur appréciation des lectures d'autrui, sur leurs pratiques autres que lectorales, etc. Enfin, l'attention aux termes appréciatifs, aux mimiques, etc. a guidé l'analyse des entretiens.

⁷³⁵ Celles-ci ont été reconstruites à partir des entretiens sans croisement avec d'autres matériaux comme des bulletins scolaires, des copies de français, etc.

⁷³⁶ Seuls quatre entretiens ne contiennent aucune mention des évaluations lectorales scolaires pour la période collégienne (Tasmina, Valérie, Nordine, Sébastien).

Le matériau à partir duquel les expériences des sollicitations lectorales sont reconstruites conduit à accorder une grande importance au point de vue des enquêtés. Dans cette perspective, on comprend qu'auprès d'enquêtés aux parcours sociaux et scolaires distincts, des sollicitations lectorales différentes puissent susciter des expériences similaires et, inversement, que des caractéristiques contextuelles ou des réalités semblables puissent être justiciables d'expériences différentes.

Ainsi, alors que les évaluations scolaires ne constituent qu'un des éléments à partir duquel reconstruire une expérience des sollicitations lectorales de prescription, leur perception varie selon les caractéristiques sociales et scolaires non seulement des enquêtés mais aussi de celles de leur entourage. Par exemple, Marc et Rachid ont une appréhension différente de notes semblables en français. Marc a sauté deux classes au cours de sa scolarité, et sa sœur aînée suit les cours de l'École des Mines à Alès (son père aurait souhaité la voir entrer à Polytechnique). Il éprouve une forte déception en obtenant 10/20 à un contrôle de lecture alors que ses camarades obtiennent des 14 :

« les échecs c'était... [petit rire] c'était dur !(comment ça un échec ?) ben... ! Une note... ! (c'était quoi ?) non ben pas trop... loin de dix !ça va un dix ! ([petit rire] Mais ça t'avait déçu ?) les autres i z'avaient tous... quatorze... en général donc... [petit rire] J'étais déçu, ouais... (c'était sur quel... 'fin c'était quel devoir ?) Les lettres de mon moulin » (Marc ; père : médecin, docteur en médecine ; mère : femme au foyer, docteur en médecine)

Cet enquêté avait préparé ce devoir en écoutant le compte rendu de lecture maternel de *La Chèvre de monsieur Seguin*. Il n'avait pas lu l'intégralité du recueil d'A. Daudet. Il déclare s'être promis ensuite de mieux préparer les contrôles de lecture. Par la suite, il a lu et relu lui-même les livres faisant l'objet d'une vérification de lecture.

Rachid, quant à lui, déclare s'être accommodé de ses moyennes collégiennes en français qui oscillaient entre « huit, neuf et onze ». Il juge ses notes « pas mal ». Sa scolarité même était source de satisfaction. Il est en effet le premier membre de la famille à fréquenter une seconde d'enseignement général : ses frères aînés sont respectivement détenteurs d'un BEP et d'un CAP ; son père, maçon, possède un CAP. Rachid ne connaît pas la scolarité que sa mère a suivie en Algérie dont elle est partie à 17 ans.

4) Les différentes expériences des sollicitations lectorales

Trois types d'expériences des modalités de sollicitations lectorales se dégagent de l'analyse des entretiens : des expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes.

Les *expériences heureuses* sont le produit d'une articulation de la reconnaissance de la légitimité des sollicitations lectorales (le sollicitateur n'est pas forcément une personne, mais peut être aussi un mode de distribution et d'approvisionnement comme la bibliothèque, la librairie ou le catalogue de vente par correspondance), de la possible réalisation des sollicitations légitimées, et des satisfactions suscitées par leur suivi (satisfaction lectorale, satisfaction du suivi de la sollicitation et/ou satisfaction des gratifications de l'entourage).

Les *expériences malheureuses* des sollicitations lectorales apparaissent en deux situations. Elles peuvent découler du suivi de sollicitations incontournables – dont la

légitimité est souvent reconnue mais contestée – n’ayant apporté aucune sorte de satisfactions. Elles peuvent être liées aux soumissions impossibles à des sollicitations intériorisées et reconnues comme légitimes. Le malheur de ces expériences est variable ; le degré des tensions et des tiraillements qui y sont liés est plus ou moins élevé.

Les *expériences ambivalentes* des sollicitations lectorales, enfin, peuvent être reconstruites lorsque le suivi de sollicitations lectorales, reconnues comme illégitimes, a suscité des satisfactions diverses : des satisfactions lectorales, les gratifications d’un entourage lui-même estimé illégitime (un marché franc, dominé). Ces expériences ambivalentes sont possibles lorsque les lecteurs distinguent et hiérarchisent les sollicitations lectorales auxquelles ils sont confrontés.

Parce qu’elles sont constituées au cours d’une longue période, au sein de différentes relations et parce qu’elles sont le produit de différents éléments, les expériences différenciées des sollicitations lectorales ne sont pas nécessairement univoques. Un enquêté peut avoir eu une expérience globalement heureuse des sollicitations lectorales scolaires tout en se souvenant de quelques expériences malheureuses.

Des effets de légitimités n’épargnent pas la situation d’enquête : le malheur de certaines sollicitations lectorales ou l’ambivalence à l’endroit d’autres, déclarés en entretien, excèdent sans doute parfois ce qui a été éprouvé. De la même manière, les expériences heureuses des sollicitations lectorales peuvent avoir été surévaluées : ce sont en effet les expériences des sollicitations lectorales déclarées les mieux partagées.

On présentera successivement les expériences des sollicitations scolaires puis celles des sollicitations extra-scolaires.

I. Les expériences des sollicitations lectorales scolaires

1) L’importance des expériences heureuses des sollicitations scolaires : un *artefact* ?

Dans la population d’enquête, la quasi-totalité des enquêtés déclarent des expériences globalement heureuses des sollicitations lectorales scolaires de la période collégienne. Une minorité d’enquêtés mentionnent des expériences globalement malheureuses de ces sollicitations, tandis que près de la moitié des enquêtés évoquent des expériences ponctuellement malheureuses.

Tableau 16 Expériences heureuses et malheureuses des sollicitations lectorales scolaires

	Expériences heureuses des sollicitations scolaires		Expériences malheureuses des sollicitations scolaires			
			Globalement		Ponctuellement	
	Parents bacheliers	Parents non bacheliers	Parents bacheliers	Parents non bacheliers	Parents bacheliers	Parents non bacheliers
Filles	22/23	14/15	1/23	1/15	15/23	7/15
Garçons	17/19	19/20	2/19	1/20	9/19	6/20
Total	72/77		5/77		37/77	

Une telle répartition des expériences des sollicitations lectorales scolaires infirme l'idée d'une détermination des expériences par le type de sollicitations – ici, de prescription – sous-entendue par l'opposition lectures-travail/lectures-plaisir. Le terme de *prescription*, choisi pour souligner le caractère institutionnalisé des sollicitations, ne renvoie donc pas à l'expérience qui en est faite.

La spécificité de la population d'enquête et du matériau analysé éclaire un tel constat. Certains aspects peuvent être considérés comme des « biais » de l'analyse qu'on a tentés de maîtriser. Parce qu'ils caractérisent la population enquêtée, d'autres ne devaient au contraire pas être « neutralisés » (pour reprendre un terme propre à l'analyse quantitative et statistique).

Les conditions de l'enquête telles que les modalités de prise de contact avec la population (au sein des cours de français, en présence de l'enseignant) et les conditions de production du matériau (pour beaucoup, au sein d'une salle libre de l'établissement scolaire, même si l'on demandait à réaliser l'entretien en dehors des heures de cours et chez les enquêtés) favorisaient des effets de légitimité et la déclaration des expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires. On a tenté de réduire ces effets de légitimité de diverses manières : en présentant l'enquête, on a assuré les enquêtés de l'indépendance de l'enquête par rapport à l'institution scolaire, on leur promis une garantie d'anonymat et de non transmission des données aux enseignants. Au cours de l'entretien, on les a invités à exprimer toutes les expériences, on a adopté une posture d'empathie et suspendu tout jugement réprobateur.

D'autres éléments des conditions d'enquête, moins contrôlables, favorisaient aussi sans doute l'importance des déclarations permettant de reconstruire des expériences heureuses des sollicitations lectorales collégiennes. C'est le cas par exemple de leur évocation *rétrospective*. Celle-ci permet en effet leur comparaison avec les sollicitations lectorales lycéennes dont les désagréments paraissent plus importants.

De plus, la prise de contact avec les enquêtés au sein des cours de français, et la constitution de la population sur la base d'un volontariat (même forcé par le regard professoral et par l'insistance de l'enquêtrice) a sans doute favorisé la surreprésentation d'individus ayant eu des expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires. Si l'expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires ne suffit pas à se sentir autorisé à prendre la parole ou à témoigner, elle participe sans doute à ce sentiment et encourage aussi la prise de parole ⁷³⁷.

Cependant, la prédominance des expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires ne renvoie pas qu'aux conditions de production du matériau, elle est aussi socio-logique, au vu des caractéristiques de la population d'enquête. En effet, interrogés alors qu'ils étaient élèves de seconde d'enseignement général, tous les enquêtés ont eu un parcours scolaire justifiant l'accès à ce niveau et à cette filière d'enseignement. Même

⁷³⁷ Dans *Ce que parler veut dire* et dans le chapitre 9 de *La Distinction*, *op. cit.*, P. Bourdieu propose des analyses des prises de parole. Il met en évidence les caractéristiques sociales favorables à celles-ci : les individus ont d'autant plus de chance de prendre la parole (sur un sujet politique en particulier) que leur niveau de diplôme est élevé, qu'ils sont hommes et qu'ils possèdent des compétences linguistiques permettant de ne pas être invalidés en situation de parole, etc.

inégalement⁷³⁸, ils maîtrisent des compétences lectorales et sont familiers de l'écrit et des sollicitations de prescription. Comme la maîtrise de certaines techniques par les fumeurs de marijuana constitue un élément essentiel, si ce n'est suffisant, du goût pour la pratique⁷³⁹, la maîtrise des compétences lectorales et la familiarité avec les sollicitations de prescription sont nécessaires, si ce n'est suffisantes, aux expériences heureuses des sollicitations lectorales.

Constatant l'importance des textes lus et appréciés des collégiens dans le cadre des cours de français, C. Détrez invitait d'ailleurs également à atténuer l'opposition entre lectures scolaires et extra-scolaires⁷⁴⁰. Les satisfactions lectorales participent assurément à la constitution d'une expérience heureuse des sollicitations lectorales. Mais il faut souligner aussi que celle-ci n'y est pas réductible. On constate en effet que des enquêtés ont eu une expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires sans pour autant avoir pris plaisir à lire les textes recommandés : sans attendre d'éprouver des satisfactions lectorales, certains souhaitaient être en règle avec les demandes professorales de lecture ou les exigences programmatiques de découverte de la littérature et éprouvaient des satisfactions à l'être⁷⁴¹. De plus, les expériences des sollicitations lectorales s'articulent à d'autres éléments que les réactions aux textes lus : l'appréciation des enseignants et la reconnaissance de leur autorité pédagogique (dont dépend leur légitimité à donner à lire des textes particuliers, selon des façons elles aussi spécifiques), les évaluations professorales ou amicales des compétences lectorales dont les enquêtés ont fait l'objet au sein des cours de français.

Revenons donc sur chacun de ces points pour les expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires d'abord, pour les expériences malheureuses de ces sollicitations ensuite.

2) Des expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires

⁷³⁸ On sait en effet que les liens entre pratiques de lecture et résultats de français « ne se laissent pas enfermer dans une formule simple » : c'est parmi les bons élèves que se comptent un plus grand nombre de lecteurs, mais ces bons élèves peuvent être bons en mathématiques plus qu'en français ; cependant, il y a de bons et très bons élèves qui ne lisent pas et de très forts lecteurs (surtout lectrices) qui n'ont pas des parcours de réussite scolaire, C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 49-50.

⁷³⁹ H. S. Becker, *Outsiders*, op. cit., p. 68-70.

⁷⁴⁰ « François de Singly durcit cette distinction en faisant correspondre à chacun de ces deux espaces de lecture des types de livres et des fonctions différentes de l'acte de lire qui répondent aux deux sphères de l'identité contemporaine : à l'école, les classiques dont la lecture contrainte contribue à la formation de la valeur scolaire de l'individu et à la maison, une lecture-plaisir, support de la révélation du moi. Mais cette distinction entre une lecture scolaire, vécue sur le mode du devoir, et une lecture personnelle, vécue sur le mode du plaisir, doit être nuancée dans le contexte du collège. », C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 319.

⁷⁴¹ Inversement, l'invalidation des lectures de textes appréciés aurait pu susciter des expériences malheureuses de ces sollicitations. Dans la population d'enquête, ce cas ne se présente pas pour les lectures collégiennes mais se rencontre pour les lectures lycéennes.

A. L'INDIFFÉRENCE AUX TEXTES DERRIÈRE LES SATISFACTIONS PERSONNELLES

Quasiment tous les enquêtés ont déclaré avoir apprécié des textes relevant de la littérature classique ou de la littérature jeunesse. La mise en œuvre de façons de lire pragmatiques – participatives ou pratiques – a été propice aux satisfactions lectorales d'un plus grand nombre d'enquêtés : ceux-ci ont alors entretenu un rapport participatif à la narration de tel roman ou de telle pièce de théâtre ou ont pris plaisir à jouer ou à voir des pièces de théâtre. D'autres ont éprouvé des satisfactions et gratifications à l'occasion de la mise en œuvre de façons de lire analytiques, alors même que les textes appréhendés de façon pragmatique ne leur procuraient pas de satisfactions lectorales particulières.

Ces deux expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires ne se distribuent pas au hasard. Une expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires qui se manifeste par la reconnaissance de l'enseignement suivi et une indifférence portée aux textes concerne des enquêtés lisant peu en dehors des sollicitations scolaires ou lisant essentiellement d'autres catégories de textes. Elle est le fait d'une part minime des enquêtées (quel que soit le niveau de diplôme de leurs parents) et des garçons dont au moins un des parents possède le baccalauréat. En revanche, elle concerne la moitié des garçons dont aucun des parents ne possède le baccalauréat.

	Satisfactions lectorales				Indifférence aux textes		
	Niveau bachelier		Niveau non bachelier		Niveau bachelier		Niveau non bachelier
Filles	Déborah Elou Elisoussa Elodie Pauline Esther Gaelle Julie Eugénie Mylene	Marianne Mathilde Madina Marie Olympe Opélie Séverine Thérèse Valérie Vanessa	Audrey Ariane Aurore Aurore-Cécile Caroline Esther Isabelle Laurie	Lucie Mathilde Peggy Roxane Suzanne Véronique	Clara Samantha	Sylvie	
Garçons	Dimitri Benjamin Bernard Colin Jean Léonardo Mathieu	Maxime Maxime Milo Raoul Rodolphe Thierry Vincent	Cédric Emanuel Gaspard Jérémy Kamel	Livio Nicolas Philippe Pierre-Jean Salih	François Marc Samuel	Abdoul Ewan Fazid Laydon Ferdine	Salim Stéphane Yannick
%	14,7%		11,1%		11,1%		10,8%
	57,7%						15,6%

Tableau 17 Expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires durant la période collégienne

Certains de ces enquêtés ont connu, ponctuellement, des déconvenues lectorales et des expériences malheureuses des sollicitations lectorales scolaires sur lesquelles on reviendra. Mais celles-ci n'ont pas entaché une expérience globalement heureuse des sollicitations lectorales scolaires dont il s'agit désormais de saisir la logique et les manifestations.

B. LA VARIATION DE LA RECONNAISSANCE DES SOLLICITATIONS SCOLAIRES

La reconnaissance de l'autorité pédagogique des enseignants ou des sollicitations lectorales scolaires, facilite non seulement l'efficacité⁷⁴² de ces dernières, mais aussi l'expérience heureuse qu'en ont eu les enquêtés. Cette reconnaissance s'accompagne parfois de l'appréciation des enseignants.

Tous les enquêtés ayant des expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires recon-naissent la légitimité des sollicitations lectorales scolaires et ne la contestent pas : les sollicitations lectorales correspondent précisément à leurs attendus pédagogiques. Les cours de français encadrent la lecture de textes littéraires et cela n'étonne ni ne gêne les enquêtés qui savent répondre à ces sollicitations. La diversité des profils lectoraux, scolaires et sociaux des enquêtés suscite une variation de la reconnaissance de cet attendu pédagogique. La distinction entre les non lecteurs et les lecteurs extra-scolaires de littérature classique ou jeunesse croise une distinction entre les enquêtés espérant satisfaire des attentes lectorales à l'occasion des lectures scolaires et ceux qui prêtent attention à d'autres satisfactions.

reconnaissance de l'autorité pédagogique : enseignants et sollicitations lectorales

La correspondance des sollicitations lectorales aux attendus des élèves de l'enseignement de français suffit parfois à la reconnaissance de l'autorité pédagogique. Elle ne s'accompagne pas nécessairement d'une appréciation des enseignants. Ainsi, indifférents à l'enseignement suivi en français – mais ne le contestant pas –, Samantha ou Sébastien évoquent sans les juger ni les apprécier les pratiques et orientations pédagogiques de leurs enseignants de français :

« j'ai euen quatrième et en troisième un prof qui était vachement plus pour les textes alors, comme on nous avait expliqué y avait le prof... français moderne je crois, et puis ancien çui qui a... je sais pas ce qu'on nous avait sorti, et donc... on a eu l'ancien on va dire et... [petit rire] [...] on étudiait plutôt des textes avec le livre, toujours » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans)

De son étude du recueil de Maupassant *Miss Harriet* Sébastien ne dit rien si ce n'est que son enseignante de français avait des exigences analytiques plus grandes que celles de son professeur actuel.

Plus nombreux sont les enquêtés pour qui la reconnaissance de l'autorité pédagogique – du fait de la correspondance des sollicitations lectorales à leurs attendus de l'enseignement de français –s'accompagne d'une appréciation des enseignants. Celle-ci a favorisé une expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires. Les caractéristiques professorales appréciées varient en fonction des caractéristiques sociales et scolaires des enquêtés, comme les critères d'appréciation de ce que sont « le bon prof » et le bon encadrement des lectures littéraires⁷⁴³.

⁷⁴² P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, op. cit., p. 26.

Certains enquêtés apprécient la connivence entre enseignants et élèves autour des textes et l'attribuent aux caractéristiques sociales de leurs enseignants. Pour Emmanuel par exemple, la jeunesse de son enseignante de français de sixième et cinquième a favorisé une connivence avec les élèves. Celle-ci a été propice à l'appréciation du comique des pièces de Molière :

« en sixième [j'avais une prof de français] qui était un peu plus jeune, et comme elle commençait quoi, elle rigolait avec nous... elle savait quoi, comme elle était déjà passé par là elle savait bien... ce qu'on pensait quoi, c'était bien » ; « en sixième ou en cinquième, on avait étudié des pièces de théâtre, de Molière, ça aussi c'était pas mal. Quand on les étudie... comme ça on comprend mieux en fait [...] Le médecin... malgré lui, c'était un peu plus marrant » ; « c'était comique et... comme on l'avait étudié en classe, [la prof] elle nous expliquait des choses et puis ça allait en fait... » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; ont tous les deux suivi une scolarité primaire au Portugal)

Quelques enquêtés attribuent même leurs expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires à l'instauration d'une relation privilégiée exclusive avec leurs enseignants de français. Ainsi, Mathilde explique son éveil à la lecture par la relation nouée avec ses enseignantes de français de sixième et cinquième et leurs propositions de textes marquants ⁷⁴⁴ :

« pendant très longtemps j'ai pas aimé lire. J'aimais pas bien lire ni quoi que ce soit. Et puis après c'est venu en fait à partir de la sixième... parce que j'ai eu la chance d'avoir en sixième et en cinquième... deux profs de français qui m'ont vraiment déclenché... 'fin en fait que j'aime lire (comment ? Qu'est-ce qu'i z'avaient de particulier ? En classe) je sais pas... déjà la première en sixième, on avait étudié Le Petit prince, un truc qui m'avait vraiment marquée. Puis la deuxième... j'étais vraiment très très proche d'elle en fait. Parce que j'étais déléguée de ma classe et je discutais souvent avec elle après mon cours » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

Avec l'enseignante de cinquième Mathilde a eu l'occasion de relire *La Grande crevasse* de Frison-Roche qu'elle avait déjà grandement apprécié.

D'autres enquêtés rapportent l'encadrement satisfaisant des lectures littéraires à des caractéristiques et pratiques professionnelles de leurs enseignants plus qu'à des caractéristiques personnelles. Ainsi Karine loue son professeur de quatrième parce que « c'était un prof... de FAC , avant... et il avait gardé ses habitudes de prof de fac et c'était pour ça que c'était beaucoup plus intéressant ». Jérôme valorise l'exigence et les techniques de son enseignante de troisième qui l'ont bien préparé à la classe de seconde. Nadine et Thierry apprécient le choix pédagogique de donner à lire des textes de genres variés.

Salah mêle les registres. Il fait l'éloge des pratiques de son enseignant de français de

⁷⁴³ G. Felouzis, « Le "bon prof" », *op. cit.* ; S. Beaud, *80 % au bac... et après ?*, *op. cit.*, p. 90-97.

⁷⁴⁴ Cf. *supra*, chapitre 3.

troisième, et admire aussi son choix d'être formateur en milieu carcéral :

« En troisième [...] j'ai bien aimé le français [...] on avait un professeur que j'ai bien aimé quoi, il était très original et... en fait lui, il avait fait... il faisait étudier les... prisonniers quoi en même temps, t'sais, qu'i nous faisait travailler [...] C'était plus... ouais ! Du français... pas comme un cours de maths mais du français... [petit rire des deux] Nan... I nous faisait plus d'ateliers par exemple [...] à la fin de l'année i nous avait fait lire... comme là on avait fini le programme, i nous avait fait lire plusieurs... pièces [...] mais sans pour autant... faire étudier toute la pièce [...] on allait dehors je m'en rappelle... dans la cour [petit rire des deux] à la fin de l'année, comme i faisait beau et cetera et c'était bien quoi [...] mais ce qui est bien c'est que... ça nous motivait... par exemple, on avait quatre heures de français (ouais) on avait deux heures c'était atelier genre... comme en fait le français... libre quoi, un truc comme ça, et... on était bien motivé... pour ensuite faire... deux heures de grammaire ou... d'étude » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

Outre les enseignants de français, ce sont les sollicitations lectorales qu'ils dispensent qui font l'objet d'une reconnaissance.

la correspondance enfin possible des injonctions intériorisées et des pratiques lectorales

Les non lecteurs de littérature classique ou jeunesse en dehors des cours de français se partagent en deux groupes : ceux qui préfèrent d'autres catégories de textes, ceux qui n'ont pas constitué les habitudes lectorales individuelles permettant de lire de la littérature recommandée hors école. Leur expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires découle de la correspondance, enfin réalisée, d'injonctions intériorisées et de pratiques lectorales.

Des enquêtés témoignent de leur reconnaissance des sollicitations lectorales scolaires en s'y soumettant *a minima*, sans éprouver de satisfactions lectorales. Ils ont généralement appris, par la confrontation et le suivi de différentes sollicitations lectorales, à réserver à d'autres contextes que le contexte scolaire, l'attente de satisfactions lectorales. Ainsi, lorsqu'elle lit en dehors de l'école, Clara suit les sollicitations de son père qui « ne s'embêterait pas » à lire de la littérature classique puisqu'il n'est plus contraint scolairement de le faire⁷⁴⁵. Elle a appris par son intermédiaire à attendre des satisfactions lectorales de la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion :

« je lis pas beaucoup hein, moi... donc j'ai pas beaucoup lu [petit rire] de livres en fait hein ! Mais... ouais, en général, c'est mon père, c'est vrai... [qui me conseille] 'Fin, c'est pas qu'i lit beaucoup lui mais... Mais, souvent des livres qu'il lit, c'est des livres contemporains quoi... i s'embêterait pas à lire... Une Vie ou... comme ça Pierre et Jean ou... Molière⁷⁴⁶ quoi ! » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en

⁷⁴⁵ Comme le pointe B. Lahire dans *Tableaux de familles*, en plus des savoirs et savoir-faire, ce sont les expériences heureuses ou malheureuses de leur acquisition qui se transmettent, p. 279-280.

disponibilité, études non spécifiées)

Par le biais des multiples incitations maternelles à la lecture des classiques, réitérant les recommandations professorales, Clara en a intériorisé la légitimité en vue d'une réussite scolaire. Elle quantifie même ses lectures extra-scolaires à l'aune de ses lectures d'œuvres de la littérature classique. Elle conclut alors à la faiblesse de sa pratique lectorale en passant sous silence ses lectures occasionnelles de bandes dessinées et de romans ne figurant pas sur les listes de suggestion, ses lectures régulières de magazines et ses lectures fréquentes et importantes de textes religieux. Pour Clara et pour d'autres enquêtés indifférents aux textes lus en classe, la lecture à l'école est un enseignement comme un autre auquel ils doivent se soumettre, quelle que soit leur appréciation des textes et des façons de lire. Ils ne remettent fondamentalement en question ni ce qu'ils ont à lire ni les consignes lectorales scolaires, et n'ont pas une expérience malheureuse des sollicitations scolaires. Ils délèguent à d'autres la définition des contenus d'enseignement et associent aux différents contextes de lecture des pratiques et des satisfactions différentes. Ils s'impliquent dans la réalisation des demandes professorales à hauteur de leurs attendus évaluatifs. Ainsi François dit dans un soupir à propos des romans de Balzac étudiés au collège que « *ce genre de romans c'est dans le cadre scolaire [qu'on les lit]* ». Yannick mentionne son attention distraite à la lecture suivie d'*Œdipe Roi*. Clara ne lit que les passages nécessaires à l'étude des œuvres recommandées, etc.

D'autres enquêtés ne réservent pas leurs satisfactions lectorales à des catégories de textes lues en dehors des cours de français. Cependant, ils n'ont pas construit des habitudes lectorales individuelles à l'endroit de la littérature. Ils ont une expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires, parce que l'encadrement scolaire des lectures leur permet non seulement de donner suite à l'injonction intériorisée à lire de façon analytique ou pragmatique des textes littéraires, mais aussi de satisfaire des attentes lectorales. Ils déclarent apprécier le français et les lectures demandées, sans pour autant envisager de lire en dehors des cours des textes figurant sur les listes de suggestion ou sans parvenir à le faire. Il en va ainsi de Matthieu, Benjamin, Emmanuel ou Véronique. Ayant intériorisé l'injonction familiale et scolaire à la lecture, ils manifestent, à l'instar de Véronique, un sentiment d'illégitimité à ne pas lire en dehors des cours de français :

« c'est dommage [que je ne lise pas] parce que... y en a je vois i lisent et puis, i z'ont beaucoup de vocabulaire, et i... Pff', je vois ma grande grande sœur là, qui est à Blois, ben je veux dire... elle a beaucoup de culture grâce aux livres qu'elle a lus [...] c'est dommage quoi tout le monde me le dit "Tu devrais lire... c'est bien et tout..." (qui ça "tout le monde" ?) ben... mes parents, surtout ma mère et ma... et ma grande sœur » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air)

Cette enquêtée n'a en effet lu ni les romans que sa mère lui conseillait, ni les « *beaux livres t'sais anciens* » « *super joli[s]* » de sa grand-mère, ni *La Nuit des temps* que sa sœur aînée lui a recommandé. Ce n'est pourtant pas faute d'un goût pour l'univers de la littérature, même classique. Véronique affiche ce dernier en évoquant le film *La Marquise* « *c'était avec Sophie Marceau et tout, c'était sur Racine et Molière c'était vachement bien,*

⁷⁴⁶ En seconde elle a étudié *Pierre et Jean* et *Dom Juan*.

c'était super ». Ne parvenant pas à lire – ni à avoir envie de le faire – la littérature classique en dehors des cours⁷⁴⁷, Véronique déclare avoir « *toujours aimé le français* » : ces cours lui offrent la possibilité non seulement de réaliser l'injonction à la lecture intériorisée mais aussi de s'approprier un répertoire qu'elle apprécie réellement. De même, Emmanuel n'a pu poursuivre seul la lecture appréciée des *Trois mousquetaires* initiée en classe et s'est rabattu sur le dessin animé. S'il a une expérience heureuse des sollicitations lectorales, c'est qu'elles pallient sa difficulté de réaliser sans encadrement des lectures lui apportant des satisfactions lectorales (lorsqu'il lit des bandes dessinées, c'est aussi avec des copains à la bibliothèque). L'expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires apparaît plus nettement encore pour Leïla. Cette enquêtée mentionne son appréciation de l'encadrement non seulement matériel et relationnel mais aussi cognitif des lectures offert par les cours de français. Elle évoque son attente impatiente de ces cours qui lui permettent de comprendre et d'apprécier des pièces de Molière que seule, elle ne « *cherche pas à comprendre* » :

« *Le Bourgeois gentilhomme, on l'avait... étudié en quatrième. Ça ça m'a... je trouvais ça intéressant ce livre. Même que je m'en rappelle... j'étais pressée d'avoir des cours de français, tu te rends compte ! ([petit rire] Pour aller...) ouais ! Parce que j'aimais bien comment elle faisait ma prof [...] elle disait "A votre avis... comment doit réagir... machin et bidule chouette ?" et... Et nous on répondait... et... elle nous posait des questions et... je sais pas ! Y avait un... on échangeait nos avis et... c'était bien* » ; « *j'aime bien Molière ! [...] la façon... comment les profs i nous présentaient ça en fait (hum ?) hum... Parce que nous on lit et... on cherche pas à comprendre... on... fait pas d'étude dans notre tête, on lit et puis c'est tout [...] quand on lit comme ça tout seuls on n'est pas... on n'est pas sûr de savoir quoi en fait alors que... Je sais pas comment te le dire ! T'as compris ce que je voulais dire ? (ouais, ouais ouais. Et du coup ouais en fait ce que t'aimes bien c'est vraiment plus les études que...)* voilà, l'étude / (/ que la lecture même...) hum... Je trouve ça passionnant ! [petit rire] » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents en Tunisie)

Ainsi qu'ils aient ou non éprouvé des satisfactions lectorales, les enquêtés lisant peu de littérature classique ou jeunesse en dehors des cours de français peuvent avoir eu une expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires. Cette expérience heureuse est liée à la reconnaissance de ces sollicitations et des conditions scolaires rendant possible l'adéquation d'injonctions lectorales intériorisées et de pratiques réalisées.

la continuité des contextes scolaire et extra-scolaires de lecture

L'expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires impulse parfois des lectures extra-scolaires chez des enquêtés aux profils variés : certains ayant l'habitude de lire hors encadrement scolaire de la littérature, d'autres dont la familiarisation avec la lecture n'avait pas permis la construction d'habitudes lectorales individuelles de littérature romanesque. L'expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires est alors favorable à la continuité des contextes scolaire et extra-scolaire de lecture. Des enquêtés lisent en effet hors école des textes, dont ils ont découvert en classe les auteurs ou les

⁷⁴⁷ Cf. chapitre 2. Véronique n'a lu des romans durant son enfance que lorsqu'elle était fortement encadrée par sa mère.

thématiques. Ainsi Aïcha a lu d'autres romans d'A. Christie après avoir mis en fiche *Les Dix petits nègres* et obtenu la meilleure note, 16, à ce devoir. Caroline a emprunté à sa cousine *L'Ami retrouvé* après avoir étudié et apprécié *Un Sac de billes* :

« L'Ami retrouvé[...] Je l'adore ce livre mais il est trop bien [...] (tu l'avais... découvert comment ?) euh... c'est ma cousine qui l'avait, elle m'a dit "Tiens, lis-le, il est super bien" » ; « (tu l'as jamais étudié ce livre à l'école ?) nan... mais... bon j'ai toujours étudié des livres qui tournaient autour comme... Primo Levi, euh... Le Sac de billes... Donc ça... / (/ Le Sac de billes tu l'avais étudié ?) ouais ! (quand ?) euh... en quatrième (la même année en fait) ouais... en fait... c'est cette histoire-là qui m'a donné envie de lire... sur la guerre et... sur ça et c'est à partir de là que j'ai commencé à lire les... j'ai bien aimé les livres comme ça. » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{ème} enfant, CAP coiffure)

Pour les enquêtés ayant construit des habitudes lectorales individuelles de la littérature recommandée ou pour ceux bénéficiant hors école d'un encadrement propice à de telles lectures, les expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires s'appuient sur la continuité des contextes scolaire et extra-scolaire de lecture, et sur l'aisance lectorale que cette continuité des pratiques permet. Des sollicitations lectorales extra-scolaires comme la fréquentation de la bibliothèque municipale ou du CDI, le suivi d'incitations parentales ou fraternelles, la participation à des activités théâtrales ou des sorties au théâtre, etc., ont conduit des enquêtés à découvrir hors école des répertoires qu'ils étudient ensuite avec facilité. Ainsi Kamel se souvient de l'étude aisée et plaisante du *Gone de Chaâba* qu'il avait déjà eu l'occasion de lire sur les conseils de sa sœur aînée. Lamia a étudié sans peine *Le Veston ensorcelé* dont elle connaissait une adaptation BD publiée dans *Je Bouquine* emprunté en bibliothèque. Cette enquêtée explique son appréciation de la continuité des lectures scolaires et extra-scolaires :

« plus je lis des livres [en dehors des cours] et plus... je suis prête à tomber sur des textes dessus et... ça m'arrange, j'aime bien. J'aime bien quand... la prof nous pose un texte, et que... je connais déjà le texte, j'ai déjà lu le livre (pourquoi t'aimes... bien ?) je sais pas, je connais le contexte, je connais un peu comment pensait le personnage [...] ça m'arrange, j'aime bien » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron d'un café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée)

Parce qu'ils suivent des sollicitations extra-scolaires à l'endroit de la littérature recommandée, sans toujours éprouver de satisfactions lectorales, parce qu'ils ont construit des habitudes de lecture individuelles à l'endroit de cette catégorie de textes et intériorisé la légitimité et l'intérêt scolaires de sa découverte, certains enquêtés vivent sans dommage les sollicitations lectorales scolaires même lorsqu'ils n'apprécient pas les textes. Ainsi Thierry reconnaît la légitimité de l'imposition et de l'encadrement de lectures dépréciées du fait de la découverte des textes qu'ils permettent :

« même si on n'aime pas, on est obligé de lire donc ça nous apprend à... découvrir des trucs qu'on connaît pas, ou même qu'on n'aime pas, des fois. Donc c'est pas mal ! » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère :

femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

Ces propos ne semblent pas simple présentation de soi et effets de légitimité comme le laissent supposer Arthur. Celui-ci décrit en effet Thierry comme l'un de ses rares amis à lire de la littérature recommandée : « *C'est pas exceptionnellement qu'il aime lire, mais bon c'est qu'i lit surtout pour sa culture quoi !* ». L'acquisition d'une culture littéraire, même au prix d'insatisfactions lectorales, emporte l'adhésion et façonne les pratiques de lecture de quelques rares enquêtés dont les sollicitations lectorales scolaires et extra-scolaires se rejoignent.

Outre la reconnaissance de la légitimité des sollicitations lectorales scolaires, la validation scolaire des compétences lectorales des enquêtés a favorisé des expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires – que celles-ci soient, ou non, associées à des satisfactions lectorales.

C. VALIDATION OU MOINDRE SURVEILLANCE SCOLAIRES DES COMPÉTENCES LECTORALES

L'expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires repose en partie sur la validation des compétences lectorales des collégiens au sein du contexte scolaire ou sur leur faible tension à l'endroit des évaluations (rétrospectivement tout au moins). Les motifs d'un rapport détendu aux évaluations scolaires varient selon les caractéristiques sociales et scolaires des enquêtés et selon les situations scolaires mêmes.

Pour certains enquêtés, la moindre tension à l'endroit des évaluations scolaires tient à l'assurance de leurs compétences dans la discipline. Ainsi Esther mentionne-t-elle la régularité de la validation scolaire de ses compétences lectorales à l'occasion de fiches de lecture dont elle exagère à peine la quantité :

« en sixième... enfin... je, on faisait pas des exposés, mais on faisait des fiches de lecture(hum hum) et je crois que j'en avais rendues dix-huit en un mois, mais c'était... pff'... [je ris] Nan, là je vivais un peu séquestrée [petit rire des deux] quoi j'étais... 'Fin j'en... à chaque cours j'en rendais une quoi... Alors j'étais/ Enfin j'étais contente quoi, j'ai tout le temps eu des A et tout [petit rire des deux] J'avais des bons trucs ! C'est vrai j'étais contente quoi et la... Et ça m'avait bien... ça m'avait plu de faire ça, aussi. Et après en quatrième... / (/ c'était quoi que ? Le contenu des fiches de lecture ?) les fiches de lecture fallait faire... i fallait présenter les personnages, mais vraiment, en sixième c'était vraiment... le minimum. Quoi i fallait mettre le nom des personnages et faire une espèce de petit résumé... et tout, ce qui nous avait plu quoi » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Au florilège de bonnes notes, certains enquêtés opposent des évaluations positives *marquantes* effaçant les éventuelles et ponctuelles invalidations scolaires de leurs compétences lectorales. En plus d'infléchir l'expérience globale des sollicitations lectorales scolaires, ces bonnes notes favorisent les bons souvenirs des œuvres mêmes. Ainsi Adeline se souvient avec plaisir du 16 obtenu au contrôle de lecture du *Cid* et de son appréciation de la tragédie. Aïcha se rappelle s'être distinguée du reste de la classe à l'occasion du compte rendu de lecture des *Dix petits nègres* – « *j'avais eu la meilleure*

note, j'avais eu seize je m'en rappelle [petit rire] ». Cédric savoure encore la bonne évaluation de sa lecture d'*Une Vie* :

« Maupassant [...] l'année dernière on a lu Une Vie . Et ça c'est assez long. Mais j'avais bien aimé ça (Une Vie ça t'avait plu ?) ouais ! J'avais bien aimé ce bouquin, je sais pas pourquoi ! [petit rire] J'avais bien aimé... l'histoire, p't-être ! Je sais pas [...] il était long quand même... Ouais quand je l'avais fini, j'étais content ! [petit rire des deux] Ah ouais je suis allé à l'interro, j'ai eu SEIZE je crois... Je l'avais noté çui-là ! [petit rire des deux] » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; études inconnues de l'enquêté ; il vit avec sa mère)

Pour certains enquêtés, la faible tension à l'endroit de l'évaluation scolaire des compétences lectorales au collège tient moins à l'assurance des « bonnes notes », ou au caractère exceptionnel de ces dernières qu'à la place secondaire de cette évaluation par rapport à celles des travaux d'écriture ou de maîtrise de la langue. Il en va ainsi de Belinda qui explique le poids respectif des différentes activités en français (de nombreux enquêtés semblent avoir connu une répartition et une hiérarchisation similaires des activités de français en fonction de leur évaluation) :

« c'est vrai qu'i notent beaucoup plus haut les... professeurs de français au collège, donc j'avais... quatorze... la plupart du temps en rédaction. En orthographe j'avais des difficultés... [elle dit ailleurs « moi j'étais pas très bonne aux dictées... même franchement nulle »] [...] (et en lecture par exemple ? si vous étiez notés...) ben en lecture... je sais plus combien j'avais en lecture... Nan ça se passe souvent de notes [...] [sinon] j'avais toujours de bonnes notes, mais ça rentrait moins en compte dans l'évaluation » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management)

Par ailleurs, la difficile surveillance des activités lectorales des élèves par les enseignants ou la moindre exigence à leur endroit ont permis à certains enquêtés d'entretenir un rapport détendu aux sollicitations lectorales scolaires au collège. Ainsi, pour certains enquêtés, le collège constitue le temps heureux où le détournement des consignes scolaires de lecture – par exemple l'absence de lecture des œuvres – n'impliquait pas nécessairement de mauvaises évaluations⁷⁴⁸ :

« [au collège, le français] c'était tranquille un peu [petit silence] Même si tu comprenais pas... en fait là, ouais, c'est collège de... Lycée c'est pas pareil (ah ouais ?) ouais... De basculer entre les deux... c'est dur quand même [...] Au collège, même si tu travailles pas, tu suis pas en cours et ben... au DS c'est bon, t'as quand même une bonne note tellement que c'est facile. Tandis qu'au lycée... si tu révises pas... si tu bosses pas... et si t'es, si tu fais rien et ben... à la fin... c'est bon... c'est sûr que t'auras un carton (hum hum) ouais ! Ouais mais c'est sûr qu'i faut bosser mais... quand on comprend pas et ben... C'est dur... Ouais

⁷⁴⁸ Différentes recherches soulignent le difficile suivi des cours au collège, au lycée ou à l'université lié à la non acquisition de savoirs et savoir-faire scolaires, passée inaperçue durant le collège (ou auparavant). Cf. M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires*, op. cit., p. 221-223 ; E. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, p. 28 ; S. Beaud, *80% au bac... et après ?*, p. 154-164.

c'est pas facile (et en français au collège c'était quoi que vous deviez faire ? Vous lisiez des livres aussi ? Tu m'as dit L'Avare mais y en avait d'autres ?) ouais L'Avare ! Euh... si on avait eu... Germinal ! (ouais ?) mais je l'ai pas lu [sourire] Et je l'ai pas lu ! (ouais ?) Ouais les gros livres... ça me fascine pas ! Et, franchement... ouais on m'a dit/ (/ T'avais demandé à quelqu'un qu'i te le raconte ?) ouais mais... ouais le résumé !(ouais ?) et... ouais ça parlait du temps où les gens où i se révoltaient... pour je sais pas, pour la démocratie ou je sais pas quoi... pour le travail... » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire en Tunisie)

Enfin, la conversion pratique des pièces de théâtre constitue, pour quelques enquêtés, une occasion de moindre tension vis-à-vis des sollicitations lectorales scolaires. En effet, quand elles ont lieu, les évaluations professorales sont souvent positives. De plus, cette activité reste une activité secondaire par rapport à la lecture suivie de l'œuvre souvent réalisée en parallèle. Elle est perçue comme une activité récréative. Sur les 27 enquêtés qui ont eu à jouer des scènes en classe, 22 ont gardé un souvenir heureux de ces activités. C'est le cas de Gaspar qui explicite les conditions d'une faible tension à l'endroit de cette activité : d'une part, elle intervient à un moment de son parcours scolaire où il est fortement investi et donc moins en situation d'encourir les risques d'une évaluation négative ; d'autre part, elle se réalise en fin de cours de français comme activité récréative ; enfin, les textes mêmes autorisent des débordements contrôlés apportant des satisfactions :

« avec le théâtre [...] I faut vraiment que l'histoire soit bien ou alors que... ce soit très facile... parce que sinon... (Les Fourberies de Scapin ça t'avait pas plu ?) bopf' ! Ouais si, ça c'était en cinquième donc je travaillais encore [petit rire](hum ?) disons qu'en fait au collège, j'ai travaillé beaucoup en sixième et puis après au fil du temps c'est bzzz boum ! Donc... en cinquième je travaillais encore un peu et j'avais bien aimé Les Fourberies de Scapin, mais c'était un peu stupide et on riait bien parce que... (vous riez ?) ouais c'était de la farce donc... on pouvait se permettre de rire quand on le jouait... (ah ouais vous le jouiez aussi ?) ouais... enfin là on jouait quand on n'avait rien à faire style "Bon i reste une demi-heure, on fait quoi ?". "Ben on joue... !" Et on se tapait dessus et par exemple quand l'autre est dans le sac et... qu'i joue, qu'i fait croire qu'i y a des voleurs et qu'en fait ouais... c'était sympa ouais Molière... » (Gaspar ; père : pasteur ; mère : ouvrière ; études des parents jusqu'en troisième au Laos)

En outre, la conversion pratique des pièces permet parfois aux élèves de se voir reconnus non seulement par leurs enseignants, mais aussi par leurs camarades de classe. Ainsi Salah souligne l'importance du regard des pairs sur sa pratique et sur le plaisir pris à celle-ci :

« [en sixième] je faisais très bien... un monologue de L'Avare , je m'en rappelle [petit rire] [...] i fallait faire, moi... "Je suis perdu... je suis assassiné, on m'a volé mon argent" et tout [rire des deux] Je le faisais très bien, et le prof il était content quoi [...] moi je m'amusais bien et... la classe elle avait l'air de bien s'amuser [...] en sixième, ça faisait bien rigoler et... c'était bien quoi. Bon en cinquième c'était un peu moins... [petit silence] les... ceux de ma classe, i z'avaient un peu moins d'enthousiasme quoi à la fin, et ça me... ouais [petit rire ; petit silence] » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu

**passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ;
mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)**

Ainsi, pour la plupart des enquêtés, les cours de français au collège constituent un contexte de lecture faste permettant des expériences heureuses des sollicitations lectorales. Celles-ci sont pour beaucoup d'enquêtés associées à des satisfactions lectorales. Cette association n'est pas nécessaire à tous les enquêtés et particulièrement à ceux qui ont construit des attentes lectorales différentes de celles dont la satisfaction est permise par les lectures scolaires. Les expériences heureuses reposent tout d'abord sur la reconnaissance de l'autorité pédagogique des enseignants (et donc leur légitimité à émettre telle ou telle sollicitation lectorale) liée à la correspondance des sollicitations scolaires et des attendus des élèves vis-à-vis de l'enseignement de français en matière de lecture. Pour de nombreux enquêtés, les cours de français ont à enseigner et à faire lire de la littérature et à proposer un encadrement des lectures littéraires (attendus pédagogiques constitués au sein de l'institution scolaire ou en dehors, par l'intermédiaire de leur entourage par exemple). Les expériences heureuses des sollicitations lectorales scolaires s'appuient aussi sur la validation professorale ou amicale des compétences lectorales des élèves ou sur la moindre surveillance des réalisations lectorales.

Cependant, ponctuellement, un certain nombre d'enquêtés ont connu des déconvenues au sein de l'institution scolaire. Quelques enquêtés ont même eu une expérience globalement malheureuse des sollicitations lectorales scolaires. Il convient d'évoquer les conditions de possibilité de telles expériences.

3) Des expériences malheureuses des sollicitations lectorales scolaires

Du fait en partie des conditions de production du matériau déjà évoquées, les expériences globalement malheureuses des sollicitations lectorales scolaires concernent seulement cinq enquêtés – Sophie, Myriam, Arthur, Didier et Franck. Leurs conditions de possibilité n'en méritent pas moins d'être examinées. On s'y attache donc avant de présenter les déconvenues ponctuelles des sollicitations lectorales scolaires qu'un plus grand nombre d'enquêtés ont connues.

A. LA RARETÉ DES EXPÉRIENCES GLOBALEMENT MALHEUREUSES

A première vue, l'appréhension des sollicitations lectorales scolaires de ces cinq enquêtés se distingue peu de celle des enquêtés *indifférents* du groupe précédent. Tout d'abord, ils ne constituent pas, non plus, un groupe homogène du point de vue de leurs caractéristiques sociales comme de leurs pratiques lectorales : ils lisent plus ou moins et ont connu des familiarisations avec la lecture différentes durant leur enfance. Ensuite, ils n'attendent aucune satisfaction lectorale des lectures scolaires mais l'attendent d'autres contextes de lecture et souvent de catégories de textes différentes de celles présentées en classe (des magazines, des récits ne figurant pas sur les listes de suggestion, des bandes dessinées, des ouvrages de référence, etc.).

Ainsi n'ayant lu que des œuvres de la littérature classique au sein des cours de français, Arthur a pris l'habitude d'associer cette catégorie de textes au contexte scolaire. Il associe en revanche la littérature jeunesse – A. Christie ou C. Doyle – au contexte

extra-scolaire. C'est par l'intermédiaire de sa mère et de sa sœur qu'il a en effet lu des romans de ces auteurs :

« ([les romans de Christie et Doyle] ça c'est des livres que t'as étudiés en classe ?) nan !(nan ?) jamais [pause] Parce que... et du coup je lis tout seul, pendant les vacances... ou de temps en temps... (t'en as lu beaucoup ?) ouais quelques-uns ouais (hum... C'est récent que tu les lises, ou...) je sais pas, ça doit faire trois ans quèque chose comme ça... (ouais) [petit silence] donc c'est loin... (comment t'as... découvert ?) nan mais je connaissais, mais je voulais pas le lire, et pis je me suis mis un peu à lire, et puis voilà, quoi quand je m'y suis mis, j'ai trouvé ça bien » (Arthur ; père : dermatologue, doctorat de médecine ; mère : radiologue, doctorat de médecine)

S'il avait été en classe avec Marie, Aïcha, Sylvia ou Bertrand, etc. qui ont découvert l'auteur anglais au sein des cours de français, Arthur aurait sans doute eu une autre perception d'Agatha Christie. Il ne l'associerait pas seulement à des lectures extra-scolaires. S'il apprécie peu les lectures réalisées au sein des cours de français, Arthur reconnaît en revanche avoir lu et apprécié la mythologie par l'intermédiaire de l'initiation au latin :

« j'aime assez les trucs de la mythologie et tout, j'avais acheté des livres... (ah ouais ?) ouais les trucs comme ça je sais que j'aimais bien quoi !(t'as découvert... en faisant du latin justement ? [il vient de me dire qu'il apprécie les textes étudiés en latin en seconde]) ouais ! Parce que notre prof... au collège, on faisait presque pas de grammaire, on passait tout notre cours à faire de la mythologie... tous les mots qui venaient du latin et ça tout le long quoi ! (hum) donc en fait c'est comme ça que j'ai découvert quoi (c'étaient quoi les livres de mythologie que t'avais achetés ?) je sais pas c'est un truc sur les dieux gréco-romains... et les trucs comme ça quoi ! Des histoires... style... [inaudible] ou les trucs comme ça [...] (tu te souviens du... titre ?) du titre même du livre, non ! (nan ? c'était pas Les Métamorphoses ou un truc comme ça ?) nan c'est, nan le livre que j'ai un livre/ Euh ouais c'est d'Ovide ça (ouais) ouais non... j'ai pas lu... Nan mais... des fois c'étaient des trucs... mais des fois y avait... plusieurs extraits de... des fois c'étaient des p'tites histoires qui devaient prendre je sais pas cinq six pages(ouais) et tout plein... de p'tites histoires comme ça quoi ! (ouais)de différents auteurs... et tout » (Arthur ; père : dermatologue, doctorat de médecine ; mère : radiologue, doctorat de médecine)

Par ailleurs, la configuration familiale dans laquelle cet enquêté évolue ne l'a pas conduit à lire de la littérature classique hors école. Bien qu'encourageant Arthur à lire de la littérature, sa mère, grande lectrice, a noué des sociabilités lectorales plus intenses avec sa fille aînée, et se fait moins insistante auprès de ses cadets (Arthur et sa sœur jumelle). Le modèle de lecteur que lui offre son père, partenaire privilégié de sociabilités lectorales, l'amène à lire d'autres catégories de textes. En effet, son père ne lit pas de littérature mais feuillette régulièrement des magazines, professionnels ou non. Arthur se plaît à lire les magazines auto paternels et achète des magazines liés à ses propres intérêts (non professionnels mais scolaires ou sportifs). Avec sa sœur jumelle, qui ne lit pas non plus de littérature classique en dehors des prescriptions scolaires, Arthur entretient des sociabilités autour des bandes dessinées et des romans de littérature jeunesse ou de romans ne figurant pas sur les listes de suggestion. En dehors de la lecture, les parents

d'Arthur favorisent sa pratique de nombreuses activités : sportives (tennis, ski et *snow*) et musicale. Arthur fait du violon depuis son enfance (partitions et pupitre occupent une place de choix dans la chambre de l'enquêté où nous avons réalisé l'entretien). Par ailleurs, la lecture de magazines n'est pas la seule activité au centre des sociabilités père/fils, la télévision et les programmes sportifs la devançant nettement : Arthur et son père regardent ensemble les programmes d'Eurosport et Canal +. Par le biais des membres de sa famille, Arthur n'a été conduit ni à investir particulièrement le répertoire classique, ni à reconnaître la légitimité de sa lecture. Les parents d'Arthur, qui ont tous les deux fait des études de médecine, le soutiennent dans son désir de devenir chercheur en biologie. Ils encouragent son investissement dans les disciplines scientifiques en lui conseillant de lire ses manuels et de réaliser des exercices supplémentaires, de s'entraîner à l'exercice d'apprentissage par cœur, etc.

Mais, cette répartition des attentes lectorales selon les contextes scolaire et extra-scolaire que connaissent, comme d'autres, ces cinq enquêtés, n'implique pas mécaniquement une expérience malheureuse des sollicitations lectorales scolaires. Elle se combine en effet à d'autres éléments.

Ces cinq enquêtés se singularisent par l'intériorisation d'une invalidation professorale de leurs compétences lectorales et scolaires en français (et ses effets sur la présentation et représentation de soi comme lecteurs) d'une part, et par l'évocation de relations difficiles instaurées avec les enseignants évaluateurs d'autre part.

Pour la période collégienne et parfois aussi primaire, ces enquêtés évoquent les mauvais résultats obtenus en français à des travaux d'écriture, de maîtrise de la langue ou de lecture. Ils se présentent comme fortement récalcitrants à cette discipline. Ainsi Myriam déclare « *le français je... c'est une matière que je déteste (ah ouais ?) j'ai jamais aimé le français [...] j'ai jamais été bonne en français d'ailleurs* ». Pour sa part, Sophie se décrit en disant :

« moi en français je suis pas très très... très bonne, c'est pas grave [petit rire] [...] j'ai jamais aimé le français [petit rire](c'est vrai ? tu te souviens de prof... avec qui c'était pire ou...) que j'aimais pas du tout (ouais) euh... en sixième (ouais) En sixième j'avais... zéro de moyenne en orthographe(ouais) j'ai mon bulletin c'est vrai en plus [petit rire] J'avais zéro carrément, mais avant c'était... je sais pas, orthographe, grammaire et tout. Donc ça c'était encore pire : j'avais zéro en orthographe, huit en grammaire et puis... six en rédaction et... voilà quoi ça f'sait comme ça » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; elle vit avec sa mère, parents séparés depuis l'âge de 5 ans)

Didier insiste pour que sa distance à la discipline figure nettement dans la thèse « *notez-le hein, mettez-le en majuscules gras... "Didier est un... anti-littéraire !", ça sera fait ? (ce sera fait [petit rire])* ». Arthur euphémise ses réserves à l'endroit du français par l'usage de la forme passive et la mobilisation d'un pronom impersonnel. Cependant, il ne masque pas ses difficultés dans la matière : « *le français c'est quand même une matière qui euh... qui est pas forcément toujours très... très aimée quoi, parce que c'est une matière difficile* ». Franck se définit comme « *logique* » – qualité qui s'oppose selon lui aux compétences nécessaires en français – et précise « *moi je suis nul en français !* ». Il relate par ailleurs

sa difficulté à répondre aux questions posées sur *La Promesse de l'aube* lors d'une vérification de lecture :

« La Promesse de l'aube ! [...] [je l'ai lu] y a deux ans je crois ! [...] [l'auteur c'est] Romain Gary. Et... je me suis dit "P'tain c'est la première fois que je lis... qu'on me donne l'occasion de lire un livre de 400 pages... i faut que je lui lise..." [petit rire des deux] Je suis arrivé à la fin... J'étais dégoûté... ! [...] un aviateur... Mais i parlait de son enfance jusqu'à sa mort... Putain mais... pff'... je m'en foutais. Et en plus le DS... ! [il fait la moue] ' Expliquez le titre". Oh là là... La Promesse de l'aube... Je crois que j'ai jamais su comprendre moi. J'ai jamais su répondre à la question en fait ! Je sais pas ! Je connais même pas la réponse... [...] je crois que j'avais eu sept ou huit, là ! Pff'... Franchement... vraiment quèque chose... d'horrible ! » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème})

Ces enquêtes dressent des portraits non nuancés de leur expérience des sollicitations lectorales scolaires. Celle-ci n'est contrebalancée ni par les expériences ponctuelles divergentes pourtant relatées ni par les satisfactions lectorales parfois éprouvées (cela pointe encore la dissociation possible des satisfactions lectorales et de l'expérience des sollicitations). Ainsi Franck ne cristallise pas son expérience des sollicitations lectorales scolaires sur son appréciation du *Dernier jour d'un condamné*. Arthur ne s'arrête pas plus sur son appréciation des extraits lus autour d'Œdipe qui satisfont ses attentes lectorales élaborées au sein des cours de latin :

« (Et en français vous en avez jamais étudié... des his/... trucs de mythologie comme ça ?) nan. L'année dernière on avait fait des trucs du style... avec Œdipe et tout... un peu en cours... (ouais) mais on avait vu des p'tits extraits en fait. Mais sinon non, généralement non... (et là ça te plaisait aussi ou ça te plaisait pas trop du coup ?) nan nan si ça me plaisait bien ça à faire. J'aimais bien... (ouais ! [petit silence] Même si c'était en français ?) ouais ! Ouais... [petit rire des deux] » (Arthur ; père : dermatologue, doctorat de médecine ; mère : radiologue, doctorat de médecine)

L'inutilité qu'Arthur trouve à l'apprentissage de certaines scènes de théâtre (vs les leçons de latin) fait passer au second plan son appréciation même du comique de Molière⁷⁴⁹ :

« (tu m'avais dit que t'avais étudié... aussi par le passé... des autres pièces de... Molière) hum hum [petit silence ; moue] ([petit rire] Qu'est-ce que... comment

⁷⁴⁹

En revanche, en seconde, il apprécie le latin et reconnaît l'intérêt des apprentissages par cœur effectués pour cette discipline. Plus qu'une familiarisation avec la langue latine peut-être parfois présente au cours des études de médecine, ce sont les techniques d'apprentissage par cœur qu'Arthur valorise : « Je suis monté jusqu'à 18 et demi en latin [...] (Et vous devez faire quoi en latin ?) Ben en fait... on étudie un texte, et après... on est censé l'apprendre par cœur. I faut apprendre une traduction (ouais) toutes les analyses de logique (ouais) et elle nous demande des mots et on doit tout sortir : nature, cas, fonction, et tout... Et y a... si i nous manque un truc, on a zéro, et sinon on a un point... Et i faut tout sortir en fait ! (En fait c'est plus de l'apprentissage... et tout ça) Ouais voilà ! Mais en fait... au début je me suis dit que ça sert à rien d'apprendre comme ça par cœur (Hum hum) Et là je sais que on a eu un contrôle y a pas longtemps... où j'avais pas révisé les questions pour un certain nombre de p'tits trucs. Et en fait... si, ça va... parce qu'on acquiert des automatismes (ouais) Donc j'arrivais à sortir des fonctions et tout sans avoir vraiment révisé le texte ! Parce qu'en fait on acquiert vraiment des automatismes (ouais) Et c'est pour ça qu'en fait ça marche bien quoi ! Comme méthode ... » (Arthur)

vous les étudiez, pareil que Dom Juan ?) ouais, pareil ! (ouais ?) p't-être un peu moins... d'extraits (ouais) et euh... mais quand on étudiait des extraits, c'était plus facile (sinon, vous deviez faire... vous deviez par exemple les apprendre aussi ?) ouais ! Ouais, des fois y avait des passages à apprendre... (hum. Et ça, t'aimais pas, pareil ?) ben en fait... ça sert à rien d'apprendre des passages quoi ! C'est surtout ça... c'est que ça nous sert vraiment à rien ! » (Arthur ; père : dermatologue, doctorat de médecine ; mère : radiologue, doctorat de médecine)

Les enquêtes pointent en outre l'exceptionnelle relativité de l'évaluation en français⁷⁵⁰. Franck se souvient qu'il demandait à d'autres enseignants d'évaluer ses copies en troisième. Arthur décrédibilise même les bonnes moyennes obtenues en troisième :

« ma première troisième... la prof qui me détestait ! Avec elle j'avais cinq ! En français ! Parce que vraiment elle me détestait (ouais) elle m'en/... Parce que en fait, je les faisais corriger par une prof, elle me mettait... l'autre prof elle me mettait neuf, dix !(ouais ?) ma prof de français elle me mettait cinq... ! [petit silence] Et comme... donc ouais ! A chaque DS elle m'enlevait cinq points parce qu'elle m'aimait pas (hum) et bon... le seul truc [sourire] là où elle a pas vu le truc, elle a pas eu de chance ! Je l'ai remarqué en fait c'était au brevet blanc [fin d'une face ; il dit qu'il a eu une meilleure note à ce brevet blanc] [...] j'ai dit "C'est pas vous qui m'avez corrigé" [je ris un peu] Ouais et putain elle était verte et... à chaque fois elle trouvait un truc [petit silence] J'étais jamais vraiment bon, mais elle... à chaque fois elle me mettait cinq ! » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème}) « en fait noté [en français], pff', c'est assez personnel aussi, c'est le prof... ça dépend du prof... parce que je sais que moi j'avais des mauvaises... moyennes en sixième, cinquième (ouais) après j'ai eu des profs où j'ai eu des bonnes moyennes et au brevet j'ai eu une mauvaise moyenne⁷⁵¹ parce que c'était encore différent (hum hum) en fait, ça dépend assez des profs... [...] je me disais bien que l'année dernière avec mon 16 de moyenne, c'était pas vraiment ça quoi ! [sourire] (hum hum) mais en fait, ouais, ça c'est à peu près ce que je vau quoi les onze... onze, douze quoi ouais c'est à peu près ça [...] [en troisième] j'avais une prof, la plus mauvaise note que j'avais en faisant... un hors-sujet, j'avais eu onze... donc... bon l'année dernière, j'ai eu trois 17 sur l'année... (hum hum) mais c'étaient vraiment des trucs tout tordus quoi hein [sourire] (hum hum) et i faut quand même pas exagérer » (Arthur ; père : dermatologue, doctorat de médecine ; mère : radiologue, doctorat de médecine)

Ces enquêtes mettent en avant des relations difficiles nouées avec des enseignants⁷⁵² dont les propos ont pu être reçus comme assignation identitaire⁷⁵³. Ainsi Franck rend

⁷⁵⁰ P. Merle, *L'Évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF, 1996, p. 133-137. L'auteur analyse les réponses qu'une enseignante formule face à une semblable mise en contradiction par un élève.

⁷⁵¹ La note obtenue en français au brevet des collèges inscrite sur le questionnaire distribué pour la prise de contact avec les enquêtés était 26/40.

⁷⁵² P. Merle, *L'Évaluation des élèves*, op. cit., p. 113-119. L'auteur analyse les effets réciproques de l'évaluation et de la relation maître-élèves. Il montre aussi l'importance des évaluations positives et des relations maître-élèves appréciées dans l'appréciation de la discipline par les élèves.

compte des relations pour le moins tendues avec son enseignante de français de troisième. Sur la base de ses résultats en français, celle-ci mettait en doute sa pratique théâtrale hors école (Franck n'a suivi cette activité qu'une seule année) :

« en troisième, j'avais une prof de français qui me détestait [...] Elle avait pris un rendez-vous avec ma mère... Elle me dit "Votre fils, j'ai horreur de lui... je peux pas le voir !". Elle me dit "C'est un cancre, il arrivera à rien", tout ça [...] elle apprend que je fais du théâtre... alors là... [mimique de l'étonnement incrédule :] "I fait du théâtre, mais il est nul en français, je comprends pas et tout !". J'ui dis "Parce qu'on est obligé de faire du français pour faire du théâtre ?". Elle me dit "Ben normalement c'est comme ça... les scientifiques, i font jamais de théâtre et tout, i sont trop comme ça" [ie. rigides]. Enfin je sais pas... [il hausse les épaules, mimant sa réaction aux propos de son ancienne prof de français ; je ris] "Ben je suis désolé, j'aime bien le théâtre, moi". » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème})

Arthur pour sa part garde un mauvais souvenirs de son enseignante de sixième :

« y a vraiment des profs que... qui prennent la tête ! Surtout en français... (hum [...] toi t'en as eu en français qui t'ont pris la tête ?) ouais ! Ouais... (pourquoi i te prenaient la tête ?) ouais mais au collège parce que... i s'excitaient [...] y a vraiment des profs... qui nous la faisaient aimer encore moins quoi [cette matière] (ouais) j' dégoûtaient vraiment. Tandis que là... si vraiment elle voit que... qu'on n'y arrive pas, après [madame D] elle essaye d'aider et tout, mais... Elle s'excite pas sur les élèves (ouais. Toi y a eu des profs qui euh...) ouais (qui essayaient pas d'expliquer) ouais ouais [petit rire](c'était sur quoi que... qui était difficile ? que tu trouvais difficile ou... /) / nan mais je sais pas ! / (/ que t'y arrivais pas /) / vu que c'était y a longtemps ! (que c'était difficile) moi c'était ma prof de si... [sourire] de sixième plutôt [petit rire] C'était y a longtemps, mais bon... Sinon après, après c'est vrai que ça s'est un peu calmé quoi (hum) mais sinon c'est vrai qu'en sixième... (c'était plus sur la lecture ou... plus sur la grammaire... et tout) sur l'écrit surtout, ouais sur les rédactions... (que t'arrivais pas trop à... ou elle elle aidait pas, elle expliquait pas bien quoi) non je sais pas, pff'... je crois qu'elle expliquait pas bien, pis comme j'y arrivais pas vraiment... ça allait pas quoi [petit rire des deux](c'étaient quoi les p'tits, les exercices de rédaction, tu te souviens ?) pff'... (genre des sujets d'imagination ou euh...) ouais ! ou... faire des suites... des trucs comme ça quoi ! » (Arthur ; père : dermatologue, doctorat de médecine ; mère : radiologue, doctorat de médecine)

Evaluations négatives ou non fiables et relations tendues avec les enseignants ont contribué à forger des dispositions peu amènes de ces enquêtés à l'endroit du français et de la lecture littéraire. Pour Myriam et Franck, les évitements des recommandations lectorales scolaires prennent une connotation de résistance à une injonction professorale qu'ils ne recouvraient pas pour Ahmed, Farid ou Radia (ces enquêtés jouaient pour leur

⁷⁵³ Cela renvoie à ce que P. Bourdieu remarque à propos des actes d'institution produits par ceux qui ont la légitimité de le faire « assigner une essence, une compétence, c'est imposer un droit d'être qui est un devoir être [...] L'essence sociale est l'ensemble de ces attributs et de ces attributions sociales que produit l'acte d'institution comme acte solennel de catégorisation qui tend à produire ce qu'il désigne. », P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, op. cit., p. 126.

part avec la moindre surveillance professorale des lectures). Ils déclarent n'avoir pas lu certaines œuvres littéraires recommandées par refus de lire des textes ne correspondant ni à leurs intérêts et goûts lectoraux ni à leurs préoccupations :

« [au collège, des livres] j'ai dû en lire... je sais pas... très peu j'ai dû lire(hum hum) parce que je... on me disait de les lire mais... C'est ou je lisais... quelques pages ou... j'en ai jamais lu... vraiment un entier [...] j'en ai lu mais... y en a vraiment... aucun qui m'avait intéressé hein (ouais !) ah ouais mais vraiment... pff' ! (tu te souviens les... ceux que t'as lus ? Dans ceux-là ?) ceux que j'ai lus, ben j'ai lu... L'Ami retrouvé j'ai lu ! (ouais... ?) lui je l'ai lu mais bon... ça m'a pas intéressé [...] C'est vraiment ben c'est... l'histoire. Moi, même, tout ce qui est... je trouve : lire... pour moi c'est vraiment pénible... C'est tellement une épreuve pour moi de lire que... je sais, je cherche même pas à savoir si c'est bien ou pas c'est... dès que ça passe pas, ça passe pas ! (ouais !) je cherche même pas à rentrer dans le livre c'est... Et même si la première phrase... la première phrase elle me plaît pas ça va pas ! Ah ouais c'est... (hum hum) ça... moi c'est vite fait hein c'est... première phrase ! J'aime pas : ciao ! Ouais je cherche même pas à prendre, à aller plus loin parce que ça ma saoule » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème}) « [par le biais des cours de français au collège] j'ai jamais vraiment lu, vraiment des livres [...] Je te dis moi je suis pas... je suis pas lecture(ouais) je lis que ce qui m'intéresse, ce qui m'intéresse pas, je cherche même pas à connaître(ouais) le titre du livre, c'est clair [ça m'arrête] » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des parents en Algérie non précisée)

Comme leur portrait d'élèves de français, les expériences qu'ont eu ces enquêtés des sollicitations lectorales scolaires sont lissées. Elles paraissent globalement malheureuses, ne leur apportant ni satisfactions lectorales, ni validations susceptibles de réparer des invalidations traumatisantes. Contrairement à la plupart des enquêtés, Sophie, Myriam, Arthur, Didier et Franck n'ont pas eu l'occasion, durant la période collégienne, d'appréhender les cours de français comme un contexte exempt de tensions et propice à la lecture. C'est seulement hors école que leurs habitudes lectorales ont été validées (par leurs pairs ou leurs parents, grâce à des textes leur apportant des satisfactions lectorales, etc.).

Beaucoup plus nombreux sont les enquêtés qui ont connu des déconvenues ponctuelles au sein des cours de français même s'ils ont eu une expérience globalement heureuse des sollicitations lectorales scolaires et ont construit le contexte scolaire comme un lieu possible de reconnaissance de leurs compétences et habitudes lectorales. L'analyse de ces déconvenues ponctuelles fait apparaître leur articulation à une contestation de l'autorité pédagogique – lorsque les pratiques professorales ne correspondent pas aux attendus des élèves de l'enseignement de français – et à des invalidations particulières de leurs compétences lectorales.

B. DES DÉCONVENUES PONCTUELLES DES SOLLICITATIONS LECTORALES SCOLAIRES

Près de la moitié des enquêtés ont connu des déconvenues ponctuelles des sollicitations lecto-rales scolaires.

	Sollicitation				Rejet de la sollicitation			
	Parents bacheliers		Parents non bacheliers		Parents bacheliers		Parents non bacheliers	
Filles	Lucie	Éléonore	Jessica	Julia	Maëlwen	Adèle	Malou	
			Émilie	Clémence	Mathilde	Armelinda	Thérèse	
			Éléonore	Julie	Sophie	Bobette	Thérèse	
			Éléonore	Karine	Valérie	Laura		
			Émilie	Marie-Françoise	Valérie			
	1003	1015		1003		1015		
Garçons	Armel	François	Benjamin	Thierry	Romain	François	Thierry	
	Émile		Benoît	Yann	Armel	Julien	Yannick	
			Jean	Maxime	Thomas	Emmanuel	Sébastien	
Total	2019	1930		2019		1930		

Tableau 18 Expériences malheureuses des sollicitations scolaires

Les sollicitations lectorales particulières, dépréciées, suscitent les déconvenues ponctuelles. Elles déterminent toutefois moins leur déclaration que le fait, socialement produit, de s’y sentir autorisés. Parmi les enquêtés qui s’y risquent, on constate une part non négligeable d’enquêtés ayant déclaré de bonnes notes en français, d’enquêtés ayant déclaré de nombreuses lectures et d’enquêtés dont au moins un des parents est bachelier.

la contestation de l'autorité pédagogique de certains enseignants

Les déconvenues ponctuelles des sollicitations lectorales scolaires n'ébranlent fondamentalement ni leur expérience globalement heureuse, ni la légitimité d'institution. C'est même souvent à l'aune d'un curriculum scolaire légitime que les enquêtés remettent en cause des propositions professorales, perçues comme marginales ou déviantes, qu'ils ont dépréciées. Ainsi, l'évocation des déconvenues éprouvées en suivant des sollicitations lectorales scolaires se mêle souvent d'une contestation de l'autorité pédagogique des enseignants et d'une affirmation, plus ou moins explicite, d'un manquement professoral à tel aspect de l'enseignement présenté comme essentiel. Les enquêtés critiquent le choix des textes donnés à lire et à étudier, la place mineure accordée à la lecture, la place mineure accordée aux réactions lectorales des élèves et la place importante faite aux consignes lectorales analytiques.

La contestation des textes donnés à lire est récurrente. Les critiques des pratiques enseignantes pointent la proposition inadaptée de textes ayant suscité des insatisfactions lectorales. Elles sont étayées par des arguments différents d'ordre éthique, pédagogique, professionnel. Mais les compétences professorales sont mises en cause à l'aune d'attributs personnels des enseignants.

Marie-Eve juge « *un peu folle* » son enseignante de quatrième qui a fait étudier à sa classe *La Chevelure*, une nouvelle de Maupassant estimée « *vraiment immonde* », ayant un côté « *malsain* » :

« personnellement, moi Maupassant, c'est pas mon auteur préféré ! (hum hum... pourquoi ?) c'est depuis la quatrième en fait où j'avais une prof qui était un peu folle ! Qui nous a fait étudier un texte de Maupassant que j'ai absolument détesté ! [...] C'était un truc qui s'appelait La Chevelure... et j'ai vraiment trouvé ça... vraiment... vraiment immonde ! [petit rire](pourquoi c'était... /) / parce que c'est un truc, fin c'est complètement malsain c'est un... l'histoire d'un bonhomme

qui trouve une chevelure... qui en tombe amoureux ! Qui dort avec elle, qui l'emmène partout et i finit par... i devient complètement cinglé, i finit à l'asile ! Mais bon j'ai... c'est vraiment, c'est tout court, c'est deux pages, mais ça m'a vraiment... DÉGOÛTÉE de Maupassant » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

Elodie quant à elle regrette l'incapacité de son professeur de cinquième à soumettre aux élèves des livres qui soient en adéquation avec leurs compétences lectorales :

« en cinquième on a fait [...] Un américain à la cour du roi Arthur, c'était marrant mais bon... trop bébé je l'ai trouvé quand même (ouais), euh... La sœur de Gribouille, c'était trop évolué pour le coup [petit rire], L'enfant et la rivière, j'ai eu du mal à comprendre (ouais) Mais je relisais toujours les mêmes, j'essayais de comprendre à chaque fois un peu plus » ; « [la prof] était... pas mal celle-là, mais... pas géniale [petit rire des deux] [...] on avait fait L'enfant et la rivière, et... des textes un peu trop durs quand même pour notre âge, on comprenait pas tout c'était dommage. Mais elle aimait ça quand même. Mais bon, on était un peu trop nombreux quand même. On était trente-cinq dans la classe donc... on avait du mal à suivre, en cinquième on était trop distrait en fait [petit rire] » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

Pour sa part, Ophélie suggère une relative incompétence de sa jeune enseignante de cinquième qui s'écarte de ses attendus pédagogiques du point de vue des textes donnés à lire (des œuvres qui, pour être plaisantes, s'éloignaient parfois du répertoire classique attendu en cours de français) et du point de vue des façons de lire réclamées (elle ne demandait pas d'analyse stylistique) :

« en cinquième... on a fait un truc qui m'avait bien plu aussi Au Bonheur des dames ! [...] puis sinon des trucs marrants comme... L'Ordinateur ça s'appelait, c'était [petit rire des deux] sympa mais... bien aussi quand même (c'était quoi ?) euh... ben c'était un truc marrant genre un... policier ou... une enquête sur un ordina-tueur mais... 'fin... un peu... bizarre mais... c'était sympa !(et tu te souviens de la façon dont vous l'aviez... étudié ? Si justement c'était à nouveau, résumé... ?) ouais voilà, truc comme ça (vous aviez fait un truc par exemple sur... ouais le suspense dans le policier ou... ? Ou la science-fiction... ? Nan ?) euh... un thème spécial ? nan [...] [la prof] était pas méchante mais parce que... elle avait en fait... on aurait dit qu'elle avait notre âge presque physiquement donc... pff'... Elle était marrante mais bon... pas spécialement bonne prof je trouve (pas très crédible) voilà ! » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –)

Plus rarement, la contestation de l'autorité pédagogique s'appuie sur d'autres aspects de l'enseignement que le choix des textes comme la moindre place faite à la lecture ou aux réactions/appropriations collégiennes des textes. Salah, on l'a vu, déprécie ses enseignants de français qui enseignaient cette discipline comme ils auraient enseigné les mathématiques. Il leur oppose un professeur qui met en place des ateliers. Eléonore et Véronique critiquent la quasi-exclusivité accordée à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe. Elles imputent leur non mémorisation des activités lectorales exception-nellement réalisées à leur dépréciation des enseignants de français. Ainsi

Eléonore ne se souvient plus du livre lu en quatrième avec son enseignante de français détestée pour ses cours de grammaire : « *en quatrième... on avait dû lire un livre mais la prof, je la détestais donc je m'en souviens pas quoi* ». Cédric justifie sa résistance à la lecture du *Mystère de la chambre jaune* par sa dépréciation de son enseignante :

« en CINQUIÈME, on m'a obligé à lire un bouquin ! J'avais aucune envie de le lire parce que déjà j'avais horreur de ma prof... (c'était quoi ?) Le Mystère de la chambre jaune. Et ben ce bouquin j'ai envie de le relire maintenant... ! En fait je l'aimais bien mais JUSTE parce qu'on m'avait obligé je voulais pas le lire ! Et du coup j'avais un peu lu ouais je m'en rappelle [petit rire des deux] Alors voilà... Et là j'ai envie de le lire ce bouquin » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; études inconnues de l'enquêté ; il vit avec sa mère)

Les enquêtés peuvent aussi contester les demandes professorales d'une appréhension analytique des œuvres et le mépris des appropriations collégiennes. Ainsi, les expériences des sollicitations lectorales scolaires d'Edith ont été entachées par le « monopole » professoral de l'interprétation des textes :

« (par rapport à d'autres enseignants de français que t'as pu avoir [...] est-ce que tu peux me parler des autres : si... la façon dont i vous faisaient travailler dessus) oh là là... (sur les textes et tout que t'as pu/ Parce que apparemment t'as... /) / euh... pff'... sixième... c'était un peu vieux jeu quoi. C'était pas trop, non non, c'était pas... 'fin c'était toujours très strict quoi on n'avait pas le droit de dire ce qu'on... pensait et tout. EUH... pff' cinquième on n'a même pas fait d'analyse de textes et tout, c'était tout basé sur la grammaire, donc j'aimais pas trop... Quatrième ! C'est la même chose. C'était vieux jeu, on n'avait pas le droit... 'fin c'était toujours comme elle pensait. En fait y avait que le prof qui monopolisait la parole quoi ! (c't-à-dire comment... ?) ben je veux dire c'était ELLE , elle prenait son TEXTE , on avait fait... notre truc à nous, mais elle nous interrogeait jamais, c'était elle qui parlait et tout. Donc c'était pas... Et sinon donc troisième... c'était un mec aussi je crois. Et... nan c'était la même chose, i parlait tout seul hein, dans le vide. » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème})

A l'aune des études réalisées sur les œuvres, Bruno reproche à son enseignante de troisième d'avoir été « trop maniaque » :

« L'Assommoir je l'avais déjà lu [...] en troisième [...] on avait déjà fait un contrôle dessus aussi, et puis après on avait un peu expliqué... les choses essentielles quoi (ça ressemblait un petit peu à... ce que vous avez fait cette année ?) ouais. Ouais c'est... notre prof l'année dernière... [petit rire] elle était trop, trop maniaque !(ah ouais ? C'est-à-dire ? [petit rire])je sais pas elle expliquait tout le livre » (Bruno ; père : ajusteur ; mère : secrétaire, femme au foyer depuis la naissance de son dernier enfant, arrêt des études en 4^{ème} ; beau-père : boulanger ; parents séparés depuis 8 ans ; il vit avec sa mère)

Ainsi, les déconvenues des sollicitations lectorales scolaires passent par une contestation de l'autorité pédagogique de certains enseignants que les enfants de bacheliers sont plus

prompts à l'explicitier en entretien.

mise en doute ponctuelle des compétences lectorales des collégiens

Parfois, les déconvenues des sollicitations lectorales scolaires renvoient à la mise en doute des compétences lectorales des enquêtés. Les difficultés rencontrées à la lecture de certains textes et les désagréments suscités par certaines lectures occasionnent des déconvenues lectorales qui déstabilisent les enquêtés dans leur identité de lecteur. Ils la réaffirment en entretien en évoquant des situations lectorales plaisantes. Esther et Nadine n'ont pas aimé le roman de science-fiction que leurs enseignants leur proposaient de découvrir. Mathilde n'a pas apprécié la thématique des adolescences difficiles dans *La Clé sur la porte*. Aïcha, Habiba et Emmanuel ont été rebutés par *Le Cid* qu'ils n'ont pas compris. D'autres enquêtés, comme Bastien, Bertrand, Jean, Maxime, Raoul, Samuel, Thierry, Belinda, ont déprécié les consignes pour une appréhension analytique d'œuvres littéraires classiques, de Balzac ou Flaubert par exemple. En demandant à Sylvia de ne plus lire de bandes dessinées, son enseignante de sixième a mis en doute ses habitudes lectorales extra-scolaires qui la distinguaient jusque-là non seulement de ses frères et sœurs mais aussi de ses voisins ne fréquentant pas la bibliothèque de quartier.

Les entretiens réalisés n'ont pas favorisé l'évocation des invalidations professorales à l'endroit de lectures singulières telles que les mauvaises notes obtenues à des contrôles de lecture ou à des analyses de textes. En fait, les déconvenues ponctuelles sont déclarées par des enquêtés qui affichent par ailleurs une validation scolaire de leurs compétences lectorales. Le jugement des pairs est parfois plus redouté que celui des enseignants. Ainsi de rares enquêtés évoquent leurs craintes de jouer des scènes de théâtre devant le reste de la classe :

« (y a eu des moment où vous deviez justement apprendre des passages et puis les réciter... 'fin, les jouer, tout ça... ?) euh... non (au collège... ?) non, on n'a pas fait ça. Je crois qu'on a fait juste... pour Les Fourberies de Scapin, on devait imaginer une mise en scène, en cinquième aussi, mais... nan on n'a pas fait trop de... récitation ou de... trucs... Si on a fait juste en fin d'année, ben... quoi, juste quatre ou cinq élèves qui sont passés pour une récitation, c'était volontaire, ceux qui savaient. Et même là c'est des réceptions vraiment... tous les accords, et tout, les liaisons, euh... Vraiment... avec le ton et tout. Et puis si y avait plus de deux fautes de diction, enfin pas de diction mais bon, enfin... de liaison ou de trucs comme ça, ben... i nous notait pas, i nous avait dit qu'i nous notait pas. Mais heureusement c'était volontaire [petit rire](et toi tu... tu avais été volontaire ?) non. Non parce que... non... non en fait ça m'intéressait pas trop quoi » (Jérôme ; père : représentant dans une entreprise après y avoir été chauffeur-routier et vendeur, arrêt des études lorsqu'il était en seconde ; mère : assistante maternelle, arrêt des études en première) « (Et t'aimais pas, ouais, quand tu devais jouer toi ? Les pièces...)on l'a fait qu'une fois mais... nan j'aimais pas du tout(en fait vous deviez apprendre et tout ?) ouais... Encore, je sais pas c'est gênant je trouve devant la classe [petit rire] 'Fin ça dépend si y a une bonne... ambiance et tout. Cette année ça irait parce qu'on s'entend bien... Mais les années d'avant c'était... Nan j'aimais pas trop... Je me ferais un spectacle pour moi toute seule ça irait... [petit rire des deux ; petit silence] Je sais pas on dit que

le théâtre c'est pour... chasser sa... timidité et tout... [petit silence] Je trouve que c'est un peu con » (Vanessa ; père : directeur de division, bac + école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art)

Revenant sur les ressorts sociaux de la timidité et de l'intimidation, P. Bourdieu écrivait : **« l'intimidation, violence symbolique qui s'ignore comme telle (dans la mesure où elle peut n'impliquer aucun acte d'intimidation), ne peut s'exercer que sur une personne prédisposée (dans son habitus) à la ressentir tandis que d'autres l'ignorent. [...] la cause de la timidité réside dans la relation entre la situation ou la personne intimidante (qui peut dénier l'injonction qu'elle adresse) et la personne intimidée ; ou mieux, entre les conditions de production de l'une et l'autre. »**⁷⁵⁴

On comprend dans cette perspective, qu'exposant particulièrement les élèves aux jugements de la classe, ceux de l'enseignant comme ceux des élèves, les jeux théâtraux aient été des exercices mal vécus par les enquêtés entretenant un rapport tendu aux situations scolaires.

Parce que les expériences malheureuses des sollicitations lectorales scolaires ont été ponctuelles durant la période collégienne, elles n'ont pas suscité la construction d'un rapport défiant à ce contexte de lecture mais à des textes particuliers proposés, à des enseignants aux orientations pédagogiques spécifiques. Le contexte scolaire n'a pourtant pas toujours permis la satisfaction d'attentes lectorales. Les expériences malheureuses ponctuelles des sollicitations lectorales scolaires sont de plus, plus souvent, associées à des insatisfactions lectorales de textes précis que les expériences heureuses ne sont associées à des satisfactions lectorales. En outre, elles sont souvent liées à une contestation de l'autorité pédagogique des enseignants à l'aune d'une légitimité d'institution reconnue.

L'analyse des expériences des sollicitations lectorales extra-scolaires met en évidence les formes que recouvrent la légitimité d'une autorité pédagogique non institutionnalisée (des sollicitateurs et des sollicitations extra-scolaires) et la validation des habitudes lectorales en contexte extra-scolaire (les gratifications ou les sanctions qu'elles suscitent).

II. Les expériences des sollicitations lectorales extra-scolaires

1) Les expériences heureuses des sollicitations lectorales de communion et d'incitation : une expérience partagée

Les expériences heureuses des sollicitations lectorales extra-scolaires déclarées en entretien, et notamment à propos de lectures de faible légitimité littéraire ou scolaire, sont remarquables par leur variété et leur quantité. Celles-ci découlent de la diversité des socialisations lectorales des enquêtés qui ont en effet permis la construction d'habitudes lectorales multiples (chapitres 3 et 4) et l'intériorisation de conceptions variées de ce qu'il est bien de lire. Elles manifestent par ailleurs la non réduction des sollicitations et

⁷⁵⁴ P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, op. cit., p. 36-37.

reconnaisances lectorales extra-scolaires aux sollicitations et reconnaissances lectorales scolaires⁷⁵⁵.

Néanmoins, du point de vue des conditions de possibilité des expériences heureuses des sollicitations lectorales, des proximités existent entre les sollicitations relevant d'une logique de communion ou d'incitation et celles relevant d'une logique de prescription. Les expériences heureuses des sollicitations extra-scolaires sont les plus partagées. *Tous* les enquêtés ont eu des expériences heureuses des sollicitations lectorales extra-scolaires. De plus, les expériences sont heureuses quand elles ont contribué à valider et à conforter les habitudes et goûts lectoraux des enquêtés et lorsqu'elles ont permis une reconnaissance réciproque des compétences lectorales, ou d'autres caractéristiques sociales, du sollicitateur et du sollicité.

Les expériences heureuses des sollicitations lectorales de communion et d'incitation se distinguent cependant des expériences heureuses des sollicitations lectorales de prescription par leurs liens plus étroits avec les satisfactions d'attentes lectorales et par les formes particulières de la reconnaissance des sollicitateurs et des sollicitations lectorales.

A. DES TYPES DE SOLLICITATIONS FAMILIÈRES

Les sollicitations lectorales extra-scolaires émanent essentiellement de relations privilégiées et exclusives, de sociabilités étendues, ou de dispositifs objectivés de distribution des textes. L'expérience heureuse qui peut en être faite dépend de la familiarité des lecteurs avec telle ou telle de ces sollicitations, de leur intériorisation d'injonctions à la lecture et de leur maîtrise des moyens permettant d'y répondre.

les fréquentations heureuses des bibliothèques

Sophie est désemparée dans les bibliothèques et grandes librairies. En revanche, familière des catalogues de France-Loisirs, elle y choisit sans peine ses livres :

« les bibliothèques en plus je trouve que y a trop de livres et j'arrive jamais. Comme je vais, des fois je suis allée à la FNAC : han ! Je retrouve plus, et je sais pas où aller et tout alors j'aime pas, tandis que sur un catalogue... c'est plus facile à choisir, donc c'est, je préfère... » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; elle vit avec sa mère, parents séparés depuis l'âge de 5 ans)

⁷⁵⁵ Elles témoignent de la relative efficacité des tentatives de réduction des effets de légitimité en entretien. Outre le métier d'enquête, la faible réalité des effets de légitimité produits au cours de l'enquête tient aussi à la baisse générale de la légitimité littéraire. F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot font l'hypothèse d'une baisse des lectures déclarées avec une perte de légitimité de cette pratique (*in* « La lecture moins attractive qu'il y a 20 ans », *op. cit.*, p. 74). G. Mauger suggère la sous-estimation actuelle des pratiques de lecture face à leur sur-estimation passée (*in* « La Lecture en baisse », *op. cit.*, p. 223-224). B. Lahire pointe que les risques de production d'effets de légitimité en entretien diminuent avec la baisse de légitimité des produits relevant d'une légitimité littéraire traditionnelle. Il évoque aussi cependant les multiples formes par lesquelles se manifeste encore la prégnance d'une légitimité littéraire traditionnelle, B. Lahire, *La Culture des individus*, *op. cit.*, p. 39-60.

Aiguillés dans les rayonnages en libre accès ou sur les pages des catalogues lorsqu'ils étaient en primaire, la plupart des enquêtés ont appris, en grandissant, à s'y orienter seuls (sans parents, aînés, copains ou professionnels du livre). Ils ont appris à choisir des textes parmi une offre importante et sont à l'aise avec des lieux et moyens d'approvisionnement qu'ils fréquentent, consultent ou arpentent, depuis leur enfance : bibliothèques publiques ou privées (quand les domiciles en contiennent), catalogues de vente par correspondance, rayons d'imprimés des grandes surfaces, des librairies ou des maisons de la presse. Connaissant leurs modes de classement et de présentation des textes, etc. (secteurs des bibliothèques, noms des rayonnages, premières et quatrièmes de couverture et titres visibles dans les catalogues, etc.) et ayant forgé leurs goûts et intérêts lectoraux en lisant les textes de ces fonds, nécessairement sélectifs et généralement avalisés par l'entourage familial, ils sont à même d'y trouver des textes leur apportant des satisfactions lectorales. Ils peuvent avoir, de la sorte, des expériences heureuses des sollicitations de ces lieux et moyens d'approvisionnement. On peut analyser plus précisément les expériences heureuses des sollicitations lectorales portées par les bibliothèques municipales.

Pour certains, ces expériences heureuses sont augmentées par la sensation du « *hasard* » heureux ayant permis la rencontre intime avec un texte non recommandé par des personnes. Ainsi, Valérie qui fréquente une bibliothèque depuis son enfance raconte sa découverte heureuse de *Moi, Christiane F., 13 ans droguée, prostituée...* Elle impute à sa « *nature assez... fouineuse* » sa découverte de cet ouvrage après une exploration des rayons de la bibliothèque. Parce qu'elle est familière du lieu et non intimidée, Valérie peut « *fouiner dans les rayons* » de la « *petite* » bibliothèque municipale (relativement à la grande bibliothèque de la ville de son lycée). En outre, parce que cette bibliothèque (et notamment les rayons jeunesse), est son principal lieu d'approvisionnement en récits, cette enquêtée y a construit ses goûts et intérêts lectoraux. Elle a donc des chances d'y trouver des textes satisfaisant ses attentes lectorales. A côté des bandes dessinées et des ouvrages de référence (encyclopédies, astrologie, etc.), elle y emprunte des récits d'allure autobiographique, tel que *L'Herbe bleue*. La comparaison/confrontation des sollicitations scolaires et extra-scolaires augmente encore l'expérience heureuse que Valérie a des secondes. Pour cette enquêtée, les sollicitations scolaires sont trop directives : la logique de prescription dont elles ressortissent nuit aux impressions de liberté et de hasard éprouvées avec satisfaction lors des découvertes en bibliothèque.

L'impression de « *hasard* » et de liberté correspond à des usages solitaires des lieux de distribution ou des catalogues de vente. Elle est agréable essentiellement aux usagers solitaires, réguliers et anciens des bibliothèques :

« Y a une bibliothèque autant en profiter(ouais, t'y vas souvent ?) ben... ouais, ben je prends les livres... cinq semaines je vais leur rendre, après je vais les reprendre, je vais les rendre... Enfin pendant les vacances... j'y vais tous les jours [petit rire] » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat de médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES)

Les satisfactions du choix solitaire sont accrues pour les enquêtés qui, comme Léonardo et Gaëlle, profitent de leur passage en bibliothèque pour se libérer de la tutelle parentale. Si certains enquêtés ont établi des relations avec le personnel des bibliothèques, ils ne les

sollicitent pas nécessairement. Quelques enquêtés décrivent leurs après-midis en bibliothèque comme de grandes aventures au terme desquelles, ils trouvent dans les rayons les textes qu'ils ont envie de lire :

« je vais au hasard en général dans les bibliothèques et puis... quand je tombe sur un truc qui me paraît bien et ben je l'emprunte... (au hasard dans les romans ?) ouais ! C'est... je vais au hasard parce que non en général, enfin quand j'y vais, j'ai pas d'idées précises à l'avance... donc... bon ben je fouille ! [petit rire] Je fouine pendant deux heures et puis... je reviens avec quelques romans [...] je feuillette un peu aussi... je regarde... un peu partout quoi ! » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie) **« comme ça, je tombe dans un rayon et... je regarde, ou bien en cherchant dans les listes... en fouillant dans les petites fiches , je cherche un livre, je tombe sur un autre, ben je regarde, je me dis "Tiens, le titre, ça m'inspire un peu", je regarde la couverture après je lis... »** (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

Les enquêtés qui passent plusieurs heures dans les rayons des bibliothèques avant de trouver un livre, comme ceux qui prennent « *tout et n'importe quoi* », ou ceux qui choisissent « *au pif* » les livres qu'ils empruntent en bibliothèque ou achètent⁷⁵⁶, éprouvent tous fortement l'impression d'avoir découvert des textes « *par hasard* ». Cette impression augmente les satisfactions lectorales des « rencontres heureuses ». Notons néanmoins que lorsque l'on compare les découvertes déclarées, on ne peut que constater la récurrence et la régularité de ces « *hasards* ». Autrement dit, l'approvisionnement des textes en bibliothèque favorise la lecture de certains textes (ou catégories de textes) par certains lecteurs. Filles et garçons familiers des bibliothèques municipales dont l'entourage est lecteur de livres y ont emprunté et lu des livres différents pendant la période collégienne. Les unes ont lu *L'Herbe bleue*, *Moi*, *Christiane F.*, des récits de Betty Mahmoody et de Pearl Buck, les autres ont lu des romans de science-fiction, d'heroïc fantasy et des *Livres dont vous êtes le héros*. Qu'ils aient ou non un entourage lecteur de livres, la plupart des enquêtés usagers des bibliothèques y ont emprunté des bandes dessinées.

Ainsi, quelques enquêtés ont eu une expérience heureuse de leur recours à des dispositifs objectivés pour le choix des textes : parce qu'ils en sont familiers et prennent plaisir à leurs usages solitaires, parce qu'ils y trouvent les textes qui leur apportent des satisfactions lectorales parmi une offre étendue mais tout de même sélective et organisée, et éprouvent une impression de « *hasard* » et de « *liberté* ».

les relations privilégiées autour de la lecture

Beaucoup d'enquêtés ayant intériorisé une injonction à la lecture ont eu des expériences

⁷⁵⁶ Dans une enquête commandée par la Direction du livre dont rend compte J.-F. Hersent dans le chapitre 12 de *Sociologie de la lecture en France : état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)*, juin 2000 ; on constate que 90 % d'usagers des BM déclarent aimer flâner dans les rayons des BM ou feuilletter des livres et que 95 % d'usagers des BM disent ne pas solliciter les personnels des bibliothèques en revendiquant un « désir d'autonomie ». La question était « demandez-vous conseils aux bibliothécaires ? » et l'une des réponses proposées était « je n'en ai pas besoin, je me débrouille tout seul ».

heureuses des sollicitations lectorales émanant de relations privilégiées établies avec des proches (pairs, adultes proches) autour de lectures. Lorsqu'elles conviennent à la lecture de textes appréciés, ces relations privilégiées apportent un cadre et un soutien à des habitudes lectorales parfois fragiles, et permettent le partage désiré de lectures⁷⁵⁷. L'expérience heureuse de relations privilégiées autour des textes repose sur des satisfactions non seulement lectorales – avec l'appréciation des textes – mais aussi affectives par le renforcement des complicités amicales.

Ainsi l'amitié entre Vanessa et Habiba a joué un rôle essentiel dans l'augmentation des lectures romanesques de cette dernière à la fin du collège. En effet, bien que lisant de nombreuses bandes dessinées empruntées à la bibliothèque de quartier qu'elle fréquente régulièrement et depuis l'enfance, Habiba se décrit comme une petite lectrice avant cette rencontre :

« j'ai eu un passage au collège où je lisais pas, presque pas ! (ouais ?) je sais pas, je... ça me disait rien de lire... Je sortais beaucoup donc... je préférais m'amuser quoi je lisais pas beaucoup » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba ; mère : femme au foyer ; scolarité primaire des parents en Algérie)

Ses tentatives de lectures romanesques restaient velléités. Habiba mentionne plusieurs romans empruntés dans les rayons jeunesse de la bibliothèque sur la base des quatrièmes de couverture que, faute de satisfactions lectorales, elle n'a pas terminés.

A partir de la classe de troisième Habiba et Vanessa deviennent amies. Elles partagent des goûts et intérêts pour des activités et produits culturels divers. A côté des films regardés ensemble sur cassettes-vidéo ou au cinéma⁷⁵⁸, ces enquêtées ont des lectures communes :

« [avec des copines] on se prête les livres des fois (ah ouais ?) ouais ! Quand on dit que c'est bien et ben on se prête les livres (hum ! [petit silence] T'en as lu comme ça des livres... qu'on t'avait conseillé ?) ouais, je me souviens d'un qui s'appelle Cléopâtre... C'est Vanessa qui me l'avait... passé [...] (et ça t'avait plu ?) ouais ! » ; « (et sinon tu... m'avais marqué aussi sur le questionnaire que t'avais lu... Le Gone du Chaâba) ah oui j'avais lu ça... et c'est Vanessa qui me l'avait prêté çui-là aussi (mouais ! [petit silence] Et ça, tu l'as lu quand ?) ben... je l'avais lu l'année dernière en fait, je l'avais bien aimé ce livre aussi... » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba, école primaire en Algérie ; mère : femme au foyer ; scolarité primaire des parents en Algérie)

Cette relation constitue pour Habiba une occasion et un soutien lectoraux. Contrairement aux livres empruntés en bibliothèque, Habiba lit, termine et apprécie les romans que Vanessa lui prête. En permettant des satisfactions lectorales et la réalisation de l'injonction lectorale intériorisée, cette relation privilégiée participe à l'expérience heureuse de sollicitations lectorales qui ressortissent à une logique de communion.

⁷⁵⁷ C. Evans constate le désir de certains lecteurs de construire une relation amoureuse ou intime par le partage d'une expérience livresque. C. Evans, « La Socialisation privée des lectures », *op. cit.*, p. 45-46.

⁷⁵⁸ Depuis leur entrée en seconde, elles lisent toutes les deux des revues sur l'actualité cinématographique et participent au club vidéo du lycée.

Les pairs constituent des partenaires de relations privilégiées autour des lectures pour un nombre relativement important d'enquêtés. Mais ils ne sont pas les seuls. Au sein de la famille, ces relations peuvent s'instaurer entre parents et enfants, quand les parents sont lecteurs, ou entre frères et sœurs. Ainsi autour des récits ne figurant pas sur les listes de suggestion, il y a quasiment autant d'enquêtés qui ont entretenu des relations privilégiées avec des adultes proches qu'avec des pairs :

	Sensibilités lectorales avec pairs			Sensibilités lectorales avec adultes proches		
	Parents proches	Frères	Sœurs	Parents proches	Frères	Sœurs
Filles	Elith Ercilia Sofia Ercilia Marie	Nadine Naja Clivia Séverine Valérie	Adeline Alicia Hélène Laurie Peggy	Isabelle Clara Eléonore Esther Julie Karine	Marie Marie-Eva Mathilde Séverine Sophie Valérie	Grégoire Peggy
24	10	5	5	12	6	2
Garçons	Antoine Benjamin Bertrand Colin Désiré	Jean Marc Maxime Rouil	Benoit Frank Gaspard Névine	Estien Erickson Colin François Rodolphe	Thibault Salah	
17	4	4	4	4	2	2
Total		23	19	26	21	4

Tableau 19 Les partenaires de relations privilégiées autour de la lecture des récits ne figurant pas sur les listes de suggestion

Peggy suit les suggestions lectorales paternelles à l'endroit de différentes catégories de textes (livres ne figurant pas sur les listes de suggestion, journal sportif ou local). Elle souligne la relation privilégiée qu'elle entretient avec son père autour de cette pratique :

« [avec mon père] souvent on a... [ie. aime] le même style de livres ça va ! [...] quand on en parle c'est quand je lui les rends ! [...] je lui dis "Ouais ça y est je l'ai fini". Et puis déjà il est content que je mette pas longtemps ! Parce que... dans... ma famille y a que mon père et moi hein ! Et... ça lui fait plaisir qu'il y ait quand même... quelqu'un d'autre que lui ! Qui lit dans la famille... parce que... je tiens ça au moins de lui quoi ! » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4^{ème} ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante)

Cette enquêtée a une expérience heureuse des sollicitations lectorales relevant de logiques de communion et d'incitation émises par son père. Ces sollicitations lui permettent d'éprouver des satisfactions lectorales en lisant des romans ou la presse footballistique. Elles renforcent aussi une relation privilégiée avec son père. Elles soutiennent enfin le suivi d'une injonction scolaire à la lecture.

Nadine inscrit la lecture au sein de multiples relations privilégiées. Avec sa grand-mère, elle partage des romans d'A. Christie. Elle suit les recommandations de sa mère pour la découverte de la littérature classique ou de la littérature jeunesse. Elle apprécie comme son père la lecture des magazines *Science et vie* et *National Geographic*. Par l'intermédiaire de sa meilleure amie, elle lit des magazines de jeunes filles et des romans de Mary Higgins Clark. Sa sœur lui fait découvrir des bandes dessinées. Elle a également instauré une relation privilégiée avec la documentaliste de son collège. Ce sont les romans d'amour que cette dernière lui a permis de découvrir et

d'apprécier :

« y en a beaucoup que j'ai lus en sixième cinquième. [...] au collège [...] y a un SUPER CDI [...] une énorme bibliothèque, y avait tous les styles de livres... Et... et j'en ai beaucoup emprunté là-bas. J'en ai beaucoup lu de là-bas. Et... c'était beaucoup ma période... roman d'amour [...] (tu demandais à la documentaliste qu'elle te rens/ Qu'elle... t'aiguille un petit peu ?) ouais ! Ouais ouais. Ben... je lui demandais... de... parce qu'elle avait à peu près tout lu et elle m'avait conseillée à chaque fois. Et elle voyait à peu près ce que j'aimais donc ça lui plaisait, ça... elle me conseillait et ça me plaisait bien ce qu'elle me conseillait donc ouais à chaque fois je lui ai demandé. Mais... ouais c'était vraiment bien. Franchement... moi ça m'avait vraiment... vraiment plu tout ce qu'elle me conseillait et... 'fin c'était dans ma période roman d'amour et... ouais ! » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne, chef de laboratoire, a travaillé longtemps pour l'agence française du médicament et est depuis peu à l'OMS, études supérieures)

En entretenant des relations privilégiées autour de la lecture avec diverses personnes aux lectures différentes, Nadine étend le spectre de ses lectures. Si elle a appris à hiérarchiser les textes et les satisfactions lectorales selon la légitimité de ces sollicitateurs (cf. *supra*, chapitre 4, Introduction), Nadine apprécie les satisfactions lectorales et affectives singulières que lui apporte chacune de ces relations privilégiées.

Les sociabilités lectorales permettant une expérience heureuse des sollicitations lectorales de communion ou d'incitation engagent parfois plus de deux partenaires.

les expériences heureuses des sociabilités lectorales étendues

De nombreux enquêtés évoquent des textes faisant l'unanimité familiale ou amicale et constituant des références communes au groupe. La forme collective des sociabilités lectorales dépend moins des textes eux-mêmes – on a vu dans les précédents chapitres que des textes différents pouvaient en être au centre – que d'habitudes favorisant ce type de sociabilités : un logement et un style de vie familial et collectif, des activités collectives proposées (sportives, religieuses, etc.) ou autorisées (fréquentation des bibliothèques avec des pairs) par les familles, les activités collectives permises au sein de l'école (les cours de récréation et la salle de classe), etc.

Le domicile familial et l'achat hebdomadaire du journal local rendent possible l'instauration de sociabilités lectorales collectives entre Gaëlle et les membres de sa famille :

« c'est vrai que Le Progrès , bon on l'achète tous les dimanches et tout, donc je lis comme ça le... l'actualité et puis... les sports, un peu, et tout [...] (ouais ! Tu lis... l'actualité, c't-à-dire ? plus ce qui est...) ben... j'aime bien les faits divers parce que [rire manifestant une gêne](ouais) ça je lis bien en général (ouais) et puis... bon tout ce qui concerne [la ville où j'habite] [...] (par rapport à... aux faits divers, en fait, t'aimes depuis... tout le temps ? 'fin comment t'as... découvert cette rubrique ? [petit rire]) pff'... les faits divers [petit rire des deux] Ouais, je sais pas, enfin c'est... des fois quand on voit... tout ce qui s'est/ Toutes les histoires de... cambriolage, des choses comme ça, je sais pas mais [petit rire] Je trouve des/ Euh je veux dire, ça a pas un, trop d'intérêt en fait mais... je sais pas j'aime

bien lire... [pause] Je sais pas, ouais, je sais pas très bien pourquoi... ça m'attire, comme ça... Mais ouais j'aime bien [petit rire des deux](et quand tu lis généralement, c'est... tu lis toute seule ou... tu lis justement avec... tes parents autour, et...) ben... je sais pas quoi, t'sais quand y a des choses par exemple qui se passe tout près... dans l'agglomération lyonnaise des choses comme ça, ou des choses un peu impressionnantes... ouais c'est vrai que... j'en parle. Ouais j'aime bien [petit rire] Je leur raconte et tout... C'est vrai qu'ouais...(et depuis tout le temps ? T'as... tu fais comme ça ?) depuis que je sais lire ouais je crois (ouais) quand je tombe sur un journal, comme ça... c'est la première chose que je lis je pense [petit rire] les faits divers... c'est vrai que j'aime bien (hum. D'accord. et tes parents... eux i te font part aussi de ce qu'i z'ont lu ? dedans les journaux, ou...) euh... non pas tellement en fait. 'Fin en général on parle bien de... tout ce qui est sport et tout, bon... on aime bien quoi quand... y a des matchs de foot, matchs de basket, les résultats et tout, ça on en parle bien quoi ! [petit rire] Mais... le reste, non, on n'en parle pas vraiment... pas tellement... (parce qu'i z'aiment bien aussi les matchs ?) ouais ben... mon père surtout, avec mes sœurs, on est bien branché sport, donc... c'est vrai qu'ouais, on aime bien quoi, tous les matchs de foot... mon père il les regarde... [petit rire] Comme la plupart des gens, je pense [petit rire]. Mais... ouais en général, ouais, on est bien branché sport (ouais) puis quand on a l'occasion d'aller voir des matchs de foot, on va voir des matchs... de basket à l'Astroballe... des choses comme ça » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUGde psychologie)

Maxence a accompagné l'augmentation de son engagement dans son activité sportive, avec la participation aux compétitions, par la lecture d'un magazine sur le judo. En plus de conforter son investissement dans la pratique, ce magazine autorise des « identifications imaginaires »⁷⁵⁹ avec l'affichage de posters et la lecture d'interviews. Il permet aussi d'étayer les conversations entre pairs autour de l'actualité du sport sur les bords du tatami, d'élaborer collectivement des jugements sur les bonnes manières de pratiquer le judo, etc. :

« (tu m'as dit que tu lisais des magazines... en lien avec le judo [...] depuis quand tu... ? [petit silence]) ouais je l'achète... Ouais, pareil, je l'achète depuis... la cinquième ou la sixième... sixième cinquième quoi (quand t'as commencé le judo, ou euh... ?) non non... j'ai commencé plus tôt... C'est après... Quand j'ai commencé à faire de la compétition, du coup ça m'intéressait (parce que y a tout ? Quoi dedans ? [pause] Ce magazine... ?) Y a... les résultats... des championnats importants [...] les championnats du monde, d'Europe, ou des tournois importants en fait ouais, y a pas que les [championnats] français quoi. Donc... ouais i font des analyses sur les Français... donc... ben leurs prestations en compétition... [...] sinon ouais i font des portraits sur les... des judokas connus... (les portraits qu'i font c'est sur leur vie... annexe ou... ou plutôt sur leurs pratiques sportives... justement) leur vie annexe, souvent... (ouais) et puis à la fin, y a tous les résultats de... compétitions... tout ce qui est... interrégional et tout ça, national... (et toi t'aimes bien les articles sur euh...) tous ! (tu les lis tous ?) mouais [petit rire des deux] Y a des interviews... des fois, ça va être le

⁷⁵⁹ S. Faure, *Apprendre par corps*, op. cit., p. 76 et suivantes.

portrait du... d'un club (ouais !) hum... (qu'est-ce qui t'intéresse... ?) les questions de... quand i parlent de l'équipe de France, quand ça va être les tournois, et tout ça... les championnats du monde, d'Europe... Là, y le tournoi de Paris... (hum... Et toi t'as déjà fait des compètes... ou des tournois... de ce niveau ?) nan... ! (nan ?) pas national... (ouais ? [petit silence]) ouais le plus que j'ai fait c'était en... interrégional... C'était un tournoi... [petit silence] (et vous en dis/ Comment t'as connu cette... ce magazine ?) c'était dans une/, de la pub, je crois, pour... avec la licence, un truc comme ça... (ouais !) hum... (c'est pas parce que des... quelqu'un d'abonné t'en avait parlé, ou... les profs de ton club ?) si i sont abonnés au club aussi (ah ouais ?) ouais... nan, et parce que... les profs nous l'ont dit aussi quoi... ([petit silence] Et i z'en parlent ?) ouais je crois... Enfin... quand j'étais petit, 'fin pas... au moment où je me suis abonné, je crois qu'i z'en avaient parlé... (en disant que c'était bien de se tenir au courant de... de l'actualité ?) nan... pas forcément... comme ça... En plus là y avait des posters qu'i mettaient avec le livre... dans la salle de judo... (ah ouais ?) ouais... (et toi tu les... z'accroches aussi les posters ou pas ?) ouais... dans ma chambre... ben là j'en ai mis deux... En fait... ouais, mais maintenant y en a plus... [petit silence] (hum ! Et entre... des copains de... du judo, en fait, tu... vous discutez des faits d'actualité ?) hum. Ouais après les championnats, ouais (ouais ? vous les commentez un peu les compétitions ?) ouais... ouais on commente les... (plutôt sur la technique, ou plutôt euh...) sur la performance, ouais, souvent... (ouais ?) 'fin ouais, la technique aussi, quand on a vu un bon mouvement on en parle ! (hum... ou des erreurs qu'ont été faites... par des judokas ?) aussi... ! Les erreurs d'arbitrage aussi (ouais ? [...]) [petit rire] Et par exemple tout ce qu'i y a eu sur... sur Bourras et tout ça, vous... ouais ! On / (/ vous en discutez ? Ou pas trop ?) si si on en discute... ouais, ben... [petit rire] y a eu des débats... (et alors ?) alors quoi ? [petit rire] (quel est-il ? le tien d'avis... ?) sur ? (ben les dernières nouvelles...) sur Bourras ? [petit rire ; j'acquiesce de la tête] Je sais pas... Nan mais... quoi sur... sur le dopage ? (hum !) ben t'façons il a été en partie/ Il a été... contrôlé et i z'ont dit qu'il avait rien eu... donc voilà... Déjà Bourras il était... dans un club... du Rhône, là... Il était à Givors [petit silence] Voilà. Mais sinon, ouais... mais on n'aime pas trop comment i combat souvent Bourras (mouais ?) parce que i... en fait il y va au physique et puis... soit il essaye de gagner en... avec les pénalités... ou alors... à la fin en fait : il épuise son partenaire pour essayer de le faire tomber à la fin. Mais souvent, on n'aime pas trop comment i combat [...] (et dans les autres sports, par exemple, tu connais aussi autant le... les différents athlètes et tout ?) moins ! [petit rire] » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé, a fait des études de droit)

Les cours de récréation aussi sont l'occasion d'entretenir certaines sociabilités lectorales, on l'a vu, Radia y lisait les magazines de jeunes filles avec ses copines, Marie évoquait les romans adorés avec les siennes. Pour Colin, les cours de récréation sont notamment le lieu des évocations entre pairs des bandes dessinées :

« les BD parce que on sait... souvent... on en parle plus des BD [entre copains que des livres] (ouais ?) tel ou tel qui aime... [petit rire] Et voilà donc c'est pour ça (vous parlez de quoi ? Plus des histoires ou des dessins, ou de... ou justement de vos goûts, ou... ?) ouais ben pff'... ouais plus de l'histoire en général. Euh... ouais l'histoire ou le style de BD. Je sais pas comment dire en fait [petit rire] Ouais

c'est ça, c'est... ça fait un... truc commun quoi aussi [sourire ; petit silence] Ouais voilà... (une complicité euh...) ouais c'est un peu ça [petit rire] Ouais, je sais pas comment dire ! (par exemple c'est quelle... BD qui a... qui sert de... 'fin, qui peut servir de... lien ?) euh... qu'est-ce y a ? XIII et... et comment ça s'appelle ? ou... Largo Winch (hum hum) ouais avec Martin. Ou... ouais toutes les BD de Gotlieb aussi (ouais ?) y en a qui connaissent... j'aime bien. Donc, ouais souvent c'est... des trucs comme ça quoi (hum hum !) des styles... bien spéciaux [petit rire] Donc on en parle... ensemble » (Colin ; père : ingénieur, bac technique, diplôme d'ingénieur en formation continue ; mère : documentaliste au chômage au moment de l'entretien, baccalauréat)

Ainsi, les lecteurs ont d'autant plus de chance de satisfaire des attentes lectorales et d'avoir une expérience heureuse des sollicitations relevant de logiques d'incitation ou de communion qu'elles leur sont familières. Ils peuvent en outre tirer des satisfactions de la consolidation même de leurs habitudes : en trouvant plus assurément des textes qu'ils apprécient dans les rayons des bibliothèques, en renforçant des sociabilités lectorales ou des relations privilégiées.

L'expérience heureuse de ce type de sollicitations dépend aussi de la légitimité reconnue aux sollicitateurs.

B. LA RECONNAISSANCE DES SOLLICITATEURS

La reconnaissance des sollicitateurs à émettre des sollicitations lectorales croise des processus de socialisation plus généraux. En se situant par rapport à des sollicitateurs et aux textes qui leur sont proposés – associés à des lectorats caractérisés par le sexe, l'âge, le niveau et le domaine culturels –, les individus construisent indissociablement de goûts et d'intérêts lectoraux une identité sexuée, générationnelle et culturelle par différenciation et identification. Les principes socialisateurs dominants, qui interfèrent avec les sollicitations lectorales, varient socialement. On retrouve dans l'enquête des distinctions sociales mises en évidence statistiquement⁷⁶⁰. Les différenciations sexuées l'emportent sur les différenciations culturelles-légitimes au sein des familles les plus éloignées de la culture scolaire littéraire (du fait de la trajectoire et de la position sociales de leurs membres). Dans les familles proches de la culture scolaire littéraire (du fait de la trajectoire ou de la position sociales de leurs membres plus dépendantes de l'institution scolaire et de ses filières/formations littéraires), les différenciations culturelles-légitimes peuvent au contraire être essentielles. En plus de ces distinctions globales, l'enquête permet d'observer, du fait de sa focale, des distinctions plus fines encore en tenant compte par exemple de la place des enquêtés dans la configuration familiale et des sociabilités lectorales disponibles. Dans tous les cas, la convergence des principes socialisateurs généraux et des sollicitations lectorales participent à l'expérience heureuse de ces dernières.

Les expériences heureuses des sollicitations lectorales de communion ou d'incitation reposent sur la reconnaissance par les enquêtés des sollicitateurs (personnes, lieux, catalogues, etc.) à émettre des sollicitations lectorales du fait de leurs caractéristiques

⁷⁶⁰ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, p. 110 et 120-121 notamment.

sociales (sexuelles, générationnelles, culturelles) ou de leurs caractéristiques lectorales. Les enquêtés suivent alors en effet des sollicitations qui n'entrent pas en contradiction avec leur représentation de leurs propres caractéristiques sociales et lectorales.

l'importance de leurs caractéristiques sociales

Lagdar résiste aux sollicitations lectorales de sa sœur qui interfèrent avec des processus de socialisation sexuée. En condamnant le contenu des magazines type *Gala* relatant la vie de gens riches et non membres de l'entourage proche, Lagdar tient à distance les magazines lus par une fille :

« [ma sœur] Elle achète ELLE et... Gala(ouais) c'est tout... (et tu les regardes des fois ?) franchement... pff'... [...] la vie des stars... ça m'intéresse pas. Je vois vraiment pas ce qu'i... ça va m'apprendre... de savoir leurs... . C'est vrai... ! Si i z'ont fait ça : par exemple... Mel Gibson bien il s'est marié avec elle et ben... Qu'est-ce que ça peut me faire ?(hum hum) franchement... c'est pas mon pote hein [petit rire des deux] Voilà. Franchement... je vois vraiment pas ce qu'i... à quoi ça va me servir hein ! [...] C'est pas mes affaires ! C'est pas mon frère hein ! C'est pas quelqu'un de ma famille hein ! (hum hum) c'est juste une personne qui gagne des millions par an... Mais c'est tout hein ! [petit silence] voilà quoi »
(Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pas de scolarité supposée en Algérie)

Parce qu'il peut éviter de lire ces magazines qu'il déprécie fortement et leur préférer les faits divers régionaux du journal local lu et commenté avec ses copains, Lagdar a une expérience heureuse de sollicitations lectorales ressortissant à une logique d'incitation.

Les processus de socialisation sexuée par identification et différenciation au sein des configurations familiales croisent donc parfois les sollicitations lectorales. Les sociabilités lectorales instaurées entre Arthur et son père plutôt qu'entre Arthur et sa mère que l'on a évoquées plus haut manifestent aussi l'interférence des principes de socialisation sexuée et des sollicitations lectorales au sein de sa configuration familiale. Cette interférence ne produit pas toujours les mêmes effets (des effets de reproduction linéaire). Ainsi, Bastien n'a pas construit les mêmes sociabilités lectorales au sein de sa famille alors que ses parents ont des lectures proches de celles des parents d'Arthur. Sa place dans la configuration familiale n'est sans doute pas pour rien dans cette différence. En effet, à l'inverse d'Arthur, Bastien est l'aîné d'une fratrie où les filles sont encore des enfants. Tout se passe comme si cette position avait favorisé la construction de sociabilités lectorales entre Bastien et sa mère autour de la littérature classique et romanesque. Celles-ci n'ont toutefois pas empêché l'instauration de sociabilités lectorales entre Bastien et son père : ils lisent tous deux des magazines économiques et un journal sportif. Les différenciations des lectures selon le sexe ne sont donc pas systématiques. De même, Marie-Eve est devenue lectrice et amatrice de littérature de science-fiction et d'heroïc fantasy en suivant les sollicitations lectorales de l'une de ses tantes, peu attentive à des différenciations sexuées. Celle-ci lui offre en effet régulièrement pour Noël et ses anniversaires des livres appréciés de son fils, plus âgé que Marie-Eve et amateur de Tolkien. Elle lui a permis de connaître et d'apprécier notamment *Le Seigneur des anneaux*, *A la croisée des mondes*, etc. :

« le premier tome [de A la croisée des mondes] on me l'a offert aussi (ouais ?) ça je... ça c'est vraiment/ Je l'ai... en fait je l'ai pas choisi ! (ouais) mais euh... bon je me suis lancée dedans et ça m'a beaucoup plu(c'est tes parents qui te l'ont offert, ou ?) nan. C'est... nan ça c'est une tante(une tante ?) ouais (qui savait que t'aimais bien le... le fantastique ?) non ! Pas spécialement. » ; « (Je me souviens plus comment t'as connu... Tolkien ?) euh... ben en fait j'en avais entendu parler ! Je sais plus par qui, ni par quoi ! (ouais !) et euh... et on me l'a offert à Noël (oui ! Voilà c'est ça... ta tante ! Nan ta tante, c'est... La Croisée des mondes) si si c'est ma tante ! Mais elle m'a aussi offert Tolkien » ; « le fantastique ben j'ai un cousin qui aime bien aussi et qui... qui aime beaucoup Tolkien mais... bon il est beaucoup plus grand que moi... il a vingt-trois ans » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

En prêtant attention aux sollicitations et sollicitateurs, on peut ainsi comprendre et rendre compte des régularités mais aussi des exceptions statistiques en matière de lectures (des filles lectrices de science-fiction, des garçons lecteurs de magazines féminins ou *people*, ou de littérature classique, etc.). On souligne ainsi le caractère construit des goûts lectoraux et l'on pointe que les textes ne déterminent pas à soi-seuls, par des caractéristiques stylistiques ou thématiques, leur lectorat.

Certains enquêtés sont sensibles aux principes de socialisation générationnelle. Ainsi, pour Leïla, les sollicitations lectorales du secteur jeunesse de la bibliothèque interfèrent avec ses principes de socialisation. En évitant de s'y rendre malgré des bons souvenirs de lectures enfantines, cette enquêtée évite d'avoir une expérience malheureuse de ces sollicitations qu'elle estime illégitimes :

« [en primaire, à la bibliothèque] on lisait plein de J'aime lire [...] (Et après t'as arrêté euh... ?) euh ouais. Après ben quand j'étais / (/ Après t'y allais mais tu [ne] prenais plus de livres en fait ?)ouais, mais parce que la honte pour moi [petit rire] si je vais dans le coin des bébés... [petit rire des deux] La honte pour moi ! Avec, entourée... plein de gamins... "Moi je vais lire ça... !" (et t'amènes... tes petits frères et tes petites sœurs ?) ouais [sourire] Un petit prétexte ! [petit rire des deux] » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents)

François pour sa part se protège des sollicitations lectorales adultes en ne prêtant guère attention aux lectures actuelles de ses parents. En revanche, il connaît et a lu après eux leurs livres d'enfants et reconnaît la légitimité de l'un de ses frères aînés à être sollicitateur lectoral. Il s'empare de ses bandes dessinées :

« Mes parents ben i lisent tous les deux le journal ! I lisent euh... 'fin les romans, mais moi je connais pas le titre des romans qu'i lisent ! (i t'en parlent pas ?) nan ! Et puis j'ai pas envie de connaître ! (ouais ! Tu les vois pas... traîner... ou tout ça tu... ?) nan !Ça m'intéresse pas, j'ai pas envie de savoir... ! T'façons... si je voulais le savoir... je le saurais tout de suite... Mais non... » ; « (les comics, tu te souviens comment t'avais découvert ?) ouais c'était mon grand frère [...] c'étaient les siens en fait [que je lisais] » et à propos des jeux vidéos qu'il apprécie « (tes frères i jouent aussi ou euh ?) ouais ! Ben oui voilà ! Ben... y a un de mes grands frères... – enfin on est quatre – y a un... donc j'ai trois grands frères et euh... y a un de mes grands frères donc qui... avec qui on se passe les... aussi des jeux (...) (et vous appréciez les mêmes généralement ?) euh ouais, on est... ouais ! Ouais on a

les mêmes, 'fin le même genre... Donc... c'est pour ça que c'est pas trop compliqué pour se les changer (ouais !) sinon y aurait des problèmes... Nan ça... oui ! [...] (sinon tu lisais des bandes dessinées... des trucs comme ça ? A part les comics ?) nan des bandes dessinées pas trop. Enfin... quand j'étais jeune mais... c'est normal. Nan sinon... (quand t'étais jeune c'était quoi ? [...] et tu lisais quoi ?) euh... je lisais des... enfin des bandes dessinées de... enfin fantastiques aussi (ouais ?) toujours le même ! [petit rire des deux] Toujours les mêmes trucs. Euh je m'en rappelle aussi un... un autre truc que je lisais c'était Boule et Bill (ouais ?) ouais je sais plus, ouais, des trucs comme ça. Et euh... un peu, ouais un peu ce genre de... de bande dessinée enfin... un peu comique on va dire [...] c'est fait pour une certaine classe... ben d'âge ! (hum hum !) ben ouais, c'est ça... (et les bandes dessinées... fantastiques, comment t'avais connu ? Et même Boule et Bill, comment t'avais connu ?) ben Boule et Bill euh... comment j'avais connu ? Ben je... je m'en rappelle plus... [...] Je sais qu'i y a mon père qui en lisait quand il était jeune mais... Nan pas des... trucs fantastiques, mais... plutôt du genre Boule et Bill (ouais ?) et... nan fantastique, c'est par mon grand frère ! 'Fin toujours... celui qui a les mêmes goûts... que moi donc... forcément [petit rire des deux] Je suis pas le sosie... » (François ; père : balisticien, nombre d'années d'études après le bac inconnu ; mère : sans profession, possède une maîtrise de philosophie)

François a une expérience heureuse des sollicitations lectorales de son frère dont il reconnaît une légitimité à émettre de telles sollicitations.

Pour sa part, Salah oppose au principe d'une différenciation générationnelle d'autres critères, littéraires, à partir desquels il distingue les bandes dessinées. Il préfère les albums destinés à un « *public plus jeune* » proposant « *un bon scénario* » à ceux destinés à un lectorat plus âgé, privés d'intérêt scénaristique et donnant à voir une abondance de « *sang* » et d'« *armes* ». Ces jeux de concurrence entre principes de socialisation culturelle et générationnelle ou sexuée lui permettent de déclarer sans fard les échanges de bandes dessinées avec sa *petite sœur* :

« les trucs assez sanglants, bon... j'aime assez, mais... pas trop quoi c'est... pas sanglant, mais... où y a des armes et cetera, c'est... ça c'est un peu... à éviter pour moi, mais... J'aime bien où y a des bonnes histoires quoi même si... pour un public plus jeune quoi, par exemple Les Schtroumpfs ou... des trucs comme ça (ouais) où y a des trucs... un bon scénario quoi, c'est ça que je recherche » ;
« Par exemple les BD que j'amène... tout le temps, [ma sœur] elle les lit, et que ça soit manga ou... elle les lit tout le temps elle (c'est toi qui les choisis et après elle elle les lit) nan nan... parce que quand je vais à la bibliothèque, bon... des fois elle a... d'autres choses à faire et quand... elle, elle va à la bibliothèque j'ai d'autres choses à faire donc... des fois elle choisit pour moi ou... moi je choisis pour elle » et à propos des mangas « dans le dessin animé, c'est plus... on prend plus le côté action et on laisse pas parler les personnages ou... y a aucune... c'est du combat ou... des trucs comme ça (hum) Mais... un manga pour moi, c'est pas nécessaire qu'y ait des combats. Par exemple y a des mangas où... c'est pas violent du tout, y a aucun combat, y a rien... (ah ouais ?) ça parle... de l'histoire... de la vie d'un jeune garçon... depuis qu'il est bébé... jusqu'à ce que son père meurt quoi [petit silence] ouais (et qui se, et des relations qu'i noue et... tout ça) voilà ou... des trucs comme ça, ouais. Quand ses parents i divorcent... qu'est-ce qu'i fait... et

cetera, quand i découvre que sa mère elle s'est remariée avec un autre et... voilà... les sentiments (comment i réagit) ouais, voilà (hum) et après... quand i prend du recul en disant... Parce que au début l'histoire commence... quand il est assez vieux... il a des enfants, et on lui dit que son père il est mort et... après i se remémore l'histoire quoi i redevient enfant et cetera (hum) et après... i réfléchit à ce qu'il avait dit, et... i prend du recul, i dit... Ouais si c'était bien ou si c'était pas bien ce qu'il avait fait (hum) ouais [petit silence] (et toi çui-là i t'a plu... comme manga) ouais [petit silence] Ouais ce que j'ai bien aimé... c'est l'originalité, avant tout. L'histoire, bon, elle était... elle était bien mais pas très... Je me suis dit "Je vais enfin voir un manga où y a pas de violence quoi dedans" » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

Les processus de différenciation culturelle sont partie prenante de la reconnaissance ou non des sollicitateurs et influent sur la construction des habitudes lectorales. Ils peuvent se jouer au sein de la configuration familiale entre frères et sœurs, entre parents et enfants, entre père et mère, etc. Ils se perçoivent et s'explicitent aussi par les distinctions qu'opèrent certains enquêtés entre sollicitations amicales et familiales.

Le père de Marie qui l'a incitée à lire des articles du *Monde* dès le collège, qui lui a suggéré les romans de Sartre et de Camus, lui a aussi appris à discréditer le circuit de diffusion de France-Loisirs auquel sa mère souhaitait s'abonner :

« mon père il aime bien les livres policiers, il lui arrive de lire des polars, mais ça c'est pour la détente [...] [autrement] il aime bien les livres psychologiques en fait lui (ouais) Puis ben sinon voilà c'est... j'en sais rien quoi. Ma mère elle c'est plus les livres genre Danielle Steel [sur la défensive :] mais pas Harlequin [petit rire], Danielle Steel c'est autre chose quand même [...] sinon ouais ma mère elle aime bien les classiques aussi (ouais, elle en lit encore ?) euh... il lui arrive des fois d'en lire mais... je m'en rappelle que moi quand je lisais Madame Bovary, ben ça lui avait donné envie de le relire [...] Camus, Sartre, mon père il y a donc... c'est facile. Puis sinon ma mère elle c'est des bibliothèques, 'fin c'est des collections donc là euh... ouais si j'avais lu la série des Robert Sabatier là (ouais) et euh... Les allumettes suédoises tout ça, mais ça ça fait longtemps [...] (hum, et i... je sais pas i sont abonnés par exemple à France-Loisirs ou...) [sur un ton ferme :] Non. Ma mère elle aimerait bien mais mon père i veut pas (i veut pas ?) non ça l'intéresse pas en fait, mais... ça c'est... style comme ça dans des discussions » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

Faute d'abonnement, Marie ne peut suivre les sollicitations lectorales de ce circuit de diffusion. Elle est en quelque sorte protégée de l'expérience malheureuse du suivi de ses sollicitations que son intériorisation d'une légitimité littéraire l'amènerait vraisemblablement à vivre.

Pour sa part, Esther met à distance les bibliothèques publiques comme lieux de sollicitations lectorales littéraires. Elle justifie cette non reconnaissance des bibliothèques municipales par différents éléments qui se retrouvent épars dans les propos d'autres enquêtés comme Eléonore, Matthieu, Maxime, etc. La non reconnaissance de la légitimité des bibliothèques à émettre des sollicitations lectorales repose moins sur l'illégitimité

littéraire de leur offre que sur les objets-livres qu'elles proposent et les conditions de lecture qu'elles imposent :

« de moi-même, je me suis pas vraiment réinscrit dans une bibliothèque puisque... Ben mon père il a plein de bouquins donc... (chez toi ?) ouais ! Ben y a beaucoup de... mon père il a une très grande bibliothèque... il a beaucoup de livres de La Pléiade ou des trucs comme ça quoi [...] Et puis même ! Si j'avais envie d'un livre on pouvait l'acheter quoi donc c'était... donc bon [...] en plus ça me... j'aime moins... lire des livres dans les bibliothèques parce que bon c'est des trucs que tout le monde touche, et puis... je sais pas, par exemple un truc... je sais pas un bouquin, j'aime bien après le mettre... dans ma bibliothèque aussi tu vois ! [petit rire des deux] le voir avec d'autres trucs pour pouvoir le refeuilleter... après, ou... Et puis j'aime pas, en plus, on est obligé de... on a un temps... pour les prendre, tu vois y a une semaine quoi on... même si on l'a pas fini, après on est obligé de se presser, on peut pas lire comme on veut quoi on peut pas... Parce que bon... moi je peux très bien mettre... deux... oui, un jour ! ou une journée, comme je peux très bien mettre aussi très longtemps... ! C'est pas / (/ ah oui ?) ouais, c'est pas, enfin... c'est pas que ça va moins m'intéresser mais c'est que... c'est je sais pas, c'est l'état d'esprit, ou... y a d'autres choses qui me... Mais... donc c'est ça que j'aime pas non plus c'est trop saccadé, 'fin, c'est trop... Je trouve que c'est trop... c'est pas comme je veux quoi. Puis j'aime pas c'est des trucs que tout le monde pff'... J'aime bien... avoir un livre tout neuf ou je sais pas ou avec... l'odeur... de ma maison, tu vois ! [sourire des deux] Un truc comme ça. Alors que là c'est des trucs tout sales, des fois, qui sont pas en bon état »
(Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Au regard des sollicitations lectorales paternelles et grands-maternelles, les lectures romanesques de ses copines n'inspirent pas plus confiance à Esther que les livres de bibliothèques.

Mathilde fait aussi le tri entre les sollicitations lectorales de ses pairs et celles de ses parents ou de l'institution scolaire. Elle déplore l'absence de goûts culturels communs avec ses camarades de classe et ne lit pas les magazines *people* de ses amis :

« ce qui me manque quoi : avec mes copains j'ai pas tellement de/ 'Fin j'arrive plus ou moins à trouver des gens qui me comprennent, j'ai des gens... 'fin je suis contente parce que je suis bien acceptée, je suis bien intégrée. Mais j'ai vraiment du mal par rapport à... J'ai pas les mêmes goûts musicaux, j'ai pas les mêmes goûts cinématographiques, j'ai pas... Au niveau des livres non plus je suis pas... Je suis loin » ; « je suis pas trop influençable, donc les gens i savent assez bien ce que je pense par rapport à n'importe quoi ce que... i vont pas chercher à m'embrouiller ou à... [me proposer des produits culturels dépréciés] Donc ouais ! Non parce qu'autrement en plus on en parle extrême-ment peu des lectures qu'on a ou... style les Voici , ça... Y en a qui m'en parlent... je trouve ça drôle mais bon, ça va pas me... ça va pas me forcer à le lire non plus »
(Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

Mathilde manifeste au contraire tout au long de l'entretien son adhésion aux sollicitations lectorales scolaires. Elle laisse apparaître aussi que ses parents l'encouragent dans cette

perspective. Ils favorisent l'approfondissement des intérêts suscités scolairement. Profitant de sa passion pour le visage de Rimbaud découvert en cours d'arts plastiques, les parents de Mathilde lui ont acheté une biographie du poète et un numéro de la revue *Dada* qui lui était consacré. Mathilde a été sensible à l'association proposée de la poésie et de la composition plastique (sa mère est peintre à ses heures perdues et possède de nombreux livres sur différents courants de peinture et sur différents peintres) :

« en... troisième je crois, on avait fait une étude sur Ernest Pignon-Ernest, et... on nous avait donné une sale feuille photocopiée, on voit la moitié de ce qu'il y avait... une photo de Rimbaud. Elle était reprise en fait avec des collages et cetera et je le trouvais, ce type extrêmement BEAU . Et je fais "Faut que je le connaisse !". Et donc j'ai demandé à la prof [d'arts plastiques] si elle avait d'autres documents dessus, donc elle m'a recommandé deux magazines où y avait des photos de lui et cetera. Et en fait moi je suis tombée amoureuse du mec. Donc après... j'ai cherché tout ce que j'avais chez moi sur Rimbaud. Donc j'ai photocopié [petit rire] plein de photos de lui... mais vraiment fanatique : tu sais y en a c'est Brad Pitt, moi c'est Rimbaud tu vois [petit rire des deux] J'ai composé une musique sur un de ses poèmes [...] puis je me suis mise un peu à m'intéresser à sa vie et puis... mais les poèmes je les connais pas tous... J'ai même pas lu *Une Saison en enfer*. [...] On m'avait offert pour Noël un tout petit livre [...] sa biographie [...] J'ai aussi un autre livre... je sais pas si tu connais les revues *Dada* ? [petit silence ; je fais la moue] Nan ? (nan) c'est... une certaine manière de présenter, c'est... des collages. Attends, je vais te montrer [elle se lève pour aller le chercher] ça fait p't-être pas partie de ce que tu... (si si...) y a toutes ses poésies avec les illustrations... très belles. 'Fin j'ai bien aimé les illustrations. De façon... j'ai une passion pour les beaux livres » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

Comme Esther ou Marie, Mathilde ne souffre pas des sollicitations lectorales amicales qu'elle ne se sent pas contrainte de suivre. Reconnaisant une légitimité culturelle à ses parents ou à ses enseignants, elle a une expérience heureuse des sollicitations lectorales scolaires et parentales auxquelles elle se soumet de bon gré.

Ainsi, en plus de susciter chez les collégiens des différenciations lectorales selon le sexe, la réussite scolaire et l'origine sociale, les principes généraux de socialisation ne sont pas sans effet sur la construction des expériences heureuses ou malheureuses des sollicitations lectorales. S'ils peuvent se soustraire aux sollicitations des sollicitateurs dont ils ne reconnaissent pas la légitimité ou se soumettre à celles des sollicitateurs dont ils la reconnaissent, les enquêtés peuvent avoir des expériences heureuses de ces sollicitations.

Cependant, procédant par différenciation et identification, les effets des processus de socialisation sont multiples. Du fait de la variété des caractéristiques sociales sur lesquelles ils portent – le sexe, l'âge et la légitimité culturelle –, ils jouent parfois de concert, et parfois se contrebalancent chez un même individu. En outre, s'ils informent la constitution des goûts et intérêts lectoraux, et la reconnaissance de la légitimité des sollicitateurs, les principes de socialisation ne se reflètent pas mécaniquement sur les habitudes lectorales constituées. Ils ne déterminent pas non plus mécaniquement les

expériences heureuses ou malheureuses des sollicitations lectorales pour plusieurs raisons. D'abord parce que les textes existants sont variés et qu'ils ne déterminent pas intrinsèquement leur lectorat. Ensuite parce que la primauté accordée à l'un ou l'autre de différents principes de socialisation varient socialement. Enfin parce que d'autres caractéristiques des sollicitateurs, proprement lectorales, interviennent dans la reconnaissance de leur légitimité à émettre des sollicitations.

L'importance de leurs caractéristiques lectorales

La légitimité des individus dont les enquêtés ont suivi avec plaisir les sollicitations lectorales pour les livres ne figurant pas sur les listes de suggestion découle de trois caractéristiques lectorales.

Ce sont d'abord des connaisseurs avertis des livres dont ils parlent. Ainsi si Raoul, Benjamin, Jean et Gaëlle ont emprunté les premiers romans de la collection Chair de poule à des copains c'est notamment disent-ils parce que ces derniers étaient « fans » et qu'ils en « avaient lu plein ». Aux yeux de certains enquêtés, le titre professionnel des bibliothécaires garantit aussi cette caractéristique lectorale :

« la bibliothèque [municipale] en plus elle est assez récente... et... les personnes qui... conseillent, elles conseillent très très bien [...] je me souviens que j'avais été très très bien renseigné » (Gaspar ; père : pasteur ; mère : ouvrière ; études des parents jusqu'en troisième au Laos)

Supposant partager des goûts lectoraux avec des proches ou des bibliothécaires dont ils suivent avec plaisir les sollicitations lectorales, les enquêtés déclarent souvent se fier à leur appréciation des textes. Ainsi Raoul lit les romans d'heroïc fantasy que sa sœur aînée qualifie de « géniaux ». Aïcha lit les romans que son grand cousin a trouvés « super bien ». Eléonore ne s'empare des romans maternels que « si elle me dit vraiment que elle a adoré ». Rodolphe lit les romans de King dont son père a « dit que c'était pas mal ». Isabelle lit les récits de P. Bellemare que sa grand-mère lui conseille « parce qu'en plus elle aime tous ces trucs-là », etc.

Ils indiquent enfin que les individus dont ils ont suivi les sollicitations lectorales avec plaisir sont de gros lecteurs. Ainsi le cousin avec qui Aïcha a noué des sociabilités lectorales « enchaîne » les lectures, le frère aîné de Bruno « lit tout le temps » et « lit un livre par jour », etc.

Qu'elle repose sur des caractéristiques sociales et/ou lectorales du sollicitateur, la légitimité de ce dernier à émettre des sollicitations est souvent relative à la plus ou moins grande légitimité accordée à d'autres sollicitations. Outre la familiarité avec les types de sollicitations lectorales, le suivi *consenti et apprécié* de sollicitations dont le sollicitateur est reconnu participe donc à l'expérience heureuse des sollicitations lectorales ressortissant à une logique de communion ou d'incitation.

C. UN LECTEUR VALORISÉ

L'expérience heureuse de sollicitations lectorales provient aussi de la reconnaissance et de la valorisation que peut tirer le lecteur de leur suivi : satisfactions lectorales (appréciation des textes), contentements à réaliser une injonction lectorale intériorisée,

attentions et gratifications des sollicitateurs.

Les sollicitations lectorales constituent parfois en elles-mêmes la reconnaissance des habitudes lectorales ou des intérêts non lectoraux des lecteurs et encouragent leur consolidation. C'est le cas par exemple lorsqu'elles prennent la forme d'invitations exceptionnelles ou attentionnées à la lecture de textes supposés plaire aux lecteurs. Ainsi les parents de Marc offrent à ce dernier des mangas dont il est amateur lorsqu'il obtient « dix » à ses devoirs scolaires. Pour Noël ou son anniversaire, la tante et la grand-mère de Vanessa lui offrent des livres qu'elle est susceptible d'aimer : la novélisation de *Titanic* dont elle a adoré le film, un roman d'horreur puisqu'elle aime ce genre, etc. La mère d'Ophélie choisit avec attention les lectures estivales de sa fille et l'invite à lire *Ondine* qu'elle suppose correspondre à ses goûts. Connaissant l'investissement de Bruno dans le basket, sa sœur lui donne un livre sur ce sport. En proposant à sa fille la biographie de G. Montagné, alors qu'elle n'achète quasiment jamais de livres, la mère d'Adeline lui témoigne sa confiance en ses compétences lectorales, l'encourage dans ses goûts et favorise une expérience heureuse de sa sollicitation lectorale :

« (tu disais t'à l'heure le livre de Gilbert Montagné) ouais, Gilbert Montagné j'aime trop ses chansons [...] [dans le livre] il explique... de tout petit, comment il a été aveugle (ouais) en fait c'est sa... sa naissance... après comment il a fait pour se débrouiller et tout, comment ses parents i vivaient ça, après il est parti en Amérique [...] il est rentré dans une misère, et puis après du jour au lendemain il a remonté la pente... puis il est devenu ce qu'il est devenu maintenant... (et ça tu l'avais acheté ce bouquin ?) ouais... (ouais ?) hum. Ben j'étais venue une fois à Auchan avec ma mère (ouais) puis... j'en avais entendu la publicité dans une émission à la télé. Je fais "Ce livre je le lis". Puis ma mère elle l'a vu, elle l'a pris et puis... puis elle a vu que je l'ai terminé. Elle l'a pas acheté pour rien(ouais) quand j'ai fait acheter un livre, la plupart du temps c'est que je vais lire... du début jusqu'à la fin [...] quand elle achète la plupart du temps... je lis jusqu'au bout (ouais). C'est pour ça je lui dis "Ouais, donne-moi trente francs pour un livre" [petit rire des deux] "Tiens ma fille... prends...". Mais bon c'est pas souvent mais... quand j'ai besoin, 'fin quand j'ai demandé un livre je sais que... elle va pas me dire "Nan ça va..." Elle sait que c'est pour moi que c'est pas pour... (ouais) pour faire comme ça, pour faire joli » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Souvent, les parents encouragent et accompagnent les émancipations lectorales des collégiens, dans une logique de différenciation ou d'individualisation des goûts (générationnels, sexués, culturels). Ils le font aussi par délégation de l'approvisionnement lectoral. Ainsi la mère de Marie qui lit *Femme actuelle* et laisse sa fille le lire, encourage-t-elle aussi les sociabilités lectorales de Marie autour des magazines de jeunes filles en lui achetant régulièrement *Jeune et jolie*. Cette enquêtée a apprécié en effet durant le collège de faire « les tests 'fin... avec ma meilleure amie... ben y a bien des mercredis qu'on se fait les tests sur la moquette [petit rire des deux] ». Pour leur part, les parents d'Emmanuel sont ravis de savoir leur fils lire à la bibliothèque avec des copains et ne s'inquiètent pas de ce qu'il lit. Visiblement, ces conditions favorisent les expériences heureuses des sollicitations lectorales et ne suscitent guère de tiraillements chez les

enquêtés.

Lorsque les lectures s'inscrivent dans des sociabilités lectorales, ces dernières constituent un « marché franc » sur lequel les compétences et habitudes lectorales, plus ou moins distantes des normes et critères scolaires, amicaux ou parentaux, sont reconnues. Ainsi, les sociabilités lectorales instaurées avec ses sœurs aînées autour de la lecture des magazines – retours et commentaires sur les articles lus, partage de préoccupations communes malgré les différences sexuées, etc. –, constituent pour Ahmed, non lecteur de livres, un lieu de reconnaissance de ses compétences et habitudes lectorales, à l'abri des jugements scolaires et amicaux – Ahmed est camarade de classe et copain de Lagdar qui déteste ces magazines sur les stars :

« autrement tu vois j'aime pas trop lire... ouais. Je lis surtout magazines [...] j'aime bien lire les choses sur... tu vois les stars ! [sourire] (ouais ?) et ouais ! Tu vois... sur leur vie, sur ce qu'i pensent... et tout. Ouais ça me plaît ça ! (ça c'est quoi que tu... ?) ouais même si i gagnent des millions, tu vois... les gens... i sont naturels quand même [...] Ouais ça, ça me plaît ça ! La vie des stars et tout (tu lis n'importe quelle star ou euh... ?) ouais n'importe lequel ouais que ce soit un chanteur de... machin ou... un mannequin... mais ouais je lis quand même (et tu le lis où en fait ?) ouais sur... tu vois mes sœurs elles sont abonnées à des magazines, tu vois c'est, je m'en fous tu vois je lis quand même [sourire] tu vois ça me plaît ! [...] Télé7jours... Télémachin ouais. Ouais franchement j'aime bien tu vois. Ouais surtout les interviews p't-être je lis, ouais les interviews sur les stars. Déjà ça... je sais pas, tu vois ça te permet de donner une opinion en plus... des... je sais pas mais... de te dire ce qu'i pensent ! Je sais pas [petit silence] (et t'en discutes avec tes sœurs ?) ouais ! Vite fait... Ben ouais je le lis et... voilà... [...] quand c'est quèque chose tu vois d'important et tu vois on parle comme ça entre nous ! [...] Ouais en fait tu vois j'aime mieux... ce genre de lecture » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire en Tunisie)

Lorsqu'ils appréhendent leurs lectures comme des réponses à des injonctions scolaires intériorisées, certains enquêtés trouvent en eux-mêmes les sources de reconnaissance et de satisfaction et ce, même si les textes lus ne satisfont pas leurs attentes lectorales participatives. Jérôme par exemple est content d'avoir lu *L'Assommoir* durant des vacances scolaires, même s'il n'a pas satisfait d'attentes lectorales participatives. Tasmina est fière d'avoir lu *Le Horla* même si elle n'a pas apprécié cette nouvelle qui « parlait trop des... fantômes, trop c'était... conte fantastique, j'aime pas trop le fantastique ».

Cette reconnaissance de leurs compétences et habitudes lectorales découle non seulement des lectures effectuées, mais aussi parfois d'une comparaison valorisante avec les pratiques d'autrui – notamment les frères et sœurs. Ainsi, du point de vue des compétences et habitudes lectorales, Mathilde, Peggy, Sylvia, Colin, Maxence, etc., se distinguent et dépassent leurs frères et sœurs qui lisent peu. Ces comparaisons avantageuses se doublent parfois de celle des parcours scolaires fraternels variés. Ainsi, les parents de Maxence, ou ceux de Caroline, valorisent les lectures de leurs benjamins respectifs par rapport à celles de leurs aînés qui ont suivi des parcours scolaires dévalorisés. En concentrant ses efforts sur la scolarité (arrêt du karaté en entrant au

lycée) et sur les lectures scolaires, Caroline correspond mieux aux attentes parentales que sa sœur aînée, faible lectrice, dont le parcours scolaire sert de contre-modèle :

« (ta grande sœur en fait tu m'as dit qu'elle travaillait, elle faisait quoi ?) ben elle travaille dans un magasin, en fait elle a... travaillé dans... les magasins de vêtements et tout ça et main'nant elle travaille dans un magasin de chaussures (elle est vendeuse ?) ouais parce que... au début... en fait elle savait pas ce qu'elle voulait faire, elle a arrêté l'école à seize ans [...] elle s'est plantée, elle a fait n'importe quoi donc elle est retournée à l'école. Et... là elle a bien aimé la vente donc elle est restée quoi (ouais ?) donc elle a fait de la gestion et... main'nant elle est vendeuse. Et bon... mon père par rapport à ça par contre i me dit "Ouais, tu veux finir comme ta sœur vendeuse ?". C'est vrai que... quelque part ça fait mal au cœur parce que j'aime pas comment i parle comme ça(hum, hum hum) ça... ça me dérange. Mais c'est p't-être pour montrer que... i faut que j'envisage mieux » ; « [mon père] me dit "Ouais... tu pourrais avoir des bonnes notes ! I faudrait que tu cherches plus loin, i faudrait pas que tu te contentes à juste faire ce que t'as à faire à l'école et c'est tout ». En fin d'année, elle exprime sa hantise de faire comme sa sœur un BEP : « D'accord j'ai redoublé ! Mais je suis quand même arrivée en générale ! Je suis pas partie en BEP [...] Je me battraï jusqu'au bout et quitte à faire, j'aurai, je ferai n'importe quoi mais j'irai pas en BEP » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{ème} enfant, CAP coiffure)

Lors de l'entretien, la mère de Maxence m'accueille en disant : « les jeunes lisent peu aujourd'hui, mais on a de la chance avec Maxence parce qu'il aime bien lire ». Elle témoigne de la sorte aussi qu'en lisant des romans de littérature classique et en travaillant à préparer une première ES, Maxence satisfait aux attentes de ses parents (père magistrat et mère au foyer après avoir été attachée d'études dans le privée). Cet enquêté les contente d'autant plus qu'il se distingue du modèle scolaire de son frère et se rapproche de celui de sa sœur. Le premier, élève d'une première STT, est décrit par Maxence comme ne lisant « pas beaucoup » bien qu'amateur et fort lecteur des romans de S. King et M. Higgins Clark. La seconde, avertie des lectures essentielles à la scolarité, est décrite comme une étudiante brillante et studieuse, qui poursuit des études au centre de formation à la profession notariale après avoir obtenu une maîtrise de droit.

Ainsi, durant la période collégienne, l'ensemble des enquêtés ont eu des expériences heureuses de sollicitations lectorales extra-scolaires. L'appréciation des textes lus et le caractère peu contraignant parce que librement consenti du suivi des sollicitations lectorales y ont contribué. Ils ne suffisent pas, toutefois, à en rendre compte. Les expériences heureuses de sollicitations lectorales extra-scolaires dépendent de plusieurs éléments : d'une part de la familiarité des enquêtés avec les sollicitations lectorales auxquelles ils sont soumis et auxquelles ils répondent en éprouvant des satisfactions lectorales et en confortant des habitudes constituées ; d'autre part de leur reconnaissance de la légitimité des sollicitateurs à émettre des sollicitations lectorales ; enfin, de la reconnaissance de leurs compétences et habitudes lectorales soit par gratification extérieure, soit par auto-satisfaction. Les sociabilités lectorales peuvent constituer un « marché franc » sur lequel les lectures effectuées peuvent être reconnues même lorsqu'elles ne correspondent pas aux lectures scolairement, amicalement ou

familialement valorisées.

Cependant, les expériences des sollicitations lectorales extra-scolaires ne sont pas nécessairement heureuses. Elles peuvent être malheureuses et ambivalentes.

2) Les expériences malheureuses des sollicitations lectorales extra-scolaires : lectures et non lectures malgré soi

Un peu moins de la moitié des enquêtés témoignent d'expériences malheureuses de sollicitations lectorales extra-scolaires, généralement familiales. Elles surviennent dans deux situations : 1/ lorsque les enquêtés vivent le suivi de sollicitations comme une obligation et lisent des textes qui ne leur apportent pas de satisfactions lectorales ; 2/ lorsqu'ils ne parviennent pas à suivre des sollicitations dont ils ont pourtant intériorisé la légitimité. Tous les enquêtés ayant eu des expériences malheureuses de sollicitations extra-scolaires en ont eu de bonnes par ailleurs et c'est relativement aux expériences heureuses d'autres sollicitations lectorales que certaines paraissent malheureuses. Tout se passe comme donc si 1/ certains enquêtés avaient construit des goûts et intérêts lectoraux relativement exclusifs d'autres goûts et intérêts auxquels les convient des sollicitations lectorales inévitables ; 2/ certains enquêtés n'avaient pas construit les habitudes lectorales leur permettant de répondre à des sollicitations et injonctions dont ils reconnaissent la légitimité.

	Parents bacheliers				Parents non bacheliers	
Filles	Belinda	Elodie	Tatoune	Valérie	Hélène	Sylvia
	Clara	Esther	Maria	Vanessa	Peggy	Veronique
	Emil	Gaëlle	Olivia		Katia	
	Eléonore	Julie	Séverine			
	14				5	
Garçons	Bastien		Léonard		François	
	Benjamin		Maxime		Jérémy	
	Benoît		Maxime		Ludovic	
	François		Raoul			
	8				3	
TOTAL	12					

Tableau 20 Expériences malheureuses de sollicitations lectorales

Contrairement à beaucoup d'enquêtés qui ont apprécié la construction de références communes et l'instauration de sociabilités lectorales au sein de la configuration familiale, certains ont mal vécu ces sollicitations et l'exigence de références communes non construites comme leur.

Parce qu'elles mettent en évidence le « raté » d'un « travail symbolique et pratique qui transforme l'obligation d'aimer en disposition aimante », ces expériences malheureuses des sollicitations lectorales donnent à voir, sur les pratiques particulières que sont les lectures, la construction sociale, et donc non nécessaire, de la « cohésion »⁷⁶¹ familiale. Ces expériences malheureuses apparaissent souvent lorsque les enquêtés ont perçu comme contradictoires différentes pratiques socialisatrices dont ils sont l'objet, différentes sollicitations lectorales auxquelles ils ont été confrontés : à l'extérieur de la

⁷⁶¹ P. Bourdieu, « La famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 100, 1993, p. 34.

famille, mais parfois aussi en son sein⁷⁶². Ils oscillent alors entre la tension du « devoir être et faire comme » et le plaisir des références communes et de la connivence.

lire des textes dépréciés, les lectures malgré soi

Bastien, Bertrand, Séverine ou Valérie entretiennent un rapport malheureux au suivi de sollicitations familiales à l'endroit de textes qu'ils n'apprécient pas, qu'ils ont appris à déconsidérer ou à ne pas considérer comme une lecture personnelle. Les expériences malheureuses des sollicitations proviennent de la contradiction des principes socialisateurs intériorisés et de certaines lectures réalisées. L'impossible évitement des textes laissés à disposition par leur entourage génère un malaise lorsqu'ils ne correspondent pas à ce que les enquêtés aimeraient lire et être.

Ainsi, comme Bertrand et d'autres enquêtés, Bastien lit ou regarde « *vraiment quand il n'a rien à faire* » le magazine de sa mère qui est un « *magazine de femmes* ». Valérie a « *essayé une fois de lire* » un roman de la collection Harlequin de sa mère qui lit « *des saloperies comme ça* » et s'empresse de préciser :

« je me suis dit "Hou là là laisse tomber" [petit rire] (ouais, ça t'avait pas plu ?) nan, pas du tout. Et... ces choses-là y a pas besoin de les raconter, c'est mieux quand on les vit [petit rire], on les vit au quotidien quoi » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau)

Bien qu'elle n'aime pas lire le journal – qui plus est local –, Séverine lit celui de ses grands-parents quand elle se rend chez eux parce qu'il n'y a que cela à lire et à faire :

« (est-ce que tu lis des journaux ?) non... nan je lis pas de journal [petit rire] (tes parents i z'en lisent pas ?) nan, nan i lisent pas le journal (ouais). En fait ça m'arrive des fois de lire le journal parce que quand je vais chez mes grands-parents et que [petit rire] j'ai rien d'autre à faire [petit rire] et qu'y a un journal qui est posé sur la table et que [petit rire] que je lis un peu mais... 'fin en fait euh non j'aime pas lire les journaux (ouais. [petit rire] Quand tu le lis chez tes grands-parents tu lis quoi ?) ben en plus je lis Le Progrès donc y a pas grand chose dedans [petit rire] ça c'est les trucs qui se passent dans la région donc en fait, nan... en fait je préfère... nan... 'fin j'aime pas vraiment... en lire (ouais) D'ailleurs j'en lis jamais quoi donc euh [petit rire] » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Pierre-Jean lit le journal municipal que ses parents remontent de la boîte aux lettres et feuilletent, alors qu'il ne trouve aucun intérêt aux informations répétitives sur les activités et « *projets* » des « *élèves* » qui y sont publiées :

« (t'avais écrit aussi dans le questionnaire que tu lisais [le journal municipal]) ouais des fois ça arrive (ouais ?) hum ! Mais c'est pas trop... trop souvent. Mais... je lis... c'est pas très intéressant [silence] (pourquoi c'est pas très intéressant ? Je sais pas, je connais pas) ben... parce qu'i nous racontent tout le temps les

⁷⁶² En ce sens, le « raté » d'une socialisation n'est tel que par rapport à des intentions de socialisation non conscientes de l'ensemble des pratiques socialisatrices et de leurs possibles contradictions. Les pratiques socialisatrices sont contradictoires lorsqu'elles émettent des injonctions différentes qui sont construites et appropriées comme contradictoires par les socialisés.

mêmes choses ! Ce qu'i z'ont fait les élèves... i z'ont toujours fait quèque chose les élèves, toujours [je ris un peu ; il a un ton sérieux] Si c'est vrai c'est toujours les mêmes choses... (quel type de choses i z'ont fait ?) je sais pas les projets ! (hum !) i z'ont des projets ou... que les élèves i z'ont monté, ou... des projets... i z'ont fait ça... ou euh... je sais pas les parents d'élèves ! Je sais pas i font quèque chose de nouveau, i font des manifestations... Ouais c'est pas très intéressant parce que c'est toujours la même chose (hum hum. Du coup tu continues à le lire ou des fois... du coup tu le lis plus ?) nan je continue... Mais... (et, dans ta famille ils le lisent aussi ?) nan ! Nan, y a personne qui le lit, tout le monde le feuillette, c'est tout (ouais ? Et i feuillettent...) comme ça pour voir une... i feuillettent pour regarder les photos ! (ouais ?) parce qu'en général les photos et ben... y a les élèves qui passent... et puis... y a certains élèves, ils les connaissent eux aussi... Juste pour regarder » (Pierre-Jean ; père : câbleur, en invalidité, scolarité en Inde ; mère : éducatrice, pas d'études)

Tout se passe comme si, en plus des faibles satisfactions lectorales procurées par les textes lus, l'expérience malheureuse du suivi de ces sollicitations était liée à la faible résistance dont les enquêtés avaient fait preuve, comme si les enquêtés auraient aimé ne pas avoir succombé à ces sollicitations et ne pas avoir à déclarer en entretien ces lectures.

Parfois, le difficile évitement de certaines lectures est lié au caractère pressant des sollicitations plus ou moins explicites de l'entourage à la réalisation de lectures communes comme gages d'appartenance au groupe.

Le cas de Sylvia permet particulièrement bien de prendre la mesure de tels tiraillements entre des injonctions contradictoires. Les sollicitations lectorales auxquelles elle se sent contrainte de donner suite sont implicites.

La configuration familiale au sein de laquelle évolue cette enquêtée est source d'injonctions contradictoires qui se répercutent sur ses pratiques de lecture et sur son expérience de différentes sollicitations lectorales.

La réussite scolaire constitue une première injonction parentale. Face à la comparaison des enfances parentales et enfantines, Sylvia éprouve cette injonction avec force. Elle entretient des rapports complexes à la scolarisation où l'espoir de la réussite scolaire pour l'accession à une bonne position sociale se mêle à la valorisation d'une école accessible à tous et de l'interdiction du travail enfantin, ainsi qu'à la crainte du chômage, etc. :

« [ma mère et mes tantes] me disaient "Ouais, nous on travaillait alors que vous êtes à l'école... ça c'est un..." (elles, elles ont travaillé jeunes ?) ouais ! Elles ont travaillé jeunes, ouais ouais. Elle est... ben ma mère elle me raconte que bon... donc des fois je rentre je fais "Ouais, j'en ai marre de l'école". Elle fait "Ouais ben moi à douze ans, je travaillais... je mentais à ma mère ! Je disais que j'allais à l'école alors que je travaillais... Et puis après... c'est quand je travaille, quand je devais travailler la nuit, ben je lui ai dit 'je travaille à... l'usine...' » et puis voilà quoi ! (ouais... !) C'est vrai que c'est complètement différent... les mentalités d'avant et de main'nant... Quand on voit avant i se mariaient à 22 ans alors que main'nant à 22 ans t'es encore à l'école... tu sais pas quand est-ce que tu vas sortir... [petit rire des deux] C'est différent... (hum ! Et elle elle trouve... 'fin

qu'est-ce qu'i disent tes parents par rapport à l'école ? Tes parents et tes tantes, enfin...) ben i disent ben pff'... qu'on a eu de la chance parce que bon... avant c'était *CHER* ... on pouvait pas tous y aller... (hum) ben surtout qu'i z'étaient nombreux donc bon... si y en a qui voulait aller à l'école tout le monde devait, t'sais ! C'était pas... i fallait pas qu'i y ait de... un qui était plus... privilégié que d'autres... (ouais !) bon elle dit que main'nant... c'est... on a plus la chance, à peu près tout le monde peut y ALLER ... ! C'est bien ! I faut... elle dit "Faut y aller à l'école... [sourire] pour après avoir un métier parce que... c'est pas facile et tout le travail et puis avec le chômage et tout ça..." i z'ont un peu peur... de ce qu'i va se passer un peu plus tard... tout ça. Bon c'est un peu normal, c'est vrai ([petit rire] Mais bon toi ça te... ?) ben c'est pff'... ! Ben c'est vrai quand elle m'en parle bon tu te dis... "C'est vrai qu'i y a le chômage p't-être que... quand je vais sortir de l'école, je vais pas avoir un travail tout de suite... et puis bon... je vais pas faire de longues études... pour sortir à 30 ans et... avoir un métier... donc plus tard..." Voilà faut gérer tout ça en fait ! » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents)

L'investissement scolaire se manifeste par le suivi parental des conseils professoraux : ils acceptent par exemple le redoublement de Sylvia en souhaitant qu'il donne à leur fille aînée de « *meilleures bases* » pour poursuivre sa scolarité. Il a des effets sur les pratiques de lecture de Sylvia. Ses parents lui demandent par exemple de cesser de lire des bandes dessinées lorsque son enseignante de sixième le leur recommande. Ils achètent des encyclopédies et dictionnaires afin de faciliter les scolarités enfantines. Ils encouragent Sylvia à fréquenter la bibliothèque de quartier (où l'enquêtée a noué des liens étroits avec les bibliothécaires), etc.

L'implication dans le groupe familial, le partage des activités, des références et des valeurs constituent une seconde série d'injonctions parentales à laquelle Sylvia est également confrontée et qu'elle a faite sienne : « *Je suis très famille famille* ».

La combinaison de ces deux injonctions s'opère relativement aisément avec des membres de la famille élargie. Elle suscite des tiraillements au sein de la famille restreinte.

De diverses manières Sylvia articule avec bonheur ces injonctions avec des membres de sa famille élargie. Elle réserve ses amitiés et son temps libre non à ses camarades de classe mais à une cousine et à sa marraine qui offrent des gages vis-à-vis de la scolarité et de la lecture. Ainsi, sa cousine de 25 ans qu'elle qualifie de « *bonne amie* » suit un BTS de comptabilité. Sa tante et marraine qu'elle voit régulièrement est « *secrétaire assistante PDG à Bouygues Télécom* ». Elle est surtout grande lectrice de romans, de magazines, etc. Sa cousine et sa tante encouragent et soutiennent son activité lectorale en lui offrant des romans, en partageant des lectures de magazines et de journaux. Par ailleurs, en s'occupant de sa nièce et filleule, âgée de 5 ans, Sylvia exerce une tutelle lectorale qui fait se rejoindre les deux injonctions : Sylvia l'emmène régulièrement à la bibliothèque, elle lui lit des histoires, etc.

Sa famille restreinte en revanche ne permet pas l'articulation heureuse de ces deux injonctions. Ses parents et ses frères et sœurs cadets n'offrent pas les mêmes gages scolaires et lectoraux que ses tante et cousine. Les parents de Sylvia n'ont pas suivi de

longues études au Portugal. Les frère et sœur de Sylvia quant à eux n'aiment pas lire de livres et ne fréquentent pas la bibliothèque de quartier. Par ailleurs, tous vouent leur temps libre et leur intérêt au football amateur plus qu'à des activités scolaires. Son père est « *correspondant dans un club* », son frère fait partie de l'une des « *équipes* », sa mère « *tient un peu la buvette* » quand il y a des matchs. Sa sœur n'est pas en reste puisqu'elle « *entraîne* » les petits depuis qu'elle ne peut plus y jouer elle-même :

« [ma sœur] veut faire kiné... pour les joueurs de football... [petit rire] (ah ouais ?) c'est pour ça ouais ! [petit rire des deux] (tu m'as dit qu'elle était entraîneuse ?) ouais... elle entraîne des petits... 'fin y a des... i z'ont... entre... 7 et 9 ans ! (hum !) parce que elle faisait du foot quand elle était plus jeune et puis après elle avait des problèmes aux genoux... (hum hum) donc bon... elle a dû arrêter et... après elle a entraîné... » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents)

Cette enquêtée participe à contrecœur aux activités communes de la famille restreinte. Avec parcimonie elle se rend au club précisant « *j'ai jamais aimé le foot !* ». Elle regarde du bout des yeux les écrits sportifs de la maisonnée, comme une allégeance minimum à la passion familiale :

« [mon père] i lit pas trop, nan [...] c'est plus les articles, les JOURNAUX... Ouais c'est plus ça... le sport ! [...] (et... toi tu le lis ou euh... ?) nan pas trop, non [...] (c'est lui qui te dit... qu'il aime mieux... plus les trucs, les pages sportives ou euh...) ouais ! I me dit ce qu'i... ou avec ma sœur et mon frère... (parce que eux i lisent quoi ?) ben... ouais c'est vrai que mon... frère et ma sœur i sont plus ouais... tout ce qui est SPORT , magazine de SPORT ... les trucs comme ça, BD... I sont pas... i sont PAS livres, romans... ouais je suis la seule... (ah ouais ?) ouais... [petit rire] (et quand i te... quand eux i lisent des magazines de sport tu les regardes des fois ou euh...) ben je les regarde... un peu pour voir ce qu'i y a mais bon je suis pas trop » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents)

Plusieurs éléments contribuent donc à ce que Sylvia ait une expérience malheureuse des sollicitations lectorales implicites des membres de la famille restreinte. D'abord, ces sollicitations renvoient à une activité – le foot – que Sylvia n'a pas construite comme prioritaire par rapport à la lecture. Ensuite, elles émanent de personnes auxquelles Sylvia reconnaît peu de légitimité en matière de lecture puisqu'elles ne lisent pas de livres et ont été peu scolarisées. Enfin, ces sollicitations sont concurrencées par des sollicitations lectorales de personnes plus légitimes aux yeux de Sylvia (bibliothécaires, cousine, tante). Parce que Sylvia ne peut toutefois s'y soustraire, craignant de faillir à l'injonction intériorisée d'entretenir les sociabilités familiales, elle en a une expérience malheureuse.

Les sollicitations lectorales dont les enquêtés ont eu des expériences malheureuses peuvent être explicites. L'entourage exerce intentionnellement une pression pour la réalisation de lectures que les enquêtés n'ont pas constituées comme plaisantes et qui ne leur procurent pas de satisfactions lectorales. Ainsi Leonardo a eu une expérience malheureuse de sollicitations lectorales familiales explicites, récurrentes et variées, à l'endroit de la littérature classique. Plusieurs éléments se combinent pour expliquer son

expérience malheureuse de ces sollicitations.

Elle découle tout d'abord de l'absence de satisfactions lectorales suscitées par les romans de Balzac « *c'est un peu lourd [petit rire des deux], un peu long je trouve. Mais bon y en a des courts quand même. Mais pff... c'est pas mon auteur préféré...* ».

L'insatisfaction lectorale devient expérience malheureuse des sollicitations lectorales ensuite parce qu'elle différencie Leonardo des autres membres de la famille et l'exclut d'une connivence autour de ce répertoire. En effet, ses parents sont tous deux amateurs de romanciers français des XIXe et XXe siècles. Ils lui « *parlent tout le temps de leurs lectures* » en l'incitant à partager leurs plaisirs lectoraux :

« (i t'en parlent comment ?) "Ouais, i faut que tu lises ça, c'est génial, c'est le plus grand auteur du siècle" » (Leonardo ; père : dentiste, doctorat de médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES)

De plus, son frère aîné est également amateur de littérature classique. Etudiant en lettres et civilisations anglaises, il dévore la littérature anglaise et dédaigne les bandes dessinées de son cadet :

« [mon frère] il est en littérature donc il est tout le temps dans ses livres, surtout quand il est malade, là il est malade [petit rire], i fait de la littérature anglaise donc... i lit tout le temps, tout le temps, tout le temps, mais vraiment tout le temps, à longueur de journée... donc... pp', enfin bon c'est des livres en anglais, intraduisibles » (Leonardo ; père : dentiste, doctorat de médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES)

Tout se passe comme si Leonardo ressentait l'injonction à aimer la littérature classique comme une injonction à prendre une place déjà occupée par son frère aîné⁷⁶³. Cette injonction le place donc nécessairement en échec⁷⁶⁴.

L'expérience malheureuse des sollicitations parentales est vraisemblablement renforcée par l'exigence familiale d'une connaissance de la littérature classique et des goûts des différents membres de la famille. Les sollicitations parentales s'inscrivent dans le droit fil des sollicitations scolaires. Ainsi, le père de Leonardo invite son fils à lire les romans classiques : « *Mon père c'est... "Toi tu dois lire Balzac, tu dois lire machin, tu dois lire truc, les trucs classiques pour ton âge"* ». La manière dont la mère de Leonardo se saisit de la question sur les goûts livresques des proches et la transforme en interrogation sur la connaissance qu'a Leonardo des « *grands auteurs* » manifeste aussi un prolongement domestique du contexte scolaire :

⁷⁶³ Sur l'imbrication des rapports à la lecture et des relations au sein d'une fratrie, cf. M. Burgos, « Modèle et contre-modèle de lecture adolescente. Entrer dans l'histoire, se faire prendre au discours », in S. Goffard, A. Lorant-Jolly (dir.), *Les Adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Evian*, Créteil, Editions CRDP Créteil, 1995, p. 121-131.

⁷⁶⁴ B. Lahire, « Clotilde Dutreille » (avec M. Millet), *Portraits sociologiques, op. cit.*, p. 170-176.

« *Benqâbirin*. *ben parwal* » *benqâbirin* lui ?
 Léonardo : *ben ... ou, mais tout le temps ou, enfin la [ma mère] est pas en train de lire [parce qu'elle assiste à l'entretien] mais... elle dormait. Puis mon père, ouais, il est tout le temps en train de lire le soir aussi*
Benqâbirin. *pari ?*
 Léonardo : *diff... alors là vraiment des trucs marginaux [petit rire] [un à lui des auteurs assez bizarres]*
 Sa mère : *pour toi*
 Léonardo : *moi pour moi, moi pour... des moments que je n'ai pas l'impression [petit rire]*
 Sa mère : *mais j'ai vu que t'as lu les romans de... d'un moment...*
 Léonardo : *ben... ou!*
 Sa mère : *was-y*
 Léonardo : *y a Arthur Rimbaud*
 Sa mère : *oui...*
 Léonardo : *y a Daudou*
 Sa mère : *oui...*
 Léonardo : *Céline...*
 Sa mère : *oui...*
 Léonardo : *mais... Subar*
 Sa mère : *oui*
 Léonardo : *André Gide*
 Sa mère : *ah non non, ton père n'aime pas, c'est moi*
 Léonardo : *ah, surtout pour moi [petit rire]*
 Sa mère : *Antonin Artaud...*
 Léonardo : *oui, Antonin Artaud aussi, mais des livres qui ont fini à l'unité [petit rire] Non... il faut dire ce qui est best... Ah c'est ou... sur la chaîne électrique, enfin bon, c'est les plus bizarres d'après lui, je vais par le moment de la... [rien dire]*

Dans cette configuration familiale la littérature classique constitue une référence commune obligée. La dépréciation de cette catégorie de textes manifeste donc une exclusion relative et plus ou moins souhaitée, de relations privilégiées. En outre, l'appréciation de catégories de textes dévalorisées est difficile à assumer. En plus, d'une expérience malheureuse des sollicitations familiales à l'endroit de la littérature classique, Léonardo, on y reviendra, a une expérience ambivalente des sollicitations lectorales de la bibliothèque municipale qui l'amènent à lire des textes non lus par les membres de sa famille : bandes dessinées, magazines de sport ou d'actualité, romans de science-fiction.

Sans s'y attarder, on peut souligner que les sollicitations extra-scolaires dont les enquêtés ont eu des expériences malheureuses ne sont pas nécessairement familiales. C'est le cas lorsqu'ils n'ont pas apprécié les textes donnés à lire au sein d'activités pratiquées extra-scolaires. Ainsi, Franck a dû lire des textes de Molière qu'il n'appréciait pas dans le cadre de ses cours de théâtre. Habiba et Gaëlle ont eu une expérience malheureuse des sollicitations lectorales émanant des cours de religion suivis pour satisfaire à des demandes parentales : elles ont dû y lire des textes entrant en

contradiction avec leurs convictions.

les difficultés à donner suite aux sollicitations lectorales, les non lectures malgré soi

L'impossible suivi de sollicitations dont la légitimité a été intériorisée et des satisfactions non éprouvées engendrent également des expériences malheureuses de sollicitations lectorales extra-scolaires.

Plusieurs enquêtés ont eu des expériences malheureuses en bibliothèque. Habités à inscrire leurs lectures romanesques dans des sociabilités lectorales ou à lire ce que leur mère, leurs enseignants de français ou des pairs leur conseillent, Bertrand, Maxime ou Belinda éprouvent des difficultés à mener à bien leurs intentions de lectures. Tout d'abord ils peinent à choisir des livres :

« (pour choisir, ouais... comment tu fais ? Tu lis le résumé ?) ouais je regarde le résumé, la couverture. 'Fin moi j'aime pas trop choisir les livres en fait, c'est plutôt ma mère qui...(ouais ! tu te fies plutôt à... à ce qu'on te conseille) » (Bertrand ; père : officier de l'armée de l'air, bac C +2 ; mère : contrôleur des impôts, nombre d'années après bac C inconnu) « [Maxime vient d'évoquer un livre emprunté en bibliobus] (tu prends souvent des livres au... bibliobus ?) non ! ça m'arrive rarement. Je sais que... plus l'été... quoique... je les prends même pas... au bibliobus je prends... je les achète ! L'été ma mère m'achète un livre... je vais le lire par la suite après [petit silence] Ouais, c'est pas dans le sens forcé à lire, c'est que... ben par exemple... je sais pas par exemple la piscine ou un truc comme ça... des fois... on va pas toujours à la piscine quand i fait pas beau (hum hum) je vais pas rester... je sais pas, sans rien faire... [je ris un petit peu] Si c'est... quand même une occupation (et c'est plutôt quoi ? C'est plutôt des romans... ? Ou plutôt euh... ?) non ce qu'i y a ! Pas... je me fixe pas sur quèqu chose nan ! Je prends ce qu'i y a... nan je cherche ce qu'on me conseille ou... ce qu'on me parle et puis voilà ! Je prends pour... je sais PAS ... ma sœur elle me dit... souvent... "Je trouve que çui-là il est bien..." ou un copain » ; « (la bibliothèque en fait. Tu m'as dit que t'allais de temps en temps, l'été au bibliobus) mouais, l'année dernière je suis rentrée une fois à la bibliothèque... J'ai dû ouvrir, la traverser et je suis sorti » (Maxime ; père : visiteur médical, bac+4 ; mère : secrétaire, bac)

De même Belinda souligne son besoin des recommandations et mises à disposition maternelles de livres pour suivre les sollicitations lectorales :

« quand on me propose pas des... des livres, enfin quand on me les donne pas concrètement... j'ai du mal à [petit rire] à le prendre moi ! » ; « [ma mère] elle sait que... i faut m'apporter des livres en fait pour que je les lise. Donc... elle en apporte souvent et depuis longtemps » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management)

Belinda fréquente régulièrement et depuis longtemps une bibliothèque municipale : elle y travaille souvent, elle y lit des bandes dessinées ou des magazines mais y emprunte peu de romans – exceptés des romans dont elle a entendu parler. Elle éprouve des difficultés

à y choisir des livres malgré son attention aux éléments des ouvrages pouvant servir à effectuer des choix (titre, couverture, etc.) :

« à la bibliothèque... c'est vrai que je me base plus sur les titres au début, mais... c'est vrai que y a des livres ça a rien à voir [petit rire] on s'y attend pas »
(Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management)

Ayant l'habitude d'inscrire ses lectures dans des sociabilités lectorales ou dans des activités scolaires (discussions familiales autour des livres, études en classe, etc.), Belinda est moins familière d'une sélection des ouvrages sur rayon. Elle est restée pantoise devant les rayons de la bibliothèque de son centre de vacances et demeure sceptique quant à la possibilité de se faire renseigner par le personnel de la bibliothèque municipale qui « ne sa[ît] pas ce qu'on est » :

« [l'été je participe à] des camps pour adolescents qu'organise... l'entreprise de mon père... et y a souvent une bibliothèque, pas tout le temps d'ailleurs, mais bon, des fois j'y vais... et je regarde ben tout le temps... ben ouais je regarde si... on découvre toujours de nouveaux livres (ouais. Généra/, euh ça t'arrive de prendre des livres...) ouais [petit rire] Des fois je... des fois ça m'arrive de pas prendre de livres parce que je sais pas quoi prendre en fait. » ; « (les bibliothécaires par exemple, tu les connais ? Ou pas du tout, t'as pas trop de liens avec elles) non j'ai pas trop de liens avec elles. Surtout que quand j'y vais, je fais un petit tour, mais... je passe pas du temps à discuter avec elles. Non parce que quand j'y vais je reste la plupart du temps toute seule, ou... ouais... je parle pas. Je vais pas faire attention à qui est là quand je vais à la bibliothèque [...] (et tout à l'heure tu me disais que... il t'arrivait de... pas savoir quoi choisir... à la bibliothèque) ouais ! Ouais ben parce que... y a vraiment beaucoup de livres à la bibliothèque, du coup pour choisir ben je regardais les titres, ou alors les couvertures ou... ou des fois je prends rien... Soit des fois j'allais vers les bibliothécaires... je leur demandais quelquefois, mais... De toutes façons elles savent pas vraiment ce qu'on est... enfin ce qu'on aime lire » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management)

Parfois, c'est moins la sélection des textes que les enquêtés ont eu du mal à effectuer que leur lecture. Ainsi Emilie déclare qu'en troisième, elle « [s]'obligeai[t] à prendre des livres... Mais [elle] ne les lisai[t] pas en fait ». De même Matthieu et Edith déclarent n'avoir « jamais lu » les livres choisis en bibliothèque et toujours rendus en retard. Olivia et Benjamin évoquent plusieurs livres non terminés durant le temps imparti au prêt. Maxime souligne l'irrégularité des lectures des livres empruntés en bibliothèque :

« t'façons quand j'emprunte des livres soit j'oublie de les rendre, soit je les lis jamais donc euh... » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) « [à la suite d'étude en classe de romans sur la même thématique] j'ai commencé plein de livre sur les Noirs en fait [...] c'était... soit ma

mère qui me le prenait à la bibliothèque, soit moi qui allais les chercher à la bibliothèque mais bon... c'était par moi-même parce que... parce que pendant l'été des fois on n'a rien à faire... (ouais ?) et chaque fois je les commençais et puis je les finissais jamais. Je m'en rappelle... y en a cinq ou six que j'ai commencés et que j'ai jamais finis. Je m'en rappelle... du début de l'histoire mais enfin... [petit rire] (et tu les arrêtais parce que... ?) je les ai arrêtés parce que... (i te déplaisaient ?) nan ! Ou si hopff'... ouais, 'fin, moyennement en fait. Je les aimais bien mais j'étais jamais, parce que c'était... j'ai jamais été vraiment pris d'un plaisir de lecture exceptionnel... et puis à la fin des vacances i fallait retravailler et puis... je les mettais de côté et puis... ma mère elle me disait "I faut le rendre à la bibliothèque, donc tu le reprendras après" et puis après je le reprends jamais donc c'est... (hum !) donc voilà quoi » (Benjamin ; père : ingénieur en télécommunication, bac C, maîtrise de physique et diplôme d'ingénieur ; mère : assistante sociale, bac SMS et « fac ») « [à la bibliothèque] i m'ont viré ! (ah bon ?) parce que... je leur ai rendu un livre ouais six mois en retard et... i z'étaient pas contents [...] à la bibliothèque ça fait longtemps que j'y suis pas allé, j'arrive jamais à rendre les livres, j'aime pas lire sur... les livres d'une bibliothèque (ah ouais ?) je préfère ça ouais, en plus c'est les miens, comme ça, je sais pas pourquoi j'aime mieux ça me donne plus, ça me force plus à les lire ça se trouve je pense comme je sais que j'ai pas de temps... pour les lire, trois semaines pour les lire... je sais que je pourrais le lire dans deux mois si je veux... (c'étaient quoi les livres que tu prenais à la bibliothèque avant ?) [...] je prenais... je sais pas des romans mais... j'ai jamais lu un roman que j'ai pris à la bibliothèque en fait c'était parce que j'étais contraint de le lire un peu alors, 'fin j'étais, je devais... j'étais un peu forcé à le lire, en trois semaines et tout et... (ouais. Et du coup tu le lisais pas) [silence] (hum, d'ac.) » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) « (quand t'étais plus petit, t'y allais [à la bibliothèque] ?) j'allais à... ouais, j'y suis allé ! Ouais. Je ramenaient d'autres livres, je prenais deux trois livres, mais je les lisais jamais... Je les regardais ! [petit rire] (ah ouais ?) j'en lisais deux trois mais... pas... Sur les trois que je prenais, j'en lisais : des fois j'en lisais aucun ! Des fois je lisais les trois, ça dépend... ça dépendait... » (Maxime ; père : visiteur médical, bac+4 ; mère : secrétaire, bac)

Ces enquêtés ne parviennent ni à suivre des sollicitations lectorales ni à réaliser une injonction à la lecture romanesque intériorisée. Toutefois, leur gêne reste modérée dans la mesure où ces lectures auraient été supplémentaires au minimum exigé (les lectures scolaires) et où ils assument assez bien un profil de faible lecteur.

Parce qu'ils ont lu des textes inscrits dans des sociabilités lectorales ou dans un encadrement scolaire serré durant la période collégienne, ces enquêtés manifestent par ces abandons et non lectures de leurs difficultés à lire seuls, à instaurer un cadre de lecture individuel et à planifier leurs lectures⁷⁶⁵. Concernant les pratiques de lecture, ils sont donc tributaires des cadres qu'on leur propose ou leur impose. Or, apprendre à être son propre maître de lecture comme apprendre à être « correcteur de son propre langage » ou « le narrateur » « de sa propre expérience », participe à la construction d'une « disposition à exercer le pouvoir » (au moins sur soi-même)⁷⁶⁶.

⁷⁶⁵ Ces difficultés témoignent peut-être de la non acquisition/construction d'une disposition plus générale à la planification.

Ce sont souvent des enquêtés qui, incités et encadrés à lire des livres durant l'enfance au sein de la configuration familiale, ont vu s'assouplir voire disparaître l'encadrement relativement serré de leurs lectures romanesques avec l'entrée au collège. Ils poursuivent en revanche sans dommage, et généralement sans désagrément, les lectures bénéficiant d'un encadrement – scolaire, familial ou amical – ainsi que celles d'autres catégories.

La fréquentation de grands lecteurs de livres suscite des expériences malheureuses proches auprès d'enquêtés ayant intériorisé une injonction à la lecture de livres et ne parvenant pas à s'y soumettre. Selon les lectures de leur entourage, les enquêtés sont culpabilisés par l'absence de lectures différentes : Marie ou Livio expriment par exemple un peu de tension quant au fait de ne pas partager les lectures maternelles de littérature classique. Véronique, Julie, etc. soulignent leur admiration pour leurs mères grandes lectrices de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion.

Enfin, une contradiction entre des injonctions explicites et implicites peut susciter des expériences malheureuses des sollicitations parentales : lorsque les parents invitent leurs enfants à lire des livres qu'ils ne lisent pas eux-mêmes. Ainsi Clara, Valérie, Matthieu, Emmanuel, etc. n'ont pas réussi à suivre les incitations parentales qui ne s'inscrivaient pas dans des sociabilités lectorales. Ils n'ont pas ouvert les livres de littérature classique, non lus par les parents et achetés pour la scolarité des enfants. Clara laisse de côté les romans classiques que sa mère lui achète pour bien faire à l'école. Valérie se déclare peu inspirée par les livres de littérature classique, reliés. Elle leur préfère des livres de poche qu'elle ne craint pas d'abîmer. Matthieu mentionne sa « *flemme* » à lire les livres pourtant attirants de Boris Vian que son père possède. Emmanuel précise en souriant que les « *livres jaunes* » de littérature achetés par ses parents ne bougent pas du meuble sur lequel ils sont rangés. Belinda, Gaëlle ou Leonardo n'ont pas vraiment apprécié ni persévéré dans leurs lectures de certains magazines éducatifs auxquels leurs parents ou oncles et tantes les avaient abonnés.

Ainsi, ces enquêtés ont éprouvé des expériences malheureuses de sollicitations lectorales relevant d'une logique de communion et d'incitation : soit parce qu'ils ont été contraints de diverses manières à lire des textes dépréciés ; soit parce qu'ils n'ont pu répondre à des sollicitations lectorales extra-scolaires faute de conditions et d'habitudes propices à la réalisation des lectures (moindre familiarité aux types de sollicitations, habitudes lectorales individuelles faiblement constituées et absence d'encadrement des lectures, etc.).

Dans la population d'enquête, ce sont essentiellement les sollicitations lectorales parentales (ou déléguées) qui suscitent des expériences malheureuses : les pairs qui invitent à des lectures déplaisantes et non familières bénéficient généralement peu d'une légitimité à émettre des sollicitations lectorales. Qu'il s'agisse des « *petits robots* » (tels que les nomme Adeline) dont les lectures extra-scolaires s'apparentent trop à des lectures scolaires ou des « *copains* » qui sont « *loin* » par les goûts lectoraux comme le souligne Mathilde, ces pairs font souvent piètre figure à côté d'autres modèles de lecteurs.

⁷⁶⁶ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 293.

3) Les expériences ambivalentes des sollicitations lectorales de communion et d'incitation

Une vingtaine d'enquêtés témoignent d'une expérience ambivalente de sollicitations lectorales extra-scolaires auxquelles ils ont été confrontés durant la période collégienne ou ultérieurement. Celle-ci survient lorsque l'intériorisation de normes lectorales différentes ou la confrontation à des sollicitations lectorales construites comme concurrentes et hiérarchisées troublent l'expérience heureuse de sollicitations particulières de lecteurs aux lectures variées, n'assumant pas, en entretien du moins, les satisfactions lectorales suscitées par des textes situés au bas d'une hiérarchie intériorisée des lectures. Le petit nombre d'enquêtés concerné par un tel rapport aux sollicitations lectorales pointe la moindre intériorisation de la légitimité culturelle et littéraire durant la période collégienne. Du fait du large éventail des recommandations scolaires ou de la moindre surveillance parentale par exemple, cette période est en effet construite comme une « période de licence autorisée » et autorise, pour un grand nombre d'enquêtés une appréhension harmonieuse de l'hétérogénéité des sollicitations suivies.

	Les agents bacheliers				L'adulte non bachelier	
Filles	Esthéra	Marie	Sophie	Tasmina	Laënia	
	Filith	Hadine	Valérie		Zinaïda	
	Guéle	Ophélie	Vanessa		Sylvia	
	10				3	
Garçons	Benjamin		Massimo		Clément	
	Leonardo		Esoal		Théo	
	Maurice					
	3				4	
TOTAL	13				7	

Tableau 21 Expériences ambivalentes de sollicitations lectorales

Ces enquêtés ont intériorisé une injonction - familiale ou scolaire - à la lecture et ont construit durant leur enfance des habitudes lectorales qui leur permettent non seulement de lire et d'apprécier différents textes, mais aussi de fréquenter les bibliothèques ou d'autres lieux de distribution et d'y trouver des lectures plaisantes, de construire des sociabilités lectorales avec des pairs. Lieux de diffusion et pairs constituent pour certains d'entre eux des occasions d'émancipation des lectures proposées familialement ou scolairement. Ils portent aussi la responsabilité de lectures illégitimes.

Parfois, les sollicitations lectorales des uns et des autres – parents, enseignants, pairs, lieux de diffusion – diffèrent, sans qu'il y ait de reconnaissance réciproque. S'ils continuent de les suivre toutes, les enquêtés lisent et apprécient des textes qu'ils savent déconsidérés par d'autres : la légitimité reconnue aux différentes lectures variant selon les lieux de l'espace social⁷⁶⁷. L'expérience ambivalente des sollicitations lectorales se traduit par un sentiment d'illégitimité si ce n'est lors de la lecture, du moins, lors de sa déclaration en entretien. Ce sentiment découle des diverses manières par lesquelles les uns et les autres intériorisent la moindre légitimité des textes qu'ils apprécient.

L'interdit ou la réserve que des proches émettent à l'endroit de certaines lectures

⁷⁶⁷ P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, op. cit., p. 64-67 et 83-95 ; Lahire B., *La Culture des individus*, op. cit., p. 685.

signifient sans conteste une déconsidération des textes. Ainsi la mère de Sophie lui a interdit la lecture du magazine *Détective* et a encouragé sa lecture de *Jeune et jolie* par un abonnement. Si Sophie apprécie le magazine de jeunes filles, elle prend aussi plaisir à lire sous le manteau le magazine interdit. Mais, parallèlement aux satisfactions lectorales, Sophie exprime un point de vue critique sur ce magazine qui manifeste son expérience ambivalente :

« j'aime bien aussi les magazines main'nant, je lis / (/ comme... quoi ?) pff', je lis... Jeune et jolie (ouais) Puis je lis quoi encore ? je lis aussi, comment i s'appelle ? C'est des mésaventures, comment ça s'appelle ? Euh... pff'... c'est des histoires quelqu'un a tué quelqu'un, et puis l'autre [petit rire], comme les filles qui avaient été enlevées, je sais plus ce que c'est. C'est un journal, c'est *Détective* (ouais) Ouais, c'est ça. Je lis ça aussi, j'aime bien... c'est tout le temps des trucs qui sont... [petit rire] des gens qui se sont fait tuer à la hache et tout, et moi je lis ça [petit rire des deux] Je me fais engueuler en plus quand je lis ça (ah ouais ?) ouais ma mère, elle aime pas, ou i se sont fait couper la tête, ou... [petit rire des deux], n'importe quoi... (et pourquoi elle aime pas ta mère ?) je sais pas elle dit que c'est... que c'est n'importe quoi, en plus que c'est pas vrai ce qu'i racontent, et elle me dit... "C'est exagéré, et puis en plus... c'est pas bien de lire ça". Alors j'ai menti, j'ai lu quand même (tu lis quand même ?) ouais [petit rire] (tu te les achètes ?) ouais, j'achète des fois, pas souvent, mais, des fois... des fois c'est bien, des fois c'est nul, des fois je rigole en les lisant [petit rire], je me fais engueuler... [petit rire des deux] c'est vrai, ouais et puis c'est tout ce que je lis (et *Jeune et jolie* tu l'achètes souvent ?) tous les mois, je le reçois, je suis abonnée à *Jeune et jolie* [...] depuis... le début de l'année scolaire [...] je sais pas j'aime bien (c'est toi qui as décidé ou...) ouais, en fait c'est une dame qui est passée, puis ma mère comme elle sait que je l'achète... (régulièrement) souvent elle m'a abonnée quoi » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; elle vit avec sa mère, parents séparés depuis l'âge de 5 ans)

Pour sa part Belinda ne considère pas comme « lecture » son appropriation des nombreuses bandes dessinées découvertes à la bibliothèque ou par le biais de son petit frère. La moindre considération maternelle pour cette catégorie de textes, déclarée plus loin dans l'entretien, explique son expérience ambivalente de ces lectures qui suscitent à la fois satisfactions lectorales et sentiment d'illégitimité :

« les BD j'ai lu beaucoup de choses... j'aime bien... mais... y en a tellement que j'aimais bien [petit silence] Et... ce qui est magazine par rapport aux BD c'est vrai que c'est... y en a quelques-uns que je regarde... [petit rire] je sais pas quoi dire [petit rire] Mais j'appelle pas trop ça "lecture"... (qu'est-ce que t'as lu ? par exemple ?) en BD ? (ouais) la dernière que j'ai lue c'est... les Titeuf, j'aime bien ce genre [petit rire] Ce... ce genre de BD [...] je sais qu'elles sont cons des fois mais [petit rire des deux] (et comment tu les... 'fin tu les achètes ? tu les empruntes à la bibliothèque...) souvent je les emprunte à la bibliothèque [...] des fois je les emprunte, des fois je les lis sur place... Tout dépend de mon temps. La plupart du temps je... y a mon p'tit frère qui emprunte plein de BD... du coup je le laisse plutôt emprunter les BD » ; « [ma mère] elle en apporte souvent et depuis longtemps [des livres] [...] parce que i faut autant que je lise... au lieu de regarder

la télé ou... des trucs comme ça, lire des BD (elle te conseille de lire) ouais [petit rire] Parce que je suis toujours en train de lire des BD de façons. Donc... c'est pas mal d'avoir d'autres livres quand elle en amène. Mais ça a toujours été comme ça » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management)

Benjamin tient à distance cette catégorie de textes depuis qu'il est au lycée. Il a intériorisé l'argument maternel du mauvais rapport qualité/prix ainsi que l'association des bandes dessinées à un lectorat enfantin, comme principes de sélection et critères d'évaluation des produits culturels :

« (est-ce que tu lis des bandes dessinées, des choses comme ça ? Ou est-ce que t'as lu ?) alors... ouais j'ai LU les bandes dessinées en fait. Et là aussi j'ai fait toute une collection de Yakari. Ça... c'était en même temps que Les Six compagnons, je lisais soit Les Six compagnons, soit Yakari [petit rire des deux] Donc j'ai lu tous les Tintin aussi (c'est des livres qu'i y avait chez toi ?) euh... nan ! Nan c'était plutôt de la bibliothèque que j'ai pris ça (ouais ?) tout ce qui est les BD c'est... ma mère qui est vraiment pointue sur les sous... les BD c'est des prix affolants hein par rapport aux romans... enfin les romans ça coûte 30 francs, ça fait 100 pages et... les BD si elle fait 50 pages, ça fait 50 francs donc... Donc je les prenais plus à la bibliothèque donc aussi c'est... pas loin de chez MOI... donc... je pouvais toutes les prendre et c'était gratuit [...] Mais à... petit à petit... j'ai perdu les bandes dessinées. J'ai vraiment perdu parce que... [petit rire] en fait j'aime plus du tout en fait (ah ouais ?) ouais c'est... j'en lis plus aucune parce que... au début j'ai eu le sentiment que c'était dépassé pour mon âge (hum hum) et puis en fait ça l'est pas parce que j'en vois plein qui en lisent ou... des trucs mais... mais moi je... 'fin... je préfère les romans en fait enfin je préfère... (hum !) là je lis plus jamais de bandes dessinées, j'en lis plus... (et ton frère il en lisait des bandes dessinées ?) alors... mon grand frère il en lit toujours ouais... il en lit ouais il en lit souvent à la bibliothèque i prend mais... j'en connais aucune en fait et... des fois j'essaye de les lire et puis je me dis "C'est barbant...". Alors que mon frère il adore... (ouais ?) donc... [petit rire des deux] I m'influence pas trop là-dessus en fait » (Benjamin ; père : ingénieur en télécommunication, bac C, maîtrise de physique et diplôme d'ingénieur ; mère : assistante sociale, bac SMS et « fac »)

La moindre appréciation maternelle des romans et nouvelles de S. King que Vanessa et Marc souhaitaient partager avec leurs mères respectives a jeté un doute sur la légitimité de ces écrits et sur les goûts enfantins.

L'expérience ambivalente de sollicitations lectorales ayant suscité des satisfactions lectorales découle parfois de la moindre légitimité des sollicitateurs. Ainsi Séverine apprécie moins les romans de S. King lus sur les recommandations de ses camarades de classe que les romans d'A. Hitchcock trouvés dans la bibliothèque familiale. Maxence apprécie les romans de M. Higgins Clark que lui conseille son frère au parcours scolaire déviant (familialement) tout en reconnaissant la moindre valeur littéraire de ces lectures. Gaëlle entretient avec ses camarades des sociabilités lectorales non réciproques : par leur intermédiaire elle lit les magazines de jeunes filles et les romans ne figurant pas sur les listes de suggestion. Elle est moins élogieuse vis-à-vis de ces lectures que vis-à-vis de celles que sa mère lui a conseillées et qu'elle se garde de conseiller à ses copines :

« dans mes amis, 'fin... je connais pas... j'en ai pas trouvé pour l'instant bon qui lisaient vraiment... les mêmes genres... des livres comme moi, donc... C'est vrai qu'ouais... j'ai pas trop l'occasion... d'en discuter » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUGde psychologie)

Alors qu'il évoque avec ses copains les bandes dessinées comme *XIII* qu'ils lisent aussi, Colin ne parle pas des albums de *Corto Maltèse* que sa grand-mère lui a offerts parce qu'« *il n'y en a pas beaucoup qui connaissent* ». Nadine entretient un rapport similaire à ses copines et ses parents. Elle exprime plus crûment que Gaëlle et Colin un processus de différenciation culturelle par non réciprocité des sollicitations lectorales :

« (je me demandais si toutes copines ou copains, plus ou moins "littéraires", te conseillaient... par rapport à tes lectures ou... ?) non, parce que... enfin... pas des masses. Parce que i restent... enfin... quand je dis littéraires... c'est qu'i sont PAS du tout scientifiques et que i vont tous en L par exemple. Mais... (hum. ça veut pas dire qu'i z'apprécient forcément de lire ou... ?) non, je pense pas. Je sais pas. Je parle de mes lectures avec quelques-unes de mes copines mais y en a d'autres... je pense qu'on n'est pas du tout sur la même longueur d'onde au niveau des lectures donc c'est pas... (ah ouais... ?) ouais ! 'Fin je sais pas je suis... je sais pas... y a des fois, y a des livres, j'ai envie de les conseiller à des personnes... privilégiées [petit rire des deux] parce que j'ai pas envie que D'AUTRES lisent ces livres parce que... je suis méchante mais... pas les souiller... mais...(souiller les livres ? [petit rire]) nan... ! Enfin c'est pas ça mais... je pense qu'i z'apprécieraient pas et que... c'est dommage qu'ils les lisent sans les apprécier. 'Fin... je pense pas / (/ Tu pensais à un livre... en particulier, là ?) non, non, pas spécialement. Mais... c'est vrai qu'i y a certains livres... que je sais que je vais pas conseiller à certaines personnes parce que non seulement je pense pas qu'i z'apprécient et en plus... ouais j'ai pas envie qu'ils les lisent, je sais pas pourquoi mais c'est comme ça [petit rire des deux] Voilà » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne - chef de laboratoire, a longtemps travaillé pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS -, études supérieures)

Contrairement à Emmanuel qui appréhendait l'assentiment parental pour la fréquentation de la bibliothèque municipale comme une légitimation de ses lectures, Leonardo dévalorise celles qu'il effectue hors de son domicile. Malgré son appréciation des bandes dessinées, des romans de science-fiction ou des magazines sportifs empruntés en bibliothèque, Leonardo dévalorise ces textes relativement aux lectures familiales :

« je lis des BD (ouais, c'est quoi ? comme BD) j'ai dû en lire... au moins ! Au moins mille cinq cents... je connais bien quoi [petit rire des deux] J'ai lu tout de tous les auteurs... tout quoi, je connais par cœur... puis les romans pff'... un peu de tout... tout ce qu'i faut lire quoi... (pour les BD comment... t'as connu ?) pff'... comme ça [petit rire], je sais pas (y en avait chez toi ou euh... à la bibliothèque ou...) ouais quand j'étais petit, c'est pour ça. Bon j'en ai pas mille cinq cents à la maison [petit rire des deux]. Ben là y a... là j'ai tout lu à la bibliothèque, y a plus rien, de temps en temps je cherche, j'en trouve une mais pp'... j'ai tout lu ce qu'y a à la bibliothèque, puis dans les magasins aussi... enfin bon [...] c'est pas trop une référence quoi... (pourquoi c'est pas une référence ?) bon euh fff'... la BD...

c'est pas très très... très intellectuel [petit rire] [...] (et t'en discutes avec des gens, je sais pas ton frère, tes parents...) nan nan même pas. Ah mon frère... il est pas BD du tout (ouais ?) [petit rire des deux] » ; « (les romans que tu lis c'est quoi ?) les romans, alors euh... vraiment tout et n'importe quoi [petit rire des deux], mais vraiment n'importe quoi [petit rire], y a des fois je lis des trucs mais je me demande pourquoi j'ai pris ça parce que c'est d'une débilité... et de la science-fiction, les policiers... [...] (et qu'est-ce tu dis ouais, enfin... qu'est-ce que tu qualifiais de n'importe quoi ?) ben y a des livres comme ça on prend et puis bon on sait pas c'est quoi... on prend pour voir et puis... c'est vraiment nul, l'histoire est complètement débile... c'est souvent des livres de science-fiction hein, pff' l'histoire... elle a dû être écrite vingt fois... dans cinquante séries... c'est même pas la peine de lire, on lit dix pages, on connaît la fin, donc... 'fin on lit jusqu'au bout [petit rire], mais c'est (tu t'arrêtes jamais... au milieu...) ouais voilà. C'est nul les livres comme ça. Y a des livres qui sont vraiment, vraiment nuls (mais en fait tu les choisis comment ? tu vas...) ben des fois je prends les auteurs que je connais un peu... puis des fois je prends des livres comme ça pour voir, des auteurs que je connais pas... donc des fois je trouve des bons, mais des fois je trouve des nuls... souvent je trouve des nuls (c'est en regardant dans les rayons, c'est pas...) ouais voilà (quelqu'un qui te conseille ou...) nan nan... je regarde et puis... je vois un auteur que je connais pas, je prends un livre, je le lis, et puis si j'aime bien tant mieux, et puis si j'aime pas... tant pis ([petit rire], c'est des livres que tu achètes ou...) nan nan à la bibliothèque » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat de médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES)

Parfois, l'expérience ambivalente de sollicitations lectorales ne se traduit pas par la dévalorisation des lectures appréciées, mais, comme le montre l'analyse des revendications contre-culturelles⁷⁶⁸, par leur requalification en soulignant ce qui les rapproche des produits légitimes. Ainsi Jérôme valorise les *Livres dont vous êtes le héros* qu'il a lus et appréciés durant le collège à l'aune de la lecture littéraire (dans une perspective de bonne volonté scolaire, il a lu *L'Assommoir*, et a commencé *L'île mystérieuse*) :

« [à la bibliothèque] je prenais des livres comme... les livres... Comment ça s'appelle ? Des livres... où c'est par numéro ! Où y a des choix à faire à la fin de chaque chapitre (les Livres dont vous êtes le héros là ?) ouais voilà [...] j'en ai QUATRE là [...] c'est de la lecture quand même en fait hein ! (ouais ! [petit rire]) donc... on se dit ÇA... on lit pas tout dedans [...] on lit pas tout mais bon ça fait quand même de la lecture [...] j'aime bien lire... parce que c'est interactif quoi. Le livre c'est un... c'est p't-être plus... comment dire ? En fait quèque chose qui vit » (Jérôme ; père : représentant dans une entreprise après y avoir été chauffeur-routier et vendeur, arrêt des études lorsqu'il était en seconde ; mère : assistante maternelle, arrêt des études en première)

Quelques enquêtés témoignent donc d'une expérience ambivalente de sollicitations lectorales extra-scolaires : les satisfactions lectorales éprouvées à leurs lectures ne suffisent pas à contrebalancer la moindre légitimité qu'ils ont appris à accorder aux textes

⁷⁶⁸ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 91-93 et 96-98 ; L. Boltanski, « La Constitution du champ de la bande dessinée », op. cit., p. 37-43 notamment.

en question et aux sollicitations auxquelles ils ont cédé.

Plus nombreux sont ceux qui ont eu des expériences malheureuses de sollicitations relevant d'une logique de communion ou d'incitation : ils déprécient les textes dont, pour diverses raisons, ils ne pouvaient éviter la lecture ; ou ils résistent avec mauvaise conscience à des sollicitations auxquelles ils reconnaissent une légitimité.

Mais tous les enquêtés ont eu des expériences heureuses de sollicitations relevant d'une logique de communion ou d'incitation durant la période collégienne. Ces expériences dépendent de leur reconnaissance des sollicitateurs (à partir de caractéristiques lectorales et sociales), de leur construction préalable des habitudes permettant de répondre à telle ou telle sollicitation, de la valorisation de leurs propres habitudes de lectures par leur entourage ou par eux-mêmes.

Du fait des expériences heureuses des sollicitations lectorales qu'ils ont accueillies durant la période collégienne, le contexte extra-scolaire – qui peut être hétérogène – et le contexte scolaire, ont été appréhendés par la plupart des enquêtés comme des contextes relativement détendus d'exercice et de mise en œuvre d'habitudes lectorales différentes.

Partie II. La lecture en seconde

Introduction

L'analyse de la constitution des habitudes de lecture durant la période collégienne effectuée précédemment nous permettra dans cette dernière partie, consacrée à la compréhension des lectures scolaires et extra-scolaires des enquêtés au moment de l'enquête, d'éclairer leurs réactions aux contraintes lectorales contextuelles auxquelles ils sont confrontés.

Plusieurs motifs nous ont amenée à prendre le contexte scolaire comme contexte référent. D'une part, le contexte scolaire de lecture constitue le contexte de lecture porteur des sollicitations lectorales contribuant pour une grande part aux pratiques de lecture des adolescents⁷⁶⁹. D'autre part, ce contexte bénéficie d'une légitimité institutionnelle pour l'enseignement, l'évaluation et la certification des habitudes lectorales. Enfin, contrairement aux contextes extra-scolaires de lecture qui sont hétérogènes en fonction notamment des caractéristiques sociales et lectorales de l'entourage des enquêtés, le contexte scolaire de lecture et les contraintes lectorales dont il est porteur constituent une expérience partagée par l'ensemble de la population d'enquête.

⁷⁶⁹ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, *op. cit.*, p. 67-68 et 78 ; C. Détrez, *Finie la lecture ?*, *op. cit.*, p. 194, l'univers scolaire est « tenu pour l'un des principaux stimulants de la pratique de la lecture, puisqu'il en est le prescripteur principal. »

Prendre le contexte scolaire comme contexte référent ne témoigne d'un parti pris de valorisation ou de dévalorisation ni des contraintes lectorales dont il est porteur ni des contraintes lectorales potentiellement différentes portées par d'autres contextes de lecture fréquentés par les enquêtés. Cela découle en revanche de la reconnaissance de la spécificité objective de sa position sociale.

Partie prenante de la construction même de l'objet de recherche, une telle option a des implications multiples en termes d'actes de recherche. Il s'agit d'abord d'accorder une place particulière à l'analyse systématique des contraintes lectorales dont il est porteur. C'est l'objet du chapitre 6. Cette analyse est plus systématique que celle des contraintes lectorales extra-scolaires des enquêtés. Celles-ci seront rappelées au cas par cas dans les chapitres ultérieurs : lors de l'analyse des réactions des enquêtés aux contraintes lectorales scolaires et de la variation des façons de lire selon les contextes de lecture.

Suivant les arguments avancés par M. Weber pour la délimitation du matériau à partir duquel reconstruire l'*ethos* protestant, on a souhaité compléter l'analyse des contraintes lectorales scolaires par celle des habitudes lectorales mises en œuvre par les enquêtés. Le sociologue invite en effet à joindre à l'analyse des textes prescriptifs et des traités théologiques, celle de textes rendant compte des conditions de vie réelles des protestants :

« Récapituler encore une fois ici la question du fondement dogmatique de l'ascèse intramondaine nous mènerait vraiment trop loin : pour cela, il me faut renvoyer le lecteur à mon étude ; j'y indique aussi [...] que la question de savoir si cette base dogmatique était constituée par la doctrine calviniste de la prédestination ou parla dogmatique athéologique du baptême n'était bien entendu pas sans importance pour l'orientation pratique de la vie, en dépit de tout processus d'assimilation des doctrines entre elles. [...] Un plus long développement nous mènerait ici trop loin. Mais je dois redire avec insistance que pour savoir si ces données fondamentales en matière de psychologie religieuse ont réellement agi sur la pratique de la conduite de vie dans la direction spécifique que j'ai affirmée, l'examen empirique de cette question ne s'appuie pas dans mes études sur des manuels de dogmatique ou des traités théoriques d'éthique, par exemple, mais sur des sources bien différentes : en particulier, les publications de Blaxter et Spener – sur lesquelles j'ai mis l'accent – reposent sur la cure d'âmes, c'est-à-dire essentiellement sur des réponses à des questions venant des bénéficiaires de la cure d'âmes et portant sur des aspects pratiques et concrets de leur vie. Ces textes représentent donc en termes de reflet de la vie pratique »⁷⁷⁰

Dans cette perspective, l'analyse des contraintes lectorales scolaires – non seulement comme objectifs officiels, mais aussi comme actualisations concrètes au sein d'une relation pédagogique – ne suffit pas à saisir les effets réels de ces contraintes. On a donc travaillé à partir des entretiens réalisés avec les élèves pour étudier leurs réactions des enquêtés aux contraintes lectorales scolaires. Les chapitres 7 et 8 s'y attachent. Le chapitre 7 étudie les conditions de possibilité de réactions des élèves qui entraînent une relative reconnaissance scolaire de leurs habitudes lectorales. Leurs réponses

⁷⁷⁰ M. Weber, *Sociologie des religions*, Paris, Gallimard, 1996, p. 153-154.

correspondent aux attendus professoraux même s'ils empruntent parfois des voies illégitimes (copies d'autrui ou de commentaires publiés, non lecture intégrale des œuvres, etc.). Le chapitre 8 analyse les conditions de possibilité de réactions des élèves qui entraînent une invalidation des habitudes lectorales ou qui s'écartent des habitudes réclamées et attendues en situation d'évaluation.

Enfin, le chapitre 9 étudie les conditions de variations des façons de lire selon les contextes scolaire et extra-scolaires de lecture en éclairant particulièrement les réactions des enquêtés aux contraintes lectorales extra-scolaires.

Chapitre 6 : Les contraintes lectorales scolaires au lycée

Introduction

L'objet de ce chapitre est l'étude des contraintes *ou* sollicitations lectorales portées par le contexte scolaire de lecture auxquelles les enquêtés ont été confrontés lorsqu'ils étaient en classe de seconde. Une telle étude passe par l'analyse des objectifs officiels de l'enseignement de la lecture au lycée, et par celle des modalités concrètes par lesquelles ces contraintes parviennent et se proposent aux élèves au sein de la salle de classe : du point de vue des textes donnés à lire et des façons de lire à mettre en œuvre dans les conditions particulières que constitue la relation d'enseignement. Elle nécessite la mobilisation et l'analyse de deux types de matériaux :

- les Instructions et programmes officiels. Ces Documents officiels réglementent l'enseignement de la lecture au lycée. Ils sont des références obligatoires si ce n'est obligées des enseignants et participent à l'homogénéisation de l'enseignement dispensé au sein de l'Education nationale. Ils contrebalancent, de ce point de vue, des éléments qui au contraire travaillent à son hétérogénéisation comme la diversité des caractéristiques sociales, scolaires et professionnelles des enseignants, et celle des caractéristiques sociales et scolaires des publics enseignés ainsi que la variation des conditions matérielles et culturelles de la relation pédagogique. Par ailleurs, ces Documents officiels constituent une spécificité des sollicitations lectorales scolaires elles-mêmes. En effet, l'enseignement scolaire se caractérise par l'explicitation d'objectifs pédagogiques organisés et rationalisés pour un enseignement collectif dispensé à des élèves regroupés en classe de niveau. Les Documents officiels réglementent et permettent d'appréhender les façons de lire autorisées et validées en situation d'examen. Pour toutes ces raisons, il était essentiel de ne pas les négliger.

Les enquêtes de sociologie de la lecture des jeunes convoquent souvent, en arrière plan des pratiques adolescentes étudiées, les directives officielles en matière d'enseignement de la lecture. Ainsi, dans son étude de l'évolution des pratiques lectorales entre le collège

et le lycée, C. Détrez met également en regard pratiques lectorales adolescentes et point de vue adolescent sur l'enseignement lectoral scolaire et directives officielles⁷⁷¹. Mais cette évocation s'attache peu à rendre compte des processus de socialisation à l'œuvre au sein du lycée ou à saisir les modalités concrètes d'exercice des contraintes lectorales scolaires. Or, parce que l'analyse de ces processus nous importe fondamentalement, l'évocation des Documents officiels est complétée par l'analyse d'un autre matériau :

- des entretiens avec les enseignants de français des enquêtés ainsi que des observations de leurs cours et de leurs outils pédagogiques visent à saisir en acte et à reconstruire les actualisations des Instructions et programmes officiels et à mettre en lumière les pratiques pédagogiques par lesquelles elles s'opèrent.

1) Analyser les Documents officiels et leur évolution

Les contraintes lectorales lycéennes peuvent être approchées par les Documents officiels qui les réglementent.

L'enseignement de la littérature et de la lecture a été constitué comme un objet d'étude à part entière dans de nombreuses disciplines. Qu'ils soient historiens, sociologues, chercheurs en sciences de l'éducation, en didactique ou en littérature, les chercheurs l'ont appréhendé souvent à partir des Documents officiels, matériau essentiel, mais non exclusif. Les analyses de ces Documents officiels sont parfois complétées par l'analyse d'autres matériaux : les points de vue des concepteurs ou des détracteurs de la définition institutionnelle de cet enseignement, les propos d'enseignants publiés dans des revues pédagogiques qui convergent ou non avec le point de vue officiel, les outils pédagogiques des enseignants, les sujets proposés aux élèves, voire les cahiers d'élèves. Ainsi, pour étudier l'enseignement jésuite, Dainville analyse non seulement le curriculum formel, mais aussi les cahiers des élèves et des enseignants. M. Jey analyse pour sa part l'évolution de l'enseignement à partir des Documents officiels des comptes-rendus de débats politiques. A.-M. Chartier et J. Hébrard ou P. Albertini procèdent notamment par l'analyse de revues pédagogiques et par la caractérisation sociale des publics enseignants et enseignés ; les premiers comparent aussi les discours pédagogiques et ceux d'autres professionnels. A. Compagnon consacre une étude aux discours et articles de G. Lanson, partie prenante des réformes de l'enseignement littéraire du début du XX^e siècle. V. Houdart-Mérot croise Documents officiels et copies d'élèves⁷⁷². Chaque croisement de matériau éclaire l'enseignement de la littérature et son évolution d'un certain point de vue et nuance, complète ou infléchit les analyses précédentes.

⁷⁷¹ C. Détrez, *Finie la lecture ?*, p. 328 et suivantes, p. 450 et suivantes.

⁷⁷² F. de Dainville, *L'Éducation des jésuites (XVI^e -XVIII^e siècles)*, op. cit. ; M. Jey, *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, op. cit. ; A.-M. Chartier, J. Hébrard, *Discours sur la lecture*, op. cit. ; P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *Textuel* 34/44 « Commenter, expliquer », Université Paris VII, 1987, p. 87-97 ; A. Compagnon, *La Troisième République des lettres. De Flaubert à Proust*, Paris, Seuil, 1983, 382 p. ; V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris-Rennes, Presses Universitaires de Rennes & Adapt éditions, 1998, 274 p.

Sans chercher à rendre compte des enjeux disciplinaires propres aux différents travaux, on s'est intéressée à l'éclairage qu'ils apportent sur l'évolution des *Documents officiels réglementant l'enseignement de la littérature*. A partir de ces recherches on a veillé dans un premier temps à souligner l'évolution des *Instructions officielles* et des activités pédagogiques proposées pour l'enseignement littéraire depuis le XIX^e siècle, avec la création de l'explication française. On a veillé dans un second temps à rendre compte de l'inscription de cette évolution dans des transformations sociales variées.

Les analyses historiques de l'évolution des *Instructions officielles* soulignent l'évolution des principes et objectifs pédagogiques associés à cet enseignement. Elles montrent que cette évolution est faite de continuité et déplacements du point de vue des activités pédagogiques recommandées et des corpus étudiés. Construite sur le modèle de l'explication des textes latins, l'explication française est d'abord l'occasion d'une élucidation du sens du texte, d'une évocation des connaissances de la langue, de la rhétorique, de l'histoire. Elle s'accompagne d'exercices d'écriture par imitation des grands auteurs. Progressivement, c'est l'écriture du commentaire qui accompagne l'explication de texte. Mais l'écriture du commentaire connaît des modalités diverses sous-tendues par des objectifs pédagogiques variés. Les commentaires de sympathie soulignent les émotions ressenties par le lecteur et celles données à lire par l'auteur. Le commentaire historique comprend les textes en les comparant avec d'autres textes et en les inscrivant dans des esthétiques. Certains commentaires de la première moitié du XX^e siècle distinguent les remarques formelles et les remarques sur le sens du texte. D'autres, plus tard, associent et articulent au contraire ces dimensions : ils s'organisent selon des hypothèses interprétatives au lieu de suivre linéairement le texte. Parallèlement à l'évolution des façons de lire et de rendre compte de ces lectures enseignées, le corpus s'est ouvert : des œuvres des XVIII^e, XIX^e et XX^e s'adjoignent à celles du Grand siècle. A la fin du XX^e siècle, la presse et les essais rejoignent la poésie, le roman et le théâtre. Par ailleurs, si l'extrait reste le format de textes le plus usité pour l'explication de textes, les œuvres intégrales sont peu à peu intégrées au sein des cours.

Malgré les nuances liées aux différentes sources à partir desquelles l'évolution de l'enseignement de la littérature est reconstruite, les travaux historiques s'accordent globalement sur une périodisation de cette évolution : XIX^e ; 1880-1920 ; 1920-1960/70 ; 1970-80. Ces travaux mettent en évidence les liens entre cette évolution de l'enseignement littéraire et d'autres transformations sociales : transformations du système scolaire français (du point de vue de son organisation, de la composition de son public et du corps professoral), évolution de la production culturelle et de sa diffusion, évolution des politiques culturelles en matière de lecture publique notamment et professionnalisation du métier de bibliothécaire, évolution des disciplines universitaires bénéficiant d'une légitimité scientifique (passage d'une légitimité par l'histoire à une légitimité par les sciences du texte et de la langue), etc. Les travaux évoquent aussi les inflexions possibles des directives ministérielles en fonction des positions institutionnelles des pédagogues.

Cette évocation de l'évolution de l'enseignement littéraire contextualise et explique les *Instructions officielles* en vigueur au moment de l'enquête qui réglementent les contraintes lectorales lycéennes auxquelles ont été confrontés les enquêtés. Elle permet

également de se faire une idée de la formation reçue et appropriée par les enseignants participant à l'enquête, réglementée par des *Instructions officielles* antérieures à celles des années 1980-90⁷⁷³. En revanche, elle est insuffisante à la reconstruction des actualisations des contraintes lectorales lycéennes connues des enquêtés élèves.

2) Reconstruire les contraintes lectorales lycéennes connues des enquêtés à par-tir la relation pédagogique

Cette reconstruction n'est possible que par la mise en place d'un dispositif d'enquête particulier permettant l'analyse croisée des Documents officiels et des entretiens avec les enseignants de français des enquêtés ainsi que des observations de leurs cours. Une telle analyse éclaire tout ce qui ne se réglemente pas mais qui constitue pourtant aussi la relation pédagogique :

« Ce n'est que par une incessante et minutieuse objectivation de ces pratiques qui vont sans dire et qui ne sont jamais totalement appréhendables dans les codifications que l'école effectue sur elle-même [...] que l'on pourra appréhender les configurations de pratiques effectives (organisées dans des formes de relations sociales) les plus stables et invariantes qui échappent à la conscience immédiate »⁷⁷⁴

En plus de retrouver les objectifs explicités et les activités pédagogiques recommandées et réglementées dans les Documents officiels, cette analyse croisée fait apparaître certaines modalités *subreptices* de l'enseignement littéraire. Il en va ainsi de ces *petites phrases* et de ces *jugements de valeurs* portés sur les textes qui parsèment les cours sans faire l'objet de cours⁷⁷⁵, ou de ces manières de gérer le *déroulement* d'une analyse de texte par l'*humour* ou par l'*intonation* de la voix professorale orientant les réponses, ou encore de ces manières de *réagir aux* différentes *réponses des élèves* – en les corrigeant, en les écartant, en les intégrant dans le fil de l'étude, en les validant –, etc.

Cette analyse croisée permet de montrer en outre comment la relation pédagogique au sein de laquelle se réalise la lecture scolaire caractérise profondément cette dernière et souligne son irréductibilité à des conceptions décontextualisées de la lecture, souvent maniées par les sociologues : « lecture savante », « lecture esthète » ou « lecture lettrée ».

Par ailleurs, elle permet de saisir les modalités de l'enseignement de la lecture scolaire et l'articulation de différentes appréhensions des textes – analytiques et pragmatiques – dans le déroulement même des cours. Elle permet aussi de percevoir que la réalisation des lectures lycéennes s'inscrit au sein de relations d'interdépendance particulières, les relations pédagogiques, qui déterminent une répartition des tâches entre

⁷⁷³ La recherche de F. Ropé ayant pour objet même la formation professionnelle des enseignants de lettres éclaire plus frontalement cette question, F. Ropé, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1994, 255 p.

⁷⁷⁴ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 140.

⁷⁷⁵ P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 117 (et le chapitre 4 dans son entier).

enseignants et élèves.

A. LES ÉCHANGES AVEC LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Les contacts avec les enseignants de français des enquêtés ont permis de revenir sur l'enseignement dispensé : ils ont eu lieu à l'occasion d'entretiens, lors des rencontres avant et après certains cours observés et parfois lors d'activités réalisées en dehors de l'établissement scolaire.

On entendait produire un matériau systématique sur l'enseignement de la lecture littéraire dispensé par les enseignants en les interrogeant sur différents aspects de leur pratique professionnelle⁷⁷⁶ : les activités scolaires mises en place pour mener à bien celui-ci ; les déroulements des cours et des séquences ; les textes travaillés en classe ; les outils pédagogiques utilisés ; les consignes précises données aux élèves ; les modalités de correction des activités réalisées en classe ; leur perception des réactions des élèves à cet enseignement, des difficultés ou des facilités que leurs élèves rencontrent, des niveaux de leurs élèves ; les modalités d'évaluation des élèves ainsi que les activités et pratiques diverses à partir desquels ils construisent leur perception des élèves ; les manières concrètes d'élaborer les cours (et les motifs de choix des textes et des méthodes de travail, etc.) ; leur rapport à cet enseignement et aux recommandations ministérielles relativement à d'éventuelles activités différentes autour des textes qu'ils encadrent, à d'autres pratiques qu'ils suggèrent ou supposent, ou à leur conception de la lecture extra-scolaire et des pratiques supposées de leurs élèves ; les difficultés ou facilités qu'ils éprouvent à réaliser cet enseignement. Des éléments sur les trajectoires universitaires et professionnelles des enseignants ont parfois complété ces informations.

Du fait de leur formation, de leurs pratiques professionnelles et des caractéristiques de l'enseignement scolaire dont les Documents officiels consignent les objectifs visés, les enseignants mettent aisément en discours leurs pratiques pédagogiques, l'enseignement qu'ils dispensent et les objectifs de ce dernier. Par ailleurs, des questions visant l'explicitation d'anecdotes, de scènes de vie de classe ont suscité des discours au plus près des pratiques réalisées, sur des réalités ne faisant pas toujours l'objet d'un retour réflexif, ni d'une explicitation liée aux objectifs officiels.

La position de l'enseignant dans la classe – spatiale et fonctionnelle – lui permet de percevoir certains aspects de la classe et du déroulement des heures de cours et non d'autres. On a donc réalisé des observations pour compléter les propos professoraux par un matériau produit à partir d'un autre point de vue : celui d'une enquêtrice assistant aux cours du fond de la classe, à côté des élèves. Ces observations n'avaient bien évidemment pas pour finalité l'élaboration d'un jugement évaluatif sur les manières d'enseigner des professeurs participant à l'enquête⁷⁷⁷.

Lors de ces observations, on a pris en notes les propos tenus sur les textes, les

⁷⁷⁶ Cf. en annexe le guide pour les entretiens réalisés avec les enseignants.

⁷⁷⁷ Une telle utilisation d'observations de séquences d'apprentissage est donnée à voir dans M.-P. Schmitt, *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*, Paris, L'Harmattan, 1994, 207 p.

divers savoirs apportés pour éclairer les textes ou dans d'autres perspectives, ce qui était inscrit au tableau, dicté ou distribué et lu (les documents, les textes, etc.). On a veillé à spécifier les statuts des intervenants (enseignant ou élèves – nommément lorsqu'il s'agissait d'enquêtés interrogés –) et des interventions (sollicitées par les enseignants ou les élèves, prises de paroles réagissant à des propos tenus, etc.) ainsi que les inflexions des interventions (intonations, gestes accompagnant les propos, etc.). Les consignes de lecture, les documents distribués pour l'enseignement de la lecture, le déroulement des activités et la conduite des études de textes – sans minutage des activités –, ont également été retenus par l'observation. En plus de permettre de reconstruire l'enseignement dispensé en classe et les modalités par lesquelles il l'est, les observations ont permis d'appréhender la relation d'enseignement, les accords ou les désaccords entre élèves et enseignants, les difficultés ou facilités apparentes de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture au sein des cours de français. Enfin, pour préparer ces observations et saisir les échanges entre enseignants et élèves, on a lu le plus souvent les textes étudiés en classe (extraits ou œuvres intégrales) ainsi que les consignes de lecture données par les enseignants (questions posées sur les textes par exemple).

Les transcriptions de ces observations rendent compte des échanges entre enseignants et élèves autour des textes, c'est-à-dire des consignes concrètes par lesquelles se réalise l'enseignement de la lecture connu en seconde par les élèves enquêtés. En cela elles sont fort intéressantes et complètent de manière originale les matériaux produits en entretien et la lecture des Documents officiels. La comparaison, la confrontation et l'analyse des matériaux conduisent à relever et à citer certaines transcriptions, particulièrement significatives de l'objet de recherche. Comme les citations d'entretiens mettent en avant les propos significatifs pour l'enquête, les citations des transcriptions d'observation rendent compte des moments de l'enseignement qui, pour être essentiels à la compréhension des relations pédagogiques, ne sont ni isolés ni forcément mémorisés par les individus qui les ont vécus. Inscrits dans le cours des pratiques et des échanges pédagogiques, ils peuvent avoir été oubliés. Les propos qui étayaient une analyse des contraintes lectorales scolaires et qui peuvent étonner, voire surprendre ou choquer le lecteur de la recherche – dans sa représentation des échanges pédagogiques –, n'ont pas toujours été fortement investis par les locuteurs, ni envisagés dans leur sens et implication pédagogiques.

Coupée et isolée du flux de la pratique, mise à l'écrit, inscrite dans une analyse particulière et éclairée par cette dernière, la réalité observée et étudiée a une existence et un statut nouveaux⁷⁷⁸ : elle est matériau d'enquête. Mais, pas plus que les propos tenus en entretien ou les Documents officiels analysés, elle n'est déformée par l'analyse.

B. LES CONDITIONS DE L'ENQUÊTE ET DE PRODUCTION DU MATÉRIAU

Les conditions de production du matériau infléchissent les objectifs fixés et caractérisent le matériau analysé.

Ainsi, parce que l'enquête s'est déroulée en deux temps, tous les enseignants ne se sont pas positionnés par rapport aux mêmes Documents officiels. En effet, la première

⁷⁷⁸ P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, *op. cit.*, p. 136-142 (et le chapitre 5 en entier).

vague d'observations et d'entretiens (avec les enseignants comme avec les élèves) a été réalisée au cours de l'année scolaire 1997-98 au sein des classes de madame A, madame B et monsieur C ; la deuxième vague d'observations et d'entretiens a eu lieu durant l'année scolaire 2000-2001 au sein des classes de madame D, madame E, monsieur F et madame G. Or, entre ces deux vagues d'enquête, de nouveaux programmes, applicables à la rentrée 2000, ont été publiés en août 1999. Cependant, au moment de l'enquête, les sujets du baccalauréat à l'aune desquels s'effectue en partie l'enseignement de français en seconde étaient encore ceux de 1995. Les quatre derniers enseignants se positionnaient donc non seulement par rapport aux Documents officiels de 1987-1995 mais aussi par rapport à ceux de 1999.

Les conditions de production du matériau dépendent aussi de l'accès au terrain. Ainsi, l'entrée dans les établissements scolaires était dépendante des accords de terrain. Ceux-ci m'ont finalement conduite à ne pas réaliser d'enquête dans des établissements préparant des baccalauréats d'enseignement général et technologique et des baccalauréats professionnels ; et, sauf pour le lycée 1, à privilégier des intermédiaires enseignants pour entrer dans les établissements scolaires. En effet, les courriers envoyés aux proviseurs pour la demande de réalisation de l'enquête ont tous reçu des réponses négatives – quand ils avaient des réponses. La plupart des prises de contact téléphoniques avec les chefs d'établissement ou les proviseurs-adjoints n'ont pas été couronnées de succès : la quasi-totalité d'entre eux ont décliné les demandes de rendez-vous en mettant en avant la multitude des sollicitations dont eux et leurs élèves faisaient l'objet.

La production du matériau avec les enseignants volontaires suit elle aussi des aléas en fonction notamment des relations d'enquête établies, de la connivence instaurée ou non entre enquêtés et enquêtrice, de la carte blanche laissée par les enseignants à la réalisation d'une enquête sociologique sur les pratiques de lecture des élèves, etc. Ainsi toutes les informations souhaitées ne sont pas nécessairement collectées. Par exemple les relevés de notes des différentes classes n'ont pu être systématiquement collectés. De même, les parcours universitaires et professionnels des enseignants n'ont pu être systématiquement reconstruits. Les observations réalisées dans les différentes classes sont variées du fait : de l'ouverture des cours par les enseignants, des dérangements craints, de la perception par les enseignants de l'intérêt des observations des cours de français pour la compréhension sociologique des pratiques lectorales, des chevauchements des cours des différents enseignants (et de l'absence d'un don d'ubiquité de l'enquêtrice), etc. Ainsi, si j'ai assisté à la quasi-totalité des cours de madame B du mois de mars 1998 au mois de mai inclus, je n'ai assisté qu'aux heures spécifiquement consacrées à l'explication de textes par madame A durant une période plus courte.

Toutefois, le matériau autorise une analyse qui permet l'identification et la compréhension des contraintes lectorales scolaires communes auxquelles ont été confrontés les élèves enquêtés lorsqu'ils étaient en seconde. L'objet de ce chapitre n'est en revanche pas de proposer une analyse systématique des liens entre les spécificités des actualisations singulières des directives officielles et les caractéristiques sociales et scolaires des enseignants et des publics enseignés (le matériau n'a pas été produit dans

cette perspective et parce que cela constitue un objet de recherche à part entière). On peut tout de même contextualiser les discours et les pratiques des enseignants interrogés, les « configurations de pratiques effectives ».

On peut caractériser les configurations au sein desquelles s'effectuent les pratiques et relations pédagogiques analysées par plusieurs éléments :

- les établissements d'exercice et le public enseigné : l'implantation géographique des établissements, leur recrutement scolaire, leur politique pédagogique (avec les filières proposées pour le baccalauréat ou les études supérieures encadrées), les taux de réussite au baccalauréat, les options suivies par les élèves des classes observées⁷⁷⁹ ;
- les parcours et engagement professionnels des enseignants enquêtés ainsi que leur formation et leurs origines sociales : leur ancienneté, les établissements fréquentés au long de leur parcours professionnel, les liens des enseignants avec les IUFM, leur participation à différentes activités scolaires ou extra-scolaires autour de la lecture (celle des élèves en particulier), les diplômes et concours obtenus.

Liste 1 Etablissement d'exercice des enseignants et public enseigné

⁷⁷⁹ Cela informe sur les caractéristiques du public scolarisé puisque le choix de telle ou telle option est souvent le fait de "stratégies d'orientation". Or, celles-ci peuvent être associées à une connaissance de l'institution scolaire, et par suite, de ce qui s'y enseigne. On peut supposer par exemple qu'une grande partie des parents qui mettent en place des stratégies d'orientation (avec le suivi d'une option distinctive – le latin, le grec... –) connaissent les œuvres lues et étudiées en classe de seconde et sont susceptibles de préparer – pas nécessairement intentionnellement, mais aussi par leur style de vie même – leurs enfants à cet enseignement, M. Cacouault et F. Œuvrard, *Sociologie de l'éducation, op. cit.*, p. 23-24.

	Implantation	Filières proposées au baccalauréat et études supérieures encadrées	Taux de réussite au bac 2000*	Options suivies par les élèves en classes observées et description de la pratique professorale générale de ce professeur
Madame A	Lycée 1 Centre ville (établissement relativement récent)	Section européenne allemand. BTS trilingue	61 %	Section européenne ; grec, latin. Décrit ses élèves comme ayant des difficultés à l'écrit, mais participant bien en classe. très hétérogènes.
Madame B	Lycée 1 Centre ville (établissement relativement récent)	Section européenne allemand. BTS trilingue	61 %	Section ES Décrit ses élèves comme ayant des difficultés à l'écrit, mais participant bien en classe.
Monsieur C	Lycée 1 Centre ville (établissement relativement récent)	Section européenne allemand. BTS trilingue	61 %	? Décrit ses élèves comme étant sympas mais nuls en français.
Madame D	Lycée 4 Centre ville (établissement XIX ^e)	Pas de filières technologiques Classes préparatoires scientifiques et sciences humaines	98 %	Section ES et section latin (m). Décrit ses élèves comme « bons en français » et sympas mais peu participant par la discipline (goût et orientation).
Madame E	Lycée 2 Ville de l'agglomération (établissement très récent : moins de 10 ans)	Pas de filières STT. Sections sport-études (cyclisme et foot). Partenariat avec l'Institut de sciences politiques de Paris	79 %	Section ES ou LV3 ; sport-études cyclisme, garçon. Décrit ses élèves comme ayant des difficultés à l'écrit et participant peu en classe.
Monsieur F	Lycée 3 Centre ville (établissement XIX ^e)	Sections européenne anglais Classes préparatoires littéraires et commerciales	96 %	Section européenne anglais ; Décrit ses élèves comme ayant des difficultés à l'écrit, mais participant bien en classe.
Madame G	Lycée 2 Ville de l'agglomération (établissement très récent : moins de 10 ans)	Pas de filières STT. Sections sport-études (cyclisme et foot). Partenariat avec l'Institut de sciences politiques de Paris.	79 %	Section ES Décrit ses élèves comme ayant des difficultés à l'écrit.

* Taux de réussite au baccalauréat 2000 publié dans *Lyon Mag* n°101 en mai 2001.

Liste 2 Parcours et engagement professionnels connus

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

	Ancienneté	Etablissements fréquentés (niveaux d'enseignement)	Lien avec l'iufm	Engagement dans l'extra-professionnel
Madame A	? [15-20 ans selon l'âge approximatif]	?	Maître-formateur	Enseigne le latin. Intéressement sur <i>Antigone</i>
Madame B	20 ans	Collège : 13 ans Lycée : 7 ans	?	Nombreuses activités d'arabe (contes) et de documentaire (rencontres)
Monsieur C	1 ^{ère} année	Lycée, collège	Cours ; tuteurs.	Activités en collaboration à Paris, visite d'une expo d'arabe. Visite du « t... » d'un film sur l'immigration hors activité professionnelle
Madame D	14 ans	Collège : 4 ans Lycée : 10 ans Depuis 2 ans en poste fixe	Formations suivies sur les langues anciennes, sur les nouveaux programmes	Enseigne le grec. Vie professionnelle, lecture éditeur de littérature.
Madame E	5 ans ?	Collège : 3 ans (campagne) Lycée : 2 ans	Participe à un groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire littéraire au lycée (pour l'élaboration des nouveaux programmes)	Une classe en lycée de l'établissement.
Monsieur F	? [15-20 ans selon l'âge approximatif]	? Autre lycée de centre ville (avec classes préparatoire HEC)	?	Accompagne le travail au lycée. A assisté à un colloque à l'IUFM de Lyon (09/10)
Madame G	Plus de 20 ans d'enseignement	Collège : 16 établissements Lycée : 8 établissements (exerce au sein du lycée 2 depuis sa création) + TP d'histoire littéraire en DEUG durant sa thèse	Participe à un groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire littéraire au lycée (pour l'élaboration des nouveaux programmes)	Organise et encadre le travail avec la documentation

Liste 3 Parcours universitaire et origines sociales

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

	Travaux	Support	Nombre d'heures observées	
Madame A De février à mars 1998	-explication de texte -explication de texte -commentaire composé (correction d'un DM) -contrôle de lecture, dont une explication de texte (correction) -explication de texte -étude de la composition d'une œuvre intégrale -présentation d'un nouveau groupement -explication de texte -explication de texte -explication de texte	Nerval, <i>Une allée du Luxembourg</i> Apollinaire, <i>Sous le pont Mirabeau</i> Flaubert, <i>Madame Bovary</i> , extrait Flaubert, <i>Madame Bovary</i> Flaubert, <i>Madame Bovary</i> , extrait Flaubert, <i>Madame Bovary</i> Pascal, <i>Pensées</i> , extrait Pascal, <i>Pensées</i> , extrait La Fontaine, <i>Les animaux malades de la Peste</i>	1h00 1h00 0h30 1h00 0h30 1h00 0h15 1h00 0h45 1h00	8h
Madame B De février à avril 1998	-entraînement au commentaire composé (EE) -introduction de citations dans des travaux écrits (module) -lecture méthodique -explication de texte -récitation de poèmes -correction de DM (sujets de discussion) -cours sur le classicisme -étude d'une œuvre intégrale, lecture suivie -lecture méthodique	Baudelaire, <i>La chevelure</i> Plusieurs extraits variés Ronsard, <i>Quand vous serez bien vieille</i> Allais, <i>Les templiers</i> Poèmes choisis par les élèves Boileau, un extrait d'un texte dans le manuel Racine, <i>Britannicus</i> Racine, <i>Britannicus</i> : II ₂	4h30 1h00 2h00 1h00 2h00 1h30 1h00 8h00 2h00	23h
Monsieur C De février à avril 1998	-correction d'un commentaire composé -synthèse sur l'étude d'une œuvre intégrale -entraînement au commentaire composé (EE) -lecture méthodique -lecture méthodique -commentaire composé (correction d'un DM) -introduction à la dissertation, EE et éléments "théoriques" -commentaire composé (correction d'un DS) -correction d'un DS (questions de cours)	Racine, <i>Britannicus</i> : IV ₄ , v. 1461-1479 Racine, <i>Britannicus</i> Cendrars, <i>Feuilles de route</i> , et un extrait de <i>Roman roi</i> , Camus R. Racine, <i>Bérénice</i> : IV ₅ , v. 1103-1154 Sartre, <i>Huis clos</i> : scène 5 Racine, <i>Britannicus</i> : V ₃ , v. 1583-1610 Molière, <i>L'école des femmes</i> : II ₅ , v. 603-642	2h00 1h00 3h00 1h00 2h00 2h00 2h00 1h00 1h00	15h
Madame D De janvier à avril 2001	-étude d'une œuvre intégrale, lecture analytique -étude d'une œuvre intégrale, lecture analytique -vision et analyse d'une adaptation -vision d'une adaptation/transposition, extrait -rendu devoir d'écriture d'invention -méthode du	Boïto, <i>Senso</i> : p. 53 et scène finale Molière, <i>Dom Juan</i> : I ₁ ; I ₁ , I ₂ ; I ₃ , II _{1&2} ; II _{2&3} ; III _{1&2} ; III ₂ ; III _{3&4} ; IV ₃ ; V ₂ . Molière, <i>Dom Juan</i> (I), adaptation de M. Bluwal Mozart-Losey, <i>Don Giovanni</i> A partir de la rubrique Rebonds de <i>Libération</i> Rimbaud, <i>Le Dormeur</i>	1h0 10h00 0h30 1h00 0h30 1h00 2h00 0h30	33h

commentaire composé	<i>du val</i> Loti, <i>Vers Ispahan</i> (extrait)	1h30
-entraînement au commentaire	Supervielle, <i>Escale</i>	1h00
composé -correction	<i>portugaise</i> Balzac, <i>Le Colonel</i>	1h00
commentaire composé	<i>Chabert</i> (extrait) Zola, <i>Au bonheur</i>	1h00
-consignes pour un DM (sujet 1)	<i>des dames</i> Flaubert, <i>Madame</i>	1h00
-correction du DM (sujet 1)	<i>Bovary</i> Saint-Exupéry, <i>Terre des</i>	1h30
-entraînement à l'argumentation	<i>hommes</i> (extrait) Robbe-Grillet,	1h00
-étude du groupement « Scènes	<i>Pour un nouveau roman</i> (extrait)	1h00
de séduction », lecture analytique	Laclos, <i>Les Liaisons</i>	3h00
-étude du groupement incipit,	<i>dangereuses</i> Mérimée,	1h00
lecture analytique	<i>Carmen</i> Stendhal, <i>Le Rouge et le</i>	1h00
	<i>noir</i> Flaubert, <i>L'Education</i>	1h00
	<i>sentimentale</i> Aragon, <i>Aurélien</i>	

Légende : DM = devoir à la maison ; DS = devoir surveillé ; EE = exercice d'écriture ;
V₃ = Acte 5, scène 3 ; v. = vers.

Liste 5 (suite) Les observations réalisées dans chaque classe

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

	Travaux	Support	Nombre d'heures observées	
Madame E De janvier à avril 2001	-étude d'une œuvre intégrale, lecture analytique -cours sur le théâtre, l'action au théâtre -correction du DS sur le Théâtre -correction d'un DS : comique et comédie -étude du groupement « La nouvelle », lecture analytique -étude d'une œuvre intégrale, introduction -technique d'écriture, argumentation -correction d'un devoir, argumentation -correction argumentation -techniques, les discours rapportés et schéma narratif -techniques, traitement du temps -techniques, point de vue	Molière, <i>Le Misanthrope</i> : IV ₃ ; V ₁ Article d'Encarta sur Œdipe, Racine, <i>La Thébaïde</i> , scène d'exposition, un texte de Boileau, etc. Documents dans manuel (article dictionnaire, texte de Corvin, etc.) Maupassant, <i>Boitelle</i> Sallenave, <i>Une lettre</i> Le Clézio, <i>La grande vie</i> Camus, <i>La Peste</i> à partir d'un devoir sujet sur l'amitié C. Jullien, « Les Grands prédateurs », <i>Monde Diplomatique</i> exercices : identification, analyses ponctuelles	4h00 2h00 1h00 2h00 2h00 1h00 0h30 0h30 2h00 1h00 2h00 2h00 4h30 3h00 1h00	28h30
Monsieur F De février à mai 2001	-analyse d'image filmique (ou animée) -étude du groupement Scènes et scène, lecture analytique -apports culturels : construction d'une pièce en lien avec lieux scéniques -préparation à l'épreuve orale (module, ½ gp) en parallèle au groupement théâtre et à l'étude de l'œuvre intégrale <i>Bérénice</i> -étude d'une œuvre intégrale, lecture analytique -préparation à l'épreuve orale (module, ½ gp) en parallèle au groupement poésie	Hitchcock, <i>Fenêtre sur cour</i> : 1 ^{ères} minutes Sophocle, <i>Œdipe Roi</i> : après la mort de Jocaste Corneille, <i>L'illusion comique</i> : II ₂ , v. 225-271 Beaumarchais, <i>Le Mariage de Figaro</i> Photocopie de maquettes à compléter Synthèse sur le groupement « Scènes et scène » Racine, <i>Bérénice</i> : v. 1062-1100 ; v. 631-666 Giono, <i>Le Hussard sur le toit</i> : incipit et p. 42-43 ; p. 116-117 ; chapitre 6 Verlaine, <i>l'initium</i> Baudelaire, <i>Parfum exotique</i>	1h00 2h00 2h00 1h00 2h00 1h00 3h00 3h00 2h00 2h00	17h
Madame G De février à mai 2001	-étude d'une œuvre intégrale, lecture analytique -lecture tabulaire, œuvre intégrale -apports culturels : étymologie, lieux de théâtre, professions, public, genres, évolution historique, vocabulaire analytique, ex. auteurs, titres. -exposés d'élèves (documentaire, invention) ; présentation panneaux sur l'évolution du théâtre -lecture analytique,	Racine, <i>Iphigénie</i> : scène d'exposition ; IV ₄ ; V ₂ ; V ₆ comptage vers synthèse sur le personnage d'Iphigénie Le théâtre (comédie et tragédie, drames), manuel Le théâtre au 17 ^e s. (lieux et publics) et Racine (biographie ; comme une interview) Sophocle, <i>Electre</i> : p. 243-248, éd. Gallimard <i>Œdipe Roi</i> , Sophocle : p.208-212, éd. Gallimard Lettre d'une noble à une amie :	5h30 1h00 0h45 1h00 1h15 1h00 1h00 1h00 0h30 1h00 1h30 1h00	25h

groupement théâtre -correction d'un travail d'écriture d'invention (devant mobiliser procédés stylistiques, savoirs historiques – pas d'anachronisme et vraisemblance du courrier –, savoirs littéraires) -correction DS, étude d'un texte argumentatif -entraînement à l'argumentation -cours sur les figures de style -groupement éloge et blâme, introduction et lecture analytique -entraînement au commentaire composé -entraînement au commentaire composé -correction DS, lecture analytique éloge et blâme	compte-rendu d'une représentation d'Iphigénie (XVII ^e s.) C. Jullien, « Les Grands prédateurs », <i>Monde Diplomatique</i> Sujet sur la publicité, texte de B. Cendrars F. Ponge, <i>Le Platane</i> P. Eluard, <i>Au rendez-vous allemand</i> Ronsard, <i>Amours de Marie</i> Du Bellay, <i>Aux beaux cheveux d'argent</i> Du Bellay, <i>Marcher d'un grave pas</i> Verlaine, <i>Caprice n°5</i> Camus, <i>Carnets</i> (extrait sur New York) Hugo, texte sur Napoléon	1h00 1h00 1h00 1h00 2h00 1h00 0h45 0h45	
--	---	--	--

I. Connaître et comprendre l'évolution des textes officiels sur l'enseignement de la lecture au lycée

Bien que l'objet de cette thèse ne soit pas l'étude circonstanciée de la production des Textes officiels, on s'est tout de même attachée à les inscrire dans une perspective historique pour en saisir l'évolution.

On présente dans un premier temps les Textes officiels en vigueur au moment de l'enquête, définissant l'enseignement de la lecture au sein des cours de français en seconde d'enseignement général. Ils constituent un référent et participent à l'homogénéité constatée des pratiques et activités pédagogiques.

Parce que ces textes officiels s'élaborent notamment en référence aux textes et pratiques pédagogiques antérieurs, et manifestent des continuités et déplacements dans l'enseignement de la littérature, on revient sur l'évolution de cet enseignement depuis le XIX^e siècle, à partir de la délimitation d'un corpus, de la détermination de formats de textes et de la définition des façons de lire.

Enfin, on a choisi de présenter les orientations prises par cet enseignement dans les années 1900 et les années 1960-70 qui constituent deux périodes essentielles de cet enseignement. Elles sont en effet caractérisées par une redéfinition des perspectives et pratiques pédagogiques convoquant et revendiquant une nouvelle conception de l'enseignement à l'aune de légitimités scientifiques différentes, l'histoire littéraire pour la première période, les sciences du texte pour la seconde. On mentionnera l'importance des positions et oppositions institutionnelles et politiques pour l'élaboration des programmes au tournant du XIX^e siècle avec G. Lanson. On soulignera, pour les années 1960-70, les liens entre l'enseignement littéraire et 1/ les productions culturelles et leur diffusion, 2/ les discours et pratiques de professionnels du livre extérieurs à l'institution

scolaire (élaboration et définition des lectures plaisantes et des lectures utiles), 3/ des discours et pratiques des universitaires (histoire littéraire, nouvelle critique, thématisme, etc.) et leurs intégrations dans les pratiques scolaires, 4/ la composition du public scolaire et les transformations de l'institution scolaire.

1) Les textes officiels référents au moment de l'enquête

L'enquête s'est déroulée en deux temps : une première vague d'observations et d'entretiens a été réalisée au cours de l'année scolaire 1997-98 au sein des classes de madame A, madame B et monsieur C ; la deuxième vague d'observations et d'entretiens a eu lieu durant l'année scolaire 2000-2001 au sein des classes de madame D, madame E, monsieur F et madame G.

Entre ces deux moments, en août 1999, les textes officiels pour l'enseignement du français proposant des programmes applicables à la rentrée 2000 ont été modifiés. Toutefois, en février 2001, les sujets du baccalauréat n'étaient pas encore connus des enseignants interrogés. En la matière, les textes officiels de 1987, revus par le BIR de 1995 proposant une refonte des sujets de l'épreuve anticipée de français (EAF), restaient la référence essentielle à partir de laquelle les enseignants participant à l'enquête élaboraient leurs pratiques pédagogiques : primauté accordée à l'écriture de commentaire – plutôt qu'à l'écriture d'invention – pour l'acquisition et la vérification de savoirs sur les procédés d'écriture⁷⁸⁰ ; temps consacré à l'étude de textes argumentatifs ; etc. Les enseignants de la deuxième vague de l'enquête ont conçu leur enseignement à partir des anciens sujets de l'EAF, de leurs habitudes professionnelles acquises et construites au gré des années d'enseignement et de leur formation – en référence à des textes officiels antérieurs –, et des nouvelles directives.

A. LA PLACE CENTRALE DE LA « LECTURE MÉTHODIQUE » DANS LES TEXTES DE 1987-1995⁷⁸¹

Les Documents officiels de 1987 établissent comme « objectifs généraux de l'enseignement du français [...] la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes de pensée et de travail. » Cet enseignement doit participer non seulement à la formation scolaire des élèves en les entraînant « progressivement aux exercices appropriés à leur âge et à leurs besoins », mais aussi à leur formation personnelle et citoyenne en les « ouvr[ant] à des perspectives culturelles plus larges » et en « les conduisant peu à peu à une autonomie mieux maîtrisée. »

Ces objectifs doivent se réaliser par le biais de différentes activités : certaines

⁷⁸⁰ Les textes officiels de 1999 et 2001 recommandent de travailler différents « objets d'étude » par le biais de la lecture et de l'écriture. Certains enseignants comme madame G ont, dès l'année scolaire 2000, mis en place l'enseignement des procédés d'écriture en vérifiant les compétences acquises par le biais d'écriture de commentaires (études de textes) et d'écritures d'inventions (écrire une nouvelle, écrire une lettre, etc.).

⁷⁸¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, FRANÇAIS. CLASSES DE SECONDE, PREMIÈRE ET TERMINALE (1987), CNDP, RÉÉD. 1995, P. 15-28.

relèvent d'une pratique raisonnée de la langue et sont rattachées à la rubrique « expression et communication » des Documents officiels. D'autres activités relèvent de l'étude de textes, essentiellement littéraires. Celle-ci est présentée à partir des caractéristiques des textes étudiés, des « perspectives d'étude » de textes, et enfin des façons de lire exigées.

La pratique raisonnée de la langue prend place au sein de l'enseignement par le biais de différentes productions écrites ou orales auxquelles les enseignants consacrent des cours particuliers, notamment en modules qui accueillent la classe en demi-groupes. Ils apprennent par exemple à leurs élèves à construire/produire/écrire une argumentation : ils leur enseignent les différentes parties d'une introduction – accroche, problématique, annonce de plan. Ils les font s'entraîner à l'introduction de citations dans un commentaire. Ils les aident à réaliser des recherches nécessaires pour étayer une argumentation, etc.⁷⁸² On ne s'attacherait à la pratique raisonnée de la langue que lorsqu'elle est articulée à l'enseignement de la lecture. Cette articulation n'est pas rare parce que la maîtrise et l'observation de la langue se réalisent notamment par la lecture et l'étude de textes et, surtout, parce que l'étude de textes requiert une connaissance de la langue, « de la morphologie, de la syntaxe et de l'orthographe entreprise à l'école et au collège » (IO 1987, reprise en 1995) dont l'enseignement se prolonge au lycée. En effet la façon de lire exigée, nommée en 1987 « lecture méthodique », repose notamment sur l'étude et l'observation des faits de langue (linguistiques et stylistiques), des unités plus petites qui composent les textes (les phrases, elles-mêmes composées de groupes de mots et mots).

En plus de l'observation des faits de langue, la lecture méthodique s'appuie sur une analyse de la composition du texte étudié et consiste en « la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée »⁷⁸³. Il est proposé d'élaborer ces hypothèses à partir de différentes « perspectives d'études » telles que les conditions historiques de production et de réception des œuvres, les formes et genres littéraires ainsi que les types de textes, les spécificités des langages (littéraires, plastiques, visuels, etc.) et les « réflexions sur les principes, sur les réalités de la vie sociale, politique et civique et sur leurs représentations ». Des questions plus rapides sont aussi suggérées pour élaborer des hypothèses de lecture : « de quoi s'agit-il ? qui voit ? qui parle ? à qui ? où ? quand ? comment ? ». La lecture méthodique doit aboutir à la « constatation, dans une synthèse, de l'unité complexe et profonde du texte ou de l'œuvre ». De plus, comme le notent C.

⁷⁸² Les enseignants insistent moins sur la lecture à proprement parler lorsqu'ils mettent en place l'enseignement de la rédaction. Il en est ainsi des exercices d'écriture se rapprochant de l'exercice d'amplification qui se pratiquait à la fin du siècle dernier : les élèves doivent développer des thèmes proposés en soignant la rédaction ; différents types de textes (narratif, descriptif, argumentatif, etc.) peuvent être travaillés. La recherche d'idées (qui est liée à la pratique d'une certaine façon de lire) et leur organisation ne sont alors pas ce sur quoi les élèves travaillent. Monsieur C par exemple entraîne de la sorte ses élèves à la rédaction d'introductions ou de conclusions de commentaires. Les élèves disposent du poème commenté, des éléments devant figurer dans l'introduction et doivent s'exercer à faire de « belles » phrases avec ces différents éléments. L'enseignant corrige alors plus les tournures des phrases que leur contenu (donné aux élèves).

⁷⁸³ Ministère de l'Éducation nationale, *Français. Classes de Seconde, Première et Terminale (1987)*, op. cit., p. 20, on souligne.

Baudelot et M. Cartier ⁷⁸⁴, la lecture méthodique est définie dans les *Instructions officielles*, par ce qu'elle « refuse » (paraphrase, étude linéaire, intention supposée de l'auteur, dissociation du contenu et de la forme, commentaire de sympathie ou panégyrique), en prenant ses distances avec des modalités antérieures de l'explication de textes et en transposant, dans une logique didactique, des savoirs des différentes sciences du texte.

L'étude de textes s'empare de textes non isolés mais issus d'un groupement organisé autour d'une thématique ou d'une problématique littéraire (pour saisir par exemple l'évolution d'un genre ou d'une forme). Ils peuvent être aussi issus d'une œuvre intégrale étudiée.

Les *Instructions officielles* déclarent que « C'est en classe de Seconde que se joue l'accès décisif à la littérature » (p.17). Au vu des recommandations de méthodes on peut dire avec C. Détrez que si « l'école primaire et le collège apprennent à lire, le lycée, quant à lui, apprend à lire la littérature, ce qui nécessite d'autres compétences » ⁷⁸⁵ lectorales. Si l'accès à la littérature en seconde est défini comme décisif, c'est aussi que l'enseignement de la littérature porte alors sur un répertoire plus circonscrit et appréhendé à partir d'une histoire littéraire académique.

Les Documents officiels de 1987 préconisent pour la classe de seconde l'étude des XVI^e et XVII^e siècles à partir de textes de Montaigne ou Pascal notamment et d'au moins une œuvre théâtrale de Racine, Corneille ou Molière. Ils commandent aussi l'étude d'ensemble de romans du XIX^e, de textes poétiques des XVI^e, XIX^e ou XX^e siècles et d'une œuvre du XX^e siècle. L'encart de 1995 apporte quelques modifications aux Textes de 1987. L'« enseignement de la littérature » prend appui sur un « programme de lecture » qui « ménage un équilibre entre les siècles [...] [le professeur] aide l'élève à construire progressivement « une perspective d'ensemble sur la littérature, du Moyen Age à l'époque contemporaine » » (*BIR*, p. 7) ⁷⁸⁶. Ce programme de lecture vise à « fixer dans l'esprit des élèves les principaux repères chronologiques, pour leur faire acquérir le sens de la diachronie littéraire » (*BIR*, p. 6). En outre, « l'élève doit avoir été initié à l'étude des principaux genres, aux notions de récit et de discours, à la rhétorique de l'argumentation, aux procédés stylistiques les plus courants ». De ce point de vue, l'année de seconde est présentée comme une « propédeutique à l'année de Première », même si la lecture des œuvres des XIX^e et XX^e siècles est toujours préconisée en début d'année pour leur accessibilité reconnue.

Cet encart mentionne aussi les transformations de l'enseignement de seconde qu'appellent les modifications de l'épreuve anticipée de français. Le remplacement du sujet résumé/vocabulaire/ discussion par l'étude d'un texte argumentatif (questions sur le texte et production d'une argumen-tation) commande l'étude de la rhétorique

⁷⁸⁴ C. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, juin 1998, p. 37.

⁷⁸⁵ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 451-452, on souligne.

⁷⁸⁶ Ministère de l'Education nationale, *BIR* n° 18 du 09/01/1995.

argumentative. Le sujet d'essai littéraire demandant la production d'un travail à partir d'une œuvre intégrale étudiée en classe de première réclame une familiarisation avec l'étude d'œuvre intégrale. Le sujet de commentaire, dont l'énoncé contient des questions d'observation et la demande de production d'un commentaire à proprement parler, nécessite une maîtrise des faits de langue et des faits stylistiques à observer.

B. LES QUELQUES MODIFICATIONS LIÉES AUX TEXTES DE 1999

Par bien des aspects, les textes de 1999 rejoignent les textes précédents. Ainsi, les perspectives d'études de textes fixées sont proches de celles recommandées antérieurement : histoire littéraire, registres et genres, production et singularité des œuvres, argumentation. Les supports de prédilection sont toujours les œuvres intégrales et les textes insérés dans des groupements de textes organisés selon une thématique ou une problématique littéraire. Bien qu'affirmant plus tôt la part importante de la connaissance de la littérature, les finalités de l'enseignement proposées s'approchent des finalités antérieures : acquisition de savoirs, constitution d'une culture, formation personnelle et formation du citoyen par le biais de la maîtrise de la langue, de la connaissance de la littérature et de l'appropriation d'une culture.

Trois innovations principales apparaissent dans les textes de 1999 (on se réfère à leur version révisée du BO n° 28 de juillet 2001). La première consiste en l'établissement d'objets d'étude pour les classes de seconde et de première. La seconde a trait à la fixation d'un nombre minimal de six œuvres intégrales à faire lire ou étudier par année (en plus d'un nombre conséquent d'extraits de textes intégrés à des groupements de textes). La troisième repose sur un renouvellement du lexique analytique afin d'assurer une continuité des enseignements des premier et second cycles de l'enseignement secondaire du français et de la littérature.

En classe de seconde, cinq objets d'étude sont obligatoires, deux autres sont facultatifs (les deux derniers) :

- étude d'un mouvement littéraire et culturel majeur⁷⁸⁷ de l'histoire littéraire et culturelle française (à partir des auteurs, des œuvres, des contextes) du XIX^e ou du XX^e siècle ;
- le récit : le roman ou la nouvelle pour faire saisir le fonctionnement et la spécificité d'un genre narratif ;
- le théâtre : les genres et registres (le comique et le tragique) afin de faire percevoir les spécificités et les évolutions du genre, les liens et les distinctions entre genre et registre ;
- le travail de l'écriture : « l'analyse des rapports entre sources, projets, brouillons, textes et variantes, permet de montrer que la production d'un texte est un processus singulier à l'intérieur même des règles d'un genre ou par rapport à celles-ci ; on

⁷⁸⁷ La Pléiade aborde la question de l'originalité d'un style. L'art pour l'art, la littérature engagée sont proposés comme les mouvements littéraires majeurs structurant l'histoire littéraire française. Par l'étude des « crises majeures » de l'histoire littéraire à partir de mouvements littéraires, les textes officiels préconisent l'enseignement d'une histoire littéraire présentée comme soulevant des enjeux spécifiques et comme produit d'une construction et non comme un donné, allant de soi.

- facteurs affectifs » ;
- écrire, publier, lire : « l'examen de la situation des auteurs, des lecteurs ou des spectateurs, des modes de diffusion » est conduit de façon à montrer leurs effets sur les textes (qu'ils s'y plient ou y résistent) ;
 - l'éloge et le blâme : montrer que ce sont des « moyens d'argumentation »⁷⁸⁸.

Une répartition des objets d'étude entre les classes de seconde et de première est fixée dans les textes officiels. Ils proposent par exemple de privilégier les XIX^e et XX^e siècles ainsi que le narratif et le théâtral en seconde. Ils insistent toutefois sur la non rigidité du cloisonnement. Si la poésie ne constitue pas un objet d'étude à part entière en seconde, ils soulignent que des œuvres poétiques peuvent y être étudiées par le biais d'autres objets d'étude : identifiée comme l'un des mouvements littéraires majeurs de l'histoire littéraire, la Pléiade peut être étudiée, des sonnets permettant d'appréhender l'éloge et le blâme le peuvent également. Inversement, le théâtre, objet d'étude en seconde doit également être abordé en première, non plus à partir du tragique et du comique, mais à partir d'autres registres, comme le pathétique, l'ironique ou le satirique, et d'autres genres que la tragédie et la comédie, comme la tragi-comédie, le drame, le théâtre moderne. La progression sur deux ans de l'enseignement des « scansions majeures » de l'histoire littéraire veut autoriser une certaine souplesse (dans la répartition annuelle des genres et des siècles étudiés).

Les textes officiels de 1987-1995 prévenaient les enseignants de la rupture entre le collège et le lycée par rapport aux méthodes de travail et aux exercices réalisés d'une part, aux manières d'appréhender la littérature à partir de l'histoire littéraire et des procédés d'écriture d'autre part. Tenant compte de l'évolution des programmes de français pour le collège⁷⁸⁹, les textes de 1999 sont plus nuancés. Ils évoquent un approfondissement de l'approche de la littérature et une perspective plus analytique et réflexive. Ils préconisent aussi une continuité terminologique avec l'enseignement collégien en substituant par exemple l'expression « lecture analytique de textes courts » à celle de « lecture méthodique » et en recommandant des lectures cursives, en plus des lectures analytiques de textes courts et de textes longs.

Cet enseignement se situe cependant dans le prolongement des textes officiels de 1987 revus en 1995. Il remet au goût du jour l'histoire littéraire sans revenir sur une appréhension des textes littéraires par des entrées thématiques, ni sur la distinction entre la lecture analytique et les définitions antérieures des explications de texte, ni sur

⁷⁸⁸ En classe de Première sont obligatoires pour toutes les séries quatre objets d'étude communs : 1/ un mouvement littéraire et culturel français et européens du XVI^e au XVIII^e siècle (humanisme, baroque, Lumières, symbolisme, surréalisme) ; 2/ la poésie ; 3/ convaincre, persuader et délibérer : l'essai et le dialogue ; 4/ le biographique. Quatre autres objets d'étude préconisés varient selon les séries : 1/ l'épistolaire (obligatoire pour les séries L, ES et S et facultatif pour les séries technologiques) ; 2/ l'apologue comme forme d'écriture ; 3/ le roman (obligatoire pour les séries L, ES et S et facultatif pour les séries technologiques) ; 4/ le théâtre (obligatoire pour les séries L, ES et S et facultatif pour les séries technologiques).

⁷⁸⁹ En ce sens, les Documents officiels en vigueur au moment de l'enquête mettent au centre de l'enseignement des façons de lire la littérature et les savoirs variés sur lesquels elles s'appuient. Ces savoirs, comme l'histoire littéraire ou les genres et registres, sont à mobiliser à part, non seulement pour lire les textes, mais aussi pour en parler.

⁷⁸⁹ Cf. *supra*, chapitre 4.

De plus, le commentaire vise moins à souligner et à expliciter la connivence entre auteur et lecteur ou l'émotion ressentie, qu'à décrire et à analyser les procédés stylistiques suscitant potentiellement une émotion chez un lecteur-étalon. Les Documents officiels préconisent par là un enseignement différent de celui recommandé entre les années 1920 et 1960-70 et élaboré dans les années 1900 qui mettait au premier plan la connaissance de l'histoire littéraire et voulait allier rigueur méthodique, goût littéraire et formation morale.

2) L'évolution de l'enseignement lycéen de la lecture des textes littéraires dans les Textes officiels

Pour situer l'enseignement actuel et les débats pédagogiques autour de l'enseignement de la lecture, il n'est pas inutile de reprendre l'évolution des Textes officiels. En effet, les recommandations faites à l'endroit des textes étudiés, des façons de lire et des liens entre ces deux éléments ainsi que des objectifs éducatifs peuvent être appréhendées comme des positionnements, en rupture ou en continuité, avec des pratiques et perspectives pédagogiques antérieures.

A. AU FIL DU XIX^E SIÈCLE, L'EXPLICATION LATINE MODÈLE DE L'EXPLICATION FRANÇAISE : OPACITÉ DES TEXTES, ÉLUCIDATION DU SENS ET RÉCITATION DES CONNAISSANCES

Depuis 1803, une liste d'auteurs et d'œuvres français, comportant essentiellement des auteurs du XVII^e siècle, fixe le programme des classes d'Humanités (petites classes) au cours desquelles s'effectue l'enseignement de la langue. A partir de 1840, l'épreuve orale d'explication française figure au baccalauréat et l'histoire littéraire est matière d'enseignement. Le XVII^e siècle occupe une place majeure : les esthétiques sont pensées à partir de l'esthétique classique, indépassable modèle de perfection. Toutefois, jusqu'en 1880, le latin, le grec et la rhétorique constituent les fondamentaux de l'enseignement secondaire. Bien que nourrie d'une histoire littéraire, l'explication française consiste surtout⁷⁹⁰ à expliquer des textes, à les traduire et à observer leurs tournures grammaticales en référence aux pratiques effectuées depuis longtemps sur des textes latins⁷⁹¹.

Si la version et le thème constituent alors « le cœur de la leçon », l'exercice d'explication/ traduction de textes latins figure depuis longtemps à leurs côtés. C'est sur

⁷⁹⁰ Cette filiation de l'explication de texte fait consensus parmi les historiens de l'éducation. F. Ropé rappelle qu'A. Chervel voyait dans la *praelectio* des Jésuites les origines de l'explication française, F. Ropé, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires, op. cit.*, p. 99. M. Jey souligne également « L'explication française n'est pas un exercice inventé *ex nihilo*, elle s'appuie sur des exercices pratiqués depuis longtemps à l'École. », M. Jey, *La Littérature au lycée, op. cit.*, p. 91.

⁷⁹¹ La chute du Second Empire s'est accompagnée d'une transformation de l'enseignement des Belles-Lettres et de la rhétorique. L'évolution de cet enseignement a suscité la multiplication de traités, de précis, etc., visant la formalisation de l'explication de textes française, exercice déjà mentionné par Rollin au début du XVIII^e siècle mais intégré au plan d'étude de Fortoul de 1854. La référence aux exercices et explications des cours de latin est faite encore par Gazier en 1880, cf. D. Grojnowski, « Naissance de "l'explication française" », *Textuel* 34/44 « Commenter, expliquer », Université Paris VII, 1987, p. 57.

lui que se modèle l'explication française. Réalisé à l'oral, cet exercice autorise une moindre exigence et une moindre codification quant à la formulation du commentaire. Cependant, il vise l'enseignement d'une méthode d'analyse et la constitution d'une habitude de soumission à une démarche méthodique. Un suivi strict des étapes est en effet préconisé : lecture, étude de la construction du texte, explication au mot à mot, observation de la langue, repérage de principes de grammaire et explicitation des détails historiques, géographiques, philologiques ou anecdotiques affinant l'intelligence du texte. Des effets d'éducation et pas seulement d'instruction sont attendus de cet exercice qui s'effectue, en outre, sur des textes conformes à l'éducation morale souhaitée. Par ailleurs, l'explication des textes latins est l'occasion de réciter les règles de grammaire mémorisées (plutôt que d'étudier la singularité des passages) et d'assimiler de nouveaux mots et de nouvelles tournures en vue des productions écrites ultérieures demandant l'imitation des auteurs⁷⁹².

Construite dans cette filiation, l'explication française est alors justifiée comme pouvant éclairer des textes qui, pour être de langue française, n'en sont pas moins difficiles d'accès, comme les œuvres des orateurs, historiens, poètes de tragédie, codificateurs de la doctrine classique du XVII^e siècle tel que Boileau :

« Il s'agit d'appliquer à des écrits de langue française une élucidation dont bénéficient depuis longtemps les auteurs latins. C'est pourquoi on postule que les classiques sont obscurs, en raison de leur éloignement dans le temps et de l'immaturité des élèves. [...] D'où l'élaboration par A. Gazier [un peu avant 1880] d'"une véritable méthode d'explication littérale" qui vise à traduire le texte puis à le considérer aux niveaux du style, de la construction des phrases, de la propriété des termes, des figures, des étymologies. Le commentaire se déroule ligne après ligne au mot à mot, tour après tour »⁷⁹³

L'enseignement du français fait peu à peu sa place dans l'enseignement secondaire. Il se voit promu au premier rang par le décret de 1880 qui supprime le discours latin du baccalauréat et introduit la composition française. L'enseignement des Belles lettres où règnent latin, grec et rhétorique, exercices de traduction et exercices d'apprentissage de l'écriture par amplification et imitation, est progressivement remplacé par un « enseignement centré sur la lecture et l'explication des textes littéraires. Le texte littéraire reste le support privilégié des exercices scolaires mais on assiste progressivement à un double passage : de l'usage rhétorique des textes littéraires à leur usage littéraire et

⁷⁹² J.-F. Massol revient sur l'explication des textes latins et sur ses place et fonction dans l'enseignement à partir notamment des propos de Mgr Dupanloup. Evêque d'Orléans, député et porte-parole de l'Eglise, partisan des Humanités, celui-ci occupe une position dominante dans le « champ pédagogique » jusqu'en 1880, J.-F. Massol, « De la traduction au commentaire. Les années 1870 », *Textuel* 34/44 « Commenter, expliquer », Paris, Université Paris VII, 1987, p. 65-67.

⁷⁹³ D. Grojnowski, « Naissance de l'"explication française" », *op. cit.*, p. 57, on souligne. M. Jey évoque les résistances semblables de certains pédagogues à l'explication des textes français ; les textes français ont pour inconvénient d'être immédiatement compréhensibles par rapport aux textes latins : « Que dire face à un texte français dont on comprend le sens littéral, que l'on n'a pas à traduire : car expliquer un texte latin ou grec c'est d'abord le traduire et la richesse de l'explication dépend de l'opacité de la langue d'origine, de sa résistance à une compréhension immédiate », M. Jey, *La Littérature au lycée*, *op. cit.*, p. 74.

corollairement de l'apprentissage d'une écriture par imitation à l'apprentissage d'une lecture littéraire. »⁷⁹⁴

B. LES TRANSFORMATIONS DES ANNÉES 1880-1920 : L'APPROCHE HISTORIQUE DE LA LITTÉRATURE CLASSIQUE AU SERVICE DE LA FORMATION DU GOÛT ET DE LA RIGUEUR

Durant la période 1880-1923/25, l'enseignement littéraire français s'élabore à partir d'une redéfinition des objectifs et finalités de l'explication française. La place et les modalités des enseignements de l'histoire littéraire et des langues anciennes sont également revus.

justifier des goûts littéraires et dispenser une formation morale par l'explication française

Alors que les relations entre l'Église et l'État sont au centre des enjeux politiques, J. Ferry met au programme de troisième, en 1880, l'explication approfondie des textes français. Contrairement à l'explication traditionnelle des textes latins, l'explication n'est alors plus seulement une traduction : le commentaire littéraire, historique et moral constitue l'essentiel de l'exercice. Cet exercice occupe par ailleurs une place centrale dans l'enseignement secondaire⁷⁹⁵ de la langue et de la littérature française⁷⁹⁶. L'explication ne s'inscrit plus essentiellement dans un enseignement visant la maîtrise de la rhétorique pour la production d'écrits⁷⁹⁷. En supprimant le cours magistral d'histoire littéraire, G. Lanson lui donne une place plus importante encore à partir de 1902 (et jusque dans les années 1920) : par une connaissance directe des textes, l'explication française doit permettre 1/ la découverte des règles de rhétorique, des esthétiques et de l'histoire littéraire, 2/ l'enseignement moral et historique et 3/ la constitution d'un goût pour les textes littéraires.

⁷⁹⁴ M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 7. L'analyse de V. Houdart-Mérot met cependant en évidence la très lente transformation des pratiques scolaires : ainsi les exercices d'écriture littéraire restent des sujets de composition française durant toute une partie du XX^e siècle, V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 69-70.

⁷⁹⁵ Du fait de la légitimité du public qu'il accueille et des positions sociales auxquelles il prépare, l'enseignement classique masculin est celui à partir duquel les analyses de l'enseignement littéraire secondaire sont souvent réalisées, M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 168 et « Chapitre 2. Le français ou l'histoire d'une légitimation difficile : deux modèles dominés, un modèle dominant », p. 169-271. L'enseignement spécial [1863] que suivent les fils de familles aisées attachées à la boutique à l'atelier ou à la terre, l'enseignement féminin [1882] que suivent les filles de bonnes familles et l'enseignement des écoles normales primaires proposent d'autres approches de la lecture. Dans le cadre du premier, on lit à voix haute des textes français, on dégage leurs idées et on explique l'orthographe, etc., et on inscrit les textes dans une histoire littéraire. Dans le cadre du second, on lit surtout de la littérature et on cultive (discipline) l'imagination tout en apprenant à percer les talents des auteurs. Il s'agit d'une formation spécifiquement littéraire : la lecture intelligente et expressive de phrases, puis de textes, puis d'œuvres littéraires vise non seulement l'enseignement d'une prononciation mais aussi la constitution d'une familiarité avec des œuvres formatrices, cf. A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 185-190.

⁷⁹⁶ A.-M. Chartier et J. Hébrard soulignent la spécificité que constitue le fait de penser l'enseignement secondaire de la langue française à partir de l'enseignement de la lecture littéraire, A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 193.

Dès 1890, les Instructions soulignent que l'explication française permet l'enseignement d'une « démarche intellectuelle », d'une « méthode de travail et d'analyse » en suivant un plan d'étude des textes (proche de la *praelectio*). Ainsi, par l'étude de la composition du texte, elle enseigne la clarté et le raisonnement. Par l'observation et l'explicitation de l'intention première de l'auteur, de la leçon offerte par le texte ou de la réflexion suscitée par ce dernier, elle éduque moralement et historiquement les enfants. Par l'analyse des qualités littéraires des œuvres, elle forme le goût (et la rhétorique). La pratique au sein des cours de la lecture à voix haute des textes, qui permet d'appréhender leur juste compréhension⁷⁹⁸, précède l'explication française. Ainsi, selon M. Jey, les deux disciplines opposées que constituent la science et la littérature sont conciliées au profit d'« une approche scientifique de la littérature ». Néanmoins, les objectifs de formation morale restent essentiels : « on admire toujours mais on admire mieux, on a le même idéal, mais on le comprend : l'histoire et la science ne sont là que pour conforter la conception traditionnelle du modèle littéraire classique »⁷⁹⁹.

la domination persistante du XVII^e siècle dans le corpus

La place secondaire accordée à l'enseignement de la rhétorique au profit d'un enseignement historique et moral par le biais de la littérature, fait craindre à certains pédagogues la disparition de l'enseignement d'une partie de la littérature française⁸⁰⁰. Cependant les orateurs gardent une place de choix dans cet enseignement jusque dans les années 1960.

Les textes soumis à l'étude doivent pouvoir répondre à l'exigence d'enseignement moral, histo-rique et esthétique. Si la liste d'auteurs fixant les programmes s'ouvre par rapport à la période antérieure, le XVII^e siècle reste central. Il l'est d'abord par le nombre d'auteurs qui en font partie, ou d'œuvres qui s'y réfèrent quand elles ne sont pas de ce siècle. Il l'est aussi par le statut qui lui est reconnu : il est modèle de perfection ; l'histoire

⁷⁹⁷ J.-F. Massol, « De la traduction au commentaire. Les années 1870 », *op. cit.* A.-M. Chartier et J. Hébrard indiquent que l'explication de texte s'intéresse plus à la signification des textes et à leurs effets qu'à la rhétorique et aux mots comme dans un exercice de grammaire, A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 199. On l'a dit, l'analyse des *Instructions*, des sujets de français et de travaux d'élèves par V. Houdart-Mérot montre cependant que l'enseignement de la rhétorique et surtout les exercices d'écriture (amplification, imitation, etc.) ne disparaissent pas subitement de l'enseignement littéraire et se maintiennent jusque dans les années 1960 (aux côtés de la dissertation naissante, les sujets écrits de commentaire littéraire apparaissent tardivement ; les narrations, les lettres et les discours font bonne figure parmi les exercices de composition française).

⁷⁹⁸ D. Grojnowski, « Naissance de l'« explication française » », *op. cit.*, p. 58-59.

⁷⁹⁹ M. Jey, *La Littérature au lycée*, *op. cit.*, p. 144, 146 et 147-148.

⁸⁰⁰ A. Compagnon, *La Troisième République des Lettres*, *op. cit.*, p. 40 : « A la place de la rhétorique, pour nourrir les dissertations, l'histoire littéraire s'est inscrite au programme des études classiques. [...] Brunetière s'élève contre la suppression de la rhétorique [...]. Sans une connaissance rhétorique, on se coupe de toute la littérature parlée [oratoire] c'est-à-dire, note Brunetière avec pertinence, toute la littérature française jusqu'à Flaubert. »

littéraire de Brunetière est par exemple toute entière centrée sur le XVII^e siècle et le classicisme⁸⁰¹. Les œuvres de ce siècle sont appréhendées comme offrant des modèles de perfection : par le maniement de la langue, par l'esprit national qu'elles incarnent, par la réalisation d'un genre historiquement situé (les tragédies sont associées au XVII^e, celles de Voltaire sont perçues comme de pâles copies, de surcroît décalées par rapport à l'écriture dominante du XVIII^e siècle que sont les traités). En outre, appréhendées à partir des règles classiques qu'elles ont permis d'élaborer, les œuvres du XVII^e ont l'avantage de permettre leur enseignement admiratif. Les qualités qui leur sont reconnues et qui sont mises en avant dans l'enseignement sont diverses : illustration de l'universel (on parle de l'Homme dans ses dimensions universelles), usage de *topoi* (on y reconnaît des lieux communs littéraires auxquels on se forme, on retrouve des références à l'Antiquité), valorisation du vrai (on y imite le réel et la nature), visée morale et édifiante (on y met en scène des personnages et leur psychologie). Progressivement, des œuvres du XVIII^e et du XIX^e siècles sont définies comme classiques, même si beaucoup, estimées pernicieuses (celles de Baudelaire par exemple), sont écartées des mains adolescentes. Sans être inscrites au programme, certaines œuvres de ces siècles, méjugées mais non écartées, sont présentées comme pouvant jouer un rôle d'appât pour la lecture de la littérature :

« Le rapport [de Bernès au Consul de l'Instruction publique en 1895] insiste [...] sur les raisons qui autorisent l'élargissement des études littéraires aux écrivains de la fin du XVIII^e et du XIX^e siècles. Un intérêt pédagogique d'abord : chez des jeunes esprits, curiosité et sentiment littéraires peuvent être plus facilement suscités par des œuvres plus récentes et, par là, plus proches d'eux, les défauts pouvant alors jouer l'heureux rôle d'appât »⁸⁰².

Enfin, à côté de l'extrait, format privilégié de l'explication française comme de l'explication latine, les morceaux choisis permettent l'entrée progressive des romans du XIX^e siècle dans les programmes.

nouvelle place faite aux langues anciennes

Parallèlement à l'enseignement du français (non encore nommé de la sorte), l'enseignement des auteurs latins voit ses finalités redéfinies selon les propositions déjà anciennes de M. Bréal et J. Simon (1872-73). L'explication de texte ne s'effectue plus alors en fin mais en début de cours : elle occupe une place centrale par rapport aux thèmes et aux versions. Elle vise moins l'acquisition d'une morale chrétienne (perspective pédagogique défendue par Mgr Dupanloup) que l'apport de connaissances grammaticales et la découverte de civilisations anciennes. L'explication doit permettre le « commerce avec une langue et des esprits du passé »⁸⁰³. Toutefois, on reconnaît

⁸⁰¹ Appréhendées à partir de cet idéal, les œuvres du Moyen Age font piètre figure en ne s'inspirant pas de l'Antiquité. Le XVI^e siècle qui y revient donne des motifs d'appréciation bien que Montaigne soit encore « trop latin » et Rabelais « trop grec » et les poètes parfois excessifs dans leur désir de renouveler la langue. Diderot est « déjà tout anglais » et Rousseau « tout allemand » et par ailleurs éloigné des genres constitués en modèle de perfection. Le XIX^e est jugé trop subjectif par rapport à un idéal d'universel, cf. M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 36-42.

⁸⁰² M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 28, on souligne.

toujours à l'enseignement du latin certaines vertus propres à son usage scolaire⁸⁰⁴ :

« Le passage par le latin est, en effet, apparu pendant fort longtemps comme un passage obligé, et, s'il en est ainsi, ce n'est pas seulement parce que la langue française dérive du latin [...]. L'argument de la filiation de l'étymologie est, certes, fréquemment avancé (par les médecins, les juristes en particulier) pour justifier son étude. Mais [...] [il y a des] raisons plus fondamentales qui s'appuient sur une conception de l'acquisition de la langue, sur une défense d'exercices anciens. [...] une opinion largement partagée encore au tournant du siècle : le français écrit par de jeunes élèves ne peut être que pauvre, sans intérêt ; leur latin serait de meilleure qualité [car appris par le "commerce" des grands auteurs] [...] Eduquer c'est couper de la nature et cette coupure est contrainte violente. La rupture s'exerce à un triple niveau : détour par une autre langue que le français (cela dans le but d'apprendre le français), décalage entre la langue quotidienne banale et la langue littéraire toujours valorisée, production enfin d'une langue artificielle grâce à des exercices pratiqués seulement à l'école. Car [...] il s'agit d'imposer des exercices qui éloignent de la réalité, de la pratique effective de la langue : le thème et les vers latins sont des exercices scolaires, artificiels, et aboutissent à des textes qui n'existent par hors de l'Ecole. »⁸⁰⁵

Ainsi, au cours de la période 1880-1920, l'enseignement littéraire français s'élabore entre l'enseignement d'histoire littéraire, l'enseignement des langues et la formation morale.

Sa refonte durant l'entre-deux guerres modifie certaines modalités d'enseignement tout en restant relativement proche par les finalités visées.

C. 1920-1960 : « LA FORMATION LITTÉRAIRE PAR L'ÉMOTION », LA LECTURE EXPLIQUÉE AU SERVICE D'UN ENSEIGNEMENT HUMANISTE ET MORAL

Des années 1920 à la fin des années 1960, l'enseignement littéraire secondaire continue d'être voulu et pensé comme un enseignement humaniste et moral, tout entier centré autour de la lecture littéraire. Cette dimension est réaffirmée avec force dans les Instructions de 1953 :

« C'est sans doute en 1953 que l'affirmation de la vocation éthique de l'enseignement de lettres est le plus développée et se trouve en quelque sorte même théorisée. L'Instruction du 5 juin 1953 concernant la formation morale par l'explication de textes français propose pour ce faire d'augmenter les horaires de français dans les classes de l'enseignement du second degré, en commençant par la troisième pour s'étendre aux autres classes du premier et second cycle. Le texte évoque l'échec des "cours de morale pratique" tentés en 1902 : "Des

⁸⁰³ J.-F. Massol, « De la traduction au commentaire. Les années 1870 », *op. cit.* p. 69.

⁸⁰⁴ Des vertus sont supposées à l'enseignement du latin qui propose des savoirs valant au sein de l'institution scolaire et des savoir-faire dont l'acquisition passe par une discipline toute scolaire : la fin des exercices d'apprentissage réside dans l'apprentissage d'une certaine discipline, cf. G. Vincent, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*, p. 15-18?? et G. Vincent, *L'Ecole primaire française*, *op. cit.*, p. 111 et 126 par exemple.

⁸⁰⁵ M. Jey, *La Littérature au lycée*, *op. cit.*, p. 251-253.

leçons de morale abstraite ne peuvent provoquer que l'ennui." Seule l'étude des grands écrivains, ajoute-t-on, est une méthode fructueuse pour "la formation de la conscience morale et du goût". [...] La suite du texte précise même les "vertus" [...] qui rendent l'homme "digne du nom d'homme" : "Courage, honneur, loyauté, justice, tolérance, générosité, bonté, sagesse". Il n'y a donc hésitation, ni sur la manière d'enseigner les valeurs, ni sur le contenu de cette vertu »⁸⁰⁶

L'éducation du goût est souhaitée pour les élèves fréquentant l'enseignement secondaire (et se distingue de l'instruction voulue pour les enfants fréquentant l'enseignement primaire). Elle est dispensée par un professeur de Lettres dont il est dit que, « plus que tout autre et "au plus haut point" il enseigne, "en même temps que ce qu'il sait, ce qu'il est" »⁸⁰⁷ :

« Pierre Albertini parle de "l'âge des maîtres" pour désigner la période d'apogée social et idéologique qui régna selon lui jusqu'en 1960 : âge de prospérité de la culture que diffusent les maîtres au lycée, favorisée par la sacralisation de l'écrit, avant que n'apparaissent la télévision vers la fin des années 50. C'est l'époque des "professeurs-écrivains" et par conséquent d'une certaine osmose entre la culture littéraire transmise par l'école et celle qui est reconnue dans la société. »

⁸⁰⁸

Cette période est décrite rétrospectivement par certains pédagogues et historiens comme un âge d'or de l'enseignement littéraire.

L'enseignement humaniste et moral est initié dès les petites classes de l'enseignement secondaire. En affirmant que la langue « n'est qu'un instrument de la pensée »⁸⁰⁹, on prévient l'utilisation des textes littéraires comme prétexte à l'enseignement de la langue. L'ordre des finalités est inversé :

« la lecture littéraire est ce qui assure "l'unité de l'enseignement" [...] Les exercices portant sur les savoirs de base de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe) ou sur le "savoir écrire" scolaire (narration, dissertation) n'ont qu'un but : rendre la lecture littéraire possible. De la 6^{ème} à la 3^{ème}, c'est donc sur des textes littéraires que s'effectuent ces apprentissages et une initiation systématique au théâtre classique familiarise chacun avec le répertoire et la langue du Grand Siècle. »⁸¹⁰

Les enseignants parviennent plus facilement à cet objectif dans les sections classiques où les cours de latin offrent des heures supplémentaires pour l'enseignement de la langue⁸¹¹

⁸⁰⁶ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 137-138.

⁸⁰⁷ A propos du « Memento à l'usage des professeurs et élèves-professeurs de lettres et grammaire, texte de l'Inspection générale datant sans doute de 1952 et réédité jusqu'en 1964 », V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 90-91.

⁸⁰⁸ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 91.

⁸⁰⁹ Instructions de 1938, citées par V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 94.

⁸¹⁰ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les Cahiers pédagogiques (1949-1968)*, p. 8.

et dégagent une place conséquente pour une formation morale et humaniste par l'explication française⁸¹².

Dès 1923, cet enseignement humaniste et moral s'articule à nouveau à l'enseignement magistral de l'histoire littéraire (supprimé en 1902). Celui-ci est parallèle à la découverte d'auteurs et d'œuvres dans le texte. L'enseignement de l'histoire littéraire doit permettre de replacer l'œuvre dans son temps pour mieux pénétrer "l'art, les sentiments, et la pensée de son auteur". Il doit permettre de constater les "liens de filiation qui unissent entre elles les écoles et les œuvres." »⁸¹³ Il doit permettre aussi de souligner, avec Clarac, des « symétries » littéraires⁸¹⁴. Ainsi l'enseignement magistral de l'histoire littéraire sert la compréhension des œuvres et des textes étudiés, il enrichit les explications françaises et nourrit les essais littéraires et moraux que réalisent les élèves. A la lecture de tragédies classiques fait suite en 3^{ème}, 2^{nde} et première, la découverte chronologique d'autres œuvres littéraires :

« Les textes sont présentés tous les ans dans l'ordre chronologique : on va ainsi du début à la fin de l'année du plus ancien au plus récent, en décalant d'année en année vers le vingtième siècle : en troisième du Moyen Age à Chateaubriand, en seconde de Clément Marot à Balzac, en première de Montaigne aux deux œuvres du XIXe siècle (une en vers, une en prose) qu'impose le programme ministériel. »

815

Enfin, cet enseignement humaniste et moral passe par la découverte d'œuvres et d'auteurs qui font consensus pour leurs qualités morales et patrimoniales⁸¹⁶ : « le grand écrivain semble faire l'objet d'un consensus. La beauté, comme le génie, relève de

811 Les professeurs « qui insistent pudiquement sur le rôle essentiel du latin dans la "formation de l'esprit de rigueur", la gymnastique intellectuelle, l'attitude analytique et logique [...] se contentent de signaler ces avantages comme des acquis de surcroît [...] [mais] ce qui fait le confort et l'efficacité des sections classiques pour un professeur de lettres, c'est qu'il y enseigne simultanément plusieurs matières [...] et il peut renforcer les apprentissages fait dans un domaine par le travail fait dans l'autre [...] Avec 5 heures de latin et 3 (ou 4) heures de français en 6^{ème}, il conduit un véritable tutorat pédagogique auprès d'élèves qu'il voit tous les jours », A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise, op. cit.*, p. 10-11.

812 Par le biais de l'explication française « l'élève doit éprouver dans son être, dans son intelligence comme dans sa sensibilité, le travail de la pensée et de l'affectivité de l'auteur [...] [ainsi l'explication doit] provoquer l'admiration. », A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980), op. cit.*, p. 215.

813 V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 97.

814 P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *op. cit.*, p. 97. L'auteur évoque « des savoirs stables et des symétries rassurantes de l'ère Clarac ».

815 P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *op. cit.*, p. 88.

816 « Lorsqu'on pense à rénover cet enseignement, c'est selon sa logique propre : ainsi la grande question pédagogique des années 1955-1968 est de savoir s'il faut enseigner "le vingtième siècle" [...] il s'agit seulement d'élargir le panorama d'histoire littéraire et de trancher si la pédérastie de Gide et le communisme (sic) de Malraux ne vont pas gâter le paysage des lettres lycéennes. », *Ibidem*, p. 88.

l'évidence. »⁸¹⁷ L'étude des listes d'auteurs au programme, constituées de morceaux choisis (tirés d'un siècle, d'un genre ou d'un auteur), d'un auteur (« Racine, une tragédie »), ou d'une œuvre (« Pascal, Une Provinciale ; Pensées ») permet de constater : **« une étonnante stabilité des œuvres préconisées dans les programmes entre 1938 et 1960, et en fait jusqu'aux Instructions de 1981 : persistance et même renforcement de la place du XVII^e siècle, part très réduite accordée au genre romanesque, absence ou presque de la littérature du XX^e siècle, souci de donner une culture classique aux enseignements sans langues anciennes. »**⁸¹⁸

V. Houdart-Mérot souligne aussi l'évolution des principes de distinction des textes présents sur ces listes à partir desquels s'effectue l'appréhension scolaire de la littérature comme univers de production organisé : la distinction entre vers et prose (« grands » moralistes, critiques, historiens, scientifiques, orateurs, romanciers, etc.) se double d'une répartition selon les siècles à partir de 1947.

La réalisation des finalités de l'enseignement de lettres passe non seulement par la composition du répertoire d'œuvres étudiées, mais aussi par les activités préconisées autour des textes. Depuis 1925, les exercices de l'enseignement secondaire sont la lecture, l'explication et la récitation. Les Instructions de 1938 mettent à l'ordre du jour la lecture suivie et la lecture expliquée. La première permet une découverte des textes (œuvre intégrale pour les tragédies classiques ou morceaux choisis pour les autres textes) sur un rythme collectif et lent en attirant l'attention des élèves sur « le contexte dramatique dans lequel un événement littéraire (une accentuation du récit ou de l'action) va se produire »⁸¹⁹. La lecture expliquée d'extraits permet l'exploration des règles grammaticales, lexicales, orthographiques. Elle permet aussi la découverte des qualités morales et esthétiques des textes que les élèves sont invités à goûter, à expliciter⁸²⁰ et à mémoriser. Elle permet enfin l'apprentissage de l'histoire littéraire. Elle vise l'interprétation des textes en les situant dans l'histoire littéraire et dans leur temps. Elle conduit, « dans l'acte de lecture, à séparer ce qui est de l'œuvre et ce qui est du lecteur [...] à "distinguer le sens du texte et l'usage que j'en fais" »⁸²¹. Elle a pour finalité l'étude de la littérature et de l'histoire littéraire et nécessite une appréhension des œuvres par extraits et morceaux choisis afin d'en parcourir un grand nombre. Les explications sont nombreuses (une heure par texte) et centrées sur des textes rendant possible une telle étude (format de 14 à 20 lignes) et proposés dans des anthologies ou des manuels alliant histoire littéraire et morceaux choisis tels les Lagarde et Michard qui paraissent à la fin des années 1940⁸²².

⁸¹⁷ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 98.

⁸¹⁸ *Ibidem*, p. 97.

⁸¹⁹ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 215.

⁸²⁰ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, op. cit., p. 13.

⁸²¹ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 211.

⁸²² V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 126 ; A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, op. cit., p. 33.

L'explication de texte constitue l'exercice « par excellence des classes supérieures de lycée. »⁸²³ Elle requiert la mobilisation de différents savoirs « vocabulaire, histoire littéraire et règles de la versification ». Son déroulement est à nouveau formalisé à partir de 1952-64 : élucidation des « tours et mots difficiles », analyse de la composition ; étude de l'expression ; dégagement de l'intention dominante ; proposition d'une interprétation. Si l'enseignement de l'appréciation des textes se réalise à l'occasion de cet exercice c'est grâce à l'engagement du lecteur – le professeur d'abord mais aussi l'élève – et au « partage convivial de la littérature » qu'il permet. Réussi, ce dernier permet aussi la formation morale : l'émotion esthétique est supposée produire l'expérience éthique jugée digne d'enseignement. Cette « formation littéraire par l'émotion »⁸²⁴ est prônée dans les *Instructions officielles* de 1953 [1], elle est défendue par les militants de pédagogies nouvelles écrivant dans *Les Cahiers pédagogiques* dans les années 1950 [2] et elle est explicitée dans les discours publics de différents Inspecteurs [3] :

[1] « L'art du professeur – et c'est pour cela que c'est un art – est de faire à tout moment sentir la liaison entre la pensée et l'expression, et de combiner, dans le corps à corps avec le texte, connaissance de la langue, appréciation du style en prose et en vers, sentiment de l'art, perception de la valeur morale. »⁸²⁵ **[2] « Si comprendre, c'est ressentir et si l'émotion est le signe qu'on a compris, alors, provoquer l'émotion des élèves devient un but prioritaire [...] faire naître dans la classe ces moments fugitifs et fusionnels (sourires, rires, silences, moments de gorge nouée, d'indignation ou d'enthousiasme) dont l'occasion n'est pas la vie réelle mais les multiples vies fictives dont la littérature est tissée. De quoi faire surgir des textes autant d'expériences "vitales" et faire oublier qu'ils sont une matière scolaire parmi d'autres. [...] pour communiquer une émotion à toute une classe, le plus efficace sera de la mimer et/ou de l'éprouver. »**⁸²⁶ **[3] « le climat de l'explication doit être celui de la "ferveur" (A. Massat, inspecteur de l'enseignement technique, Toulouse, 1960) : "Expliquer, c'est d'abord communier [...] pour obtenir à travers la cendre des mots et des expressions la résurrection de la flamme de la pensée et de l'inspiration". Et l'inspecteur général Clarac dans son testament pédagogique *L'Enseignement du français* (Paris, PUF, 1963, p. 42) ne parle pas autrement : "le plus beau texte pour l'élève qui l'aborde est un texte mort. Expliquer c'est faire revivre." »**⁸²⁷

Une telle explication se réalise pendant longtemps principalement à l'oral (et par l'enseignant). Ce n'est qu'à partir des années 1960 que certains sujets de composition française proposent des études de texte. L'analyse de copies d'élèves fait apparaître des caractéristiques semblables à l'explication orale : elles révèlent des commentaires mêlant

⁸²³ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 121.

⁸²⁴ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, op. cit., p. 19.

⁸²⁵ *Instructions de 1953 citées dans V. Houdart-Mérot, La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 121.

⁸²⁶ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, op. cit., p. 19.

⁸²⁷ P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », op. cit., p. 88-89.

une écriture panégyrique et une écriture narrative rendant compte du développement linéaire des textes⁸²⁸. Le commentaire est un commentaire de sympathie. Les démarches aboutissant à l'interprétation du texte sont également semblables à celles décrites pour l'explication orale. La paraphrase permet une élucidation des textes par l'explicitation des mots et des tours difficiles. Parfois critiquée par les correcteurs, elle est acceptée lorsque, permettant un « déploiement » du texte, elle est jugée « habile ». La recherche et l'explicitation des intentions de l'auteur font figure aussi d'interprétation. L'histoire littéraire, à travers les manuels de Lagarde et Michard, constitue une autre voie pour l'interprétation des textes : il s'agit alors de mettre en évidence dans le texte étudié des caractéristiques d'un courant littéraire (forme, thème, etc.) et de comparer le texte avec d'autres⁸²⁹. L'approche biographique nourrit également les interprétations des textes : ces derniers sont alors appréhendés comme documents de la vie et de la personnalité des auteurs, ou sont expliqués à partir d'éléments biographiques connus (un voyage, une relation, etc.). Enfin, la prosodie et la rhétorique ancienne sont mobilisées d'une manière toute subjective dans une logique d'admiration des œuvres étudiées : les « outils d'analyse » soulignent « l'art du poète, son habileté à écrire ou à exprimer des sentiments » plus qu'ils ne conduisent à la construction d'« un sens »⁸³⁰ des textes (comme cela apparaît dans les exigences critiques à partir des années 1970). Au vu des copies, la demande expresse de ne pas négliger l'étude du fond ne recouvre pas l'injonction des années 1980 à articuler le fond et la forme : généralement, le plan des explications consiste d'abord en une explication formelle, soulignant l'art et le style de l'auteur et, ensuite, en une explication et une explicitation de la pensée de l'auteur et de la valeur morale des œuvres.

Si elle n'est que tardivement un exercice écrit, l'explication de texte, comme élément central de l'enseignement littéraire, nourrit toutefois les travaux qui sont proposés aux élèves.

L'analyse des copies montre aussi l'apparition tardive de la dissertation parmi les sujets de composition française et le maintien durable d'exercices d'écriture littéraire (« narrations, portraits, lettres, discours, dialogues, petits sujets littéraires ou moraux ») dont les sujets réfèrent toujours à des œuvres : « la composition française est loin de se réduire au seul exercice de dissertation sur un sujet "moral" ou "littéraire". »⁸³¹ De ce fait, pour V. Houdart-Mérot, l'enseignement du français ne rompt pas brutalement avec l'enseignement de rhétorique (même si les sujets proprement rhétoriques diminuent durant la période). Les textes étudiés lors des explications peuvent de ce point de vue servir de modèles. Les annotations professorales des copies manifestent d'ailleurs l'attention des correcteurs non seulement au plan, mais aussi à la phrase, au style des élèves : les tournures soutenues et apprêtées ne sont pas craintes mais au contraire

⁸²⁸ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 129.

⁸²⁹ *Ibidem*, p. 132.

⁸³⁰ *Ibidem*, p. 134.

⁸³¹ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 111.

encouragées (il est demandé par exemple d'adopter un « style à l'allure plus littéraire »).

Les sujets littéraires ne sont pas inexistantes et requièrent la mobilisation de savoirs d'histoire littéraire dont l'acquisition se réalise, on l'a vu, par l'explication de texte⁸³².

La dimension morale de l'enseignement littéraire qu'apporte l'explication de texte se perçoit dans les copies et les premiers essais moraux et littéraires (dissertation). Ceux-ci demandent l'analyse des idées de moralistes et le développement d'une réflexion morale sur les comportements humains à partir de ceux de personnages, etc. Elle se perçoit également dans les copies et les essais, plus nombreux, qui émettent des jugements moraux sur les auteurs ou les œuvres (Racine est loué par sa manière de décrire les sentiments humains, la vie de Rousseau est décrite comme contre-modèle, etc.), qui reconnaissent certaines qualités morales ou en déplorent d'autres : admiration de l'être spirituel, éloge de la modestie et de la mesure, critique du vaniteux et de l'orgueilleux, éloge au contraire de la sincérité, de la délicatesse des sentiments, des valeurs chrétiennes, de la noblesse d'âme, etc. Les vertus cornéliennes et le patriotisme sont reconnus comme les valeurs esthétiques et éthiques du XVII^e siècle : sincérité, naturel, vraisemblance, etc. Le personnage de théâtre classique constitue un modèle ou contre-modèle moral (Arsinoé dans *Le Misanthrope*). De ce point de vue, la période se distingue peu de la précédente. Des valeurs nouvelles commencent toutefois à être reconnues. A l'inverse du naturalisme Zola qui est désapprouvé comme donnant une image laide et vulgaire du monde⁸³³, la reconnaissance des valeurs romantiques se fait jour : le poète est estimé pour sa capacité à toucher et à émouvoir le lecteur, pour ses sentiments et son imagination (auparavant critiquée).

Ainsi, au cours de cette période s'installent et se consolident dans l'enseignement littéraire des pratiques pédagogiques dont les finalités, ébauchées précédemment, ont été précisées. Néanmoins, la réintroduction de l'histoire littéraire n'est pas sans susciter des critiques de la part de ceux qui défendent la connaissance directe des textes et déplorent le « survol » des siècles et des œuvres. L'explication de texte est parfois critiquée pour le faible aperçu des œuvres qu'elle propose du fait des formats qu'elle implique (extraits). Son efficacité pédagogique, comme ses procédures, sont par endroit questionnées : elle n'enseignerait pas automatiquement le goût des œuvres, ni ne formerait les compétences permettant la mise en mots des lectures réalisées :

« l'ambition explicitement assumée des professeurs de lettres [prenant la plume dans les Cahiers pédagogiques] dans leur pédagogie de la lecture n'est pas toujours pensée en relation à l'autre face de l'apprentissage, l'écriture, à travers laquelle sont appréciées à la fois les capacités à lire et à dire, à sentir et à analyser, à comprendre et à faire comprendre. Et c'est bien là que les déconvenues sont cruelles. En effet, les élèves qui peuvent, pour peu qu'on les aide, comprendre assez tôt des textes subtils, sentir les finesses de la langue,

⁸³² Parce que l'acquisition des savoirs d'histoire littéraire procède parfois plus de la mémorisation des manuels et des leçons magistrales que de la connaissance des textes, les « adeptes des méthodes actives » critiquent les manuels. Cf. A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, op. cit., p. 32.

⁸³³ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 144.

saisir la complexité d'une relation ou le suspense d'une situation, ne sont pas pour autant capables d'en expliciter les motifs, d'en analyser les composantes et de rédiger tout cela, seuls, dans un texte correct et clairement composé. Il leur est infiniment plus facile de restituer des pages d'histoire littéraire ou des questions de cours. »⁸³⁴

Certains de ces doutes participeront aux modifications de cet enseignement au cours des années ultérieures.

D. LES MODIFICATIONS DES ANNÉES 1960-1980 : DISTINGUER L'EXPLICATION MÉTHODIQUE DES TEXTES LITTÉRAIRES ET LES PLAISIRS LECTORAUX

Dès les années 1950-1960, les réflexions autour de l'enseignement du français existent, mais elles n'aboutissent que tardivement à une transformation des recommandations officielles. Celle-ci s'opère parallèlement aux transformations structurelles du système scolaire :

« la réflexion sur les structures, nécessaire à l'adaptation du système éducatif aux exigences économiques de la reconstruction puis de la croissance, l'emporte très largement sur la réflexion pédagogique. Alors qu'on tente, dès la réforme de René Billières en 1956, d'ouvrir beaucoup plus largement le premier cycle du secondaire, on ne fait rien pour adapter celui-ci aux contraintes qu'impose la conquête de nouveaux publics. »⁸³⁵

fin de l'enseignement de la littérature par l'histoire littéraire

Progressivement et de diverses manières, l'histoire littéraire qui a été à l'origine de l'enseignement du français – en cours magistral ou par la lecture de textes resitués historiquement – perd sa place nodale. La suppression de la dissertation sur programme dans les épreuves du nouveau baccalauréat en 1970 participe de ce mouvement. En effet, ce sujet constituait selon P. Albertini le « plus fort soutien de la progression diachronique et des extraits académiques »⁸³⁶ et des « notions suivies de littérature ». Son absence⁸³⁷ dans les *Instructions officielles* de 1981 entérine cette modification. Les précisions apportées sur le commentaire composé et sur l'exercice oral dans la circulaire de 1983, changeant l'épreuve anticipée de français, contribuent également à accorder une place secondaire à la connaissance de l'histoire littéraire. Cette dernière ne prime plus dans la présentation des extraits – regroupés selon une thématique ou une problématique – ou dans la question d'ensemble qui attend des « développements synthétiques [...] contenu, organisation, personnage, enjeux, idées, structures, relation à l'époque, qualité esthétique, etc. »⁸³⁸ Elle n'est pas non plus nécessaire dans le sujet de résumé/discussion – qui existe depuis 1970 – réalisé à partir de textes non littéraires. De

⁸³⁴ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, op. cit., p. 28-29.

⁸³⁵ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 223.

⁸³⁶ P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », op. cit., p. 93.

⁸³⁷ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 171.

même, le commentaire composé requiert moins une connaissance de l'histoire littéraire que des savoirs et savoir-faire lectoraux permettant de saisir des textes littéraires puisque :

« Le texte doit être choisi de telle manière que “tout candidat qui a sérieusement appris à lire des textes littéraires, réfléchi sur la méthodologie de la lecture et acquis un vocabulaire technique simple” doit pouvoir réussir. »⁸³⁹

Cette modification de l'enseignement du français suscite les contestations de certains pédagogues et des partisans des humanités classiques⁸⁴⁰. Elle répond aussi à certaines critiques professorales des années 1960 : 1/ critique du survol des siècles, des auteurs et des œuvres découlant d'un enseignement de l'histoire littéraire à partir d'extraits ou de manuels ; 2/ critique de la connaissance indirecte des œuvres et de la primauté accordée à l'érudition historique plutôt qu'à une lecture attentive des textes⁸⁴¹.

une connaissance directe de la littérature par l'étude d'œuvres intégrales et les explications de texte

Parallèlement à la progressive relégation de l'histoire littéraire et à l'attention portée à la construction de savoirs et savoir-faire lectoraux, les approches des textes évoluent.

En effet, plus encore que par le passé il est préconisé de permettre aux élèves d'avoir une connaissance directe de textes non tronqués en leur proposant la lecture d'œuvres intégrales. Il s'agit de saisir les actualisations singulières de la littérature, dans leur cohérence propre et non plus comme illustration d'un mouvement ou d'un courant littéraire ou esthétique. Un lien est fait entre l'approche des textes et leur format. On souligne par exemple que les œuvres intégrales – et notamment les romans – se prêtent mieux aux « considérations globalisantes » et au « thématisme » et moins au « découpage »⁸⁴².

L'explication de texte ne disparaît pas pour autant. Elle figure même parmi les épreuves de l'épreuve anticipée de français (EAF) en 1970. Les attentes à l'endroit de

⁸³⁸ Cité dans P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *op. cit.*, p. 97.

⁸³⁹ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.*, p. 173.

⁸⁴⁰ Les partisans contemporains des humanités classiques n'ont pas été contents par les programmes de 1999-2000 qui soulignent pourtant l'importance de l'histoire littéraire dans l'enseignement de lettres. Le 5 mai 2000, à la Sorbonne, A. Viala fait face à D. Sallenave, A. Finkelkraut, R. Debray, etc. qui condamnent les nouveaux programmes. Il défend notamment le point de vue selon lequel le « tournant techniciste » a été réalisé en 1987 et non avec les programmes 1999-2000. Cinq ans plus tard, le journaliste réalisant une interview d'A. Viala dans *Le Débat* déplore le fait que les programmes de 2000 n'aient pas remis en place un enseignement de l'histoire littéraire. Le président de la commission pour l'élaboration des programmes essuie des reproches semblables dans l'émission Réplique d'A. Finkelkraut sur France Culture, 07/01/06.

⁸⁴¹ P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *op. cit.*, p. 90-91 et P. Albertini, « L'histoire littéraire au lycée : repères chronologiques », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 35.

⁸⁴² P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *op. cit.*, p. 94.

l'élève ne sont pas bouleversées :

« l'explication de texte, objet essentiel de l'épreuve, sera suivie d'un entretien [...]. On demande au candidat de montrer qu'il est capable de comprendre et de goûter une page de français, c'est-à-dire de la lire avec intelligence, puis en suivant le fil du texte de dégager les thèmes et la composition et de faire ressortir l'intérêt général du fond, de l'expression »⁸⁴³

Mais, en n'étant plus insérée au sein d'un enseignement d'histoire littéraire, l'explication de texte prend un sens différent avant d'être modifiée dans ses modalités mêmes de réalisation. La compréhension des textes passe moins par un éclairage historique que par des analyses linguistiques, thématiques, etc. Réalisant des regroupements structurel, thématique ou sémantique, celles-ci s'accommodent mal de suivre la linéarité du texte et se distinguent de la paraphrase. L'acquisition de connaissances historiques est donc moins important que l'acquisition de méthodes et techniques de lecture et d'un vocabulaire technique⁸⁴⁴. La note de 1983 sur les épreuves du baccalauréat confirme ces recommandations. Elle décrit l'explication de texte attendue comme une « lecture » réalisée « méthodiquement ». Exercice écrit de l'explication, le commentaire composé doit articuler le fond et la forme en mettant à distance la notion de « traduction » du sens par la forme :

« le libellé doit rompre avec l'idée de "traduction" du fond par une forme. On rappelle que, dans un texte littéraire, "la facture est génératrice du sens" et que de ce fait, le fond et la forme ne sauraient être séparés. »⁸⁴⁵

La transformation des sujets de l'épreuve de français au baccalauréat entraîne des modifications dans l'enseignement même : elle réclame l'enseignement plus systématique de certaines formes d'écriture que sont le résumé, l'analyse, la discussion, le commentaire et l'essai : « Un temps d'apprentissage important est nécessaire pour doter les élèves de ces multiples savoir-faire et le travail d'écriture prend progressivement le pas sur le travail de lecture. »⁸⁴⁶

Ainsi dans les années 1970, l'enseignement du français évolue du point de vue non seulement de la place qu'y occupe l'histoire littéraire, mais aussi des façons de lire et d'écrire qui y sont enseignées sur des supports privilégiés. La priorité accordée à la découverte de la littérature au sein de l'enseignement du français n'est pourtant pas contestée. Pour A.-M. Chartier et J. Hébrard, dans les années 1970, « l'enseignement du français [dans le secondaire] bascule, non parce qu'il évacuerait la lecture littéraire [...] mais parce qu'il renonce à en faire le pivot de la formation »⁸⁴⁷ : l'apprentissage de la

⁸⁴³ Circulaires de décembre 1969 et de mai 1970 citées dans P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *op. cit.*, p. 91.

⁸⁴⁴ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.*, p. 169.

⁸⁴⁵ *Ibidem*, p. 173.

⁸⁴⁶ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 227-228.

⁸⁴⁷ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 223

communication et de l'expression ne passe pas nécessairement par elle.

la concentration du corpus sur la littérature de fiction et la préparation au résumé/discussion

Depuis 1970 les cours de français doivent préparer au sujet I de l'EAF résumé/discussion permettant d'évaluer « la validité du raisonnement » et « l'aptitude à discuter »⁸⁴⁸. Choisi par un nombre croissant d'élèves, c'est le seul sujet qui propose de travailler à partir de textes non littéraires. Il participe d'une redéfinition des contours de l'enseignement du français qui ne s'appuie plus uniquement sur des textes littéraires.

Cependant l'enseignement ne s'y réduit pas. Et, pour le reste, l'enseignement du français se réalise toujours à partir de la littérature dont ne relèvent ni les textes pratiques « documents administratifs, annonces publicitaires », ni « l'information ou la démonstration » comme « des articles de presse, des essais didactiques », ni « la distraction passagère » comme « les romans policiers »⁸⁴⁹.

Les contours de la littérature enseignée se distinguent peu de ceux définis antérieurement, même si, dès 1968, une circulaire donne aux enseignants toute latitude pour le choix des œuvres hors programme⁸⁵⁰. La liste des auteurs au programme, qui devient indicative à partir de 1970, compte peu de modifications (la dissertation sur programme est abrogée en 1981). Comparant les auteurs conseillés en 1981 avec les programmes fixés en 1947, P. Albertini constate :

« Corneille, Boileau, Bossuet, La Bruyère et Montesquieu disparaissent, victimes de leur langue, de leurs valeurs, du savoir historique qu'exige leur lecture. Chateaubriand, qui était autrefois plus spécialement étudié dans le premier cycle, passe dans le second ; Balzac, Victor Hugo et Baudelaire sont enfin nommément désignés. Montaigne, Pascal, La Fontaine, Molière, Racine, Voltaire, Rousseau, Diderot sont maintenus. »⁸⁵¹

Par ailleurs, le XVII^e siècle perd « sa prééminence » et « l'équilibre s'établit de la génération de 1660 à Baudelaire ; la littérature d'idées des moralistes français et des philosophes si importante dans nos classes depuis 1880 cède du terrain à la poésie et au roman ». Si la notion de classique s'élargit (allant même jusqu'à comprendre des œuvres du XX^e siècle), elle n'est pas bouleversée. La plus grande place faite aux romans donnent à la fiction un statut qu'elle n'avait pas jusqu'alors.

L'importance de la fiction et du romanesque⁸⁵² dans l'enseignement coïncide avec une de ses visées nouvelles : nourrir « l'imagination » des élèves.

On assigne à l'enseignement du français l'objectif de dispenser une éducation

⁸⁴⁸ Note de service de 1983 citée dans V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 173.

⁸⁴⁹ *Instructions* de 1981 citées dans V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 170.

⁸⁵⁰ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 166.

⁸⁵¹ P. Albertini, « *Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960* », *op. cit.*, p. 96.

émancipatrice où les textes littéraires enrichissent « la réflexion, la sensibilité, l'imagination, le jugement esthétique »⁸⁵³ d'élèves constituant leur culture personnelle. Il ne s'agit officiellement plus de « modeler la formation de chaque individu sur les mœurs ou les opinions dominantes ». D'ailleurs, la formation morale articulée à l'enseignement littéraire est distinguée de celui-ci dès 1961 avec la constitution d'un enseignement moral autonome et l'instruction civique. Analysant un texte du Collège des doyens de l'Inspection générale paru en 1981, V. Houdart-Mérot montre cependant que, si elle ne passe pas par l'admiration des vertus des héros, la dimension morale de l'enseignement par la littérature n'est pas totalement absente : « l'étude des grandes œuvres » demeure « l'exercice prioritaire et indispensable ». L'enseignant doit par ce biais « instruire les élèves », « faire naître et développer l'esprit critique », éveiller et fortifier « le sens et l'exigence de la qualité dans tous les domaines, avec les vertus et les efforts qu'elle suppose »⁸⁵⁴.

Les Instructions de 1987 se situent, on l'a vu, dans une continuité par rapport aux modifications de l'enseignement littéraire réalisées à partir des années 1970. Elles explicitent plus encore l'importance de l'étude de la langue et du français d'une part, l'importance de l'enseignement des méthodes et des outils pour l'analyse des textes d'autre part. Elles redonnent une place à l'histoire littéraire en la reconnaissant comme l'un des éclairages possibles des textes étudiés.

Cette évolution tracée à grands traits de l'enseignement de la lecture littéraire dans le secondaire souligne les liens entre les pratiques et perspectives pédagogiques préconisées à une époque donnée et les pratiques et perspectives antérieures : elles les reproduisent, les déclinent ou s'en distinguent expressément. Mais les *Instructions officielles* ne s'élaborent pas en circuit fermé et le devenir des pratiques pédagogiques ne répond pas à une nécessité interne : des évolutions sociales accompagnent les réflexions pédagogiques et informent les modifications mêmes des Documents officiels.

3) Contextualiser l'évolution des Textes officiels

L'occupation de positions institutionnelles stratégiques est propice à l'imposition d'une définition de l'enseignement de la lecture littéraire. Retraduites en termes pédagogiques et selon des enjeux pédagogiques, les évolutions culturelles et sociales ainsi que l'évolution du système scolaire et de ses publics éclairent également les orientations prises par les *Instructions officielles*. On observera deux périodes de transformations particulièrement importantes de l'enseignement littéraire dans le secondaire à partir de ces différents points de vue.

⁸⁵² Contre cette option, A. Viala – président de la commission pour la refonte des programmes de français – rappelle à l'envi l'historicité du partage entre ce qui est considéré comme littéraire et ce qui ne l'est pas. Il refuse la réduction de la littérature à la fiction, souligne l'importance du théâtre, de l'essai, etc. Cf. par exemple avec P. Aron, A. Viala, *L'Enseignement littéraire*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 127 p.

⁸⁵³ Cité dans V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 167.

⁸⁵⁴ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 172.

A. LE TOURNANT DU XIX^E AU XX^E SIÈCLE AU REGARD DES RAPPORTS DE FORCE INSTITUTIONNELS ET POLITIQUES

Historiens et littéraires ont montré le rôle essentiel de G. Lanson dans l'évolution des programmes au début du XX^e siècle. Sa position institutionnelle à un moment particulier de transformation des universités et de refonte de l'enseignement littéraire lui a permis d'orienter les perspectives de ce dernier dans le secondaire.

Au cours du dernier quart du XIX^e siècle les universités en France évoluent. Elles deviennent de « véritables établissements d'enseignement supérieur, c'est-à-dire, selon les mots de Seignobos, à la fois des écoles et des lieux de recherche, des "ateliers de production scientifiques" »⁸⁵⁵ et non plus seulement des lieux de certification. Les universités françaises se créent autour d'intellectuels aux options politiques et scientifiques communes qui se rejoignent au moment de l'affaire Dreyfus : Lanson est de ceux qui demandent la révision du procès par foi dans la rigueur de la méthode historique et de l'examen des pièces. Il s'oppose en cela à son aîné, Brunetière qui, comme la plupart des littéraires de l'époque, critique la collusion des revendications des historiens au monopole de la science et de la juste parole politique. L'engagement dans la vie publique se double d'un engagement dans l'université et dans la redéfinition des disciplines ou de leur constitution universitaire : « En 10 ans, [1894-1904], Lanson est devenu la littérature française à l'université [...] comme Durkheim est la sociologie, Langlois et Seignobos [...] l'histoire, Brunot la langue et Andler l'allemand. » Leur investissement des lieux du savoir prend appui sur un idéal commun qu'est la « science de l'éducation »⁸⁵⁶ à l'aune duquel ils justifient les réformes des enseignements.

Elèves de Monod et Lavisser qui jouèrent un rôle essentiel pour les facultés de lettres, Seignobos et Langlois « substituèrent l'érudition à la littérature, [...] méprisèrent l'éloquence [...] se firent une spécialité de la méthodologie et des sciences auxiliaires de l'histoire ; ils s'installèrent les censeurs, la police des sciences historiques » et doublèrent les littérateurs. En défendant la littérature par le biais de l'histoire contre la rhétorique – nommé à la chair d'éloquence française il déclare se donner pour tâche d'étudier les prosateurs et non d'enseigner le discours –, Lanson fait entendre ses propos et maintient un enseignement littéraire vivement contesté par les réformateurs.

Mais il s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement secondaire dont il est familier : il y a enseigné pendant 20 ans, il a vécu les réformes qui l'agitent depuis les années 1880 et a « publié d'innombrables petits classiques et pages choisies à l'usage des élèves des lycées. » Sans être membre de la commission, Lanson participe activement aux discussions préparatoires à la réforme du secondaire de 1902 « qui supprima la rhétorique des programmes du secondaire » en publiant de nombreux articles dans divers journaux et des revues.

Ses prises de position pédagogiques s'articulent à des perspectives politiques.

⁸⁵⁵ A. Compagnon, *La Troisième République des Lettres*, op. cit., p. 28, p. 62 et 45 pour les citations suivantes.

⁸⁵⁶ A. Compagnon, *La Troisième République des Lettres*, op. cit., p. 87-88., p. 33, 77 et 79 pour les citations suivantes.

Contre un enseignement rhétorique et classique qui profite aux enfants de la bourgeoisie, Lanson veut promouvoir un enseignement scientifique de la littérature sur lequel appuyer une démocratie ⁸⁵⁷. L'explication de texte est voulue au centre de cet enseignement moderne pour ses différents avantages supposés. Elle donne aux enfants une connaissance de la langue (la première phase de l'explication est grammaticale). Elle leur donne à penser historiquement la littérature comme produit d'une civilisation. Elle leur permet de recevoir une instruction civique. En outre, se substituant à l'enseignement de l'histoire littéraire qui sied mieux à l'université, l'explication française et les lectures dirigées permettent aux élèves qui ne sont pas forcément familiers de la littérature, d'en prendre connaissance par la lecture des œuvres plutôt que par le biais des manuels ou des cours magistraux d'histoire littéraire ⁸⁵⁸ :

« 1902 voudrait marquer un tournant : les Instructions [...] suppriment le cours magistral. Préconisant la lecture - la lecture directe des textes, d'œuvres complètes - les Instructions critiquent le cours magistral d'histoire littéraire, trop dogmatique, trop abstrait, qui, au lieu de contribuer à mieux faire comprendre textes et auteurs, fonctionne comme un écran. L'élève apprend le cours et le manuel, il ne lit pas » ⁸⁵⁹

Bien qu'ayant joué un rôle crucial, Lanson n'est pas seul à avoir contribué à l'évolution de l'enseignement littéraire secondaire au tournant du XX^e siècle. Il est membre du camp hétérogène des réformateurs :

« d'un côté les partisans d'une formation générale, fondée sur une culture générale, de préférence gréco-latine, sans visée utilitaire, ni préparation à une carrière ultérieure ; de l'autre, reprenant à leur compte des critiques déjà anciennes formulées à l'encontre de l'enseignement, les partisans d'une formation plus ancrée dans la réalité économique, politique, et préparant l'élève à sa tâche future, sans qu'on puisse pour autant parler de formation professionnelle. » ⁸⁶⁰

La transposition non mécanique des prises de position politiques et idéologiques en prises de position pédagogiques rend raison de l'hétérogénéité du camp des réformateurs, liée à sa grande assise sociale. Les arguments des "modernes" en faveur d'un enseignement sans latin sont variés : l'échec des élèves non préparés à un enseignement classique ; le manque de préparation à la vie moderne ; l'absence de formation de l'esprit patriote par la non fréquentation des œuvres du génie national ; etc. Bien que moins diversifié socialement, le camp des partisans de l'enseignement classique avance des arguments également divers pour critiquer l'enseignement sans latin : celui-ci

⁸⁵⁷ *Ibidem*, p. 79.

⁸⁵⁸ Selon A. Compagnon, la loi Falloux de 1850 qui supprime le monopole d'Etat sur l'enseignement a permis le départ des enfants de la bourgeoisie vers les établissements congréganistes. Ceux-ci ont été remplacés dans les lycées par les enfants de la petite-bourgeoisie puis des fonctionnaires moins familiers de la littérature et encore moins des littératures grecque et latine. A. Compagnon, *La Troisième République des Lettres*, op. cit., p. 130-131.

⁸⁵⁹ M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 68.

⁸⁶⁰ *Ibidem*, p. 149.

empêcherait la formation morale passant par l'apprentissage de la rigueur et de l'exigence requises pour la traduction d'œuvres dispensant elles-mêmes un enseignement moral ; il nuirait à l'enseignement laïc et républicain dans la mesure où l'Eglise catholique soutient massivement l'enseignement latin et encourage une scolarisation dans les établissements religieux. De plus, l'enseignement des lettres classiques serait indispensable à l'entrée dans les facultés de médecine et de droit ; etc.

Parmi les modernes, certains négligent la littérature : le rôle de Lanson et de ses proches a été de rallier des partisans des différents camps en soulignant la place essentielle qu'elle pouvait tenir dans la formation morale et patriote des élèves. L'enseignement littéraire est présenté comme pouvant former des « générations saines et vigoureuses » par la lecture, l'appréciation et l'étude – en un mot, l'explication – d'œuvres au caractère édifiant⁸⁶¹. C'est comme tel qu'il s'impose dans les années 1900.

Analysant les *Instructions officielles* au cours de la période allant de 1880 à 1925, M. Jey souligne la non linéarité de leur évolution. Les conflits, débats et rapports de force entre ceux qui occupent les places donnant un ascendant sur les réformes scolaires rendent raison des contradictions des *Instructions officielles* et de leurs revirements successifs. Si l'explication française constitue pour une longue période le point nodal de l'enseignement littéraire, d'autres positions défendues par Lanson ont été abandonnées dans les années 1920. En effet, les cours d'histoire littéraire sont réintroduits dans l'enseignement. Accusée de sacrifier la culture générale, la spécialisation de l'enseignement secondaire est annulée par la dotation de latin aux enseignements qui en étaient dispensés.

Ainsi, les positions institutionnelles éclairent les orientations des Textes officiels en donnant à certains la possibilité d'imposer un temps leurs définition et conception de l'enseignement. Le contenu des Textes officiels se comprend aussi au regard des transformations et des évolutions sociales diverses.

B. EVOLUTIONS SOCIALES ET REDÉFINITION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU COURS DES ANNÉES 1960-80

A partir de la fin des années 1950, différentes transformations modifient la société française. D'abord, la production culturelle et sa diffusion évoluent. Cette dernière s'effectue notamment par l'intermédiaire des bibliothèques dont les professionnels, progressivement reconnus, sont porteurs d'une conception particulière de la lecture, différente de la conception scolaire – elle est articulée à celle d'un lecteur « autonome » dans ses intérêts et goûts lectoraux. Ensuite, les savoirs scientifiques et technologiques prennent le pas sur les savoirs littéraires : ils sont valorisés socialement et scolairement. Le système scolaire se transforme également, parallèlement à ses publics tant professoral (nouveaux concours, nouvelles disciplines universitaires, etc.) qu'écolier

⁸⁶¹ Cette question occupe une place centrale dans les débats politiques. Elle apparaît par exemple à propos de différentes défaites militaires. Ainsi, celle de 1870 comme celle de 1914-18 ébranlent le système scolaire. Les uns attribuent la défaite de la Première Guerre mondiale au caractère désuet du système scolaire et aux humanités classiques. Les autres l'attribuent aux récentes réformes qu'ils décrivent comme un abandon des traditions, M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 268.

(augmentation des effectifs, unification de l'enseignement secondaire...).

Selon les historiens, ces transformations sociales ont constitué une situation socio-historique favorable à un retournement des ambitions scolaires affichées : l'école n'a plus pour objectif avoué de former à partir d'un corpus choisi et de méthodes spécifiques un citoyen susceptible de se débrouiller une fois sorti de l'institution scolaire avec l'offre culturelle et politique qui lui est faite. Elle se donne en partie pour objectif de l'initier aux écrits et aux lectures qu'il sera amené à découvrir et à mettre en œuvre seul, ultérieurement. Les modalités extra-scolaires d'appréhension des textes semblent plus adéquates que les pratiques scolaires antérieures pour faire face au développement de la production culturelle. Les méthodes et le corpus littéraire traditionnels perdent en légitimité quant à leur capacité à former un citoyen libre et critique. Au sein de l'école, la conception de l'initiation à la réflexion évolue : c'est moins la lecture de littérature que l'on reproduit, dont on s'inspire et que l'on mémorise, etc., que l'expression orale et le recours à l'authenticité qui sont supposés propices au développement de la réflexion.

L'évolution de la production culturelle et de sa diffusion

L'apparition du livre de poche en 1953 donne une assise à la critique des « morceaux choisis, ces présélections qui émettent le texte original et empêchent de le découvrir tel que son auteur l'a conçu. »⁸⁶² En plus d'offrir et de rendre possible la lecture et l'étude d'œuvres intégrales, les livres de poche permettent, par leur prix peu élevé, une diffusion du livre auprès d'un lectorat peu pourvu économiquement :

« L'édition (en 1953) de livre de poche a rendu possible l'achat par des familles qui ne fréquentent pas traditionnellement les librairies [...] dans une telle conjoncture, l'étude perpétuée des morceaux choisis dans l'école met en place un geste de lecture, une expérience de relation au texte, qui n'existent pas hors de l'école. Pour former des lecteurs de livres, on ne peut plus se contenter de faire travailler des extraits, c'est-à-dire de faire "imaginer" la littérature à partir du manuel. »⁸⁶³

En plus de satisfaire à la critique des morceaux choisis en réduisant la place de l'étude d'extraits, les lectures d'œuvres intégrales constituent un moyen de parer à la concurrence « des loisirs et de la culture de masse ». Ces derniers proposent en effet une consommation de plaisir et de divertissement contre lesquels les satisfactions d'une lecture de travail et d'effort sont supposées ne pas pouvoir rivaliser. Défendues par des promoteurs des pédagogies nouvelles (oubliés de l'idéologie originelle de l'effort et du travail), les lectures d'œuvres intégrales sont supposées rendre possible une approche

⁸⁶² A.-M. Chartier, « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000 », *Les Enseignants et la littérature : la transmission en question*, Actes du colloque de l'Université de Cergy-Pontoise, novembre 2002, p. 46. L'apparition de nouveaux formats sur le marché du livre favorise l'apparition dans les *Instructions* de recommandations pour la lecture de textes amples (plus amples que les morceaux choisis), voire d'œuvres intégrales. C'est vrai dès 1920, dans les écoles primaires supérieures et dans l'enseignement féminin avec « l'avènement des "petits classiques" lancés par R. Vaubourdoille. » V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 124.

⁸⁶³ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, op. cit., p. 38.

plaisante de la littérature⁸⁶⁴ comme d'autres activités telles que les ateliers d'expression, les fiches de lecture, les jeux théâtraux, etc.⁸⁶⁵ En plus de favoriser l'émotion littéraire soutenant la formation morale escomptée jusque dans les années 1960, les lectures d'œuvres intégrales sont pensées plus proches des divertissements qui, comme le cinéma, apportent aux adolescents les plaisirs de la fiction : les œuvres intégrales permettent de mieux appréhender les personnages, de mieux se laisser emporter par l'histoire, etc. Sans remettre en cause l'enseignement de la lecture par l'explication de texte, elles constituent des moyens propices à l'initiation à des formes de lecture qui, pour être reconnues comme extra-scolaires, acquièrent progressivement aussi une légitimité scolaire.

L'évolution et la diffusion des pratiques culturelles suscitent des craintes diverses et interrogent la lecture sur plusieurs fronts. Comme loisir, la lecture entre en concurrence avec d'autres pratiques culturelles. Comme moyen d'information, elle n'apparaît plus nécessairement être le média le plus efficace. De fait, la conception scolaire de la lecture en vigueur jusque dans les années 1950 alliant lecture littéraire et culture générale⁸⁶⁶, lecture et explication, est ébranlée par le « monde social d'où vient la masse des nouveaux élèves du secondaire qui, pour beaucoup deviendront étudiants, [par] le monde économique où ils vont devoir s'insérer avec leurs nouvelles professions inédites et, enfin, [par] le monde présent de la vie quotidienne qui les environne de pensées "hors les livres" »⁸⁶⁷. En outre, l'étendue et la diversité de la production écrite et de sa diffusion reflètent la diversité sociale du lectorat en même temps qu'elles rendent possible et légitiment l'individualisation des intérêts et goûts lectoraux.

Les réformateurs, tel Haby, prônent l'ouverture du corpus étudié à d'autres textes que les seuls textes littéraires pour initier la connaissance du monde moderne et des savoirs techniques : la presse écrite paraît répondre à cet objectif. La reconnaissance croissante des qualités de la presse pour la jeunesse facilite sans doute l'ouverture du corpus étudié :

« la crainte de voir s'effondrer la place de l'écrit dans la société, oblige à penser autrement les finalités de l'apprentissage et les usages de l'écrit. [Pour les réformateurs et les enseignants, il] faut tout faire pour promouvoir toutes les lectures possibles, accepter comme légitimes les supports jugés autrefois les plus contestables. [...] Lire devient un geste valorisé de façon inconditionnelle, quels que soient les contenus ou les supports des textes. »⁸⁶⁸

De fait, au tournant des années 1980 :

⁸⁶⁴ *Ibidem*, p. 16 (méthode active et art dramatique).

⁸⁶⁵ P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *op. cit.*, p. 93-94. Albertini comme A.-M. Chartier et J. Hébrard mentionnent la brièveté et la marginalité des expériences de pédagogies nouvelles autour de la lecture en classe dans les années 1960.

⁸⁶⁶ On l'a vu, ce lien a été construit notamment avec G. Lanson alors que d'autres perspectives auraient pu être suivies dès le début du XX^e siècle.

⁸⁶⁷ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 344.

« L'école continue de lire, plus que jamais sans doute. Elle présente à ses élèves davantage de textes, littéraires et non littéraires (documents, journaux, critiques), d'œuvres complètes, anciennes et contemporaines et du monde entier. Mais, quels que soient les critères de choix privilégiés par tel ou tel, la lecture n'est plus une fin, elle est un moyen, vecteur de culture, source de connaissance, outil de réflexion et c'est pourquoi les lectures doivent "répondre aux besoins, intérêts et capacités" de leurs lecteurs. Dans le même temps, les exercices écrits sont devenus (redevenus ?) la pierre angulaire de la formation scolaire. [...] Le temps de la lecture-formation s'achève dans la lecture d'information et de divertissement. Une nouvelle ère de formation par l'écriture commence. »⁸⁶⁹

Ainsi, on assiste à un renversement des perspectives pédagogiques : l'institution scolaire intègre des pratiques lectorales et des corpus auparavant écartés pour préparer les enfants à des pratiques extra-scolaires. En plus du développement du livre de poche, de la crainte de la baisse de la lecture face à d'autres loisirs, etc., ce renversement a été suscité par la sensibilisation des membres de l'institution scolaire à l'approche des nouveaux promoteurs de la culture et de la lecture.

L'augmentation du nombre de bibliothèques (universitaires, scolaires, municipales, etc.) à partir des années 1950-60 s'est accompagnée d'un recrutement important de bibliothécaires aux qualités professionnelles désormais reconnues par un diplôme (le CAFB - certificat d'aptitude aux fonctions de bibliothécaire - remplace en 1951 le diplôme technique défini en 1932). Ces recrues importent au sein de la profession de nouvelles conceptions du métier de bibliothécaire et de nouveaux objectifs professionnels. Il ne s'agit pas de diffuser une culture légitime traditionnelle à des individus qui n'y ont pas eu accès, mais de proposer un accès à d'autres répertoires – scientifiques, techniques et journalistiques (vs littéraires, artistiques et historiques ou religieux) – et de donner une place essentielle à l'écrit. Les nouvelles recrues rompent ainsi avec les tenants de la culture des années 1950 qui, « à la tentation d'ériger en valeurs les pratiques culturelles populaires (chansons, cinémas, fête, etc.), [avaient] substitué le schéma plus confortable qui veut faire accéder chacun aux grandes œuvres du répertoire universel [...] [où] on ne transige pas avec les mauvais livres »⁸⁷⁰. Elles rejoignent en revanche les ambitions des premiers bibliothécaires comme Morel. Inspirés des modèles américains, ceux-ci souhaitaient mettre à disposition des lecteurs la production écrite de qualité d'une société laïque et démocratique. Ils voulaient tenir ensemble la promotion de la profusion et de la nouveauté éditoriale et l'exigence de qualité des titres proposés, quel que soit le type d'imprimé – bon livre et bon illustré vs mauvais livre et mauvais illustré –⁸⁷¹. Les réformateurs scolaires des années 1960-70 peuvent s'appuyer sur les bibliothécaires

⁸⁶⁸ A.-M. Chartier, « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000 », *op. cit.*, p. 45-46.

⁸⁶⁹ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 230.

⁸⁷⁰ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 144.

⁸⁷¹ *Ibidem*, p. 114. Au nom de compétences professionnelles – et non d'une idéologie ou d'une morale –, le bibliothécaire des années 1920 peut proposer un nombre fini de livres et d'imprimés, allant des lectures sérieuses (instructives et informatives) aux lectures romanesques (elles mêmes évaluées).

habitué à distinguer les imprimés d'information et de divertissement ⁸⁷² .

Avec l'arrivée de la télévision – qui propose aussi bien des fictions que des documentaires – et la crainte d'une concurrence inégale de la lecture, bibliothécaires, enseignants et journalistes voient leurs intérêts converger. La presse entre progressivement au sein de l'institution scolaire :

« En quelques années, bibliothécaires et enseignants se retrouvent donc dans le même camp que les journalistes. Il ne s'agit plus de dénoncer la presse mais de l'adopter comme un média à défendre, puisqu'elle contribue finalement, avec ses moyens propres, à promouvoir et perpétuer le geste essentiel de lecture. » ⁸⁷³

En plus d'être attentifs à la nouveauté et à la diversité éditoriales, les bibliothécaires font de leurs bibliothèques les outils essentiels d'une action coordonnée en faveur de la lecture. Ils permettent finalement une reconnaissance des différents usages et découvertes de la lecture tout en maintenant une répartition assez traditionnelle des tâches des uns et des autres : les bibliothèques (publiques comme scolaires) mettent à disposition les savoirs et imprimés que l'école ne peut dispenser faute de temps : « savoirs vulgarisés » ⁸⁷⁴ , « lecture pour s'informer et se documenter » ⁸⁷⁵ .

« Cette conversion de l'école et de la lecture publique à l'imprimé voit la montée d'un nouveau professionnel, le documentaliste, qui traite d'informations provenant de tous les supports. Les documents ne sont pas forcément à lire mais à "consulter" (textes, mais aussi tableaux, banques d'images, banques sonores, films et vidéos). L'ère des médiathèques publiques commencent en même temps que dans les écoles, celle du CDI et de la BCD. » ⁸⁷⁶

Installé dans l'école, le modèle extra-scolaire de la lecture est scolarisé, « repris dans des dispositifs techniques de formation : lire la presse, la documentation de façon fonctionnelle, rapide devient un objet d'apprentissage précoce et long, qui ne remplace pas les autres activités de lecture mais s'y ajoute. » ⁸⁷⁷

Ainsi, les transformations de l'appréhension scolaire de la lecture à partir des années

⁸⁷² Par ailleurs, reconnaissance de la littérature jeunesse de qualité et reconnaissance professionnelle vont de pair : en 1989, le secteur jeunesse devient une spécialité du CAFB et non plus seulement une option. En 1991, la profession voit ses statuts remaniés : les métiers de bibliothécaires sont ouverts aux concours de la fonction publique territoriale et d'Etat, les formations sont prévues post-recrutement. K. Feinstein, « La formation des bibliothécaires pour la jeunesse », *BBF* tome 44 n° 3, 1999, p. 80-84.

⁸⁷³ A.-M. Chartier, « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000 », *op. cit.*, p. 43.

⁸⁷⁴ Il est intéressant de constater que dans l'enquête, les filles qui fréquentent assidûment les bibliothèques y ont découvert des domaines de production para-scientifiques non enseignés dans le secondaire : psychologie, astrologie, etc. Ce ne sont toutefois pas ce que l'on entend ordinairement par vulgarisation des savoirs scientifiques : sciences appliquées, vulgarisation de psychologie, histoire, sociologie, mathématique, etc. cf. *supra*, chapitre 3.

⁸⁷⁵ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 331.

⁸⁷⁶ A.-M. Chartier, « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000 », *op. cit.*, p. 43.

⁸⁷⁷ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, *op. cit.*, p. 612.

1960 réagissent aux évolutions de l'offre et de la diffusion culturelles parallèlement aux conceptions et pratiques des bibliothécaires vis-à-vis de la lecture. Elles se réalisent aussi en même temps que des changements fondamentaux du système scolaire et de ses publics.

les transformations du corps professoral et des critiques universitaires influantes

La structuration du système scolaire n'échappe pas à la valorisation économique et sociale des savoirs scientifiques et techniques⁸⁷⁸. L'un des aspects de la réforme Berthoin de 1959 qui vise le « développement des études techniques et scientifiques » entérine cette évolution sociale, « remet-tant donc en cause la prééminence des humanités classiques dans la formation et la sélection des élites. »⁸⁷⁹ La refonte des filières d'enseignement secondaire participe de la même dynamique : ayant distingué jusque dans les années 1960 les filières du baccalauréat, le latin cède la place aux sciences et mathématiques en 1965. Au départ les finalités de l'enseignement littéraire ne changent pas : pour les professeurs de lettres du secondaire, il s'agit toujours de former une « culture générale qui ne vise ni la rentabilité économique ou sociale comme les formations techniques ou professionnelles, ni l'inculcation idéologique ou l'adhésion à une philosophie » et de parvenir à la « transmission du bonheur de lire, c'est-à-dire du bonheur de comprendre des textes difficiles en dégustant leur verbe »⁸⁸⁰. Autrement dit, les enseignants doivent dispenser un enseignement humaniste sans passer par l'enseignement du latin et du grec. Cependant, la modification des épreuves du baccalauréat en 1970 signe l'importance progressivement accordée et reconnue aux filières scientifiques : d'une part le baccalauréat littéraire est avancé d'un an ce qui réduit la durée de l'enseignement littéraire ; d'autre part, un sujet non littéraire, préparant au concours de recrutement des grandes écoles scientifiques⁸⁸¹ figure aux côtés des sujets littéraires :

« Alors que la formation des élites était traditionnellement littéraire, autour des humanités latines et françaises, les transformations de la société française exigent la formation en grand nombre de cadres scientifiques et techniques. La lecture lente, attentive à la langue autant qu'au message, suivie de relectures pour méditer et savourer le texte, s'était forgée dans cette intimité avec les

⁸⁷⁸ Les analyses de P. Bourdieu et J.-C. Passeron sur la transmission de l'arbitraire culturel des classes dominantes au sein de l'institution scolaire éclairent encore cette évolution. Le renouvellement et la transformation des classes dominantes semble avoir entraîné la modification du capital culturel enseigné et valorisé (même si les promoteurs des nouveaux textes officiels peuvent avoir des justifications proprement littéraires ou pédagogiques : mobiliser les sciences du texte, les mieux à même de faciliter la compréhension des textes, expliciter et enseigner des modalités de mises en mots des lectures, etc.). Bien que modifié, le capital culturel dominant comprend toujours une maîtrise de langue et de la culture écrite (mais non nécessairement littéraire).

⁸⁷⁹ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 361.

⁸⁸⁰ *Ibidem*, p. 343.

⁸⁸¹ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 166.

chefs-d'œuvre de la langue française, porteurs des modèles éthiques et esthétiques qui façonnaient le lecteur cultivé. La nouvelle lecture, celle dont ont besoin les ingénieurs et les administrateurs, mais aussi les simples citoyens des villes urbanisées, est aux antipodes. Il s'agit de lire vite, efficacement, sans avoir à relire, pour prendre connaissance d'un dossier, trouver une information, vérifier une donnée, prendre une décision, suivre une procédure d'action. Pour extraire les données essentielles, il faut apprendre à résumer. L'explication littéraire de la tradition, au contraire, est un exercice qui dilate le texte et ne sépare jamais la prose du lecteur de celle de l'auteur. Quand le résumé devient une épreuve du baccalauréat, comme on n'imagine guère de telles pratiques sur des extraits littéraires (peut-on "résumer" la tirade du Cid ou un sonnet des Fleurs du mal ?), on voit apparaître de nouveaux textes dans la classe de français, tirés d'articles de journaux, de revues scientifiques, d'essais de sciences humaines. De la même façon, dans l'école primaire, on s'inquiète maintenant d'apprendre à lire aux plus jeunes des textes fonctionnels (recettes de cuisine, notices de montage, consignes d'exercices, organigrammes) et informatifs (articles de journaux, notices de dictionnaires, règlements, libellés de problème) autant que des récits, ou des descriptions. »⁸⁸²

Les partisans et promoteurs des réformes prônent une « culture générale scientifique ». Pour eux, l'école poursuit « les mêmes fins formatrices, éthiques et intellectuelles, mais à travers des apprentissages faisant la part belle aux connaissances censées permettre le progrès social. Quant à la dimension esthétique, elle change de registre : non plus la beauté de la langue, mais celle des raisonnements »⁸⁸³.

Outre la transformation de la structuration du système scolaire et de la place faite à l'enseignement scientifique, les modifications des publics scolaires (enseignants comme élèves) contribuent à l'évolution de l'enseignement littéraire.

P. Albertini mentionne les « mutations quantitatives » et « qualitatives » qui affectent le se-condaire de 1950 à 1970 avec notamment le renouvellement du corps professoral par un recrutement important d'enseignants (pour les concours de lettres et de grammaire, 72 agrégés et 85 certifiés en 1950 ; 445 agrégés, 1435 certifiés en 1970)⁸⁸⁴. De plus, le corps professoral se recompose autour de nouveaux concours : augmentation du nombre de certifiés et d'agrégés – CAPES de lettres classiques et modernes créés en 1950 – et mise en place en 1959 des agrégations de lettres modernes où le latin perd sa place centrale. Selon A.-M. Chartier et J. Hébrard, cette nouvelle configuration du corps professoral conduit, dans un premier temps (les années 1960), à fédérer la profession autour de la littérature française (à la place du latin) et de la lecture littéraire⁸⁸⁵.

Cependant du point de vue du militantisme disciplinaire⁸⁸⁶, les différences se lisent

⁸⁸² A.-M. Chartier, « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000 », *op. cit.*, p. 44-45.

⁸⁸³ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 366.

⁸⁸⁴ P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *op. cit.*, p. 89.

⁸⁸⁵ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, *op. cit.*, p. 12.

dans les affiliations variées et concurrentielles : la « Franco-Ancienne (créée en 1909) proche de l'Inspection générale et des professeurs de Khâgne est doublée à partir de 1967 par l'Association française des professeurs de français (devenue en 1973 [...] AFEF) qui affirme la nécessité d'une rénovation systématique. »⁸⁸⁷ S'inspirant des universitaires et des nouveaux courants d'analyse littéraire (narratologie, sémiologie, poétique)⁸⁸⁸, les membres de l'AFPF prônent une rénovation de l'enseignement par une normalisation et une systématisation des méthodes. Ils condamnent la culture somme (le cours magistral et les morceaux choisis), les normes chronologiques et nationales et un certain élitisme. Critiquant la liturgie des explications de textes (récitations de savoirs et reconnaissance non sincère de qualités esthétiques non éprouvées) trop érudites (apports de connaissances non nécessaires à la compréhension d'un texte singulier), certains proposent le recours à d'autres approches. Ainsi, enseignant habitué des encarts dans les *Cahiers pédagogiques*, P. Lecarme rejette les extraits de texte comme objets d'étude qui appellent une lecture médiatisée (annotations, introductions de manuel, etc.). Il défend une conception d'une étude mettant en évidence la cohérence des œuvres :

« tout s'est passé jusqu'à présent comme si l'on nous demandait d'enseigner un certain nombre d'idées, de dates, de termes. Dans cet esprit, les œuvres ne sont présentées que tronçonnées, asservies, bonnes tout au plus à justifier ou à illustrer ce que dit l'auteur du manuel. A croire qu'un écrivain est un homme qui écrit des morceaux choisis », « on appréciera la valeur d'une étude [critique] à sa cohérence, c'est-à-dire au nombre de connexions plausibles qu'elle établira à l'intérieur d'une œuvre ; en somme, à la façon dont elle fera sentir, avec un degré satisfaisant de vraisemblance, l'unité interne de l'œuvre étudiée. [...] [comprendre un texte, c'est] en voir les lois, les thèmes importants »⁸⁸⁹

Pour sa part, R. Fayolle souligne - et donne à voir par l'analyse d'un poème de Baudelaire -, l'intérêt pédagogique des apports de l'analyse structurale des textes :

« je ne dis pas [...] qu'il faille prendre ces études et ces essais d'analyse structurale comme des modèles [car ils sont incapables de trancher entre ce qui a un intérêt littéraire et ce qui n'en a pas] [...] mais nous pourrions trouver dans des études ainsi orientées un moyen de mieux décrire et surtout, me semble-t-il, de décrire de façon plus rigoureuse et plus précise le texte que nous essayons d'expliquer »⁸⁹⁰

Et le *Manifeste de Charbonnières* publié en 1970 dans un numéro du *Français aujourd'hui* propose une refonte de l'enseignement littéraire inspiré des nouvelles critiques⁸⁹¹. Il affirme contre l'enseignement contemporain et le commentaire de sympathie que

⁸⁸⁶ P. Albertini suggère également des distinctions politiques en évoquant les affinités des membres de l'AFPF aux événements de 1968.

⁸⁸⁷ P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *op. cit.*, p. 90.

⁸⁸⁸ *Ibidem*, p. 90.

⁸⁸⁹ P. Lecarme, « Tombeau de Gustave Lanson », *Cahiers pédagogiques*, n° 86, décembre 1969, p. 15 et 17.

⁸⁹⁰ R. Fayolle, « L'explication de texte », *Le Français aujourd'hui*, n° 7, octobre 1969, p. 16-17.

« l'analyse littéraire n'est pas un bavardage impressionniste »⁸⁹². Pour P. Albertini, « Discipline dominante, les mathématiques sont aussi un modèle : pour les professeurs de lettres, un défi. Il faut donner aux exercices littéraires une rigueur nouvelle, diront les rénovateurs : "il serait fâcheux que les sciences seules apparaissent aux yeux des enfants comme exactes" peut-on lire dans le manifeste de *Charbonnières* de 1969. »⁸⁹³

Cependant, jusqu'à la fin des années 1970, les enseignants du secondaire qui suivent ces orientations pédagogiques restent marginaux. Nombreux sont ceux qui continuent de pratiquer des explications de texte tout en enseignant l'histoire littéraire et rares sont ceux qui appliquent la nouvelle critique ou qui ont banni l'explication de texte au profit de la réécriture, des exercices de changement de point de vue, des résumés, etc. : « risque d'abstraction, de sécheresse linguistique, de scientisme, tentation d'un repli sur des méthodes traditionnelles ou d'un retour à l'histoire chez des professeurs qui se sentent à mille lieues des préoccupations de leurs élèves et peuvent éprouver la nostalgie des savoirs stables et des symétries rassurantes de l'ère Clarac »⁸⁹⁴. Des voix officielles émettent d'ailleurs des réserves quant à l'introduction de méthodes universitaires dans le secondaire. Par exemple, l'inspecteur pédagogique, membre de l'AFPF, A. Bontet de Monvel commençait son intervention dans les *Cahiers pédagogiques* en rappelant les limites de l'analyse littéraire posées par les exigences pédagogiques :

« nous sommes, par nécessité pédagogique, gens pour lesquels les pouvoirs du langage restent incontestables, et qui devons les faire saisir à de jeunes esprits manquant de prise. Il y a nécessairement pour nous un signifiant, un signifié et une signification, que notre métier est de faire comprendre et sentir »⁸⁹⁵

Pour P. Albertini, l'inspecteur

« brosse un tableau soigneusement sélectif des nouvelles critiques utilisables

⁸⁹¹ Ce manifeste prévoit concrètement la progression de l'enseignement littéraire au fil des niveaux : « en ce qui concerne l'étude des textes littéraires l'accord s'est fait sur la progression suivante : dans l'enseignement élémentaire, les textes n'ont pas d'auteur et ne valent qu'en tant que textes ; dans le premier cycle du second degré, par l'étude comparée des thèmes au travers d'œuvres appartenant à divers genres et à diverses époques, on aide à la formation d'un sens du relatif ; dans le second cycle, l'étude d'œuvres replacées dans leur environnement historique et social précise cette notion de relatif [...] ; dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, enfin, on passe à une étude scientifique et systématique des grands mouvements culturels, intellectuels, littéraires, etc. », A. F. P. F., « Editorial [Manifeste de Charbonnières] », *Le Français aujourd'hui*, n°9, 1970, p. 6.

⁸⁹² A. F. P. F., « Editorial [Manifeste de Charbonnières] », *Le Français aujourd'hui*, op. cit., p. 22.

⁸⁹³ P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », op. cit., p. 89. Comme l'a montré A. Compagnon, dans *La Troisième République des Lettres*, op. cit., c'est l'histoire universitaire qui, à la fin du XIX^e siècle, joue le rôle modélisant des différentes disciplines : pour sauver les lettres, G. Lanson se plie à l'appréhension historique et non plus rhétorique de celles-ci.

⁸⁹⁴ P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », op. cit., p. 97 et aussi 95. L'inspecteur Clarac défendait une approche de la littérature par le biais d'une histoire littéraire appréhendant les œuvres les unes par rapport aux autres et comme se répondant les unes les autres.

⁸⁹⁵ A. Bontet de Monvel, « La "nouvelle critique" et l'enseignement littéraire dans le second cycle », *Cahiers pédagogiques*, n° 86, décembre 1969, p. 18.

dans le second cycle : pour lui, le structuralisme et la théorie littéraire sont trop abstraits et trop indifférents au sens, la critique marxiste trop rare, la psychanalyse trop touffue et trop subjective [...] ; seule la critique thématique emporte son adhésion : “Jean-Pierre Richard apporte au maître du second cycle des modèles de lecture et de commentaires de textes, par le don que manifeste l’auteur de porter une attention concrète au tissu même du langage, et de découvrir selon quelle intention maîtresse, quel motif le langage est tissé. Démarche, on le voit, très orthodoxe, et conforme à ce que nous demandons de meilleur à l’explication de texte !” »⁸⁹⁶

Ce tri entre les nouvelles sciences des textes n’est pas sans rappeler l’inégal sort réservé aux critiques du fait de leur adéquation aux pratiques pédagogiques en place : avec V. Houdart-Mérot, « on peut faire l’hypothèse que certaines critiques lui [la culture scolaire] conviennent mieux que d’autres, “prennent” mieux, en fonction de ses propres impératifs. »⁸⁹⁷ Ainsi, pour la période de 1925-1960, l’auteur constate la faible aura de Valéry ou Proust lorsqu’ils critiquent le recours à la biographie pour comprendre les œuvres, ou de Valéry lorsqu’il conteste le clivage fond et forme en accordant la primauté au premier. A l’inverse, l’enseignement littéraire secondaire s’est accommodé des perspectives analytiques de Sainte-Beuve, Lanson et des précurseurs/initiateurs de la critique thématique (A. Béguin, G. Bachelard puis G. Poulet).

De plus, en l’absence même de réserves officielles ou d’emprunts sélectifs parmi la critique universitaire, l’intégration de tout discours au sein de l’institution scolaire est indissociable de la transformation de celui-ci. Comme le notait B. Bernstein⁸⁹⁸, la « pédagogisation » transforme les discours scientifiques originaux. Activités d’apprentissage, les pratiques scolaires se distinguent des pratiques scientifiques ou théoriques⁸⁹⁹. De fait, on ne peut suivre complètement P. Albertini lorsqu’il affirme que la « critique textuelle est la principale innovation pédagogique depuis le lansonisme. Elle apparaît avec ce qui pourrait bien être la “deuxième révolution culturelle” de l’enseignement du français (dans les années 1967-1970) » et que « l’élève est invité à

⁸⁹⁶ P. Albertini, « Les mutations de l’enseignement secondaire depuis 1960 », *op. cit.*, p. 95.

⁸⁹⁷ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.*, p. 155.

⁸⁹⁸ Selon B. Bernstein, « le discours pédagogique est un principe de recontextualisation ». Prenant l’exemple des sciences physiques étudiées à l’école, B. Bernstein écrit « Ni la sélection, ni la séquence ni le rythme, ni les relations avec les autres matières ne peuvent être tirés de la logique du discours physicien [comme discours scientifique, champ de production originaire] ou des nombreuses activités qui se déroulent dans le champ où ce discours est produit », B. Bernstein, « La Construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », *Critiques sociales* n° 3-4, novembre 1992, p. 47 et 50.

⁸⁹⁹ A. Chervel, « Sur l’origine de l’enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l’éducation*, n° 25, janvier 1985, p. 3-10. Pour A. Chervel également, toute discipline scolaire est « liée à une science, un art, une activité intellectuelle non scolaire ». Ainsi, l’histoire littéraire enseignée dans le secondaire s’inspire de la critique littéraire (à la manière de Sainte-Beuve), mais la transforme dans son usage même. D’une part, les enseignants l’appréhendent non pas en elle-même (ou pour la faire pratiquer à leurs élèves), mais comme matière à partir de laquelle leurs élèves produiront leurs compositions françaises. D’autre part, ils l’appréhendent à partir une pratique pédagogique ancienne qu’est l’explication de texte et non à partir des règles universitaires. Enfin, elle leur permet de surmonter la non évidence langagière et historique des textes anciens pour les élèves.

considérer l'œuvre littéraire comme un tout, ne renvoyant qu'au tout de la littérature et comme une présence rendant immédiatement présente toute la littérature dont elle est nourrie. [...] [est préconisée] l'étude de la forme et des figures du texte et, partant, de sa *littéarité* »⁹⁰⁰.

Même relatif et peu mis en pratique, l'attrait suscité par la rigueur et la scientificité des nouvelles critiques répond non seulement à la concurrence de légitimité entre disciplines scientifiques et disciplines littéraires, mais aussi à la confrontation des enseignants et des pratiques pédagogiques traditionnelles aux nouveaux élèves du secondaire.

les transformations du public scolaire et du système scolaire

Le public de l'enseignement secondaire se modifie considérablement à partir des années 1950-1960. Les effectifs et le taux de scolarisation augmentent. Ainsi alors qu'« en 1958, un enfant sur deux accède à la classe de sixième. En 1973 [...], 98 % d'une classe d'âge entre en sixième. » Si 64 % des enfants de 14 ans sont scolarisés en 1958-59, ce sont 97.7 % des enfants du même âge qui le sont en 1984-85. Les écarts sont encore plus frappants pour les enfants de 16 ans : ils sont 43.5 % à être scolarisés en 1958-59 et 86.8 % en 1984-85⁹⁰¹. Cette augmentation des élèves du secondaire se répercute sur l'augmentation des bacheliers : 5.3 % d'une génération sont bacheliers en 1951 alors qu'ils sont 20.1 % en 1970. En effectifs on passe de 32 000 à 167 300 bacheliers entre 1951 et 1970⁹⁰².

Outre l'augmentation démographique, les transformations du système scolaire participent à l'augmentation des élèves du secondaire et à la transformation de la composition sociale du public scolarisé dans le secondaire. Ces transformations s'opèrent avant même la constitution du collège unique par la réforme Haby au milieu des années 1970 qui rassemble CES et CEG. Elles s'opèrent dès la fin des années 1950 par une succession de réformes – dont la réforme Berthoin – qui permettent la suppression progressive de l'examen d'entrée en sixième, le prolongement de la scolarité obligatoire – au départ dans des filières distinctes du secondaire. L'enseignement secondaire s'ouvre à l'ensemble d'une classe d'âge, quelle que soit l'origine sociale des élèves et quelles que soient leurs scolarités antérieures (dans les écoles primaires ou dans les classes du petit lycée).

Dès la fin des années 1950 et le début des années 1960, les enseignants du secondaire s'étonnent de leurs élèves qui « ne savent pas lire », qui sont rétifs à l'explication des textes littéraires et incapables de se débrouiller seuls avec les instruments d'une scolarisation longue. Pour A.-M. Chartier la « crise de l'école » qui se développe dans ces années – et la crise des méthodes d'enseignement de la lecture –

⁹⁰⁰ P. Albertini, « L'histoire littéraire au lycée », *op. cit.*, p. 43-44.

⁹⁰¹ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.*, p. 159. L'auteur reprend les données d'A. Prost, *Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement et de l'éducation en France de 1945 à nos jours*.

⁹⁰² Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, cité dans M. Cacouault et F. Œuvrard, *Sociologie de l'éducation*, *op. cit.*, p. 10.

résulte d'un conflit de normes et de définitions des savoir-lire entre les enseignements primaire et secondaire, à un moment où l'école élémentaire est, avant le collège unique, le « vestibule de multiples sixièmes » (celles des lycées, des CES, des cours complémentaires)⁹⁰³. Les enseignants du secondaire attendent en effet des élèves qu'ils sachent lire seuls, vite, sans aide, en silence, qu'ils sachent se servir des manuels pour faire les devoirs, apprendre les leçons, qu'ils sachent relire les notes prises en classe, expliquer un extrait littéraire, comprendre une page d'histoire, résumer une description en biologie ou en géographie, etc. Or les enseignants du secondaire se trouvent en présence d'élèves ayant appris à lire selon les fins de l'enseignement primaire. Ils savent lire à haute voix en mettant le ton comme l'exigeait le certificat d'études :

« la signification même du verbe lire change de sens. Pour un instituteur des années 1950, un élève sachant dire à voix haute un court récit en montrant qu'il le comprenait "savait lire". Les critères du second degré sont beaucoup plus ambitieux puisque lire, c'est comprendre seul des textes, littéraires, scientifiques mais aussi fonctionnels. »⁹⁰⁴

Les constats des enseignants du secondaire et les enquêtes mettant en évidence les liens entre échec scolaire – difficultés en lecture – et origines sociales amènent les enseignants du primaire à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques involontairement discriminantes⁹⁰⁵ et, avant cela, à faire redoubler les élèves risquant d'éprouver des difficultés en sixième⁹⁰⁶ :

« Pour amener tous les élèves à de telles performances avant onze ans, il faut beaucoup plus tôt les faire passer du déchiffrage besogneux à la lecture silencieuse fluide. Ceux qui en fin de cours préparatoire, ne maîtrisent pas les "mécanismes" ne peuvent entrer au cours élémentaire : la proportion de redoublants, révélée par les statistiques, est impressionnante. »⁹⁰⁷ **40 % des garçons redoublent le CP en 1962 et les effectifs de l'enseignement spécialisé s'envolent**⁹⁰⁸

Les transformations du système scolaire entraînent donc d'abord des modifications de la place et de la conception de la lecture et de son enseignement dans le primaire. Dans le

⁹⁰³ A.-M. Chartier, « L'Enfant, l'école et la lecture », *op. cit.*, p. 211.

⁹⁰⁴ A.-M. Chartier, « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000 », *op. cit.*, p. 44.

⁹⁰⁵ Dans un premier mouvement, les instituteurs sont réticents à l'intégration de la linguistique qu'ils ne connaissent pas dans les méthodes d'apprentissage ; ils s'orientent d'abord vers les pédagogies nouvelles – déjà anciennes – et le travail de l'expression orale avant celui de la lecture.

⁹⁰⁶ Pointant le décalage entre les attendus pédagogiques et les attendus professionnels, A.-M. Chartier rappelle que les enfants sortant de l'enseignement obligatoire « n'ont aucun souci d'embauche tout au long des Trente Glorieuses, [même,] 90 % des élèves sortant des classes de perfectionnement "sont convenablement insérés dans la vie sociale" », A.-M. Chartier, « L'Enfant, l'école et la lecture », *op. cit.*, p. 211. L'auteur se réfère à une enquête citée par R. Zazzo dans un numéro du *Courrier médical* de 1969.

⁹⁰⁷ A.-M. Chartier, « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000 », *op. cit.*, p. 44.

⁹⁰⁸ A.-M. Chartier, « L'Enfant, l'école et la lecture », *op. cit.*, p. 211.

secondaire, ces transformations structurelles ne s'accompagnent pas immédiatement de modifications des objectifs d'enseignement : les enseignants partisans des humanités craignent l'unification du secondaire, une primarisation des objectifs d'enseignement et des pratiques scolaires ainsi que le remplacement de l'enseignement d'une culture générale par celui d'une culture technique et scientifique trop directement liée à des fins utilitaires et détournée de la relation au monde et à l'autre⁹⁰⁹. Quels que soient les concours qu'ils aient passés, les enseignants se retrouvent autour de la défense de l'enseignement de la littérature. Les pédagogues s'exprimant dans les *Cahiers pédagogiques*⁹¹⁰ croient en un enseignement du français qui soit partage d'une expérience esthétique entre enseignants et élèves. Ils proposent dans cette perspective des lectures d'œuvres intégrales, des mises en scène de pièces classiques, etc. S'appuyant également sur une connivence culturelle entre enseignants et élèves, d'autres enseignants exercent les lycéens à la critique de sympathie.

Or ces différentes options pédagogiques se heurtent aux réalités scolaires : les enseignants déplorent « l'ignorance » et « l'inculture » de leurs élèves, « leur manque d'initiative » en matière d'interprétation, « leur formalisme respectueux assez agaçant », etc.⁹¹¹ De leur côté, des lycéens critiquent vertement les cours de lettres et l'explication de texte, « ennuyeuse » et « bridant l'initiative des élèves »⁹¹², imposant un répertoire déprécié et disqualifié par rapport aux projets professionnels techniques.

Les pédagogues militants, écrivant dans les *Cahiers pédagogiques*, expriment leurs doutes et leurs désarrois :

« Quand ne va plus de soi cette connivence culturelle, pourra-t-on encore rire ou pleurer des mêmes choses ? On peut "travailler" ensemble, on peut encore faire apprendre, mais pourquoi faire apprendre, si on ne peut plus, comme avant, "faire sentir" ? »⁹¹³

Un temps déstabilisés, les pédagogues prônent à partir des années 1970 une nouvelle orientation : ils prennent le parti de reléguer la lecture d'admiration et l'émotion esthétique au profit d'un enseignement fondé sur « des bases incontestables [...] des savoirs scientifiques, sciences du langage, sciences des textes, sciences de l'éducation. » Ils pensent répondre de la sorte aux exigences de démocratisation de l'enseignement (la

⁹⁰⁹ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 364-365.

⁹¹⁰ Analysant l'évolution des discours sur la lecture et l'enseignement littéraire dans les articles des *Cahiers pédagogiques* pour la période 1949-1968, A.-M. Chartier et J. Hébrard mettent en évidence les liens entre les propositions pédagogiques des rédacteurs de la revue et, d'une part, leurs engagements pédagogiques (pour les pédagogies nouvelles) ou politiques (promoteurs d'une école démocratique dans la lignée du plan Langevin-Wallon) et, d'autre part, les situations scolaires rencontrées (les réactions de leurs élèves à l'enseignement qu'ils dispensent), dans A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, op. cit.

⁹¹¹ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, op. cit., p. 49-50.

⁹¹² P. Albertini, « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », op. cit., p. 90-91. L'auteur fait référence à un sondage publié dans *Les Cahiers pédagogiques* en septembre 1968.

⁹¹³ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, op. cit., p. 47.

compréhension des textes doit s'évaluer par d'autres moyens que la connivence)⁹¹⁴.

Cette transformation des perspectives accompagne l'ouverture du répertoire étudié : **« l'idée d'une lecture comme pur "exercice de l'intelligence", comme travail ne requérant ni sympathie, ni fusion émotionnelle mais savoir-faire et connaissances, a déjà largement débordé le nouveau roman pour devenir le drapeau de ralliement de littéraires qui ont découvert à l'université la linguistique et l'analyse structurale des textes. [...] Les nouveaux romanciers se prêtent volontiers à cette lecture puisqu'ils ont écrit leurs textes à cette fin [le lecteur doit faire fonctionner le texte], mais n'importe quel texte, qu'il soit ou non littéraire, qu'il appartienne ou pas au corpus patrimonial, doit pouvoir être approché de cette façon. Un savoir-faire technique, une connaissance scientifique, des analyses objectivables, pourraient alors remplacer la subjectivité culturelle, l'érudition littéraire et la communion esthétique. »**⁹¹⁵ et **« les sciences humaines et la nouvelle critique affirment avoir forgé des instruments efficaces pour permettre de saisir l'œuvre sans recourir aux critères subjectifs (et probablement bourgeois) de la finesse et du goût. [...] la linguistique réussit [...] une fabuleuse percée médiatique et institutionnelle. En sus de normer les sciences des textes, elle propose aussi ses services aux instituteurs. »**⁹¹⁶

Ainsi, la démocratisation de l'enseignement et de la culture interroge la lecture et son enseignement : on interroge non seulement les textes à lire (classiques ou modernes, littéraires, scientifiques ou documentaires), mais aussi les formats (morceaux choisis ou œuvres complètes), et également les manières de lire (pour admirer et se former ou pour analyser les textes) : « La lecture un instant concurrencée et mise en cause, triomphe donc à nouveau mais au prix d'une métamorphose. Un "savoir-lire" qui n'est plus le "goût de lire", ni même le "désir de lire" est au cœur de ce dispositif puisque cette compétence est la condition *sine qua non* de toutes les réussites scolaires. »⁹¹⁷

Ce point de vue est consigné dans les *Instructions officielles* des années 1980. Celles-ci mettent l'accent sur la diversité des supports et des textes lus (sans négliger la

⁹¹⁴ On peut souligner avec A.-M. Chartier et J. Hébrard qu'« en récusant, par le recours à la science l'idéologie "bourgeoise" de cette culture humaniste, on ne règle en rien, évidemment, la question de l'inégalité sociale devant les apprentissages langagiers ; on pourrait même dire au contraire. », A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Genèse d'une crise*, *op. cit.*, p. 55. C. Baudelot et M. Cartier vont plus loin dans la critique de ce qu'ils perçoivent comme une illusion pédagogique : « Depuis la tradition instaurée par les jésuites et renouvelée par Lanson, le mode scolaire de la lecture reposait sur l'imitation et l'admiration à travers la confrontation avec de grands auteurs. La révolution structuraliste et sémiotique des années 1970 cherche à s'en démarquer [...]. Les dimensions morales et psychologiques de la lecture des grands auteurs seront dévaluées au profit des techniques d'analyse et du travail herméneutique. [...] L'expérience prouve que ce nouveau scientisme [...] implique une distance encore plus grande à l'égard des textes de la part du jeune lecteur désormais privé de tous les ressorts de la morale qui lui permettaient d'accéder au sens par le biais d'une identification admirative », C. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée », *op. cit.*, p. 43.

⁹¹⁵ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 347.

⁹¹⁶ *Ibidem*, p. 348.

⁹¹⁷ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 391.

littérature⁹¹⁸), et sur les méthodes à enseigner. La linguistique et la stylistique ont ravi la place à une histoire littéraire « conçue à la manière de Lanson [Celle-ci a perdu] de sa crédibilité, sous la pression de la thématique et du structuralisme »⁹¹⁹ .

Ainsi, en plus de s'inscrire dans une filiation et de se situer par rapport aux textes officiels antérieurs, l'enseignement de la littérature et de la lecture se construit en retraduisant des transformations de la société au sein de laquelle il s'effectue. Les évolutions de l'enseignement de la lecture affectent toujours mais sous l'effet parfois de logiques différentes, les textes étudiés d'une part, les façons de lire enseignées d'autre part.

L'association de l'approche rigoureuse des textes et de la formation du goût était valorisée au début du XX^e siècle, la critique de sympathie et l'émotion littéraire étaient loin d'être mal vues jusque dans les années 1970. Ensuite, cette association n'est plus nécessaire en situation d'examen, quand elle n'est pas disqualifiée. L'étude de texte et le plaisir lectoral sont distingués et renvoyés à des textes et surtout à des situations de lecture différentes.

A partir des entretiens réalisés avec leurs enseignants de français, des observations faites en classe, on peut étudier les contraintes lectorales lycéennes concrètes auxquelles les enquêtés ont été confrontés.

D'un point de vue général, il ressort de l'analyse du matériau la grande homogénéité de ces contraintes lectorales lycéennes pour la population d'enquête – même si des variations s'observent et sont mentionnées. Cette homogénéité témoigne de l'efficacité des *Instructions officielles* et de leurs attendus – celles-ci sont converties en pratiques pédagogiques – et ce, malgré des forces contradictoires telles que la diversité des caractéristiques sociales des enseignants (formations universitaires, parcours sociaux et professionnels), la diversité de leur conviction en matière de lecture, et la diversité relative des publics enseignés (dans toutes les classes observées, les enseignants ne renégocient pas l'autorité pédagogique sans cesse et aux dépens de leur enseignement – acceptant plus ou moins le brouhaha ou la faible attention des élèves).

Ces contraintes lectorales lycéennes se réalisent de plusieurs manières : d'une part, par la définition des façons de lire (dans leurs consignes, les savoirs et savoir-faire qu'elles requièrent, etc.) dont découlent des demandes pédagogiques et des attendus professoraux et par la délimitation d'un corpus ; d'autre part, par l'inscription de ces façons de lire des textes spécifiques dans une relation pédagogique qui se réalise au sein de *l'institution* scolaire qui induit une répartition des tâches de lecture entre enseignants et élèves.

⁹¹⁸ Non suivis par l'ensemble du corps professoral, les innovateurs pédagogiques prônent en 1969-70 la mise en première place de l'enseignement de la communication et de l'expression – une maîtrise de la langue – au détriment de l'enseignement de la littérature. Mais cette mise à l'écart du corpus de référence ne fait pas l'unanimité et la place centrale de la littérature dans l'enseignement de français dans le secondaire est rappelée avec force dès 1973. Elle l'est encore dans les années 1980 par J.-P. Chevènement : il est demandé aux enseignants de français d'enseigner la littérature dans une société où la lecture et la lecture littéraire n'attirent pas de manière évidente les jeunes générations.

⁹¹⁹ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 169.

On présentera chaque aspect en montrant les liens qu'ils entretiennent les uns avec les autres : les façons de lire ne sont pas indépendantes des textes qui sont donnés à lire et à étudier. De même, l'inscription des façons de lire dans une relation pédagogique n'est pas sans effet retour sur celles-ci. En veillant à analyser chacun de ces éléments et leurs liens dans un même travail, la présente recherche vise d'une part à ne pas exclure de la recherche le contenu même des savoirs enseignés (comme c'est parfois le cas en sociologie) et d'autre part à ne pas négliger ce que l'analyse sociologique des relations d'enseignement peut apporter⁹²⁰. Par exemple, il apparaît que si les Documents officiels et les situations d'évaluation valident la mise en œuvre d'une appréhension analytique des textes et réclament la mise en veille de leur appréhension participative ou pragmatique (ou invalident cette dernière), la salle de classe permet que ces deux appréhensions des textes se côtoient : du fait 1/ de l'organisation même de l'enseignement, 2/ des réponses inattendues de certains élèves, 3/ de la moindre rigidité des cours par rapport aux situations d'évaluation.

II. La lecture lycéenne, une étude de texte

Le *Programme* de français pour la classe de seconde générale et technologique explicite la « continuité » de cet enseignement entre le collège et le lycée. Le *Programme* décrit aussi « la progression » des différentes « perspectives d'étude » que sont : l'histoire littéraire, les genres, la réflexion sur la production et la réception des textes ou l'argumentation. Cette progression est conçue comme « approfondissement » des savoirs et savoir-faire auxquels les collégiens ont été « initiés » ou qu'ils ont « abordés » durant le collège et comme enseignement de « démarches » « plus réflexives » et « plus analytiques ».

L'étude de texte occupe une place prépondérante dans l'enseignement du français en seconde. En effet, c'est par l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et du commentaire que la maîtrise et la compréhension des procédés d'écriture, littéraires comme non littéraires, s'acquièrent en même temps qu'elles sont évaluées (en 2000-2001 plus qu'en 1997-1998, les enseignants interrogés consacrent quelques heures à l'écriture d'invention).

Les contraintes lectorales propres au contexte scolaire-lycéen portent d'abord sur la définition même des façons de lire et sur leur enseignement. Celui-ci a pour finalité *déclarée* la construction d'un citoyen autonome susceptible d'exercer un esprit critique.

La façon de lire que le lycée se donne pour objectif de transmettre aux élèves peut être définie comme mise en œuvre d'un rapport analytique aux textes. Pour ce faire, les élèves doivent apprendre à considérer la lecture comme un travail sur le texte qui suit une *démarche rigoureuse* et s'appuie sur des *connaissances précises et spécialisées*. Ils doivent également engager un rapport réflexif à ce qu'ils font, à ce qui leur est demandé de faire, être conscient de la démarche à suivre pour mettre en œuvre une telle façon de

⁹²⁰ Les chapitres suivants reviennent sur les conditions de l'efficacité pédagogique de ces contraintes lectorales. En s'attachant à analyser les réactions des enquêtés (dont les habitudes lectorales sont connues) aux contraintes lectorales lycéennes, on revient aussi sur le poids relatif des contraintes contextuelles et des habitudes constituées sur les pratiques mises en œuvre.

lire. Son apprentissage est indissociablement lié à l'adoption d'un "statut" de lecteur particulier. En effet, une lecture-travail qui a pour visée l'interprétation des textes selon une logique particulière n'est pas le fait de n'importe quel lecteur, mais celui d'un lecteur "commentateur"⁹²¹. Enfin, si la lecture est considérée comme travail, le statut de ce qui est lu devient particulier : la littérature et les textes littéraires sont constitués comme objet d'étude, et revêtent de la sorte des propriétés spécifiques qui appellent une façon de lire. On abordera ces points successivement : l'affirmation du caractère rigoureux de la lecture au lycée, et de la démarche de lecture, le statut particulier du lecteur commentateur, la constitution de la littérature et des textes comme objets d'étude. Au fil de cette présentation, se préciseront la définition même de la façon de lire attendue au lycée en situation d'évaluation et les modalités de son enseignement.

1) Une démarche rigoureuse

Les enseignants interrogés s'accordent sur l'importance de l'enseignement d'une démarche rigoureuse en seconde. C'est ainsi que madame B explicite ses attentes vis-à-vis des élèves : « *ce que je leur demande c'est... surtout d'acquérir un... esprit, une démarche méthodique, rigoureuse* ». Des pratiques pédagogiques particulières, allant de l'injonction expresse à l'encadrement matériel et cognitif des actes de lecture, visent l'enseignement et l'entraînement de cette démarche rigoureuse lors de l'étude de texte.

Cela passe notamment par le fait d'élaborer une interprétation des textes par étapes et par le fait de travailler méthodiquement pour chacune d'elles.

Pour les enseignants interrogés, la première étape pour l'élaboration d'une interprétation valide scolairement consiste en un retour sur une première lecture des textes. Celui-ci doit permettre de dégager une « *compréhension... je dirais... littéral, littérale*⁹²², *hein* » (Madame G), de percevoir « *ce qui* » d'un point de vue scolaire « *domine dans le texte* » :

« avant qu'on se lance dans l'explication... j'aime bien qu'i me disent... à leur avis ce qui domine dans le texte, enfin, mais je leur dis toujours de se poser des questions bêtes comme pour un commentaire. J'aime bien qu'i voient la teneur, 'fin ce qui domine dans le texte, l'idée principale, l'intérêt du texte » (Madame D)

⁹²¹ E. Bautier et J.-Y. Rochex retiennent le commentaire comme pratique scolaire à partir de laquelle saisir les rapports aux savoirs des élèves. C'est dans cette perspective – différente de celle de la présente recherche – qu'ils reviennent sur les attendus professoraux d'une telle pratique – en termes cognitifs, psychologiques, etc. –, E. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit., p. 187-211.

⁹²² Du point de vue des enseignants, comme du point de vue des théories de la réception, la compréhension littérale d'un texte correspond à la manière dont un lecteur, en connivence avec l'auteur, s'empare de ses écrits en saisissant ses intentions. C'est de ce point de vue par exemple qu'A. Viala analyse l'établissement d'une connivence entre auteur et lecteur par le subterfuge des narrataire et narrateur dans *La Ronde et autres faits divers* : « S'instaure ainsi un jeu du même et de la dénégation : le narrateur-personnage Gérard Estève n'est pas Le Clézio, mais ne lui est pas totalement étranger textuellement parlant ; par conséquent, le narrataire pas non plus le lecteur réel, mais est supposé ne pas lui être totalement étranger : il "voit ce que l'on veut dire"... La connivence se renforce par cette ambivalence. », A. Viala, « Sociopoétique », op. cit., p. 227.

Le déroulement de l'étude d'un extrait des *Pensées* de Pascal dans la classe de madame A est significatif : l'enseignante a d'abord procédé à une explication "littérale" du texte - paraphrase -, levant les possibles obscurités du texte (au niveau du vocabulaire surtout), puis est passée à la lecture méthodique du texte à partir des questions sur lesquelles ses élèves avaient dû travailler (Observation 6, Madame A)

Le retour sur cette première lecture doit également permettre une identification de certaines caractéristiques textuelles comme le « type de textes » (dans les dernières *Instructions officielles*, on parle de type de discours ou de dominante discursive), leur genre, leur époque de production ou leur auteur. Cette identification est importante dans la mesure où elle oriente en partie les questionnements des élèves sur les textes, voire les méthodes de lecture comme le spécifiaient les IO de 1995 : « Les différents types de textes [...] appellent des méthodes différentes de lecture » (IO, p. 19)⁹²³. Comme le formalise un des manuels⁹²⁴ scolaires utilisés par les enseignants A, B et C, des textes de types différents n'appellent pas la construction des mêmes « axes de lecture » :

Texte narratif : la progression du récit, comment l'intérêt du lecteur est-il suscité ? Récit au passé/récit actualisé au présent Situation du narrateur par rapport au récit, distance, implication personnelle Récit objectif, subjectif ; Un jugement est ou non porté à travers le récit ; Quel sens est donné à l'événement à travers le récit ? Texte poétique en vers : Caractère original du poème, expression personnelle d'un thème classique L'entrelacement des thèmes Les jeux d'opposition entre ou à l'intérieur des strophes L'expression des sentiments La poésie renouvelant le langage ordinaire, le pouvoir transfigurateur de la poésie, le pouvoir évocateur, musical des mots La musicalité, l'harmonie, le pouvoir évocateur des sons

Lors de l'étude d'un passage des *Pensées* de Pascal, madame A a d'abord identifié l'extrait comme « *texte argumentatif* », puis a procédé à l'analyse de l'argumentation (alternance des thèses et des exemples ; des exemples généraux et des anecdotes, etc.) et du système de l'énonciation (marques de présence de l'auteur – ponctuation, "je", etc. –, temps des verbes, etc.). On peut aussi lire dans le Guide⁹²⁵ du manuel consacré au texte argumentatif :

« L'analyse du texte argumentatif a pour objectif de mettre en évidence la ou les thèses en présence, leurs articulations, et les moyens utilisés pour convaincre. L'étude du texte argumentatif englobe donc : le système énonciatif [...] les réseaux lexicaux [...] les articulations logiques [...] les appels à l'interlocuteur »⁹²⁶

Si ce n'est le type de textes, le genre ou l'auteur, connu pour des thèmes ou des genres

⁹²³ On retrouve le postulat de G. Genette que P. Bourdieu a désigné comme « *absolutisation* du texte » selon lequel « tout ce qui est constitutif d'un discours se manifeste dans les propriétés linguistiques du texte et l'œuvre fournit elle-même l'information sur la manière dont elle doit être lue », P. Bourdieu, *Les Règles de l'art*, op. cit., p. 276.

⁹²⁴ B. Doucey, A. Lesot, H. Sabbah, C. Weil, *Littérature 2^{nde}*. *Textes et méthode, nouveau bac 96*, Hatier, 1996, p. 436-438.

⁹²⁵ Les pages intitulées « Guide » sont des cours. On y trouve des notions d'histoire littéraire et d'esthétique par la présentation de courant comme « L'Humanisme », des repères historiques comme « Les questions religieuses au XVII^e siècle », des notions stylistiques comme « Quelques figures de style », etc., cf. Annexe.

de prédilection, son regard singulier sur le monde, des caractéristiques stylistiques, etc., aident à l'élaboration des axes de lecture :

« [il faut avoir] des espèces de petits réflexes “Tiens c’est un récit, je vais étudier le temps des verbes, je vais étudier la situation initiale, la situation finale” et cetera » (Madame A) « si c’est un poème... [on regarde] le jeu avec la forme » (Monsieur C) « Pour les pièces de théâtre, il y a des axes de lecture passe-partout comme “Quelle image le personnage offre-t-il de lui-même dans une scène ?” » (Observation 6, Monsieur F) ou « [en donnant les consignes pour la lecture analytique de *Initium de Verlaine*] “L’image du poète perceptible dans le texte” comme “L’expression des sentiments” sont toujours des axes possibles de travail sur un poème » (Observation 12, Monsieur F) « ce que je voudrais c’est que chaque auteur... enfin chaque grand auteur du dix-neuvième ou des... du vingtième aussi un peu... leur suggère... ben des idées, des notions, des images... même si c’est un petit peu caricatural » ; « quand je parle de Voltaire [...] j’aime bien placer la notion d’ironie parce que... si t’as pas compris la notion d’ironie... tu RATES un texte sur deux, enfin même plus... Et là c’était pratique parce qu’en fait le texte est truffé de passages d’ironie [...] je leur avais même raconté qu’une fois j’avais fait passer le bac à un gamin qui m’avait fait l’explication de ce texte et qui avait PAS prononcé le mot d’ironie, qui avait tout pris... à la lettre. Et c’était vraiment/ Enfin je veux dire il avait tout raté quoi (ouais) et si tu veux même si c’est un petit peu... comment dire... si c’est un petit peu caricatural... si à la limite dans la tête ils ont... Voltaire égal ironie [elle mime le signe algébrique] et ben... tant pis et tant mieux quoi ! Parce que... à la limite ça leur permettra un jour... je sais pas l’année prochaine où ils auront un commentaire à faire... de se dire “Ah ! Méfiance, on a du Voltaire, c’est qu’y aura de l’ironie quelque part” et cetera » (Madame D)

L’articulation de la « *compréhension littérale des textes* » ou de « *ce qui domine dans le texte* » et des caractéristiques formels (procédés stylistiques, structure du texte, etc.) permet la construction d’axes de lecture et satisfait à l’exigence relativement récente⁹²⁷, mais aujourd’hui impérative, de non dissociation du fond et de la forme dans l’étude de texte.

La deuxième étape d’une démarche rigoureuse vise à la production de l’interprétation en trois temps que Madame D énonce ainsi :

« à mon avis l’apprentissage de la seconde c’est l’interprétation (hum) c’est d’arriver à... [elle scande les trois moments de la construction par des tapes sur la table avec la main] repérer, analyser et interpréter... Et une fois qu’i savent ça, i savent faire un commentaire (c’est quoi la... distinction entre analyser et interpréter ?) euh... à mon avis l’interprétation elle va plus loin... Enfin je sais pas

⁹²⁶ B. Doucey, et al., *Littérature 2^{nde}*, op. cit., p. 151.

⁹²⁷ V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 196 : « Rappelons d’abord que les textes officiels de 1970 n’exigent pas encore de traiter simultanément le fond et la forme mais refusent dans les commentaires écrits au baccalauréat une explication linéaire comme à l’oral. [...] Cependant, dans les copies de baccalauréat de 1976, apparaissent déjà des appréciations de correcteurs qui exigent une analyse conjointe du signifié et du signifiant : “Il aurait fallu éviter de dissocier fond et forme” (acad. d’Orléans-Tours). »

moi je dirais ça hein... Euh... tu repères des choses, tu les analyses et tu trouves un sens (hum) enfin... ouais (sur un exemple ? parce que...) et ben par exemple tu... je sais pas t'as... un poème de Victor Hugo... tu retrouves, enfin tu repères des figures de style, bon d'opposition, ou d'antithèses, enfin tu les classes, donc tu les étudies d'un petit peu plus près, et puis après tu arrives à montrer qu'il veut souligner tel ou tel effet (ouais, d'accord) 'Fin je sais pas, i me semble que y a trois étapes : observation, analyse et puis... l'interprétation, mais qui est la conséquence directe de... tout l'ensemble, de l'analyse... » (Madame D)

Qu'ils soient formulés par les élèves ou proposés par les enseignants (cf. *infra*, IV. Une lecture médiatisée : la relation d'enseignement), les axes de lecture orientent des repérages textuels, informent l'analyse qui doit en être faite et organisent enfin la démonstration qu'est l'interprétation des textes.

« on demande par exemple... des repérages pour la construction du texte... des repérages sur [...] les énonciations aussi, les discours rapportés... [...] Donc les questions elles visent plutôt, alors... à les amener à voir un peu comment le texte... progresse [...] à trouver des filons je sais pas sur... des pronoms [...] c'est des p'tits repérages rapides, ou des champs lexicaux [...] ce que je trouve bien c'est que... ça donne des points d'appui sur un texte pour des élèves qui savent pas quoi en dire [...] c'est bien comme méthodes mais je pense qu'i faut pas passer trop de temps à faire ce genre d'exercices sans que ça débouche vraiment sur [...] l'éclairage du sens » (Madame A) « on doit les entraîner à la lecture méthodique, c'est-à-dire... au repérage... dans le texte, repérage systématique et précis... d'un certain nombre d'indices par rapport à... un thème, ou par rapport à [...] une notion... Par exemple [...] si on étudie l'énonciation dans un texte on va chercher tous les indices... grammaticaux, les pronoms personnels euh... les verbes, le temps des verbes... le vocabulaire aussi, enfin tout ce qui concerne l'implication [...] du narrateur. Donc [...] on procède à un relevé systématique [...] on essaye de l'organiser, on classe... les éléments, et ensuite... à partir de ces observations, on en tire... quelque chose sur le sens du texte, une partie de l'interprétation [...] Et quand on mène l'étude en étudiant différents thèmes [c'est-à-dire selon différents axes de lecture], on arrive à dégager... l'interprétation... globale du texte » ; « on a vu, en somme, comment étaient... disposées d'abord les images donc euh tout ce qui ressort de l'énumération... juxtaposition... et puis, les caractéristiques grammaticales le pluriel [...] et puis après, les champs lexicaux, [...] ça c'était assez facile [...] la nature [...] l'enfance [...] les éléments naturels [...] A partir de là [...] je leur ai fait déduire les relations entre le poète et... et la femme aimée, en fait (ouais) mais ça c'est... i z'ont eu du mal hein. Mais ça les a obligés [...] à passer par ces étapes-là de dénotation, connotation... vraiment l'observation du texte » (Madame B) « i faut arriver à leur faire repérer [...] tous les... procédés qui font que [...] une argumentation est efficace ou pas quoi, c't-à-dire les arguments, les exemples... présentation de la thèse, organisation du plan des choses comme ça » ; « ce qui importe pour moi en plus... c'est essayer de leur faire repérer des faits de langue par exemple (hum), mais signifiants » ; « "Observez les temps verbaux... quel effet produisent-ils dans le texte ?" par exemple » ; « les champs lexicaux i faut qu'ils les repèrent [...] pour eux c'est important parce que ça leur donne des repères très stables en fait un champ lexical tu vois, et... ça leur permet de construire un

sens au texte » (Monsieur C) « Monsieur F : pour vérifier si un axe de lecture est bien choisi, il faut voir la répartition des citations dans la partie et les sous-parties est satisfaisante. Il faut se demander si les sous-parties répondent strictement à la question ou débordent. Le danger lorsqu'on ne travaille pas à partir de questions, c'est qu'on ne s'oblige pas à démontrer quelque chose. » (Observation 13, Monsieur F)

Ce travail de repérage est un travail d'objectivation⁹²⁸ du texte étudié. Des verbes-consignes comme « repérer », « classer », « analyser » guident l'étude de texte. Seuls des élèves ayant appris à les décrypter et à y associer des façons de lire sont en mesure de réaliser ce travail d'objectivation. Aussi madame B et madame E ont-elles consacré du temps à l'explicitation de ces consignes⁹²⁹ :

« par exemple "Observez" [...] si on leur dit... "Observez les indices de... d'énonciation", alors qu'est-ce qu'il faut faire ? [...] en fait i faut repérer, classer, euh... citer le texte, donc i faut présenter ça d'une façon organisée en citant le texte, si y a juste "Observez", mais si on leur dit par exemple [...] "Appréciez des procédés... utilisés par l'auteur pour... convaincre le lecteur", donc y a tout le même travail, plus un commentaire, une analyse, et ainsi de suite y a... toute une série de verbes en fait qui sont utilisés dans l[es] questions auxquels i faut qu'i s'habituent, sur lesquels i faut qu'i réfléchissent... pour savoir exactement le travail à faire » (Madame B) « j'ai fait un cours [...] [dans] la partie "Techniques littéraires". Et ce cours c'était... donc à partir des exercices. Et... c'était un cours avec des consignes... donc on lisait la question et puis on... notait que pour travailler telle question, i fallait en premier lieu souligner dans le texte, regarder un peu les mots... en second lieu les rassembler en ensembles, en troisième lieu mettre le nom d'un champ lexical dessus, euh en quatrième lieu... tenter de faire une analyse. Donc je leur avais fait un tableau avec... trois entrées, trois colonnes. Et c'était... d'un côté les relevés du texte, au milieu... le vocabulaire technique correspondant : champ lexical, ou bien... adjectif, ou bien... vocabulaire dépréciatif ou bien laudatif... et... troisième colonne analyse. Donc en fait on commence d'abord par faire des relevés, ensuite donc on cherche à les nommer. Et puis quand on a fait toute cette démarche-là on réfléchissait sur ce qu'on avait là et on essaie d'en tirer quelque chose en fonction des pistes que proposait la question. [...] [c'était] Une fiche qui s'appelait... "Comment répondre à une question d'observation". » (Madame E)

En même temps qu'elle guide les élèves en leur indiquant le travail rigoureux qu'ils ont à faire pour l'interprétation des textes, cette élucidation des verbes-consignes vise à

⁹²⁸ Les principes d'une telle pratique demandent de traiter l'objet littéraire comme « une entité autonome, soumise à ses lois propres et devant sa "littérarité" (...) au traitement particulier auquel son matériau est soumis », P. Bourdieu, *Les Règles de l'art*, op. cit., p. 276.

⁹²⁹ Ce travail d'explicitation des consignes n'est pas l'apanage du lycée. Élément caractéristique des formes scripturales-scolaires de relations sociales – en tant que codification de la règle –, il se retrouve à tous les niveaux de l'enseignement en France. Lors de l'enquête portant sur « la construction de l'"autonomie" à l'école primaire » (enquête dirigée par B. Lahire et financée par le Ministère de l'Éducation nationale), une enseignante de CP m'expliquait l'importance de (et, partant, le temps passé à) l'explicitation des verbes-consignes tels « découper », « classer », « entourer », « souligner », etc., qui indiquent ce que l'élève doit faire dans différents exercices.

produire chez eux un *rapport réflexif* à ce qu'ils font, à la façon de lire qui peut s'explicitier. Une telle explicitation permet le constat et l'évaluation par les enseignants de la démarche suivie pour produire leur interprétation des textes.

La rigueur⁹³⁰ de la démarche exige également la justification et l'administration de preuves pour toute caractérisation des textes ou des faits littéraires, comme pour la constitution des axes de lecture ou pour toute proposition interprétative. Justification et preuve s'effectuent selon des procédures elles-mêmes stabilisées : *explicitation des principes* qui sont à la base de telle ou telle proposition, réalisation de relevés textuels-stylistiques, rappel de définition, etc.

« pour la notion de point de vue [...] je leur avais donné la définition des points de vue [...] on avait euh... identifié des points de vue dans des [...] textes encore tirés de romans bien sûr... connus, et il fallait choisir, dire si c'était un point de vue : externe, interne, omniscient, justifier la réponse » (Madame B)

Lors de l'étude de la composition du roman de Flaubert *Madame Bovary*, madame A demandait à ses élèves d'« étudier la répartition des événements par chapitre et le traitement de la durée ». Pour ce dernier point il s'agissait de nommer tel et tel passages du roman selon les termes adéquats (« scène » ou « sommaire ») et de rappeler les définitions de ces termes analytiques que les élèves pouvaient avoir appris dans leur manuel :

« Le rythme du récit dépend du mode adopté pour raconter : soit plusieurs événements diffus et dispersés dans le temps sont envisagés et rassemblés dans la narration. On a un résumé [reprenant la terminologie de G. Genette, les Instructions officielles, reprises par madame A, préconisent le terme « sommaire »] ; soit une action ponctuelle est rapportée comme si elle se déroulait "en temps réel". On a alors une scène »⁹³¹

La forme privilégiée de la justification consiste en un relevé suffisant et pertinent d'éléments textuels et en leur analyse :

⁹³⁰ On a vu que la revendication de la légitimité de la lecture littéraire fin XIX^e début XX^e comme dans les années 1960-70 passe par l'exigence affirmée et la définition d'une rigueur, voire d'une scientificité, de l'étude de texte.

⁹³¹ C. Eterstein, A. Lesot, *Les techniques littéraires au lycée. Nouveau bac 96, Hatier, p. 175.*

« je refuse pas du tout les autres (interprétations d'elles) sont pertinentes et d'elles sont prouvées par des relevés dans le texte » (Madame G)

Sur la copie de Léone ou madame G lui es commente répondant : « Faut être sûr que l'analyse (de l'écriture de Márquez) s'inscrit avec sur la richesse (et les "négaltes économiques") ce qui est un point de vue ; comme tu le justifies, je ne peux le refuser »

« Monsieur F : prenez vos notes sur le passage de Séverine » 621-660. Qui veut traiter une sous-partie sur ce qui est écrit dit par exemple très simple, les sentiments de Séverine ?

Élève interrogé : j'ai fait autre chose : "Les hypothèses que fait Séverine sur ce que va faire Titus"

Monsieur F : combien avez-vous de classes ? Si il y en a peu-être pas suffisamment pour en faire une sous-partie.

Élève : j'en ai 9.

Monsieur F : ah c'est pas mal, avec notamment d'abord quelques citations ("blesser de glorie"), "écrites sans nombre" on les restitue par rapport aux sentiments éprouvés par Séverine. » (Observation 5, Monsieur F)

« ce n'est pas en fait le titre du texte ! c'est... le procédé qui va prouver... l'analyse [...]

après à la première on peut mettre de critique littéraire ou tout ce que tu veux mais c'est quand

même le procédé qui base » (Madame F)

« Madame E : [...] j'ai dit de Monsieur F que j'ai dit de lui en ce qui est dit dit. Sur ce point il y a une évolution dans le dialogue ? Avez-vous perçu la façon dont évolue la confrontation entre les deux personnages ?

Elève : oui, avec l'alternance entre les répliques brèves et les tirades longues.

Madame E : oui, et à quoi servent ces longues tirades ?

Elève : à donner des explications.

Madame E : oui, et les répliques... courtes ?

Elève : à la cascade.

Madame E : oui, mais est-ce que pour vous successivement, l'appellait ces courtes... répliques ?

Elève : des stichomythies

Madame E : oui. Montre-moi que les stichomythies prouvent qu'il y a un affrontement entre les deux personnages.

Elève : j'ai lu les bonnes répliques!

Madame E : bien. Ça se trouve dans le début de la scène ?

Rhène : à peine parce qu'il a le rôle

Madame E : oui, il est sûr de lui. Tu dispart à entendre?] A quel moment le dialogue se retourne-t-il ?

Elève : au vers 1356. [Célimène : il me me plutôt pas, non.]

Madame E : oui, pourquoi ?

Elève : elle lui dit que ce n'est pas la peine qu'il s'énerve comme ça.

Madame E : non, ça elle lui a déjà dit : ce n'est pas ce qui fait le retournement.

Elève : il ne peut pas finir sa phrase.

Madame E : elle lui coupe la parole, oui, très bien.

Rhène : il y a une répétition

Madame E : oui, et le tout permet de dire que ça se retourne en faveur de Célimène. » (Observation, Madame E)

Une fois les verbes-consignes compris et l'habitude prise de la justification, les élèves doivent encore apprendre à réaliser le travail d'objectivation rigoureusement et en ayant conscience des finalités de l'étude de texte – produire une interprétation. La nomination d'un champ lexical délimite les repérages à effectuer, les faits de langue « *non signifiants* » ne doivent pas arrêter l'attention, etc. :

que leurs valeurs ou les valeurs des pronoms, etc. qui éclairent les textes lus :

« les valeurs des temps on les a revues parce que les valeurs des temps, ils sont censés les maîtriser [...] Par exemple... imparfait descriptif ou duratif, ou... imparfait à valeur itérative “Je prenais le car tous les matins”, ou... les valeurs des présents : présent de vérité générale... présent d'énonciation, des choses comme ça, i sont censés les connaître. Euh... simplement c'est pas du tout acquis [...] dès la sixième on commence à parler des valeurs des temps [...] [mais c'est des choses] qui sont évoquées très tôt, et qui sont acquises très tard. C'est... alors je pense qu'y a des abstractions difficiles pour eux. Par exemple les valeurs du présent [...] I z'ont beaucoup beaucoup de... difficultés à saisir la nuance (donc tu les as revus) oui » ; « en français maintenant on ne veut plus séparer... une technique de son interprétation. Donc la lecture méthodique ça se pratique aussi au collège. Donc c'est vrai qu'on dit très bien dès le collège... “Le narrateur utilise ici un discours indirect libre... parce qu'il se met en retrait, qu'il laisse parler son personnage” [...] c'est bien de l'analyse ça ! On est... on ne peut pas non plus leur demander une analyse très très très fouillée quoi » (Madame E)

*Madame D : lors d'un entraînement au commentaire composé sur un extrait de *Vers l'étranger* P. Loti (Question 2 “Déterminez le mode des verbes “se prépare” (l. 7) et “se réveille” (l. 20) et expliquez leur valeur.”*

Elève : subjonctif

Madame D : oui, ce n'est pas un bonni indicatif présent comme on pourrait le croire à tort de nez, mais un subjonctif. Quelle est la valeur du subjonctif ?

Elève : c'est une proposition

Madame D : qu'est-ce que ça veut dire ?

Elève : une valeur d'invocation

Madame D : oui, c'est une invocation, le subjonctif a valeur d'impératif. Je propose un subjonctif valeur la notion d'ordre, du coup les verbes sont des invocations [...] Comment formez-vous pour réagir le début de la troisième partie, la transition ? La première partie sert à faire votre propos. b. faire, il faut revivre les événements. Première partie, un cas de... un cas de... un cas de... un cas de... [elle dit] Si l'auteur a souligné à de nombreuses reprises les difficultés engendrées par le voyage, ce texte apparaît aussi même comme une invitation au voyage, une invitation adressée au lecteur par un guide expérimenté. On le voit d'abord avec l'expression de l'invitation qui suggèrent les (faux impératifs) subjonctifs, avec les relatives et la liste des pronoms “moi”, “nous” qui font partie intégrante de l'invitation. (l. 1-2-3-4-5-6-7, Madame D)

Il s'agit en seconde d'apprendre à mobiliser les savoirs linguistiques à l'occasion des études de texte et pas seulement d'en montrer la maîtrise à l'occasion d'exercices de grammaire ou de conjugaison :

« [en début d'année] je leur ai demandé les images... les mots qu'ils associaient au français (mouais) donc i m'ont sorti “Dictée, orthographe, conjugaison”... 'fin tout ce qu'i z'avaient subi [petit rire des deux] ou vécu en troisième et... donc je leur ai présenté ce qu'était le français en seconde pour qu'ils voient bien que c'était... tout à fait autre chose hein (hum hum) parce que y a quand même une grosse rupture entre le collège et le lycée là au niveau du français c'est assez... important. Et puis donc le premier texte que j'ai fait... j'ai vraiment beaucoup travaillé là-dessus pour leur montrer... ce qu'était une lecture... méthodique et approfondie... donc prélever les indices... voir les choses sur les temps verbaux, et pour leur montrer que tout signifiait quelque chose [...] il fallait vraiment mettre

ça en place (hum hum) et... leur donner une sorte d'habitude de lecture un peu méthodique qu'ils n'ont pas tous encore acquise mais enfin... c'est quand même l'objectif des études au lycée [...] [au début de l'année] pour eux, c'est grammaire et orthographe le français. On a l'impression qu'ils ont jamais lu un bouquin au collège, qu'ils ont jamais fait d'explications de texte alors qu'ils en ont sûrement fait hein ! Et puis... pour leur montrer ben que c'était autre chose quoi même si... l'orthographe c'est tout de même important, on n'allait pas passer des heures et des heures à... sur les participes passés, mais que... on allait ben rencontrer des auteurs... qui nous parlaient de problèmes importants... voir des beaux textes, et cetera » (Madame G)

En plus d'un « *bagage métalinguistique* », l'étude de texte requiert la maîtrise de « *notions de rhétorique ou de stylistique* ». Les cours de français en permettent l'acquisition. Mesdames A, D, E et G comme monsieur F ont distribué des glossaires où sont définies différentes figures de style à leurs élèves, plus ou moins demandeurs :

« en fait ça ils étaient très demandeurs au début. C'est eux qui ont commencé à me dire "Madame, on sait pas comment s'appelle... gnagna, les métaphores, machin, on confond" Donc... (ah ouais ?) ouais. Donc y en avait quelques-uns qui disaient ça et d'autres qui les maîtrisaient très bien. Donc je leur ai dit "Pas de problème, je vous donne une photocopie que vous gardez" » (Madame D) « [les élèves] qui aiment bien les gadgets, adorent manipuler... [petit rire] les mots... savants [...] ceux qui sont... les esprits... très analytiques et très abstraits, bon les matheux par exemple... adorent manipuler ça parce qu'i... c'est un peu comme des théorèmes, donc i manipulent les choses...⁹³² Puis y en a d'autres qui sont rebutés par des mots... qui sont pas des mots français, donc... métaphore... "Oh là là, c'est quoi ça déjà ?" donc... puis alors pire ! synecdoque [petit rire] "n'en parlons pas", donc... oxymoron... "Qu'est-ce que c'est que cette horreur ?" Donc... i savent pas trop quoi en faire... C'est très variable, ça ça dépend de la forme d'esprit, donc... les POÈTES, là-dedans, détestent ça [...] i préfèrent parler avec leurs... j'allais dire avec leurs tripes donc... » (Monsieur F)

Madame B engage ses élèves à lire et à apprendre les « *Guides* » de leur manuel de littérature définissant des procédés rhétoriques. Madame E consacre des cours techniques à leur enseignement :

« je leur demande d'apprendre le vocabulaire technique... les figures de style... et puis tous les termes... techniques... comme par exemple là on va travailler sur la nouvelle donc i va y avoir les points de vue, donc focalisations : interne, externe, omnisciente. Donc ça je vais leur demander d'apprendre. On va travailler le rythme du récit donc i va y avoir ellipse, analepse, prolepse, des choses comme ça qui sont à apprendre. Euh... donc tout ce vocabulaire-là oui. [je leur demande] la définition complète. Dans le théâtre y avait... ben tirade, y avait stichomythie,

⁹³² Dans l'enquête de S. Beaud et M. Pialoux, l'enseignant de Gundur aurait dit « techniciens » plutôt que « matheux » : « Gundur et son copain Moussa ont suivi à la lettre le conseil de leur professeur de français tel qu'ils l'ont réinterprété : en commentaire de texte, il vaut mieux expliquer "la forme" que le "fond" : "Je me suis concentré là-dessus toute l'année. D'ailleurs, le prof nous appelait les "techniciens". On parlait toujours de la forme, comment il [l'auteur] faisait, les pieds, on comptait toutes les syllabes, "ça c'est un alexandrin, là y a une rime", tout ça ! On parlait plutôt de ça. », S. Beaud et M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, rééd. 10/18, 2004, p. 246.

euh... y avait didascalie... » (Madame E)

Les études de texte permettent également l'enseignement de savoirs stylistiques. Ainsi monsieur C nomme les figures de style dont il encadre la découverte dans les textes étudiés :

« tu appelles leur attention... sur un détail du texte, où... ça apparaît [...] y en a toujours un qui va [...] trouver... que y a un fait de style un peu bizarre, et donc pouf, ça marche. Et là donc tu dis effectivement c'est ça tu fais le schéma, tu marques les quatre mots au tableau, tu fais ta croix, t'écris "chiasme" » (Monsieur C)

La maîtrise d'un vocabulaire analytique spécialisé permet de souligner la spécificité de chaque « langage artistique ». Les élèves apprennent par exemple à distinguer les langages visuel et littéraire en maîtrisant différents vocabulaires analytiques. Ainsi mesdames A, E ou G comme monsieur F ont précisé à l'occasion de cours sur la narration qu'« en littérature, le procédé de "flash-back" se nomme "analepse" ».

Certains enseignants demandent et vérifient l'apprentissage systématique de ce vocabulaire technique. Ainsi madame E vérifie-t-elle son acquisition lors des « évaluations sommatives » en fin de séquence, en demandant des définitions, des repérages dans des textes et des analyses. S'ils ne pratiquent pas tous ce type d'évaluation, les enseignants interrogés contrôlent en revanche tous l'assimilation de ces savoirs à l'occasion des études de texte : « ils ont un minimum à connaître, les instructions demandent à ce qu'y ait un certain... nombre de mots soient maîtrisés, bon, ce qui est logique d'ailleurs » dit monsieur F. Tous les enseignants interrogés critiquent un usage approximatif des termes spécialisés. Ainsi lors de la correction d'un devoir sur un texte de V. Hugo que la majorité de la classe « a raté », madame G demande l'étude des figures de style d'un passage et reprend un élève qui nomme « métaphore » un « effet d'hyperbole » :

« non, c'est un effet d'hyperbole. Un esprit scientifique se doit d'être précis et rigoureux. [...] Ensuite il y a beaucoup d'hyperboles [...] des pluriels à valeur hyperbolique [...] des périphrases, des symboles [...] et des allégories [...] Toutes ces figures de style, d'amplification contribuent à la glorification de Napoléon 1^{er}. » (Observation 18, Madame G)

Comme pour le « *bagage métalinguistique* », la maîtrise de ce vocabulaire analytique ne consiste pas seulement en la mémorisation des termes spécialisés et en la capacité de les repérer dans des textes, mais aussi en la mémorisation par les élèves des effets auxquels les procédés stylistiques sont associés. A l'école primaire, les élèves apprennent dans le dictionnaire des mots ayant « subi une réification du sens »⁹³³. Au lycée ils doivent apprendre ou revoir les effets produits par les différents procédés d'écriture, eux aussi réifiés. Dans les deux cas, ils doivent savoir que les contextes d'usage infléchissent la valeur des procédés d'écriture et donc se garder des interprétations mécaniques. Les élèves doivent mémoriser que les hyperboles ont souvent des effets comiques, que la focalisation interne favorise l'identification au personnage, que l'incipit *in medias res* vise à impliquer immédiatement le lecteur (Madame D), que les stichomythies témoignent d'un « *affrontement verbal* » entre

⁹³³ « les mots de vocabulaire que les élèves apprennent à classer [...] sont des mots qui ont forcément subi une réification du sens pour entrer dans des classes, dans des dictionnaires, etc. », B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 132.

personnages (mesdames E et G), que l'antiphrase est la figure de l'ironie⁹³⁴, etc. Ainsi le manuel utilisé par mesdames A et B et monsieur C propose :

« on peut observer que la comparaison, toujours signalée par l'outil de comparaison, donc plus explicite mais moins immédiate, sollicite, moins que la métaphore, l'intuition et la sensibilité du lecteur » ou encore à propos de l'anaphore « Cette figure se caractérise par la répétition insistante du ou des mêmes termes [...] Cette répétition lancinante crée un effet d'écho, d'obsession et de persuasion » et « Le mode de focalisation influe sur la narration que lit le lecteur. Il en résulte des effets différents pour le sens et les enjeux du texte [...] La focalisation interne. En exprimant des perceptions et des émotions à travers la sensibilité et la subjectivité d'un personnage, ce point de vue narratif permet au lecteur de mieux cerner la psychologie du personnage et de mieux le comprendre de l'intérieur. [suit un extrait du Rouge et le noir] [...] La focalisation interne crée, entre le lecteur et Julien, une complicité favorisant le phénomène d'identification et le partage des émotions »⁹³⁵.

Le travail de synthèse d'un groupement de textes de pièces de théâtre autour du comique demandé par monsieur F à ses élèves nécessite notamment la mémorisation des procédés stylistiques ayant des effets comiques :

⁹³⁴ Propos de G. Genette lors d'une conférence sur « l'ironie et l'antiphrase » donnée à la Villa Gillet à Lyon, le 9 octobre 2001.

⁹³⁵ B. Doucey et al., *Littérature 2^{nde}*, op. cit., p. 78, 79 et 238, on souligne. Il est intéressant de noter qu'aucune caractéristique sociale, psychologique, etc. du lecteur n'est évoquée. De même, silence est fait sur les conditions dans lesquelles s'effectue la lecture. Tout se passe comme si ces éléments n'avaient aucune influence sur la réception des textes par le lecteur : quel que soit le lecteur et quel que soit le moment où il effectue la lecture, de tels procédés d'écriture favorisent une réception particulière du texte. Or, tout lecteur peut-il éprouver une complicité avec Julien Sorel ? une fille autant qu'un garçon ? un enfant de cadre autant qu'un enfant d'ouvrier ? Si les caractéristiques évoquées ne sont pas agissantes en elles-mêmes, elles peuvent être exhibées dans la mesure où elles évoquent immédiatement des socialisations potentiellement différentes, et donc des répertoires virtuels d'expériences qui peuvent, ou non, faire que le lecteur se sent plus ou moins proche de Julien Sorel, en fonction de ce qu'il vit par exemple. Le manuel de 5^{ème} présenté par C. Détrez qui donnait en exemple des lecteurs s'identifiant à des personnages de romans était bien attentif au contraire à livrer aux élèves des textes mettant en scène des lecteurs proches de ceux-ci, au moins par l'âge..., cf. C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 343-344.

Monsieur F : lors d'une synthèse sur un groupement de textes de proses de Molière) Ça peut montrer comment un auteur fait du comique au théâtre en mettant de côté des extraits. [...] du concret à l'abstrait : le geste (gifle, coup de bâton...)

Lionel : le comique de geste.

Monsieur F : c'est trop général

Léa : les injures

Monsieur F : En langage, le comique des caractères ou comique psychologique (rôle par exemple joué par le héros), le comique de situation. C'est le comique de gestes abstraits, le geste comique. Il faut expliquer pourquoi le geste est comique alors que les mots ne sont pas abstraits que les personnages n'ont pas un caractère comique. Par exemple, les quiproquarts s'expliquent par des citations. [...]

Lionel : pourrais tu donner un exemple de comique de geste dans l'extrait de Molière, ligne 210 "l'embarras" ?

Monsieur F : oui il y a quelque chose d'amusant, même si ce n'est pas d'un grand comique. C'est bien d'affirmer sa supériorité, mais penser que vous raisonnez Lionel bien bien. Alors à la fin analyser pourquoi c'est comique. Ici, il faut analyser la didascalie en soulignant que cela pourrait être mis en scène de manière comique [...] selon le parti-pris du metteur en scène. Y a-t-il autre chose ? C'est Beaumarchais par exemple page 264 ligne 17 "à part", cela indique la manière attendue [...]. Il faut donc regarder l'italique pour analyser le comique de geste. Pourquoi au langage, qu'est-ce qu'il y a de drôle dans les textes ? ; ;

Lionel : Comédie, "jeu de rôle"

Monsieur F : oui, effectivement, je pense plus aux imitations comme aux caricatures, hypochondrie. On pourrait classer les textes de plus ou moins comique [...] y a des choses où l'on rit franchement et d'autres où le comique est allusif » (Observation 13, Monsieur F)

La maîtrise de ce vocabulaire analytique – rhétorique ancienne ou nouvelle disent les *Instructions officielles* de 1987 – repose enfin sur la reconnaissance de sa pertinence comme outil d'analyse littéraire indépendamment de l'autorité des auteurs. Si l'idée d'un travail de l'écriture littéraire et la conception de celui-ci comme expression d'une singularité sont essentielles à l'analyse littéraire, la distinction est faite entre le point de vue de l'auteur et celui de l'analyste qui mobilise des savoirs spécialisés. Cette distinction est plus ou moins explicitée en classe (plus souvent moins que plus, dans la population d'enquête). Monsieur F se démarque de l'ensemble des enseignants interrogés en explicitant nettement en cours l'autonomie du vocabulaire analytique. A l'occasion de l'étude d'un chapitre du *Hussard sur le toit*, il dit en effet à ses élèves :

« La focalisation change souvent – narrateur omniscient, focalisation zéro –, ce n'est pas forcément conscient pour l'auteur. Le mot de focalisation n'existait pas à l'époque où Giono écrit, ni celui de point de vue. » (Observation 13, Monsieur F)

Outre les savoirs linguistiques et stylistiques, l'identification des textes selon leur dominante discursive, qui contribue en partie à la définition des axes de lecture, constitue

un autre savoir essentiel : « *le commentaire composé on peut pas le commencer tant qu'on n'a pas... posé... ces différences* » entre les textes dit madame B.

« en début d'année on a étudié les types de texte : alors descriptif, narratif... argumentatif, savoir distinguer l'un de l'autre » (Madame B) « au début de l'année j'ai fait un cours sur les types de textes [...] y a les textes narratifs, textes descriptifs, textes argumentatifs, textes... informatifs, euh... [etc.] » (Monsieur C)

L'avancée dans l'année permet progressivement de reprendre et de nuancer une typification des textes estimée simpliste et qui ne rend pas compte de la complexité ou richesse de certains textes :

« pour... les leur apprendre [les différents types de textes] on simplifie, donc on commence à prendre des exemples bien nets, bien distincts, mais dans la vraie lecture, c't-à-dire quand on... se lance vraiment dans un roman, il est bien rare que ce soit aussi délimité » (Madame B) « je suis pas d'accord avec ces typologies qui fragmentent... la vision qu[e les élèves] peuvent avoir des textes (c'est quoi ?) ben y a les textes narratifs, textes descriptifs, textes argumentatifs, textes... informatifs, euh... [il fait comme s'il perçait avec son doigt sa joue gonflée d'air] bon tu vois pp', alors qu'en fait ça existe pas(ouais). Je veux dire à... dans un texte argumentatif i peut y avoir de la narration, des... 'fin tu vois tout est mélangé » (Monsieur C)

En plus de ces savoirs dits « techniques », l'étude de texte nécessite la maîtrise de savoirs littéraires, historiques, culturels et lexicaux pour se réaliser à partir d'une juste compréhension des textes.

B. AVOIR DES CONNAISSANCES LEXICALES, HISTORIQUES ET LITTÉRAIRES POUR « COMPRENDRE LES TEXTES »

Contrairement au vocabulaire analytique et aux étapes d'une lecture méthodiquement menée, ces savoirs sont moins circonscrits : ils sont apportés ponctuellement par les enseignants lors de la découverte des textes en classe, ou construits au fil de recherches qu'en toute rigueur les élèves sont supposés réaliser lorsqu'ils étudient des textes.

Qu'ils évoquent les « problèmes », les « difficultés », les « déficits » ou les « manques » de leurs élèves, tous les enseignants pointent le vocabulaire comme un obstacle possible à une juste compréhension des textes, récents ou plus anciens. Madame E souligne la perte de sens qu'une absence de recherche lexicale entraîne lors de l'étude d'un texte :

« [les élèves] ont souvent des difficultés ouais de... – pour saisir le texte – [...] des problèmes de vocabulaire [...] bon ben c'est vrai qu'ils ne cherchent pas... en début d'année j'étais estomaquée parce que j'avais fait un exercice [...] i fallait... à partir du vocabulaire essayer de voir... si [le portrait d'un personnage du Comte de Monte Cristo] c'était un éloge ou un blâme, et ensuite... de quelle façon le personnage était représenté, quel était son trait... de personnalité majeur [...] Et ils n'ont pas cherché le vocabulaire [...] tu vois quand tu rencontres un mot et que t'es en seconde, si tu le cherches pas... [elle trouve la page :] tu vois regarde. [elle lit :] Portrait numéro 2 : "Il vit confusément apparaître une figure décharnée, d'une pâleur cadavéreuse, une forêt de cheveux roux et grisonnants couronnait

ce hideux visage qui se terminait par une longue barbe de la même couleur que la chevelure”. Alors [...] i z’ont vu que c’était un blême quand même, heureusement, et puis i m’ont dit que... le personnage c’était un vieillard, puis point. Tu vois ? (hum) “Que met en relief le narrateur à travers les termes en gras ?”, les termes en gras, c’est : “décharnée”, “pâleur cadavéreuse”, “forêt de cheveux roux et grisonnants”. Donc y a tout l’aspect cadavre qui est évident (hum hum) en plus “cadavéreuse”... c’est cadavre quoi. I z’ont pas cherché “cadavéreuse” alors que le mot ils ne le... connaissaient pas, “décharnée”, ils ne l’ont pas cherché non plus, ils ne le connaissaient pas. Donc il leur restait... “forêt de cheveux roux et grisonnants”, i z’ont sauté sur “grisonnants”, et ils m’ont dit que c’était un vieillard. L’aspect cadavre qui pouvait être déduit du fait que c’était un vieil homme, ils l’ont pas vu, ils sont pas allés au-delà, et... tout ce qu’ils ont su me dire c’est ça quoi. » (Madame E)

Les enseignants sollicitent leurs élèves sur les mots incompris d’un texte étudié avant de commencer une étude en classe. Ils décrivent différentes pratiques visant à étoffer le vocabulaire de leurs élèves et à valoriser la recherche lexicale. Madame B suggère à ses élèves d’apporter des dictionnaires en classe lors des devoirs pour leur apprendre à lutter contre « *la paresse de prendre un livre et de chercher par soi-même* » et à « *s’imposer une discipline une... puis la volonté de vérifier, pour savoir exactement* ». Par des questions, madame D invite ses élèves à « *réfléchir* » sur la signification de mots présents dans des textes qu’elle donne à étudier.

Contrairement au vocabulaire analytique, le lexique qui forme les textes étudiés en classe n’est pas délimité. La maîtrise de ce savoir paraît toujours incertaine et son acquisition sans fin. Recourir systématiquement au dictionnaire, lire les notes autour des textes, demander à autrui la signification des termes faisant obstacle, se familiariser avec la littérature ancienne et passée en augmentant les lectures réalisées, etc. sont les réflexes que les enseignants tentent de construire chez leurs élèves pour venir à bout des difficultés lexicales, en même temps qu’ils s’attachent à apporter ponctuellement des éclaircissements sur le vocabulaire des textes étudiés en classe.

Des savoirs historiques et littéraires sont également désignés comme nécessaires à une juste compréhension des textes étudiés et comme indispensables à l’élaboration d’axes de lecture ne dissociant pas le fond et la forme ou à la formulation de perspectives d’étude.

Pour les enseignants, la méconnaissance de certaines réalités historiques empêche en effet les élèves de percevoir la dimension des textes sur laquelle ils auraient souhaité les faire réfléchir. Ainsi lors de la correction d’un devoir, madame G estime que c’est parce qu’ils ignoraient l’existence des deux Napoléon que ses élèves « *sont passés à côté* » d’un texte de V. Hugo valorisant le premier au détriment du second. Ils n’ont pas pu construire leur étude de texte sur cette opposition :

« Madame G : [commençant la correction] il y beaucoup de contresens énormes sur le texte : certains ne savent même pas qu’il y a eu deux Napoléon. Les deux textes fonctionnaient ensemble. Le premier était sur Napoléon III qu’Hugo surnomme “le petit” - comme c’était indiqué dans le chapeau - et le compare à Napoléon Premier. Il y a des connaissances historiques de base à savoir pour faire des études. [elle poursuit la correction en amenant les élèves à prendre

appui sur des marques formelles pour dire l'opposition entre les deux Napoléon construite par Hugo ; madame G dicte ponctuellement les synthèses des remarques des élèves qu'elle a sollicitées] [...] Chaque strophe oppose "le brillant ancêtre" (Napoléon 1^{er}) auquel sont consacrés 6 vers à Napoléon III ("le petit") qui n'a droit qu'à 2 vers dont le dernier, réduit. Cette répartition traduit la supériorité de Napoléon 1^{er} sur Napoléon III pour Hugo. De plus, le dernier vers fonctionne comme un refrain associé à Napoléon III. [...] Au niveau de l'organisation des vers, on remarque une alternance entre des octosyllabes et des vers de 4 syllabes. L'apostrophe à Napoléon III étant toujours un vers de quatre syllabes : "Petit, petit". [...] Les rimes croisées manifestent également l'opposition entre les deux Napoléon. [...] Il y a une opposition entre les enjambements qui permettent de déployer la phrase sur plusieurs vers pour Napoléon 1^{er}, le rythme est ample. Pour Napoléon III en revanche le vers est haché par des virgules et donc loin d'avoir un effet d'ampleur, on a un effet de petitesse (redoublé par les mots "Petit, petit"). [...] Pour Napoléon 1^{er} les temps employés sont le passé simple et l'imparfait, temps de l'histoire montrant que le personnage est entré dans la légende. Pour Napoléon III, on trouve l'impératif présent à la deuxième personne montrant le mépris de Hugo qui donne des ordres à l'Empereur. [ayant fini la synthèse, madame G commente :] Ce n'était pas difficile. Il suffisait d'observer et de voir qu'il y avait deux Napoléon. » (Observation 18, Madame G)

Les connaissances historiques sont nécessaires à la juste compréhension des textes parce qu'elles permettent de saisir les prises de position des auteurs, mais aussi les effets attendus des œuvres sur les lecteurs et les enjeux esthétiques et littéraires des textes :

« découvrir des esthétiques, c'est important pour eux aussi parce que... ça i z'en ont aucune idée, c'est qu'i z'ont beaucoup de mal à se repérer dans le temps [...] donc déjà arriver à leur faire repérer qu'à certains siècles on n'écrivait pas comme maintenant et pourquoi. Ça c'est extrêmement important [...] d'un point de vue cognitif en fait quoi, pour aborder les textes » (Monsieur C) « quand on étudie Rabelais, Montaigne, là on va plus centrer ça sur... l'humanisme, le seizième et à ce moment-là on retrouve, quand même... la chronologie. » (Madame A)

C'est pourquoi l'étude des textes se passe rarement d'une évocation du contexte historique de leur production éclairant soit les réalités évoquées dans les textes, soit les conditions de réception des textes. Ainsi, parallèlement à l'étude de la dimension tragique d'un extrait d'*Œdipe Roi*, monsieur F apporte des éléments précisant le « caractère sacré » des manifestations théâtrales dans l'Antiquité et la visée cathartique des pièces de théâtre qui mettent en scène les risques de la démesure (dont il mentionne le terme grec l'*hybris*) et des tentatives d'évitement des prédictions divines. Dans son introduction à l'étude de *Dom Juan*, madame D revient sur le poids de l'Eglise au XVII^e siècle français et les attitudes qui y font face – entre le libertinage et l'hypocrisie –, etc. S'ils n'en contrôlent pas tous la réalisation, les enseignants interrogés demandent ou recommandent souvent à leurs élèves de réaliser des recherches d'ordre historique et littéraire parallèlement aux études de texte. Madame E fait précéder l'étude du *Misanthrope* par un travail de recherche permettant de situer historiquement, socialement et littérairement la Préciosité. Madame B, comme madame D, recommande à ses élèves

la lecture du manuel de littérature et des repères historiques qu'il propose :

« on a choisi ce livre-là parce qu'il couvre tous les siècles du seizième jusqu'au vingtième, et il y a des... repères historiques et culturels, alors, à chaque fois, pour chaque siècle, il y a... tout un exposé sur le contexte de l'époque... les mouvements littéraires, il y a l'essentiel qu'ils doivent savoir pour comprendre... comment est né un mouvement littéraire(et donc vous leur demandez de lire ?) oui, oui, pour l'instant j'ai fait ça... » (Madame B) « [les manuels] moi je leur dis de... le voir comme un livre de consultation qu'ils ont à la maison. Mais c'est bête aussi / (/ tu les incites à le lire ?) ben je leur dis ! / (/ ou... pas trop...) quand on parle du réalisme ou de machin, i me disent "Qu'est-ce que c'est ?" Mais je leur dis "Mais allez voir dans vos Itinéraires littéraires ..." » (Madame D)

Ainsi, les connaissances sur le contexte historique de production des œuvres comme celles dont les enseignants réclament la recherche contribuent à éclairer les textes par les réalités auxquelles ils réfèrent. La possession et la mobilisation de ces savoirs orientent la compréhension des textes, donnent une « perspective d'étude » permettant une sélection des éléments signifiants (du point de vue de la forme et du fond).

Enfin, la connaissance de la littérature même est nécessaire à une juste compréhension scolaire des textes et à une inscription des interprétations dans l'ordre des savoirs littéraires :

« le devoir facultatif qu'ils m'ont fait... c'était une explication d'un sonnet de Jules Laforgue qui s'appelait Spleen... (hum hum)donc là j'ai fait référence à Baudelaire, en plus on en parlait dans l'entête de méthodologie... et je leur ai dit en gros, 'fin je leur ai... récité les premiers vers "Quand le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle" et cetera, puis je leur ai dit ce que c'était que le Spleen(hum) parce que justement y avait une petite [petit rire] une gamine qui croyait que le Spleen, enfin... pour elle Spleen, ça voulait dire planer, c'était... le bonheur total [petit rire des deux] donc j'ai expliqué que c'était pas tout à fait ça » (Madame D)

La non maîtrise de savoirs littéraires fait perdre la richesse et la portée des textes qui précisément contiennent de nombreuses références :

« tout ce qui est intertextualité alors là... ils ne voient pas parce qu'ils ne connaissent pas les autres textes (ouais) donc chaque fois qu'y a une référence dans un texte [...] des références à des... textes antiques, à l'Illiade, à l'Odyssée... à tout ce bagage de l'Antiquité. Alors là ils passent complètement à côté hein [pause] Ils le voient pas et ils ne les voient pas parce qu'ils ne les connaissent pas ces textes (hum) donc... y a... bon, avec les élèves qu'on a au... ici, qui sont quand même... i z'ont quand même deux... gros... déficits, c'est un déficit au niveau de... lexical et un déficit culturel (hum) ça c'est sûr parce que c'est lié à autre chose, en fait c'est des conditions qui leur permettent pas... d'acquérir toute cette culture... qu'on acquiert dans... la famille ou... dans d'autres milieux (hum hum) et... donc ça il faut que... Puis alors, ce qui se passe c'est que nous nous... on n'imagine pas toujours jusqu'où ça peut aller... cette méconnaissance, enfin cette ignorance et qu'y a des choses qui nous semblent... évidentes ! Et qu'ils ne connaissent pas... Et même par exemple au niveau de la mythologie, normalement ils ont fait un peu de la mythologie... (ouais) en sixième ou des choses comme ça. Euh... ben apparemment y a des sixièmes où ils ne l'abordent

pas du tout. Et... par exemple si on fait... Heureux qui comme Ulysse et cetera, on part de cette idée qu'Ulysse, ils le connaissent !(ouais) et bien... y en a qui ne le connaissent pas [petit rire des deux] Donc là il faut recommencer... toute l'histoire de l' Odyssée et cetera et cetera. » (Madame G)

La non maîtrise de savoirs littéraires empêche l'étude des phénomènes d'intertextualité qui constitue une perspective d'étude à laquelle les élèves sont aussi initiés et qu'ils sont parfois invités à mettre en œuvre⁹³⁶ :

« la notion d'intertextualité aussi que j'ai beaucoup travaillée tout au long [...] de ce groupement de textes [sur des poèmes du XIXe évoquant l'automne] parce que [...] par exemple la rime "automne/monotone" revient dans trois poèmes, à chaque fois elle est variée [...] C'est très sérieux quand Musset écrit "automne/monotone" [...] Baudelaire [...] donne... à cette rime un sens métaphysique, et après c'est Verlaine [...] qui se moque presque de cette rime qu'il utilise [...] "monotone" fait un vers, et "de l'automne" fait un vers, tu vois. Donc pour bien montrer "Voilà j'ai lu les anciens et je récupère leur rime mais... sans plus rien d'autre autour quoi, que la rime". Pour montrer comment ça évolue justement au niveau de l'esthétique, et comment... avec des faits [...] d'intertextualité, le poète s'amuse avec ses prédécesseurs et fait du nouveau, justement » ; « le début de *Fermina Marquez* [...] est en fait une réécriture du début de *Madame Bovary* – tu sais où m'sieur Bovary arrive en classe – et là c'est l'arrivée d'une... très belle jeune fille [...] dans le collège [...] [on a donc] une variation sur le thème de l'arrivée du nouvel élève » (Monsieur C) « on a fait un rapprochement entre *Rodolphe* et *Don Juan*, euh... le regard de *Rodolphe* sur *Emma*, la première fois qu'il la rencontre, à la fin d'un chapitre. On voit vraiment dans un très court passage, toute sa personnalité, donc tout son côté séducteur, cynique, calculateur quand il se dit "Cette petite femme je l'aurai" [...] Il la déshabille déjà, il la voit déjà dans son lit enfin bon... et là ils l'ont très bien... ressenti, ils l'ont très bien vu » ; « l'ironie. Ah ! oui bien sûr [...] *Flaubert* utilise... des clichés romantiques, enfin il se moque bien sûr du romantisme [...] On a vu le moment où *Emma*... dit au revoir à son mari le matin [...] elle est... à sa fenêtre, et elle prend une attitude d'héroïne de roman en cueillant une fleur en la lançant [rire], mais... dans le style de *Flaubert*, on voit très bien... la dérision, la moquerie, parce que elle est... à sa fenêtre, elle est entre deux pots de géraniums en robe de chambre alors... c'est vraiment... ridicule quoi en fait » (Madame B)

Les enseignants travaillent à ce que leurs élèves acquièrent de différentes manières des savoirs culturels et littéraires nécessaires à l'étude des textes : par la réalisation d'étude de textes littéraires et par la construction de leur groupement de textes ou de leur perspective d'étude. Ainsi, à l'occasion du groupement de textes intitulé *Scène et scènes*, en guise de transition entre le texte de Corneille et celui de Sophocle précédemment étudié, monsieur F fait un point sur l'évolution du genre théâtral :

⁹³⁶ Les consignes scolaires partagent alors un des présupposés de la théorie de la réception. L'activité d'écriture est en effet décrite par H. R. Jauss comme « réception active de l'auteur ». L'écriture est une réaction à d'autres œuvres : « l'œuvre suivante peut résoudre des problèmes – éthiques et formels – laissés pendants par l'œuvre précédente et en poser à son tour de nouveaux ». Il préconise donc de prêter particulièrement attention aux références et phénomènes d'intertextualité. H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, op. cit., p. 63.

Monsieur F. : On change de millénaire : XVIII^e. C'est aussi un changement géographique en ce qui concerne la France et plus en Grèce. Le contexte est très différent. (il hoche.) Le théâtre en Europe a connu une longue éclipse depuis la fin de l'Empire romain (pour des problèmes de religion notamment : la distraction est vue comme condamnée comme immorale). Des formes qui remontaient à des siècles ont survécu au Moyen Âge. Mais dans ces siècles et la religion. Pour exister, le théâtre doit être religieux et mettre en scène la vie de Jésus. Corneille appartient à la première génération qui refait du théâtre aux religions. Les pièces religieuses précédentes s'appellent des Mystères. On retrouve le théâtre grec dans la mesure où l'histoire est parfaitement connue des spectateurs. Sur scène, le décor est réaliste pour effrayer les villageois : il y a des cruches, les représentations de ciel et de terre se font par exemple dans les églises romanes. Ça se joue dans les villages et dure une semaine entière. C'est fait avec les religieux et sous contrôle religieux. C'est un théâtre autorisé. Une autre forme existe au Moyen Âge. Des pièces pour débiter, les mystères, à l'honneur grec. Le théâtre élisabéthain des années 1500 en Angleterre est héritier de cela. Ce sont les formes de la période. Progressivement, des formes plus élaborées apparaissent. Le XVI^e et le XVII^e siècles français redécouvrent la comédie (faite en dernier par les Romains) en retrouvant cette forme de théâtre. Les auteurs comme Corneille ont pu écrire des comédies (il y a aussi des tragédies) avec l'autorité de la religion et des autorités et (il hoche.)

Le garçon : Il se moque des personnages

Monsieur F. : oui, très bien, mais vous allez plus loin. La première en grec est d'écrire des pièces de théâtre en vers, ce qui est très difficile. La deuxième est de respecter des règles élaborées pour la tragédie. La comédie est également soumise aux règles des trois unités. (il hoche.)

Monsieur F. : c'est le cas de la tragédie, d'ailleurs et de la comédie

Monsieur F. : on comprend pourquoi Racine et Corneille ont écrit plus de tragédies qui contiennent mieux aux règles. Attention, la comédie, même quand elle obéit à ces règles est malgré tout : c'est un genre réformateur pour le public du XVII^e. L'Europe a retrouvé le goût des règles strictes, même en Grèce. Le genre privilégié est la tragédie. (il hoche.)

L'apport ponctuel de savoirs culturels et littéraires en lien avec les textes étudiés veut également étayer la culture littéraire des élèves. Ainsi messieurs C et F évoquent tous deux la reprise du mythe d'Œdipe par Freud et la psychanalyse à l'occasion d'une étude d'un extrait d'*Œdipe Roi*. Monsieur F profite de l'introduction au *Hussard sur le toit* pour mentionner l'écriture romanesque particulière de Robbe-Grillet :

Monsieur F : *Fait d'un des premiers cours de l'étude de l'histoire sur le toit? Dans les Ombres d'analyse pour les romans ou narrations, ça se voit un peu être parvenu, notes : "Structure du roman" (Montrer le découpage du roman en parties, actes, chapitres, scènes, etc.) mais au même paragraphe sur il a une raison d'être. Il y a des auteurs par exemple qui ne font pas, qui n'utilisent pas de paragraphes, pas de points, etc. dans les romans de la 1^{ère} moitié du XIX^e siècle.*

Un élève : *alors ce n'est pas possible d'analyser la durée*

Monsieur F : *oui, si y a des problèmes de compréhension aussi, c'est une sorte de flou artistique.*

Une élève : *quel est l'intérêt d'écrire comme ça ?*

Monsieur F : *précisément de rendre compte de cette "conscience" voire de ce déversement de la pensée. Il y a des romans sans début, ni fin, ni punctuation. Le point de vue des auteurs est tel que chaque lecteur est la punctuation qu'il souhaite. On peut comprendre avec la conscience, mais l'absence de ponctuation rend tout de même la compréhension difficile. Je vous rappelle un exemple si vous le souhaitez.*

Une élève : *qui a fait ça ?*

Monsieur F : *Robbe-Grillet, je vous recommande d'en acheter, mais surtout un roman en littérature. Il est disponible dans les écoles. Vous le trouverez de 10 à 15 € (un il le trouve à 10 €). Vous pouvez le trouver chez les libraires. Il a écrit des romans inédits. Il faut voir la punctuation. Ce sont des exercices de style, je ne sais pas si ça a apporté quelque chose à la littérature, on verra ça dans 20 ans. (il cite :) Vérifier le nombre de pages correspond à chaque événement. La lecture prend le temps, mais l'absence de pages correspond à un événement, un événement. [...] » (Observation 5, Monsieur F)*

Enfin, tous les enseignants interrogés invitent leurs élèves à enrichir leur culture littéraire par une connaissance directe des œuvres de référence (notamment parce qu'elles ont servi de référence aux auteurs) en les lisant en dehors des cours de français. Certains comme mesdames A, B et D et monsieur F guident leurs élèves dans la découverte de la littérature de référence en distribuant des listes d'œuvres⁹³⁷. Plus rarement, ils recommandent explicitement une connaissance même indirecte de ces œuvres par l'appropriation d'adaptation, de résumé, etc. :

« ([il y a] une remarque que tu leur fais souvent en cours... tu leur dis qu'ils doivent connaître telle ou telle œuvre pour... soit pour le bac, soit pour... Mais, sans être obligés de la lire. Il me semble que souvent t'as dit ça "Vous devez connaître ça, même si vous ne la lisez pas") pas intégralement (hum) Ben, c'est par exemple pour des... enfin... si tu veux, le livre de textes qu'ils ont mais qu'ils n'amènent jamais en cours là, qui est en deux tomes... pour moi c'est un manuel... de littérature... qu'ils peuvent consulter, dans lequel ils peuvent avoir des informations sur Stendhal, sur... je sais pas sur Balzac, sur Zola, et cetera. Et... alors y a ça et y a le fait que je leur ai donné une liste, et cette liste, je leur avais dit "Vous.../ Matériellement vous n'aurez pas le temps de tout lire". Je leur avais mis les noms – enfin je te l'ai donnée la liste (ouais) – Je crois bon si tu veux... un gamin normal il a pas le temps de tout lire mais i me semble que i doit avoir enfin... un élève, alors, les L là, les L ils doivent lire. [...] [par exemple] Madame Bovary, là c'est un incontournable [pour un élève souhaitant présenter un baccalauréat L] [...] Pour un [élève de] première S... bon j'aurais... je leur dirais "Vous le lisez si vous avez le temps, vous lisez ce qu'on en dit dans votre livre de textes... mais il faut que vous connaissiez"(d'accord, donc c'est en lisant le...) en

937

Cf. On a mis en annexe les listes d'œuvres que madame D et monsieur F ont distribuées à leurs élèves.

lisant le livre. Nan puis Madame Bovary je pensais aussi au film de Chabrol qui est bon(hum hum) et, certains le connaissent justement à cause de ça... Par exemple, bon quand on a fait le passage du Colonel Chabert , y en a plein qui avait vu le film avec Luchini, Fanny Ardant et compagnie(ouais) Bon... ça c'est, pourquoi pas hein [...] I seront pas dans le style ! d'auteur, ou dans... la qualité... non. Non mais si tu veux moi je pense que ça fait partie de leur culture (ouais) 'fin même l'histoire, le destin de Madame Bovary, c'est quelqu'un, enfin... ça représente tellement le destin de plein de femmes du... dix-neuvième que... i doivent connaître (ouais) et je sais pas y a... enfin même Germinal , ils doivent aussi être au fait de ce que c'est que cette révolte dans la mine, enfin ils doivent connaître. Alors là aussi... bon ben y a le film de je sais plus qui qui vient au secours. Enfin... et... moi, mais je condamne pas ce genre de films parce que c'est bon, ça a ses limites, mais, ça permet à toute une série de... lycéens qui ne l'auraient pas lu autrement... de connaître l'histoire. Et puis éventuellement de leur donner envie de le lire » (Madame D)

Les enseignants interrogés reconnaissent la nécessité des différents savoirs pour une compréhension littérale des textes. Ils veillent tous à ce que leurs élèves les acquièrent. Ils les y conduisent cependant par des chemins différents (introduction magistrale, apports professoraux ponctuels, recherche documentaire demandée aux élèves, etc.) et n'accordent pas la primauté aux mêmes savoirs (esthétiques, historiques, stylistiques, linguistiques, etc.). Par la maîtrise progressive de ces savoirs, l'étude des textes gagne en rigueur et en richesse : elle peut suivre une démarche méthodique en mettant en évidence l'indissociabilité du fond et de la forme. Elle peut suivre des axes de lecture dont la formulation même est dépendante de la maîtrise de ces savoirs. C'est ce que suggère monsieur F qui, après avoir étudié un extrait de *L'illusion comique* en suivant l'axe « *Quelle image le personnage offre-t-il de lui-même ?* », indique à ses élèves d'autres axes de lecture que celui réalisé en classe :

« On peut développer une sous-partie sur le reste de l'extrait sur la relation maître/valet en s'appuyant sur les réponses que fait Matamore à son valet. Mais on ne peut aller très loin vu le peu de vers prêtés au valet. [...] Un autre axe de lecture possible, beaucoup plus savant parce qu'il suppose la connaissance de modes d'écriture serait "Comment Corneille mêle-t-il une écriture sur le mode héroïque et sur le mode précieux ?" » (Observation 6, Monsieur F)

Si l'étude de textes requiert des savoirs pour produire une juste compréhension des textes et des interprétations pertinentes, elle est aussi conçue comme un moyen d'étoffer les connaissances des élèves sur la production écrite par la découverte de textes singuliers.

3) Lire pour connaître la production écrite

Suivant les recommandations des *Instructions officielles et Programmes*, les enseignants interrogés construisent leurs cours pour permettre à leurs élèves d'appréhender la production écrite et, de manière privilégiée la littérature, comme un univers de production. Les œuvres intégrales sont présentées comme des actualisations singulières mais tenues pour représentatives d'un genre, d'une époque, d'une problématique, d'un procédé d'écriture, d'un mouvement littéraire, etc. Les groupements de textes privilégient une entrée dans la production écrite. Pour plusieurs raisons, Madame A trouve plus pertinent

pédagogiquement de réaliser ses groupements de textes autour d'une « technique » littéraire ou d'un mouvement littéraire et culturel qu'autour d'une thématique. D'abord, il lui semble que les élèves éprouvent précisément des difficultés sur les techniques littéraires. Ensuite, elle sait que la maîtrise des techniques littéraires est souvent testée au baccalauréat. Enfin, elle évite ainsi une approche thématique « *accouchant de lieux communs énormes* ». Cette enseignante a proposé à ses élèves un groupement autour « *des différentes manières dont le discours se présente dans le texte littéraire* » (discours rapporté, discours du narrateur, discours autobiographique, sermons, lettre). Son deuxième groupement « *sur la Renaissance, sur l'Humanisme* » à partir de textes Rabelais et Montaigne s'inscrit dans une perspective d'histoire littéraire. Elle croise une perspective thématique qui est l'éducation chez deux auteurs du XVI^e siècle. Madame B pour sa part a élaboré un groupement autour d'une forme littéraire maniée par des auteurs de différentes époques : le sonnet. Par souci de « *cohérence* » et d'approfondissement de la littérature romanesque au XIX^e siècle, elle a demandé à ses élèves de lire *Le Rouge et le noir* après l'étude en classe de *Madame Bovary*. Monsieur C a souhaité initier ses élèves à « *l'esthétique classique, mêlée d'esthétique baroque* » par l'intermédiaire d'une étude de *Britannicus* et les faire travailler sur l'Adolescence dans l'art à partir d'un groupement de documents (textes et tableaux), parallèlement au « *roman d'adolescence* » *Fermina Márquez* étudié en œuvre intégrale. Madame D comme madame G et monsieur F ont présenté à leurs élèves le réalisme et le narratif à partir de *Pierre et Jean* pour les unes et des *Contes normands et parisiens* pour l'autre (« *leur faire découvrir qu'en fait y avait... des contraintes réalistes* »). Un groupement de textes sur les incipits (fonction et modèles) a complété l'approche du genre romanesque pour mesdames D et G. L'enseignement de la tragédie – du tragique et du comique – sous-tendait leurs études de pièces du XVII^e. Madame D a réalisé un groupement sur des scènes de séduction dans la littérature en miroir de l'étude de *Dom Juan*. Madame E a travaillé le narratif à partir de trois nouvelles et de *La Peste*. Parallèlement à son étude du comique et du tragique à partir du *Misanthrope*, madame E a demandé à ses élèves d'effectuer une recherche documentaire sur les *Précieuses*, etc.

L'appréhension de la littérature comme un ensemble disparate, mais clos et organisable – si ce n'est organisé – se situe en arrière-plan des choix professoraux de textes et des perspectives d'étude. Inspiré de la linguistique saussurienne et de la conception de la critique par Thibaudet, G. Genette a formalisé cette appréhension de la littérature⁹³⁸. Il a évoqué son ordonnancement et sa « spatialité » :

« Thibaudet, moins absolu que Valéry, ne répudie nullement l'attention à l'unique [...] il y voit simplement [...] le point de départ d'une recherche qui doit finalement porter, non sur les individualités, mais sur la totalité d'un univers dont il a rêvé souvent de se faire le géographe (le géographe, insistons-y, non l'historien), et qu'il nomme, ici et ailleurs, la République des Lettres [...] que l'on appellerait aujourd'hui plus sobrement, [...] la Littérature. Retenons surtout ce mouvement caractéristique d'une critique peut-être encore "impure", qu'on pourrait aussi bien dire critique paradigmatique, en ce sens que les occurrences, c'est-à-dire les

⁹³⁸ Les *Instructions officielles* affichent leur filiation avec les travaux de G. Genette (parmi d'autres universitaires littéraires) en reprenant ses termes analytiques (« focalisation », etc.).

auteurs et les œuvres, y figurent encore, mais seulement à titre de cas ou d'exemples de phénomènes littéraires qui les dépassent et auxquels ils servent pour ainsi dire d'index » ; « Le dernier mode de spatialité que l'on peut évoquer concerne la littérature prise dans son ensemble [...] [car] nous avons appris [...] à reconnaître les effets de convergence et de rétroaction qui font aussi de la littérature comme un vaste domaine simultanément que l'on doit savoir parcourir en tout sens »⁹³⁹

Les différentes caractéristiques textuelles étudiées – thématiques, procédés stylistiques et linguistiques, genres, esthétiques ou registres, etc. – constituent les « coordonnées » à partir desquelles les textes peuvent être situés dans ce « domaine » ou cet « univers » qu'est la littérature. Elles sont également ce à partir de quoi les textes peuvent être situés les uns par rapport aux autres. L'enseignement de la lecture au lycée entend aussi conduire les élèves à pouvoir situer les œuvres étudiées dans l'ensemble de la littérature ou à les comparer à d'autres œuvres. Ainsi, telle tirade de Bérénice⁹⁴⁰ peut être définie ou caractérisée à partir de diverses « coordonnées ». Elle est extraite d'une œuvre appartenant au genre théâtral par rapport à l'ensemble des genres littéraires (romanesque, poétique, essayiste, etc.), et plus précisément, d'une tragédie (vs comédie, drame, etc.) écrite par Racine (vs Corneille, etc.), au XVII^e siècle (vs tous les autres siècles). L'œuvre dont elle est issue relève de l'esthétique classique (vs romantique, baroque, etc.). Cette tirade est aussi définie par la place qu'elle occupe dans l'œuvre même : elle apparaît au 4^{ème} acte de la pièce (vs scène d'exposition, dénouement, etc.). Elle est le fait de Bérénice, celle-ci s'adressant à Titus (vs Antiochus, Arsace, Phénice, etc.). Enfin, cette tirade est caractérisée par des procédés d'écriture qui peuvent et doivent également être décrits : sa tonalité est, entre autres, élégiaque (vs comique, épique, ironique, etc.) ; avant de les analyser, on peut repérer les éléments d'un discours de type argumentatif (vs narratif, descriptif, etc.), les nombreux points d'exclamation et d'interrogation (vs des points de suspension, etc.) ainsi que le chiasme (vs comparaison, etc.), les champs lexicaux de l'amour et de la cruauté (vs celui de la nature, etc.), etc.

De ce point de vue l'enseignement de la littérature et de la production écrite rejoint l'enseignement de la langue dans le primaire et le premier cycle du secondaire : non seulement parce que l'étude des textes repose sur des savoirs linguistiques et lexicaux, etc. mais aussi parce que ces enseignements procèdent d'une même logique. En effet, le lycée, comme l'école et le collège, vise à produire chez les élèves un rapport analytique et réflexif à ce qu'ils étudient impliquant une appréhension des objets d'étude selon des « lois spécifiques de fonctionnement » :

« L'école vise d'abord et avant tout - avant même la correction de l'expression - un rapport au langage : un rapport réflexif, distancié, qui permet de traiter le langage comme un objet, de le disséquer, de l'analyser, de le manipuler dans tous les sens possibles et d'en faire découvrir les règles de structuration interne. Objectiver le langage, c'est lui faire subir une transformation ontologique radicale : l'enfant était dans son langage, il le tient désormais face à lui et

⁹³⁹ G. Genette, *Figures II*, Paris, Seuil, 1969, « Raisons de la critique pure », p. 12 et « La littérature et l'espace », p. 47-48.

⁹⁴⁰ Racine, *Bérénice*, Paris, rééd. Larousse, 1991, p. 114, v. 1103-1121.

l'observe, le découpe, le souligne, le classe, le range en catégories. Il se servait du langage pour dire ou faire des choses, et en pouvait presque ignorer l'existence tellement sa présence était indissociable des situations, des objets désignés, des autres, des intentions, des émotions, des actes. On lui fait désormais prendre conscience du langage en tant que tel dans sa matérialité et son fonctionnement propre, et on ne lui apprend pas vraiment à s'en servir dans des contextes d'usages particuliers, mais à en découvrir les lois spécifiques de fonctionnement, à voir comment il sert »⁹⁴¹

Prolongeant ce qui est abordé au collège, le lycée fournit aux élèves des catégories permettant de nommer différentes caractéristiques textuelles et de distinguer des classes ou types de textes. Il s'apparente à « l'école [qui] fournit aux élèves des catégories permettant de nommer les différents constituants des propositions ou des mots ou encore de distinguer des classes de mots »⁹⁴² et leur demande d'effectuer des opérations de classement sur le langage, et de localiser par exemple le mot « manges » dans l'univers scolaire de la langue, « univers autonome et cohérent » où chaque élément « est un point de croisement localisable à partir de multiples coordonnées ».

Cependant, il n'y a pas à proprement parler d'enseignement systématique d'un ordonnancement particulier de la littérature durant le secondaire contrairement à l'usage scolaire de la littérature à la fin des années 1970, décrit par J. Dubois :

« la matière littéraire y est structurée selon un système de catégories historiques et stylistiques (périodes, écoles, genres, types). L'élève apprend à reconnaître par rapprochements et mises en opposition. Il distinguera ainsi la Renaissance du classicisme, le romantisme du réalisme, la poésie du roman, l'épique du tragique, et ainsi de suite jusqu'à descendre dans des oppositions de plus en plus fines. Il se sert d'une grille destinée à unifier un corpus dont on connaît par ailleurs le caractère relativement disparate. »⁹⁴³

D'une part, l'enseignement systématique et théorique d'un ordonnancement de la littérature durant le secondaire (vs à l'université) a été critiqué dans les années 1960-70, comme il l'avait été par Lanson fin XIX^e début XX^e. Cette critique a participé à la modification des *Instructions officielles* à partir des années 1980. Au moment de l'enquête, les *Instructions officielles* préconisent en effet de ne pas enseigner théoriquement et superficiellement un ordonnancement donné de la production écrite, mais de procéder par l'étude de « grandes œuvres représentatives » « des scansions majeures de l'histoire littéraire en France », d'« apprendre à construire ce que c'est qu'un mouvement littéraire [...] plutôt que de partir de définitions préétablies »⁹⁴⁴. C'est en partant de l'étude de textes singuliers que les élèves construisent progressivement une vision de la littérature, de la production écrite et de ses ordonnancements. Ils peuvent également l'acquérir subrepticement avec les groupements de textes qui soulignent les

⁹⁴¹ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 122.

⁹⁴² B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 134, les citations suivantes sont issues du même travail.

⁹⁴³ J. Dubois, *L'Institution de la littérature*, op. cit., p. 79.

⁹⁴⁴ A. Viala, « Former la personne et le citoyen », op. cit., p. 12 et 16.

relations entre les textes et opèrent des comparaisons entre eux, avec une présentation simultanée de plusieurs auteurs faisant apparaître des proximités et des différences⁹⁴⁵, ou encore avec les parenthèses des enseignants visant à apporter les savoirs nécessaires à la compréhension scolaire des œuvres.

D'autre part, les *Instructions officielles* affirment qu'« Une saisie panoramique [de l'histoire littéraire par ses périodes et mouvements], si elle constitue certes un résultat souhaitable, impose un survol trop superficiel pour être profitable » et pour apporter « une approche réflexive des périodes de la littérature [...] [ou d']un mouvement littéraire »⁹⁴⁶. Privilégiant l'étude d'œuvres représentatives des scissions de l'histoire, l'enseignement de la démarche d'étude des mouvements littéraires et le croisement des perspectives d'étude (histoire littéraire, genres, registres, intertextualité, argumentation), les *Instructions officielles* encouragent l'« abandon » de « l'étude systématique [et privilégiée] des siècles » comme le souligne madame A : ce n'est plus à partir de sa maîtrise que les élèves sont évalués mais à partir d'autres savoirs et savoir-faire⁹⁴⁷.

Les enseignants suivent ces Instructions en apportant ponctuellement des connaissances d'histoire littéraire ou en recommandant la recherche, en présentant des questions historiques – tant du point de vue de l'intertextualité que de la production/réception des textes – à partir des textes étudiés. Certains toutefois déclarent plus explicitement veiller à ce que les élèves acquièrent une « petite chronologie » qui facilite selon eux une juste compréhension des textes et permet d'éviter certaines « énormités » ou ignorances :

« c'est aussi pour éviter après les énormités, du style les erreurs de siècle complètement délirantes... on met dans le même panier, je sais pas moi... Racine et puis Flaubert, enfin bon, je veux dire des trucs comme ça... ou... même Molière et Marivaux » (Madame D) « c'est vrai que... cette espèce de diachronie là... c'est gênant pour eux parce que c'est vrai que... i z'ont peu de repères... les textes sont catapultés comme ça et... . Quelquefois i posent des questions qui nous étonnent "Ce texte, c'était quel siècle ?" » (Madame A)

Du fait de leur parcours social et scolaire, certains enseignants interrogés sont soucieux de transmettre une vision d'ensemble de la littérature et de l'histoire littéraire, même simplifiée. Ils estiment que, sans être le seul facteur, une vision d'ensemble de la littérature et de l'histoire littéraire favorise l'adoption de la posture de commentateur qui

⁹⁴⁵ M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 63.

⁹⁴⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Français. Classes de seconde et première, programmes applicables à la rentrée 2001*, www.education.gouv.fr, p. 12 et 26.

⁹⁴⁷ L'abandon de l'étude systématique des siècles et de l'histoire littéraire va de pair avec l'introduction de textes non littéraires dont la recontextualisation dans leur domaine de production est rarement exigée. Il s'agit par exemple de comprendre et d'analyser l'argumentation d'un extrait de Lévi-Strauss et d'en saisir les enjeux moraux et politiques plus que de rappeler sa position parmi les travaux de sciences sociales ou que d'enseigner les modalités spécifiques de la vérité scientifique (apprendre à rapporter un propos à ses conditions de production). Pour rendre possible un traitement relativement équitable des différents textes, on comprend que la logique analytique stylistique l'emporte sur la logique analytique qui demanderait la connaissance non seulement de l'histoire de la littérature, mais aussi d'autres domaines de production intellectuelle.

est requise pour l'étude de textes. Ainsi madame D évoque ses propres cours de classes préparatoires qui lui ont permis de construire un point de vue réflexif sur la littérature et les textes par le biais d'un enseignement de l'histoire littéraire.

A l'inverse, « *formée à la lecture méthodique* » à l'université, c'est par l'analyse stylistique des textes que madame E a construit un point de vue réflexif sur ces derniers. C'est cette démarche qu'elle privilégie pour ses élèves plutôt que l'enseignement systématique de l'histoire littéraire et n'en souhaite pas moins former un lecteur-commentateur.

4) Un lecteur-commentateur

On peut reconstruire le lecteur-commentateur attendu scolairement à partir de différents propos : 1/ les descriptions par les enseignants d'un élève, idéal ou réel, répondant à leurs attentes et aux consignes de lecture qu'ils formulent, 2/ les descriptions professorales des difficultés rencontrées par les élèves dans l'exécution des consignes interprétatives, 3/ les consignes données aux élèves lors des cours pour guider leurs lectures, 4/ les manières professorales de procéder pour aider leurs élèves à surmonter leurs difficultés, c'est-à-dire pour leur enseigner les savoir-faire interprétatifs dont ils attendent la mise en œuvre.

A. PROCÉDÉS D'ÉCRITURE ET LECTEUR-COMMENTATEUR

Qu'il adhère ou non à la conception selon laquelle les spécificités des textes découlent d'un travail d'écriture, le lecteur-commentateur averti des consignes scolaires est attentif aux procédés de fabrication des œuvres⁹⁴⁸ lorsqu'il étudie les textes. Le lecteur-commentateur est celui qui sait, en situation d'évaluation scolaire, dégager les effets de sens des procédés d'écriture à partir de catégories analytiques, indépendamment de ce qu'il éprouve ; même si parfois ses analyses recourent à ses expériences lectorales et semblent les mettre en mots.

l'intérêt des faits de langue et de leur étude

Dans l'enthousiasme de la réflexion sur l'enseignement du français, des militants pédagogiques écrivaient en 1970 que les sciences des textes « répondent à l'esprit de recherche des élèves de cet âge : [les lycéens] sont capables de se passionner pour les techniques de fabrication d'une œuvre »⁹⁴⁹. Ils cédaient de la sorte à la conception d'une progression de l'individu-lecteur calquée sur une "succession biologique" que B. Bernstien pointait comme un trait de tout discours pédagogique :

« Comme le temps est transformé en âge, chaque discours pédagogique produit une ponctuation temporelle telle que nous aurons des "classes" d'âge, des étapes par âge. [...] Le texte se trouve ainsi transformé en contenu spécifique [...] L'âge est transformé en acquisition »⁹⁵⁰

Ils adhéraient au présupposé selon lequel les connaissances acquises vont naturellement

⁹⁴⁸ Selon P. Bourdieu, cette conception a partie liée, on l'a vu au chapitre 1, avec la constitution d'un champ autonome de la production littéraire.

en se complexifiant et s'additionnent aux connaissances déjà apprises⁹⁵¹. En effet, ils estimaient que les élèves parviendraient sans peine et avec plaisir à exercer une lecture attentive à une compréhension littéraire et technique des œuvres après avoir appris au collège à comprendre littéralement des textes et à en éprouver leurs effets d'une part, après avoir eu l'occasion d'en lire un assez grand nombre d'autre part.

Trente ans plus tard, selon les enseignants interrogés, chargés d'appliquer les *Programmes* et non de les imaginer, la passion des élèves pour « les techniques de fabrication des œuvres » est rare. Ainsi monsieur C évoque les réactions de ses élèves à *Madame Bovary* :

« bon Madame Bovary, euh... [les élèves] trouvent l'histoire très bien, mais... ça les emmerde que y ait... à chaque fois quarante pages de description [...] i voient pas l'intérêt de ces descriptions »(Monsieur C)

Une lecture attentive aux techniques de fabrication des œuvres reste toutefois conçue comme un niveau de lecture "supérieur" à celui d'une lecture centrée sur l'histoire ou les thèmes⁹⁵². Monsieur C complète en effet son constat en disant « *pourtant je leur en parle hein de l'intérêt des descriptions* ».

Le lecteur-commentateur averti, idéal lectoral de l'élève de seconde, est celui qui parvient à prêter une attention particulière aux « techniques de fabrication d'une œuvre », aux procédés d'écriture, qui sait en dégager les fonctions littéraires et lectorales et percevoir les spécificités faisant la singularité des œuvres :

« [l'enseignement de l'étude de texte] c'est un travail de tous les jours quoi. En fait c'est... ça peut pas être fait en une séance. Ça ne peut être fait que... presque

⁹⁴⁹ A. F. P. F., « Editorial [Manifeste de Charbonnières] », *Le Français aujourd'hui*, op. cit., p. 22. Il convient de rappeler que la définition proposée des « techniques de fabrication d'une œuvre » par les procédés stylistiques intentionnels, défendue par les littéraires, s'est imposée dans l'institution scolaire au détriment d'autres définitions. Les travaux d'historiens du livre et de la lecture en contestent la légitimité – tout au moins avant l'existence du droit d'auteur –. Les procédés stylistiques apparaissent être un mauvais point de départ pour l'identification du sens des œuvres auprès de leur public premier dans la mesure où celui-ci n'avait pas accès aux textes que l'on peut aujourd'hui lire. R. Chartier décrit par exemple les transformations des pièces de théâtre entre les représentations et leurs versions imprimées, cf. R. Chartier, « Le Texte de théâtre entre la scène et la page au XVIII^e siècle », p. 33-53 ; Saada identifie les transformations faites aux textes par les traductions, A. Saada, « Diderot revisité », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 123, juin 1998, p. 95-100 ; F. Dupont reconstruit le contexte d'appropriation des poèmes antiques, F. Dupont, *L'Invention de la littérature*, op. cit.

⁹⁵⁰ B. Bernstein, « *La Construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique* », op. cit., p. 51.

⁹⁵¹ Cf. la conception piagétienne de l'évolution de l'enfant que P. Perrenoud rappelle dans *La Fabrication de l'excellence scolaire*, op. cit., p. 54 notamment. On ne partage pas ce présupposé, qui s'associe généralement à l'idée selon laquelle un rapport réflexif au monde est plus "évolué" qu'un rapport non réflexif. Cf. la critique de ce point de vue légitimiste dans S. Faure, *Processus de transmission...*, op. cit., p.12-13 notamment.

⁹⁵² F. de Singly analyse les exigences scolaires en écrivant : « les élèves ne doivent pas lire les textes au premier niveau, ils doivent les appréhender avec distanciation, en étant capables de percevoir la manière dont ils sont construits, les figures de style utilisées par exemple », F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 99.

parfois au détour d'une phrase, c'est-à-dire que... brusquement... y a un éclair... dans un regard. C't-à-dire qu'y a... l'un d'entre eux comprend à ce moment-là que... l'œuvre qu'ils lisaient d'une manière aveugle... cachait quelque chose ou avait... en elle... effectivement un élément. C'est souvent... au détour du commentaire de détails. C't-à-dire que... en prenant une phrase dans le texte on finit par se dire "Tiens mais... ça a pas été écrit par hasard bien que ça parle... visiblement d'une chose complètement banale". [...] [petit rire] [ils comprennent] qu'y avait... dans la littérature les marques de la sensibilité et que... cette sensibilité... était en fait un regard sur le monde, un regard différent sur le monde. Alors qu'au départ justement dans les éléments de la doxa y avait l'idée que le réel est le même pour tous et que y a pas de raisons... particulières de lui donner un traitement plus... c'est LÀ alors que... c'est évident ! » (Monsieur F) « ils apprennent à lire petit à petit et i repèrent des choses... dans le texte. Le but c'est ça hein (ouais) c'est qu'ils lisent... en repérant des choses... en étant sensibles aux indices. Et c'est vrai que main'nant ils le sont quand même beaucoup plus... qu'au début de l'année (ouais, vous avez remarqué) ah oui ! Et enfin, ils ont au moins... l'idée de se dire... "Si l'auteur écrit ça... c'est que ça veut, doit vouloir dire quelque chose"(hum) c'est que c'est... c'est que ça sert à quelque chose. Bon alors ils ne trouvent pas toujours à quoi ça sert, mais enfin ils se disent déjà que c'est pas gratuit quoi que c'est programmeur, que ça va servir dans la suite du récit. Ce qui est déjà pas mal ! » (Madame G)

Outre la répétition des études de texte, les enseignants usent de divers moyens pour amener leurs élèves à être attentifs aux techniques de fabrication des œuvres et parfois pour les convaincre de l'intérêt d'y prêter attention.

Ne pas s'arrêter aux propositions des élèves ayant trait au contenu des œuvres ou inscrire l'étude des textes dans des perspectives formelles (stylistiques, génériques, etc.) plutôt que thématiques constituent des moyens fréquents d'orientation du regard des élèves sur les techniques de fabrication des œuvres :

« [les études] Thématique[s] je crains un p'tit peu, mais enfin on le fait hein... mais... ça donne lieu quelquefois on accouche de lieux communs énormes si on fait... quatre sonnets sur l'amour bon, qu'est-ce qu'on en tire ? que les poètes devaient être très amoureux [rire] et que l'amour est une flamme. Tandis que si on... on étudie la forme du sonnet par exemple et... l'utilisation qu'on peut en faire, je crois que c'est ce qui leur manque [aux élèves] c'est de se rendre compte qu'y a une part comme ça d'écriture qui est très importante » (Madame A) A l'occasion d'un cours sur Madame Bovary, madame A demandait à ses élèves « sur quoi s'ouvre le roman ? », un élève répondait « il s'ouvre sur la période scolaire de Charles », et l'enseignante rectifiait « Ouverture du roman sur une scène ».

La formulation des consignes de lecture vise à orienter le regard des élèves sur les procédés d'écriture, sur une approche réflexive des thématiques et à prévenir d'autres lectures :

« Monsieur F : [donnant les consignes de lecture de Gatsby Le magnifique et de La Ferme africaine pour un contrôle de lecture] Etudiez des thèmes car le contrôle sera une analyse d'un thème (général et non sur un seul personnage) : par exemple la présence de l'Afrique (comment l'Afrique modifie le comportement

des Européens – culture, valeurs... et pas seulement chaleur –), l'expression des sentiments dans le roman, la passion amoureuse... Vous pouvez réaliser une étude technique si vous aimez : étude de la narration (pas seulement le narrateur, mais aussi focalisation, traitement du temps, etc.). Comment les auteurs ont-ils construit leurs personnages par rapport à d'autres auteurs (on étudie en comparant, sinon ce n'est pas possible). » (Observation 12, Monsieur F) L'énoncé du devoir sur le roman de Fitzgerald était « 1/Comment caractériseriez-vous la façon dont Fitzgerald conçoit un personnage ? 2/ A partir du thème que vous avez choisi, analysez l'univers de ce roman. »

Par ailleurs, si l'enseignement littéraire consiste à expliquer et à justifier l'importance et l'intérêt littéraires des « techniques de fabrication des œuvres », les perspectives d'études choisies peuvent travailler explicitement à rectifier les premières impressions qu'en ont les élèves. Madame B a conçu son étude des descriptions et des points de vue dans *Madame Bovary* dans cet objectif :

« dans la première partie sur Madame Bovary... j'ai étudié... le jeu des points de vue dans les descriptions et dans les portraits pour mettre en place la notion de point de vue (ouais) et aussi pour les faire réfléchir à l'utilité des descriptions, puisque quand on aborde un roman du dix-neuvième siècle, la première chose qu'ils disent... "C'est un roman long, où y avait trop de descriptions". Donc un de mes objectifs, c'était de leur montrer / (ça c'est ce qu'i vous ont dit ?) oui oui, ah oui c'est vraiment ce qu'i z'ont dit bien sûr et je m'y attendais hein... parce que... c'est souvent ce qu'ils disent... donc... exprès, j'ai choisi ce thème-là... pour qu'ils réfléchissent à la fonction des descriptions et des portraits. Et en... comparant... tous les portraits et toutes les descriptions de la première partie... i z'ont réussi à dégager les différentes fonctions... des descriptions et des portraits. » (Madame B)

Les enseignants soulignent l'opposition des logiques dont relèvent les réactions et impressions premières d'une part et les analyses textuelles d'autre part :

« [étude de la composition narrative de Madame Bovary] Arrêtez de dire "Il décrit en détail", c'est parce que vous vous ennuyez, mais en fait, il y a des ellipses » (Observation 5, Madame A)

Madame G commence la séance de l'étude du poème de F. Ponge intitulé *Platane* par la collecte des impressions premières de ses élèves sur le texte et en émettant ses propres appréhensions de la réalité décrite. Procédant à un retour sur ces premières impressions après l'étude du texte, elle amène les élèves à pointer l'existence des procédés d'écriture :

« Madame G. : Ponge fait partie de la littérature contemporaine. Vous avez une petite biographie à la page 38 de votre manuel, il y a une photo du manuscrit, un appareil qui dit... Je demandais que ce soit beaucoup d'intérêt. Autre information plus importante, il prend des objets de la rue qu'il démontre, et en écrit des poèmes »

Un élève : c'est un rhéteur un copiste.

Madame G. : non. Par exemple, il écrit des poèmes sur un objet, une machine... même un objet quotidien un peu plus noble. Il doit prendre le parti des choses, comme l'indique le titre d'un recueil *Le Miroir sur le bleu de sénéchal*, que vous avez à lire. C'est un objet de valeur, avec lui? (proposant après dialogue) (évoquant un accident de voiture que les élèves connaissent) (qui leur jure à diffuser le chiffre des victimes...) (rien) C'est quand je vous en disais à la fois que cela m'est arrivé...

Un élève, lui... c'est pas la finale du platane, il faut savoir reconnaître

Rachid : c'est n'importe quel ce texte, on comprend rien... "trémulantes"...

Madame G. : oui, vous devriez regarder dans le dictionnaire

Rachid : il faut le lire plusieurs fois pour comprendre

Un élève : parce, il sert à rien ce texte

Madame G. : C'est un éloge. Il apparaît à première vue descriptif, l'étude va souligner son caractère également poétique. »

A la fin de l'heure...

« Madame G. : [elle dit] Fonge suit une même démarche entre le thème et la forme du texte. D'un côté il part d'un arbre commun, le platane, pour le célébrer et le magnifier, ce qui ouvre à partir de la prose (l'ouvrage que j'ai consulté tous les jours) pour le travailler et le transformer en une langue poétique, la magnifier sans équivoque. [elle va que malheureusement vous trouvez le texte plus intéressant après l'étude

Philippe : oui

Madame G. : en fait ça pour me faire plaisir ?

Philippe : pour vous faire plaisir

Madame G. : (acceptant l'humour) merde. Rachid ?

Rachid : je vous que je a travaillé, mais je ne vous pas l'intérêt... d'écrire un poème sur un platane » (Observation 11, madame G.)

Si l'étude de texte et l'attention portée aux techniques de fabrication de l'œuvre ne permettent pas à Rachid d'apprécier le poème de F. Ponge, elles l'amènent toutefois à reconnaître le travail de l'écriture poétique et atteignent ainsi un de leurs objectifs.

Parallèlement aux études de texte, la présentation des brouillons d'auteurs constitue une autre manière suggérée par les nouveaux programmes d'attirer l'attention des élèves sur les procédés d'écriture. Les documents sont saisis comme preuves d'un travail intentionnel d'écriture qui peut justifier l'attention du lecteur.

« en même temps qu'on a travaillé sur... le naturalisme, je leur ai montré des brouillons... de Zola par exemple. Et... ils ont bien compris que Zola... il choisissait ses mots(hum hum) il choisissait le rythme de ses phrases, donc que tout était pensé, travaillé... pour avoir un sens, euh... pour faire sens quoi. Et alors quand ils découvrent ça, c'est vrai que... parce que souvent ils nous disent "Mais qu'est-ce que vous allez inventer ? là c'est des visions de profs de français un peu délirants". Mais... quand on leur montre le brouillon, le travail des écritures et tout ça, i se rendent compte que rien n'est gratuit quoi, [elle

s'enthousiasme :] qu'un bon auteur travaille ses textes... met un mot à la place d'un autre, revient dessus, dix fois si il le faut et... que du coup ben... chaque mot a son poids, a son importance [petit rire des deux] Ouais... Et... pendant les vacances, là, je suis allée voir à Paris une exposition "Brouillon d'écrivains", qui était fascinante à ce niveau-là justement parce que... les brouillons par exemple d'Hugo ou de Flaubert sont... C'est terrifiant quoi ! Parce que vraiment... le gars est revenu... vingt-cinq fois ! sur... la même phrase ! Donc j'ai acheté le catalogue parce qu'y a plein de... photos de ces pages-là, et l'année prochaine, je les ferai travailler là-dessus parce que vraiment c'est intéressant de voir... comme c'est réfléchi quoi et que... on peut pas dire... "Ben il a écrit ça... au hasard"(comme ça ! [petit rire]) "Ou comme ça parce que ça lui passait par la tête". » (Madame G)

Ainsi, les intentions d'auteurs et les motifs d'écriture peuvent justifier la posture interprétative et, au mieux, guident l'étude qui sera faite du texte et de ses procédés d'écriture (cf. les prises de position de V. Hugo à l'endroit de Napoléon III). En revanche, ils ne justifient pas leur interprétation : c'est le texte même qui fait sens⁹⁵³. Les éléments textuels sont moins rapportés aux réalités les ayant peut-être suscités⁹⁵⁴ qu'au travail d'écriture dont ils ont fait l'objet, à la littérature⁹⁵⁵ dont ils ressortissent et aux savoirs spécialisés qui en permettent l'étude.

Les enseignants recourent donc à divers moyens pour amener leurs élèves, rarement convaincus, à devenir des lecteurs-commentateurs ayant appris à accorder une attention toute particulière aux « techniques de fabrication des œuvres », à analyser les fonctions littéraires et lectorales des procédés d'écriture, à percevoir et à expliciter la singularité des textes étudiés.

lecteur-commentateur et lecteurs singuliers

Par cette attention même aux procédés d'écriture, l'étude de texte entend donner aux élèves des prises sur des textes dont ils ne sont pas familiers :

« i me semble qu'on décortique pas beaucoup quand même hein... (ouais)On essaye de leur donner prise sur des textes sur lesquels... – c'est p't-être raté hein, et ça les dégoûte peut-être –, mais je pense pas que ce soit le travail qu'on fait qui les dégoûte, je pense que avant... y a quand même une difficulté à aborder le

⁹⁵³ P. Albertini, « L'histoire littéraire au lycée », *op. cit.*, p. 38 : « le travail du poéticien consiste bien à mettre temporairement l'histoire entre parenthèses et à considérer le texte en soi - c'est-à-dire non comme un document mais comme un monument [le lien entre les textes est "transcendance textuelle" selon les termes de Genette] [...]. A la lecture "impure" de l'historien, sournoisement documentaire et parasitée par l'illusion référentielle, s'oppose donc la lecture pure du poéticien ».

⁹⁵⁴ Prenant part aux débats des années 1960-70 relatifs à la définition de l'explication de texte un professeur de CES écrivait dans *Les Cahiers pédagogiques* : « on n'a rien fait quand on a tiré dans l'œuvre les éléments pris à la réalité, qu'on les a rendus à leur propriétaire légitime [...] [cela] n'apporte aucune information littéraire », P. Lecarme, « Tombeau de Gustave Lanson », *op. cit.*, p. 11.

⁹⁵⁵ P. Albertini, « L'histoire littéraire au lycée », *op. cit.*, p. 43-44 : « l'élève est invité à considérer l'œuvre littéraire comme un tout, ne renvoyant qu'au tout de la littérature et comme une présence rendant immédiatement présente toute la littérature dont elle est nourrie. [...] [Est préconisée] l'étude de la forme et des figures du texte et, partant, de sa *littérarité* ».

texte, qui n'est p't-être pas surmontée par le cours, ça c'est vrai [...] [mais] je crois pas que le travail dénature le texte hein, je crois qu'on essaye vaguement de montrer comment on peut lire, et des fois ça marche et des fois ça marche pas » (Madame A)

L'étude de texte constitue en fait le moyen privilégié de parvenir à saisir les textes dont, comme Lanson au XIX^e siècle, les enseignants de français sont convaincus qu'ils « ne peuvent être épuisés par aucune lecture singulière [...] [et qu'ils] "ont un sens en eux-mêmes, indépendamment de nos esprits et de nos sensibilités à nous qui lisons" »⁹⁵⁶

Reposant sur le repérage et l'analyse d'éléments textuels à l'aide de savoirs spécialisés et stabilisés (linguistique, stylistique, thématique, narratologique, etc.) et sur la mise en œuvre d'une démarche protocolaire, l'étude de texte peut permettre de dégager « les attentes du texte », les « pactes de réception »⁹⁵⁷, le « lecteur implicite »⁹⁵⁸ et les spécificités de chaque texte, que tout lecteur-commentateur rigoureux pourrait retrouver, indépendamment de ses propres impressions et réactions. L'adoption d'une posture de lecteur-commentateur requiert la distinction entre ce dernier et le lecteur singulier et non la simple négation de celui-ci.

Par ailleurs, si le lecteur singulier s'efface devant le lecteur-commentateur pour reconstruire une juste compréhension du texte, c'est aussi que le temps de l'étude constitue un temps consacré à un retour sur un texte déjà lu. Lorsqu'ils étudient le dialogue entre Arnolphe et Agnès dans *L'école des femmes* de Molière, les élèves de monsieur C ne sont pas en train de découvrir le texte, ni de rire en le lisant⁹⁵⁹. Au mieux, ils sont en mesure d'en comprendre analytiquement le caractère comique. D'après les consignes de lecture, ils commentent le quiproquo (avec qui Agnès va-t-elle être mariée ?), la manière dont il se développe (polysémie des pronoms personnels et de certains mots, stichomythie), puis dont il est levé, etc. :

Une des questions posées par monsieur C était : « 1) A partir de l'étude de la stichomythie, des éléments grammaticaux et des mots polysémiques, analysez la naissance et le développement du quiproquo. [précisions orales de la question par l'enseignant pendant le cours : "A quel vers commence le quiproquo ? comment continue-t-il ?"] ; 2) A quel moment précis le quiproquo est-il levé ? Pourquoi ? ; 3) La scène vous paraît-elle comique ou douloureuse ? Pour qui ? » (Monsieur C)

A partir de la construction du texte, des procédés d'écriture et de leurs effets supposés –

⁹⁵⁶ A.-M. Chartier et J. Hébrard rendent compte de la position de cet universitaire dans A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 210-211, on souligne.

⁹⁵⁷ J.-C. Passeron, « L'Usage faible des images », op. cit., p. 276.

⁹⁵⁸ W. Iser, *L'Acte de lecture*, op. cit., p. 70 : « Le lecteur implicite est une conception qui situe le lecteur face au texte en termes d'effets textuels par rapport auxquels la compréhension devient un acte ».

⁹⁵⁹ La scène à laquelle je fais référence ici (II₅, p. 68-70, v. 616-642, éd. Larousse, 1990) a été étudiée par les élèves de monsieur C lors d'un cours observé.

qui manifesteraient les « pouvoirs du langage » –, les élèves peuvent conclure au caractère comique de la scène⁹⁶⁰. Comme le soulignent les *Instructions* de 1987, l'étude de texte d'un lecteur-commentateur revient sur une première lecture, elle « permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs » (*IO*, p. 19).

La distinction entre le lecteur-commentateur et le lecteur singulier qu'est chaque élève permet en outre à ce dernier de manipuler les catégories analytiques – les effets supposés des genres, des registres, ou des procédés d'écriture, sur le lecteur – même lorsque les propositions interprétatives dont elles portent l'explicitation ne coïncident pas avec ses expériences lectorales. En m'expliquant qu'elle va « *s'atteler à faire saisir la beauté et la poésie* » d'une tirade de Néron⁹⁶¹ à ses élèves, madame B pointe la nécessaire correction des réactions premières des élèves face à ce texte. La mise en évidence du jeu des sonorités, des images, le rythme des vers, ainsi que l'introduction, « *surprenante* », d'un récit dans une pièce de théâtre, lui permettent de définir et d'analyser le texte comme beau et poétique. Qu'ils soient ou non sensibles à cette beauté, qu'ils l'éprouvent ou non, ses élèves sauront finalement que c'est l'analyse qui se fait et se retient de cette tirade. Ils devront être en mesure de qualifier la tirade de « belle » et de justifier cette qualification par le relevé de faits de langue.

Une ambiguïté s'attache aux catégories d'analyse des savoirs spécialisés et à l'idée de correction des réactions premières des lecteurs. En effet, ces catégories semblent renvoyer aux lecteurs singuliers et à leurs expériences lectorales. C'est le cas lorsque les termes de l'analyse sont polysémiques et appartiennent à un lexique appréciatif (« beau », « poétique », « comique », « cruel », etc.) alors qu'ils ont une « vocation » analytique. Cette caractéristique du vocabulaire analytique, qui permet d'analyser les textes tout en évoquant un jugement d'ordre appréciatif, découle vraisemblablement des origines de l'explication de texte, dont l'un des enjeux essentiels était de susciter-provoquer l'admiration des textes de « grands auteurs » par les élèves⁹⁶². Pour reprendre l'exemple du quiproquo entre Agnès et Arnolphe, la désignation de cette scène comme « comique » n'est pas à proprement parler un jugement de lecteur mobilisant ses

⁹⁶⁰ Des connaissances d'histoire littéraire peuvent également permettre l'identification des réactions premières. Par exemple, lors de l'étude d'un poème de Ronsard, madame B rappelle à ses élèves que, pour les poètes du XVI^e siècle, la mort n'est ni négative, ni redoutable puisque le poète est rendu éternel par ses textes. Elle leur indique ainsi qu'ils ne doivent pas partir de leurs propres sentiments pour comprendre le texte. Ce n'est pas parce qu'il y a le champ lexical de la mort dans ce sonnet qu'il est triste. Pour sa part, monsieur F acquiesce à une élève suggérant la variation historique de ce qui fait rire : « *Monsieur F [à une élève ayant relevé un jeu de mot sur un pays dans une scène de L'illusion comique] oui, pour que cela soit drôle, il faudrait actualiser en prenant un autre mot. [...] On pourrait classer les textes [du groupement Scènes et scène] du plus au moins comique... Mathilde : ça dépend de l'époque. Monsieur F : très bonne remarque : des choses ne font plus rire alors qu'elles ont fait rire à d'autres moments. On peut quand même classer les textes : il y a des choses où l'on rit franchement et d'autres où le comique est allusif.* » (Observation 16, monsieur F)

⁹⁶¹ Racine, *Britannicus*, rééd. Larousse, 1971, p. 50-52, v. 385-409.

⁹⁶² Sur ce point, on pourra se référer à l'ouvrage de M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit. ainsi qu'au numéro consacré à l'explication de texte de la revue *Textuel* 34/44 « *Commenter, expliquer* », 1987.

propres critères d'appréciation. C'est une identification analytique qui prend sens, notamment, au regard des différentes catégories de textes constituant la littérature telle qu'elle est définie et modélisée au sein de l'institution scolaire. Ainsi, dire d'un texte qu'il est "comique", c'est dire qu'il n'est ni tragique, ni épique, ni romantique, etc. C'est d'ailleurs notamment en évoquant les tragédies déjà étudiées durant l'année - *Britannicus*, *Bérénice* - que monsieur C fait comprendre à ses élèves que la pièce de Molière peut être analysée comme « *comédie cruelle* » et pas seulement comme comédie. Utiliser le terme « comique », c'est faire référence à des procédés d'écriture, sans se situer forcément dans l'ordre du contenu de l'œuvre, de la diégèse. Ce n'est pas émettre un *jugement de lecteur*, ni une appréciation d'un texte. Ce n'est pas *réagir au texte*, mais témoigner d'une « attitude réflexive » en recourant à un vocabulaire spécialisé. En ce sens on peut dire que lorsque l'on demande aux élèves d'étudier un texte, « on ne fait pas appel à leur compréhension responsive-active [mise en œuvre lors d'échanges entre plusieurs locuteurs, ou lors d'une lecture non analytique, par exemple] [...] mais à leur compréhension passive » d'un texte-objet, compréhension « propre au travail de déchiffrement-décryptage »⁹⁶³.

Pourtant, l'ambiguïté peut être soutenue voire entretenue par les enseignants espérant une correspondance des catégories analytiques et des expériences lectorales de leurs élèves⁹⁶⁴. Cette correspondance est l'indicateur d'une familiarité des élèves avec le répertoire littéraire et d'une connivence culturelle entre auteurs, lecteurs et concepteurs des catégories analytiques :

« aux émotions de l'auteur, dont il faut décrypter la nature et la traduction verbale et stylistique, doivent correspondre les émotions du lecteur. [...] le texte est transcription d'une sensibilité [...] et sa culture est éveil et enrichissement d'une autre sensibilité [...] la lecture savante [qui s'en saisit est] à la fois nourrie de connaissances érudites, nécessaires pour la communion raisonnée des émotions implicites ou explicites, et imprégnée de sensibilité, nécessaire pour la communion raisonnée des émotions entre auteur et lecteur. »⁹⁶⁵

Cette connivence constitue au lycée un *implicite pédagogique* pour une appréhension attendue des textes (ou pour le bon déroulement de la classe, cf. *infra*, IV). Elle doit avoir été produite antérieurement au collège lorsque l'enseignement suivi se situant dans la même lignée que l'enseignement lycéen a été efficace, ou familialement. Si madame B souhaite faire éprouver à ses élèves la beauté des vers raciniens, monsieur C souhaite les « *sensibiliser à des esthétiques* », monsieur F surveille dans leurs yeux « *l'éclair* »

⁹⁶³ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 132-133. Dans ce passage, l'auteur reprend les analyses menées par M. Bakhtine : « les propositions [sur lesquelles travaille le linguiste] sont "absolument neutres sur le plan des valeurs du réel" », par opposition aux énoncés qui prennent sens dans une situation extra-verbale, entre des locuteurs. Les propositions, ou tout autre objet d'étude, requièrent donc de la part du "locuteur" une « compréhension passive », analytique, qui n'est pas appréciative et ne témoigne pas d'une attitude responsive-active.

⁹⁶⁴ Assurées de la non familiarité des élèves au répertoire littéraire étudié, mesdames A et E ne croient pas possible cette correspondance. Elles sont, de ce fait, sans doute moins à même de l'enseigner effectivement.

⁹⁶⁵ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 455-456.

indiquant leur compréhension de l'écriture littéraire, madame G quant à elle sonde leurs réactions au poème de Ponge et les initie au comique rabelaisien, etc. :

« si on prend Rabelais, donc Rabelais, au début... ils prennent ça avec beaucoup de [petit rire des deux] de réticences parce que... alors, bon bien sûr on leur donne dans une... version un peu modernisée, n'empêche que ça pose quand même des problèmes de langue. Et, et si on arrive à leur montrer que... l'éducation telle que la voit Rabelais est pas très différente de l'éducation telle que la voit... Summerhill ou monsieur Lang [petit rire des deux] et que [petit rire des deux] et que y a toujours ces mêmes idées... l'épanouissement de l'enfant... et cetera, et cetera, concilier le corps et l'esprit... bon. Euh... si on arrive à leur montrer ça, puis si on arrive à leur montrer que... Rabelais justement c'est drôle ! Ben, au bout du troisième texte... ils adhèrent bien hein(ouais) 'Fin ça je sais que sur Rabelais y a toujours un moment de... le démarrage est toujours un peu laborieux [pause] Mais après... i se disent "Bon ben... c'est vrai que c'est quelqu'un qui était en avance sur son temps, qui a des idées qu'on débat encore aujourd'hui... qui s'intéressait aux enfants... qui emploie des gros mots" ça c'est... c'est quand même... formidable, dans Rabelais [petit rire des deux] il parle... un langage extrêmement ordurier [petit rire des deux] Et... finalement on arrive à les faire rentrer... dans l'époque. » (Madame G)

De ce point de vue, si lors du passage du collège au lycée, « Une conversion des postures et des attitudes intellectuelles à l'égard du texte est [...] attendue des élèves »⁹⁶⁶, et si la « "lecture méthodique" [...] s'oppose à la lecture ordinaire, définie comme une lecture au premier degré qu'il faut absolument dépasser »⁹⁶⁷, cette conversion ne renvoie pas à l'illégitimité toutes les « premières réactions de lecteurs ». On ne peut donc suivre pleinement l'analyse de l'enseignement du français au lycée proposée par C. Détrez qui insiste sur l'invalidation institutionnelle des premières réactions de lecteurs, comme s'il n'y avait pas de lien entre ces deux "niveaux" de lecture :

« Cette recherche du sens, de la signification du texte par la lecture méthodique et l'étude d'œuvres complètes, en rupture avec les impressions premières d'une lecture ordinaire, synonyme ici de primaire, est la condition même de la lecture libre et instruite, et du plaisir de lire »⁹⁶⁸

En effet, d'une part l'analyse explicite certaines expériences lectorales et d'autre part le va-et-vient entre expériences lectorales et catégories analytiques ou leur recoupement, s'ils ne sont suscités, sont en tous cas tolérés⁹⁶⁹ par les enseignants. Cela apparaît dans les propos de madame D décrivant par le biais de deux élèves enquêtées, deux figures du bon lecteur-commentateur :

« (t'évoques souvent... soit... 'fin Esther soit Marie-Eve, et, j'ai l'impression que tu

⁹⁶⁶ C. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée », *op. cit.*, p. 37.

⁹⁶⁷ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 451-452.

⁹⁶⁸ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 451-452, on souligne.

⁹⁶⁹ Si elles existent et s'il faut veiller à les étudier, on ne peut faire comme si toutes les lectures ordinaires se réduisaient à des lectures projectives, à des extrapolations effaçant le texte, ou à des lectures par quiproquo.

les... décris différemment... ces deux élèves dans leur rapport aux textes. Je voulais... que tu me précises un petit peu...) ben écoute, Esther moi je la trouve beaucoup plus impulsive... bon elle est toute de fougue... Enfin, elle est plus impulsive et moins raisonnée que... Marie-Eve qui va plus dans le détail [...] Marie-Eve approfondit beaucoup plus qu'Esther parce que tout ce qu'elle avance... est toujours appuyée sur des choses... vraies. Mais Esther elle est plus dans une relation passionnée... elle se jette dans un texte, elle aime, elle aime pas [...] elle a un caractère passionné, puis parfois enfin, elle peut aussi p't-être, je pense, j'imagine, je sais pas mais jeter un bouquin en disant "Mais c'est nul, j'aime pas, gnagnin..."(hum hum) Mais ! ça n'empêche pas enfin je veux dire... mais en même temps enfin... j'ai pas tellement envie de les... Enfin si tu veux pour moi Marie-Eve c'est plus maîtrisé, donc... j'ui mettrais p't-être de meilleures notes... [...] Ce qui me gêne un peu, enfin je veux pas dire que ça me gêne, mais... elle est capable de me faire quèque chose d'excellent sur tout ! 'Fin... je veux dire c'est un peu le côté... bon élève [...] Elle est aussi très consciencieuse, elle fera toujours les choses à fond, que ce soit un truc qui lui plaise ou un truc qui lui plaise pas tellement. Mais c'est ce souci d'exactitude, de perfection, qui l'anime [...] Alors qu'Esther, elle c'est plus une affaire de sentiment, enfin elle se jette à corps perdu dans ce qu'elle aime [...] 'fin y a ce côté impulsivité qui me plaît, enfin je trouve que c'est bien aussi, mais... y en a une qui est quand même plus raisonnée, plus rationnelle, plus organisée que l'autre, plus rigoureuse [petit silence] » (Madame D)

Quels que soient les enseignants et les caractéristiques sociales et scolaires de leurs élèves, la figure du lecteur-commentateur *la mieux évaluée* (si ce n'est la plus attendue professoralement) est celle du lecteur qui sait rester un commentateur rigoureux, qui maîtrise les catégories analytiques (en leur donnant sens par leur inscription dans des savoirs littéraires) et les savoir-faire interprétatifs, qui est plus soucieux de produire une analyse littéraire que d'explicitier ses réactions lectorales et qui sait maîtriser ces dernières (et son « *impulsivité* »). De ce point de vue, on ne peut analyser l'enseignement littéraire comme simple enseignement de la croyance littéraire⁹⁷⁰. C'est le lecteur-commentateur – et non le lecteur singulier réagissant plus ou moins conformément aux effets supposés des procédés d'écriture – qui, d'après sa réalisation de l'exercice, peut être qualifié de « *fin* », « *rationnel* », « *intelligent* », « *mature* », « *cultivé* », etc. Pour cela, il faut encore qu'il ait évité les travers de la paraphrase, de l'extrapolation, du simple repérage, qu'il réussisse à organiser ses propos en vue d'une démonstration et qu'il sache intégrer des remarques éparses dans une problématique littéraire :

« j'ai une classe qui est... d'un bon niveau donc i z'y arrivent assez bien [à étudier les textes]. I z'ont beaucoup de mal à organiser leur pensée, mais bon ça c'est le travail... justement du lycée que de... leur apprendre à structurer leur pensée [...] (c'est quoi les types de... difficultés qu'i z'ont ?) oh, c'est souvent des difficultés à rassembler leurs idées donc i z'ont pas mal d'idées sur des textes mais c'est... extrêmement brouillon et dispersé, et ils n'arrivent pas à interroger le texte selon un angle... d'attaque, en disant "Bon ben je vais interroger ça... via la question du réalisme, qu'est-ce que ça implique par exemple pour un auteur que d'être réaliste ?". Euh... ça marche pas comme ça, c'est qu'i vont picorer des détails

⁹⁷⁰ L. Pinto, « Epreuves et prouesses de l'esprit littéraire », *op. cit.*

réalistes, mélangés à... des idées qu'ils ont sur la campagne normande, par exemple, chez Maupassant, et ça donne une sorte de bouillie très... dispersée, avec des idées qui sont souvent intéressantes mais pas du tout rassemblées et du coup c'est pas efficace. Et quand ils ont besoin de... l'écrire, en dissertation ou en... même en étude simplement sur des questions, c'est très difficile de le lire puisqu'en fait ça part dans tous les sens donc... Le travail est de les aider en fait à... réexploiter. » (Monsieur F)

Si les enseignants interrogés s'accordent tous dans la priorité de l'objectif pédagogique visant à former un lecteur-commentateur, ils se distinguent par les modalités permettant d'y parvenir. Tous n'explicitent pas devant leurs élèves les relations entre ce lecteur-commentateur et ce lecteur singulier, ou la nécessaire mise en veille de ce dernier lors des études de textes. Monsieur F le fait en invitant ses élèves d'une part à se méfier des questions-pièges sur les préférences lectorales et d'autre part à jouer de l'ambiguïté des catégories d'analyse en ne s'écartant pas d'une logique analytique :

« Monsieur F lors d'une synthèse sur un groupement de textes de théâtre : [à l'oral de français on peut vous demander] "Quel extrait préférez-vous ?" C'est une question très difficile mais qui est posée fréquemment. C'est une demande personnelle qui est dangereuse si l'examineur n'a pas les mêmes goûts que vous. En fait, la réponse doit être la moins personnelle possible et reposer sur des éléments techniques – en analysant le comique des textes par exemple –, car un goût est indéfendable. » (Observation 16, Monsieur F) « Une lecture analytique complète contient une introduction sur l'auteur, deux axes et deux sous-parties et une mini-conclusion bilan. Celle-ci doit expliciter ce que le poème contient d'intéressant et ce que ressent le lecteur, même si cela paraît un peu artificiel après un travail technique ; la sensation n'est pas fraîche [...] mais mieux vaut ne pas dire que l'on n'apprécie pas [...] [et dire] ce qu'un lecteur du XX^e siècle ressent. » (Observation 7, Monsieur F)

Sauf exception⁹⁷¹, l'évocation d'un jugement de goût ou l'appréciation d'un texte sont hors de propos dans une situation scolaire d'évaluation du lecteur-commentateur : une étude de texte vise à analyser littérairement telle ou telle construction littéraire, tel ou tel procédé d'écriture, et non à l'apprécier ou à l'éprouver. « Distinguer nettement le contenu du texte et l'opinion du lecteur devient la règle première (et nouvelle : *dans l'explication de textes, on devait s'approprier le point de vue de l'auteur, non le juger*) »⁹⁷².

Ainsi, le lecteur-commentateur est attentif aux procédés d'écriture comme signes d'une spécificité textuelle. Il les saisit à partir de savoirs spécialisés. Il est l'idéal lectoral à atteindre au lycée. En appréhendant analytiquement les effets des procédés d'écriture, en se référant à des savoirs et savoir-faire existants, il peut en dégager une signification stabilisée. Son appréhension analytique peut ou non correspondre à ses expériences

⁹⁷¹ On présente de telles situations par la suite (IV). C'est le cas lorsque les enseignants interrogent leurs élèves sur leur goûts et réactions au texte pour les entraîner, soit à l'adoption d'« une attitude interprétative », soit à la justification. C'est le cas aussi lorsque, pour permettre l'enseignement et l'établissement d'une relation pédagogique, les cours laissent une place à des échanges informels qui font le va-et-vient entre lecteur-commentateur et lecteur singulier, et ne correspondent pas aux attendus scolaires lors d'une situation d'évaluation.

⁹⁷² A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 377, on souligne.

lectorales : il ne lit pas en tant que lecteur singulier. Si l'appréhension analytique des œuvres n'évince pas les expériences lectorales, le lecteur-commentateur sait s'en départir pour penser les textes en situation scolaire d'évaluation.

C'est à partir de cette conception du lecteur-commentateur que les enseignants appréhendent les performances lectorales de leurs élèves et orientent leurs apports pédagogiques. Les enseignants décrivent d'autres difficultés que la non attention des élèves aux procédés d'écriture : certaines sont liées à des savoir-faire interprétatifs, d'autres sont liées à des dispositions scolairement réclamées.

B. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES, CONSTATÉES PAR LES ENSEIGNANTS

extrapolation et perception non littéraire des textes et des auteurs

Effectuer des relevés textuels pour justifier des propositions interprétatives s'inscrivant dans une perspective littéraire constitue une des difficultés que rencontrent les élèves lorsqu'ils apprennent à réaliser des études de texte.

Pour les enseignants, les élèves s'appuient souvent sur « *leurs impressions* » pour justifier leurs réactions aux textes parce qu'ils en ont pris l'habitude à l'école ou ailleurs. Ne reposant pas sur le relevé et l'analyse littéraire des procédés textuels, leur étude de texte consiste alors en un jugement de valeurs, en une explicitation d'« *opinions* », en des projections inadéquates sur les motivations et ressentis des personnages par exemple :

« quèqufois [les élèves] i z'ont des impressions : “Emma elle a pitié de lui” [l'aveugle]. Je lui dis “Oui, prouvez-le moi dans le texte...” Et il n'y a strictement rien, y a pas de pitié d'Emma... . Elle [...] a peur, elle est dégoûtée [...] comme il chante une chanson triste et qu'il a une voix rauque, à un certain moment, elle éprouve... une très grande tristesse, mais... pas pour lui en fait hein. Bon, donc ça ils ont pu le vérifier et je trouve que c'est bien, c'est toujours cette opération, cette démarche : vérification [...] d'une... interprétation, [...] souci de relever, de s'appuyer sur [...] des indices. Enfin, donc une démarche méthodique » (Madame B) « on leur apprend justement à... penser des choses peut-être variables mais... ! étayées par le texte et puis de... Donc ça suppose de savoir... décrypter et analyser les connotations d'un texte mais pas... n'importe comment quoi parce qu'i... partent beaucoup... Je pense que ça vient aussi peut-être du collège où on leur dit de partir de leurs impressions(ouais) et... leurs impressions elles sont quand même pas toujours justes, même si elles sont souvent intéressantes parce qu'elles sont... immédiates et... fraîches ! Mais enfin elles sont aussi quand même idéologiques, donc... ils sont comme d'autres... : aliénés, et en particulier aliénés sur le plan littéraire donc... (ça donne quoi par exemple ?) ça... Oh ben ça donne des clichés c't-à-dire que i sont convaincus que... telle chose est dite pour telle ou telle raison... Alors je sais pas... je n'ai pas d'exemple qui me vient précisément mais... Comment dire ? I sont d'abord persuadés je pense qu'en fait... la littérature, et parler de la littérature, c'est vraiment... parler... des goûts et des couleurs. » (Monsieur F)

Les élèves peuvent également opposer des résistances morales aux propositions interprétatives professorales de personnages. C'est une autre de leurs difficultés :

« la condition de la femme, c'était dans la tirade d'Arsinoé [...] ce que je voulais montrer c'est que... Arsinoé... elle représentait... comme Alceste... l'ancien temps, et que... au contraire Célimène elle est plutôt la représentation de la modernité. Et que donc... [petit rire] Au départ si tu veux pour moi... je voulais pas montrer que Célimène... était... uniquement une coquette. Je voulais montrer que Célimène c'était une femme qui s'émançipait. Or ce qu'i y a c'est que... pour les élèves... qui sont... TRÈS conventionnels, beaucoup plus que ce qu'on attendrait d'eux... c'est avant tout... une allumeuse quoi, pour eux ça n'est qu'une allumeuse, Célimène . Il est... extrêmement difficile de leur faire percevoir... que c'est une femme qui s'émançipe... et que... si elle joue sur plusieurs tableaux... c'est parce que la société l'oblige à jouer sur plusieurs tableaux(hum hum) mais je n'arrive pas à aller à ça... Donc j'ai l'impression que c'est vrai... que quand je leur en parle... que mon étude se restreint un peu, mais... ils... ne vont pas jusqu'à cette émancipation-là, pour eux c'est pas... [petit silence] » (Madame E) « [dans le groupement de textes sur l'Altérité, on a fait] le texte... sur "La traite des Nègres" dans l'Encyclopédie ... qui est très difficile, et... ça leur a complètement passé au-dessus de la tête [petit rire] [...] Diderot, donc Le Supplément au voyage de Bougainville. Alors, c'est la rencontre entre un vieillard, 'fin c'est un discours d'un vieillard Tahitien, qui renvoie, congédie Bougainville et ses hommes... en leur faisant... des reproches en leur montrant que la civilisation... entre guillemets tahitienne est bien supérieure... au Siècle des Lumières, la civilisation des Lumières. Alors là c'est un texte qui mêle... persuasion et... conviction. Bon ! Alors pff'... c'était... ça a moyennement marché. D'abord... c'est vrai que c'est des notions qui sont assez abstraites à faire passer, qui sont pas... très faciles, que ces thèmes. Pp', je sais pas si c'est une très bonne idée de prendre le thème [petit rire] de l'altérité à [nom de la ville de l'établissement, banlieue populaire] parce que ça remue quand même... des choses ! Donc... je crois que l'année prochaine je prendrais... le thème de l'éducation, même si l'altérité c'est intéressant, mais... I faut p't-être attendre un peu plus loin dans l'année, qu'ils soient un p'tit peu plus mûrs (parce que là y a... qu'est-ce qu'i... faisait problème /) / ben par exemple "La traite des Nègres", y a quand même beaucoup de Noirs dans la classe (hum hum) donc ils le vivent plus ou moins bien... ils le... Déjà le mot nègre, c'est un mot qui est très gênant, on a beau essayer de leur expliquer que c'est un mot qui a été utilisé par les esclavagistes et... qui depuis est connoté et cetera, et qu'au départ c'est pas un mot connoté, c'est simplement... la couleur noire... qui apparaît dans le mot. Euh... ça fait rien ! C'est... et pour eux c'est un mot qui est très gênant. Donc... enfin, c'est, et y a pas eu d'hostilité, y a pas eu... de manifestation vraiment, mais, on sentait... que... par exemple quelqu'un comme... [un élève noir] qui est assez bouillonnant, et ben... il était assez réticent à l'égard de ces textes, hein (ouais) Donc, moi je le comprends très bien, mais c'est vrai que... quand on prépare un cours et qu'on se dit... "Voilà ! I faut qu'on fasse passer des notions [petit rire des deux] sur l'argumentation", on pense peut-être pas toujours à toutes les implications... psychologiques... et affectives que ça peut avoir(ouais) donc voilà. Bon ben ça c'est des choses qu'on découvre au fur et à mesure » (Madame G)

En plus d'une non connivence morale et culturelle liée à des positions sociales différentes, ces résistances cachent et manifestent la difficulté des élèves à répondre de manière attendue à la demande scolaire de percevoir le texte à partir de savoirs analytiques, de

produire une étude littéraire plus qu'un jugement.

Préoccupé par l'analyse formelle des textes, l'enseignement du français, comme tout autre enseignement scolaire, est bien en peine lorsqu'il doit gérer des questions plus morales ou politiques⁹⁷³.

Pour les enseignants, l'imagination ou la recherche de motivations biographiques des auteurs, plus ou moins fondées, manifeste également les difficultés des élèves à concentrer leur attention sur le seul texte et à réduire les justifications des propositions interprétatives aux relevés de texte. Qualifiées de « *psychologie de salon de coiffure* », les opinions ainsi formulées ne sont pas valides scolairement et rejetées « *gentiment* ». D'un point de vue scolaire, il faut percevoir la fonction qu'occupe la beauté de Fermina Mârquez dans le roman – elle prend sens par rapport aux relations entre les différents personnages par exemple – et non appréhender cette caractéristique à partir de la biographie de l'auteur et de ses éventuels souvenirs d'amours perdus :

« souvent c'est de la psychologie de salon de coiffure [...] Style... "Ouais... si ça se trouve l'auteur... il a rencontré... une fille qui était aussi belle que Fermina Mârquez, et... i regrette beaucoup et... il a écrit ce roman pour cette fille, pour qu'elle le retrouve" Tu vois j'ai eu ça quoi. J'ai dit "Non attends là, t'as rien qui te le prouve laisse tomber [...]". Je dis "ça c'est de la psychologie de bazar hein c'est... (ouais ouais)c'est pas ça un texte" [...] J'ai dit "T'as le droit de le penser hein, et tu as le droit de te faire tes films, mais là on essaye d'interpréter le texte". Bon ces questions là en général [...] tu les écoutes et tu les rejettes mais gentiment quoi, en disant justement [...] qu'y a rien dans le texte qui prouve que... il a connu une femme et que... [rire des deux] que l'auteur regrette ce temps et qu'il aimerait bien la retrouver. Bon, évidemment qu'y a rien, surtout que c'est pas vrai tu vois et puis même si c'était vrai, on s'en fout quoi (hum hum) leur faire comprendre que c'est le texte qui est important, que nous on étudie ça » ;
« "Est-ce que il faut chercher... des choses biographiques de l'auteur dans le texte ?", "Oui, pourquoi pas on peut essayer, [...] ça peut nous amener à comprendre, mais c'est pas l'essentiel". S'tu veux puisque je parlais du fait que c'était surtout l'étude du texte lui-même, j'ai jamais parlé de la vie de Larbaud quoi (ah ouais ?) nan nan, c'était dans le texte qu'on voyait [...] les effets de nostalgie. » (Monsieur C)

L'invocation par les élèves d'une autorité auctoriale susceptible de trancher entre des propositions interprétatives différentes témoigne de leur difficulté à se concentrer sur les textes et leurs éléments signifiants, à saisir ce qui fait la rigueur d'une étude de texte (cf. *supra*, une démarche rigoureuse) et à se départir d'un sens commun :

« Leur grande idée [aux élèves] étant que si l'auteur est mort de toutes façons on pourra jamais le savoir donc y a pas de raison qu'on dise pas un peu n'importe quoi... enfin bon c'est... selon les goûts de chacun quoi. Et ça c'est une... ça à mon avis de toutes façons comme disent les philosophes c'est doxique, c't-à-dire

⁹⁷³ En SES, il s'agit d'étudier les causes économiques, démographiques, etc., du chômage ou de la reproduction sociale, plutôt que de réagir politiquement ou affectivement aux informations données sur ses réalités et leur traitement social. De la même manière en histoire-géographie, il ne s'agit pas de réagir sur la période coloniale mais d'en étudier les causes historiques. Il ne s'agit pas non plus en chimie de juger de la recherche scientifique sur le nucléaire, mais d'étudier les formules chimiques, etc.

c'est quelque chose qui est partagé par l'opinion courante que... penser qu'on peut dire un peu n'importe quoi. » (Monsieur F)

Pour fréquentes qu'elles soient, les justifications par extrapolation (et non par relevés textuels) et la perception des textes et des auteurs à partir de catégories non littéraires ne sont pas les seules difficultés d'élèves que les enseignants décrivent et tentent d'écartier.

les manques d'interprétation : paraphrase et simples relevés

Lors des entretiens ou à l'occasion des observations en classe, les enseignants pointent de manière récurrente d'autres difficultés rencontrées par les élèves dans la réalisation des études de texte. Ils les identifient comme absence même d'interprétation. Celle-ci prend des formes variées voire opposées : allant de la paraphrase sans mobilisation d'un vocabulaire analytique au repérage de procédés stylistiques non analysés⁹⁷⁴.

Critiquée dans les *Instructions officielles*, la paraphrase est décrite par les enseignants comme un écueil important des études de texte. Pour eux, beaucoup d'élèves « racontent les textes » plus qu'ils ne les analysent et fournissent, ce faisant, des réponses « limitées, partielles et pauvres », « mauvaises », qui ne correspondent pas aux attendus professoraux d'un commentaire ou d'une étude de texte :

« ce que j'ai souvent c'est des réponses pauvres... limitées... partielles... des erreurs, mais pas des énormités quand même hein [...] (hum, et pauvres, 'fin ça veut dire... quoi ?) ben... pff'... très... brèves [...] Je m'en contente hein parce que... c'est déjà... quelque chose [rire]. Et... pauvres dans l'analyse elle-même bien sûr... (c'est-à-dire ?) ben c't-à-dire... quelquefois on a une vague reformulation du texte, de la paraphrase en fait (ouais) ou alors on a une idée mais qui n'est pas justifiée... ou alors... "L'auteur dit que..." , c't-à-dire on a des citations mais pas d'analyse » (Madame B) « [souvent les élèves n']interprètent pas enfin... i sautent cette étape [petit silence] (et ça comment t'évalues du coup) ah ben je sanctionne [...] ils n'ont pas la moyenne. [à propos des commentaires réalisés par des élèves de première sur un Poème à Lou d'Apollinaire] Parce que... i m'ont fait des choses... Enfin, non seulement i z'ont pas tellement interprété, mais en plus... c'est tout de la paraphrase et non de l'analyse(ah ouais) i me racontent qu'Apollinaire est malheureux parce que t'as la guerre et qu'il est séparé de la femme qu'il aime... et qu'il l'aime beaucoup parce que... il dit... "Ma Lou, ma chérie", enfin bon [petit rire des deux] C'est vraiment... c'est mauvais » (Madame D)

C'est pour les mêmes raisons que Monsieur F reprend une élève lors de l'étude d'un extrait du *Mariage de Figaro* :

⁹⁷⁴ On peut constater que les catégories que mobilise D. Bucheton pour décrire les écrits d'élèves en difficulté sont proches de ces jugements professoraux, cf. D. Bucheton, « Les Postures du lecteur », *op. cit.*

o *Madame E* : Situation du passage dans l'œuvre. Le conte a essayé de décrire Suzanne, la présence de Figaro et la réaction d'émotion de son ambassadeur pour avoir le champ libre. Cette scène de théâtre présente un dialogue, un échange et/ou de répliques courtes (paragraphe) en langage familier ou stichomythie en grec. Quel est le sujet du texte ?

Une élève interrogée : Figaro et son maître s'entretenaient au sujet d'un voyage en Angleterre. Figaro critique le comte à la fin du texte

Madame E : à vous rappelez-essayez de résumer... C'est un jeu de cache-cache entre maître et valet autour d'un sujet quel que soit le départ à l'endroit de l'un des deux personnages qui touche la question de la maîtrise du comte sur Suzanne... (Observation 11, Madame E)

La paraphrase traduit parfois la non saisie des enjeux diégétiques du texte (les non-dits des personnages dans la scène du *Mariage de Figaro* mentionnée). Dans tous les cas, elle consiste à « raconter » le texte en évoquant son propos ou la diégèse plutôt que des aspects stylistiques ou sa construction d'ensemble. Ainsi, madame E revient sur les réponses insatisfaisantes de ses élèves lors de l'étude d'une scène du *Misanthrope* :

« ce qu'i z'ont tendance à faire c'est de la paraphrase. C'est-à-dire si je leur demande... à quel moment Célimène... reprend l'avantage sur Alceste dans la scène qu'on a étudiée là avant les vacances... I vont me dire "Elle reprend l'avantage à tel moment parce qu'elle lui dit... que non elle ne l'écoute pas et elle ne répondra pas". Alors que moi ce que j'attends c'est... "On voit qu'elle reprend l'avantage parce qu'elle répond avec des exclamations, l'utilisation de négations et... une parole théâtrale qui est presque une stichomythie, qui est extrêmement brève" et... voilà. Donc si tu veux, moi je vais attendre des procédés, eux i vont me donner... i vont me parler du contenu » (Madame E)

La consigne des études de texte demandant de ne pas dissocier les remarques sur le fond et la forme est supposée prémunir non seulement des extrapolations non littéraires, mais également de la paraphrase puisque les propositions interprétatives peuvent alors être justifiées par des relevés textuels. Ainsi, l'analyse d'une des premières rencontres entre Emma et Charles peut mettre en évidence l'opposition entre ces personnages – entre une femme active/initiatrice et un homme timoré/passif – fondée non sur des impressions ou la simple paraphrase du texte mais justifiée par l'étude des procédés stylistiques et des éléments grammaticaux :

« je les fais travailler le nez dessus [un texte], enfin... ça peut être des champs lexicaux, ça peut être aussi parfois des participes passés [...] j'essaye aussi de leur montrer que la grammaire peut leur servir... Là je leur ai pas donné encore, mais je voudrais leur faire faire un passage de Madame Bovary où Emma rencontre Charles pour la première fois, et... alors, Emma, elle est citée, elle est sujet une vingtaine de fois, ou quatorze fois dans un tout petit extrait... elle est sujet sans arrêt, elle est active, y a... je sais pas y a vingt verbes qui se rapportent à elle... et puis Charles, y en a deux, et puis c'est toujours des négations... et puis... y a même pas un verbe où on dit... "Emma faisait ceci, Emma ne parlait pas, Charles non plus", donc ça montre bien qu'il est complètement... effacé, passif... et cetera. Alors, je veux, ça me permet de leur montrer qu'on peut, enfin i faut tout, tout exploiter » (Madame D)

Si la paraphrase et l'extrapolation pèchent de ne pas être articulées à une observation analytique des procédés d'écriture, le simple repérage de ces derniers (figures de style, champ lexical, etc.) ne satisfait pas non plus aux attentes professorales d'une étude de

texte. Il ne constitue qu'un moment de la démarche :

« [lors de l'étude d'une scène d'*Œdipe Roi*] Il faut d'abord chercher le champ lexical de l'horreur [sous-partie d'un axe de lecture du texte]. A l'oral, vous pouvez suivre l'ordre linéaire. La recherche, c'est du niveau sixième, même s'il faut bien choisir et si tous les mots ne conviennent pas. Les expressions "arrache les cheveux" et "sang" ne font pas partie de ce champ lexical. Par contre, le commentaire des relevés est plus difficile. » (Observation 4, Monsieur F)

Pour les enseignants, les élèves s'arrêtent d'autant plus facilement aux repérages qu'ils y ont été entraînés au collège. Ils possèdent un vocabulaire analytique et sont « formatés » au repérage. Appréciant de manipuler des mots savants, les élèves peuvent se méprendre sur les objectifs de l'étude de texte :

« [le vocabulaire analytique] ça leur encombre le cerveau avec des notions abstraites et... qui sont pas nécessairement productrices de... meilleure interprétation du sens. Ça fait comme une sorte de voile... une peau de saucisson sur les yeux [petit rire] donc i sont focalisés sur les problèmes formels et puis en même temps i voient pas... qu'est-ce qu'y a derrière... quel est le... j'allais dire l'idéologie, ça va p't-être exagérer mais enfin... la thématique ou ce qu'on veut donc... » ; « Le pire étant [les élèves] qui pensent que ça résout le problème, c't-à-dire que si on dit huit fois métaphore... [sourire] on a dix-huit. Donc... c'est... alors là... c'est même usant mais ils le savent [...] Chercher des métaphores dans un texte... pour le plaisir d'en chercher... c'est bien, mais enfin c'est pas très intéressant. Donc si on fait ça c'est en principe parce que on a quand même derrière la tête l'idée que... l'écriture métaphorique va déboucher sur une production littéraire particulière. » (Monsieur F) « j'aime bien qu'en seconde les élèves i soient capables souvent de repérer que... je sais pas, tel champ lexical domine... telle figure de style est omniprésente... je sais pas telle phrase a tel ou tel rythme et cetera. Mais, si i z'en restent au stade... du repérage c'est pas intéressant. Moi c'est ce que je me tue à leur répéter... (ouais) c'est que tant qu'i se bornent... à remarquer des choses... bon, c'est bien, mais c'est la première étape. Après i faut qu'i z'arrivent à les interpréter... et à les analyser, enfin... et c'est pour ça que c'est dur à mon avis la seconde parce que i z'ont été bien [petit rire] formatés au collège tout ça pour repérer des choses, i savent plein de choses... et i z'ont beaucoup de mal à passer au stade supérieur... et à voir l'effet produit... à voir que en fait tout s'imbrique... et puis aller aussi jusqu'au SENS du texte » (Madame D)

En s'arrêtant au repérage de procédés stylistiques ou en ne développant pas leurs réponses, des élèves manifestent une difficulté à répondre à la demande interprétative qui leur est faite :

« c'est toujours un peu sommaire ce qu'on fait en seconde parce que on demande par exemple... des repérages [...] ça peut donner des... débordements qui vont jusqu'à l'absurdité parce que au bac on entend des élèves qui font des énumérations de paquets de mots... I z'étudient les pronoms, i z'étudient les temps des verbes. Et puis on demande "Mais où est le sens du texte au final ?" [...] on peut pas faire un commentaire composé avec que des... relevés séparés [...] I faut toujours aller [...] d'une démarche de précision à... une vision

plus globale mais... c'est vrai qu'on tâtonne » ; « Y en a beaucoup qui savent pas développer les choses, c't-à-dire que... on leur demande de relever un certain nombre de... je sais pas de mots et i z'en relèvent deux, i s'arrêtent parce qu'i disent "On en a trouvé, ça suffit". Donc i savent pas encore développer. Aussi dans un commentaire i diront "Le paysage bon, i fait froid, i fait nuit", mais i vont pas se donner la peine de relever tout ce qui dans le texte peut donner un sens, ça n'a pas de sens. Ou alors i relèvent des comparaisons mais ils comparent pas, des tas de choses comme ça, donc ils... les expliquent pas plutôt. Donc on leur explique que quand on relève une comparaison ça sert à rien si on dit pas pourquoi ça est comparé à ça et [...] quel effet ça produit mais... i z'ont relevé i se disent "ça y est, c'est terminé". [...] Donc on a... des devoirs qui sont la caricature de ce qu'on demande... (ouais) et... ça a plus de sens » (Madame A)

Ainsi, pour les enseignants, les difficultés que rencontrent les élèves dans la réalisation des études de texte et la production de propositions interprétatives doivent beaucoup à la moindre maîtrise des savoir-faire interprétatifs. Aux yeux des enseignants, cette faible maîtrise s'articule souvent à l'absence de dispositions estimées nécessaires à l'étude :

« comme c'est pas des lecteurs i restent... - c'est ça le danger -, c'est qu'i restent très scolaires en fait, i restent très près de ce qu'on a fait en cours [...] sans s'autoriser de dévier de ce qu'on a pu faire [...] sans se permettre des choses que le texte leur permet de faire, parce qu'ils les voient pas ces choses-là » (Monsieur C)

Outre la témérité en matière interprétative, c'est surtout l'ascétisme dont les enseignants constatent et déplorent l'absence.

les difficiles adhésion et soumission à une démarche rigoureuse

Tous les enseignants appréhendent comme manque d'ascétisme et absence d'adhésion à cette disposition, certaines réactions de leurs élèves vis-à-vis du travail scolaire⁹⁷⁵. Monsieur F interprète ainsi la question d'un élève sur la nécessité d'organiser un commentaire. En la balayant avec humour, il affirme l'évidence et la nécessité scolaires d'une démarche rigoureuse :

⁹⁷⁵ Ces appréhensions procèdent de l'idéologie méritocratique de la réussite scolaire selon laquelle chacun peut aisément construire les savoirs et savoir-faire scolaires en travaillant. Remettant en cause cette idée par l'évocation des facteurs structurels au principe de la plus ou moins grande facilité du travail scolaire (de ce qu'il faut faire pour répondre aux attentes scolaires), les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron ne contestent pas pour autant l'importance et la réalité de l'acquisition des savoirs et savoir-faire, de même que leur nécessaire construction pour une scolarité réussie.

« Monsieur M. : félicité de vous voir avec la barbe analytique, pour l'instant, mais j'insisterais sur toute soit trois méthodes : soit linéaire (ligne à ligne), soit par axes, soit linéaire (par partie ou paragraphe).

Une élève : si c'est linéaire on doit commenter toutes les lignes ?

Monsieur M. : bonnes remarques. En principe, tout de ce qui est important doit être dit en 10 minutes quelle que soit la méthode (mais en 10 minutes on dit moins de choses qu'en une heure). La règle renouée que l'un examinateur puisse vous faire est : Vous en êtes où ? Introduction ? Développement ? Conclusion ?

Une élève : ça sert à quoi de faire ça ?

Monsieur M. : à quoi ça sert d'être à l'école ? d'être né ? ... Sinon, c'est brouillonnesque. Dans d'autres pays, il n'y a pas de lecture analytique, mais les élèves ont les impressions procurées par le texte. Le problème est de déterminer comment évaluer cela selon des critères précis et techniques... (l'interlocuteur M. Monsieur B.)

Madame A attribue les « difficultés réelles » de « compréhension de lecture » qu'elle constate au manque « d'habitude » de lecture et au « désintérêt » des élèves pour des activités qui ne font pas partie du quotidien. Elle les renvoie aussi à la « paresse » des élèves, en pointant la situation paradoxale d'une scolarité réalisée sans travail scolaire :

« c'est difficile d'analyser la source des difficultés, parce que y a une part de difficultés réelles de compréhension de lecture, parce que eux ils n'ont pas l'habitude de lire et que c'est trop difficile mais... y a une part de désintérêt à mon avis, parce que ça les intéresse pas, c'est complètement étranger à ce qu'i font d'habitude, du coup... (ouais, c'est sûr) y a une part de paresse qui est liée aussi à... Mais ça c'est vrai dans tous les cours hein... (ouais pas seulement en français) cela dit i z'ont des horaires chargés, mais y en a beaucoup qui traversent ça en tant que spectateurs hein, sans travailler, sans... en attendant que ça passe. » (Madame A)

Lors de notre première entrevue, madame B manifeste son désarroi face aux réactions de ses élèves à un texte d'Alain louant les vertus de l'effort. Contrairement à ses attentes, une majorité d'entre eux avaient jugé ce texte « pessimiste » puisqu'il valorisait « la peine » (« L'homme se forme par la peine, ses vrais plaisirs, il doit les gagner, il doit les mériter », in Alain, extrait des *Propos sur l'éducation*).

« Non, sa thèse n'est pas optimiste. Il déplore le manque de travail demandé » écrit par exemple Stéphane. Madame B ne met pas de point à cette réponse. Elle indique « vu » dans la marge et « insuffisant » à côté de la réponse faite. « Non, car beaucoup de plaisir son facile [sic] et s'instruire en s'amusant est efficace et plus plaisant » écrit Sophie. Madame B note « vu » dans la marge mais ne met pas de point.

Par ailleurs, la conception de la lecture lycéenne et de ses plaisirs est intimement liée pour les enseignants à un certain ascétisme⁹⁷⁶. Le travail interprétatif faisant apparaître les qualités secrètes des œuvres et traduisant une « lecture active » s'oppose à la lecture de « divertissement » se satisfaisant de plaisirs simples (« trouver joli » un poème)⁹⁷⁷.

⁹⁷⁷ M. Bakhtine prend le contre-pied des catégories scolaires de perception des lectures et des actes langagiers en utilisant les expressions « un rapport responsif-actif au texte » et « un rapport analytique au texte » pour désigner respectivement une façon de lire participative que des enseignants nomment de « divertissement » et une façon de lire analytique que des enseignants nomment « lecture active ». Cf. la critique de M. Bakhtine par B. Lahire dans *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 128-131.

C'est « un exercice puisqu'il faut... assimiler certaines méthodes... s'imposer une certaine discipline » (Madame B) :

« c'est comme dans L'Escale portugaise, mais... quand même enfin je veux dire... ce poème i pouvaient le lire... enfin et le trouver joli... (ouais) Mais i fallait aller jusqu'au... justement voir qu'y avait une espèce de mariage de tous les éléments et que... ouais... tout se mélangeait, tout se mêlait. Enfin y avait une espèce de symbiose, et ça si ils le lisaient, mais moi je suis persuadée, et moi c'est pareil ! si je le lisais comme ça... rapidement et sans interpréter ben on passe complètement à côté » (Madame D) « lire, c'est pas uniquement se divertir... c'est aussi avoir accès à des choses... qu'on connaissait pas avant [...] Un bon lecteur pour moi c'est quelqu'un qui [...] est conscient que lire lui ouvre des horizons quoi. Forcément si t'es conscient de ça à la base, ta lecture elle est active, c'est pas juste l'histoire parce qu'elle est jolie » (Monsieur C)

Au fil des études de textes, les enseignants ont bien des occasions d'interpréter les comportements de leurs élèves comme manque d'ascétisme et de les sommer de lutter là-contre. D'abord, selon eux, les élèves qui entrent au lycée attendent essentiellement de la lecture un divertissement. Ensuite, les élèves font souvent l'économie d'un retour réflexif sur leurs satisfactions ou insatisfactions lectorales :

« i lisent [...] [mais] i z'ont pas une attitude très active face à la lecture, c't-à-dire que : "Oui ou non j'ai pas aimé le livre" – en général i z'ont pas aimé le livre... – Pourquoi ? Euh... là... i z'ont du mal... à comprendre justement pourquoi on leur pose cette question. I z'ont pas aimé le livre c'est tout, basta quoi (ouais). Et i z'ont du mal à avoir... cette attitude... interprétative, d'eux-mêmes » (Monsieur C)

Attentive à entraîner ses élèves à l'effort de la justification et du retour sur soi, madame B leur demande d'argumenter leur appréciation de la fin du *Rouge et le noir* lors d'un contrôle de lecture. Augmentant progressivement les exigences, cette enseignante déclare se contenter dans un premier temps des réponses « simples » centrées sur la diégèse⁹⁷⁸ :

« [je leur ai demandé] leurs réactions... au dénouement. Qu'est-ce qu'ils avaient pensé du dénouement. Donc là en fait ils étaient libres d'exprimer ce qu'ils voulaient... pourvu que ce soit justifié par deux arguments enfin... Donc il y en a

⁹⁷⁶ Cela fait écho aux analyses de l'école primaire française – école du peuple vs école des héritiers – par G. Vincent. Il montre que les savoirs et savoir-faire acquis et enseignés à l'école ne se limitent pas à des savoirs disciplinaires (et à leur contenu), mais renvoient également au rapport à l'autorité et à la contrainte fondé sur l'ascétisme (vs la *skholè*, que P. Bourdieu décrivait comme conditions de l'étude et du plaisir d'étude connus des héritiers). Ce rapport ascétique se construit non seulement par les règlements comportementaux mais aussi par le biais des savoirs disciplinaires, eux-mêmes régis par des règles que l'élève doit apprendre et appliquer comme tout autre membre de l'institution scolaire. Toute discipline scolaire ne se réduit donc pas à ses contenus disciplinaires mais est indissociablement liée à la discipline au sens d'observance et de soumission par rapport à la règle, cf. G. Vincent, *L'Ecole primaire française*, op. cit., p. 126-127.

⁹⁷⁸ Appréhender littérairement les textes, c'est ne pas avoir pour principes de compréhension et d'appréciation le seul contenu des textes. La compréhension et l'appréciation du contenu des textes sont travaillées scolairement dès l'école maternelle à l'occasion des lectures offertes. Elles sont progressivement remplacées par un travail visant l'appréhension analytique des textes. La progression pédagogique participe sans doute au lien scolaire établi entre diégèse et simplicité.

qui ont été déçus, qui auraient voulu que l'histoire se termine autrement, que Julien épouse madame de Rênal [rire] et qu'ils vivent avec leurs enfants. 'Fin voilà, une happy end. [...] J'ai eu toutes sortes de réactions en fait, c'était très varié / (et les arguments que vous attendiez, c'était quoi ? 'fin...) je n'attendais rien en fait... ('fin vous disiez de justifier... leur point de vue) euh oui... par exemple si ils me mettent que ce dénouement est triste... bon, l'idée est très simple hein (ouais) Me justifier pourquoi c'est triste. Ben par exemple i m'ont dit "Ben parce que madame de Rênal laisse... des orphelins", parce qu'elle se tue donc aussi après donc... "Parce que Julien est jeune, alors... c'est dommage de mourir si jeune" et cetera... Bon... enfin des arguments simples mais... (ouais d'accord) simplement qui me prouvent qu'i z'ont lu » (Madame B)

L'entraînement à la justification des goûts par des relevés de textes est parallèle à celui, plus fondamental pour l'étude de texte, à la justification des propositions interprétatives qui réclame, aussi, une certaine rigueur :

« Madame D. (étudiante) insipit de Rouge et le noir) : (elle note au tableau) Le Verrière est présenté comme d'être un genre littéraire (le directeur pour élève) ; Remarque donc ce que le lecteur est censé apprendre de la suite en lisant les deux premiers paragraphes [...] Deuxième étape dans le texte, une promesse dans Verrière, il y a un bachelier une rupture au 3^{ème} paragraphe. Regardez les temps. Le présent de narration de répétition au tableau et surtout l'impression d'être scène racontée en direct. La description est présente, le sens de la vie transparaît. Dans le 3^{ème} paragraphe, c'est un autre sens ? lequel ?

Étude orale

Madame D. : justifiez-moi en citant le texte au lieu de dire n'importe quoi. Enfin, pour résumer quand même votre justification.

Étude : "francs", "bruyants", "bruit", "assourdît"

Madame D. : à partir du 3^{ème} paragraphe une bande-son rajoutée à la bande-image, pourquoi ?

Ces élèves : pour que ça fasse plus réel

Madame D. : exactement. Dans ce 3^{ème} paragraphe, il y a aussi l'entrée d'un "voyageur" dans la ville "ma" et au fin du paragraphe, un personnage, même en arrière, mais avec le maître à (Observation 17, Madame D)

Les enseignants visent à conduire leurs élèves à mettre en œuvre une telle rigueur par divers moyens : l'entraînement pratique, l'injonction explicite ou encore, comme monsieur C le relate, en se donnant pour modèle de lecteur-commentateur. Pour cet enseignant en effet, du fait de leur position institutionnelle et de l'autorité pédagogique qui y est attachée⁹⁷⁹, mais aussi du fait du caractère impersonnel des règles scolaires, les enseignants de français se doivent d'être des lecteurs-commentateurs modèles capables de justifier leurs propositions interprétatives et de s'appliquer à eux-mêmes l'ascétisme qu'ils exigent des élèves⁹⁸⁰ :

⁹⁷⁹ « les émetteurs pédagogiques sont d'emblée désignés comme dignes de transmettre ce qu'ils transmettent, donc autorisés à en imposer la réception et à en contrôler l'inculcation par des sanctions socialement approuvées ou garanties », P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction*, op. cit., p. 35, on souligne.

⁹⁸⁰ Dans les luttes pour l'imposition des formations professionnelles enseignantes, la conception d'un enseignant-ancien bon élève et celle de l'enseignant soucieux des élèves en difficulté se sont construites comme antinomiques, Cf. F. Ropé, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, op. cit., et aussi E. Fraisse, « Les Universités face aux concours de recrutement », *Les Enseignants et la littérature : la transmission en question*, op. cit., p. 57-77.

« in fine... enfin c'est pour tous les profs comme ça, 'fin j'espère, ton interprétation est incontestable dans la mesure où elle est appuyée sur le texte [...] y a des objections [de la part des élèves], heureusement, "Mais m'sieur pourquoi vous dites ça ?" Là... si t'es pas capable de répondre à cette question c'est que t'as mal préparé ton cours (ouais) Alors que si ton cours est bien préparé, tu réponds du tac au tac » (Monsieur C)

Ainsi, au cours de l'année de seconde, les élèves doivent devenir des lecteurs-commentateurs, être capables d'étudier des textes. Ils doivent appréhender les textes à partir de leurs techniques de fabrication, savoir distinguer le lecteur-commentateur du lecteur singulier qu'ils sont, et savoir distinguer le moment de l'étude du moment de l'expérience première des textes. Ils doivent enfin pouvoir convoquer intentionnellement le lecteur pertinent selon les situations.

Les élèves manifestent un certain nombre de difficultés que les enseignants appréhendent soit effectivement comme des difficultés dans la mise en œuvre de savoir-faire interprétatifs, nécessitant des savoirs spécialisés (l'extrapolation, la paraphrase, le simple relevé), soit comme absence des dispositions nécessaires à l'étude (la témérité interprétative et surtout l'ascétisme qui rendent possible l'autocontrainte pour le suivi d'une démarche interprétative).

III. Les textes étudiés en classe, des textes élus

C. Détrez rappelait une phrase prononcée par G. Lanson au début du XX^e siècle attirant l'attention sur le corpus à partir duquel s'effectue l'enseignement : si « L'instituteur apprend à lire l'alphabet, [...] le professeur de lycée ou d'université apprend à lire *la littérature* »⁹⁸¹. Les textes lus constituent en effet un autre aspect, non négligeable, des contraintes lectorales lycéennes.

1) Etudier et lire principalement des textes littéraires français

Pour les enseignants interrogés, les choix des textes et des œuvres donnés à lire et à étudier aux élèves s'élaborent entre les *Instructions officielles*, les compétences qu'ils se reconnaissent pour encadrer l'étude de telle ou telle œuvre et les compétences lectorales de leurs élèves. Ces choix s'effectuent à partir d'une appréhension de la littérature sur la base des qualités littéraires des œuvres et à partir d'une adhésion aux bienfaits culturels et formateurs de la connaissance et de la lecture d'œuvres littéraires.

A. LES LECTURES ENCADRÉES PAR LES ENSEIGNANTS AU MOMENT DE L'ENTRETIEN

Avant de revenir sur les discours tenus par les enseignants sur les choix de textes effectués, on peut récapituler ceux qu'ils ont donnés à lire et à étudier à leurs élèves, qu'ils les aient évoqués en entretien ou qu'on ait pu en observer l'étude en classe. Les textes relèvent pour la plupart de la littérature classique ou de la littérature jeunesse ou de

⁹⁸¹ G. Lanson, *Quelques mots sur l'explication de texte*, Etudes françaises, 1925, cité dans C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 449, on souligne.

titres qualifiés de plus « étonnants » sur les listes officielles de suggestion.

Liste 5 Textes donnés à lire et à étudier par les enseignants

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

Enseignants	Œuvres complètes	Groupements de textes	Lectures parallèles	Extraits isolés	Lectures estivales
Madame A	<i>Les chroniques italiennes</i> , Stendhal <i>Rue cases-nègres</i> , Zobel <i>L'école des femmes</i> , Molière <i>Andromaque</i> , Racine <i>Horace</i> , Corneille <i>Madame Bovary</i> , Flaubert (prévu)	Les différentes valeurs du "je" dans les textes (Bossuet...) L'humanisme au XVI ^e (Rabelais, Montaigne) Philosophie et moralisme au XVII ^e (Pascal)		Travail des notions et procédés d'écriture par le repérage et l'analyse dans des extraits d'œuvres regroupés (sur fiches).	<i>Rue cases-nègres</i> , Zobel <i>Madame Bovary</i> , Flaubert (œuvres données à lire à tous les élèves entrant en seconde dans l'établissement)
Madame B	<i>Madame Bovary</i> , Flaubert <i>Britannicus</i> , Racine <i>Les Fleurs du mal</i> , Baudelaire (prévu)	L'invitation à l'amour dans les sonnets XVI ^e -XIX ^e siècles (Ronsard, Baudelaire, Rimbaud)	<i>Le Rouge et le noir</i> , Stendhal Au choix : <i>Le mariage de Figaro</i> , Beaumarchais, <i>Dom Juan</i> , Molière ; <i>Les rêveries du promeneur solitaire</i> , Rousseau ; <i>Rhinocéros</i> , Ionesco ; <i>La Peste</i> , Camus	Poèmes de Char, Eluard, etc. Textes de Madame de Sévigné, Rebuffat, etc. des faits divers, pour travailler l'argumentation, l'étude de texte, le commentaire, etc.	<i>Rue cases-nègres</i> , Zobel <i>Madame Bovary</i> , Flaubert (œuvres données à lire à tous les élèves entrant en seconde dans l'établissement)
Monsieur C	<i>Fermina Márquez</i> , Larbaud <i>Britannicus</i> , Racine	L'adolescence dans l'art (Rimbaud, Le Caravage...) L'automne dans la poésie du XIX ^e siècle (Laforgue, Musset, Verlaine, Baudelaire, Apollinaire) Le théâtre et la	L'étrange histoire de Peter Schlemihl, A Von Chamisso (prévu) Au choix : <i>La Peste</i> , Camus ; <i>Histoires extraordinaires</i> , E. Poe ; <i>Chroniques martiennes</i> , Bradbury Au	Articles de journaux. Extraits pour travailler l'argumentation ou d'autres techniques d'écriture, ou des notions littéraires	<i>Rue cases-nègres</i> , Zobel <i>Madame Bovary</i> , Flaubert (œuvres données à lire à tous les élèves entrant en seconde dans l'établissement)

		cruauté (<i>Bérénice, Huis Clos, etc.</i>) L'altérité (<i>Contrat social, Rousseau ; La lettre du voyant, Rimbaud ; Duby et Levi-Strauss</i>)	choix : <i>Le manuscrit de la mémère morte, Vacher ; Caligula, Camus ; Le paysan parvenu, Marivaux</i>		
Madame D	<i>Pierre et Jean, Maupassant Carmen, Mérimée Dom Juan, Molière Senso, Boïto Antigone, Anouilh (prévu)</i>	Incipit (<i>Pierre et Jean, La Condition humaine, Le Rouge et le noir</i>) Le mois de mai dans la poésie (Apollinaire...) Les scènes de séduction (<i>Les liaisons dangereuses, Carmen, etc.</i>)		Poèmes de Rimbaud, Supervielle, Loti, etc. Extraits de <i>Au Bonheur des dames, etc.</i> Extraits de <i>Terres des hommes, etc.</i> pour travailler le commentaire, l'argumentation, etc.	Distribution d'une liste d'œuvres (au mois de décembre) à lire ou à connaître avant la première

Lecture :

- Œuvres complètes : les œuvres ont fait l'objet d'une étude globale et de l'étude détaillée de passages plus ou moins nombreux.
- Groupements de textes : les extraits ont fait l'objet d'une étude détaillée après présentation d'une perspective d'étude.
- Lectures parallèles : les œuvres ont fait l'objet d'une lecture domestique (cursive ou analytique) et ont été contrôlées.
- Extraits isolés : les extraits ont été étudiés pour les éléments littéraires qu'ils permettaient de présenter, pour l'entraînement de différents exercices.
- Lectures de vacances (avant, pendant ou après la seconde) : les œuvres ont fait l'objet d'une recommandation de lecture cursive qui n'a pas toujours été vérifiée ou reprise en classe.

Liste 7 (suite) Textes donnés à lire et à étudier par les enseignants

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

Enseignants	Œuvres complètes	Groupements de textes	Lectures parallèles	Extraits isolés	Lectures estivales
Madame E	<i>Le Misanthrope</i> , Molière <i>Boitelle</i> , Maupassant <i>La Grande vie</i> , Le Clézio <i>Une lettre</i> , Sallenave <i>La Peste</i> , Camus	Eloge et blâme, portraits de rois et empereurs (Tallemant des Réaux, Molière, Musset, Hugo + caricatures)	Quatre œuvres au choix minimum dans une liste (<i>L'Étranger</i> , <i>Le Diable au corps</i> , <i>Le Grand Cahier</i> , <i>Le Salaire de la peur</i> , <i>Un été de cendres</i> , <i>Petite</i> , <i>Comment j'ai mangé mon père</i> , etc.)	Nombreux extraits de textes littéraires pour travailler l'argumentation, le commentaire ou introduire des notions et savoirs analytiques	<i>Les Trois mousquetaires</i> , Dumas <i>Les plaideurs</i> , Racine <i>Les Justes</i> , Camus <i>Le Vieux qui lisait des romans d'amour</i> , Sepúlveda (œuvres données à lire à tous les élèves entrant en seconde dans l'établissement)
Monsieur F	<i>Contes normands et parisiens</i> , Maupassant <i>Bérénice</i> , Racine <i>Le Hussard sur le toit</i> , Giono	Scène et scènes (<i>Œdipe Roi</i> , Sophocle ; Plaute ; <i>Le Mariage de Figaro</i> , Beaumarchais ; <i>L'illusion comique</i> , Corneille) Lire, écrire et publier (Flaubert, Chateaubriand, Sartre, Pérec, Vallès, Zola) La poésie (Hérédia, Verlaine, Nerval, Rimbaud, etc.)	<i>Les Nouvelles extraordinaires</i> , Poe <i>Contes</i> , Hoffmann <i>Les Nouvelles Péterbourgeoises</i> , Gogol <i>Macbeth</i> , Shakespeare <i>Gatsby le magnifique</i> , Fitzgerald <i>La Ferme africaine</i> , Blixen	Travail de l'argumentation à partir d'articles de journaux Travail du commentaire et de l'oral au baccalauréat à partir d'extraits d'œuvres littéraires (étudiées en œuvre intégrale ou autres).	Distribution d'une liste d'œuvres à lire ou connaître avant la première
Madame G	<i>Pierre et Jean</i> , Maupassant, <i>Boitelle</i> , Maupassant <i>Quand Angèle fut seule</i> , Mérinjo <i>Le Reflet</i> , Daeninckx <i>Iphigénie</i> ,	Incipit (divers œuvres) L'altérité (<i>Supplément au voyage de Bougainville</i> , Diderot, écrits de savants, Laon Tan, etc.) Eloge et blâme dans la	<i>L'assommoir</i> ou <i>Germinal</i> , Zola <i>Les Nouvelles orientales</i> , Yourcenar + nouvelles dans manuel Au choix : <i>La Machine infernale</i> , Cocteau ; <i>Les femmes</i>	?	<i>Les Trois mousquetaires</i> , Dumas <i>Les Plaideurs</i> , Racine <i>Les Justes</i> , Camus <i>Le Vieux qui lisait des romans d'amour</i> , Sepúlveda (œuvres

	Racine	poésie (Du Bellay, Eluard, Hugo, Ponge, etc.)	<i>savantes</i> , Molière. Au choix : <i>Le Fils du pauvre</i> , Feraoun ; <i>Chronique d'une mort annoncée</i> , Garcia Marquez ; <i>La Nuit des enfants-rois</i> , Lenteric ; <i>Désert</i> , Le Clézio. Au choix : <i>Si c'est un homme</i> , Levi ; <i>Le livre de ma Mère</i> , Cohen ; <i>Dernier jour d'un condamné</i> , Hugo	données à lire à tous les élèves entrant en seconde dans l'établissement)
--	--------	---	---	---

B. CONCILIER INSTRUCTIONS OFFICIELLES (OU DÉCISIONS COLLECTIVES) ET COMPÉTENCES PROFESSORALES, EN TENANT COMPTE DES ÉLÈVES

Dispensée d'œuvres sur programme, l'année de seconde laisse les enseignants relativement libres de leurs choix. Pour les enseignants interrogés, les *Instructions officielles* sont faiblement contraignantes dans la mesure où d'une part, les recommandations sont toujours présentées comme non exhaustives et, d'autre part, la préparation des cours rejoint souvent leurs goûts et intérêts lectoraux et intellectuels. La longue expérience d'enseignement en collège permet à madame B d'éprouver au lycée des satisfactions « *par rapport à soi-même [...] à la fois le plaisir quand même de la pédagogie, mais... de la recherche* ».

Le sentiment de leurs compétences professorales est essentiel dans la détermination des textes proposés à leurs élèves. Parce qu'ils aiment des œuvres, parce qu'ils les ont étudiées lors de leur formation universitaire ou de leur préparation aux concours⁹⁸² ou parce qu'ils les ont déjà enseignées, les enseignants se sentent mieux à même d'en encadrer l'enseignement. Ainsi, madame E étudie avec ses élèves *Le Misanthrope* qu'elle a elle-même étudié en préparant l'agrégation interne. Elle a proposé par ailleurs en lecture cursive « *une liste... de bouquins plaisir [...] qui soient à peu près correctement écrits* » piochant dans les livres qu'elle appréciait particulièrement « *moi j'aime bien Faulkner, j'aime bien... Stephan Zweig... Garcia Lorca* ». « *Spécialiste de la poésie de la fin du dix-neuvième siècle* », monsieur C se sent « *sécurisé* » en commençant l'année par l'étude d'un groupement de textes sur l'Automne dans la poésie des XIX-XX^e siècles. Comme tragédie, il a choisi d'étudier *Britannicus* qu'il « *aime beaucoup* » et qu'il a lui-même étudié « *quand [il a] préparé l'agrég'... y a deux ans* ». Enfin, il a fait étudier *Fermina Márquez* qu'il « *travaille pour [sa] thèse* ». Madame D a proposé une œuvre de Maupassant qu'elle « *aime beaucoup* ». Madame G estime qu'un des « *paramètres* »

⁹⁸² F. Ropé constate que « nombre de stagiaires choisiss[ent], en lecture suivie ou en explication de texte au lycée, des textes qu'ils ou elles [ont] étudiés durant leurs études universitaires. », F. Ropé, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires, op. cit.*, p. 10.

essentiels du choix des textes est l'appréciation de ces derniers :

« je prends l'exemple du Misanthrope, c'est une pièce que j'aime pas ! [rire des deux] Ou Britannicus, c'est une pièce que je n'aime pas bien et... j'ai pas envie de me lancer avec une classe dans une pièce que je n'aime pas bien quoi (ouais) parce que je suis sûre que je vais pas... être convaincante, que... ou alors vraiment me forcer, ça... ça se verra ! [petit rire des deux] Et du coup les choses passeront pas très bien. Et ça c'est le problème qu'on a quand même en première parce que l'année où on nous a imposé Les Confessions de Rousseau... pff'... [rire des deux] Donc, alors j'ai essayé de faire... les choses en ayant l'air convaincu mais à la troisième explication, i m'ont dit "Vous le détestez Rousseau". Ben je leur ai dit "oui" [rire des deux] [...] Donc tant qu'on a la liberté de choisir les œuvres, i faut bien... en profiter mais tout en restant quand même dans des limites de textes qui leur seront utiles » (Madame G)

Enfin, l'expérimentation en classe de certaines études assure les enseignants de leur aptitude à encadrer le travail de telle ou telle œuvre. Ainsi madame D « refai[t] un peu toujours les mêmes choses » sachant ce qui « marche » et ce qui ne marche pas pour présenter des notions littéraires ou des démarches particulières. Elle trouve par exemple que *Le Dormeur du val* est particulièrement propice à la présentation de l'exercice du commentaire composé.

Concernant le choix des textes recommandés aux élèves, les décisions professorales collectives, quand il y en a ⁹⁸³, semblent plus pesantes que les *Instructions officielles*. Ainsi madame A a-t-elle étudié « sans grande conviction » *Rue cases-nègres* que les élèves devaient lire pour leur entrée en seconde. Madame E précise quant à elle qu'elle n'a pas pris part au choix des lectures estivales vérifiées à la rentrée de septembre : « moi je les ai pas choisis ces livres moi avec mes collègues ». Madame G n'est pas satisfaite de l'étude menée sur un groupement de textes sur le thème de l'altérité qu'elle a élaboré avec une collègue. Les décisions collectives semblent empêcher l'étude d'œuvres dont les enseignants maîtrisent la pédagogie ou qu'ils estiment adaptées à leur public.

Conformément aux *Instructions officielles* de 1987 préconisant de proposer aux élèves dans un premier temps la lecture d'œuvres ou de textes jugés plus "faciles", plus accessibles, ou dont le « contenu offre de réels motifs d'intérêt pour des jeunes gens qui vont atteindre leur majorité légale », les enseignants déclarent souvent sélectionner les œuvres étudiées en fonction des réactions attendues de leurs élèves (ils mentionnent leurs occasionnelles erreurs d'appréciation). S'appuyant sur les classes précédentes dans lesquelles ils ont enseigné, les enseignants envisagent ainsi les goûts et intérêts de leurs élèves à partir de leurs intérêts scolaires, de leur préparation scolaire/lectorale antérieure, de leurs goûts constitués hors école.

Monsieur F déclare son souci de proposer à ses élèves des œuvres de littérature étrangère qui, si elles ne correspondent pas forcément aux intérêts et goûts lectoraux des élèves, rejoignent leurs intérêts scolaires apparents puisque beaucoup d'entre eux sont inscrits en seconde européenne.

⁹⁸³ L'ensemble des élèves entrant en seconde dans les lycées 1 et 2 devaient avoir effectué des lectures estivales décidées par les enseignants de français des établissements.

Pour les enseignants, la lecture et l'étude de certaines œuvres au cours de la scolarité collégienne rend accessibles les œuvres partageant des caractéristiques semblables. Mesdames D et E justifient de la sorte l'intérêt de commencer le travail en lycée avec des œuvres narratives :

« (pourquoi est-ce que t'as commencé par Pierre et Jean, plutôt que par Senso, plutôt que par Dom Juan) je commence par ce qui est [...] pas le plus simple, mais... J'ai voulu commencer par un... roman... classique, et... tout à fait accessible aux élèves. Donc j'ai commencé par Pierre et Jean... euh Senso, ça a été un petit peu notre récréation... Si tu veux, un petit roman court après un roman un peu plus touffu... Et le théâtre je l'aborde après parce que c'est moins... moins évident. » (Madame D) **« normalement la séquence sur le narratif on la fait en début de seconde. Moi je suis partie sur Eloge et Blâme, mais j'aurais mieux fait de partir sur la nouvelle, parce que i z'ont beaucoup d'habitude en troisième de nouvelles, et... ça crée le lien quand même. Ça les... ouais ça les violente beaucoup moins... de partir sur du narratif qu'ils connaissent, même si ensuite on pose une analyse, ce qu'ils savent moins faire. Mais c'est vrai que normalement ça se fait plutôt en début d'année. » (Madame E)**

Outre le parcours scolaire antérieur, c'est à partir des caractéristiques textuelles comme la thématique, les personnages, le genre, etc. que les enseignants estiment l'accessibilité des œuvres et leur intérêt pour les élèves. Madame A a ainsi fait étudier *Rue cases-nègres* à ses élèves avant *Madame Bovary* parce que, selon des critères thématiques et stylistiques, le second récit lui paraissait moins accessible que le premier : récit d'enfance et de « moindre qualité littéraire », il lui semblait plus opportun de situer l'étude du roman de Zobel dans le premier moment de la formation littéraire de ses élèves. Ayant constaté à l'occasion de l'étude de *Fermina Marquez* l'intérêt de ses élèves pour la thématique de l'adolescence, monsieur C a décidé d'élaborer un groupement de textes autour de celle-ci :

« comme le roman d'adolescence ça a marché, comme ça les a vraiment intéressés pis c'est normal i sont ados, ben je continue sur l'adolescence pour qu'i voient d'autres manières d'aborder l'adolescence dans l'art, avec Rimbaud [...] la liberté. 'Fin bon, toutes ces choses-là » (Monsieur C)

Estimant qu'« en principe, sur des thèmes qui sont un peu porteurs comme le fantastique par exemple là i z'ont quand même plus de plaisir », monsieur F a proposé à ses élèves de lire des contes fantastiques d'Hoffmann et de Poe. Ces œuvres n'ont malheureusement pas toujours rencontré le succès escompté :

« bizarrement, Hoffmann, enfin je pensais que... i z'auraient... pour certains d'entre eux, qui ont une sensibilité un peu romantique au sens moderne du mot, c't-à-dire... au sens un peu... l'effusion des sentiments... ça les a intéressés, mais il y a quand même la barrière de la langue parce que... c'est assez difficile en fait Hoffmann, c'est parce que c'est littéraire et... un peu... donc... délicat. Edgar Poe les a... beaucoup plus [intéressé] (ouais) oui oui. Alors, bon, c'est vrai qu'y a des âmes sensibles... ont quand même... eu de la réticence à lire des histoires terribles. » (Monsieur F)

Par ailleurs, il a préféré donner à lire un roman de Fitzgerald qu'un recueil de Borges, jugé trop difficile. Madame D a pour sa part privilégié l'étude de Maupassant « plus

accessible » que Balzac :

« i z'ont... donc parallèlement [à La Ferme africaine et au Hussard sur le toit] à lire... Fitzgerald, pour la littérature américaine, donc... ça va les faire promener un peu... dans des zones différentes. Bon c'est aussi pour leur faire découvrir la littérature du vingtième... étrangère. C'est un choix hein, de toutes façons... y a tellement d'œuvres... Puis en même temps, ce sont des choix abordables, et puis d'auteurs qui sont quand même universellement reconnus, donc... i sont... Puis c'est p't-être plus profitable que de lire des choses très confidentielles et... illisibles donc... comme du [avec l'accent argentin :] Borges [petit rire] Voilà. J'ai des collègues qui font ça... [il fait la moue / je ris] Non on peut tout faire mais... c'est difficile hein, ça demande une préparation... qui devient presque du bourrage de crâne quoi donc... et qui à mon avis est totalement disproportionné par rapport... à la structuration psychique d'un enfant de quinze ans » (Monsieur F) « je trouve que Maupassant il écrit... extrêmement bien... Si tu veux, 'fin pour moi c'est... tout ce qui est Balzac ! Enfin, leur faire étudier les classiques je trouve que c'est... de plus en plus difficile... (hum, parce que Maupassant tu le considères pas comme un classique ?) si ! Mais justement je considère qu'il est beaucoup plus accessible à des élèves... de notre époque... que Balzac. Moi je sais pas j'ai des souvenirs de seconde de m'être ENNUYÉE profondément pendant un trimestre sur La Rabouilleuse, ça m'avait vaccinée... Et j'ai découvert après, à vingt ans, enfin quand je m'étais plongée dans Balzac, autrement c'était mais pp'. Enfin... (ouais) C'est... et je vois bien que les gros romans ça peut être un petit peu pff'... rebutant. » (Madame D)

En outre, cette enseignante prévoit d'étudier *Antigone*, sachant d'expérience qu'« *Antigone d'Anouilh* je t'assure [petit rire], ça marche bien, i z'aiment bien... cette révolte et tout » :

« je me dis "A leur âge, c'est vrai, ben qu'est-ce que je lisais ? j'allais à la bibliothèque et je dévorais... *Antigone*, machin... je dévorais tout *Anouilh*". Donc... pourquoi pas ? enfin... pourquoi pas / (/ pourquoi ça te plaît plus maintenant ?) moi j'aime plus [...] ç a me touche pas... ça m'horripile même... ça me ferait même sourire [...] c'est pas une écriture que j'aime. 'Fin je trouve ça beau, mais un peu facile, enfin... Je trouve que oui c'est... la beauté d'*Antigone* est un peu... pas primaire mais c'est un peu facile, c'est des effets un peu faciles... » (Madame D)

A la manière des pédagogues du XIX^e siècle qui considéraient que les romans de leur temps pouvaient jouer un « rôle d'appât », ces pratiques professorales de choix de textes accessibles manifestent des « compromis pédagogiques [qui] ne présupposent pas, contrairement à ce qu'affirment certains détracteurs, un relativisme culturel. [En ce sens qu'elles] sont avant tout *ruse* »⁹⁸⁴ pour amener doucement les élèves à la littérature⁹⁸⁵. Elles ne remettent pas en cause la légitimité de la littérature classique à laquelle les enseignants souhaitent conduire leurs élèves.

⁹⁸⁴ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 155, on souligne.

⁹⁸⁵ C. Détrez analyse les pratiques analogues d'une enseignante de collège, C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 347 notamment.

Les thématiques, la langue, la construction des œuvres, etc. constituent des critères à partir desquels les œuvres littéraires sont classées selon un ordre de difficultés souvent superposable à un ordre de légitimité littéraire. Les œuvres perçues comme nécessitant une lecture au second degré (comme *L'Étranger* dont « la lecture de premier degré est une lecture de contresens » selon madame E) rendent cette superposition moins évidente mais ne l'annulent pas (la difficulté n'est alors ni lexicale, ni stylistique, mais symbolique). L'évaluation et la hiérarchisation possibles des œuvres autorisent l'établissement d'une progression des lecteurs : « Subtilement hiérarchisées, les œuvres culturelles sont prédisposées à marquer les étapes et les degrés du progrès initiatique qui définit l'entreprise culturelle »⁹⁸⁶. Les individus s'empareraient d'œuvres de moins en moins accessibles et de plus en plus légitimes scolairement⁹⁸⁷ en « progressant-grandissant-mûrissant ». C. Détrez décrivait de manière imagée cette conception pédagogique de l'entrée progressive en littérature et en lecture :

« les élèves graviraient ainsi peu à peu les degrés d'une échelle de légitimité, entreraient dans le monde de la culture par des chemins de traverse. [...] En creux se reproduisent les jugements et catégorisations, les stigmates de "sous"- ou "para"-littérature, puisque ces lectures n'auraient d'existence et de légitimité que comme marchepied et tremplin vers une autre lecture, une autre littérature »⁹⁸⁸

L'évaluation et la hiérarchisation des œuvres autorisent/justifient surtout une délimitation des œuvres étudiées en cours de français (selon le degré de légitimité littéraire) qui rejoint les *Instructions officielles*. Les dernières réclament la distinction entre l'enseignement de littérature et l'enseignement d'un « dogme ». Elles préconisent l'enseignement des enjeux d'une histoire littéraire par opposition à celui d'une histoire littéraire établie. Ce point de vue ne balaie pas pour autant le caractère remarquable de certaines œuvres justifiant qu'on s'y arrête aujourd'hui : que leur supériorité soit ou non évoquée, il existe des « œuvres significatives » qu'il convient d'avoir lues et dont il faut connaître les caractéristiques. L'enseignement de la littérature implique toujours en filigrane l'intériorisation ou la mémorisation des œuvres étudiées et étudiables et des critères scolairement légitimes de sélection des œuvres.

C. ENSEIGNER L'ÉVALUATION DES TEXTES À PARTIR DE CRITÈRES LITTÉRAIRES

On l'a dit, l'étude de texte ne consiste plus en une « critique de sympathie » avec l'auteur, ni en un « panégyrique » louant les vertus du texte, de l'auteur ou d'un personnage⁹⁸⁹ : la particularité de l'enseignement actuel consiste en la reconnaissance de la possible

⁹⁸⁶ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 253.

⁹⁸⁷ La correspondance entre des âges et des œuvres ressortit à un processus de réification des œuvres pointé plus haut : on fait comme si, par exemple, un adulte ne pouvait s'emparer d'un texte pour enfant qu'en ayant une lecture « enfantine ». Les œuvres ayant été relégitimées par des commentateurs autorisés, soulignant un second degré des œuvres, une portée symbolique, etc., échappent à ce processus de réification : c'est le cas pour des contes ou pièces de théâtre, une fois relus par des psychanalystes, ou des bandes dessinées, tel *Tintin*, une fois relues par des historiens. Un processus de transsubstantiation se substitue alors au processus de réification : les caractéristiques reconnues des œuvres sont celles dégagées par le commentateur.

⁹⁸⁸ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 354-355.

dissociation des goûts personnels et des qualités littéraires. Mais, la connaissance des textes distingués et des critères littéraires de leur distinction constitue un implicite pédagogique. Non vérifiée indépendamment d'autres compétences, et non déclarée objet de savoirs à part entière, elle constitue néanmoins le pendant de l'étude de texte qui fait apparaître l'intérêt ou l'inintérêt littéraire des textes. Au terme d'une étude de texte bien menée, supposant la maîtrise des critères littéraires d'appréhension des œuvres, le lecteur doit pouvoir statuer sur leurs qualités ou défauts littéraires et convenir de leur légitimité à être étudiées en classe. En ce sens, l'enseignement du français reste aux prises avec un arbitraire culturel, et constitue toujours une formation du goût, mais d'un goût raisonné fondé sur une appréciation particulière des productions culturelles.

Cependant, en plus d'être dans leur majorité insensibles à la « *beauté* » du vers racinien ou à l'intérêt du travail poétique de Ponge, les élèves rencontrent des difficultés à percevoir les défauts littéraires d'œuvres qu'ils ont appréciées. Les moindres qualités littéraires de certaines œuvres justifient pourtant aux yeux des enseignants que l'on s'y arrête peu en seconde. Les élèves doivent donc être accompagnés dans cette démarche. Ainsi, madame A constate à propos de *Rue cases-nègres*, la difficile réalisation d'une critique spécialisée des œuvres et regrette de n'avoir pas mis en place un dispositif permettant l'acquisition de cette capacité « *critique* » :

« [réalier] un travail de critique sur des mauvais romans [...] i z'ont beaucoup de mal. C'est difficile d'apprendre la critique[...] Mais ça je l'ai fait trop vite parce que... il aurait fallu justement donner un modèle, de faire une espèce de p'tite critique sur un point précis [...] Je dis pas dénigrer... mais i z'ont du mal à prendre un recul sur quelque chose » (Madame A)

Pour sa part, madame G rend compte avec satisfaction de la critique négative qu'ont fait ses élèves de *La nuit des enfants-rois* :

« Alors La Nuit des enfants-rois, moi je connaissais pas, mais comme l'année dernière, ils m'avaient tous dit qu'ils adoraient ce livre je l'ai lu... c'est [rire] C'est ignoble !(ah bon ?) mais [rire des deux] Non, c'est une espèce d'histoire... qui mêle science-fiction, roman d'horreur et cetera, euh... Intérêt littéraire nul. Mais enfin bon, je leur ai donné quand même. Et alors cette année, curieusement, i m'ont dit que c'était très mauvais [petit rire des deux] [...] ils ont vu que c'était bourré de clichés... que c'était mal écrit, parce que c'est vraiment très mal écrit, que... ben qu'y avait une histoire qui est complètement invraisemblable d'ailleurs parce que... il y a des passages où on comprend pas très bien où il veut en venir. Donc... j'étais contente parce que ils ont fait preuve [petit rire des deux] (de

⁹⁸⁹ Pour la fin XIX^e début XX^e, cf. l'analyse de l'enseignement du français réalisée par M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 94 ; pour les années 1925-1960, cf. V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 135-152. Commentant l'enseignement littéraire dispensé à la fin des années 1960 J. Dubois écrivait en 1978 : « l'usage scolaire du littéraire conçoit avant tout celui-ci comme un héritage que transmet l'enseignement. Cela revient à dire qu'une position de lecture est requise par l'école. Largement définie par les programmes, cette "posture" s'exprime dans un procès de reconnaissance des modèles et de célébration des valeurs. En grossissant, on pourrait dire qu'il s'agit avant tout pour l'élève de s'aviser que Racine est bien Racine et que la qualité de chefs-d'œuvre attribuée à ses tragédies se justifie pleinement. [...] C'est la lecture confirmante qui prévaut, avec ses nécessités particulières. Cela indique assez qu'il s'agit de s'approprier un patrimoine, d'entrer dans la propriété collective d'un trésor monumental. », J. Dubois, *L'Institution de la littérature*, op. cit. p. 79-80.

critique) d'un esprit critique... assez développé. I se sont rendus compte que... c'était p't-être drôle à lire, encore que... mais... c'était mauvais ! » (Madame G)

Plus loin dans l'entretien, elle décrit comment, par la formulation de questions littéraires, elle a encadré l'élaboration de cette critique :

« (vous me disiez que vous aviez fait lire... La Nuit des enfants-rois, 'fin pourquoi finalement vous l'avez mis...) ben ! Je l'ai mis parce que... l'année dernière ils m'avaient... PRIS vraiment la tête [rire des deux] toute l'année avec ce livre [...] Alors... le but de l'opération c'est de leur démontrer que c'est mauvais !(et comment vous faites ?) et ben justement... en leur posant des questions... ciblées sur les procédés littéraires, ils s'aperçoivent qu'y en a pas ! Ils s'aperçoivent qu'y en a pas, que c'est mal écrit [je ris un peu] et que l'histoire... en elle-même... si on regarde la structure de près elle tient pas la route. Donc... en regardant de près le bouquin, ils s'aperçoivent qu'il est mauvais quoi ! [...] Je m'étais dit "I faut absolument qu'on déboulonne ce mythe-là" [...] Les questions que j'ai posées [petit rire] avaient quand même pour but de bien leur montrer que... littérairement c'était mauvais (ouais) Voilà, bon ben qu'i lisent ça, dans le train... en vacances, si i veulent, et cetera, c'est pas un problème ! Mais... ce qu'i faut bien qu'ils comprennent c'est qu'y a des textes qui sont intéressants d'un point de vue littéraire et puis d'autres qui ne le sont pas ! » (Madame G)

Au lycée, l'étude de texte est plus souvent réalisée sur des œuvres reconnues/retenues pour leurs qualités littéraires que sur des œuvres mineures (malgré leur possible capacité à satisfaire des attentes lectorales personnelles) dont elle mettrait en évidence les faiblesses. Mais en étudiant les caractéristiques littéraires des textes, elle est censée permettre l'élaboration d'un jugement critique de ces derniers et une hiérarchisation des textes, une distinction des belles et des mauvaises œuvres. Toutefois, l'explicitation de ce jugement n'est pas toujours demandée et n'est pas évaluée en tant que telle au sein des cours de français au profit de l'élaboration, de la justification et de la démonstration de propositions interprétatives.

L'enseignement d'une hiérarchisation des textes ne procède pas seulement par l'exercice et la formation d'un « esprit critique » littéraire durant les études de texte. Il procède également, plus subrepticement, sous forme de parenthèses, par l'évocation professorale des qualités des œuvres, par l'explication de l'appartenance de certains textes au corpus enseigné, de leur nécessaire lecture ou connaissance avant l'épreuve anticipée de français au baccalauréat, ou par la quasi-exclusivité des études d'œuvres littéraires légitimes.

Ainsi madame D mentionne régulièrement en classe le caractère « *incontournable* » de telle ou telle œuvre dont un extrait est étudié. Monsieur F ne manque pas de qualifier de chefs d'œuvres les textes qu'il cite lors d'analyses de textes, comme cette fois où, étudiant une tirade de *Bérénice*, il évoque *Phèdre* pour apporter des savoirs sur le dialogue au théâtre :

« Très souvent, la servante sert à ce que la reine ne parle pas seule. Mais ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, dans *Phèdre*, la reine avoue son amour devant sa servante qui la pousse à des erreurs. *Phèdre* est un chef d'œuvre de la littérature française tragique. Qui veut essayer de relever les citations les plus brèves possibles fondant cet axe [*Bérénice, une amoureuse sincère*] ? »

(Observation 3, Monsieur F)

A l'occasion monsieur F indique encore cette hiérarchie des œuvres dans ses annotations de copies. Ainsi, dans son analyse de *Macbeth*, Colin écrit « *Comme, plus tard, dans les films à suspense tels que "piège en eaux troubles", Shakespeare comprend la grande utilité symbolique d'une action quasiment exclusivement nocturne.* » Monsieur F annote avec humour dans la marge : « **Comparaison injurieuse pour le grand Will !** » .

C'est en ne retenant pas la réponse d'une élève que monsieur C manifeste la non appartenance de P. Cornwell au cercle des auteurs étudiés au lycée :

Lors de la correction d'un devoir sur Diderot :

« Un élève qui parle aux femmes qui écrivent ! »

Monsieur C : aux XVII^e et XVIII^e siècles, il y avait peu de femmes écrivains, et peut Madame de La Fayette. C'était une société machiste. Les préjugés étaient très mal vus. Connaissez-vous des femmes [écrivains] au XIX^e siècle ?

Une élève : Pauline Cornwell

Monsieur C : ah la littérature... On n'a pas écrit de femmes... » (Observation 3, Monsieur C)

Dans son introduction de l'étude d'*Une allée du Luxembourg*, madame A souligne la qualité des écrits de Nerval et enjoint ses élèves à la lecture des *Fleurs du mal* :

« *Eléments biographiques : folie de Nerval. Ses textes sont magnifiques mais illuminés. Nerval a beaucoup plu aux surréalistes. Les auteurs mettent dans leurs textes toute leur vie. L'écriture poétique est un moyen de combler le manque. Ce poème évoque une rencontre ratée qui ne débouche pas sur un dialogue. Vous pouvez lire en parallèle A une passante de Baudelaire. Il faut lire Les fleurs du mal, on n'en a étudié qu'une petite partie.* » (Observation 1, madame A)

Ainsi, s'ils sont attentifs à ces petites phrases et jugements prononcés par leurs enseignants, les élèves ont l'occasion de faire le partage entre les textes que le lycée exige de connaître, ceux dont il enjoint de reconnaître des qualités littéraires et ceux auxquels il ne prête pas attention – même s'il ne les dévalorise pas nécessairement. Alors que l'orientation du regard sur des marques textuelles particulières, appréhendées à l'aune de critères de qualité littéraire, permet de « démontrer » et justifier l'évaluation scolaire des œuvres et la légitimité de leur appartenance aux textes étudiés, ces petites phrases réalisent, pour leur part, un enseignement subreptice⁹⁹⁰. Leur fréquence varie d'un enseignant à l'autre et d'un cours à l'autre, de même que leur contenu et tonalité : tel enseignant mettra en avant l'importance de l'œuvre dans l'histoire littéraire, tel autre, sa singularité littéraire, tel autre encore pointera son importance idéologique et éthique, etc. Apportant des connaissances littéraires et des conseils pédagogiques, ces petites phrases dissocient moins que les études de texte les goûts personnels et les jugements construits. Leur récurrence manifeste visiblement une de leurs satisfactions

⁹⁹⁰ Ces remarques s'apparentent aux phrases auxquelles P. Bourdieu attribuait entre autres la formation d'un ethos : « on n'en finirait pas d'énumérer les valeurs faites corps, par la transsubstantiation qu'opère la persuasion clandestine d'une pédagogie implicite, capable d'inculquer toute une cosmologie, une éthique, une métaphysique, une politique, à travers des injonctions aussi insignifiantes que "tiens-toi droit" ou "ne tiens pas ton couteau de la main gauche" et d'inscrire dans les détails en apparence les plus insignifiants de la tenue, du maintien ou des manières corporelles et verbales les principes fondamentaux de l'arbitraire culturel, ainsi placés hors de prises de la conscience et de l'explicitation. », P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 117.

professionnelles : lire et donner à lire des textes appréciés. Elle découle sans doute en partie aussi de l'adhésion des enseignants à la délimitation du corpus d'œuvres étudiées et étudiables ; adhésion construite ou renforcée au cours de leur formation⁹⁹¹. Ainsi, les cours de madame E, qui déclare une formation à la littérature autrement que par l'histoire littéraire, en comportent peu.

Cette adhésion professorale aux œuvres littéraires étudiées et étudiables se donne à voir également dans les justifications explicites que les enseignants apportent en entretien à l'enseignement de la littérature, des œuvres littéraires significatives, indépendamment même de l'étude de texte et de sa démarche rigoureuse.

D. L'ADHÉSION PROFESSORALE À LA DÉLIMITATION DES TEXTES ENSEIGNÉS AUX ŒUVRES LITTÉRAIRES SIGNIFICATIVES

Dans *Les jeunes et la lecture*, F. de Singly constate que si les « barrières entre genres légitimes et illégitimes peuvent être déplacées, elles existent toujours. Le marché commun de la littérature n'existe pas. Ce n'est pas un objectif de supprimer toutes les frontières dans la mesure où les enseignants croient toujours dans la hiérarchie des textes, dans le fait que certains écrits sont plus formateurs, mieux écrits que d'autres »⁹⁹². Les *Instructions officielles* de 1987 comme celles de 1999 donnent une légitimité institutionnelle à cette conviction puisqu'elles énoncent que donner à lire et à étudier la littérature aux élèves, c'est être « soucieux de donner à chacun les moyens de stimuler sa réflexion critique, d'enrichir et d'affiner sa sensibilité, de nourrir son imagination et de développer sa personnalité » (IO, 1987) et c'est permettre « la connaissance de la littérature et l'appropriation d'une culture [...], avec la connaissance de l'héritage culturel, la réflexion sur les opinions et la capacité d'argumenter. » (*Programme*, 2001).

Les enseignants interrogés manifestent leur adhésion à la délimitation du corpus de différentes manières en soulignant les bienfaits de cette délimitation et ceux de la découverte des textes. S'il ne s'agit pas de former des « générations saines et vigoureuses », comme c'était le cas à la fin du siècle dernier⁹⁹³, les enseignants pointent le pouvoir formateur des textes⁹⁹⁴.

Pour les enseignants interrogés, la délimitation du corpus facilite la constitution de références culturelles communes aux bacheliers dont l'utilité n'est pas seulement scolaire pour l'examen mais aussi sociale :

« i faut quand même... leur permettre d'acquérir une culture littéraire [...] [en leur

⁹⁹¹ F. Ropé, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, op. cit., p. 40 et suivantes.

⁹⁹² F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 155.

⁹⁹³ « L'idée d'un commerce formateur avec les grands écrivains revient souvent dans les Instructions. On reconnaît à la littérature un pouvoir éducateur certain [...] La sélection des œuvres s'opère en fonction de leur capacité à être des modèles moraux irréprochables. Aussi, se méfie-t-on de certaines œuvres contemporaines, refuse-t-on ce qui est perçu comme malsain, comme décadent. L'ironie, le dilettantisme, la mélancolie, le scepticisme sont explicitement rejetés dans les textes officiels », M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 134.

proposant] des textes qui vont leur... constituer une culture commune... On sait que tous les élèves de seconde... auront lu une tragédie classique et puis ça leur fera une base commune » (Madame G)

A l'occasion d'une lecture analytique d'un extrait de *L'illusion comique*, monsieur F rappelle l'exigence de connaissance de la littérature et des auteurs étudiés. S'adressant à des élèves majoritairement enfants de bacheliers, monsieur F pointe une communauté intergénérationnelle de références culturelles :

« Monsieur F : L'illusion comique est une comédie, mais attention, cela ne veut pas dire que c'est une pièce satirique. Il faut être attentif dans ses appréciations... [est-ce que] les déguisements (Charon) ne dirigent pas du tout ? Ne sont-ils pas destinés aux dévotions, à l'admiration, aux honneurs, aux honneurs ? Faites vous remarquer me demandez à vos parents

Line élève : 1604-1604, Comédie est un genre dramatique.

Monsieur F : (ridicule) C'est une pièce satirique, bien entendu, qui se fait à l'occasion d'un événement important de la vie de la ville. Vous pouvez mentionner Horace, 1640. Il a écrit 32 années après. Ce n'est pas le rival de Marivaux, c'est l'élève de Marivaux. Il est plus facile pour Marivaux. C'est un grand écrivain important. Résumez deux heures, cela suffit. L'illusion comique est une œuvre de jeunesse, même si ce n'est pas un véritable poème » (Madame G, 1604-1604)

Témoignant des liens entre enseignements dispensés, modalités d'enseignement et publics enseignés, il est intéressant de constater que la communauté intergénérationnelle de références littéraires est peu suggérée au sein des cours de madame E ou de madame G dont les élèves enfants de bacheliers sont peu nombreux.

Les bienfaits de la concentration sur des œuvres significatives du corpus tiennent aussi aux pouvoirs formateurs que les enseignants reconnaissent aux textes littéraires. Ces derniers permettent de découvrir des réalités inconnues – des époques, des pays, des modes de pensée, des auteurs singuliers, etc. – ou de se comprendre soi-même :

« [après avoir déclaré que Boïto n'était « pas un grand styliste », madame D justifie l'étude de Senso par d'autres motifs dont le fait que] ça leur rappelle que l'Italie elle a été unifiée vachement tard, et puis si, enfin, ça a un côté historique vachement important... après, enfin là cette année je leur ai pas projeté, mais [à de précédents élèves] je leur avais montré un film de Visconti » ; « [en sortant du lycée] i me semble vraiment qu[e les élèves] doivent se... dire qu'i... y a toute cette littérature... enfin la littérature française ET étrangère et qui fait un tout, et qui faut mettre son nez dedans [...] Donc... c'est leur ouvrir un p'tit peu... Et si tu veux c'est pour ça que je / [sa fille de 6 ans : / le cerveau ?] le cerveau exactement [je ris] » (Madame D) « [à propos des études des poèmes et des axes passe-partout] "Le poète" ce n'est pas la même chose quand on étudie un texte

994 Le mode de lecture envisagé lorsqu'on présuppose un tel pouvoir aux textes, ancre leur compréhension dans une autre réalité que la seule réalité textuelle, littéraire : les textes ne prennent plus sens uniquement dans leurs relations avec les autres textes. La position de G. Lanson en 1903 est à cet égard significative : « regarder dans la littérature la vie qui s'y reflète et la gonfle [...] y rechercher les moyens de préparer des hommes à la vie », G. Lanson, « Les études modernes dans l'enseignement secondaire », *L'Education de la démocratie*, cité dans M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 133-134. C'est parce que la mise en œuvre d'une façon de lire analytique réduit sans doute le pouvoir formateur des textes (en l'analysant, elle peut le mettre à distance, voire le neutraliser), que l'intéressante mise au jour des thématiques évoquées dans des extraits de textes proposés dans les listes du baccalauréat par M.-P. Schmitt ne suffit pas à assurer de la formation réelle, lors des études de texte, la formation d'un individu modéré, mélancolique, etc., cf. M.-P. Schmitt, « L'éthique étriquée des extraits », op. cit.

de Verlaine ou Baudelaire : leur vision est différente et c'est normal puisque ce ne sont pas les mêmes personnes. » (Observation 15, Monsieur F) « saisir l'intrigue psychologique d'un roman, puis voir les retombées que ça peut avoir en soi, ou... dans... actuellement, enfin. Je sais pas, voir que le drame de Roméo et Juliette, ça existait dans les romans grecs, ou ça existe encore main'nant, 'fin bon, voir... je sais pas le caractère universel d'un roman... ou le fait que ça puisse nous parler à nous directement, ou se dire "Tiens, mais c'est moi", enfin... "I ressent, ce que je ressens", enfin pour moi c'est le plus important ! » (Madame D)

Par la confrontation à d'autres réalités que celles observées au quotidien (l'activité même de lecture d'une part, les thèmes abordés dans les textes et la manière dont ils le sont d'autre part) et par l'effort que leur appropriation requiert, les textes littéraires permettent de « se couper de la nature »⁹⁹⁵ :

« lire des textes théoriques ou lire des textes littéraires, c'est toujours une ouverture [...] sur autre chose que ce qu'on connaît habituellement. Et ça c'est ce que j'aimerais qu'i comprennent » (Monsieur C) « y a une part de désintérêt à mon avis [face aux textes littéraires], parce que ça les intéresse pas, c'est complètement étranger à ce qu'i font d'habitude » (Madame A) « [à propos de Macbeth] ça les a intéressés, enfin... j'ai l'impression, mais... c'est pas devant moi qu'i vont dire le contraire, mais bon. Nan mais i z'ont quand même lu un... chef-d'œuvre de la littérature mondiale... Ils l'ont quand même bien senti. Même si certains d'entre eux... s'intéressent peu à ça... j'allais dire méchamment les matheux, ou les futurs matheux mais bon... [petit rire des deux] Non, non non, mais y en a qui sont quand même... ouverts, bon, simplement, comme toujours, c'est un travail scolaire, donc difficile, donc y a de la souffrance. » (Monsieur F)

Quand ils viennent à bout des esprits « matheux » et peu emprunts de littérature, les textes littéraires permettent de « développer la sensibilité » des lecteurs :

« à la limite dans le cas d'un poème comme Mallarmé, ce que j'ai essayé de leur faire dire c'était juste que c'était... que ça voulait rien dire mais qu'on pouvait trouver ça beau quoi... » ; « la poésie ça leur est... vachement étranger en fait. Ben Mallarmé i z'ont réagi en disant que c'était nul parce qu'on comprenait rien [...] Donc tu vois pour un texte comme Mallarmé... ce que t'essayes d'aborder... c'est le côté sensible parce que t'façon Mallarmé c'est sensible » ; « i voient pas l'intérêt... i se rendent pas encore compte à quel point ça les enrichit » (Monsieur C) « l'enseignement du français c'est quand même spécial hein, c'est pas comme enseigner les maths hein non plus parce que... y a toute une part affective dans l'enseignement du français, i me semble, quand même, à prendre en compte. Donc i faut bien qu'i voient... ben qu'on est des êtres humains ! Euh qu'on ait des goûts et des... [petit rire] et des aversions et que... ça fonctionne un peu comme ça (ouais) tout en étant rigoureux à côté hein dans les objectifs qu'on veut faire passer et les objets de l'enseignement, bon, là, on est très rigoureux, mais... y a quand même toute cette dimension affective... esthétique et cetera qui rentre en ligne de compte » (Madame G)

Les enseignants s'approchent alors des partisans d'un corpus de textes strictement

⁹⁹⁵ M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 252-253. On retrouve des thématiques proches de celles développées par D. Sallenave à propos de la littérature dans *Le Don des morts*.

littéraires, de haute “qualité” et principalement des œuvres classiques (du XVII^e siècle), que M. Jey nomme les humanistes, qui défendaient fin XIX^e début XX^e le point de vue selon lequel le « savoir [...] n’a pas de valeur propre, il ne vaut que dans la mesure où il perfectionne l’âme. [...] il se donne pour seule fin de former l’homme »⁹⁹⁶.

Les textes choisis rendent tangibles les différences entre langue parlée et langue littéraire et permettent d’approcher la richesse de la langue littéraire et du travail sur la langue⁹⁹⁷ :

« y a quèque chose qui a bien marché c’était [...] Chanson d’automne de Verlaine, bon un truc bateau hein [...] i z’ont été... extrêmement intéressés par l’illustration que ça pouvait donner des différences entre le langage qu’i parlent eux, et le langage poétique, qui est... presque une autre langue surtout pour eux » (Monsieur C) « y a des textes qui sont plus difficiles à comprendre, Montaigne i z’ont du mal à comprendre le sens... on a fait un p’tit peu de théâtre classique... certains d’entre eux comprennent pas bien ce qu’i racontent en fait, parce que [rire] y a des alexandrins et... et cetera » (Madame A) « quelquefois ils ont du mal à comprendre... parce que le lexique est trop éloigné du leur, parce que... [pause] ben parce que par exemple c’est écrit en vers déjà, hein, y a bien eu ça au début d’Iphigénie hein, c’était difficile à lire parce que... c’est des alexandrins et que... l’alexandrin... c’est pas une façon naturelle de parler [sourire des deux] » (Madame G)

e. Adonis : « J’ai choisi des textes à faire [...] pour la raison principale, pour donner un exemple de lectures analytiques : un poème ou un extrait de théâtre

Une élève : c’est sûr les poèmes...

Une autre élève : on en a déjà fait

Adonis : « Non, mais j’ai fait quelques autres même. Ça prouve que pour avoir du plaisir, même de lire, avec plusieurs poèmes par exemple ou encore vous faites l’étude d’un recueil : là encore il y a aussi plein de poèmes. C’est normal de se confronter à des textes un peu durs » (Observation 15, Adonis et P)

Enfin, articulés à l’enseignement d’un lecteur-commentateur, les textes choisis fournissent des occasions de réfléchir sur des questions littéraires :

« c’est quand même difficile ces notions de projection, de personnage tout ça, et eux... i répondaient à mes questions par des questions [...] qui montraient qu’i voulaient comprendre et qu’i z’y arrivaient par tâtonnement quoi et donc que le texte était support à une vraie réflexion et ça c’est bien ». Tâtonnements et réflexion aiguillés par l’enseignant : « sur ces histoires donc de narrateur, d’auteur et de personnages [...] i z’essayaient de préciser eux-mêmes les choses, c’t-à-dire “Oui mais alors est-ce que l’auteur c’est vraiment le ‘je’ qui parle ?”,

⁹⁹⁶ M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 158-159.

⁹⁹⁷ A cet égard, il est significatif que les textes jugés plus faciles, sont souvent des textes plus contemporains, dont la langue (sans parler du travail sur la langue) serait moins éloignée de la langue “courante”. Ce lien entre “facilité” et “contemporanéité” est caractéristique de la conception pédagogique de l’“accessibilité” des textes. On le pensait déjà à la fin du XIX^e siècle (cf. M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 28). Il est encore perceptible dans les *Instructions officielles* de 1987 : « Le XX^e siècle fournira des œuvres, d’un accès parfois plus aisé, qui permettront d’organiser la progression des lectures en fonction des besoins et des intérêts des élèves », Ministère de l’Education nationale, *Français. Classes de Seconde (1987)*, op. cit., p. 26.

“Non, ça c’est le narrateur, faut bien faire la différence, mais après tout ce qui est des personnages, c’est effectivement des projections” » (Monsieur C) « dans la vraie lecture, c’t-à-dire quand on... se lance vraiment dans un roman [...] ce qui est intéressant [...] c’est la superposition de plusieurs points de vue, ou justement l’incertitude... c’est ce qui fait réfléchir et c’est donc ce qui est le plus intéressant » (Madame B) « ma lecture suivie sur Pierre et Jean a commencé par... j’ai raconté la vie de Maupassant (ouais) et j’ai, enfin on l’a resitué par rapport au... courant réaliste. Je les ai pas emmerdés avec le naturalisme puisque... franchement y a pas de grosses différences [...] (tu définissais un peu ce que c’était que les critères) ben je leur disais que, alors le... oui, mais si tu veux... le réalisme c’était facile grâce à la peinture... (ouais) et puis c’est facile aussi parce qu’y a l’essai... euh Pierre et Jean ... tu sais i commence par un essai de Maupassant sur le roman... dans lequel il donne sa conception du roman(ah oui “les illusionnistes”) et on a été voir voilà... “Les Réalistes de talent devraient s’appeler des Illusionnistes” (ouais) et je pensais, j’ai dû leur montrer cette page qui était la plus importante [...] donc ça leur permettait déjà de réfléchir sur le réalisme. Mais i me semble qu’on avait surtout parlé de la peinture [...] j’ai essayé de leur montrer que... Maupassant il était à la fois près du réalisme... mais à la fois près de l’impressionnisme parce que [...] dans le chapitre cinq, Pierre est sur la plage de Trouville, et i... c’est là qu’i laisse sortir toute sa hargne contre les femmes et cetera, et la plage est dessinée comme une espèce de bouquet multicolore, et là on est dans la peinture impressionniste mais plus du tout dans le réalisme, et... alors que quand on parle du salon des Roland... on est plus près du enfin, du réalisme. » (Madame D)

Ainsi, les enseignants interrogés justifient de différentes manières la délimitation du corpus aux « œuvres littéraires significatives » et reconnaissent par là la légitimité d’une hiérarchisation des textes qu’ils ont eu l’occasion de faire leur au cours de leur parcours social, scolaire et professionnel. Certains appréhenderaient ces propos comme autant d’éléments d’autojustification professés par des enseignants de littérature passant par la valorisation de ce qu’ils ont pour mission de transmettre ⁹⁹⁸. Dans cette perspective, F. de Singly souligne par exemple que, pour les enseignants de français, « au lycée ou au collège, la valeur d’un enseignement dérive plus de la nature du support que de la nature de l’exercice. Schématiquement une mauvaise explication de Racine vaut mieux qu’une analyse systématique d’un corpus de la presse du cœur » ⁹⁹⁹.

Ayant pour objet l’analyse des contraintes lectorales lycéennes et non les rapports des enseignants à leur profession, il est plus pertinent d’éclairer ces réactions professorales par l’évocation d’une autre caractéristique de la conception professorale de l’enseignement de français qui a une incidence sur l’enseignement de la lecture : le lien entre façon de lire et textes lus.

2) Les liens entre textes et façons de lire

Outre la délimitation des textes et des façons de lire enseignés, la définition de

⁹⁹⁸ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., cf. également L. Pinto, « Epreuves et prouesses de l’esprit littéraire », op. cit.

⁹⁹⁹ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 96.

l'enseignement du français, de ses objectifs et finalités comme des pratiques pédagogiques, passe par celle des relations entre textes lus et façons de lire. Le fait que les interrogations et polémiques autour de l'enseignement du français abordent simultanément la question du corpus des textes étudiés en classe et celle des manières de lire enseignées en est un indicateur. C'était le cas par exemple dans les années 1970 comme le soulignent A.-M. Chartier et J. Hébrard :

« Le débat concerne le corpus (que lire ? les classiques ou les modernes ? les œuvres complètes ou les morceaux choisis ? la littérature ou les savoirs scientifiques et techniques ? des livres ou le journal ?) ; mais il se double d'une interrogation concernant les manières de lire et donc d'apprendre à lire, qui ne cesse d'interférer de façon plus ou moins souterraine dans les polémiques »¹⁰⁰⁰

Enjeux pour la définition de l'enseignement, les relations entre textes lus et façons de lire sont construites socialement. C'est parce qu'il ne va pas de soi de s'attacher aux « techniques de fabrication des œuvres » lorsque l'on lit des œuvres particulièrement remarquées pour leur écriture littéraire que cette façon de lire doit être enseignée. Les façons de lire ne s'imposent pas par la seule force des textes. Autrement dit, comme l'efficacité idéologique des textes est circonstanciée (différents publics ont des appropriations différenciées des textes), l'efficacité stylistique des textes prête à caution : tous les lecteurs n'adhèrent pas aux valeurs présentes dans les textes qu'ils lisent, tous les lecteurs ne transforment pas en pratique ce qu'ils lisent, tous les lecteurs ne sont pas sensibles aux effets stylistiques intentionnels, tous les lecteurs n'analysent pas les textes littéraires d'une façon littéraire.

Cependant, pour l'enseignement actuel, les relations entre textes lus et façons de lire sont aujourd'hui stabilisées autour et par les savoirs littéraires et stylistiques. Dans les *Instructions officielles* comme dans les propos des enseignants interrogés, les façons de lire dépendent étroitement des textes. Elles doivent varier en fonction par exemple 1/ des caractéristiques littéraires des textes, (appartenant ou non au patrimoine littéraire, et aux textes de "bonne tenue" comportant des particularités littéraires), 2/ de leur genre, 3/ de leur format (extrait ou œuvre intégrale), etc.

A. AU LYCÉE ON LIT DES TEXTES SE PRÊTANT À L'ÉTUDE

La ligne de partage entre les textes légitimement lus et étudiés en classe et les autres se situe à la frontière des textes reconnus comme appartenant au patrimoine littéraire ou considérés comme étant de « bonne tenue » stylistique ou idéologique et ceux qui ne sont caractérisés par aucun de ces critères. Les textes de moindre qualité littéraire conviennent mal à l'exercice d'une étude de texte qui s'attache particulièrement aux procédés d'écriture et qui s'appuie sur des savoirs qui ont été construits sur des textes littéraires mêmes. Au mieux, comme le disent mesdames A et G, on peut montrer en étudiant de tels textes qu'ils ne répondent pas aux critères de travail et de recherche littéraires justifiant une appartenance au patrimoine littéraire. Les textes moins légitimes à l'étude ont aussi pour caractéristique d'être conçus comme se prêtant aisément à d'autres façons de lire.

¹⁰⁰⁰ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 314, on souligne.

En passant insensiblement de la désignation d'une fonction de la lecture (lire pour se divertir vs lire pour étudier le texte) qui a des implications sur ce qui retient l'attention du lecteur (l'histoire vs les procédés d'écriture) à la désignation d'un type de texte (les livres de la collection Harlequin vs des œuvres plus légitimes scolairement), monsieur C laisse paraître cette relation entre le texte et la lecture qui s'en empare : « *lire une histoire parce qu'elle est jolie je comprends très bien, moi je comprends très bien qu'on lise Harlequin hein, je veux dire on a besoin de se détendre... mais pour moi, là, c'est de l'ordre du divertissement pour ce qui est de la littérature on lit pour autre chose* ». Dans ces propos, le texte même semble porteur de l'appropriation qui peut/doit en être faite¹⁰⁰¹, comme lorsque madame G reconnaissait la possibilité de lire Lentéric dans le train (ou des romans policiers...¹⁰⁰²).

S'il n'y a pas à proprement parler de lectures de divertissement au sein de l'institution scolaire, l'étude en classe de textes de moindre qualité littéraire donne peu de satisfaction pédagogique aux enseignants. Ainsi, mesdames A, D et G disent toutes trois leurs difficultés à mener des études de texte intéressantes sur des œuvres qu'elles jugent de moindre qualité littéraire – comme *Rue cases-nègres*, un roman policier, ou *Senso* – ou sur des œuvres qui se caractérisent par une sécheresse stylistique – comme les écrits de Berberova :

« on a étudié un peu Rue cases-nègres sans grande conviction de ma part [...] parce que je trouvais que c'était mauvais [rire des deux]. C'est vrai qu'en fait c'est difficile d'étudier un texte qui n'est pas très bon [...] je leur ai fait faire une espèce de synthèse sur [...] la description de la misère des noirs dans le roman [...]. C'était un peu accéléré [sourire] » (Madame A) « j'avais fait étudier une année un roman policier... Oui c'était... la série Roule ta bille, là, enfin bon. Pff' ! C'est pareil, bon alors une fois qu'on avait vu la structure, comment était construit le roman, ça ça tenait. Mais après, faire des explications de texte là-dessus ! Y a rien à dire ! Rien ! [rire des deux] (et du coup vous dites [petit rire] vous dites quoi ?) et ben... on fait de la paraphrase ! (hum) ou alors on finit par leur dire "Ben vous voyez y a rien à dire" Donc [petit rire des deux] Mais... vraiment i faut se battre les flans pour trouver un truc intéressant dans un passage d'une vingtaine de lignes [petit silence] » (Madame G) « (à la suite d'un des cours [sur Senso] tu m'avais dit que c'était difficile justement de faire étudier... une traduction, t'avais l'impression de faire de la paraphrase...) hum ! Alors là ça tient aussi au bouquin [...] ça tient pas tant... ça tient... à la fois au fait que c'est un texte traduit (ouais) mais ça tient aussi au fait que... ben c'est p't-être un bouquin... Enfin si tu veux l'histoire est belle... (ouais) mais... [pause] c'est p't-être un petit récit qui ne mérite pas d'être... étudié de A... Enfin, t'façon, c'est pas un grand styliste je pense... Boïto(ouais) et le pire... que j'ai eu c'était...

¹⁰⁰¹ Il semble que C. Baudelot et M. Cartier aient fait leur le présupposé de cette relation de causalité lorsqu'ils écrivent que lors du passage du collège au lycée « Une conversion des postures et des attitudes intellectuelles à l'égard du texte est donc attendue des élèves. Elle s'inscrit en filigrane dans l'évolution du corpus des textes dignes d'être lus et cités dans le cadre d'une enquête officielle », C. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée », *op. cit.*, p. 37, on souligne.

¹⁰⁰² P. Bourdieu, « La lecture : une pratique culturelle », *op. cit.*, p. 276 ou J. Dubois, « Naissance du roman policier », *Actes de la Recherche en Sciences sociales* n° 60, 1985, p. 51-52.

Berberova ! Hum ! J'avais des élèves musiciens, y a deux ou trois ans, je leur avais fait étudier L'Accompagnatrice, le truc... Acte Sud là, enfin ce qui a lancé Acte Sud. Et, c'était atroce [sourire] (pourquoi ?) parce qu'alors là c'était vraiment de la para/ Y avait rien à dire, c'était un style qui était tellement sec ! tellement économique enfin tout était, han ! [...] On a passé [petit rire] deux séances sur ce bouquin et puis on est passé à autre chose, y avait vraiment rien rien rien à dire... là-dessus [...] c'était atroce, enfin je me suis dit "Ben... Berberova c'est fini" [...] pour Senso, je pense que c'est quand même... pour moi le génie ne tient pas dans l'écriture, il tient dans l'histoire enfin ou... dans le personnage de Livia qui est quand même une... fieffée salope, mais... le style de Boïto n'est pas génial... » (Madame D)

S'il « est difficile d'étudier un texte qui n'est pas très bon », ou un texte au style « sec », c'est qu'ils rendent difficile voire empêchent la mobilisation de savoirs qui ont été construits sur des textes stylistiquement travaillés et inscrits dans une histoire littéraire (par la critique ou les auteurs eux-mêmes) à des lecteurs-commentateurs ayant appris à réaliser des études de texte sur des textes légitimes ¹⁰⁰³.

A l'inverse, certains textes sont perçus comme y étant particulièrement adaptés. Les *Instructions officielles* de 1987 soulignent d'ailleurs : le « texte littéraire, plus que tout autre, se prête par le travail d'écriture qu'il implique, à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens » (IO, p. 17). Certaines œuvres dont le travail sur la forme est remarquable permettent aux enseignants d'attirer l'attention des élèves sur les « techniques de fabrication d'une œuvre », d'introduire et d'enseigner des savoirs spécialisés parallèles. En outre, par leur non transparence, certains textes justifient la posture même de l'étude et l'angle de cette dernière. Ainsi, un texte considéré comme ayant une « grande valeur » littéraire « appelle » une étude de texte et permet à madame B de présenter ce savoir-faire à ses élèves :

« au début de l'année j'ai pris... un poème d'Eluard La courbe de tes yeux... pour introduire la notion de lecture méthodique, parce que justement c'est un... texte qu'on ne comprend pas... forcément tout de suite, en plus c'est un poème [rire], donc... comment dégager un sens de ce texte si ce n'est par l'observation » (Madame B) ¹⁰⁰⁴

Madame D et madame E évoquent d'autres textes susceptibles de présenter et justifier l'étude des textes et certains savoirs spécialisés sur lesquels elle repose :

« dans Une Vie y a un passage sur lequel j'aime bien travailler... sur les

¹⁰⁰³ On peut imaginer en effet que d'autres lecteurs-commentateurs éprouveraient moins de difficultés que les enseignants de français à mener une telle étude sur des textes illégitimes lorsqu'on observe par exemple l'analyse que fait W. Labov des échanges de vannes entre enfants vivant dans les ghettos noirs des Etats-Unis. Il utilise en effet un vocabulaire spécialisé (stylistique : « métaphore », « prose », « effet de comique », etc.) pour décrire les échanges enfantins (« baise », « pine », etc.). Ce faisant, l'analyse des échanges proposée s'inscrit dans une démarche de requalification, W. Labov, *Le Parler ordinaire*, op. cit., p. 403.

¹⁰⁰⁴ On l'a vu, c'est dans des termes similaires que l'explication de texte français telle qu'elle était conçue à la fin du XIX^e siècle était justifiée. Tout se passe comme si les difficultés éprouvées à comprendre un texte obligeaient le lecteur à ralentir son rythme de lecture, à porter attention à chaque mot, et favorisaient ainsi l'adoption d'une posture analytique par rapport au texte. Sur ce point, cf. M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 255-256.

modalisateurs... y a un passage du portrait du mari de Jeanne [...] Julien de Lamare, qui est un parfait salaud et cetera, qui lui pourrit sa vie [...] c'est extrêmement adroit... parce que... c'est un portrait qui est à la fois un portrait charge... et un portrait qui... enfin quand on le lit très vite, on se dit "Tiens, qu'est-ce qu'il est beau", et cetera, et puis quand on regarde dans le détail, on se rend compte qu'il a tout une série de défauts... Et c'est un texte que j'aime bien faire parce que... 'fin... c'est vraiment... j'aime bien le faire lire aux élèves, i disent "Ah ouais ! il est beau, tout... il doit être bien". Et puis après je leur montre que en fait... Maupassant insiste sur tous ses défauts : "Il a une trop grosse mâchoire, mais elle est cachée par la barbe"... "Il a des sourcils qui sont tellement parfaits qu'ils ont l'air artificiels... il a l'œil qui semble profond, le regard qui semble profond, mais qui ne l'est pas". Enfin... c'est vachement intéressant. » (Madame D) « à l'IUFM, on donnait une nouvelle qui s'appelle Quand Angèle fut seule [...] c'est une nouvelle qui fait une page [...] C'est donc... un monologue intérieur, et c'est une femme qui vient de perdre son mari. Alors au début... tu comprends qu'elle, je sais plus ce qu'elle fait, elle range... je crois qu'elle range des trucs et puis... donc elle parle de sa vie et cetera. Et en fait tu découvres à la... toute fin du texte... qu'elle l'a assassiné... Elle... lui a fait avaler de la mort aux rats et elle l'a tué. Et alors [petit rire] en fait... la lecture t'avait fourni toutes sortes d'indices... qu'elle l'avait bien assassiné. Mais ! Ces indices-là, tant que t'avais pas... la dernière partie de l'histoire, la chute, tu pouvais quand même pas, tu pouvais... avoir... une présomption, mais t'étais pas certain [...] Alors, ce texte-là, à l'IUFM, on nous le proposait pour montrer aux élèves comment fonctionnait une lecture méthodique, que finalement ton texte il ne prenait du sens que quand t'es arrivé à la fin, et que la lecture... qu'on faisait en classe... elle proposait de revenir sur ce texte. "Maintenant que vous savez qu'Angèle a tué... et ben... cherchez-moi les preuves... qu'Angèle a tué dans le texte". Et y avait plein de choses à souligner, parce qu'y avait plein de preuves [...] [mais en] premières lectures, une lecture naïve et puis lecture incomplète, c't-à-dire sans la fin du texte, au fur et à mesure, comme ça... tu perçois pas du tout qu'elle a tué son mari » (Madame E)

Ainsi, pour les enseignants, l'intérêt des textes étudiés en classe réside non seulement dans leur qualité littéraire et dans leurs pouvoirs formateurs (enrichissement de la culture, développement de la sensibilité, etc.), mais aussi dans la façon de lire exigeante et spécialisée qu'ils appellent et rendent possible, dans le travail formateur qu'ils permettent (former l'élève à emprunter une démarche rigoureuse, à se soumettre à une certaine discipline, etc.). En ce sens on peut dire avec A.-M. Chartier et J. Hébrard que l'exercice de la lecture, au sein de l'école « produit ses effets dans la mesure où il se saisit d'œuvres fortes, c'est-à-dire trop fortes pour que celui qui lit en prenne d'emblée la mesure. Sur un texte qui "parlerait" de lui-même aux élèves, qu'ils saisiraient à première lecture, aucun travail formateur ne serait possible. C'est bien pourquoi l'explication de textes est réservée aux "grands" textes »¹⁰⁰⁵, dont les qualités littéraires et stylistiques sont reconnues.

Les relations entre textes et façons de lire se nouent bien d'un point de vue scolaire autour des savoirs stylistiques et littéraires. Par ailleurs, les façons de lire varient en

¹⁰⁰⁵ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 343-344.

fonction des textes proposés – identifiés selon leur nature littéraire ou non, leur qualité littéraire, leur genre, leur format.

B. DES ÉTUDES DIFFÉRENTES SELON CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DES TEXTES

Il existe des distinctions dans le traitement des textes selon qu'ils sont ou non littéraires (les textes non littéraires occupent une place minime dans les études de texte et sont plus souvent appréhendés au sein d'autres cours : histoire-géographie, SVT, SES, etc.). C'est généralement lors de l'étude de l'argumentation que les enseignants proposent aux élèves de lire et d'étudier des textes non littéraires – de « bonne tenue », « substantiels, bien composés, bien rédigés » (IO 1987). Des textes littéraires peuvent toutefois être également support de cet exercice, mais plus rarement : par exemple madame D a travaillé l'argumentation à partir d'une tirade de *Dom Juan*, monsieur C et madame G étudient respectivement dans des groupements de textes un extrait du *Contrat social* et un extrait du *Supplément au voyage de Bougainville*. Madame A donne des sujets « à partir du manuel » parce que :

« [il] essaye de reprendre certains textes littéraires sous forme de textes argumentatifs, en proposant... comme des sujets de... bac hein à partir des textes qui étaient dans le livre, avec d'autres types de questions et des... Donc ça... j'utilise quelque fois parce que ça permet [...] à partir des livres du dix-septième et du dix-huitième dix-neuvième, de leur donner des sujets de devoirs » (Madame A)

L'étude d'un texte argumentatif consiste en la production d'une argumentation après l'analyse des procédés d'écriture en articulation avec les arguments développés, peu resitués historiquement et encore moins réinscrits dans le domaine de productions dont les textes sont issus : journalistique, scientifique, philosophique, etc. L'argumentation produite/réclamée s'inscrit souvent dans une réflexion sur le monde social moins littéraire que morale. Les enseignants ont ainsi proposés des sujets sur l'altérité, l'indifférence, le progrès technique, le "jeunisme", l'amitié, la pollution, le dopage, le travail intellectuel, l'utilité du baccalauréat, etc. Comme si des textes non littéraires nécessitent, d'eux-mêmes, un autre ancrage que la seule réalité stylistique les *Instructions officielles* préconisent le travail des débats à l'occasion de ces lectures. Suivant les suggestions ministérielles, monsieur C a mis en place ces activités autour de textes argumentatifs :

« avec l'argumentation donc on a étudié par exemple un texte de DUBY, c'est... le début de... L'Europe au Moyen-Âge, on a étudié aussi le début du... Contrat social de Rousseau [...] le passage obligé là de La lettre du voyant de Rimbaud, et là, pour l'interro i vont avoir un texte de Lévi-Strauss sur l'ethnocentrisme » ;
« j'essaie aussi de faire un p'tit peu de civisme, mais au sens large, c't-à-dire le Contrat social par exemple [...] le texte de Lévi-Strauss parce que [les élèves] [...] i sont très sensibles à ces questions de différences de cultures, et... le texte de Lévi-Strauss sur l'ethnocentrisme est... extrêmement intéressant évidemment, et [...] ce genre de textes permet aussi des... d'ouvrir sur des débats un peu plus... larges, de société en fait » (Monsieur C)

Un article de *Témoignage chrétien* (moins légitime au sein de l'institution scolaire que les œuvres des sciences humaines citées ci-dessus) a aussi été introduit dans le cours de français de monsieur C comme point de départ de débat et occasion d'exposé :

« [dans une exposition] y avait une pile de Témoignage chrétien gratuits, [une élève] en prend un, puis y avait un p'tit encart en haut, où y avait écrit "Dossier pages neuf à douze : islam et laïcité sont-ils compatibles ?". P'tain elle arrive vers moi bouleversée "M'sieur, m'sieur, i z'ont le droit d'écrire ça ?". J'ui dis "Ben regarde, c'est une question, bien sûr qu'i z'ont le droit, on a le droit de réfléchir sur tous les sujets". [...] J'ui dis "ça t'intéresserait de faire un compte rendu dessus ?", "Et ben ouais ouais". [...] "Si vous voulez faire un exposé devant la classe, vous le faites". Voilà, donc tu vois, ça rejoint aussi la lecture, les encourager aussi s'tu veux. [...] ça m'intéresse [...] de voir leurs réactions face à ça » (Monsieur C)¹⁰⁰⁶

Les travaux d'écriture d'invention, fondés sur une analyse des procédés d'écriture, sont également l'occasion d'étude de textes littéraires et non littéraires. Ainsi, madame B a-t-elle fait travailler ses élèves sur l'écriture de « *récits brefs* » en comparant contes, faits divers journalistiques et nouvelles. De même, madame D a proposé un travail d'écriture d'invention à ses élèves : en leur demandant de s'inspirer de la rubrique Rebonds de *Libération* (et notamment un article d'A. Gavalada) et de l'actualité présentée dans la presse écrite. Ainsi, les textes non littéraires donnent lieu à des activités relativement spécifiques.

Comme cela apparaissait précédemment, les textes font l'objet d'un traitement différencié en fonction des qualités littéraires qui leur sont reconnues. Au sein de l'institution scolaire, les textes de moindre qualité littéraire sont moins encadrés. Les traductions d'œuvres littéraires légitimes subissent un sort similaire dans la mesure où elles ne permettent pas d'atteindre aux procédés littéraires originaux¹⁰⁰⁷ :

« tu peux difficilement taper dans les auteurs étrangers parce que ça suppose la traduction, et ça suppose une autre écriture par-dessus l'écriture première... et puis un texte qui est donc changé par... ben ouais par la traduction, donc... vaut mieux éviter » (Madame E)

Ainsi monsieur F donne à lire à ses élèves chez eux des œuvres de littérature étrangère, comme madame E, madame G ou monsieur C, qui y joignent des œuvres du XX^e siècle plus récemment introduites dans les listes de suggestion (*Le Fils du pauvre*, *Le Vieux qui lisait des romans d'amour*, *Le manuscrit de la mère morte*, etc.). Ces œuvres peuvent faire l'objet de lectures cursives simplement vérifiées (mais non étudiées en classe). Elles peuvent être lues de façon analytique à domicile, guidées par des questionnements professoraux (traitement d'un thème, composition d'ensemble, etc.), effectuées en « *parallèle aux* » études principales d'œuvres majeures qui sont elles réalisées sous tutelle enseignante, ou « *en complément* ».

¹⁰⁰⁶ Enquête réalisée en 1997-98, bien avant le vote de la loi sur l'interdiction de « signes ostentatoires » à l'école.

¹⁰⁰⁷ La reconnaissance scolaire des transformations du texte original opérées par la traduction est dépendante de la visibilité que leur donne l'édition avec l'inscription du nom du traducteur (et la progressive reconnaissance de cette profession). En revanche d'autres transformations du texte, non rendues publiques par l'éditeur, passent inaperçues : il en va ainsi des exigences de réécritures de textes ou des transformations des textes au fil du processus de publication (R. Chartier a mis en évidence certaines de ces transformations pour les écrits dont la diffusion étaient d'abord orales ou manuscrites. Cf. entre autres analyses, celle des *Etats et Empires de la lune*, de Cyrano de Bergerac, dans R. Chartier, *Inscrire et effacer*, op. cit., p. 101-125).

La distinction des textes selon le genre justifie pour sa part une organisation différente des études de texte. Ainsi, les enseignants estiment les lectures « par axes » moins adaptées aux poèmes que les lectures linéaires où l'étude de la composition du texte précède un commentaire qui suit le déroulement du texte :

« pour les textes poétiques, souvent, l'étude linéaire est plus appropriée, voilà, tandis que pour les autres textes étant donné qu'ils sont plus longs l'approche méthodique... convient mieux » (Madame B) « Si le texte est très riche, comme un poème, il faut plutôt faire une lecture linéaire pour ne pas sauter de mots intéressants » (Observation 13, Monsieur F)

Enfin, les façons de lire encadrées par les enseignants varient en fonction du format des textes. Selon qu'il s'agit d'un extrait de texte isolé ou intégré dans un groupement, ou d'une œuvre intégrale, les textes ne font pas l'objet de lectures semblables. En pointant « l'utilité pédagogique » des extraits de texte, les *Instructions officielles* soulignent la spécificité du mode de lecture qui s'en empare : un extrait est le format approprié d'une étude de texte. Ce lien entre explication de texte et extrait s'est historiquement constitué. Ainsi, Martine Jey note-t-elle :

« Plus neuve est l'affirmation, dans ce rapport [G. Merlet, Rapport sur l'enseignement du français, 1889], de la nécessité d'étudier des textes d'une certaine longueur [...]. Liée à l'importance croissante de l'explication des textes, émerge la notion de texte, ni trop court, ni trop long, possédant une unité qui permet de l'étudier en soi et pour soi, de manière quasi autonome de l'œuvre dont il est extrait (même si on signale la nécessité de lire des œuvres complètes. [...]) L'explication française reprend une des caractéristiques majeures de la traduction [version, thème de textes latins ou grecs], le fait de privilégier l'extrait »¹⁰⁰⁸

De même que la mise en livre réalisée par les éditeurs troyens¹⁰⁰⁹ était associée à leur représentation de la manière de lire du public qu'ils visaient pour une diffusion plus large et plus populaire que les éditions originales, la présentation de la littérature sous forme d'extrait par les auteurs et éditeurs des manuels scolaires et les enseignants vise un usage scolaire des textes. Les extraits permettent aux élèves de s'entraîner à l'étude de texte détaillée, en un temps court. Ils rendent possible l'acquisition de savoirs spécialisés par les caractéristiques textuelles qu'ils manifestent. Leur découpage et leur sélection sont étroitement liés aux objectifs d'étude. Ainsi, travaillant sur l'image dépréciée de la femme dans *Pierre et Jean*, madame D a-t-elle proposé à ses élèves un extrait particulièrement long pour contenir une expression-clé :

« j'aime bien qu'i comprennent pourquoi j'ai coupé ce bout de texte, et pas... enfin, pourquoi je l'ai coupé comme ça et pas autrement [...] je me justifiais [une fois] d'avoir pris un extrait très long... donc y a la scène où Pierre est plein de hargne contre les femmes... ben, j'avais gardé... j'avais été assez loin parce que à la fin i disait en gros que... la plage c'était un immense bordel [petit rire] t'sais "C'est une hall d'amour" bon, je suis restée un paragraphe de plus mais je

¹⁰⁰⁸ M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 81.

¹⁰⁰⁹ R. Chartier, « Du livre au lire », op. cit., p. 103-111 notamment.

voulais absolument avoir cette phrase... » (Madame D)

Le regroupement des extraits sous des titres (comme la constitution de groupement de textes) est également significatif de la perspective de lecture supposée : intitulant les pages 299-305 « Parnasse et Symbolisme », les auteurs du manuel *Littérature 2^{nde}*, utilisé dans le lycée 1, supposent une lecture qui fasse le lien entre des textes et des courants littéraires. Les notes et renvois révèlent la représentation d'un lecteur ayant besoin d'être aiguillé dans sa lecture par l'apport de connaissances en matière de vocabulaire, d'histoire littéraire, etc.

Les termes avec lesquels les *Instructions officielles* désignent la lecture qui s'effectue sur des œuvres intégrales sont révélateurs *a contrario* de l'usage strictement scolaire conçu pour les extraits : « L'activité de lecture ne prend tout son sens que devant des œuvres intégrales » (IO, 1987). Cette formule semble portée par le présupposé contestable selon lequel ce qui est scolaire est moins "vrai", "véritable" - et par suite moins "réel" - que ce qui ne l'est pas¹⁰¹⁰. Cette proposition contredit par ailleurs d'autres passages des *Instructions officielles* soulignant la multiplicité de façons de lire non hiérarchisées selon le plus ou moins grand sens qu'elles donnent à l'activité : « Le professeur s'applique à faire découvrir [les œuvres intégrales] sous des angles variés et par des travaux divers (lectures suivies, étude méthodique d'un passage, exposés, dossiers individuels ou collectifs, exercices écrits, etc.) » (IO, p. 19).

Mais, réclamée dès les années 1970, l'étude des œuvres intégrales relève désormais de façons de lire elles aussi stabilisées. Elles se distinguent des études détaillées des extraits et permettent des études d'ensemble. Ainsi madame B évoque-t-elle les approches différentes des différents formats :

« pour l'étude... d'une œuvre intégrale, l'approche est quand même différente... parce que on est moins... focalisé sur l'étude d'extraits bien précis. On peut en étudier certains, mais [...] cela représente peu de choses par rapport à l'étude de l'œuvre intégrale quoi [...] on... choisit des thèmes, [...] soit dans une partie de l'œuvre, soit dans toute l'œuvre, et on essaye de leur faire... trouver... les différents éléments que l'on va pouvoir exploiter pour montrer la présence de ce thème, l'importance de ce thème... la façon dont il se développe » (Madame B) Un des thèmes étudiés par madame B dans *Madame Bovary* était intitulé « les étapes de la désillusion d'Emma ».

L'étude des œuvres intégrales s'inscrit dans une perspective d'étude liée à certaines de leurs caractéristiques comme leur genre ou le courant littéraire auquel elles peuvent être rattachées. Systématiquement, l'étude prête attention à leur composition avec notamment l'analyse de la construction des personnages, du traitement du temps, de l'évolution de certains thèmes, etc. L'étude détaillée de certains passages prend place dans l'étude même de cette composition d'ensemble plutôt que dans l'étude, par exemple, de notions littéraires.

Ainsi, après les façons de lire, les textes lus en classe précisent les contraintes

¹⁰¹⁰ « Critiquer dans l'école l'"artificiel" en l'opposant à l'"authentique", à la "vie", au "réel", c'est faire comme si l'école était hors formation sociale, hors réalité, alors qu'elle en est, au contraire, un des constituants essentiels. », B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 139.

lectorales lycéennes : les élèves lisent et étudient au lycée certains textes et non d'autres.

La délimitation du corpus des textes étudiés au lycée est claire : les textes relevant du « patrimoine littéraire » tel qu'il s'est constitué et modifié au fil du temps au sein de l'enseignement du français dans le secondaire sont prioritairement désignés. Cette délimitation permet de satisfaire à l'exigence officielle de transmission d'un héritage culturel et de constitution d'une culture littéraire dont les enseignants reconnaissent les bénéfiques formateurs multiples (tant par les caractéristiques des textes que par la lecture), ainsi que les satisfactions d'attentes et d'intérêts lectoraux.

Définies par les procédés stylistiques et littéraires des textes, les relations entre des façons de lire et des textes justifient également la délimitation du corpus des textes étudiés en classe : les œuvres significatives d'un point de vue littéraire ou dans lesquelles le travail de la forme est remarquable facilitent l'enseignement de l'attention aux « techniques de fabrication d'une œuvre ».

IV. Une lecture médiatisée : la relation d'enseignement

La lecture dans le cadre scolaire se caractérise enfin par le fait d'être un objectif d'enseignement à part entière et de s'inscrire dans une relation d'enseignement qui place, entre le texte et l'élève-lecteur, l'enseignant. Comme le notent A.-M. Chartier et J. Hébrard, le rôle de ce dernier est conçu comme étant « celui d'un médiateur, pas d'un technicien : il doit constituer à la fois la relation au texte comme contact direct (procurant émotion, admiration, mais aussi réflexion, interrogation) et comme travail de la vérité (tous les savoirs de contexte, Lanson aidant, sont mobilisables) »¹⁰¹¹. Le professeur occupe un rôle de médiateur non seulement dans la compréhension-interprétation des textes, mais aussi dans le choix des textes étudiés. Cette médiation du texte par l'enseignant se retrouve donc dans les différents aspects précédemment évoqués, qui caractérisent la lecture enseignée au lycée.

Par rapport au collège, la demande d'étude de texte se systématisait en seconde. Les progressives acquisition et maîtrise de savoirs et savoir-faire par les élèves donnent à cette classe une position particulière dans l'enseignement de la lecture littéraire. Les enseignants interrogés estiment en effet qu'en première, les élèves mobilisent avec moins de difficulté savoirs et savoir-faire interprétatifs en abordant de nouveaux « objets d'études » (cf. *Programme* 1999). Pour madame E, l'attention aux procédés d'écriture ne pose plus de problèmes aux élèves de première :

« y a un gros... une grosse différence entre seconde et première. En première ils y arrivent très bien. En seconde, on a souvent l'impression qu'on n'arrive pas à faire rentrer cette notion de procédés [d'écriture] dans la... tête des élèves et en fait c'est un peu, c'est vrai que... jusqu'à la fin de l'année on bataille... ou en se disant "Oh là là, c'est loupé" Et puis quand on récupère les élèves l'année suivante, on se rend compte qu'en fait i z'ont... enregistré, mais qu'y a eu besoin... presque d'un décalage... Un truc qui a été digéré... pp' » (Madame E)

En seconde, la relation d'enseignement apparaît particulièrement aux élèves et aux

¹⁰¹¹ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 343.

enseignants comme une contrainte lectorale lycéenne : parce qu'elle encadre des activités nouvelles pour les savoirs et savoir-faire, ou dont l'encadrement est plus systématique. Les enseignants y enseignent les savoirs nécessaires à la production d'une interprétation des textes ainsi que la démarche à suivre. Ils veillent à ce que leurs élèves deviennent, non sans difficultés, les lecteurs-commentateurs attendus à l'épreuve du baccalauréat. Du point de vue des enseignants cependant, la distance au « *couperet du baccalauréat* » autorise certaines libertés professorales. Ainsi madame D propose à l'étude des extraits de texte plus longs que le format officiel pour l'épreuve orale.

1) Le choix professoral des textes étudiés

On l'a vu, les enseignants se déclarent soucieux de proposer des œuvres qui satisfassent aux intérêts lectoraux de leurs élèves. Toutefois, accordant une priorité à l'étude d'œuvres répondant aux exigences de l'enseignement littéraire au lycée (des œuvres significatives, des textes permettant d'aborder des notions littéraires, etc.), ils peuvent constater les déconvenues de leurs élèves sans revenir sur leurs choix.

Ainsi, l'absence d'enthousiasme de ses élèves de l'année précédente n'a pas empêché madame D de proposer à ses nouveaux élèves l'étude de *Senso*. L'ouverture sur la littérature étrangère et les intérêts historiques du récit de C. Boïto ont déterminé son choix :

« l'année dernière, on va pas parler de fiasco mais... j'ai senti que je les avais... profondément... enfin, ils ne voyaient absolument pas l'intérêt... d'avoir étudié ce livre » (Madame D)

De même, malgré les réactions négatives de certains élèves, monsieur F n'a pas suspendu sa demande de lecture des recueils d'Hoffmann et de Poe. Il a maintenu les objectifs d'étude premiers comme celui de comprendre le « *processus d'écriture* » de Maupassant :

« pour ce qui concerne Les Contes normands et parisiens , je leur ai demandé de lire en même temps, deux autres ouvrages... qui sont des contes, écrits par des auteurs donc de nationalités différentes, puisqu'ils sont dans une section européenne, donc ils sont censés... s'ouvrir sur la culture européenne. Donc i z'avaient à lire en fait en même temps... Les Nouvelles histoires extraordinaires d'Edgar Poe, qui ont été écrites un peu avant et dont Maupassant avait connaissance quand il a écrit, et puis... Les contes fantastiques d'Hoffmann, et donc... que Maupassant aussi a connu et qu'il a lu attentivement, donc... parce que ce sont des œuvres qui datent d'une cinquantaine d'années avant lui, donc hein il les connaissait parfaitement. Et donc ça a permis de... se demander comment les auteurs... utilisent ou récupèrent des thèmes [...] pour écrire leur œuvre, hein donc quand i sont dans un processus d'écriture donc. Et... comment... bon ben une technique, ou un thème ou... un genre diffuse en fait... sur un plan... européen. » (Monsieur F)

Quoi qu'il en soit des insatisfactions lectorales suscitées par les descriptions, la langue poétique, le lexique recherché ou ancien, etc., les élèves doivent découvrir en seconde des romans du XIX^e, des tragédies classiques, et la littérature classique en général. Comme le notent C. Baudelot et M. Cartier, l'« arrivée au lycée se traduit par un

renouvellement du corpus pris en charge par l'institution : le cours de français avec ses prescriptions explicites ou ses exigences tacites encadre l'horizon des lectures des jeunes et lui fixe des frontières précises, celles de la littérature consacrée »¹⁰¹². Si les enseignants préfèrent que leurs élèves goûtent les œuvres étudiées et s'inquiètent de leurs réactions, ils déclarent ne pouvoir s'en remettre entièrement à celles-ci. Ils le peuvent d'autant moins que selon eux la relation d'enseignement ou la situation scolaire empêchent l'expression des réactions lectorales véritables ou le ressenti de plaisirs lectoraux. Contrairement aux analyses sociologiques des effets de légitimité, ces enseignantes inclinent plutôt à penser que ce sont les réactions favorables qui sont tuées en situation scolaire plutôt que les réactions négatives aux œuvres :

« “On va quand même pas faire... à la prof, la joie... de dire ce livre est bien” » (Madame E) « spontanément... généralement i sont... enfin pas fiers, mais i me disent “Ouais on l’a acheté votre truc, je l’ai fini... c’est...” Enfin, je veux pas dire qu’i se pendraient plutôt [petit rire] que te dire qu’i z’ont adoré. » (Madame D) « [la lecture d’œuvre intégrale] le plaisir peut-être de lire Shakespeare est... parfois gâté par... le fait qu’i faille faire des devoirs [petit rire]. Mais ça... ça c’est la faute de Charlemagne [petit rire des deux] Il avait qu’à pas inventer l’école [petit rire] Oh mais i faudrait faire comme Platon donc se promener [...] avec des élèves » (Monsieur F)

Remplissant leur fonction d'enseignants et bénéficiant d'une délégation d'autorité pédagogique, les enseignants estiment également devoir rester garants de ce qui est étudié en classe de seconde. Ils se doivent donc d'écarter les œuvres qui ne correspondent pas au corpus délimité par le *Programme*. En ce sens, l'enseignant médiatise bien la relation que les élèves-lecteurs ont au texte : il lui revient de décider ce qu'il convient d'étudier en classe.

Monsieur C s'est montré conciliant à l'endroit de certains élèves qui souhaitaient réaliser leur fiche de lecture sur une œuvre ne figurant pas sur la liste proposée. Toutefois, il a rejeté les demandes jugées décalées par rapport aux exigences lycéennes :

« y en a une qui m’a proposé Jamais sans ma fille et ça [...] j’ai pas accepté parce que [...] c’est quand même une littérature... non pas que j’ai pas d’estime pour cette littérature-là mais i z’ont pas... besoin de moi pour y aller » (Monsieur C)

La distinction des textes en fonction de la plus ou moins grande nécessité d'accompagnement professoral est un argument commun à la plupart des enseignants interrogés. Seule madame D se reconnaît en tant qu'enseignante une place peu centrale dans la transmission d'un héritage littéraire, convaincue du rôle parallèle des parents de ses élèves en la matière :

« je suis dans des... conditions... d’une certaine façon optimales au lycée parce que... les élèves sont quand même gentils, ils sont intéressés [...] En même temps, c’est p’t-être moins exaltant parce que tu enseignes quelque chose à des gamins, qui de toutes façons ils pensent comme toi. Enfin globalement ils ont plutôt envie de lire, ils ont plutôt envie... de découvrir des textes, et cetera, donc... c’est vrai que tu vas pas faire germer la littérature, tu vas pas faire connaître la littérature à des gamins qui sans toi ne l’auraient pas connue. Donc y a un côté

¹⁰¹² C. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée », *op. cit.*, p. 38.

mission qui a pas du tout au [lycée 4] [...] Tu te dis pas “Y en a au moins à qui j’aurais fait découvrir ça” : non ! Ils l’auraient... découvert... sans toi. Faut pas se leurrer » (Madame D)

Plus tard dans l’année (au moment des choix d’orientation des élèves), elle revient toutefois sur ses propos en constatant le statut subalterne que les parents de ses élèves accordent aux français et à la littérature au regard des disciplines scientifiques.

Les autres enseignants interrogés affirment plus expressément la nécessité de faire lire aux élèves des textes qu’ils n’aborderaient pas seuls : soit par méconnaissance (et/ou parce que les livres ne les inspirent pas), soit par difficulté de lecture. Ils déclarent aussi la nécessité d’écarter les ouvrages dérogeant aux qualités littéraires exigées :

« je leur ferai jamais de Paul-Loup Sullitzer voilà [...] I m’ont demandé si on pouvait pas étudier Stephen King. J’ai aucun mépris pour Stephen King, loin de là, mais pareil i z’ont pas besoin de moi, Stephen King i z’y vont tout seul, comme des grands. Donc non pas Stephen King. ’Fin c’est pas mon rôle, je veux dire i vont le découvrir sans moi Stephen King par contre Mallarmé non... . Voilà » (Monsieur C) « bien que leurs goûts personnels aillent, c’est classique aussi hein... vers la science-fiction, vers les romans policiers, vers les contes, mais... en même temps i sentent bien aussi qu’il y a autre chose et... qu’i faut qu’on leur apporte » ; « faut absolument que je mette l’accent sur la lecture pour combler... certaines lacunes ou... leur apporter ce qu’ils doivent savoir, même s’ils n’ont pas l’habitude de lire des livres aussi difficiles [que Madame Bovary] tant pis, et... Alors ça je sais qu’ils ont lu Rue cases-nègres. Mais justement, ils l’ont lu... apparemment ils l’ont apprécié... ça leur a pas posé de problème, alors j’allais pas choisir... d’étudier cette œuvre [...] Je pense que c’est plus utile que je les aide à aborder des œuvres que justement... i z’auraient du mal à aborder tout seuls » (Madame B) « ce que racontent tous les gens dans les journaux et partout (ouais) [c’est] que l’école tue les classiques (ouais) Faut dire aussi quand même que c’est ici qu’i z’apprennent que ça existe aussi les classiques alors... Je trouve que c’est un peu irritant ce type de discours parce que... on fait plus... C’est possible que autrefois... on apprenait par cœur des tirades d’Horace et de Corneille... du Cid [...] I faut se dire quand même qu’y en a beaucoup qui lisent jamais, des parents qui ne lisent jamais... lire c’est un événement c’est vrai... » (Madame A) « i faut quand même... leur permettre d’acquérir une culture littéraire qu’i vont pas acquérir tout seuls, je pense pas que tout seuls, ils aillent lire du Racine par exemple et puis je pense qu’Iphigénie ils l’auraient, ils seraient pas allés le lire spontanément [sourire] » ; « [les élèves] voudraient absolument qu’on étudie du Stephen King, moi j’en ai lu deux, c’est... insupportable ce truc, donc je ne veux pas en étudier [...] (y a pas des éléments de... de construction justement dans Stephen King ?) si un p’tit peu, si. Mais c’est complètement sordide hein (hum hum. Ouais c’est plus les... les histoires qui sont sordides que...) si c’est construit quand même Stephen King (ouais) Mais là je vois mon collègue... il s’est lancé là-dedans... sous la pression des élèves (ouais) et le pauvre... [rire] il sait pas quoi faire avec ce texte quoi ! Ben parce qu’on peut pas faire une explication de texte, c’est... ça tient pas la route, ça dégringole tout de suite. Euh... au niveau thématique ben une fois qu’on a étudié les thèmes... ça va bien... c’est pas inépuisable non plus. Donc... ben voilà. Et il s’est embarqué [rire des deux] Mais bon... enfin on fait tous une fois... on commet tous ces erreurs

hein. » (Madame G)

Les enseignants justifient le choix de leur corpus non seulement en rappelant qu'ils ont pour mission de faire découvrir la littérature à leurs élèves – en leur faisant lire des choses que ceux-ci ne liraient pas d'eux-mêmes –, mais aussi en soulignant les difficultés que rencontreraient les élèves à lire seuls certains textes littéraires. La relation d'enseignement médiatise donc le rapport aux textes des élèves : les textes lus sont imposés et choisis par les enseignants parce que, peu diffusés hors école ou difficiles littéralement et littérairement, ils nécessitent un *accompagnement* professoral. La nécessité de l'accompagnement professoral est accrue par le fait que la lecture qui doit être faite de ces livres a des exigences que les élèves ne sont pas encore susceptibles de satisfaire seuls :

« Ce discours [sur la lecture né dans les années 1970 avec l'apparition de la nouvelle critique et ses répercussions sur l'enseignement du français dans le secondaire notamment], à exigence intellectuelle forte, creuse à nouveau l'écart entre l'œuvre et le lecteur, oblige à maintenir (très "traditionnellement", pourrait-on dire) la lecture comme travail du texte, exigeant des médiateurs savants et un accompagnement obligé »¹⁰¹³

2) Le travail sur le texte

Si l'on parle de lecture médiatisée par la relation d'enseignement, c'est d'une part que les enseignants ont un statut de médiateurs entre les textes étudiés et les élèves ; c'est d'autre part, et surtout, que les modalités mêmes de l'enseignement de l'étude de texte placent les élèves dans une relation médiatisée aux textes qu'ils lisent. Il est d'ailleurs intéressant de constater que l'« accès direct » aux textes est mis en avant à chaque fois (1902, années 1960-1970) que l'on veut privilégier le développement du goût de la lecture chez les élèves, pensé comme lié à une pratique de lecture non scolaire¹⁰¹⁴. Partant, la compréhension des façons de lire apprises et mises en œuvre par les élèves au lycée ne peut se passer d'une description et d'une analyse de ces modalités d'enseignement. Or, travaillant moins à l'articulation des sociologies de la lecture et de l'éducation, les travaux sur les lectures des adolescents y sont peu attentifs :

« Le concept de "lecture littéraire" réunit de manière large toutes les manières de lire qui, de la contemplation esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (dans son sens, ses formes, son affiliation à un auteur ou tout simplement dans sa valeur spécifique) l'intérêt en soi et la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin »¹⁰¹⁵

¹⁰¹³ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 349.

¹⁰¹⁴ « 1902 voudrait marquer un tournant : les Instructions [...] suppriment le cours magistral. Préconisant la lecture - la lecture directe des textes, d'œuvres complètes - les Instructions critiquent le cours magistral d'histoire littéraire, trop dogmatique, trop abstrait, qui, au lieu de contribuer à mieux faire comprendre textes et auteurs, fonctionne comme un écran. L'élève apprend le cours et le manuel, il ne lit pas », M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., p. 68.

¹⁰¹⁵ C. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée », op. cit., p. 27, on souligne.

Décrire de la sorte la lecture devant être pratiquée par les lycéens, c'est négliger une de ses caractéristiques principales : le fait qu'elle n'ait d'existence que comme objet et support d'apprentissage. En passant sous silence la caractéristique de l'étude de texte qui est son contexte de réalisation, C. Baudelot et M. Cartier ne décrivent pas véritablement la lecture qui s'enseigne au lycée, ou plutôt ils la décrivent telle qu'elle est "acquise et mise en œuvre" par des "professionnels" ou des "experts" en dehors de toute relation pédagogique¹⁰¹⁶. Dès lors que le contexte de l'étude de texte est pris en considération, on ne peut plus considérer, par exemple, cette activité comme étant à elle-même sa fin : c'est précisément par la lecture que les élèves sont invités à constituer petit à petit une "culture littéraire" (connaissance des œuvres, de l'histoire littéraire, etc., et maîtrise de l'analyse littéraire). Dans ce cadre, les élèves lisent donc *pour* quelque chose d'extérieur aux textes, et ils sont invités à considérer cette activité de la sorte.

Encore, lorsque C. Détérez constate que les manières de lire mises en œuvre par les lycéens « ne sont jamais tout à fait "pures", ni tout à fait "savantes" », elle décrit les relations que le « discours pédagogique » entretient avec les discours dont il s'inspire (« Lecture lettrée, lecture esthète, lecture littéraire, lecture pure ou lecture savante »¹⁰¹⁷), plus que les relations entre les lectures des élèves et celles de leurs enseignants. Autrement dit, elle ne décrit pas le contenu même du « discours pédagogique », mais observe la transformation des discours issus d'autres champs lors de leur "intégration" dans l'institution scolaire : la lecture au lycée peut apparaître comme résultant de l'imbrication de plusieurs manières d'analyser-lire les textes : structuralisme, thématisme, stylistique, etc. C. Détérez constate un phénomène que B. Bernstein nomme « recontextualisation »¹⁰¹⁸. C'est son point de vue sur l'objet qui lui permet de qualifier la lecture des lycéens de lecture non totalement « pure ». C. Détérez ne cherche pas à reconstruire cette façon de lire à partir de ses caractéristiques propres : comme pratique autonome qui prend sens par rapport à ses conditions de réalisation - les relations pédagogiques -. Elle souligne ses « manquements » par rapport à des "originaux". La présente recherche se distingue de cette perspective et cherche à reconstruire le « discours pédagogique » en intégrant dans sa description et son analyse, les modalités d'apprentissage, qui le constituent en propre¹⁰¹⁹.

Objet d'enseignement scolaire, en même temps que moyen d'apprentissages, la lecture lycéenne doit être décrite comme lecture médiatisée par la relation d'enseignement au travers de laquelle elle "prend vie" et s'inscrit. Les cours de français observés varient d'une classe à l'autre en fonction des enseignants, des textes proposés,

¹⁰¹⁶ Cela convient lorsque l'on a justement pour objet d'étude les tenants de tel ou tel point de vue sur ce que doit être la critique littéraire, les *lectores*, P. Bourdieu, « Questions de méthode », *Les règles de l'art, op. cit.*, p. 249-297.

¹⁰¹⁷ C. Détérez, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 446.

¹⁰¹⁸ B. Bernstein, « La Construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », *op. cit.*, p. 47.

¹⁰¹⁹ Mettre en évidence les conditions concrètes dans lesquelles se déroule une étude de texte, c'est adopter une posture théorique et méthodologique (mais non axiologique) « relativiste » pour reprendre les termes du débat entre J.-C. Passeron et C. Grignon dans *Le savant et le populaire, op. cit.*, p. 93-97 notamment.

du public enseigné, etc. : les études de texte peuvent durer plus ou moins longtemps (entre une heure et deux en général¹⁰²⁰ pour les extraits), elles font parfois l'objet de préparation domestique, leur réalisation – si ce n'est leur correction – est vérifiée plus ou moins systématiquement par les enseignants. Néanmoins, les différences des cours de français observés ne sont pas significatives du point de vue de l'objectivation de la relation d'enseignement dans laquelle s'inscrit la réalisation des études de texte. Les enseignants fixent des objectifs d'enseignement (perspectives d'étude des textes, enseignement d'une démarche rigoureuse, etc.), ils déterminent en partie le déroulement de leurs cours, et ont des attentes à l'endroit des tâches de leurs élèves (et le degré d'autonomie de ces derniers).

A. L'ÉLABORATION D'UNE PERSPECTIVE D'ÉTUDE

Les cours de français n'échappent pas à l'une des caractéristiques de la forme scolaire qu'est l'intentionnalité de l'enseignement. Toute étude de texte réalisée en classe suit des objectifs pédagogiques particuliers définis et circonscrits par les *Programmes*.

En élaborant des perspectives d'étude, les enseignants se soumettent aux Programmes scolaires et dispensent les objets d'enseignement qui leur reviennent. Ainsi on a vu qu'ils inscrivaient l'appréhension des œuvres intégrales ou des groupements de textes dans des perspectives d'étude : le libertinage dans *Dom Juan* pour madame D, le tragique à partir d'*Iphigénie* pour madame G, le sonnet à partir d'un groupement de poèmes pour madame A, etc. Il revient aux enseignants de présenter à leurs élèves leur perspective d'étude et le déroulement de l'étude. Madame D le fait dans son introduction à *Pierre et Jean* :

« [j'ai dit aux élèves] comment on allait faire : j'ai d'abord expliqué que j'avais sélectionné quelques passages... qu'y avait des passages incontournables sur lesquels on allait s'arrêter... et qu'on allait aussi s'arrêter à deux trois thèmes... qui étaient récurrents dans le livre. Bon je pense que j'ai pris... un quart d'heure vingt minutes pour leur... dire par quel bout... attraper le roman » (Madame D)

La définition par les enseignants de la perspective d'étude et des objectifs d'enseignement associés au travail sur un texte (extrait ou œuvre intégrale) infléchit dès le départ l'étude qui sera réalisée : elle détermine la présentation des textes et des auteurs ainsi que l'explicitation littérale de l'extrait par lesquelles commence quasi-systématiquement l'étude¹⁰²¹. Cette présentation des textes et leur explicitation

¹⁰²⁰ Si le temps d'une lecture méthodique est concentré sur une heure dans les cours de madame A, la lecture méthodique d'un poème de Ronsard réalisée dans les cours de madame B a pris deux heures. La correction d'une lecture méthodique d'un extrait de *Britannicus* dans la classe de monsieur C a duré deux heures également, etc., cf. *supra*, tableau récapitulatif des observations en classe.

¹⁰²¹ Présentation et explicitation littérale sont souvent suivies d'une lecture à voix haute de l'extrait faite par l'enseignant ou par un élève. Monsieur F justifie la suppression fréquente de cette lecture à voix haute par le manque de temps et invite les élèves à s'y entraîner chez eux. Comme madame A, madame G réalise la plupart du temps cette lecture. Elle justifie cette pratique par la nécessité de donner un modèle de lecture et celle de ne pas perdre de temps. Madame E estime au contraire que la lecture à voix haute réalisée par les élèves en classe leur permet de s'y exercer et de surmonter leurs difficultés.

littérale sont généralement réalisées par les enseignants, les élèves apportent des compléments ponctuels sur demande professorale.

En effet, c'est parce que madame B souhaite approcher le « réalisme » au travers de *Madame Bovary* qu'elle a choisi d'axer sa présentation du roman sur le réalisme et le romantisme :

« je leur ai fait une présentation [...] de l'œuvre [rire] bien sûr [...] j'ai situé l'écrivain [...] dans son siècle par rapport aux mouvements... réaliste et romantique [...] par rapport au réalisme surtout, et puis je leur ai raconté l'histoire en somme de... la genèse de l'œuvre, la création de l'œuvre... (d'accord) Pour qu'i z'aient quand même... des éléments » (Madame B)

Parce que la biographie de Flaubert permet de poursuivre la réflexion sur l'écriture réaliste – ses conditions de possibilité –, elle en a conseillé la lecture à ses élèves :

« là c'est moi qui les ai aiguillés [...] en leur demandant de regarder si i z'avaient une biographie dans leur... édition, de retrouver certains éléments, par exemple... l'insistance sur... la maladie, la description de l'opération d'Hippolyte, de l'agonie d'Emma [...] Parce que bien sûr par sa famille, par son père qui était chirurgien, il avait... quand même certaines connaissances du monde de la médecine bon... Donc [les élèves] ont fait certains rapprochements » (Madame B)

Lorsque les préfaces et les encyclopédies littéraires généralistes apportent des informations sur les œuvres ou les auteurs qui sortent des perspectives d'étude décidées, les enseignants en déconseillent parfois la lecture à leurs élèves :

« Je m'excuse pour les élèves si j'ai le préface des ouvrages car j'ai vu que préface oriente la lecture. Mais en fait je suis sûr c'est pas forcément la manière dont je voudrais qu'elle soit orientée : (Monsieur C)

« Non élève... (Madame B) mais dans la mesure où les préfaces de Flaubert... (Madame B) mais je ne suis pas sûr que c'est pas forcément la manière dont je voudrais qu'elle soit orientée : (Monsieur C)

Monsieur F : oui mais vous l'avez regardé. Ce n'est pas juste, ni faux, mais c'est une police de vos... (Madame B) mais je ne suis pas sûr que c'est pas forcément la manière dont je voudrais qu'elle soit orientée : (Monsieur C)

Les perspectives d'étude guident aussi on l'a vu l'explicitation littérale des textes étudiés dans la mesure où elles délimitent ce qu'il est primordial d'avoir compris – l'ironie d'un extrait, la connaissance d'un référent historique, etc. – avant de commencer une étude. Celle-ci justifie en effet une incompréhension littérale des textes par l'étude des procédés d'écriture.

Par ailleurs, en débutant une étude de texte par une présentation des textes et auteurs et une explicitation littérale, les enseignants exigent et placent un élément de médiation entre le texte et le lecteur. Ils manifestent qu'au lycée une juste compréhension des textes est étroitement dépendante de leur identification et de leur situation historique et littéraire et qu'il ne sert à rien de se lancer dans une étude de texte sans savoir ce que l'on étudie, ni dans quelle perspective :

« Tu vois qu'i sachent, parce que si i z'ont pas... en arrière-plan le contexte [...] 'fin [...] pour découvrir une œuvre... i faut en avoir le contexte quoi. On travaille pas mal sur le paratexte aussi, à chaque fois [...] qu'on va étudier un texte, je leur

dis “Bon qu’est-ce que vous regardez d’abord ?”. Au moins i z’ont l’habitude... ben le nom de l’auteur et la date quoi, et éventuellement le titre de l’extrait [...] pour qu’i... se fassent une idée du contexte » (Monsieur C) « on n’aborde jamais un texte, sans parler... de l’auteur, de l’époque, même rapidement » (Madame A) « raconter la vie d’un auteur pour moi... c’est capital, même si ça fait un peu Lagarde et Michard, mais... ’Fin je sais pas moi j’ai vraiment des souvenirs de cours que j’avais eus où on me racontait la vie je sais pas de Balzac, de Flaubert, et cetera, même de Maupassant. Et je pense que c’est très très important... ç a leur permet d’abord de resituer dans une époque... et puis de... ’Fin... ça leur permet d’avoir une autre idée du personnage... » (Madame D) « je peux effectivement leur dire qu’un texte s’inscrit dans un contexte historique, et puis qu’à la fois il émane de quelqu’un qui écrit d’une certaine façon, avec... certaines figures de style, et cetera. Pour la Préciosité, ou pour Le Misanthrope, ça c’est assez flagrant... que ç’a été écrit dans un siècle avec un style qui appartient au siècle. » (Madame E)

Pour permettre une concentration sur des aspects proprement littéraires et stylistiques – vs idéologiques, etc. –, les enseignants sont conduits non seulement à apporter des éléments culturels (cf. *supra*, les appropriations des mythes grecs par la psychanalyse), mais aussi à lever ou à prévenir des réticences à l’endroit de certains auteurs en mentionnant les critiques dont ils ont pu faire l’objet. Ainsi, commençant l’étude du *Hussard sur le toit*, monsieur F demande et précise :

« Pour lundi, lire et faire une mini biographie de Giono. On lui a reproché son attitude pendant la Seconde guerre mondiale, son pacifisme a été interprété comme une position pro-nazi. Il faut plutôt rapporter son pacifisme à son expérience de la guerre de 14-18 et à sa hantise de ne pas revivre Berlin. En 14, il était volontaire et avait une attitude de héros. » (Observation 6, Monsieur F)

La définition par les enseignants des perspectives d’étude des textes constitue ce à partir de quoi il est possible de sélectionner les informations pertinentes pour éclairer et présenter un texte. Elle oriente de la sorte les premiers pas de la construction d’une interprétation littéraire d’un texte. Elle ne s’y arrête pas et détermine également les questions à partir desquelles l’interprétation littéraire s’élabore progressivement, les questions qui guident le cœur même de l’étude de texte :

« Si le recours à l’histoire reste empiriquement pratiqué dans les classes de français, pour le repérage interne des traits d’historicité (tout ce qui dans un texte permet de le dater, tout en risquant de faire obstacle à une compréhension littérale : sa langue, ses références de tous ordres, sa situation d’énonciation), ce n’est qu’au titre de mise à plat préalable à l’étude de la forme et des figures du texte et, partant, de sa littéarité »¹⁰²²

B. LES QUESTIONS POSÉES SUR LES TEXTES

Le déroulement même d’une étude de texte est encadré et guidé par les enseignants, par les questions que les enseignants posent aux élèves. Comme le choix des textes, les questions découlent de la perspective d’étude déterminée et les objectifs pédagogiques des enseignants. Elles médiatisent la relation du lecteur au texte en l’accompagnant pas à

¹⁰²² P. Albertini, « L’histoire littéraire au lycée », op. cit., p. 43-44, on souligne.

pas dans sa lecture, en pointant les marques textuelles auxquelles il doit être attentif, en suggérant de référer les textes à des savoirs spécialisés, etc. Elles jouent un rôle de filtre et définissent, dans le cadre d'une étude de texte, les manières légitimes de l'aborder. Si les élèves peuvent ne pas y répondre, ils se disqualifient scolairement en le faisant.

Les observations en classe et les entretiens réalisés avec les enseignants permettent de "lister" les questions posées aux élèves, qui donnent corps à l'étude de texte : tous les élèves n'y répondent pas et, dans certains cas, ce sont les enseignants qui font les réponses. Ces questions sont de plusieurs ordres. Certaines vérifient la maîtrise théorique par les élèves de savoirs divers (grammaticaux, lexicaux, stylistiques, historiques, littéraires, méthodologiques, etc.). En demandant des repérages textuels, d'autres s'assurent, en plus de la maîtrise théorique de ces savoirs, de leur possible mobilisation intentionnelle. D'autres initient à l'analyse par la demande de recherche des éléments textuels pouvant prouver et justifier une proposition interprétative professorale. D'autres enfin demandent la réalisation par les élèves d'analyses diverses, portant sur des marques textuelles précises ou sur l'ensemble du texte.

Vérifications de connaissances et de méthode :

Donner la définition de tel élément grammatical (« qu'est-ce qu'un déterminant ? » demande madame A à ses élèves) ;

Donner la définition d'un terme analytique (« qu'est-ce qu'une scène dans un roman ? », demande A., « pourquoi *Le Plaisir* est-il un poème ? », demande B.) ;

Rappeler les différentes « valeurs » de marques textuelles (un temps, un mode, un pronom, etc.) ;

Rappeler comment se construit une analyse littéraire ou tel point d'analyse (« citez moi les éléments qui doivent figurer dans l'introduction ou commentaire », demande madame B.) ;

Donner le nom d'un courant artistique d'une époque précise auquel rattacher le texte étudié ;

Rapporter la compréhension du texte aux caractéristiques du public auquel il s'adresse, à des éléments biographiques de l'auteur, etc. (se souvenir par exemple que Pascal a eu une révélation mystique, pour comprendre la perspective théologique de certains de ses textes) ;

Relevés et rappels de connaissances (grammaticales, stylistiques, littéraires, historiques, etc.) :

Faire un relevé de marques textuelles particulières (« donnez moi les verbes au futur » figurant dans un poème de Ronsard, demande madame B à ses élèves) ;

Identifier des figures de style, ou relever dans le texte telle figure de style (soit, « qu'observe-t-on à la ligne 14 ? », soit, « dans quel vers a-t-on un chiasme ? ») ;

Identifier un champ lexical dans le texte et relever les mots le constituant ;

Identifier le(s) type(s) de discours qui figure(nt) dans le texte (argumentatif, narratif, descriptif, etc.), la(es) modalité(s) d'un discours (assertive, justive, exclamative, etc.) en rappelant la définition du type de discours en question, en énonçant les autres modalités possibles, "exhaustives" ;

Identifier le genre du texte et justifier la réponse par des relevés ;

Observer les "règles" d'un genre : « comment s'attachent les robes dans une pièce ? » demande madame B à ses élèves qui répondent : « par l'entre et la sortie des personnages », rappeler la règle des trois unités dans le théâtre classique, etc. ;

Identifier des phénomènes d'intertextualité, des références faites par l'auteur (« ça fait penser à quoi "*Chateaubriand*" ? » demande madame A à ses élèves lors de l'étude d'un poème de Nerval, *Une aube au Luxembourg*) ;

Identifier à quel moment précis du texte (avec quels mots, etc.) en donnant la ligne ou le vers, apparaissent un thème, des éléments de l'intrigue (s'il y en a une) tels que le lieu, les personnages, le moment de l'action, etc. ;

Justifications stylistiques de propositions analytiques professorales :

Justifier, expliciter des interprétations données par l'enseignant (« qu'est-ce qui est cruel dans cette scène ? » demande monsieur C à propos de *Bérénice IV*, ou « Narcisse est un manipulateur, comment fait-il pour manipuler Miran ? » demande madame B), en s'appuyant sur les procédés d'écriture, sur les thèmes, etc. ;

Compter combien de fois revient le terme « dove » dans *Pierre et Jean* comme symbole du thème de la dualité (Madame D) ;

Quels sont les procédés d'écriture (figures de style, champ lexical, etc.) par lesquels on saisit une tonalité ou un registre identifié par l'enseignant (comique, tragique, etc.) ;

Justifications stylistiques de propositions analytiques professorales :

Justifier, expliciter des interprétations données par l'enseignant (« qu'est ce qui est crucial dans cette scène ? » demande monsieur C à propos de *Résultats TV*, ou « *Martinez est un manipulateur, comment fait-il pour manipuler Néron ?* » demande madame B), en s'appuyant sur les procédés d'écriture, sur les thèmes, etc. ;

Compter combien de fois revient le terme « deux » dans *Pierre et Jean* comme inducteur du thème de la dualité (Madame D) ;

Quels sont les procédés d'écriture (figures de style, champ lexical, etc.) par lesquels on saisit une tonalité ou un registre identifié par l'enseignant (comique, tragique, etc.) ;

Analyses de marques textuelles précises ou de l'ensemble du texte :

Chercher le champ sémantique d'un mot, définir dans quel sens ce dernier est employé dans un texte ;

Résumer telle partie du texte, ou l'ensemble du texte étudié ;

Décrire la composition du texte, repérer différentes parties, donner un titre aux différentes parties ;

Justifier telle réponse en s'appuyant sur l'observation des procédés d'écriture (si l'on a dégagé la composition du texte, il faut dire pourquoi en expliquant quelle est inscrite dans « la grammaire, la structure des strophes, les thèmes » - madame B -) ;

Identifier la tonalité du texte et justifier sa réponse en citant le texte ;

Interpréter des marques textuelles précises (que signifie telle métaphore, tel usage lexical, tel rythme, l'évolution d'un thème au long d'un texte, etc.) ;

Saisir les prémisses de reprises en explicitant le référent d'un pronom, d'une périphrase, etc. (« que désigne le pronom "nous" au vers 1456 » de *Brantôme* demande monsieur C à ses élèves) ;

Comparer plusieurs moments du texte : évoquer les ressemblances ou différences : thématiques, stylistiques, etc. et interpréter les effets produits par celles-ci ;

Étudier les thèmes récurrents d'une œuvre ;

Étudier le rythme transitif, la focalisation dans un chapitre. Expliquer les effets (manuela F dans *Le naufrage sur le toit*, madame A dans *Madame Bovary*) ;

Décrire les procédés qui donnent au lecteur des informations sur l'action (à propos de *Brantôme* - T₁ -, madame B demande à ses élèves de voir que c'est par les questions posées par Albine à Agrippine, que le lecteur prend peu à peu connaissance de la situation) ;

S'il y a des personnages : comment sont-ils décrits, quels sont leurs caractères, comment sont-ils rendus perceptibles (manière de parler, contenu des propos, etc.), quels sont les sentiments des personnages, quels procédés d'écriture sont utilisés pour les décrire (« l'évocation d'Albino (*Brantôme* 17) est rendue tangible par la ponctuation, les interjections, les superlatifs », etc. disaient les élèves à madame B), quelles sont les relations entre les personnages, quelles sont les fonctions des personnages dans le déroulement de l'intrigue ;

Étudier l'apparition des personnages dans *Iphigénie* et l'importance de chacun d'après le décompte des vers qu'ils prononcent (Madame G) ;

Dessiner le portrait que fait Spagnello de Don Juan dans la scène d'exposition ;

Situer le texte étudié par rapport au type de textes auquel il appartient (faire référence à d'autres textes du même type pour mettre en avant l'"originalité" du texte, ses particularités) ;

Analyser les effets produits par l'usage de procédés d'écriture inhabituels (introduction d'un récit dans une pièce de théâtre par exemple) ;

Analyser le lecteur attendu d'un texte par l'auteur (question du manuel : « Par le repérage du système de l'énonciation, étudiez la manière dont Pascal établit une relation avec son lecteur. Que cherche-t-il aussi ? ») ;

Faire le lien entre plusieurs repérages pour les analyser, les interpréter (une question du manuel sur le poème de Nerual étudié par madame A et ses élèves : « Par l'observation et l'analyse des temps et modes verbaux, de la ponctuation, analyser l'évolution de la relation entre elle et je. Utilisez aussi le découpage des strophes, les rimes et les rythmes ») ;

Donner une proposition de plan pour l'analyse, nommer les différentes parties, trouver les « axes de lecture » d'un texte, justifier cette proposition.

Lic.

Cette liste non exhaustive des questions posées aux élèves à l'occasion des études de texte (extrait ou œuvre intégrale) indique la place importante des repérages et interprétations de marques textuelles précises dans la structuration et la composition d'une interprétation globale du texte. C'est ce que le bulletin officiel de 1995 préconisait :

« En ce qui concerne le commentaire composé, le remplacement du libellé par

des questions de repérage préparatoires à l'interprétation du texte entre naturellement dans le processus de formation à la lecture méthodique, processus dont le relevé des indices textuels, déjà recommandé en classe de Troisième [...] constitue l'étape initiale. Les élèves de Seconde doivent en prendre l'habitude, en particulier lors des préparations écrites. De même, au terme des explications, ils s'exerceront à rassembler leurs observations pour être capables de composer eux-mêmes un plan de commentaire » (BIR, p. 7, on souligne).

Ces questions sont celles auxquelles les élèves sont le plus fréquemment invités à répondre. Ainsi madame B précise que pour les préparations à faire à la maison – préparatoires aux études de texte en classe –, elle demande essentiellement d'effectuer un travail de repérage :

« c'est essentiellement du repérage que je leur donne à faire à la maison » ; « questions de repérage... donc les lieux, le moment... les personnages, présentation des personnages, l'action [...] ça peut être sur la narration, par exemple dans *La Peste*, je leur ai demandé... "Qui raconte l'histoire ? à quel moment est-ce qu'on le sait ? et qu'est-ce qui le prouve ?" » ; « [dans l'adaptation cinématographique de *Madame Bovary*] il y avait une voix off [...] qui correspond... à certains moments... que le réalisateur a voulu... condenser, et donc là, [...] il dit ce qui se passe... donc y a des ellipses en somme [...] donc je leur avais demandé tout simplement... "Combien de fois la voix off" et... "Pour dire quoi"... (d'accord) Et ils se sont aperçus comme ça qu'elle intervenait quand même un très grand nombre de fois, mais... - donc ça on va avoir l'occasion d'en reparler -, mais ça montre que le réalisateur, bien sûr, a dû faire des choix [...] [et] c'était un moyen d'assurer... l'enchaînement, la continuité de l'histoire » (Madame B)

D'autres questions de la liste orientent la lecture en explicitant l'interprétation du texte, ou de marques textuelles précises : les élèves sont alors invités à effectuer des repérages visant la justification cette interprétation, inscrite dans la perspective d'étude définie par les enseignants. Par exemple, lors de l'étude d'un poème de Ronsard, madame B demande à ses élèves de « *cherche[r] tout ce qui met en relief une image peu flatteuse de la femme [en] cit[ant] les vers* ». De la même manière, pour la réalisation du commentaire d'un extrait de *Britannicus*, monsieur C demande à ses élèves « *Dites comment Narcisse s'y prend pour dénigrer r ceux qu'il accuse d'être les ennemis de Néron ?* ». Ces questions prétendent circonscrire la compréhension qui est faite du texte. Parfois, l'interprétation n'est pas explicitée dans les questions, mais les manières mêmes de poser ces dernières peuvent la rendre tangible. Ainsi monsieur C explique que le ton de sa voix peut orienter les réponses de ses élèves. De même il souligne qu'en précisant petit à petit ses questions, il infléchit les interprétations d'éléments ponctuels (une comparaison, une métaphore) des élèves :

« [lors de] la correction [d'une étude de texte] [...] je repose la question à l'oral, toute la classe participe, [...] il arrive assez fréquemment qu'ils donnent une autre réponse [que celle faite dans le devoir] parce que... je pense que ne serait-ce que le ton sur laquelle je pose les questions... peut les orienter » ; « y a un relevé à faire par exemple de comparaison ou de métaphore, [les élèves réalisent bien cette tâche] [...] mais au niveau de l'interprétation [ils] reste[nt] très ras de terre quoi [...] là tu reposes une question pour essayer de les faire interpréter plus

avant [...] Mais en général ça va toujours dans le même sens parce que les questions sont toujours orientées, pour aller vers ma réponse, normal » (Monsieur C)

A ce titre, les questions peuvent apparaître comme de « fausses questions »¹⁰²³, puisqu'elles indiquent plus ou moins explicitement aux élèves ce qu'ils doivent répondre. En anticipant l'analyse des réactions des élèves à l'égard de l'enseignement du français (cf. *infra*, chapitres 7 et 8), on peut évoquer la critique de ce « jeu de dupes » par l'un des élèves de monsieur C :

« (pour les explications de textes... par exemple) [...] c'est un peu lui qui commande quoi [...] quand i nous pose des questions on a l'impression que c'est... qu'i sait ce qu'on va répondre donc pff', bof... en fait à la limite on... c'est lui i fait la lecture méthodique tout seul, puis nous on prend des notes » (Léonardo)

Les manuels ne sont pas exempts de ces « fausses questions », telle celle du manuel de littérature sur un extrait des *Pensées* de Pascal que les élèves de madame A ont eu à préparer chez eux :

« La démonstration vous semble-t-elle convaincante ? D'où vient son efficacité ? » (Littérature 2^{nde}, p. 143, souligné dans le texte)

Pour les enseignants, dans un premier temps, l'important est l'apprentissage par les élèves de la justification de propositions interprétatives par des relevés de texte précis. Progressivement, ils sont invités à proposer des pistes interprétatives. C'est pourquoi les questions professorales qui guident la lecture des textes sont essentielles et progressivement moins directives. Ainsi madame D « impose [sa] grille » et « guide vachement les élèves » tout en leur « donnant la parole ». Elle « téléguidé un peu la réponse, 'fin [petit rire] parfois c'est un peu facile » en suggérant de trouver dans les verbes et les tournures des indicateurs des attitudes des personnages par exemple, ou demandant de chercher des marques du comique dans un texte (en relevant les hyperboles d'une tirade de Sganarelle dans *Dom Juan*).

Tous les enseignants interrogés guident le déroulement des études de texte avec de telles questions. S'il apparaît des variations liées à la place plus ou moins importante accordée aux questions de repérages, d'interprétations ponctuelles, de justifications d'interprétations, de propositions de pistes interprétatives, tous les enseignants entraînent leurs élèves à répondre à chacune d'entre elles. Les conditions de l'entraînement sont en revanche diverses. Si de nombreux élèves doivent préparer par écrit leurs études de texte en répondant à des questions de repérages et d'interprétations, celles-ci sont plus ou moins précises et plus ou moins techniques (mobilisation ou non d'un vocabulaire métalinguistique ou métastylistique). Les questions des préparations domestiques de madame A, madame E et madame G¹⁰²⁴ comme celles de monsieur C comportent souvent des termes métalinguistiques explicitant la demande de repérages de faits de langue particuliers. A l'inverse, celles de madame B, madame D ou monsieur F

¹⁰²³ « c'est-à-dire des questions qui [...] incluent la réponse que l'élève peut y apporter », B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 156.

¹⁰²⁴ En annexe, le plan de travail d'*Iphigénie* distribué par madame G à ses élèves.

demandent plus souvent l'analyse des « *portraits* » des personnages, la recherche d'axes de lecture, etc. fondée sur des relevés précis mais n'explicitent pas nécessairement les faits de langue attendus (exceptés les champs lexicaux). S'ils ne formulent pas pour chaque texte étudié les repérages à effectuer, ces trois enseignants ont donné en début d'année les consignes générales d'une étude de texte (précisant l'exigence des repérages et analyses des procédés d'écriture). Madame B justifie sa pratique pédagogique par le nécessaire accompagnement des élèves en classe pour la réalisation de tâches qu'ils ne maîtrisent pas encore (repérage technique et interprétation). Pour leur part, madame D et monsieur F comptent sur une maîtrise par leurs élèves des savoirs spécialisés requis, l'implicite des consignes écrites (qui ne se retrouve pas lors des études en classe où les questions sont également techniques) pouvant être compris par les élèves qui ont effectivement préalablement intériorisé les consignes du repérage textuel et la nécessaire mobilisation des repérages dans une étude de texte¹⁰²⁵. Construisant ses groupements de textes à partir du manuel, monsieur F donne à lire des extraits entourés de questions techniques, qui peuvent orienter la compréhension de ses propres questions par les élèves. En revanche madame D travaille moins avec des extraits accompagnés de questions. Mais les heures hebdomadaires qu'elle consacre à la préparation aux exercices du baccalauréat (vs étude de texte et enseignement de la littérature) permettent aux élèves de travailler à partir de textes entourés de questions de repérages et d'interprétations.

En outre, certains élèves ont leurs préparations vérifiées (mesdames A, B, E, G et monsieur C passent dans les rangs vérifier les cahiers), d'autres ont leurs préparations évaluées lors d'une présentation orale du travail réalisé (ceux de madame A et de monsieur F), d'autres ont leurs préparations ramassées et corrigées (mesdames E, G et parfois A). Hormis l'étude de la structure du roman de *Pierre et Jean* et les prolongements d'études de texte commencées en classe, les élèves de madame D ont, pour leur part, rarement eu à effectuer de telles préparations. Ils étaient conviés à répondre en classe aux questions de l'enseignante, cette dernière préférant conduire le déroulement de l'étude :

« (tu leur demandais des préparations chez eux ?) nan pas tout le temps (ouais) je leur demandais... en fait... finalement, enfin la préparation j'aime pas tellement(ouais ?) quand / (/ parce que ?) ben parce que je trouve que les élèves réagissent/ Je trouve que... quand i z'ont préparé un texte, alors y a toujours les bons élèves qui m'ont fait les recherches ou... mais à la limite, pas qu'i me cassent mes effets mais... qui ont plus cette spontanéité qu'on a quand on est face à un texte donc dans l'urgence et cetera, et puis... y a les autres qui le font... de loin, enfin qui... m'en écrivent deux lignes pour dire que c'est fait [...] j'aime bien leur dire "Ben aujourd'hui on étudie ce texte, on le lit et tout de suite on... dans l'urgence... je les fais travailler et j'avoue que je préfère... Parce que i se... enfin, y a l'attrait de la nouveauté qu'y a pas quand... et surtout quand les bons élèves ont d'jà passé un quart d'heure dessus à la maison... Enfin, je sais pas mais je trouve que ça marche pas forcément mieux quoi (ouais) et ça vraiment...

¹⁰²⁵ Leur classe comporte une majorité d'élèves à l'aise avec ces savoirs. L'implicite pédagogique n'offre pas un encadrement précis des tâches scolaires aux quelques élèves qui sont moins familiers de ces savoirs et savoir-faire.

plus ça va, plus je le pense... c'est pour ça que je leur en fais peu de travail de préparation de... pour les textes... Je trouve ça... ça les dénature » (Madame D)

Dans tous les cas, c'est en s'entraînant à répondre aux questions des enseignants que les élèves apprennent progressivement à mettre en œuvre la façon de lire lycéenne. La relation d'enseignement constitue bien de la sorte une contrainte lectorale particulière permettant de prêter attention à tel ou tel aspect du texte et d'appréhender le texte à partir d'interrogations spécifiques pour en saisir des enjeux et caractéristiques littéraires.

En plus de s'appuyer sur des questions construites selon une perspective d'étude et des objectifs pédagogiques fixés par les enseignants, le déroulement des études de texte est guidé par la gestion professorale des réponses apportées par les élèves.

C. LA GESTION PROFESSORALE DES RÉPONSES DES ÉLÈVES

proposer un plan d'étude

Tous les enseignants interrogés notent au tableau ou dictent le plan de l'étude de texte correspondant à la perspective d'étude choisie. Ils peuvent également l'indiquer aux élèves lors des devoirs. Ainsi, lors d'un devoir surveillé dont le sujet était un commentaire composé, madame A a donné à ses élèves les axes de lecture estimant qu'en deux heures, ils n'auraient malheureusement pas le temps de réfléchir à leur élaboration. A la fin de l'année, monsieur F demande plus systématiquement à ses élèves de proposer des axes de lecture. Les réponses des élèves aux questions plus ponctuelles qui leur sont posées s'inscrivent dans ce plan, remplissent le canevas suggéré par les axes de lecture. Les cadres de l'interprétation des textes étant donnés par les enseignants, les élèves n'ont donc pas à les construire. Lors de l'étude du poème de Ronsard *Quand vous serez bien vieille*, madame B a fait copier à ses élèves le plan de l'explication de texte. Celui-ci était composé de trois grandes parties intitulées comme suit : « I. la structure du poème », « II. l'image du couple », « III. la cruauté du tableau ». L'enseignante a même précisé les sous-parties. Les réponses des élèves y prenaient place. De même après avoir demandé à ses élèves de situer la scène 3 de l'acte 4 du *Misanthrope* et de commenter les échanges entre Alceste et Célimène, madame E conclut à l'ambiguïté du conflit entre les personnages et définit la scène comme « *combat amoureux* » avant de proposer le titre et l'étude d'une première partie :

- Madame E.* [écrit au tableau :] *I. Alceste ou la parodie du héros tragique.* [elle demande :] vous savez ce que veut dire parodie ?
- Un élève :* c'est une imitation
- Madame E.* oui, très bien. *Alceste est une parodie, c'est un homme de comédie.* [elle note au tableau :] *parodie = imitation [et au sous-titre :] Un homme qui souffre.* [elle demande :] Quels sont les procédés qui montrent que c'est un homme qui souffre ?
- Un élève :* [il lit plusieurs vers où le personnage exprime sa souffrance, et commente :] il y a aussi les exclamations, les interjections
- Madame E.* oui comme au vers 1277 « O Ciel ! » [elle note cela au tableau puis précise oralement :] Attention, c'est un *Ô* poétique, il n'y a pas de "h". Voyez-vous d'autres procédés qui montrent qu'il souffre ? (..) Au niveau du vocabulaire, que connaissez-vous ?
- Un élève :* il y a des hyperboles
- Madame E.* oui, très bien. Ça ça ? *Parce que mon âme est / pleine d'un sanglot de vers et d'ouïs-jadis* [elle note au tableau :] Ça, très bien. Et concernant le thème de l'amour il y a une autre figure de style. C'est un terme qui l'entraîne à se / (pari au d'ose le, sans empêcher l'amour = [pas de réponse] *Quand il parle de l'amour, il parle de sa...*
- Un élève :* "passion"
- Madame E.* oui, comment appelle-t-on cette figure de style ?
- Un élève :* une méaphore
- Madame E.* [elle note au tableau :] Oui, pourquoi il y a cette méaphore évangélique la souffrance ? *Etre que l'amour est une flamme, cela désigne quel type d'amour ?*
- Un élève :* la passion
- Madame E.* oui, c'est une passion douloureuse [elle note au tableau puis dit :] Le vocabulaire, comme la ponctuation démontre qu'Alceste souffre terriblement de l'intérêt de Céphise. (Observation : madame E.)

Supposant/sachant une maîtrise de l'écrit et de la prise de notes par ses élèves, monsieur F dicte plus qu'il n'écrit au tableau ses propositions interprétatives. Sur les autres points, il ne procède pas différemment de madame E lors de l'étude d'un extrait d'*Œdipe Roi*. Après avoir proposé et dicté le titre d'une sous-partie de l'analyse, il engage ses élèves à répondre à des questions plus ponctuelles qui remplissent la trame du commentaire. Une fois les réponses satisfaisantes collectées et écartées celles qui ne le sont pas, monsieur F propose une conclusion analytique de la sous-partie :

*« Monstres ! » et l'horreur dans la tragédie. Il faut trouver le champ lexical de ce thème. Par exemple :
ligne 5, "le plus horrible", surprenant, ou ligne 7 "folie d'horreur"...*

Une élève : "le plus horrible"

Une élève : "désespoir"

Monstres ! non, cela ne relève pas du champ lexical de l'horreur :

Des élève : ligne 27 "horrible", ligne 29 "effrayant", ligne 33 "horrible", "horrible"

Monstres ! : combien aura de mots ? 6-7 mots suffisent pour faire une partie de ce champ lexical. La répétition d'un même mot (reduplication en langage scolaire) est une forme d'interaction avec une maladroite comme on en voit dans les copies. C'est une technique, un procédé de fabrication de l'horreur. La répétition suggère qu'il n'y a pas de mots plus forts soulignant le caractère insupportable, insupportable de la scène. L'effet recherché est de faire éprouver, ressentir à l'assistante (compiète et spectateur) une très grande pitié pour le personnage victime des Dieux. ça n'appelle la maladroite dans le but de la punir ou prévenir des suites de dérober aux Dieux (parce monde d'un théâtre religieux) » (Observation 4, Monstres !)

Lors de la correction d'un commentaire composé d'un extrait de *Britannicus*, V₃, vers 1583-1610, monsieur C explicite la réponse attendue aux questions « Relevez les marques de la présence d'Agrippine dans son discours. [quelles sont les marques d'énonciation ?] Appréciez-en les variations ou l'éventuelle évolution ; que révèlent-elles du personnage ? » :

« Regardons les pronoms personnels. Les marques de la présence (= énonciation) évoluent tout au long de la tirade : très forte affirmation du "je" dans les 1^{ers} vers (jusqu'au vers 1590), par la suite, quasi disparition du "je" au profit de la 3^{ème} personne (usage de périphrases "la mère de") : elle parle de moins en moins d'elle. Au fur et à mesure qu'Agrippine parle et se sent sûre d'elle-même, elle s'engage moins dans son discours. Cette évolution correspond à une stratégie de redressement ("Donner une bonne image de soi"). En incluant Junie dans son discours ("nous", verbes conjugués à la 1^{ère} personne du pluriel "passons chez Octavie"), elle prétend faire croire qu'elle va gouverner avec l'assentiment de ceux que Néron a fait souffrir » (Observation 11, Monsieur C)

Ainsi, comme le soulignent certains enseignants, la gestion des réponses des élèves consiste tout d'abord en leur intégration dans un plan d'étude proposé par les enseignants et élaboré selon une perspective d'étude particulière :

« si c'est sur le manuel, i z'ont des questions dans le manuel qu'i préparent [l'étude de texte], et puis j'essaye de les reprendre [...] en essayant de faire un quelque chose qui soit plus un commentaire un peu construit, en réutilisant ce qu'i z'ont trouvé [...] i faut essayer de... utiliser ce qu'ils disent, pour l'introduire dans... une explication un peu plus complexe » (Madame A) « je fais des choses beaucoup plus directives [...] je guide vachement les élèves... même si je leur donne la parole... j'impose ma grille au tableau parce que je recompose [...] mes explications au tableau selon des axes que je choisis moi, et c'est pas les leurs [...] dans un cours idéal [...] i faudrait construire l'explication à partir de ça [des remarques des élèves], mais on peut pas, enfin parce que d'abord ils remarquent pas tous, i pointent pas toujours ce qu'i faut. Mais, enfin... moi j'essaye, mais c'est pas évident, j'essaye de leur donner l'impression que i guident aussi... l'explication... i guident mon explication mais... tout en leur faisant passer ce que moi j'ai vu... » (Madame D) « par [...] des questions un peu directives comme ça...

les amener à construire une interprétation du texte qui sera forcément celle du prof, in fine je veux dire (hum), mais eux y apporteront des éléments » (Monsieur C)

L'intégration des réponses dans un plan d'étude permet la construction d'un commentaire de texte stabilisé et récapitulé en fin de séance par les enseignants, ce qui indique encore la médiation de la lecture par la relation d'enseignement :

« à la fin... on essaye de faire une synthèse [...] de toutes ces questions pour dégager... un sens plus général à... - par exemple si c'est une lecture méthodique - au texte... qui était soumis à leur... sagacité » ; « à la fin de chaque explication, [il y a] une synthèse où là [...] je dicte certaines phrases quand même parce qu'i z'ont besoin de repères aussi hein [...] l'idée [constitutive de la synthèse] c'est toi qui l'as eue, tu vois ? [...] [on] synthétise toutes les réponses qu'on a pu trouver [...] Et c'est là que l'interprétation apparaît le plus clairement [...] toute l'étude... guide vers ça » (Monsieur C)

Comme cela apparaît dans les notes d'observation, la gestion professorale des réponses apportées par les élèves consiste aussi à trier ces dernières en fonction de leur pertinence par rapport à la perspective d'étude et en fonction de l'avancement de l'étude de texte qu'elles permettent :

« [les cours] ça marche uniquement par question-réponse c't-à-dire que je leur pose des questions, i donnent les réponses, euh... les intéressantes je les marque au tableau et on fait un classement à la fin » (Monsieur C) « après la lecture je leur pose une question, [...] si y a des erreurs [dans les réponses], donc j'essaie de faire corriger par... des élèves [...] si je vois que ça ne vient pas, bien sûr, c'est moi qui intervins et qui... qui donne la réponse, ou qui leur explique ce qu'ils n'ont pas réussi à voir » comme par exemple : « j'ai dû quand même leur dire [...] parce que... ils voyaient pas - mais bien sûr, je trouve ça... tout à fait normal hein à leur niveau - le rôle du personnage [de l'aveugle dans Madame Bovary], sa valeur symbolique. C't-à-dire que je leur ai dit "Mais ce personnage [...] i pourrait très bien... être absent de l'œuvre, ça ne changerait pas du tout l'histoire d'Emma Bovary [...] or Flaubert a introduit ce personnage, alors... pour quelle raison ? euh... pour montrer quoi ?". Et là, j'ai dû quand même insister beaucoup [...] c'était quand même difficile » (Madame B)

La relation d'enseignement au sein de laquelle s'effectue la lecture en seconde fait de cette dernière une lecture évaluable. Comme le notaient A.-M. Chartier et J. Hébrard, l'école « a constitué toutes les lectures comme lectures [potentiellement] accompagnées, comme lectures [potentiellement] à évaluer »¹⁰²⁶. Effectivement, chaque réponse apportée par les élèves peut être évaluée par les enseignants. C'est d'autant plus le cas que parfois le professeur « ne pose pas une question pour apprendre quelque chose mais pour vérifier, contrôler que les élèves savent et sont capables de montrer qu'ils savent »¹⁰²⁷.

La gestion professorale des réponses est un tri évaluatif : elle procède d'une part en écartant les réponses inadéquates (et en les invalidant lors d'un examen), et d'autre part

¹⁰²⁶ A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 393.

¹⁰²⁷ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 154.

en retenant les réponses satisfaisantes ou intégrables dans le plan d'étude.

le traitement des « mauvaises » réponses

Les mauvaises réponses apportées par les élèves sont celles qui ne peuvent être intégrées au plan d'étude. Souvent, elles ne sont pas retenues par les enseignants, ni répétées, mais écartées au profit d'autres réponses plus satisfaisantes, ou corrigées sans explication. D'autres fois, elles sont soulignées parce qu'elles permettent l'explicitation par les enseignants de ce qu'est pour un évaluateur scolaire une mauvaise réponse. Ainsi, plusieurs notes d'observation citées dans ce chapitre donnent à voir les réprimandes des élèves ne maîtrisant pas le vocabulaire d'analyse supposé, ou dérogeant à l'exigence de justification par des relevés. D'autres réponses peuvent être invalidées au titre de psychologie, extrapolation, jugements de valeurs et paraphrase lorsqu'elles ne correspondent pas aux analyses attendues. Réagissant à des remarques d'élèves cherchant à expliquer le caractère tyrannique de Néron sans recours au texte, monsieur C dit par exemple :

« C'est de la psychologie, mais tu as le droit de le dire, c'est ton interprétation. Ce que j'appelle psychologie, c'est quand l'interprétation n'est pas dans le texte. »
(Observation 3, Monsieur C)

Monsieur F pour sa part qualifie de paraphrase la prestation de Jean lors d'une étude d'un extrait du *Hussard sur le toit* :

Monsieur F : On va écouter quelqu'un tout seul se lancer dans le texte, comme au baccalauréat. Si c'est mauvais, ce ne sera pas noté. On est au milieu du livre, on ne sait pas encore grand chose sur Angelo, mais on l'a suivi pendant un bon moment. Rappel, il faut dire qui est l'auteur [...], situer le passage sans raconter tout le défilé.

Jean : le passage, c'est quand Angelo sort d'une ville où il a vu plein de victimes du choléra. Ici, il se repose dans une clairière avant de reprendre la route. [...] le sujet, c'est le repos d'Angelo avant et après l'horreur [...] Il y a 3 parties. 1) de "Angelo passe" à "court", 2) de "Elle devait" à "un bon moment".

Monsieur F : non, cela va jusqu'à la fin du paragraphe "route"

Jean : 3) jusqu'à la fin de l'extrait.

Monsieur F : oui, c'est bien d'avoir dépassé les 4 premières lignes. Le texte est trop long. Pour le baccalauréat on donnerait les trois derniers paragraphes. Donnez des titres à vos parties.

Jean : 1) Repos d'Angelo

Monsieur F : oui

Jean : 2) Retour à la vie quotidienne

Monsieur F : ou Les activités de la femme observée par Angelo

Jean : 3) Retour à la réalité d'Angelo

Monsieur F : ou Angelo reparti [...] [il dit de ses conseils méthodologiques]

Jean : dans la première partie Angelo se repose. Il n'a plus à se battre contre le choléra. Il y a un champ lexical de l'épuisement.

Monsieur F : oui, mais il y a un peu trop peu de mots pour parler de champ lexical. Commencez par le commencement "plus de deux heures". Pourquoi Giono perd-il du temps à nous dire cela ? "Plus de deux heures assis par terre", cela n'a pas d'importance pour le lecteur

Une élève : dans la suite du texte il résume. C'est un problème de temps.

Monsieur F : oui, c'est une indication sur le déroulement du temps. L'action est vue par le personnage et le temps qui passe est pris en compte par le personnage.

Edith : il insiste sur le repos du personnage qui jusque là ne se repose jamais. [...] [une élève fait une autre proposition évacuée par l'enseignant]

Monsieur F : exemple de commentaire de l'expression "plus de deux heures". C'est un détail réaliste d'écoulement du temps qui insiste le contraste avec l'accomplissement perpétuel d'Angelo auparavant. [une élève intervient pour rebondir encore sur l'expression] [...]

Jean : je n'ai pas de chose à dire sur "par terre", mais sur "lilas". Cela souligne un contraste, c'est l'apaisement.

Monsieur F : non pas l'apaisement, mais cela souligne la douceur de l'odeur. Avec quoi contraste cette odeur ?

Jean : l'odeur du vomis.

Monsieur F : merci pour le détail. C'est plutôt par contraste avec l'odeur de mort des pages précédentes. Ce détail avec la beauté de l'arbre et la couleur crée une atmosphère paisible, signifie le bonheur. Cela anticipe le mot "paix" qui figure dans le paragraphe suivant. Pourquoi Giono utilise-t-il l'expression "sorte de bonheur" ?

Jean : comme c'est une pause dans une lutte contre le choléra, ce n'est pas un vrai bonheur durable, la mort est autour

Edith : le narrateur est omniscient. Il sait les pensées, émotions et sensations du personnage.

Monsieur F : oui, très intéressant - à noter. Ne trouvez-vous pas bizarre la distinction entre paix complète et sorte de bonheur ? [s'adressant à Jean :] Vous reprenez trop les mots. Vous ne faites pas un commentaire mais de la paraphrase. Vous devinez et sentez le texte sans l'expliquer. [des élèves reprennent le commentaire du texte] [...] Qui prend le relais de Jean jusqu'à "malsain". » (Observation 13, Monsieur F)

Rendant un commentaire d'un extrait de *Madame Bovary*, madame A prévient ses

élèves des extrapolations et leur conseille de se « méfier » des « analyses mal construites » de productions parascolaires faisant de chaque détail un symbole :

« Certains ont recopié des commentaires tout faits, du coup tout est symbole, “Les gants noirs de Charles présagent d’un avenir funeste”... Ne prenez pas l’habitude de lire les Profil. Il faut lire soi-même le texte, méfiez-vous. Vous pouvez l’utiliser en complément de lecture, mais faites attention, les analyses peuvent être mal construites » (Observation 3, Madame A)

Corrigeant ou reprenant de mauvaises réponses, ou coupant cours à leur formulation, les enseignants peuvent expliciter leur appréhension de ces dernières. Ils ne demandent en revanche quasiment jamais aux élèves de justifier leurs réponses invalidées ou d’expliquer comment ils les ont produites.

Toutes les interprétations des textes et des procédés d’écriture ne se valent pas au sein de l’institution scolaire et, garant de l’interprétation juste, l’enseignant peut mettre fin aux discussions portant sur la validité de telle ou telle interprétation ou sur la contestation même de la posture interprétative. Monsieur C relate une des tactiques mise en œuvre pour “contrecarrer” les contestations par ses élèves d’une interprétation qu’il faisait d’un poème de Rimbaud. Il leur a opposé des arguments, non fondés sur une perception « pragmatique » du monde, mais sur des « faits de langue » :

« j’ai eu plus de problème avec Rimbaud... justement quand je parlais... de verticalité avec le ciel, et d’horizontalité avec la route, pendant un quart d’heure “Mais m’sieur le ciel... il est pas forcément au-dessus, i peut être devant”. [...] c’est dur de répondre à ça parce que i z’ont raison [...] il est partout le ciel... et donc là, i z’ont contesté [mon interprétation] [...] à la fin j’ai coupé cours au débat, j’ai eu un éclair de génie j’ai dit “Mais écoutez on dit bien monter au ciel !” [...] on trouve un truc incontestable, quoi que ça aussi c’est encore contestable [...] Enfin il existe l’allocution “Monter au ciel” [...] si tu leur réponds d’un point de vue pragmatique en disant “Les nuages... sont au-dessus de nos têtes, i sont dans le ciel”, [...] i pourront toujours trouver des trucs à te redire, si tu leur réponds par un truc de langue, c’t-à-dire on dit “Monter au ciel”, là, i pourront rien répondre » (Monsieur C)

Les enseignants reprennent leurs élèves pour d’autres mauvaises réponses. C’est le cas lorsque les élèves contestent le travail d’interprétation des textes et d’analyses des procédés d’écriture en affirmant leur conception d’une écriture non intentionnelle. Madame D raconte amusée comment, grâce aux notes de *Pierre et Jean* donnant à lire le travail de réécriture de Maupassant, elle est sortie victorieuse de la contestation, par Samuel, du travail de l’écriture et donc de l’interprétation des textes réalisée en classe :

« (t’as pu avoir par exemple des réactions d’élèves qui étaient pas... qui te disaient mais...) qui me croyaient pas ? (ouais) ah oui oui ! ah oui ça tout le temps (alors, ça, comment tu...) t’façons, dès qu’on fait de l’interprétation ou... ben quand j’ai fait mes relevés de “deux”, i m’ont dit “Mais enfin madame... vous croyez p’t-être que [petit rire] quand vous nous faites relever les deux et cetera mais... pff’ ! Maupassant il y pensait pas mais...”. Y a Samuel qui me dit très souvent “Mais enfin, vous imaginez qu’ils pensent à ça quand ils écrivent...” [sourire] Fin pour eux l’écriture c’est quelque chose d’immédiat qui se fait sans réflexion, et cetera. Et... bon... la conception... la réécriture... le raturage et cetera

non. Je pense qu’i z’imaginent (et alors comment tu...) alors là justement je pense leur faire faire un... truc, à mon avis, ’fin pour moi c’était un peu ambitieux pour une classe de seconde, mais je pourrais leur montrer des brouillons [...] c’est à la mode... alors je sais plus si c’est dans le programme de première ou de seconde de faire travailler les élèves sur l’ébauche, sur les différentes versions [...] (et là sur les deux par exemple quand i te disaient... “Il l’a pas voulu”, comment t’as... réagi) ben je prenais ça en riant... je leur disais “Mais si, mais... vous me croyez pas, mais je vous promets...”. Mais, bon en même temps... j’insistais pas hein. Parce que en même temps y avait une espèce de... pas de polémique, mais dans la classe y en avait qui disaient “Ben bien sûr que si”, puis d’autres qui disaient, enfin. T’sais i réagissent... [...] y en a qui se rendent compte qu’y a un réel travail d’écriture derrière (ouais) mais... effectivement de toutes façons les... Mais je trouve que c’est une réaction très commune mais les élèves croient très souvent que tout se fait tout seul... » ; « je m’en suis servie [des notes] pour Pierre et Jean parce que dans un passage... dans une fin de chapitre y avait des notes qui étaient vachement intéressantes [...] y a trois esquisses [d’un passage]. Et donc là c’est très intéressant [...] ’Fin on s’est plongé dedans, on lisait tout haut les trois versions, puis chacun, on a choisi. ’Fin, ce que j’essayais de leur montrer en fait c’est que Maupassant, il avait choisi la bonne quoi [je ris] Il avait... enfin je veux dire il s’était... il avait épuré son style pour arriver à quèque chose qui est beaucoup plus fin quoi (hum) Il en disait moins, mais il en sous-entendait bien plus [...] Samuel m’a encore dit “Mais ma pauvre madame, vous délirez... [petit rire des deux] vous pensez bien” [...] je l’ai eu parce que je l’ai lancé, je lui ai dit “Mais si, peut-être, gnagnin”. I m’a dit “Mais enfin, qu’est-ce qui vous fait dire ça ?”. J’ai dit “Si ! y a une petite note, page tant”. Et là [petit rire] je lui ai montré, je lui ai dit “Tu vois !” (ouais) ‘Je ne raconte pas n’importe quoi... parce que là on nous donne les trois versions” [rire des deux]. Là j’ai réussi à le coincer... Mais... pour ça c’est bien qu’y ait des notes-là... » (Madame D)

L’intimidation n’est pas sans efficace non plus pour mettre fin à de telles contestations comme le montre le silence de Matthieu une fois invité à exprimer debout devant la classe son doute sur l’utilité de l’étude de texte. L’échange autour du commentaire composé d’un extrait de *Britannicus* a peut-être été favorisé par ma présence, nouvelle, en classe :

- « *Observation 1* : Pourquoi on étudie ça ? le mec Niz écrit ça Niz était complètement taroté et on fait un commentaire dessus pendant trois heures... »
- « *Observation 2* : alors explique fil incite Matthieu à aller au tableau. L’élève, debout face à la classe ne dit rien, gêné, puis va se rasseoir à sa place! »
- « *Observation 3* : pourquoi par contre les autres, ne peuvent pas poser la question de... (Madame D) »

Plus ouvertement, c’est la mise en évidence du travail sur la forme qui permet de couper cours à l’incrédulité des élèves et à justifier des interprétations professorales :

« y en a qui font “Mais m’sieur, comment vous pouvez dire ça ?” par exemple tu vois, surtout par rapport à la poésie t’sais quand je leur dis à quel point c’est travaillé “M’sieur vous êtes sûr ?... il a pensé à tout ça ?”. T’sais, j’ai eu la réflexion “I se prennent la tête grave les poètes” (ouais [rire]) et là... tu vois tu... mais bon c’est tellement facilement démontrable que c’est fait exprès... [...] Tu leur réponds avec deux ou trois faits de langue qui montrent bien que ça peut pas

être dû au hasard » (Monsieur C)

Ainsi, la gestion professorale des réponses des élèves consiste notamment à écarter, invalider ou critiquer les remarques des élèves ne s'inscrivant pas dans la perspective d'étude envisagée et détournant le bon déroulement de l'étude de texte. Ces réactions professorales aux mauvaises réponses des élèves ou à leurs contestations de l'interprétation constituent des moyens parmi d'autres par lesquels s'effectue l'enseignement de l'étude de texte. En effet, mauvaises réponses et contestations permettent aux enseignants de construire à partir d'elles et contre elles leur étude de texte, d'en expliciter la démarche, de préciser la logique et les règles de l'interprétation littéraire.

L'autre pendant de cette gestion professorale des réponses des élèves consiste à retenir et valider les réponses attendues, à fournir les réponses justifiées quand il n'y a pas de propositions d'élèves ou à compléter celles faites par les élèves, mais aussi à recontextualiser dans une logique d'interprétation littéraire et dans le plan d'étude les réponses qui le peuvent même si elles n'ont pas forcément été produites dans cette perspective. Par là aussi, la gestion professorale des réponses des élèves n'est pas seulement une évaluation, mais bien une des modalités d'enseignement de l'interprétation littéraire et de l'étude de texte.

le traitement des « bonnes » réponses

Les observations réalisées donnent de nombreux exemples d'acquiescements professoraux aux réponses des élèves qui correspondent aux attendus scolaires et qui s'intègrent directement dans le plan d'étude fixé. Les occasions pour les enseignants d'émettre des « oui », « très bien », etc. varient selon la dynamique de cours. Quand celle-ci est fondée sur les participations volontaires des élèves, les occasions sont nombreuses. Les occasions sont rares à l'inverse lorsque la dynamique de cours est fondée sur les interrogations aléatoires mais systématiques des élèves¹⁰²⁸. Les élèves qui prennent la parole volontairement dans les classes observées émettent souvent des réponses satisfaisant les enseignants¹⁰²⁹.

Les bonnes réponses sont aussi celles qui permettent aux enseignants d'apporter des compléments, des précisions et des nuances dans l'analyse qui est faite des textes, ou de procédés d'écriture particuliers. Ainsi, pour être rectifiée et précisée, la prestation d'Olivia pour l'interprétation d'une expression d'une tirade de *Bérénice* n'en permet pas moins le bon déroulement de l'étude :

¹⁰²⁸ Le travail réalisé ne permet pas de conclure à l'efficacité différenciée des dynamiques de cours observées du point de vue des acquisitions des élèves (il aurait par exemple fallu interroger l'ensemble des élèves d'une même classe, n'ayant pas contrôlé la participation à l'enquête, il est probable que les élèves ayant accepté et ceux ayant refusé n'aient pas les mêmes réactions aux enseignements de français).

¹⁰²⁹ Au fil d'une analyse comparée des filles et des garçons en classe (collège), G. Felouzis note que la participation en classe (conforme aux attendus scolaires) est surtout le fait des bons élèves et des enfants de milieux favorisés, G. Felouzis, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, XXXIV, 2, 1993, p. 199-222.

« Monsieur F. : "transitions-etc", cela désigne ça ? »

Clara : « bien sûr, mais »

Monsieur F. : « oui, très bonne remarque. C'est à la fois la raison, l'intelligence et le sentiment, le cœur. Escale ? »

Clara : « j'entends la transition verbe sujet »

Monsieur F. : « oui, c'est lié à quoi ? »

Clara : « à l'impératif »

Le élève : « ce n'est pas le sujet, mais le complément ».

Monsieur F. : « oui, très bien, il y a une inversion du complément. C'est une forme pronominalisée. »

L'impératif permet d'insister sur le complément et sur le verbe en tête de vers.

Clara : « il y a l'opposition de masculin/féminin, ça résume le texte »

Monsieur F. : attendez le mot "cerveau" n'est pas très adapté et il faut plus analyser l'impératif. Ça vous arrive souvent de vous donner des ordres à vous-mêmes ? Elle est dédoublée, protégée.

Son cœur est inquiet, mais sa raison "plus calme". Notez : on attend aussi l'impératif en tête de vers, cela souligne, l'inversion ; le pronom "nous" signale un désaccordement entre le

masculin le féminin. C'est la raison qui donne son ordre au cœur. (C'est de l'ironie, voyez dans

(Observation à Monsieur F.)

Par ailleurs, un certain nombre de remarques participent au bon déroulement d'une étude de texte alors qu'elles ne s'y inscrivent pas directement – et, si elles figurent dans une copie de commentaire, elles sont invalidées comme non pertinentes par rapport à la situation d'évaluation. Elles sont de trois types différents.

Il en va ainsi de certaines « mauvaises réponses » ou de contestations ressortissant à une logique non littéraire qui n'empêchent pas de mener à bien les analyses des textes.

Ainsi, lors de l'étude d'un passage de *Senso* où la comtesse Livia se rend compte de l'infidélité de Remigio, des élèves ont contesté le terme de voyeurisme proposé par madame D pour analyser la scène. L'enseignante n'en a pas été gênée :

« Un élève : [rappelle la situation dans le roman. Livia] donne de l'argent aux médecins pour que l'officier soit exempté

Madame D : « oui, et pour que celui-ci le soit, il lui faut quitter Venise. Il est donc assigné à habiter Vérone qui se trouve à quelques kilomètres de Venise. Il est surveillé par les médecins. Les deux amants sont donc séparés. Souvenez-vous de la lettre de l'officier, l'insertion de cette lettre dans le roman est un chef d'œuvre de malhonnêteté. Livia va voir son amant à Vérone : elle risque beaucoup pour cela, dépense de l'argent et, à son arrivée, elle va être bien de ça... [distribution des photocopies de *Senso* en réitérant son mécontentement d'avoir à le faire ; sur celles et, on peut distinguer dans la marge du texte des annotations qu'on ne parvient pas à déchiffrer]

Un élève : (Interrogés, lit à haute voix l'extrait, madame D l'interrompt et lui demande de lire « plus fort et plus distinctement ») [...]

Madame D : c'est une scène capitale du roman, si se passe quelque chose de très particulier (surtout les élèves à dire pourquoi c'est particulier)

Un élève : c'est une prise de conscience

Madame D : oui. Cette scène est intéressante aussi d'un point de vue cinématographique.

Un élève : Livia est dans l'ombre

Madame D : oui, on voit la scène du point de vue de Livia. Comment découvre-t-elle que son amant la trahit ?

Un élève : elle est cachée

Madame D : c'est une scène d'espionnage amoureux. Comment nomme-t-on ce type de situation : quand quelqu'un voit quelque chose qu'il n'est pas censé voir ?

Elle : indiscrétion

Madame D : (riant) oui, c'est de l'indiscrétion si tu veux, mais c'est surtout du voyeurisme. Lorsque l'on assiste à une scène privée. Tout est vu à travers le point de vue de Livia. Les personnages présents : il y a Livia et les autres, Manigio et la fille qui n'est venue par hasard. (elle note au tableau) 1. Livia : ses vêtements, ses sensations (ainsi de la sous-partie) [...] (elle note au tableau) situation « le jour », « au moment de mes espérances » => sensations physiques « son ton de bruitait », « je me souviens plus sur mes jambes »

Madame D : à travers cela, on perçoit que Livia anticipe une scène d'adultère ; elle est avec lui, affectivement (elle pressent, mais pas pour Livia. C'est une scène d'amour vécue par autoprojection. Comme on a travaillé sur les figures de style lors de l'argumentation, vous devez pouvoir au chapitre (lit un passage au tableau sur les termes et expressions qu'elle soulève pour commenter)

Un élève : c'est des hyperboles.

Madame D : oui, notamment vous, au sujet également rappelez la connotation, elle était toujours « très » belle... Dans la suite de l'extrait, on passe à Manigio, on n'est plus focalisé sur elle. (elle note au tableau) 2. Manigio vu par Livia. Scène de voyeurisme, d'espionnage

Un élève : ce n'est pas du voyeurisme car elle n'a pas pu le voir

Madame D : je ne tenais pas aussi empathique...

Un élève : ce n'est pas du voyeurisme parce qu'elle ne voit son amant ; c'est surtout qu'elle regarde et c'est plutôt lui qui est critiquable parce qu'il est infidèle

Madame D : Livia apprend tout sans que les autres le sachent, en cela on peut parler d'espionnage amoureux (elle note au tableau) [...] (elle note au tableau) 3. Manigio vu par Livia. Scène de voyeurisme, d'espionnage

Madame D : (lit de l'extrait) Cet aspect d'espionnage rend la scène très cinématographique, on imagine la scène. Or, l'auteur a fait un film sur Emma, et il a justement modifié cette scène en faisant s'éloigner Livia dans la pièce. La scène est différente puisque l'action est modifiée. Malgré ce nouveau aspect, au grès de lui le personnage de Manigio, notamment par l'indiscrétion dans la scène devient plus indiscrète. Il est plus complaisant psychologiquement dans le film de Trucout : il exprime à Livia son geste d'infidélité (le mot entraîne le mot) : c'est parce qu'elle (la scène) qu'il peut dire et noter avec une proximité [...] (Abrahamson), madame D)

Après le cours madame D revient sur ce point du cours :

Elle est contente que les élèves aient réagi sur la notion de « voyeurisme » car cela prouve qu'ils étaient « intéressés » par ce qui se faisait en classe, « même s'ils n'étaient pas d'accord » avec ce terme et que « leurs argument ne tenaient pas trop la route » : « l'autre élève qui me dit indignée “Mais c'est son amant quand même !”. Pour moi, on peut quand même dire que c'est de l'espionnage » (Journal de terrain, madame D)

Ainsi pour madame D les contestations par les élèves de son titre de sous-partie, même non fondées puisque ressortissant à une logique morale plus que littéraire, servent la dynamique de la séance. Si une élève refuse la connotation négative du terme « voyeurisme » pour caractériser la comtesse Livia c'est parce qu'elle prend le parti de ce personnage contre le personnage masculin, infidèle. Cette contestation permet une animation agréable du cours sans finalement remettre en cause l'interprétation proposée et l'observation du point de vue dans la scène (« on voit tout par les yeux de Livia », en focalisation interne). Madame D décrit une autre manifestation de la primauté que les

élèves accordent à l'interprétation morale des personnages. Beaucoup de ses élèves ont qualifié Emma Bovary d'« allumeuse » en commentant le récit d'une de ses premières rencontres avec Charles. En rendant les copies à ses élèves, madame D souligne qu'ils « forcent le texte » et les invitent à se contenter d'analyser les procédés d'écriture. En entretien, elle précise toutefois son plaisir professionnel :

« cet extrait dont je t'avais parlé de... Madame Bovary... la première rencontre entre Charles et Emma, et que je vais faire avec eux... Ce qui m'a frappée... c'est que [petit rire] les élèves disent... "Oh ben de toutes façons Emma c'est une vraie allumeuse". Mais [petit rire] texto hein [petit rire] (hum) "Elle se conduit, elle se trémousse devant". Enfin... généralement, i voient des choses choquantes, là où y en a pas ou... enfin où i vont plus loin. Enfin, i vont.../ A mon avis, i z'interprètent un peu faussement. Enfin... quand Flaubert la décrit en train de laper son... curaçao comme un petit chat, enfin i voient une... alors y a p't-être une légère sensualité, mais alors eux i vont carrément à fond, enfin... [...] Moi je trouve que c'est bien parce que... i faut qu'y ait des... pas des dérapages, mais... si tu veux... si chaque fois y avait une interprétation ce serait d'une tristesse, enfin... Et moi j'aime bien au contraire quand i se querellent, enfin quand plusieurs élèves... débattent un peu de leur conception, enfin... ce qu'i z'ont trouvé comme sens dans tel ou tel passage. Et j'aime bien qu'i soient pas d'accord... Et que chacun dise "Ben pour moi..." ». » (Madame D)

De la même manière, monsieur F décrit amusé les réactions de quelques filles à propos de *Macbeth* :

« i z'ont eu un compte-rendu, enfin une étude de thèmes à faire à partir de Shakespeare qu'ils ont lu chez eux. I z'ont donc eu un devoir à faire sur... qu'est-ce qui les avait intéressés chez Shakespeare sur le plan des THÈMES donc... manipulés par Shakespeare. Alors y a eu toutes sortes de choses : sur le pouvoir... sur la légitimité du pouvoir, ou bien... sur la femme... plusieurs filles ont réagi très vivement à l'image très négative des femmes dans... Macbeth . Bon, faut reconnaître que... [petit rire des deux] elles sont pas tellement gâtées les pauvres, donc... entre les sorcières et Lady Macbeth, y a pas de quoi triompher » (Monsieur F)

Ainsi, parce qu'elles manifestent un intérêt des élèves pour le texte et ce dont il est question en cours de français, les manifestations de lectures par « identifications projectives »¹⁰³⁰ des élèves ne sont pas nécessairement mal reçues ou écartées par les enseignants. Au contraire même, ces derniers les apprécient lorsqu'elles n'empêchent pas la poursuite d'une étude de texte et qu'elles ne soulèvent pas des questions trop « délicates », liées à des perceptions différentes entre enseignants et élèves (cf. *supra*, l'intransigeance d'un élève par rapport à l'utilisation du terme « nègre » à laquelle madame G a été confrontée ou la condamnation de la « frivolité de Célimène » par certains des élèves de madame E). En effet, elles impulsent un certain dynamisme à l'enseignement littéraire et, par ailleurs, ne sont pas trop éloignées de la démarche interprétative : elles s'appuient sur le texte (analyse d'éléments textuels), en dégagent une

¹⁰³⁰ I. Charpentier, « Lectrices et lecteurs de *Passion simple* d'Annie Ernaux : les enjeux sexués de la réception d'une écriture de l'intime sexuel », in I. CHARPENTIER (dir.), *Comment sont reçus les textes ? Actualités des recherches en sociologie de la réception & des publics*, Paris, Creaphis/Le Seuil, 2006, 17 p.

« représentation » par l'auteur de telle ou telle réalité, etc.

Un autre type de remarques ne relevant pas non plus d'une logique littéraire permet également des satisfactions professorales dans le déroulement même de l'étude de texte, lorsqu'elles permettent aux enseignants d'introduire « *des éléments apportés par les élèves dans une explication plus complexe* ». Monsieur C relate une telle situation lorsque, en étudiant un texte d'Apollinaire, il a fait « *des arbustes* » (réponse des élèves interprétant « *les nixes nicettes* » par un ancrage dans le réel) « *la forêt légendaire rhénane* » (logique interprétative littéraire, professorale) :

« pour clore justement [...] ce groupement de textes sur l'automne, [...] j'ai fait [...] une interro [...] sur un poème d'Apollinaire, l'Automne malade, parce que bon i se trouve qu'Apollinaire [rire], je l'ai travaillé à l'agrèg' l'année dernière et que bon, moi j'aime beaucoup Apollinaire [...] Par exemple [...] i m'ont trouvé une métaphore que... que ni en cours d'agrèg', ni tout seul, j'avais repérée. 'Fin une explication d'une métaphore que eux-mêmes m'ont sortie [...] ça c'est génial... c'est extrêmement enrichissant de voir que eux trouvent des trucs auxquels t'as pas pensé, parce que toi t'es collé au texte [...] Pour eux "Les nixes nicettes aux cheveux verts et naines" c'est des arbustes, et je pense qu'i z'ont raison, c'était la forêt, la forêt légendaire de... rhénane quoi, et que je l'ai pas vu j'ai honte s'tu veux, parce que c'est, 'fin main'nant c'est évident, mais bon, je l'ai pas vu... » (Monsieur C)

Tout en reconnaissant la validité de l'interprétation de cette métaphore par ses élèves, monsieur C évoque « *la forêt légendaire rhénane* ». Il comprend et accepte cette interprétation à partir du moment où il la renvoie à des connaissances littéraires : la présence de cette thématique dans la poésie d'Apollinaire. S'il fait ce lien, ses élèves ne l'avaient pas (forcément) fait. Il réinscrit l'explication donnée par ses élèves dans un savoir littéraire auquel ses élèves ne faisaient pas (forcément) référence. En quelque sorte, en resituant cette réponse interprétative de ses élèves, ponctuelle ou isolée et faite en référence à une expérience pratique (les arbustes sont petits et verts), dans l'univers de la littérature, monsieur C devance « les raisonnements attendus des élèves »¹⁰³¹. Il fait comme si ses élèves avaient « produit une réponse proprement littéraire en répondant à une question constituée littérairement »¹⁰³². Il opère une recontextualisation de leur interprétation qui la valide comme interprétation « littéraire » d'une marque textuelle. S'il éprouve tant de satisfactions (« *c'est génial* », « *enrichissant* »), c'est non seulement parce qu'il prend conscience de ce qui lui avait échappé, mais aussi parce que, bien que ne se référant pas à des connaissances littéraires, ses élèves sont entrés dans le jeu de l'interprétation, ont adopté une posture interprétative vis-à-vis d'une marque textuelle précise¹⁰³³.

La reconnaissance par monsieur C de la validité de l'interprétation de la métaphore « *les nixes nicettes...* » révèle par ailleurs que lorsqu'il s'agit d'interpréter un élément ponctuel d'un texte, d'autres connaissances que les savoirs d'histoire littéraire, de

¹⁰³¹ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 155.

¹⁰³² Par analogie avec l'analyse des appréhensions politiques par P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 501 : « produire une réponse proprement politique à une question constituée politiquement ».

stylistique, etc. peuvent être mobilisés par les élèves sans être systématiquement invalidés. Car si monsieur C fait *comme si* « le principe de production de l'ensemble des réponses [des élèves] est le principe qu[e lui-même] [met] en œuvre dans [sa] pratique d'enseignant »¹⁰³⁴, cela ne signifie pas qu'il soit dupe de la réalité à partir de laquelle ses élèves ont produit l'interprétation de la métaphore (une réalité concrète et non littéraire). De fait, on ne peut suivre totalement C. Détrez lorsqu'elle écrit :

« l'enseignement du français se fonde à la fois sur les intérêts, les expériences et les émotions des adolescents, mais doit les amener progressivement à interpréter et doit donner aux élèves les instruments d'analyse. Il oscille ainsi entre deux conceptions de la lecture, souvent conçues comme antithétiques. L'une suppose à la fois la sympathie qui entraîne le partage des émotions et l'empathie qui est la condition de l'identification, l'autre exige le recul et la distanciation nécessaires à l'analyse et à l'interprétation. L'une se fonde sur l'expérience, l'autre sur les connaissances et la maîtrise des repères stylistiques, historiques ou idéologiques »¹⁰³⁵

En associant « distanciation » et « recul » aux savoirs scolaires, l'auteur fait comme si le rapport engagé à telle ou telle réalité était dépendant des réalités mêmes : comme si l'on ne pouvait pas engager un rapport analytique à l'égard de l'expérience quotidienne, un rapport théorique à la pratique¹⁰³⁶, comme si l'interprétation des « techniques de fabrication de l'œuvre » n'était possible que par la mobilisation de savoirs scolaires, littéraires. Or, les enseignants ne font pas systématiquement cette association, ils s'appuient même fréquemment sur le va-et-vient entre ancrage pragmatique et ancrage littéraire de la compréhension des textes. Ce va-et-vient participe au bon déroulement du cours et montre l'engagement des élèves dans le jeu interprétatif. Perçue comme moindre engagement des élèves dans les cours de français, l'absence de ce va-et-vient entre expérience quotidienne ou référent réel et texte littéraire produit à l'inverse des cours offrant peu de satisfactions professionnelles aux enseignants. Ainsi madame E déclare préférer donner des cours à son autre classe de seconde qu'à celle enquêtée. La première est plus bruyante, pas meilleure en français, mais participe plus à l'enseignement :

« j'ai l'impression qu[e dans cette ville], moi ce que j'entends dire donc des collèges, c'est que... on fait très peu de choses [à propos des savoirs

¹⁰³³ Monsieur C apprécie que ses élèves manifestent des signes d'acquisition de l'« illusio » propre à l'enseignement de la littérature : les textes, et les unités textuelles qui les composent, doivent être interprétés. Face à cet enthousiasme pédagogique, on peut rappeler que la « possession » de cet illusio n'est pas nécessaire à la réalisation des exercices littéraires. Des élèves peuvent mettre en œuvre une lecture méthodique, adopter un rapport analytique aux textes, de manière intentionnelle et en se soumettant à des injonctions qu'ils n'ont pas faites leur, parce qu'ils maîtrisent les savoirs et savoir-faire attendus. C'est le cas de plusieurs élèves interrogés, même parmi les plus « brillants » scolairement parlant (Séverine). Cf. *infra*, chapitre 7.

¹⁰³⁴ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*, p. 159.

¹⁰³⁵ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 345-346. L'auteur évoque ici la dualité de l'enseignement du français telle qu'elle apparaît dans un manuel pour la classe de 5^{ème}.

¹⁰³⁶ Pour une critique de cette logique analytique, cf. B. Lahire, « Acte II », *L'Homme pluriel*, *op. cit.*, p. 119-183, notamment.

linguistiques] parce qu'on a des élèves qui sont en grande difficulté et que les cours sont pas calmes du tout. Moi ce que je repère c'est que mes... les secondes... moins [...] Celle que tu vois moi je la trouve assez calme, mais l'autre seconde c'est des gosses depuis le début de l'année c'est tout un pataquès pour les faire se taire en classe. Ils se parlent entre eux. Euh... ils se disent des trucs... d'un bout à l'autre de la salle, ils sont pas dans une salle de classe. Enfin, pour eux si, mais en fait i z'étaient déjà comme ça au collège, ça me laisse entendre que effectivement au collège i z'avaient déjà ce genre de pratiques. Ils n'ont pas compris que quand on est dans une salle de classe on ne parle pas d'un bout à l'autre de la pièce. Alors les secondes [n ; la classe observée] je pense qu'y a des gosses qui sont très silencieux, qu'ont toujours été très silencieux(hum) donc du coup i... z'ont pas forcément ce principe-là, y en a quelques-uns qui pourraient bien le faire [bouger et parler fort en classe], mais y a un tel silence qui règne que du coup ils n'osent pas [petit rire] tu vois ? (hum) mais... effectivement ils ont sans doute été dans des classes dans lesquelles y avait plus de bruit que ça. Et donc... i z'ont pas d'habitude de... ils ont pas les mêmes habitudes de concentration, d'écoute... et puis de... la façon de considérer l'espace-classe. Donc tout ça, ça change beaucoup les choses [par rapport à la maîtrise des savoirs analytiques] » ; « [à propos de son oubli de correction d'un devoir non remarqué par les élèves de sa classe :] y en a pas un qui s'est demandé pourquoi il avait... telle note, et quelles -... ni même à telle question ce qu'i fallait avoir. Ils me l'ont pas demandé (hum hum) 'fin ! ça veut pas forcément dire qu'ils se sont pas demandés mais en tous cas ils ne me l'ont pas demandé [...] Je me suis dit "Zut, y en a pas un qui m'a dit mais madame on n'a pas corrigé telle chose". [...] C'est un peu ce que je reproche aux secondes [n]. Les secondes [m] m'auraient demandé si j'avais fait ça... je suis sûre que... "Qu'est-ce qu'il fallait, mais m'dame, qu'est-ce qu'i fallait répondre là ?". Les secondes [n] ne demandent pas, et y a pas de dialogue instauré avec les élèves... » ; « [à propos d'une étude de texte raté par les élèves qui ne connaissaient pas un des termes de la consigne et n'ont pas demandé de précisions à l'enseignante] est-ce que c'est parce que... je les bloque ? est-ce que véritablement ils ne connaissent pas le mot ? j'en sais rien. Mais en tous cas le fait est qu'ils sont passés complètement à côté de cet exercice qui pour moi est un exercice... simple (ouais) [petit silence] Alors après c'est vrai que je suis un peu désenchantée avec cette classe... (hum) je trouve les autres beaucoup plus... les autres ont beaucoup de faiblesses aussi mais i sont beaucoup plus vivants et i vont chercher, i z'ont une démarche extrêmement active à l'oral. Les secondes [n]... je trouve que je les pousse beaucoup et puis bon... y a peu de résultats » (Madame E)

Enfin, le va-et-vient entre ancrage littéraire et ancrage pragmatique est parfois au principe de « réjouissances de type carnavalesque », temporaires¹⁰³⁷, opérées aussi bien par les enseignants que par les élèves. Autrement dit, il est au principe de « chahut traditionnel »¹⁰³⁸. En effet, maîtrisé et bien compris comme retournement ou transgression temporaire

¹⁰³⁷ M. Bakhtine, *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Paris, Gallimard, 1970, p. 21-22. A propos des distractions auxquelles s'adonnaient les escoliers, les clercs et les théologiens. M. Bakhtine évoque aussi les parodies fortement présentes dans la littérature médiévale : cela s'apparente le plus à ce qu'on peut observer en classe.

¹⁰³⁸ J. Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anémique », *op. cit.*

du sérieux de l'analyse et de la primauté de l'ancrage littéraire de la compréhension des textes, maîtrisé et manié à propos (pas dans les copies par exemple) en ne remettant pas en cause le bien fondé de l'analyse littéraire, ce genre de va-et-vient donne lieu à *l'humour scolairement accepté*. Partagé, cet humour témoigne une connivence entre interlocuteurs préoccupés des mêmes enjeux, et de moments communs de détente. Il manifeste l'instauration de certaines sociabilités lectorales et d'une logique de communion au sein de l'univers social particulier qu'est la salle de classe (les cours de français). Par là même, il rend plus agréable leur déroulement à ceux qui s'y prêtent.

Ainsi monsieur F rebondit de manière anodine sur une suggestion grivoise de Jean tout en reprenant immédiatement le fil de sa présentation, sérieuse, de l'évolution du genre théâtral :

Monsieur F : Le DFF et le DFEF méritent vraiment redécouvrir la comédie (pas en commençant par les Formes) et réinventant cette forme de théâtre. Des auteurs comme Corneille ont pu écrire des comédies (et pas seulement des tragédies) avec l'accord de la religion si cela reste décent (par opposition à Macbeth qui est très explicite)

Jocux : un dessin

Monsieur F : Ho j'ai écrit un doctorat (Maitre !) Avec l'agrément des autorités religieuses, la comédie n'est pas permise car on plonge à des exorcismes : mais de grand sérieux sur scène, en suivant les règles de bienséance (ce qui ne dit rien vraiment). C'est tout de même une œuvre assez très importante [...] La première exigence est d'écrire des pièces de théâtre en vers, ce qui est très difficile. Ça demande à l'écrivain d'être respectueux des règles édictées pour la tragédie. La comédie est également soumise aux règles des trois unités. » (Observation à Monsieur F)

Coupé dans son explication du terme « *transcendantal* » à l'occasion d'une étude d'un extrait de *Bérénice*, Monsieur C se saisit de la proposition détournée de Matthieu pour apporter une référence littéraire. Il intègre cette proposition à la logique littéraire faisant comme si cette remarque n'avait pas pour objectif de "perturber" le cours, comme s'il s'agissait d'un retournement carnavalesque acceptable. Il souligne par ailleurs ainsi les possibles effets ludiques de la littérature et du travail sur la langue :

Monsieur C : dans Bérénice, c'est une puissance extrême qui fait agir Néron (le caractère) et Bérénice, c'est une puissance extrême qui fait agir les personnages. Attention, et la puissance est extrême elle n'est pas transcendante. En cela cette pièce se distingue des tragédies grecques pour lesquelles il n'y a pas de puissance divine qui fait agir les dieux. Transcendantal, c'est abstrait. L'au-delà vole, mais n'est pas transcendant

André : Pascal c'est un voleur

Monsieur C (réagissant à cette remarque) : tu viens de faire de l'Apollinaire, tu es un poète ! (Observation à Monsieur C)

Malgré le moindre répondant de ses élèves, madame A ne cesse pas pour sa part de réaliser de brèves ruptures au sein des cours de français. Ainsi, lors de l'étude d'un poème de Nerval extrait des *Odelettes*, madame A disait à ses élèves « *ça vous fait penser à quoi Odelettes ? Omelette ? mais c'est pas l'heure. A Odette, oui, Proust* ». Corrigeant le contrôle de lecture de *Madame Bovary* et rectifiant les copies de ses élèves, cette enseignante risque des comparaisons entre le roman et un film d'Hitchcock :

« [lors de l'étude d'un extrait de *Madame Bovary*] C'est un texte descriptif. Le point culminant du désespoir est évoqué à travers un repas. Il se marque par l'imparfait de répétition. La description est orientée par évocation de l'ennui dès

la 1^{ère} phrase. [avec un sourire :] A partir du mot “bouchon” vous déduisez que tous les convives sont alcooliques, n’en faites pas trop, de même d’après votre évocation de l’utilisation du “couteau” par Emma on se croirait dans un film d’Hitchcock. On peut peut-être regretter que Madame Bovary ne soit si un western, ni un polar... mais bon. [elle reprend sérieusement l’analyse :] Les termes “dans” et “avec” indiquent qu’il s’agit presque d’un monologue intérieur. On observe un rythme ternaire avec les propositions relatives : ce sont des séries d’impressions désagréables (les sensations sont convoquées mais rapidement). L’énumération descriptive (mais c’est différent de celles présentes dans Le Père Goriot) : le dégoût d’Emma est à la fois existentiel est aussi dégoût de la nourriture (l’assiette est une métaphore). Il y a un effet de chiasme avec le mot dégoût. L’allitération crée un lien entre les mots. » (Observation 4, madame A)

Les apparitions de cette forme d’humour autour du travail de l’interprétation au sein des cours de français n’ont pas la même récurrence d’un enseignant à l’autre, et d’un public scolaire à l’autre. Plus rare encore à observer est le partage de cet humour et de ses effets entre enseignants et élèves : où l’on voit sourire les uns et les autres sans que le déroulement de l’étude de texte en soit perturbé. C’est dans les classes de monsieur F et de monsieur C qu’il a été le plus constaté, manifestant aussi la connivence entre ces enseignants et une partie au moins de leurs élèves. La maîtrise de cet humour et des limites de son acceptabilité scolaire n’est pas chose aisée : autorisé comme débordement et détournement temporaires de l’ordre scolaire et de la logique d’interprétation et, en coulisses, de l’élaboration d’une interprétation, il n’est de mise ni dans les copies, ni dans des moments plus tendus d’entraînement à l’exercice de l’explication orale. En outre, pour être compris par les élèves et accepté par les enseignants, il réclame une maîtrise relative de la logique interprétative. Pour être apprécié comme tel, cet humour requiert aussi la maîtrise des savoirs et savoir-faire scolaires. Ainsi, plusieurs enquêtés, ne partageant ni l’*illusio* nécessaire au jeu interprétatif, ni les savoirs et savoir-faire littéraires qu’il exige, se montrent ou se déclarent insensibles à l’humour de madame A :

« [la prof] elle est p’t-être gentille mais bon... j’aime pas ses cours [...] T’as jamais assisté à un de nos cours ? (nan mais je vais le faire, je vais venir... en avril je pense) ah ben c’est la galère hein (ouais) Tu vois les gens c’est ou i endorment ou i sont comme ça [ie. passifs], à l’écouter comme ça [petit rire] (ouais i s’en foutent... Elle est pas... passionnante) nan... toujours habillée en noir... à nous sortir des trucs on sait pas pourquoi... à vouloir t’sais être marrante, elle nous sort des bulles... (ah ouais ?) ça fait même pas rire. » (Adeline)

Maîtrisé, l’humour scolaire constitue le troisième type de remarques qui participe au déroulement d’une étude de texte sans s’y inscrire directement.

Conclusion

Qu’elles soient mauvaises ou bonnes, les réponses apportées par les élèves aux questions posées sur les textes par les enseignants prennent une place dans l’enseignement de la littérature et de la lecture lycéenne. Elles donnent à celui-ci des occasions de diversifier ses modalités de réalisation. Les enseignants réagissent aux propositions de leurs élèves qui réagissent eux-mêmes aux sollicitations professorales.

Les modalités diverses de réalisation de l'enseignement de l'étude de texte varient en fonction des savoirs et savoir-faire interprétatifs construits par les élèves ainsi qu'en fonction des inclinations professionnelles des enseignants.

C'est notamment par ces échanges que l'enseignement de la littérature prend corps et c'est au sein de cette relation d'enseignement que la lecture lycéenne s'inscrit : dans la salle de classe à l'occasion des études de texte, ou à l'extérieur par le biais des outils pédagogiques qui prolongent le questionnement professoral sur les textes (manuels, fiches et plans de travail sur une œuvre ou un groupement, photocopies avec textes et questions, etc.).

L'objectivation sociologique de la relation d'enseignement et des pratiques pédagogiques – qui ne procède ni d'une logique de jugement de valeurs ni d'une logique de conseils didactiques – fait apparaître 1/ la répartition des tâches entre enseignants et élèves pour la construction d'une étude de texte, et 2/ la dissymétrie des statuts et des initiatives entre élèves et enseignants (conforme et inhérente à la relation d'enseignement, autrement dit, socio-logique¹⁰³⁹). 3/ Elle permet de comprendre des effets immédiats inattendus ou non souhaités de cette relation d'enseignement constatés par les enseignants. Ces effets inattendus ou non souhaités ne présagent pas de l'efficacité à long terme de l'enseignement.

Lorsque l'autorité pédagogique n'est pas contestée et que le fil de la leçon n'a pas été rompu¹⁰⁴⁰, la relation pédagogique et les positions différentes qu'y occupent les différents protagonistes induisent des différences de perception-maîtrise de l'objectif global d'une leçon entre l'enseignant et ses élèves. Comme le notait B. Lahire à propos de l'instituteur, « Du fait de sa position institutionnelle, le maître est le seul à avoir une vision d'ensemble de la leçon. Sa leçon est préparée, elle a un objectif précis, il choisit les exercices et les questions adéquats pour faire apparaître ce qu'il veut étudier [...]. Il dirige, contrôle, conduit la leçon et est bien, au sens précis du terme, le maître de la leçon »¹⁰⁴¹. Il en va de même en seconde pour le déroulement des études de texte, la décision des perspectives d'étude et des objectifs pédagogiques, l'élaboration des questions sur les textes, la gestion du déroulement des séances d'étude, l'évaluation des réponses apportées par les élèves et la réaction à celles-ci pour atteindre l'objectif fixé...

En effet, lorsque l'objectif est de dégager une signification globale des textes étudiés (dans le double mouvement de la construction et de la constatation, comme on l'a vu), l'enseignant ayant préparé sa séance sait où il va. Les questions qu'il pose à ses élèves sont conçues pour aboutir, entre autres¹⁰⁴², à cette mise au jour. S'il maîtrise la logique qui donne sens à chaque question (dans ses relations avec les autres questions), les élèves ont, eux, à répondre à chaque moment à des questions précises – la distribution de plan d'étude permet une vision à plus long terme du travail à effectuer mais n'explicite

¹⁰³⁹ On constate, mais on ne préconise pas ici l'enseignement aux élèves de la logique professorale, des tenants et aboutissants des savoirs universitaires ou des instructions officielles à partir desquels ils élaborent leur plan de cours, etc.

¹⁰⁴⁰ D. Thin, « L'autorité pédagogique en question », *op. cit.*

¹⁰⁴¹ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*, p. 149.

pas la logique professorale. Ils doivent repérer des marques textuelles particulières, ou interpréter des éléments ponctuels. On comprend de ce point de vue les écarts entre les attentes de réponse de l'enseignant (attentes élaborées par rapport à la logique d'ensemble) et les réponses faites par les élèves : la non maîtrise de la logique globale de la séance peut les conduire à considérer isolément chaque question précise et à ne pas faire leur la logique interprétative. Madame B relate un tel décalage entre elle-même et ses élèves :

« c'est peut-être parce que j'avais pas précisé ma question mais i me semble que c'est aussi une question... d'intelligence de lecture. Je leur avais demandé en dernier [...] "Qui formule l'avertissement, et quelles sont les motivations de celui qui avertit Don Juan ?". Ben donc certains m'ont dit... "Ah ben... l'armée le prévient qu'il est poursuivi par des hommes en arme qui le recherchent". Evidemment, ça c'était à côté de la question [...] les avertissements... c'est lié bien sûr au sens de la faute quoi et... du châtiment... de Don Juan. C'était ça qui était intéressant, mais je n'avais pas pensé... qu'i z'allaient me dire ça moi ! j'étais tellement... - c'est vrai - bien dans mon... sujet. Mais comme quoi... ce n'est pas forcément évident non plus pour les élèves » (Madame B)

En outre, on l'a vu, pris par la construction d'une perspective d'étude et des objectifs d'enseignement, les enseignants sont parfois conduits à ne pas anticiper les réactions d'élèves ne possédant pas les références littéraires et culturelles à partir desquelles des enseignants ont construit leurs questions (le sens religieux du terme « *avertissement* » dans *Dom Juan*, l'existence historique de deux Napoléon, le sens mélancolique et non euphorique du spleen baudelairien, etc.) et aux prises avec des enjeux « *affectifs et psychologiques* », comme les nomme madame G, ou politiques et éthiques, dont les textes sont parfois porteurs.

Par ailleurs, la conception dominante de l'enseignement explicite une logique de progression allant du plus simple au plus complexe, ainsi qu'une logique de continuité (comme si ce passage du simple au complexe allait de soi). L'enseignement de l'étude de texte n'échappe pas à cette conception pédagogique. Par lui, les enseignants doivent amener progressivement les élèves à interpréter eux-mêmes les textes, en se soumettant d'eux-mêmes aux exigences et règles de l'étude de texte, en suivant la démarche interprétative enseignée : par un processus d'autocontrainte, sans même que des questions aient besoin de guider la lecture. On peut supposer que cet enseignement vise à la mise en œuvre d'un tel rapport aux textes en dehors même de l'école. Mais l'enseignement se réalise en plusieurs étapes. Au départ, les élèves n'ont pas à construire les cadres de l'interprétation, ils doivent inscrire leurs propositions interprétatives dans les cadres donnés par les enseignants, avant de s'essayer eux-mêmes à l'interprétation. En ce sens, la conception de l'enseignement selon une logique de progression a des répercussions sur l'organisation même des tâches effectuées par les enseignants et par les élèves : aux premiers reviennent les tâches plus complexes au départ, aux seconds, les tâches plus simples. Progressivement, les élèves sont invités à effectuer également

¹⁰⁴² Il y a également, rappelons-le, des questions qui visent à vérifier les connaissances des élèves : « quelles sont les différentes valeurs du "on" ? », « qu'est-ce qu'un modalisateur ? », « quelles sont les règles du théâtre classique ? », « connaissez-vous deux auteurs romantiques ? », etc.

les tâches plus complexes. Le repérage est censé mener à l'interprétation : il est pensé comme étant plus simple que l'interprétation ; l'interprétation – pas nécessairement ancrée dans un savoir littéraire au départ – d'éléments ponctuels (petites unités) est pour sa part pensée comme étant plus simple que l'interprétation globale du texte.

L'objectivation des modalités d'enseignement de l'étude de texte éclaire les effets non souhaités de ce dernier que les enseignants décrivent comme difficultés d'apprentissage des élèves : simples repérages détachés de la logique de signification, manque de témérité interprétative, paraphrase constatées dans les copies d'élèves, « *caricatures* » de ce qui est demandé. En effet, tout se passe comme si lors d'une évaluation et des premières réalisations individuelles d'études de texte, les élèves avaient à effectuer des tâches qui, habituellement - du fait de leur statut -, ne leur reviennent pas et qu'ils n'ont pas l'occasion de réaliser dans les mêmes conditions. La nouveauté de la situation – à laquelle ils sont peu entraînés – les amène à produire des réponses que leurs enseignants perçoivent comme « *limitées* », « *pauvres* », etc., comme on l'a vu précédemment (cf. les difficultés d'élèves à être lecteur-commentateur). Les faiblesses et prudences des élèves constatées par les enseignants sont révélatrices de la façon de lire apprise et mise en œuvre par les élèves dans les premiers temps de l'enseignement de l'étude de texte littéraire (ce qui fait plus précisément l'objet du chapitre 7). Ce qui est objectivement enseigné - au travers de cette répartition des tâches -, c'est une lecture de type informatif (en ce sens qu'on lit en recherchant des informations d'un type particulier) et étroitement liée aux demandes professorales : les élèves apprennent à repérer ce qui, dans les textes, est « *utile* » à l'analyse demandée par leurs enseignants. Ils n'apprennent pas forcément à mettre en œuvre individuellement la démarche interprétative, ni ne se saisissent immédiatement de savoirs et savoir-faire permettant de le faire. Les manques d'« *autorisation* » interprétative sont liées à la position d'apprentis des élèves au sein des cours de français et des premières mises en œuvre individuelles de même que le manque de responsabilité est lié aux positions professionnelles des personnels non qualifiés :

« Il y a [...] comme un paradoxe à entendre ou à lire parfois des discours “désespérés” sur le “manque d'autonomie”, l'absence d'“esprit d'initiative”, l'absence de “prises de responsabilités” des personnels de “bas niveaux de qualification” dans la mesure où ces manques sont justement constitutifs de leurs positions professionnelles »¹⁰⁴³

De plus, lors des évaluations, les élèves doivent mettre en veille certaines réactions lectorales comme les extrapolations, les engagements affectifs, leurs réactions premières mêmes lorsqu'elles répondent aux intentions textuelles analysées, l'humour sur les textes étudiés et sur les savoirs scolaires, les va-et-vient entre ancrage pragmatique et ancrage littéraire, etc. Autrement dit, ils doivent mettre en veille des réactions lectorales bien venues en d'autres moments scolaires parce qu'elles donnent un certain dynamisme au déroulement de l'étude des textes, parce qu'elles servent l'explicitation de la démarche interprétative par l'enseignant, parce qu'elles permettent les retournements carnavalesques temporaires, etc. Ils doivent mettre en veille les réactions qui, du fait de leur position dans la relation pédagogique, leur reviennent ordinairement dans la salle de classe.

¹⁰⁴³ B. Lahire, *La Raison des plus faibles*, op. cit., p. 99.

Ainsi la variation des situations entre l'enseignement de l'étude de texte et la vérification de sa maîtrise implique d'une part l'enseignement de la maîtrise et la mise en œuvre intentionnelle et circonscrite de différentes réactions lectorales, d'autre part une préparation à la mise en œuvre individuelle des savoirs et savoir-faire interprétatifs. Elle requiert aussi l'enseignement explicite – pas toujours effectif – de la variation des attendus professoraux selon les situations¹⁰⁴⁴.

Par les façons de lire qu'elle suscite et encadre, la relation d'enseignement constitue un élément essentiel des contraintes lectorales lycéennes au même titre que les savoirs et savoir-faire interprétatifs exigés à l'école, ou que les textes lus sur recommandation scolaire aisément repérables à partir d'entretiens avec les enseignants et d'une lecture des *Instructions officielles*.

Chapitre 7 : Des réactions lectorales plus ou moins conformes aux attentes professorales

Lorsqu'ils lisent pour leurs cours de français, les élèves de seconde sont invités à appréhender les textes de façon analytique et à mettre en suspens ou à canaliser une appréhension pragmatique des textes.

L'appréhension des textes attendue au lycée combine les différentes façons de lire analytiques initiées dès le collège (résumé, analyse stylistique et linguistique, contextualisation historique et esthétique) ; elle ne se réduit à aucune d'entre elles.

La construction du sens des textes et la saisie des effets portés par des marques et des constructions textuelles particulières s'effectuent par la mobilisation de savoirs et savoir-faire spécialisés – en référence à une histoire littéraire, à des esthétiques, à des conditions historiques et biographiques de production, à des savoirs stylistiques – plutôt qu'en référence aux expériences lectorales de lecteurs singuliers. C'est d'autant plus le cas que les expériences lectorales sont peu informées de ces savoirs et savoir-faire spécialisés. Comme le souligne M. Bakhtine¹⁰⁴⁵, il s'agit alors d'analyser les textes et non de les « vivre » comme lorsque le lecteur se laisse prendre par l'histoire d'une œuvre narrative, ou comme lorsqu'il réagit de façon éthico-pratique aux textes, aux comportements des personnages, aux conceptions du monde sous-jacentes ou explicites, en référence à ce qu'il est, vit et pense au quotidien, selon une modalité répondant à d'autres logiques que celle de l'argumentation écrite enseignée dans le secondaire. Si une appréhension pragmatique des textes est autorisée, voire favorisée par certaines sollicitations scolaires, elle n'est pas requise lors des situations d'évaluation des façons de

¹⁰⁴⁴ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 118-122. L'auteur analyse ainsi la variation des performances des élèves en lecture compréhension selon les situations scolaires ordinaires et les situations d'évaluation : les unes et les autres réclament en fait des savoirs et savoir-faire différents.

¹⁰⁴⁵ B. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, cité dans B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 107-108.

lire. Elle n'est en outre jamais suffisante pour une bonne évaluation scolaire ¹⁰⁴⁶. L'enseignement du français en seconde vise donc la mobilisation « raisonnée » ¹⁰⁴⁷ des différentes appréhensions des textes. Il suppose et enseigne un « sens de la pertinence contextuelle » ¹⁰⁴⁸ favorisant la mise en veille ¹⁰⁴⁹, en contexte scolaire, d'une appréhension pragmatique des textes au profit de la mise en œuvre et de l'explicitation d'une appréhension analytique. Il reconnaît la légitimité de leur appréhension pragmatique en contexte extra-scolaire ou, exceptionnellement, en contexte scolaire.

Néanmoins, les élèves ont parfois des appréhensions pragmatiques des œuvres qu'ils étudient. C'est le cas d'Aïcha qui a aimé *Madame Bovary*. Réagissant à l'œuvre et aux personnages à partir de critères moraux, Aïcha a aimé réfléchir notamment aux conditions de la femme mariée :

« Madame Bovary [...] pour moi c'est une histoire... qui se passe encore en ce moment quoi. Je veux dire y a des gens encore qui se sont mariés et qui sont pas... qui aiment pas leur mari, et y en a beaucoup qui z'ont des amants... (ouais) ou des maîtresses. Et puis je sais pas son histoire elle était vraiment bien, elle était... intéressante. En plus de voir comment... quelqu'un aime la personne et l'autre personne elle ne l'aime pas, tu vois comment i se comportent et tout [...] la façon dont... Madame Bovary elle se comporte aussi. Y a des choses i sont... réels [...] On voit ce qu'une femme... aime... chez un homme, ou ce qu'elle veut plus tard (ouais), ce qu'elle veut avoir. On le voit à travers le livre... tout ce qu'une femme comment elle rêve et tout... Puis des fois y en a qu'elles tombent dans le piège hein [...] Moi j'ai bien aimé pour ça. La façon dont... elle est... Tout le long en fait elle est triste pratiquement (ouais) Elle... elle a pas une vie... heureuse... à mon avis. En plus elle en parle même pas à... son mari, elle lui fait pas comprendre. Une fois elle essaye de le raisonner un peu parce que c'est vrai qu'il est un peu trop gentil en fait. A mon avis c'est ça... En fait elle elle rêvait de... de romantique... de tout ce genre de choses [...] [rire puis à nouveau ton triste] Elle a pas eu de chance [...] En fait quand j'ai vu monsieur Bovary comme il est gentil et... qui aime sa femme et tout, ça me faisait de la peine qu'il l'a... qu'elle le trompait. [...] Pour moi en fait le mariage c'est pas n'importe quoi, quoi. Je veux dire le mariage c'est pas après tu vas voir un autre. Nan franchement j'approuve pas : c'est ce que j'ai pas approuvé c'est les amants. Même si on n'aime pas la

¹⁰⁴⁶ On a évoqué, au chapitre 6, la place de ces sollicitations professorales dans le déroulement des cours de français. L'appropriation de ces sollicitations par les élèves constitue un des éléments propices aux appréhensions pragmatiques des textes lus en contexte scolaire qui sont étudiées au chapitre 8.

¹⁰⁴⁷ G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*, p. 35 ; G. Vincent, *L'Ecole primaire française*, *op. cit.*, p. 96 et 99 notamment.

¹⁰⁴⁸ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, *op. cit.*, p. 42. Le boursier qu'évoque R. Hoggart, qui sait quel accent taire selon les contextes (scolaire ou familial) fait montre d'un tel sens de la pertinence : « Une fois au lycée, il apprend vite à utiliser deux accents, peut-être même à se composer deux personnages et à obéir alternativement à deux codes culturels », R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, *op. cit.*, p. 352.

¹⁰⁴⁹ B. Lahire, « Eléments pour une théorie des formes socio-historiques d'acteur et d'action », *op. cit.*, p. 85.

personne c'est... Surtout en plus quand elle avait une fille [...] i faut... i réfléchissent ! Pourtant je sais pas la première fois quand elle s'est mariée : pourquoi elle s'est mariée avec lui si elle voulait pas ? Y a des choses comme ça. Mais... c'est les livres hein (ouais) On n'y peut rien... » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

Cette enquête mobilise des habitudes lectorales mises en œuvre dès le collège au sein des cours de français et en dehors. En troisième, elle a ainsi trouvé « *super bien* » *La Symphonie pastorale*, du fait des questionnements suscités autour de la souffrance de la femme du pasteur, de la passion de ce dernier pour sa pupille aveugle, du « *suicide de Gertrude* », de l'entrée dans les ordres du fils. En suivant les recommandations de son cousin, elle a également lu le « *livret personnel d'une fille de Harlem* ». Aïcha a été « *touchée* » par ce récit et dit son empathie pour l'héroïne. Celle-ci vit en quartier populaire avec ses demi-frères et sa mère et est confrontée à la prostitution et à la drogue. Elle parvient malgré tout à poursuivre ses études grâce à une enseignante qui se bat pour lui faire obtenir une « *bourse* ». Aïcha s'est saisie des perspectives d'étude de *Madame Bovary* proposées par madame B comme par exemple « *les étapes de la désillusion d'Emma* » à partir de ses habitudes lectorales romanesques antérieures¹⁰⁵⁰.

A ma demande, Aïcha raconte les réactions de madame B aux propositions des élèves. L'enseignante réoriente les observations des élèves en leur demandant de s'en tenir au « *livre* » et non d'exprimer leurs impressions et réflexions lectorales :

« (je reviens sur *Madame Bovary*, mais... tu lui avais dit à la prof que t'aimais pas trop parce que justement... parce que [Emma] elle trompait son mari et tout, 'fin, elle se rendait pas compte que lui il l'aimait) oui, oui. Ouais on avait parlé de ça, mais [la prof] elle nous avait dit comme quoi... D'abord elle nous a dit "C'est le livre" [petit rire] » ; « y en a beaucoup dans la classe qui l'ont pas aimé [ce roman] Chaque fois i disaient "Ouais, elle a pas honte [Emma]", je sais pas quoi. Y en a une qui a dit "Moi je ferai jamais ça à mon mari" [rire des deux]. Mais [en classe] c'était pas la même chose quoi, c'était [étudier] le livre » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

Madame B explique de manière moins elliptique comment elle oriente les réactions de ses élèves vers des considérations sur l'écriture de Flaubert :

« pour le dernier cours, où je leur ai demandé d'essayer de dégager les caractéristiques du style... de Flaubert (ouais), et alors... j'avais des élèves qui en fait n'arrivaient pas à se pencher sur ce thème de l'écriture et qui me... commentaient toujours et encore... la façon de réagir des personnages. Mais ça montre qu'i z'avaient envie d'en parler (hum hum) et qu'ils les considéraient comme vivants, et... Vraiment ce qui m'a frappée et qui m'a fait plaisir aussi c'est que... puis c'est vraiment eux qui ont dit des choses très intéressantes... Myriam par exemple – celle... qui n'avait pas lu le livre au début (ouais) – elle a dit que le livre se lisait finalement très facilement et que même si y avait certains mots de vocabulaire qu'on ne comprenait pas, en fait... tout l'ensemble du livre se lit... très

¹⁰⁵⁰ Cf. *infra*, chapitre 8.

facilement et que c'est... un livre qui est très moderne(hum hum) Et donc ça c'est vrai que j'ai trouvé que c'était déjà bien de ressentir la modernité du style... de Flaubert. Et aussi parce qu'il parle des choses de la vie quotidienne... de situations... qu'ils peuvent transposer eux aussi facilement(ouais) puis ce sont des thèmes... très fréquents dans les œuvres... littéraires ou cinématographiques... d'aujourd'hui en fait hein. Et... aussi je leur ai dit qu'il fallait qu'i z'essayent de retrouver des choses qu'ils avaient déjà abordé... (...) Ils ont réussi à me dire, à dégager donc... l'importance du réalisme(ouais) donc là i z'ont retrouvé... l'importance des descriptions, des portraits et là j'étais vraiment contente parce que finalement i z'ont compris à quoi servaient toutes ces descriptions, tous ces portraits, puisqu'ils m'ont dit que... grâce à cela, on se représentait vraiment... tout ce qui était évoqué. » (Madame B)

Ainsi, l'enseignante canalise l'appréhension des œuvres par les élèves. Elle leur indique ce à quoi ils doivent prêter attention, ce qu'ils doivent commenter ainsi que la manière dont ils peuvent rendre compte de leur lecture au sein du contexte scolaire. Pour Mathilde, c'est en « *coup[ant]* » les élèves « *dans [leur] élan* » que monsieur F les invite à mettre en suspens une appréhension pragmatique des textes ou à taire des énoncés « *faux* » ou « *hors-sujets* » :

« j'aurais p't-être dû plus participer aussi mais bon ça c'est pas ma nature donc... je suis plutôt timide et... je préfère rendre... quèque chose... [écrite] plutôt que d'en faire part à tout le monde. Parce que généralement en plus je mets tout le temps pas mal de moi dans ce que je fais, des trucs personnels et tout et j'aime pas trop en parler... devant tout le monde quoi (devant une classe) ouais ! Le truc de Rimbaud là [un commentaire composé du Dormeur du val] je l'aurais jamais dit. J'ai/ En plus... j'ai levé la main au début pour commencer à le dire. Mais... le problème c'est que tout de suite [monsieur F] m'a arrêté parce que j'ai... j'avais faux, parce que... je faisais des hors-sujets, parce que je faisais... Donc je me suis fait "ok ! Donc, on dirait rien, on lui rendra le truc" [...] C'est vrai que... le reproche qu'on... pourrait lui faire c'est... chaque fois qu'on parle... qu'on essaye de parler, i nous coupe très vite dans notre élan. Et... c'est tellement difficile pour moi de faire le premier pas que si tu me coupes tout de suite... moi j'arrête quoi. Et je préfère même pas continuer. J'avais fait un autre truc aussi, mais je crois bien que c'était Les Feuilles d'automne, là je m'étais déchirée [ie. J'avais beaucoup travaillé]. Ouais, Les Feuilles d'automne. J'avais fait ça... "La fuite du temps" et tout. Et j'avais commencé à le dire en fait, et... tout de suite i m'arrêtait et... j'ai fini quoi, j'avais les larmes aux yeux quoi parce que... franchement... si c'est pour faire/ ça désespère plus qu'autre chose » (Mathilde ; père : architecte ; bac et études d'architecture ; mère : institutrice ; formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

Les réorientations et correctifs professoraux ne sont pas les seuls éléments favorisant la mise en suspens ou au second plan d'une appréhension pragmatique des textes en contexte scolaire, si ce n'est la mise en œuvre de leur appréhension analytique.

Le présent chapitre veut rendre compte des conditions et modalités de *mise en œuvre d'une appréhension analytique* et de *mise en veille* ou de *canalisation d'une appréhension pragmatique des textes étudiés en cours de français*. On se distingue ainsi d'une perspective cherchant à saisir la réalité d'une posture ou d'un rapport général à

l'endroit de la littérature. En interrogeant les enquêtés sur les lectures concrètes effectuées en contexte scolaire et celles effectuées en d'autres contextes, on a produit un matériau qui fait apparaître systématiquement les conditions et modalités de lecture : même pour les enquêtés les plus familiers de la littérature, et les plus proches de ceux que C. Détrez décrit comme « passionnés et convertis » à la littérature, *les lectures sont des réactions aux sollicitations scolaires*. Si les élèves ne lisent pas « pour obtenir de bonnes notes au baccalauréat », *ils soumettent toutefois leurs lectures aux consignes professorales*. Ils s'y soumettent d'autant plus aisément qu'ils ont constitué les façons d'appréhender les textes à leur entrée au lycée comme découvertes heureuses ¹⁰⁵¹.

Les entretiens réalisés avec les élèves et leurs copies de français témoignent par ailleurs de la récurrence et de la diffusion des réactions lectorales plus ou moins conformes aux attentes professorales.

Du fait de leur niveau d'enseignement, les enquêtés se distinguent des individus à partir desquels P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont élaboré le modèle des « héritiers » : il s'agit de lycéens et non d'étudiants. En outre, tous les enquêtés ne sont pas enfants de bacheliers et, parmi les enfants de bacheliers, beaucoup ont des parents ayant suivi des filières non littéraires. Ils ont de fait peu de chance d'entretenir « l'illusion de l'apprentissage comme fin en soi » ¹⁰⁵², et encore moins celle de l'apprentissage comme fin en soi de la lecture de la littérature.

Ils sont en accord avec « les normes d'une société scolaire de plus en plus basée sur l'efficacité et la rentabilité » ¹⁰⁵³ et sont portés à entretenir un rapport instrumental aux savoirs et à la scolarité tel qu'il a été mis en évidence pour les « nouveaux lycéens » ¹⁰⁵⁴. Ceux-ci le rendent fort visible en ne le combinant pas toujours à un rapport cognitif ou épistémique aux savoirs et à la scolarité. Ils envisagent les savoirs et savoir-faire scolaires enseignés à travers le filtre des résultats obtenus et à obtenir. Si certains manifestent une résistance tant objective que subjective aux savoirs et savoir-faire enseignés en français (« *je n'ai plus travaillé* », « *j'ai lâché l'affaire* », « *ça ne m'a jamais intéressé* », etc.), et si parfois et plus ou moins sciemment, quelques-uns détournent les consignes lectorales, tous les enquêtés disent avoir répondu aux demandes professorales : pour « ne pas perdre la face » ¹⁰⁵⁵, pour « faire face » ¹⁰⁵⁶, pour acquérir des savoirs et savoir-faire spécialisés et spécifiques. Du fait de la situation d'entretien et aussi du terrain de l'enquête, aucun enquêté ne conteste ouvertement les injonctions scolaires et l'autorité

¹⁰⁵¹ Pour la caractérisation du rapport à la lecture de ces « passionnés et convertis », cf. C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 466 à 471, p. 466 et 471 pour les citations.

¹⁰⁵² P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, op. cit., p. 87.

¹⁰⁵³ G. Felouzis, « Le "bon prof" », op. cit., p. 365.

¹⁰⁵⁴ Les lycéens de la « démocratisation scolaire », S. Beaud, *80 % au bac... et après ?*, op. cit. ; E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit. ; F. Dubet, *Les Lycéens*, op. cit. S. Beaud et M. Pialoux mentionnent le constat que J. Testanière faisait en 1981 à propos des enfants de milieux populaires, « Réussir ses études, c'est le moyen de faire face à l'avenir, grâce à la possession de diplômes : l'intérêt des études n'est pas intellectuel, il est social », S. Beaud et M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, op. cit., p. 239.

pédagogique ¹⁰⁵⁷. De plus, « l'instrumentalisme scolaire », les « techniques de travail scolaire [telles que le bachotage] ne sont pas en soi propres aux enfants des classes populaires » ¹⁰⁵⁸ et sont rendus possibles par l'organisation même de l'enseignement scolaire. Y participent d'une part, l'évaluation de la maîtrise des savoirs et savoir-faire enseignés, la décomposition des savoirs et savoir-faire en vue de leur enseignement, l'acquisition de ceux-ci par le biais d'exercices dont le sens est avant tout scolaire et lié à leur inscription dans une logique d'acquisition et de production de savoirs ¹⁰⁵⁹. D'autre part l'organisation de l'enseignement par classes de niveaux auxquelles les élèves accèdent sur la base notamment de bulletins de notes certifiant l'acquisition de telles et telles compétences favorise l'instrumentalisme scolaire. Cet instrumentalisme scolaire est aussi lié à la dépendance des élèves à l'endroit de l'institution scolaire pour l'acquisition et la certification de leur capital culturel. Or celle-ci augmente avec la spécialisation des savoirs à mobiliser lors des études de textes, même parmi les élèves dont les parents ont suivi des études supérieures (parallèlement les plus grandes accessibilité et diffusion d'ouvrages de référence consignant de tels savoirs réduisent potentiellement la dépendance des élèves qui y ont recours vis-à-vis de l'institution scolaire). Il est enfin renforcé par l'importance des enjeux de l'obtention de diplômes du fait de la place majeure de l'institution scolaire dans la structuration de l'espace social (obtention voire candidature à un emploi, détermination des rémunérations par les niveaux de diplôme) ¹⁰⁶⁰.

Ce rapport instrumental à l'institution scolaire n'est pas sans répercussion sur l'appropriation par les enquêtés de l'enseignement du français tel qu'il s'effectue en classe de seconde et sur leurs façons d'appréhender les textes qu'ils lisent dans ce contexte. Pour les enquêtés, il importe de réussir scolairement et, pour cela, de répondre à une demande scolaire : ils lisent parce que les enseignants le leur ont demandé et ils lisent prioritairement ce qui leur permettra de répondre à cette demande professorale plus qu'ils ne cherchent à satisfaire des attentes lectorales relevant d'une appréhension pragmatique. *Tout se passe comme si la priorité accordée aux activités permettant de répondre à une demande scolaire prenait le pas sur les textes mêmes, et sur les réactions*

¹⁰⁵⁵ D. Thin et M. Millet reprennent cette expression à E. Goffman pour rendre compte des attitudes et comportements scolaires de collégiens rencontrés à l'occasion de leur recherche sur les « ruptures scolaires ». Le chapitre 3 intitulé « des difficultés scolaires aux comportements "a-scolaires" » analyse dans cette perspective différentes attitudes scolaires de leurs enquêtés : « de l'hypoactivité scolaire à l'évitement de l'autorité pédagogique, M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires*, op. cit., p. 157-205.

¹⁰⁵⁶ S. Beaud et M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, op. cit., p. 249. Cf. aussi l'évocation des pratiques scolaires des « malgré nous » de la démocratisation scolaire, S. Beaud, *80 % au bac... et après ?*, op. cit., p. 26.

¹⁰⁵⁷ Cf. l'analyse des conditions d'un travail nécessaire d'instauration et du maintien d'une autorité pédagogique, D. Thin, « L'autorité pédagogique en question », op. cit.

¹⁰⁵⁸ S. Beaud et M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, op. cit., p. 245.

¹⁰⁵⁹ G. Vincent, *L'école prisonnière de la forme scolaire ?*, op. cit., p. 19 ; J. Hébrard, « L'exercice de français est-il né en 1823 ? », *Etudes de linguistique appliquée*, oct-déc. 1982, n° 48, p. 12.

des enquêtés à ces textes.

Cette relégation des textes et cette mise au second plan des réactions lectorales pragmatiques sont accrues lorsque les enquêtés sont tenus à distance des textes qui leur sont soumis du fait des spécificités mêmes de ces derniers. Comme on l'a vu au chapitre 6, en seconde, les élèves sont invités à découvrir des œuvres de langue française « de qualité » ou à approfondir leur connaissance de cette catégorie de textes. Parce qu'elles ont des spécificités littéraires et textuelles et parce qu'elles sont présentées comme devant faire l'objet d'une lecture accompagnée¹⁰⁶¹, beaucoup d'œuvres étudiées sont perçues comme « difficiles », notamment par les enquêtés les moins familiarisés avec cette catégorie de textes au cours de la période collégienne. C'est le cas lorsqu'ils ont moins lu, à l'école ou en dehors, de textes semblables, lorsqu'ils ont lu des textes moins longs, lorsqu'ils ont peu eu l'occasion d'étendre leur connaissance de la culture littéraire à partir d'adaptations d'œuvres ou de discussions autour d'œuvres littéraires. Les difficultés évoquées sont de plusieurs ordres : elles peuvent être relatives au lexique utilisé, aux thèmes abordés, aux personnages créés, aux cadres de la narration, à la construction textuelle, à des caractéristiques génériques ou typographiques (l'absence de narrateur dans les pièces de théâtre, les didascalies et nom des personnages, etc.). *Et tout se passe comme si la levée de ces difficultés empêchait la satisfaction d'attentes lectorales ressortissant à une appréhension pragmatique des textes étudiés*¹⁰⁶². Mais, si les enquêtés concentrent leur attention lectorale sur les difficultés et spécificités lexicales, thématiques ou stylistiques des textes qui leur sont soumis, c'est aussi qu'ils y sont

¹⁰⁶⁰ L'illusion de la gratuité de l'apprentissage reste prégnante chez certains enquêtés. Elle est plus souvent associée à des savoirs et savoir-faire littéraires qu'à des connaissances non enseignées à l'école découlant de lectures non littéraires qui elles sont présentées par ce qu'elles apportent aux lecteurs pour la réalisation d'autres activités, etc. Ainsi, qu'il s'agisse des encyclopédies et des ouvrages de para-sciences, de l'actualité du matériel informatique, de bandes dessinées, etc., Sophie et Valérie, Salah et Samuel, Leonardo et Livio expriment ce à quoi leurs servent ces lectures. Si l'opposition des activités scolaires et extra-scolaires ne recouvre pas les mêmes réalités selon les caractéristiques sociales et scolaires des enquêtés (et donc selon les proximités ou distances culturelles et matérielles objectives entre les contextes scolaire et extra-scolaire au sein desquels ils évoluent), elle imprègne leurs propos. En première impression, les enquêtés associent en effet au contexte extra-scolaire des activités qu'ils décrivent comme libres de contraintes à l'inverse de celles effectuées au sein du contexte scolaire. C'est la même dichotomie (entre le scolaire et l'extra-scolaire) que F. de Singly constate dans *Les Jeunes et la lecture*, p. 64 et p. 193 notamment.

¹⁰⁶¹ Cette perception ne peut être appréhendée comme relevant de la seule efficacité des textes, ni même des seules caractéristiques des textes et de leur rencontre avec des lecteurs aux profils singuliers. Elle découle sans doute aussi de la manière dont les textes sont présentés et perçus comme textes à étudier et devant faire l'objet d'un accompagnement, cf. *supra*, chapitre 6.

¹⁰⁶² G. Mauger et C. F. Poliak décrivent en positif ce qui permet une appréhension pragmatique de la littérature : « La "facilité" requise pour une évasion réussie n'est donc pas seulement celle de la syntaxe et de la sémantique, elle est aussi celle de l'intrigue et des ressorts psychologiques des personnages : les représentations conventionnelles institutionnalisées et intériorisées (les clichés, les stéréotypes) ont l'évidence de "ce qui va de soi", du "réel" tel qu'il est ordinairement perçu. De ce fait, elles sont aussi transparentes, invisibles : "on y croit", "on est pris dans l'action", "on vit avec", "on s'imagine dedans", "c'est vrai", "c'est réel", "c'est véridique", disent les enquêtés. En fait, la complexité de l'intrigue et de la psychologie des personnages, comme celle de la syntaxe et du vocabulaire, doit être adaptée aux compétences du lecteur : trop déroutante, elle décourage le lecteur novice, trop conventionnelle, elle ennuie le lecteur expert. », G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », *op. cit.*, p. 7.

invités : ces difficultés et spécificités constituent la matière même de ce qui est analysé en classe de seconde.

En effet, en étudiant-objectivant les œuvres lues pour les cours de français, les élèves les appréhendent de façon analytique, notamment par le *repérage* et l'étude de certaines marques textuelles. Ils apprennent à mettre en suspens ou à reléguer au second plan une appréhension pragmatique des textes et à mettre en œuvre *systématiquement* une façon de lire à laquelle la plupart d'entre eux ont été initiés au collège. Cette façon de lire requiert la mobilisation de savoirs spécialisés dont l'acquisition est plus ou moins mise en avant au sein des cours de français. S'ils consacrent beaucoup d'énergie à ces apprentissages, c'est en partie aussi parce que ceux-ci leur offrent la possibilité de réactiver des manières d'être écoliers : ils peuvent être envisagés comme une somme de connaissances et de gestes intellectuels à maîtriser.

Enfin, devant s'emparer de textes difficiles en mettant en œuvre une façon de lire analytique dont ils sont peu sûrs puisqu'elle est en cours d'acquisition, dans la perspective d'une évaluation dont dépend en partie leur réussite scolaire, les élèves sont amenés à assurer leurs arrières. Ils le font en s'en remettant à de plus compétents qu'eux pour donner sens aux textes. Ils se réfèrent aux appréhensions analytiques des textes stabilisées et dispensées par les enseignants, par leur entourage, par des animateurs, à celles consignées dans des livres. En plus d'un sentiment d'insécurité, c'est l'organisation même de l'enseignement, avec une répartition des tâches entre enseignants et élèves (cf. *supra*, chapitre 6), qui offre les conditions d'une « remise de soi »¹⁰⁶³. Cette mise en suspens d'une appréhension pragmatique des textes s'effectue non seulement en amont, par le recours à des aides, mais aussi en aval, par la mémorisation des propos des enseignants sur les textes lus en classe.

Cette remise de soi en matière de construction des textes ne concerne ni l'ensemble des enquêtés, ni l'ensemble des lectures réalisées en seconde. Quelques enquêtés réalisent progressivement, en suivant les consignes professorales, des lectures analytiques des textes étudiés. A cette occasion, ils mettent en suspens, ou au second plan, leur appréhension pragmatique des textes et les satisfactions lectorales qui y sont liées. Ils découvrent souvent des satisfactions lectorales nouvelles, propres à une appréhension analytique des textes. Ces enquêtés se caractérisent par le fait de maîtriser les savoirs et savoir-faire spécialisés requis, d'avoir parfois mis en œuvre eux-mêmes des façons de lire analytiques lorsqu'ils étaient au collège, d'avoir intériorisé la conception scolaire¹⁰⁶⁴ d'une construction individuelle des savoirs et savoir-faire et, enfin, de bénéficier des conditions culturelles et matérielles favorables à leur exercice et à leur entraînement.

Au terme de ce chapitre, on évoquera les positionnements des enquêtés à l'endroit des consignes lectorales lycéennes. Ceux-ci ne recouvrent pas mécaniquement les savoirs et savoir-faire lectoraux construits et maîtrisés. Les prises de position des enquêtés par rapport à l'enseignement du français dépendent d'une part de la particularité de leurs conditions d'énonciation, dans le cadre d'un entretien dont la prise de contact

¹⁰⁶³ J'emprunte cette expression à P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 489 et à B. Lahire, *La Raison des plus faibles*, op. cit., p. 94.

s'est effectuée au sein des cours de français. Elles dépendent d'autre part :

- de la place que cet enseignement occupe parmi d'autres sollicitations lectorales et parmi d'autres satisfactions lectorales ;
- de l'écart entre les enseignements reçus au collège et au lycée ;
- de la reconnaissance par les enquêtés de l'autorité pédagogique des enseignants.

La diversité des éléments susceptibles d'infléchir les rapports des enquêtés à l'enseignement du français explique que des enquêtés maîtrisant inégalement les savoirs et savoir-faire spécialisés enseignés puissent tenir des propos similaires à l'endroit de cet enseignement et, qu'inversement, des enquêtés dont la maîtrise des savoirs et savoir-faire spécialisés est proche puissent avoir des positionnements différents¹⁰⁶⁵.

Qu'ils s'en remettent à des propositions professorales, amicales ou livresques ou qu'ils produisent eux-mêmes une analyse des textes étudiés en classe, certains enquêtés réagissent positivement à la spécialisation des consignes lectorales liées à l'entrée au lycée. C'est le cas notamment lorsqu'ils découvrent de nouvelles satisfactions lectorales, comme le « plaisir esthétique et intellectuel de l'interprétation »¹⁰⁶⁶, qui ne relèvent pas d'une appréhension pragmatique des textes mais d'une appréhension analytique. D'autres enquêtés, au contraire, réagissent négativement à la spécialisation des consignes. S'ils suivent ces dernières lorsqu'ils y sont contraints, ils en contestent la légitimité à l'aune d'autres satisfactions lectorales quand ils risquent peu en le faisant (en entretien ou même parfois en cours).

I. Répondre à une demande scolaire

Réalisée en contexte scolaire, la lecture s'apparente à toutes les activités scolaires. Relevant d'« un système [l'école] où l'évaluation est une composante permanente de la

¹⁰⁶⁴ En 1979, P. Bourdieu écrivait : « l'institution scolaire dans son ensemble, depuis l'organisation strictement individualiste du travail qu'elle impose jusqu'aux schèmes classificatoires qu'elle met en œuvre dans ses opérations de classement et qui privilégient toujours l'original au détriment du commun, en passant par les contenus mêmes qu'elle enseigne et la manière de les enseigner, tend à renforcer l'inclination à l'individualisme ou à l'égotisme que les enfants de la petite ou de la grande bourgeoisie apportent dans le système. », P. Bourdieu, *La Distinction, op. cit.*, p. 486. L'évolution du système scolaire et des contenus d'enseignement depuis les années 1970 conduisent à nuancer ces propos pour ce qui est de l'enseignement de la littérature : la demande et l'enseignement explicite de savoirs spécialisés pour fonder l'appréhension analytique des œuvres, la légitimation d'une approche rigoureuse passant par l'obéissance à une démarche intellectuelle, elle aussi explicitée, etc., constituent des éléments moins favorables à la valorisation de l'originalité au profit de celle du suivi d'un protocole consensuel en matière de lecture. Néanmoins, l'organisation du travail et de l'évaluation des compétences reste individualiste.

¹⁰⁶⁵ En organisant l'analyse des façons de lire lycéennes selon les rapports des enquêtés aux façons de lire enseignées (adhésion et rapport désintéressé ; rapport intéressé entre plaisirs et corvées ; contestation), C. Détrez suggère la convergence des prises de position à l'endroit de l'enseignement du français et des habitudes lectorales constituées. C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 462-479.

¹⁰⁶⁶ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 479.

pratique »¹⁰⁶⁷, elle est caractérisée par le fait d'être évaluée. C'est de la sorte qu'elle est perçue par les élèves interrogés qui soulignent la systématisme, ou au contraire la faible fréquence, des évaluations (ou des vérifications) des lectures selon les options pédagogiques de leurs enseignants. Les élèves répondant le mieux aux exigences scolaires partagent également cette perception de la lecture en contexte scolaire. Ainsi, Séverine, dont les notes obtenues aux devoirs de français manifestent la conformité de ses réponses lectorales aux attentes professorales¹⁰⁶⁸, décrit de manière significative l'évaluation qui fait suite à toute intervention d'élèves sur les textes :

« [la prof] elle nous interroge de temps en temps, et à la fin, ceux qu'elle a interrogés, pour expliquer le texte, elle leur ramasse leur cahier et elle leur note leur préparation en fait. Donc [petit rire] en fait ceux qu'elle interroge c'est pour les noter après [...] quand elle interroge, si tu veux c'est sur une question précise de l'explication de texte » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Lorsqu'il objective certaines fonctions des études de textes, Samuel évoque celle de l'évaluation des élèves :

« (ça sert à quoi une explication de texte ?) ça sert à mieux comprendre le texte... et... à donner une note [petit rire] » (Samuel ; père : plombier, études non précisées ; mère : secrétaire après avoir été longtemps au foyer, baccalauréat, arrêt des études après son mariage)

Des enquêtes n'indiquent les modalités d'évaluation des lectures qu'en réponse à mes questions. D'autres, en revanche, les mentionnent avant même que je le leur demande. C'est notamment le cas lorsque pour eux, la lecture littéraire est essentiellement une lecture scolaire, une lecture qu'ils ne réalisent qu'en contexte scolaire. Ils conçoivent inséparablement les textes qu'ils ont lus ou qu'ils devront lire pour les cours de français et les modalités d'évaluation de leur lecture. Celles-ci constituent, à côté du titre, du nom de l'auteur, etc., une caractérisation des textes lus :

« on fait pas trop d'exercices en fait. 'Fin [madame D] nous donne du travail à faire, chaque fois... [...] Le problème, c'est qu'en fait elle nous demande de faire ça et après en cours, c'est elle qui... (qui le fait) qui... qui dit tout quoi ! (ouais) et ça... ça sert pas à grand chose... Et sinon, en cours, qu'est-ce qu'on fait. Ouais... en cours on doit faire des petites recherches sur le texte... ça c'est, ouais... c'est pas mal parce que, ouais, ça nous force un peu à rester et comme... à réfléchir sur le texte... Et ça c'est bien. Et... sinon, on fait des devoirs. En fait on n'a pas de devoirs... en rapport avec les livres(hum !) On a fait que des devoirs qui... Elle nous donne un texte et i faut... et puis sur le texte, on réfléchit. C'est pas sur le bouquin [ie. œuvre intégrale] ! (et là tu te souviens des différents textes ? [pause] Que t'as faits ?) c'était... Y avait sur Les Liaisons dangereuses... Ah si, y avait un texte sur Dom Juan, en début d'année, mais on n'avait pas encore étudié le livre [...] Y avait sur Madame Bovary... Euh... Quoi d'autres ? Y avait un truc sur... Montesquieu... Lettres persanes ! Et voilà, c'étaient des textes... aussi de ce

¹⁰⁶⁷ P. Perrenoud, *La Fabrication de l'excellence scolaire*, op. cit., p. 24.

¹⁰⁶⁸ Aux devoirs réalisés entre septembre et mars – moment de l'entretien –, Séverine a obtenu : 18/20 ; 18/20 ; 17/20 ; 18/20 ; 16/20 ; 18.5/20 ; 20/20 ; 17/20 ; 17/20 ; 18.5/20 ; 17.5/20.

genre-là... et en fait i faut réfléchir. Y a des questions... et après soit y a une argumentation, soit c'est... ben ! Justement, le commentaire composé » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie) « y a Le Rouge et le noir, là elle nous pose des questions en cours, on l'a d'jà fait, et... Après y avait La Peste, on fait la fiche de lecture, après elle nous la note. Et là j'ai ce livre [Britannicus] à lire, après je vais avoir le DS » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie) « Madame Bovary bon on a, on l'étudie en classe [...] on prend passage par passage, on approfondit, et... voilà. Et sur Le... Rouge et le noir ben on a fait... un contrôle en classe » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France)

L'importance de l'évaluation au sein de l'institution scolaire ne se répercute pas seulement sur la manière dont les enquêtés caractérisent les différents textes lus (en évoquant les modalités d'évaluation). Elle en a aussi sur la manière dont les élèves conçoivent et réalisent les pratiques scolaires de lecture. La plupart des enquêtés les attribuent à leur obligation de répondre à une demande scolaire. Si celle-ci vient à manquer parce que la demande de lecture n'est pas suivie d'une évaluation ou d'une vérification professorale, certains élèves n'en tiennent pas compte :

« (tout à l'heure tu me disais que en fait [madame D] donnait pas beaucoup de devoirs, mais... ! Tu sais, des fois, sur Dom Juan par exemple, elle dit... /) / ah ouais ! [rire] ("Dressez le portrait des trucs... et tout, des personnages..." Tu le fais pas en fait ?) euh... si ouais. En fait... je le fais, mais... vite fait quoi ! (ouais !) ouais... enfin, nan, des fois, je... une fois j'y ai pas fait mais ça... c'est rare. Nan, j'aime pas trop... [petit rire] Je sais pas, vu qu'elle vérifie jamais aussi... [petit rire] » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé, études de droit)

Toutefois, les demandes professorales sont saisies comme injonctions lorsque les réponses des élèves sont vérifiées voire évaluées. Ces injonctions sont d'autant plus pressantes qu'à la scolarité et aux résultats scolaires – et particulièrement en français – sont associés des enjeux sociaux importants¹⁰⁶⁹, et que la lecture d'œuvres appartenant au « patrimoine littéraire » n'est pas constituée comme une activité personnelle et ne fait pas l'objet d'un goût. Autrement dit, si pour les élèves interrogés, la lecture d'œuvres littéraires n'a pas toujours de sens « pour elle-même » - ou pas suffisamment pour qu'ils y

¹⁰⁶⁹ D. Thin, *Quartiers populaires, op. cit.*, p. 164 : « le rapport instrumental au savoir, à la scolarité est le seul possible et le seul cohérent pour des familles dont la situation sociale, les conditions d'existence font qu'il y a des enjeux sociaux pratiques à toutes les étapes de la scolarité ». Des enfants de milieux favorisés (dont le capital économique ou le capital culturel – scientifique ou commercial – occupe une plus grande place que le capital culturel littéraire dans la composition du capital global) peuvent aussi entretenir un tel rapport à la scolarité et aux activités scolaires, notamment celles qui se réalisent en cours de français. Les choix pour l'orientation en classe de première constituent des occasions d'objectiver les intérêts à travailler dans les différentes disciplines. Certains enquêtés gèrent leurs efforts scolaires en fonction de ces choix. Ainsi Gaspar (dont aucun des parents n'est bachelier) ou Nadine (dont les deux parents possèdent des diplômes supérieurs au baccalauréat), forts lecteurs et dont au moins un des parents est fort lecteur, déclarent tous deux fournir moins d'effort en français du fait de leur souhait d'orientation en première scientifique.

consacrent une partie de leur temps en dehors des obligations scolaires -, elle fait sens en tant que jalon de l'évaluation scolaire : « il leur faut [faire] des choses qui ne présentent pas [forcément] de sens en elles-mêmes mais qui sont la condition d'une réussite scolaire qui, elle, présente beaucoup de sens »¹⁰⁷⁰. Cette perception de la lecture comme activité scolaire se traduit de différentes manières. Les élèves interrogés déclarent lire pour répondre à une demande de lecture. Cela se manifeste par le fait de passer outre la question de savoir s'ils peuvent tirer des satisfactions lectorales ressortissant à une appréhension pragmatique, d'orienter leurs lectures en fonction des questions posées par les enseignants, de s'efforcer de recréer des conditions scolaires de lecture (lorsque cette pratique doit s'effectuer en dehors des murs de l'école). Ces différentes pratiques peuvent être tenues ensemble par les enquêtés, même si elles semblent parfois contradictoires : certains lisent de façon inattentive pour répondre à une obligation, tout en tâchant de recréer un cadre scolaire de lecture en s'installant à son bureau par exemple.

1) Réagir à une obligation scolaire

Lorsqu'ils lisent pour répondre à une demande scolaire, les élèves ne se posent pas vraiment la question de savoir s'ils apprécient ou non les textes qu'ils doivent lire. Le cas échéant, celle-ci passe au second plan¹⁰⁷¹ : lorsqu'ils n'aiment pas les textes, ils doivent passer outre cette dépréciation pour pouvoir répondre à l'obligation scolaire de lecture et d'étude. A ce titre, on peut constater avec C. Détrez « l'indifférence sans passion ni hostilité témoignée par les élèves, pour qui la lecture d'une œuvre pour le cours de français, avant d'être une corvée ou un plaisir, est surtout *un travail comme un autre* (64.4 %) »¹⁰⁷². Les élèves peuvent ne lire que ce qui fera l'objet d'une évaluation, et/ou ne faire que ce qui permettra de préparer leur évaluation¹⁰⁷³. En ce sens, la « logique de l'institution ("passer" [dans la classe supérieure]) »¹⁰⁷⁴ infléchit la réalisation des lectures

¹⁰⁷⁰ E. Bautier, B. Charlot, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir, op. cit.*, p. 149.

¹⁰⁷¹ On rejoint ainsi le constat que fait F. de Singly : les jeunes générations « savent résister en pratiquant ce que Jean-Claude Passeron nomme l'attention oblique. Les jeunes lisent les classiques si l'enseignant le leur demande avec insistance, si l'épreuve du baccalauréat "français" l'exige, sans manifester cependant ni enthousiasme, ni grande compétence. », F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture, op. cit.*, p. 111.

¹⁰⁷² C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 337, on souligne. Il faut toutefois rappeler que si la lecture peut être considérée comme un travail comme un autre, elle ne l'est pas forcément de la même manière, le travail scolaire étant appréhendé différemment selon les élèves. Cf. M. Menuet-Rutkowski, *Rapport au travail, manières de travailler et techniques du travail universitaire. Vingt étudiants à Lyon II*, Mémoire de DEA de sociologie et sciences sociales sous la direction de B. Lahire, 1996, 199 p., notamment le chapitre 7.

¹⁰⁷³ « L'envie d'éviter le pire suffit à expliquer qu'un enfant [...] se plie en surface à la discipline, qu'il travaille un peu, qu'il se prête à l'évaluation », P. Perrenoud, *La Fabrication de l'excellence scolaire, op. cit.*, p. 207, on souligne. Il faut remarquer cependant que l'on ne peut rendre raison des pratiques – quelles qu'elles soient – en étudiant que les « envies » des individus. Les lectures effectuées dans le souci de répondre à une obligation ne permettent pas forcément d'y répondre de manière attendue par les enseignants, et ne permettent pas forcément d'en tirer les profits escomptés.

¹⁰⁷⁴ E. Bautier, B. Charlot, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, op. cit.*, p. 61.

scolaires. Les élèves se soumettent aux demandes professorales sous le couperet des évaluations. Cependant, si l'important est d'avoir fini tel livre à telle date ou d'avoir lu telle scène pour tel cours, alors les élèves peuvent lire, même « vite fait » ou de façon inattentive, avec pour premier souci celui de « se débarrasser » d'une obligation lectorale nonobstant la moindre correspondance de leurs gestes aux attentes professorales et aux exigences de lectures lycéennes. Quels que soient l'investissement dans la réalisation du travail scolaire demandé en français et la déclaration de cet investissement lors de l'entretien ¹⁰⁷⁵, et quels que soient les savoirs et savoir-faire constitués permettant de satisfaire les attentes professorales, les enquêtés peuvent chercher à répondre à une obligation scolaire et non à éprouver des expériences lectorales propres à une appréhension pragmatique (apprécier les personnages, l'intrigue, etc.).

[1] Lire pour faire face aux évaluations ou vérifications « [à propos de Madame Bovary] quand on va me demander de l'étudier je vais l'étudier pour pas... [madame A] m'interroge... "Qu'est-ce qu'i faut faire... ?" Je suis là... "Qu'est-ce que je vais mettre ?" » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « les livres quand c'est pour l'école je les lis parce que je me dis que... y a toujours un contrôle à la clé » (Philippe ; père : électricien ; CAP ajusteur mécanicien ; mère : aide comptable ; CAP employée de bureau) « (comment ça se fait que... t'avais lu... les deux ? Les Femmes savantes et La Machine infernale ? Je croyais que c'était au choix en fait) non non je crois que [petit rire] Ouais je sais pas ! [petit rire des deux] Ouais i fallait lire les deux [petit rire](ouais ?) ouais, je crois bien. A moins que je l'ai lu comme ça, mais [petit rire des deux] ça m'étonnerait. Nan franchement je sais pas, je crois hein ! » (Najia ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail, enfance non scolarisée au Maroc ; mère : auxiliaire de vie en maison de retraite, bac au Maroc) « [Madame Bovary] comme... c'était un livre normalement, imposé à lire en fait, je fais "Bon ben vaut mieux reprendre... le lycée", puis faire "Bon ben c'est bon j'ai lu mes livres" que de dire "Bon ben... j'ai pas lu le livre quoi", puis je fais "On va pas se planter quoi" » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans) « (Dom Juan, par exemple, tu l'as lu en entier... avant de commencer à l'étudier, ou euh... tu l'as lu petit à petit... /) / je croyais qu'i fallait le lire en entier(ouais) juste avant. Donc je l'avais lu en entier, en décembre. [...] je l'ai lu... ben par petits bouts. Enfin... je l'ai commencé un peu... en deux semaines quoi je l'ai lu. Hum... je lisais neuf pages par jour je m'en rappelle... En vacances / (/ tu les comptais ?) nan parce que... à la fin, quand... je lis, je me dis par exemple "I me reste plus qu'une semaine", je compte le nombre de pages ! Et après je divise : comme ça je sais combien de pages i me reste à lire... » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère :

¹⁰⁷⁵ Ces déclarations de pratiques sont également liées à la « présentation de soi » qui a lieu lors de tout entretien. Déclarer qu'on lit « vite fait » les textes étudiés peut signifier que l'on souhaite valoriser ses propres lectures relativement aux lectures imposées (Séverine), que l'on ne souhaite pas être assimilé à un « fayot » (Matthieu), à un « petit intelligent » (Tasmina), ou à un « robot » (Adeline), etc. S. Beaud souligne l'importance que revêt pour certains enquêtés le fait de ne pas être perçu comme « intello », S. Beaud, 80 % au bac... et après ?, op. cit., p. 93.

pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées) [2] Lire en dépit de l'incompréhension des textes ou de leur dépréciation « quand... je commence un livre [pour faire une fiche de lecture], je le finis hein (ah ouais ?) je vais pas changer en cours de route, ça sert à rien, nan c'est une perte de temps hein. Parce que vous savez on est quand même guetté par le temps hein : un livre chaque mois, et puis attention, y a un contrôle à la fin de... à telle date, i faut pas le loper hein. Donc on en prend un, i faut le finir [petit rire] Même si on comprend pas le début [ce fut le cas pour Les rêveries du promeneur solitaire] tant pis... c'est comme ça » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans) « j'ai lu Madame Bovary, j'ai pas du tout aimé [...] en entier je l'ai lu, lors là pff'... [petit rire] En plus i nous disaient qu'on allait avoir quèque chose au début de l'année sur ça on n'a rien eu, alors ça nous a cassé le moral [rire] tout de suite, parce que pour lire ça. Nan mais, j'ai pas du tout aimé là. C'est simple, j'avais... j'ai pas aimé (et comment tu faisais, tu te forçais, tu...) ben... je le lisais... je dis, si y allait avoir quèque chose dessus, i fallait bien que je le lise, toutes manières » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans la même entreprise ; scolarité primaire en Italie pour les deux parents) « je travaille dessus quand même quoi... je me donne à fond (ouais) [petit silence] Pour... sur n'importe quel texte t'façons, si je travaille dessus, qu'i me plaise ou pas et ben... je peux pas vraiment dire "I me plaisent" quoi [petit rire] » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; tous les deux scolarisés en primaire en Algérie) [3] Lire sans attention et sans escompter la satisfaction d'attentes lectorales pragmatiques

« Pierre et Jean ! [petit rire] Je m'en souviens plus ! [...] çui-là je l'ai lu(ouais ?) mais... vraiment en bref quoi c'est vrai/ Ben ! J'étais pas... du tout dans l'histoire quoi, j'ai même pas/ Je sais même pas de quoi ça parle... ! Enfin... j'ai lu mais... Quand un livre m'intéresse pas et que je le lis ! (hum hum) [avec un sourire] je le lis mais vraiment sans le lire quoi ! (ouais !) Je le lis mais je pense à autre chose dans ma tête(hum hum) je lis les phrases mais je pense à autre chose. Bref, ça sert à rien ! » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème}) « (t'avais pas lu Fermina Marquez par exemple ?) euh... ben si, ben voilà ouais, mais çui-là... je l'ai lu mais... mais vite fait quoi (ouais) Il est trop trop long à lire (ouais) çui-là j'ai sauté des pages et tout (parce que ça te plaisait pas) ouais, trop trop long... il est trop long [...] (hum. Et les personnages tu les aimais bien ou tu les aimais pas trop ?) je vais vous dire la vérité (ouais) les livres, quand je les lis... je regarde même pas les personnes, je regarde rien du tout(ouais) juste je comprends le texte et après c'est bon, et je laisse tomber [petit rire] » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire) « quand je lis un livre en général je le lis d'un bloc, quand c'est pour l'école j'essaye de le lire d'un bloc comme ça je suis débarrassée après » ; « (vous avez étudié aussi des pièces de théâtre, genre... je sais pas Horace tout ça) ouais, alors, ouais, ça je les ai lues aussi, je me suis amusée à lire ça [ironique] [petit rire des deux] Y a eu Andromaque... Horace... et L'école des femmes. Moi j'ai bien aimé L'école des femmes [...] Sinon ouais y avait Andromaque, alors... c'était quoi déjà Andromaque ? Parce que... je me souviens des deux si tu veux, mais je confonds Andromaque et Horace [...] je t'ai lu trois livres d'un bloc là, et après je pouvais plus [...] Andromaque c'est le dernier livre

que j'ai lu [...] et je t'avoue que [petit rire] au bout de trente pages de Andromaque, je commençais à en avoir un p'tit peu ras-le-bol, donc... je me suis p't-être moins concentrée sur la lecture, c'est pour ça que ça m'a fait... j'ai dû passer. Et puis en même temps, quand tu lis, et que tu te concentres pas, tu penses à des choses et à... "Ah ouais demain, machin". Puis tu continues à lire quand même, alors ça c'est... de la connerie parce qu'après c'est : tu perds le fil et... et en fait j'ai dû continuer à lire comme ça donc euh... voilà quoi [je confonds] » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

Lorsqu'ils n'aiment pas les œuvres qu'ils ont à lire pour les cours de français ou pressentent qu'ils ne les aimeront pas, lorsqu'ils se sont peu entraînés à lire de la littérature par le passé ou lorsqu'ils se sont déjà exercés à répondre aux demandes professorales en suivant des voies non préconisées, les élèves peuvent mettre en œuvre des « tactiques »¹⁰⁷⁶ pour faire face à une demande scolaire sans passer par la lecture d'une nouvelle œuvre ou d'un nouvel extrait. Une des « mille façons de jouer/déjouer le jeu de l'autre »¹⁰⁷⁷ consiste par exemple à réaliser une fiche de lecture sur un ouvrage déjà lu dans le cadre scolaire pour éviter d'avoir à lire un nouveau livre. Une autre façon de déjouer ce jeu peut être de se faire raconter par des camarades de classe les livres dont la lecture est obligatoire. Ce peut être encore de lire un petit résumé, de regarder une adaptation ou de se référer aux cours :

« [j'ai fait ma fiche de lecture sur] Miss Harriett... de Maupassant (ouais) [c'est un] recueil de nouvelles (pourquoi t'avais pris çui-là ?) ben parce que... en fait je l'avais d'jà fait l'année dernière... et puis voilà, c'était plus facile, donc je l'ai relu [...] Je me suis tout de suite dit "Je vais prendre... çui que j'ai d'jà fait" » (Sébastien ; père : agent SNCF – sans précision – ; mère : femme au foyer ; tous les deux détenteurs du certificat d'études) « j'en avais pris un, parce que çui-là j'avais toujours un résumé, je l'avais pris au collège c'était... Double assassinat dans la rue Morgue et puis voilà [...] Je l'ai même pas lu... je cherche même pas à lire, c'est trop lourd lire, ça prend du temps et tout [petit silence] C'est du gâchis ! [...] c'est du temps perdu » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire) A propos de Madame Bovary dont la lecture fut inachevée: « [j'ai lu] le début [et] comme c'est toutes les descriptions. En fait si j'ai lu le plus important et [...] après de toutes façons y en a... i m'ont raconté l'histoire – ceux qui l'ont lu en entier – [...] (tu vas pas le relire du coup) nan [petit rire des deux] je pense pas » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; tous les deux scolarisés en primaire en Algérie) « Iphigénie, nan, je l'ai pas lu [petit rire] Je sais de quoi ça parle à peu près mais

¹⁰⁷⁶ Lorsque les enseignants sont perçus comme des adversaires et les consignes scolaires des contraintes à contourner (ce qui n'est pas le lot de tous les élèves), les tactiques qui permettent de "biaiser l'adversaire" peuvent apporter des satisfactions propres. « Nombreux sont ceux qui n'hésitent pas à tricher dans les activités qu'ils ressentent comme anonymes, alors qu'ils ne le feraient jamais à l'intérieur du groupe. [...] Dans cette logique la malhonnêteté envers les "autres" devient une forme de loyauté envers la famille ou le groupe local », R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 329-330.

¹⁰⁷⁷ M. de Certeau, *L'Invention du quotidien*, op. cit., p. 35.

je l'ai pas lu, parce qu'on travaille en cours... on travaille... sur là-dessus en cours (hum !) ça c'est bien (et du coup ouais pour euh ce qui se faisait pendant les cours, t'arrivais à suivre ou euh... [petit rire] Comment tu faisais ?) si... j'essayais quand même de suivre, j'arrivais mais... sans plus (tu lisais juste les passages sur lequel vous aviez une préparation et tout ?) nan ! [petit rire] nan ! ça dépend, les préparations je les faisais pas souvent (ouais ?) [petit rire] parce que y a des jours où je savais que... j'avais le pressentiment qu'elle allait me ramasser ça fait que... j'essayais de préparer » (Rachid ; père : maçon ; mère : agent d'entretien ; ne connaît pas leur scolarité) « (je pense aussi à un autre livre que p't-être t'as lu c'était Pierre et Jean ?) ouais... [petit silence] Ce livre ? [je ris un peu à sa moue dégoûtée] Franchement je l'ai pas lu !(ouais ?) je vais pas te mentir, je l'ai pas lu parce que [petit rire] parce que vraiment j'avais pas bien le temps donc... et après les jours i passaient tellement vite que... j'avais l'impression... j'ai pas eu le temps de le lire [...] Il était rapide à comprendre et à lire (hum !) mais ouais j'aurais pu le lire facilement mais... je sais pas pourquoi ! Je l'ai pas lu [...] (vous aviez pas eu un DS dessus ?) euh... je sais pas. Nan ! Nan ça je sais plus. Nan je crois pas (hum hum) mais... [petit silence] Moi je trouve qu'on lit trop de livres hein ! (ouais ?) ouais... on étudie trop de trucs(cette année ?) ouais [...] Parce que nous au collège, on lisait quoi ? On lisait un livre hein ! [...] En troisième je crois j'ai lu un livre hein ! » ; « quand ma sœur par exemple elle a lu un livre et que moi je suis en train de l'étudier... (ouais ?) elle me l'explique comme Pierre et Jean ... Je l'avais pas lu, ma sœur elle m'a tout expliqué quoi ! [petit rire] (ouais !) elle m'a dit "Ben voilà, y a ça, y a ça, y a ça". Après elle m'a fait "Ben main'nant tu le lis". J'ai fait "Ouais..." [petit rire des deux] Nan je l'ai pas lu parce que... je sais pas j'étais en retard et puis... parfois on n'a pas que ça à faire hein... » (Najia ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail, non scolarisé au Maroc ; mère : auxiliaire de vie en maison de retraite, bac au Maroc)

L'appréciation des textes, l'intérêt pour les personnages, pour l'intrigue ou pour les idées, les émotions éprouvées, la compréhension du texte ou les connaissances acquises, s'ils ne sont pas nécessairement absents, ne constituent pas les motifs premiers de lecture en contexte scolaire. Ces éléments qui témoignent d'une appréhension pragmatique des textes passent au second plan. Ils passent derrière l'impératif de pouvoir faire face aux évaluations ou vérifications des lectures demandées. De la lecture *in extenso* des œuvres à la demande de résumé à des pairs en passant par la lecture inattentive, les moyens mis en œuvre par les enquêtés pour répondre à une demande scolaire de lecture ou de connaissance des œuvres et des textes ne correspondent pas toujours aux attendus professoraux.

En contexte scolaire, il s'agit non seulement de faire face aux évaluations ou vérifications de lecture mais aussi de répondre à des questions précises sur les textes. Parce qu'une évaluation positive dépend de l'adéquation des réactions lectorales aux attentes professorales, les élèves consacrent une grande partie de leur attention à ces questions : celles-ci orientent leurs façons de lire.

2) L'orientation des lectures par les consignes

La lecture en contexte scolaire est dirigée par le souci de répondre aux questions des enseignants. En répondant à ces questions professorales, les élèves apprennent à mettre

en œuvre la façon de lire analytique attendue au lycée. De la sorte, ils mettent aussi en suspens ou second plan une appréhension pragmatique des textes. Toutefois, les élèves poussent parfois la logique au-delà de ce qui est attendu scolairement : si ces questions sont conçues comme devant orienter leur regard sur des marques textuelles précises, elles sont rarement conçues pour orchestrer une lecture partielle des œuvres. Or cela arrive parfois.

La plupart des élèves interrogés orientent et effectuent leur lecture au gré des questions professorales. Ils ne lisent et/ou ne retiennent du texte que, ou prioritairement, ce qui permettra d'y répondre, parce qu'il faut bien pouvoir y répondre. Ils s'attachent à telle ou telle marque textuelle (les figures de style, les champs lexicaux, la récurrence d'un chiffre, les personnages, les lieux et moments de l'action...) mais quelquefois aussi à tel ou tel passage d'une œuvre intégrale :

« je m'en rappelle plus du tout en fait de Senso... (ouais ?) ouais [petit rire] Nan, je m'en rappelle plus du tout de l'histoire ! (tu l'avais lu ou euh... tu l'avais...) non, en fait je l'ai étudié vite fait en classe avec eux, mais... (ouais !) je l'ai même pas lu entier ! [petit rire] (pas en entier) nan ! [petit rire] (tu lisais les passages que la prof donnait, et tout ça) ouais ! [petit rire] » (Karine ; père : technico-commercial, au chômage au moment de l'entretien, a été informaticien ; mère : comptable dans l'informatique ; parents bacheliers) **« [Madame Bovary] en fait je l'ai pas lu en entier. J'ai lu... selon les étapes qu'on... suivait en classe »** (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air) **« on avait un truc à rendre[*sur La Peste*] [...] je feuillette un peu le livre, puis voilà quoi, je réponds comme ça, mais je lis pas tout en fait »** (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans ; elle vit avec sa mère) **« [à propos du Hussard sur le toit étudié en œuvre intégrale] (pour faire justement les études de passage... ça te dérangeait pas de pas avoir lu le livre en entier ? T'arrivais à les faire même...) en fait nan les études de passage, comme c'était précis ça m'a pas trop... Mais je crois qu'à la fin on avait un truc à faire sur les THÈMES , je crois que je l'ai encore le papier. Et je crois que j'avais eu 15 ou un truc dans le genre et en fait ça m'avait, ouais, les thèmes ça m'a plus plu... Et en fait... je sais plus ce que j'avais pris comme thème... [changement de face enregistrement cassette] ça m'a bien plu ! Parce que en fait on n'avait pas à lire tout le livre quoi (hum hum) j'ai pris euh... j'ai lu le début, 'fin j'avais lu 200 pages au début, j'ai lu 15 pages à la fin et... trois pages au milieu [petit rire des deux] et comme ça j'ai pris des citations dans tout le livre, [monsieur F] était content »** (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) **A propos du Misanthrope : « (quand elle posait juste des questions sur... certains passages, du coup tu lisais pas au milieu ? /) / mouais... y a plein de passages que j'ai pas lus... (ouais ?) et ben ouais c'est clair... (tous ceux où... sur lesquels y avait pas de questions en fait ?) ouais... ouais ouais. Et puis ça, et puis... tu sais quand tu lis... je sais pas tu lis la question, hop... tu repères vite fait**

que là ça a l'air d'avoir un RAPPORT ... tu laisses tomber ce qu'i y avait avant tu vois ? Tu / (/ ouais !)tu recherches en fait la réponse à la question en fait tu t'intéresses même plus à l'histoire en fait (ah ouais ?) ouais ouais [rire des deux] Ah ce genre de livres c'est clair ! Tu sautes un MAX imum... tant que t'as la réponse à la question après tu cherches plus à comprendre [ie. à t'attarder sur] l'histoire hein... » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe) « Le Misanthrope, est-ce que je l'ai lu ? Non ! [petit rire] Je lisais juste les passages où y avait l'interro... (ouais ?) où y avait des questions dessus... (des préparations, des trucs comme ça ?) voilà, ouais... Comme là... La Peste, je me suis arrêté à la page 76... y avait des questions j'ai cru que c'était pour aujourd'hui, on m'a dit que c'était pour aujourd'hui alors je les ai faites ! (hum hum) c'est de 93 à 94 j'ai lu que ces deux passages-là... (ouais !) Le reste bon... on le devine à peu près » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; ne connaît pas leurs études ; il vit avec sa mère)

La manière dont débute l'entretien avec Pierre-Jean est significative de l'attention que cet enquêté, comme tant d'autres, accorde aux questions professorales posées sur les textes : non seulement il les évoque comme accompagnement nécessaire des lectures scolaires, mais il demande aussi de préciser les questions avant de se lancer dans une présentation des lectures scolaires :

« (pour commencer est-ce que tu peux me parler des différents textes... que t'as lus... pour les cours de français cette année. Donc à la fois ce que t'en as retenu et puis... si t'avais aimé, pas aimé... et tout ça ?) les différents textes ? (ouais !) euh... [petit silence] Pff ! Ben je m'en rappelle mais pas des titres [il a l'air anxieux] (ouais ? Je peux t'aider hein si t'as... même raconte l'histoire. C'est pas... c'est pas grave) [petit silence] Y en a tellement ! Ben... je peux pas dire des livres ?(si, si, si !) ben Le Misanthrope (ouais ?) [petit silence] faut que je dise quoi ?(ouais ben... ce dont tu te souviens ! Si, et puis... ce qui t'avait plu... ou déplu... et puis ce que vous aviez fait en classe... et tout ça !) Euh... t'façons c'est toujours pareil, on... Ben... madame E elle nous a posé des questions, c'est tout (ouais ?)Elle nous a donné une fiche où y avait des questions... fallait répondre(tu te souviens des questions ?) [petit silence] Ouais à peu près (c'était quoi ?) "Analyser... les paroles de Célimène", quèque chose comme ça » (Pierre-Jean ; père : câbleur, en invalidité, scolarité en Inde ; mère : éducatrice, pas d'études)

Le repérage des éléments textuels étudiés s'accompagne souvent de pratiques qui interrompent le cours de la lecture : les enquêtés déclarent prendre des notes, copier ou surligner des passages, rédiger des réponses, etc.¹⁰⁷⁸ Selon l'intériorisation des questions par les élèves, ces pratiques précèdent les demandes professorales ou leur succèdent. Dans les deux cas, elles constituent des façons de s'autocontraindre. Ce sont des « technè de contrôle de soi »¹⁰⁷⁹ permettant aux enquêtés de retenir des textes ce que les enseignants demandent d'en retenir et en même temps de ne pas se laisser prendre par l'histoire à l'occasion d'une lecture scolaire. Elles manifestent également le

¹⁰⁷⁸ M. Millet, *Les Etudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, op. cit., p. 626.

¹⁰⁷⁹ B. Lahire, *La Raison des plus faibles*, op. cit., p. 132.

souhait de limiter les lectures inutiles : en repérant dès la première lecture les éléments susceptibles d'être étudiés, les enquêtés qui lisent peu de littérature en dehors des recommandations scolaires, veulent avoir une lecture efficace. Les enquêtés qui rendent compte de telles pratiques se montrent peu soucieux d'afficher une lecture intéressée ou peu gênés de mettre en avant une lecture fortement dépendante des consignes scolaires voire même attentifs à rendre compte des techniques de travail intellectuel :

« [à propos de La Peste] on a un questionnaire sur chaque chapitre et en fait on a des questions donc... ouais c'est vrai que c'est plus des questions de grammaire, d'énonciation, des machins comme ça mais... nan je... / (/ du coup tu t'en sers de ces questions-là pour lire ? [...] t'essayes d'y répondre ? A ces questions maintenant ?) ouais ben... (en même temps ?) pas le choix... Ouais ben... t'es obligée... (ouais ?) Euh... surtout parce qu'en plus tu dois faire... comme une carte d'identité à chaque personnage... (hum... ?) à des personnages qu'elle nous a nommés... la prof sur la feuille (ouais !) Et... pour chaque personnage et ben t'sais tu dois dire la situation familiale... professionnelle, qu'est-ce qu'i pense de la maladie donc... T'sais à chaque fois que... on parle d'un personnage et qu'on parle de ses pensées tout ça de... comment i vit et tout ça t'es obligé de souligner et puis de... (ah ouais ?) Pour pouvoir faire ton truc quoi ! T'es obligé de prendre des notes ! (/ ah ouais donc tu fais au fur et à mesure... /) / par rapport aux questions et ça ça va être sur tout le livre en fait que tu devras repérer... ce qu'on nous dit de nouveau sur chaque personnage donc ouais t'es obligé de prendre des notes, de souligner, de faire attention aux détails... Même pour les indices temporels, des machins comme ça... t'sais dans les questions y a toujours un truc à voir donc t'sais t'es obligé de bien te concentrer sur le livre pour rien rater » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe) « quand je vois que en plus [la prof] elle m'a donné des questions, et que je vois qu'y a une p'tite réponse, et ben [...] je mets un p'tit marque-page où je marque les éléments essentiels qui vont me permettre... de répondre à la question » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air) « (tu lis... généralement d'abord les questions et après le texte ? Ou... l'inverse ?) nan, je lis d'abord les questions (ouais !) pour savoir... ce qu'i veulent ! [petit rire] (ouais) puis après le... texte, directement... pour voir » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba ; mère : femme au foyer ; école primaire des deux parents en Algérie) « [pour lire La Peste] je notais sur... les passages de quand on décrit lo, comment il est. Parce que moi j'ai regardé les questions d'abord, une fois que j'ai lu les questions j'ai commencé à... D'abord faut lire les questions quand tu repères au fur et à mesure que tu lis, je voyais... comment il était... de l'intérieur ou de l'extérieur, comme son caractère... comment il était. Je regardais [...] un autre personnage aussi... c'était Tabou ou Talou, et... lui aussi parce qu'elle nous avait marqué "Quelle est la différence entre les deux ?" quoi. Puis voilà, après je repérais comme ça » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie) « quand je lis par exemple Le Père Goriot, je sais que automatiquement dans une recherche i faut connaître les personnages, donc au

fur et à mesure qu'y a les personnages je les entoure ou je passe... au marqueur [...] pour me repérer [...] [comme ça] je sais que là y aura tel truc, et là y aura mon personnage » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans)

Si certains enquêtés reconnaissent la légitimité de la lecture *in extenso* et sont gênés lorsqu'ils mentionnent des lectures partielles d'œuvres étudiées en classe, d'autres enquêtés, comme Isabelle, Maxime, Leïla ou Sophie, considèrent avoir lu entièrement des romans, alors même qu'ils ont « sauté » des pages, voire des chapitres.

« Le Rouge et le noir j'ai tout lu mais... j'ai sauté... une, pff'... je sais pas cinquante pages [petit rire] » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans, elle vit avec sa mère) « [à propos de La Peste étudié en œuvre intégrale] (là tu l'as fini ?) euh ouais... Ouais, si, je l'ai fini [pause](et en lisant t'as sauté des passages... ou des trucs ?)ouais ! Oui. Vu que... NAN c'est parce que comme i faut remplir les feuilles... [avec les questions] [Pour] moi quand je lis un livre... Des fois ouais je le lis, enfin je m'arrange quoi. Par exemple si aujourd'hui je le lis pas ben c'est pas grave quoi... (hum !) je me prends pas la tête quoi tandis que là i faut rendre des trucs... si j'ai pas lu le passage et ben... je lis que... ce qu'i y a à la suite [...] (ouais, tu lis surtout... le truc où, sur lequel y a des questions et tout) mouais... » (Maxime ; père : visiteur médical, bac+4 ; mère : secrétaire, bac) « La Peste c'est tout le temps, y a des morts... machin... C'est pas nouveau c'est... Je sais pas, mais j'aime pas trop (tu l'as... tu l'as lu en entier déjà ou euh ?)euh ouais(ouais ?)mais je... j'ai sauté plein de pages !(ouais ?) ouais parce que il est [petit rire] Il est trop lourd ! [petit rire des deux] Quand i racontait la vie de je sais plus qui ben...(hum !)allez hop ! [petit rire des deux] Je change... » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents en Tunisie) « Le Rouge et le noir quand même je l'ai lu en entier, en sautant quelques chapitres » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans)

Isabelle justifie ce saut de « chapitres » par la nécessité d'avoir fini le roman le jour du contrôle de lecture. Maxime l'attribue aux décalages entre envie de lire et échéancier des études de passages. Sophie renvoie cette pratique du saut de pages au manque de plaisir éprouvé à la lecture de l'œuvre de Stendhal. Malgré les objectifs pédagogiques¹⁰⁸⁰, le contexte scolaire permet aux enquêtés dont la lecture de littérature classique est circonscrite à ce contexte de revoir la définition de l'expression « en entier » ou de lecture d'une œuvre. Lire « en entier » signifie alors *lire seulement ce qui est nécessaire à l'étude*

¹⁰⁸⁰ Ainsi madame E me dit-elle « Mes élèves, enfin bon... je sais pas si c'est ce que tu vérifieras mais, i z'ont très très peu l'habitude de lecture, ce qui fait que la plupart ne lisent pas entre [les extraits étudiés d'une œuvre intégrale]. Donc, certains n'ont appréhendé Le Misanthrope que par les passages que l'on a étudiés en cours... et pas par ce qu'y avait entre (Mais c'est pas obligé, 'fin c'est pas...) Ah si c'est obligatoire (Hum) Mais eux s'en dispensent. C'est pas... Si si, c'est obligatoire (Hum hum) Ce qu'y a c'est que si tu veux, moi après... De quelle façon je vais vérifier ça ? Euh... est-ce qu'i faut que je demande en entrant en classe chaque fois un contrôle... Tu vois, est-ce qu'i faut que je fasse ? ç a me fait perdre beaucoup de temps. Donc... ben... je laisse entendre au début que i faut absolument lire parce qu'à tout moment je peux faire une vérification de lecture, mais en fait je la fais pas. » (Madame E).

¹⁰⁸¹, voire seulement ce qui est lu et évoqué en classe.

Lire en fonction des questions posées et repérer ce qui est demandé sont des gestes lectoraux qui découlent de l'inscription de la lecture dans des relations d'enseignement (cf. *supra*, chapitre 6) : ils permettent une lecture informative-sélective consistant à identifier dans les textes des *informations* nourrissant les réponses à apporter aux questions professorales. On rejoint et on comprend de la sorte le constat fait par E. Fraisse de la variation des manières de lire estudiantines selon les filières d'études : « On voit ainsi se dessiner un paysage intellectuel et pédagogique dans lequel les exercices ¹⁰⁸² définissent les contours de différents modèles d'accès à l'information » ¹⁰⁸³. La variation des types d'imprimés en fonction des exercices ou des consignes ¹⁰⁸⁴ et des manières de s'emparer des textes caractérise la lecture effectuée en situation d'enseignement : il s'agit d'une lecture de type informatif indépendante des textes mêmes (textes littéraires ou informatifs). Toutefois, les consignes et exercices scolaires n'ont pas une efficacité universelle ¹⁰⁸⁵. Les « modèles d'accès à l'information », par une lecture sélective et orientée, ne correspondent pas nécessairement aux consignes scolaires : devenue non lecture, la sélection contrevient par exemple aux attentes professorales d'appréhension analytique des textes. Les élèves « font avec » les conditions scolaires de lecture (obligation, questions, etc.). Ils « retraduisent » les exigences professorales dans l'ordre de leur logique propre. Retraductions de consignes lectorales plus ou moins explicites et exercices, les façons de lire effectives en contexte scolaire sont le produit de l'agencement de plusieurs éléments :

- plus ou moins grande limpidité des consignes scolaires pour les élèves du fait d'une connivence culturelle entre famille et école (liée à la proximité des arbitrages culturels) et d'un parcours scolaire correspondant aux attentes institutionnelles ;
- habitudes lectorales constituées et entraînées antérieurement au sein de l'institution scolaire ou en dehors plus ou moins proches de celles attendues ;
- mobilisation intentionnelle ou non des habitudes lectorales ;

¹⁰⁸¹ « On sait par exemple, que seulement 15 % des étudiants en sciences lisent *in extenso* les livres, alors que c'est le cas de 44 % des étudiants en lettres. [...] On peut se demander si l'on n'a pas ici un indice de l'existence de modes de lecture spécifiques - plus documentaires que littéraires - qui impliquent, notamment, la recherche d'informations précises », B. Lahire, *Les Manières d'étudier*, op. cit., p. 150. Les analyses réalisées conduisent toutefois à se demander si la lecture *in extenso* que les étudiants de lettres déclarent mettre en œuvre ne recouvre pas des mises en pratique différentielles (à l'instar d'Isabelle ou Véronique qui « lisent tout en sautant des chapitres »).

¹⁰⁸² Si les élèves de seconde n'ont pas à répondre en français à des QCM, ils doivent cependant répondre à des questions précises avant d'avoir à réaliser des dissertations ou des commentaires. De plus, ces derniers exercices sont, au moment de l'enquête, précédés de « questions d'observation ».

¹⁰⁸³ E. Fraisse, « Les Lectures des étudiants », op. cit., p. 172.

¹⁰⁸⁴ E. Fraisse distingue le recours différentiel des étudiants à des livres de référence, des manuels, des photocopiés, des cours.

¹⁰⁸⁵ Des façons de lire différentes peuvent répondre aux mêmes consignes lectorales ; cf. *infra*, chapitre 8.

- association d'attentes lectorales différentes en fonction des contextes de lecture ;
- reconnaissance ou non de l'autorité pédagogique et soumission à cette dernière ;
- conditions matérielles et culturelles de la *skolè*.

Parmi les enquêtés, ceux dont les lectures sélectives sont aussi des lectures partielles des œuvres ont des caractéristiques particulières. Ce sont plus souvent des enfants de parents non bacheliers et faibles lecteurs de littérature (qui plus est, classique). Leurs résultats scolaires en français ont été incertains et variés au cours de la scolarité. Ils accordent peu de temps à la lecture de livres et leurs pratiques et conditions de vie déclarées sont peu favorables à cette dernière (nombreuses occupations et sollicitations non lectorales). Ce sont enfin des lecteurs moins entraînés à des lectures longues et prolongées qu'à des lectures partielles telles que le sont souvent celles de magazines¹⁰⁸⁶

Ainsi, les sélections opérées par les élèves sont d'une part le produit de l'organisation de l'enseignement du français et révèlent les habitudes lectorales qui se constituent en classe de seconde. Elles manifestent d'autre part la mobilisation d'habitudes lectorales constituées antérieurement (à l'école ou non) et potentiellement mises en œuvre sur d'autres types d'imprimés que les textes littéraires, et dans d'autres contextes de lecture que le contexte scolaire. Autrement dit, les lycéens réactivent et renforcent des habitudes lectorales en se saisissant des questions professorales.

Pratiquant une lecture sélective et orientée par des questions professorales, les élèves mettent en suspens une appréhension pragmatique des textes : en effet *il ne s'agit pas de se laisser prendre par le texte, mais d'avoir prise et emprise sur lui en lisant avant tout ce qui permettra de répondre à la demande scolaire*. En classe, ils sont guidés par leurs enseignants qui orientent leur regard et leur attention sur tel ou tel aspect des textes, qui corrigent leurs réactions lectorales, etc.

Lorsque les élèves choisissent un sujet de devoir, les textes et les réactions lectorales relevant d'une appréhension pragmatique passent également au second plan, derrière les questions professorales et la maîtrise des savoirs et savoir-faire permettant d'y répondre. Le choix s'effectue, parfois même avant la lecture du texte, sur la base des questions posées par l'enseignant, ou sur la nature supposée des questions en fonction du type de texte-support. L'importance accordée par les élèves aux consignes de lecture se perçoit aussi dans les déclarations de goût pour tel ou tel type de texte. Ces dernières dépendent souvent des facilités ou difficultés rencontrées pour la réalisation de consignes propres aux différents sujets et types de textes :

« Y a pas de rédaction à faire, c'est pour ça que je l'ai pris [ce sujet], et c'est sur... c'est sur quoi ? Je sais pas trop parce que je l'ai même pas encore... je l'ai pas commencé [à lire le texte du DM] Mais en fait j'ai choisi tout de suite parce que... y avait pas de rédaction quoi [petit rire] [...] c'étaient des champs lexicaux, et des trucs, en fait j'avais lu les questions et ça m'avait paru plus... plus facile quand même, donc c'est pour ça que je l'ai pris » (Sophie ; père : médecin, doctorat de

¹⁰⁸⁶ Selon C. Détrez, les magazines autorisent une « lecture [...] partielle, superficielle, fractionnée dans le temps », C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 69.

médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans ; elle vit avec sa mère) « Les Rêveries du... promeneur solitaire c'était déjà... pff' c'était assez lourd [...] en plus je voyais les questions par rapport à ce texte, et c'était assez difficile quoi. Donc quand j'ai vu les questions qu'y avait pour... Dom Juan - parce qu'elle nous avait donné en fait toutes les questions pour les livres (ouais) -, et... quand j'ai vu que c'était assez facile pour Dom Juan, ben j'ai pris ça, puis... je voulais pas... prendre le risque d'avoir une mauvaise note à cause d'un livre »¹⁰⁸⁷ (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air) « [pour la fiche de lecture] je voulais pas trop lire des poèmes, parce qu'après i te demande d'analyser pourquoi l'auteur il a écrit. Alors je voulais pas, je voulais une histoire, et une histoire initiale et après finale. Je voulais quèque chose de comme ça [...] J'ai pris La Peste » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans) « on a fait un... groupement de textes sur... l'adolescence [...] [petit rire] ça m'a saoulé un peu parce que c'étaient surtout des poésies et tout (hum, t'aimes pas trop les poèmes ?) nan [petit rire] (pourquoi t'aimes pas ?) ah je sais pas c'est... y a juste un texte et puis après on doit trop en dire dessus et moi ça m'énerve un peu, ça me saoule [...] (sur les livres en fait vous devez pas faire pareil ?) euh... nan c'était le lire et puis après y avait des questions... sur ce qu'on avait lu c'est tout¹⁰⁸⁸ (ouais, tandiss que sur la poésie c'est plus euh...) ouais comprendre... ce que l'auteur i voulait dire et tout [...] ([le groupement] sur l'adolescence en fait, même si c'était... aussi le même thème que... Fermina Marquez ça t'a pas...) non parce que... comme c'étaient des poèmes... [petit rire] ça va »¹⁰⁸⁹ (Sébastien ; père : agent SNCF – sans précision – ; mère : femme au foyer ; tous les deux détenteurs du certificat d'études) Myriam explique pourquoi ellea effectué sa fiche de lecture sur Rhinocéros : « j'aime bien tout ce qui est pièce de théâtre, choses comme ça(ah ouais ?) les dialogues j'aime bien moi, parce qu'au moins... on se met bien dans la peau du personnage, on sait qui parle, on n'a pas à chercher qui est... si c'est l'auteur qui parle, point de vue interne, externe, 'fin j'ai rien compris à... ce genre de chose [petit rire]. Donc au moins c'est clair dans ma tête, je sais qui parle » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des deux

¹⁰⁸⁷ Les élèves de madame B ont eu le choix de réaliser une fiche de lecture soit sur Les Rêveries du promeneur solitaire, soit sur Dom Juan, soit sur La Peste, soit sur Rhinocéros.

¹⁰⁸⁸ Les élèves devaient réaliser un compte rendu de lecture : donner et justifier leur appréciation du livre, résumer une scène qu'ils ont trouvée significative de l'œuvre, citer le lieu de l'action, donner le nom de l'auteur, la date de parution, la maison d'édition...

¹⁰⁸⁹ Monsieur C a justement conçu ce groupement de textes sur l'adolescence du fait de l'appréciation de ce thème par ses élèves lors de l'étude du roman de V. Larbaud. L'appréciation de ce roman repose non seulement sur le thème qu'il déploie mais aussi sur les consignes lectorales spécifiques à ce type de textes : entraînés à y répondre depuis longtemps, les élèves ne sont pas mis en défaut par de telles consignes et les « apprécient » donc plus (l'appréciation n'est pas nécessairement liée au goût pour les consignes).

parents en Algérie non précisée) « Qu'est-ce qu'on a... lu cette année... ? Ah oui on a fait pas mal de... littérature étrangère aussi... Les Contes d'Hoffmann. Ça j'avais... pas... particulièrement/ Mais ça... c'était bien mais... après il a fallu faire un exposé [petit rire] dessus et tout, et... ça demande c'est... ça m'ennuie à chaque fois d'analyser les trucs. J'aime bien lire pour le plaisir... comme ça. ça je l'ai déjà dit tout à l'heure [petit rire] » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –) « [les devoirs] généralement, c'est... questions de grammaire... qui aboutissent après à des questions de réflexion... et ensuite... à l'argumentation [...] En fait c'est un peu le même style que en commentaire composé quoi en fait l'argumentation [...] (et entre... enfin y a un des exercices que tu préfères, toi ? Entre l'argumentation... et le commentaire, ou... ? Tu trouves que c'est un peu... pareil quoi ?) ouais ça me/ Mouais ! ça m'est p't-être égal, 'fin... je sais pas. Mais je pense que ouais... je pense quand même que l'argumentation est plus facile(ouais)c'est pour ça que je pense que je prendrai ça au bac de français. Le commentaire composé, c'est vraiment si on le sent bien quoi parce que je pense que c'est un peu quittance ou double quoi : si on le réussit, c'est... on a une bonne note, si on foire, c'est... c'est catastrophique. Que si... l'argumentation, je pense qu'on doit... pas... on a à peu près ouais... la certitude d'avoir une note correcte... même si on le sent un peu moins bien quoi. Ouais, je prendrai sûrement l'argumentation » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

Habiba déclare préférer étudier des textes argumentatifs que réaliser des commentaires composés. Ici encore, la plus ou moins grande maîtrise des exercices prime sur les textes mêmes :

« On avait fait *Le Dormeur du val* (ouais...) çui-là, ça va, il était pas mal (le poème ?) ouais... Ben je l'avais déjà... / (/ qu'est-ce qui t'avait ? /) / nan, je pense que je l'avais déjà lu au collège parce qu'i me disait quèque chose (ouais...) mais... mais si ça va il était bien pour faire le commentaire composé aussi... (ouais) Et puis on l'a fait avec la prof vu que c'était... notre exemple quoi ! La... première fois qu'on faisait le... commentaire composé (ouais) ça va, c'était pas mal. On avait vu les couleurs... euh... le son... on avait vu... 'fin... plein de trucs (ouais ? Tt' ! Et ça, ça... t'aimes/ Entre... ouais, ce que je me disais, c'est... et les textes pour l'argumentation ?) nan, moi je préfère l'argumentation en général(ouais ? Pourquoi ?) ben parce que je sais pas, j'ai... j'y arrive mieux... (hum !) l'argumentation... 'fin quand i demandent de trouver les arguments, les trucs comme ça... j'aime bien parce que... le commentaire composé c'est moins concret quoi sur des trucs euh... plus abstraits en fait, i faut voir des choses... des couleurs... et tout (mouais) et moi je les vois pas forcément les trucs comme ça... » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba ; mère : femme au foyer ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

Les propos des enquêtés rejoignent les analyses des contraintes lectorales lycéennes du chapitre 6 : des questions particulières correspondent aux différents types de textes (genres littéraires ou types de discours). L'importance accordée par les élèves aux consignes de lecture est liée à l'évaluation des habitudes lectorales en contexte scolaire, et à l'inégale maîtrise des différents exercices¹⁰⁹⁰. Elle manifeste aussi la manière dont

s'interiorise l'association entre des types de texte et des façons de lire qui posent aux textes des questions particulières et désignées comme essentielles et primordiales, autrement dit, la manière dont l'enseignement lectoral construit et rend possible l'efficacité textuelle : peu à peu les élèves apprennent à doter les textes des appropriations dont ils sont redevables en contexte scolaire.

Le souci de répondre à la demande scolaire de lecture (et autant que possible, y répondre adéquatement, quels que soient les moyens mis en œuvre pour y parvenir) s'articule à une conception de la lecture comme travail scolaire. Des représentations particulières du cadre et des conditions de réalisation de l'activité sont attachées à cette conception de la lecture.

3) Les représentations du lire scolaire

C'est parce que dans « sa mise en œuvre, la lecture pour le travail n'est pas indépendante d'une lecture perçue comme travail »¹⁰⁹¹, que certains élèves interrogés l'associent à des attitudes particulières¹⁰⁹², aussi bien corporelles qu'intellectuelles¹⁰⁹³. Ils décrivent alors les moments de lecture pour l'école par le lieu¹⁰⁹⁴ qu'ils choisissent pour lire (bibliothèque, lieu isolé, bureau, etc.), le temps passé à réaliser les lectures scolaires et par les pratiques qu'ils mettent en œuvre pour se concentrer sur les textes (lecture à voix haute, relecture, etc.). Quelques-uns insistent sur les conditions différentes de réalisation des lectures scolaires et extra-scolaires¹⁰⁹⁵. L'évocation des conditions de lecture suggère la mise en œuvre de pratiques d'autocontrainte visant à reconduire les situations scolaires de production d'un travail. Les conditions de lecture déclarées sont peut-être plus révélatrices d'un souci d'une « présentation de soi » comme élève sérieux qu'elles ne traduisent des pratiques effectives. Cependant, elles restent significatives des

¹⁰⁹⁰ Cette importance accordée par les élèves à la compréhension des consignes fait pendant à celle que lui accordent les enseignants, cf. *supra*, chapitre 6.

¹⁰⁹¹ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, *op. cit.*, p. 75.

¹⁰⁹² J.-M. Goulemot invite à porter attention aux conditions concrètes d'effectuation de la lecture et à les appréhender comme des indices de ce qui est investi dans la lecture, J.-M. Goulemot « De la lecture comme production de sens », *op. cit.*, p. 115-127. Il faut noter toutefois que le lien entre situation de lecture et façons de lire n'est pas de nécessité. Il dépend aussi des conditions de constitution des habitudes lectorales.

¹⁰⁹³ C. Détéz, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 230-231. F. de Singly, « La lecture de livres pendant la jeunesse », *op. cit.*, p. 153.

¹⁰⁹⁴ Sur la coproduction du cadre de travail par les étudiants, et sur la manière de reproduire des éléments typiques d'un espace organisé scolairement, cf. M. Menuet-Rutkowski, « Chapitre 9 Où travailler et comment se mettre au travail », *Rapport au travail, manières de travailler et techniques du travail universitaire*, *op. cit.*, et notamment p. 135.

¹⁰⁹⁵ On ne mentionne dans le corps du texte que des citations décrivant les conditions des lectures scolaires, mais les entretiens reviennent sur les lectures extra-scolaires. Marie lit ses romans et magazines sur son lit ou sur la moquette. Eléonore décrit ses lectures estivales faites « *les doigts de pieds en éventail* » et Rodolphe les réserve « *aux transats* », etc. A l'inverse ils réalisent leurs lectures scolaires à leurs « *bureaux* ».

représentations de la lecture scolaire par bon nombre d'enquêtés¹⁰⁹⁶. Rejoignant l'organisation scolaire des apprentissages et des activités individuelles, elles témoignent de son intériorisation comme condition favorable à la lecture. Elles varient selon les conditions d'existence et de coexistence des enquêtés plus ou moins propices à la skolè¹⁰⁹⁷. La plupart des enquêtés, habitués au silence et à l'isolement domestiques, se déclarent gênés par le bruit et les usagers des bibliothèques publiques. Ceux qui fréquentent seuls les bibliothèques depuis l'enfance et qui ont souvent noué des liens avec le personnel de bibliothèque (médiateurs du livre ou bibliothécaires), y trouvent au contraire des documents apportant des aides à la lecture ou un moyen de se soustraire aux sollicitations familiales¹⁰⁹⁸ :

[1] Maîtriser chez soi les sollicitations extra-lectorales : « quand je lis pour l'école [...] en général c'est chez moi parce que... je travaille chez moi, je lis à mon bureau » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance) « le français je peux pas le faire au CDI, je peux faire les autres choses mais... pas le français, je sais pas pourquoi c'est comme ça [petit rire] Je préfère être chez moi toute seule, 'fin dans un coin puis être dans le texte [...] quand y a des mots qu'on comprend pas, on les cherche [dans le dictionnaire] » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans) « [je travaille] chez moi ouais, le français i faut que... je sois au calme, qu'i y ait aucun bruit autour, c'est... une des seules matières où... faut que je sois... carrément isolée quoi pour arriver à... tirer quèque chose » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec sa mère) « franchement pour la... bibliothèque les fois où j'y suis, ça peut se compter sur les mains... (hum !) non je... Non. J'ai... pratiquement tout ce qu'i faut chez moi donc... puis quand j'ai vraiment un problème... je vais à, au CDI... » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{ème} enfant, CAP coiffure) « [les livres pour l'école] je les lis dans ma chambre, puis c'est tout. Nan parce que dans le salon y a... souvent la télé et... (ouais ?) ça... ça distrait » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; scolarité primaire des deux parents au Portugal) A propos de la lecture du Père Goriot : « j'aime bien quand y a aucun bruit [...] j'aime lire quand je suis seule, d'ailleurs là y a pas longtemps, j'étais avec mon grand-père, j'étais chez lui, et je lisais, et à chaque fois... i me

¹⁰⁹⁶ On verra au chapitre 8 que des enquêtés évoquent à l'inverse la recherche de conditions de lecture distinctes des situations scolaires : ils inscrivent par exemple les lectures et le travail sur les textes dans des relations de sociabilités permettant la production de savoirs scolaires au sein d'interactions.

¹⁰⁹⁷ M. Millet et D. Thin, « Conditions d'existence des familles et conditions de possibilité de la skolè », *Ruptures scolaires*, op. cit., p. 30-40.

¹⁰⁹⁸ Un plus grand nombre d'enquêtés fréquentent les bibliothèques scolaires ou municipales pour travailler le français avec des pairs et inscrire leurs lectures dans des sociabilités lectorales.

regardait et i me disait “Mais qu’est-ce tu lis ? et qu’est-ce tu fais ça ?” Oh j’ai dit : “Arrête de parler”. Parce que... moi je peux pas lire si quelqu’un parle, i faut qu’y ait... aucun bruit [...] sinon faut que je reprenne la phrase parce que sinon j’ai pas compris, faut vraiment être concentrée sur le livre hein » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans) « j’ai vraiment besoin d’un petit espace pour me concentrer et pour pouvoir travailler [le français] Et j’ai une maison de campagne par exemple c’est impossible que je travaille là-bas quoi, t’as plein de trucs à faire dehors, tu vois i fait super beau, euh... quand i pleut t’as envie d’aller chercher des escargots, c’est... Je peux pas travailler là-bas, j’ai pas d’endroit à moi vraiment pour m’établir avec mes p’tits cahiers et mes crayons et tout, et pour... me concentrer » ; « moi [les livres pour les cours de français] je les lis... soit à mon bureau [...] » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d’accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) [2] Trouver hors de chez soi les espaces propices aux lectures scolaires « je fais tout pour aller à la bibliothèque parce chez moi à chaque fois faut que je bouge, j’arrive pas [...] à rester longtemps... en place. C’est pour ça... je préfère mieux aller à la bibliothèque [...] ça me permet de mieux travailler, c’est calme et... je suis pas tenté d’aller... vers le frigo ou... de me promener par ci par là [...] j’y vais surtout pour le français [...] parce que le français... vraiment, faut se concentrer... » ; « (t’y vas tout seul ? à la bibliothèque) ouais tout seul(t’y vas pas avec des copains ?) nan parce qu’après on discute et tout (ah ouais ?) c’est pas... ça je sais que on discute, ’fin... mercredi à mon avis je vais aller avec des copains (ouais) parce que... c’est un travail qui est... çui-là c’est... ça va être surtout du... recopiage (ouais) parce c’est un exposé donc on n’a pas à réfléchir (ouais) Sinon le samedi j’y vais tout le temps le... tout seul(ouais) le samedi (le matin) ouais j’ai demandé à personne de... je demande pas qu’on m’accompagne » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; scolarité primaire des deux parents en Algérie) « pour le... cours de français y a... c’est vraiment la bibliothèque qu’i faut, y a tout, je trouve que c’est vraiment bien une bibliothèque [...] Quand je suis dans une bibliothèque, je veux être... tranquille, personne me parle, je veux être dans le livre et tout [...] faire des recherches sur les livres que j’ai lus, sur l’auteur et tout, je fais des photocopies sur les résumés du livre » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l’import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d’histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans) [3] Passer du temps à lire et travailler les textes « (généralement quand tu fais ces préparations, tu mets combien de temps à peu près pour les faire ? ça te prend du temps ? Ou euh... ?) ben je pff’... je lis le passage... et puis après ben je les relis... (ouais ?) après ben je lis les questions... ben ça dépend ce que je fais en... ’fin elle nous donne une semaine à l’avance donc... je les fais... bien le week-end, tout le week-end... Et puis après... mardi SOIR après que ça soit terminé ou lundi soir... pour bien... (tu mets une HEURE à peu près pour le faire ou... ?) ouais, ou deux heures... ! Deux heures, trois heures... (ah ouais ?) ça dépend ouais ! Ben si j’ai bien compris ou pas (hum !) si j’ai bien compris, bon, je peux mettre une heure et demi deux heures... (ouais !) donc... (sinon ça met plus longtemps /) / Ben sinon ouais c’est plus de temps euh... » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l’âge de 12 ans ;

scolarité primaire des deux parents au Portugal) « ([les préparations domestiques sur *Le Misanthrope*] c'est des choses que... t'arrivais à faire ou euh... ?) ouais j'arrivais à le faire (ouais ?) je prenais beaucoup de temps mais... j'arrivais à les faire [...] (quand tu dis que ça te prenait beaucoup de temps, c't-à-dire, tu mettais à peu près combien pour euh... ? De temps pour le faire ?) ben pour deux questions en général je fais... en une heure ou deux heures [silence] C'est... des fois cinq ! Nan, c'est, ça dépend, des fois je mets quatre heures (ouais ?) quatre heures... » (Pierre-Jean ; père : câbleur, en invalidité, scolarité en Inde ; mère : éducatrice, pas d'études) « (quand elle demande par exemple de faire... des préparations... sur le portrait des personnages et tout ça, tu les fais ou euh...) euh... si je les fais, mais je les prépare surtout à l'oral parce que après en lecture, on n'écrit pas la même chose qu'on dit, donc en fait je les prépare le plus souvent à l'oral, comme ça si elle m'interroge je peux répondre, mais... je les écris pas [...] Y a des choses que je trouve pas ! Mais bon... sinon en... global je trouve... ce qui est dit quoi (c'est quoi que tu trouves pas ? par exemple ?) ben... les trucs un peu approfondis quoi, mais vraiment les p'tits trucs... qui sont très recherchés, où i faut voir toutes les structures... et tout... (hum) et là je les trouve moins, parce que/ Enfin... je sais que je pourrais les trouver, mais bon... faudrait vraiment que j'y aille à fond et que... que je lise le livre, tout tout tout tout ! (hum [pause] Quand tu fais ce genre de... préparation à l'oral, tu... tu passes combien de temps à peu près ?) ben... le temps de relire et puis après, pff'... une demi-heure (une demi-heure ? /) / le temps de bien la relire... de bien comprendre et après... de préparer le truc » (Arthur ; père : dermatologue ; mère : radiologue ; tous les deux docteurs en médecine)

Inversement, les enquêtés qui déclarent passer peu de temps à leurs préparations, disent aussi que c'est insuffisant pour répondre aux exigences scolaires : « (tu faisais les lectures analytiques... [sur *Le Hussard sur le toit*] ? qu'i fallait faire dessus ?) nan ! [petit rire des deux] Franchement nan je les faisais pas (hum) J'en ai fait une ou deux quoi mais... pp'. ça m'a gavé [...] Je lisais quand même [les extraits étudiés]. Nan, parce que c'est pas... je le fais pas parce que... parce que pff' j'ai autre chose à faire, c'est que... c'étaient pas les passages qui me disaient tellement quoi [...] puis bon étant donné que... je voulais faire S... le français [petit rire] (t'as relâché ton attention) ouais... Voilà. Mais... mais bon, ça n'empêche que je lisais quand même les passages ouais pour voir... ce qu'i nous demandait quand même parce que... donc voilà quoi » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, après avoir été ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne, chef de laboratoire, a longtemps travaillé pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS, études supérieures) « (tu les fais parfois les... les préparations qu'elle demande ?) les préparations ? (tu sais dans... sur *Dom Juan* elle disait... "Vous dressez le portrait de...") ah oui oui, oui ! Euh... [petit rire] (ou pas trop ? [petit rire]) nan si ça dépend enfin... ça dépend. Par exemple... si j'ai... une interro à réviser pour la semaine d'après et que je m'avance... et ben... nan... je vais pas le faire ! Et... 'fin je vais pas le faire en tous cas... je vais le faire rapide... » (François ; père : balisticien, nombre d'années d'études après le bac inconnu ; mère : sans profession, possède une maîtrise de philosophie) [4] S'efforcer de relire les textes « *Britannicus* [...] je comprends pas grand chose... ben, le premier chapitre je l'ai lu au moins... deux fois, trois fois, [petit rire] pour comprendre » (Sophie ; père : médecin, doctorat de

médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans ; elle vit avec sa mère) « je lis souvent à voix haute, je lis jamais à voix basse parce que comme ça ça rentre mieux et puis... tu parles donc t'entends ce que tu dis en même temps, tandiss que quand tu penses... » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) A propos de Madame Bovary : « je bougeais les lèvres pour bien... que ça rentre, parce que sinan après... je pensais à autre chose, je lis et après... je pense même pas au machin, je suis en train de lire et je pense à autre chose [...] je me retrouve deux pages plus loin et [...] j'ai rien compris » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) « [les textes étudiés en cours de français] i faut que je les lise au moins dix fois pour savoir de quoi i parlent, i sont trop durs » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « quand on le connaît pas on comprend pas tout de suite en fait, faut le lire plusieurs fois » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie) « Les Rêveries du... promeneur solitaire [...] fallait que je relise plusieurs fois les chapitres parce que je comprenais vraiment rien » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air) « pour le français [...] faut que je lise plusieurs fois le... texte, t'sais i faut que... je me concentre sur le texte, i faut que je le relis plusieurs fois pour le comprendre » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; scolarité primaire des deux en Algérie)

Parce qu'ils doivent répondre à une demande scolaire investie de différents enjeux, les élèves interrogés adoptent des pratiques qui leur permettent d'y parvenir. Ces pratiques peuvent être appréhendées comme gestes d'autocontrainte. Elles passent pour certains enquêtés par la recréation des conditions scolaires de lecture (isolement, silence, bureau, documents de travail, relecture, etc.). Le suivi scrupuleux des consignes professorales constitue l'élément le plus significatif. L'ensemble des enquêtés en témoigne. Ce suivi conduit les enquêtés à mettre au second plan les réactions lectorales relevant d'une appréhension pragmatique : pour les non-lecteurs de littérature, cette appréhension est généralement mise en veille ; pour les lecteurs de littérature, elle est généralement canalisée et non explicitée en contexte scolaire. Le suivi des consignes professorales ne se traduit pas toujours par une appréhension analytique des textes étudiés. Celle-ci dépend de la possible mobilisation des savoirs et savoir-faire spécialisés attendus ainsi que de l'intériorisation de la logique de l'enseignement de la lecture littéraire. En fonction des habitudes lectorales et scolaires constituées au cours de leur parcours antérieur et de l'enjeu scolaire que représente le français par rapport aux autres disciplines, des élèves mettent en œuvre et acquièrent des savoirs et savoir-faire spécifiques permettant de connaître la littérature à partir d'une appréhension analytique des textes. D'autres mettent en place des moyens de répondre aux questions professorales sans lire les œuvres littéraires suggérées. Tous les enquêtés se concentrent néanmoins sur la production des réponses aux questions professorales. Cette concentration se décline en gestes lectoraux

variés selon les habitudes lectorales et scolaires constituées : lire les questions avant les textes, choisir les textes lus en fonction des questions posées, orienter sa lecture en se focalisant sur ce qui fait l'objet de questions et en passant vite sur les passages non interrogés.

Comme les entretiens cités le suggèrent, outre le souci de répondre aux demandes professorales, les enquêtés justifient la réalisation de ces pratiques d'autocontrainte lectorale par les difficultés qu'ils rencontrent en lisant certains textes pour les cours de français.

II. Des textes difficiles

Les textes lus pour les cours de français opposent parfois des difficultés aux élèves. Celles-ci sont de différents ordres : des difficultés lexicales et syntaxiques, des difficultés référentielles (parce qu'elles évoquent des réalités méconnues, incompréhensibles ou ne concernant pas le lecteur) et des difficultés stylistiques. Selon leurs habitudes lectorales, leurs caractéristiques sociales et leur horizon d'attente, les enquêtés ne rencontrent ni ne soulignent les mêmes difficultés des textes dont ils s'emparent. Mais, quelles qu'elles soient, elles gênent une appréhension pragmatique des textes.

1) Les difficultés lexicales et syntaxiques des textes

Le « temps scolairement passé à lire des textes lexicalement et syntaxiquement complexes »¹⁰⁹⁹ contribue à la construction d'une « maîtrise linguistique ». Pour monsieur C, la proposition de textes littéraires a explicitement pour fin « l'enrichissement » de la langue des élèves. Les textes qui leur sont soumis supposent, en même temps qu'ils visent à la construire, une « maîtrise linguistique ». Il n'est pas étonnant dans cette perspective que les enquêtés se trouvent confrontés à ce que B. Lahire nomme « la première barrière d'accès au livre ». La récurrence des difficultés rencontrées varie selon la fréquentation actuelle et passée des textes de littérature classique au sein des cours de français ou en dehors, selon la familiarisation des élèves avec la culture littéraire classique (par des lectures, des discussions, des visions d'adaptation, etc.) et selon la proximité des arbitrages culturels familiaux, amicaux et scolaires.

Quelques enquêtés, comme Samuel, éprouvent rarement de difficultés lexicales ou syntaxiques. Lorsqu'ils en rencontrent, ils ne se trouvent pas désarmés pour les surmonter et pour poursuivre leur lecture :

« (Y en a pas que tu trouves difficiles ou euh... dans ces textes-là... ? Où t'as besoin de...) non... (pas vraiment...) nan pas vraiment. Parce que... quand j'étais plus petit je lisais beaucoup (ouais ?) donc... j'ai acquis je dirais pas mal de... vocabulaire là-dessus... et donc... ça maintenant ça m'a aidé donc quand je lis/ 'Fin de temps en temps y a... parce que évidemment y a des mots anciens que je connais pas ou que je comprends pas... ! (ouais ?) mais... ça me gêne pas pour comprendre... la suite du texte » (Samuel ; père : plombier, études non précisées ; mère : secrétaire après avoir été longtemps au foyer, baccalauréat, arrêt des

¹⁰⁹⁹ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 111.

études après son mariage)

Mais la grande majorité des enquêtés déclarent avoir rencontré des difficultés lexicales et syntaxiques en lisant des textes pour les cours de français : « *des mots très très complexes* » (Isabelle à propos des *Rêveries du promeneur solitaire*), « *des mots... je sais même pas si i z'étaient dans le dictionnaire* » (Matthieu à propos de *Britannicus*), « *des mots que... on n'arrive pas à comprendre* » (Anne-Cécile à propos de *Iphigénie*), « *pour une phrase tu mets une heure à comprendre* » (Nordine à propos de *Misanthrope*), « *c'est trop compliqué* » (Sébastien à propos de *Britannicus*), « *la façon dont les phrases elles étaient faites [...] y a des tournures qu'on comprend pas* » (Aïcha à propos de *Madame Bovary*), « *la façon dont i s'exprime* » (Valérie à propos de *Rabelais*), « *la formulation déjà han ! fff, faut suivre* » (Didier à propos de *Madame Bovary*). Ahmed peine à lire *Le Misanthrope* et *La Peste* :

« Le Misanthrope c'est trop compliqué ! [...] la compréhension... des phrases ! (hum ?) tu vois... c'est le langage d'avant et... (ouais !) et puis on comprend pas des fois ! [...] i fallait chercher dans le dictionnaire... (ça tu le faisais ou... des fois tu faisais pas ?) ouais ouais, nan, franchement je le faisais au début de l'année et... (ouais, hum hum) au fur et à mesure... t'en as marre ! (ouais !) ouais... et... Bon après on a fait quoi, on a fait... La Peste (ouais ?) et puis après... ça... et puis je sais plus (tu l'as lu ?) euh/ Avant je me disais "Ouais, Albert Camus", parce que j'ai lu un livre d'Albert Camus c'est *L'Étranger* (hum hum) et franchement... j'étais fasciné par ce livre (ah ouais ?) et après... Elle nous a dit... "Lisez... LA PESTE". Je me suis dit "Ouais c'est bon, c'est Albert Camus, c'est une belle histoire et tout. Oh... ça va me motiver pour lire !" (ouais !) et j'ai commencé à le lire après à la... cinquième page, je l'ai jeté [petit rire](c'est vrai ?) mais ouais c'était... trop compliqué... je me suis pas pris la tête hein » (Ahmed ; père : ouvrier, au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire des deux parents en Tunisie)

Le théâtre classique, la poésie, les textes du XVI^e sont les plus désignés comme difficiles par les enquêtés. Les œuvres littéraires suscitent en eux un « sentiment d'étrangeté »¹¹⁰⁰ par la langue qu'ils mobilisent, par les réalités qu'ils évoquent ou les manières de les évoquer :

« Dom Juan ça... c'était pas facile à lire [...] parce que bon ben... les dialogues i sont pas toujours bien... nous on parle pas comme ça » (Vincent ; père : chef de service, pompier, bac scientifique ; mère : professeur d'histoire-géographie en LP, bac littéraire, CAPES) « y a quelques textes bon qui sont... embarrassants [...] (c'est... pourquoi ? fin c'est lesquels ?) ben [...] y a eu des poésies où... c'était... dur à comprendre, y avait... des mots qu'on comprenait pas, c'était leur langage à eux, alors là... ça commençait à embrouiller » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans la même entreprise ; scolarité primaire des deux parents en Italie) « (est-ce qu'i y a des textes qui t'ont semblé difficiles ?) difficiles ? (bon là parmi tous les textes que vous avez lus en fait) nan pas vraiment [...] des textes qu'on étudie en français... des POÈ mes, des fois ça me paraît difficile parce que... le sens est complètement... caché ! Ou on peut pas bien... des trucs comme de... je crois que c'est d'Apollinaire

¹¹⁰⁰ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 192.

dans certains poèmes d'Apollinaire où... on se demande vraiment ce qu'i veut dire quand i raconte ça ! Mais sinon les textes de prose, non. » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie) A propos de Britannicus : « je comprends pas [...] parce que des fois pff'... c'est compliqué comme i parlent » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans ; elle vit avec sa mère) A propos des textes de Rabelais et Montaigne : « Je les comprends pas, enfin je les comprends, des fois y a des mots là, han ! je sais pas ce qu'i... i parlent de quoi, des fois c'est dur [...] des fois hou là là [petit rire], i m'endorment [petit rire des deux], je clignote des yeux quand je les lis, mais bon, je fais avec hein » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « Rabelais et Montaigne, ça ça m'a vraiment, mais vraiment rasée quoi, je ne comprenais pas, déjà, le texte [...] j'avais du mal à le comprendre, à comprendre le message qu'i voulait... faire passer » ; « [à propos des Chroniques italiennes] les noms [des personnages], les noms je m'y retrouve pas » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) A propos des Chroniques italiennes : « tous ces noms [de personnages] qui se ressemblaient » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec sa mère)

Pour rendre raison de ce « sentiment d'étrangeté » et de leurs difficultés, certains enquêtés pointent la distance historique entre les conditions de production et de réception des œuvres : ils mentionnent l'usage du « vieux français » (Valérie, Marie et Séverine à propos de Rabelais et Montaigne), ils évoquent « l'époque » de production des œuvres :

« c'est vrai que Montaigne et Rabelais, déjà c'est du vieux français (ouais) donc c'était dur à comprendre [petit rire] » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique) A propos de Britannicus : « il est dur hein [...] parce qu'y a des mots difficiles, déjà les expressions [...] la façon de parler était pas la même... avant, à l'époque alors d'avant » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans) « j'aime pas du tout lire... les pièces de théâtre comme Le Misanthrope et tout ça parce que y a toujours... ben... y a quatre mots de vocabulaire à chaque page... ! Donc en fait... ben moi je trouve que c'est pas agréable à lire parce qu'i faut toujours... je comprends jamais rien [...] [Je n'aime pas tout ce qui est du] style Misanthrope tout ça parce que... en fait c'est une période... où on vit pas quoi donc il est vrai que c'est... y a toujours du vocabulaire qu'on comprend pas ! » (Emilie ; père : contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : institutrice)

Concentrant leur attention pour surmonter ces difficultés lexicales et syntaxiques, mobilisés sur la compréhension des mots et phrases qui composent les textes, les élèves relèguent au second plan la mise en œuvre d'une appréhension pragmatique. Ainsi, pour saisir les histoires d'*l'Phigénie* et de *Britannicus*, Anne-Cécile et Isabelle prévoient respectivement de se faire expliquer et de relire les pièces. Focalisées sur les difficultés

lexicales et syntaxiques, ces enquêtées n'ont pas pu se préoccuper de l'intrigue, y prendre part et la retenir :

« Iphigénie, franchement... au début j'ai rien compris [...] je savais vraiment pas ce que c'était l'histoire (ouais...) c'est à la fin on découvre que Iphigénie en fait... c'était pas la vraie Iphigénie, tout ça donc... En fait j'avais trop rien compris à l'histoire [sourire] Voilà (parce que... après du coup, ouais, t'as compris quoi à la fin ? Finalement) ben après en fait on en a parlé tous ensemble et... (en cours ?) ouais... 'fin pas en cours... entre élèves [...] on discute, on est... ensemble, pour essayer de comprendre (parce que du coup, toi t'avais compris quoi en fait ?) en fait j'avais vraiment pas compris que... En fait je croyais que c'était la vraie Iphigénie qui était tuée à la fin (ouais ?) mais... en fait, nan, c'était la fausse [petit rire] » (Anne-Cécile ; père : mécanicien, réparateur photocopieuse en pré-retraite, CEP ; mère : sans profession, a gardé des enfants chez elle pendant longtemps ; pense que sa mère n'a pas fait d'études ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec son père) « Britannicus [...] j'ai eu du mal à comprendre [...] là i faut que je le revoye parce que [...] je m'en rappelle plus bien de la fin de l'histoire [petit rire des deux] Je me rappelle plus qui c'est qui meurt ou qui meurt pas » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans)

Si ces difficultés lexicales et syntaxiques gênent la mise en œuvre d'une appréhension pragmatique des textes et rendent difficile l'impression de les « vivre », c'est aussi qu'elles entraînent des pratiques qui interrompent le fil de la lecture : il en va ainsi de la recherche du sens des mots non compris par la lecture des notes de bas de pages, la recherche de mots dans le dictionnaire, la supposition du sens par le contexte d'usage, etc. La mise en imprimé¹¹⁰¹ des textes proposés à l'étude peut inciter les élèves à réaliser ces pratiques recommandées par les enseignants et perturbant une appréhension pragmatique. Comme de nombreux enquêtés, Marie-Eve, Elodie, Emilie, François et Arthur disent l'importance du recours aux notes pour la compréhension de certains textes. Si Arthur s'y réfère systématiquement, Marie-Eve, Emilie et François y recourent ponctuellement :

« y avait un passage aussi de je sais plus quel poète... qui parlait, qui faisait... énormément de symbolisme et alors quand y avait les notes en dessous, on pouvait comprendre... !(hum hum) mais sinon... je sais plus, i comparait... je sais plus ce qu'i faisait comme comparaison... je sais plus si c'était pas des oiseaux avec des bateaux, des toits avec la mer enfin je sais plus... c'était incompréhensible sans les notes quoi ! (ouais ! Et du coup là tu les lisais les notes ?) oui ! Oui ben pour/ Oui ! Les poèmes en général je les lis... » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie) « dans Horace... Antigone tout ça, i nous mettent des notes en-dessous, et on a tendance quand on voit les numéros... [petit rire des deux] à se reporter [...] là y en avait beaucoup donc j'étais obligée de faire comme ça [de m'y reporter] parce qu'on... sinon on comprenait rien » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES) « (tu vas lire les notes justement pour euh...) ben... (quand y a

¹¹⁰¹ La mise en imprimé est l'un des trois éléments constitutifs de l'acte de lecture identifié dans R. Chartier, « Textes, imprimés, lectures », *op. cit.*, p. 20.

des mots que tu comprends pas ou des fois tu passes... ?) ouais ! Quand... quand c'est NÉCESSAIRE , parce que y a des mots parfois c'est raccourci mais on comprend... (hum) mais... mouais ben ouais parce qu'autrement... vu que je comprends rien » (Emilie ; père : contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : Institutrice) A propos du Misanthrope : « faut regarder à la fin, faut regarder, si c'est pas écrit en bas... » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie) « [je lisais] les notes... ben quand fallait : par exemple dans Dom Juan ... là où y a la scène... des paysans, forcément [petit rire] je regarde les notes !(ouais ?) mais... (parce que sinon tu comprends pas ? Ou euh...) là c'était un peu difficile de comprendre... (le patois...) euh... enfin oui ! D'ailleurs je sais pas ce que c'était mais... Nan ! Y avait... toutes les... tous les mots qui étaient différents... enfin en tous cas très différents et donc c'est difficile ! Forcément on pouvait pas comprendre comme ça. Mais sinon les notes nan en général je les lis pas trop » (François ; père : balisticien, nombre d'années d'études après le bac inconnu ; mère : sans profession, possède une maîtrise de philosophie) « (tu lis par exemple les notes... qu'i y a en dessous, ou...) euh... ouais ouais ouais, toutes (tout le temps ?) hum (parce que...) ben... parce que des fois déjà on comprend pas exactement vu que... c'est des textes vieux donc y a des expressions qui ont changé(hum hum) puis des fois ça apporte aussi des indications plus dans la pièce(ça te permet de le comprendre un peu plus) ouais... ça apporte des précisions et tout (plus euh... sur quoi par exemple ça t'apportait ?) je sais pas des fois... ça explique... ça dévie un peu parce que ça explique quand/, les coutumes de l'époque... par rapport à ce qui est fait dans la pièce... ou... les expressions de la pièce... ou... le décor aussi ! (hum) Parce que des fois, ça permet aussi... de mieux voir la pièce... (ouais ! Et tu les lis... en même temps que.. que tu lis le texte, ou euh... tu les lis, relis après... ou avant...) ben quand je lis le texte, si je vois des notes et ben j'y vais la lire(ouais)et après je recommence le texte(et ça te dérange pas de faire...) non (l'aller-retour entre euh...) non, ben non ! » (Arthur ; père : dermatologue ; mère : radiologue ; possèdent tous les deux un doctorat de médecine)

Mais la recherche des mots dans le dictionnaire ou la lecture des notes rendent plus complexe encore la compréhension des textes à certains enquêtés. C'est le cas lorsqu'en plus de répondre aux consignes professorales de lecture et d'avoir une appréhension analytique des œuvres, les élèves inclinent à se saisir de ces dernières d'une façon pragmatique (parce qu'ils ont constitué des habitudes lectorales pragmatiques à l'endroit de la littérature et ont eu l'occasion de les mettre en œuvre en contexte scolaire). Le passage du texte au paratexte, au dictionnaire ou aux notes n'est pas une simple gymnastique du regard. Par la lecture des marques dans le texte le lecteur est invité à changer de posture vis-à-vis du texte : être "dans" le texte, puis le tenir à distance, y revenir, et ainsi de suite. Eléonore, Matthieu et Sophie sont de ces enquêtés qui éprouvent des difficultés supplémentaires à ce changement de posture :

A propos des textes de Rabelais : « t'as des mots... qui sont... c'est censé être du français, mais i faut se repérer... aux p'tits un, deux, trois, pour être... sûre que t'as bien compris. T'as déjà/ Pour lire un texte, t'as des numéros dans tous les sens donc euh... c'est pas très pratique d'avoir à te référer à chaque fois dans la marge pour voir... ce qu'i veut dire, donc... ça facilite pas la chose » (Eléonore ;

père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « Britannicus si j'avais regardé [dans le dictionnaire] à chaque fois que je comprenais pas c'était même pas la peine » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) A propos de Britannicus : « c'est compliqué comme i parlent [...] alors des fois ça te renvoie à des notes, mais... à chaque fois je vais aux notes [petit rire] je reviens je me... [petit rire des deux] Je comprends plus après. C'est vrai c'est compliqué » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans, elle vit avec sa mère)

Ce va-et-vient du texte aux notes peut augmenter la difficulté que des enquêtés éprouvent à lire et à comprendre les textes étudiés en cours de français. Difficultés lexicales et changement de posture gênent une appréhension pragmatique des textes.

2) L'évocation d'univers, de personnages, de points de vue sur le monde trop éloignés de soi

Si les élèves interrogés trouvent difficiles les œuvres qu'ils ont à lire pour les cours de français, c'est aussi parce qu'ils se sont heurtés à une « seconde barrière » d'accès aux textes. La faible résonance des « thèmes qu[es] les textes] développent, [des] expériences qu'ils mettent en récit » gêne l'entrée des lecteurs dans le « monde du texte »¹¹⁰², et les empêche de les « vivre », de les référer à leurs « stocks de schèmes incorporés », à leurs « expériences sociales antérieures » ou « présentes ».

Une « exacte similitude » entre ce qui est décrit dans le texte et ce que les lecteurs ont vécu (lu, réfléchi, etc.) n'est pas nécessaire à l'entrée dans les textes. Cependant, celle-ci est facilitée lorsque les lecteurs perçoivent des analogies entre le monde du texte et leur monde¹¹⁰³. Or, les élèves interrogés pointent l'étrangeté des univers évoqués dans les textes, que la langue utilisée laissait pressentir. Ce sentiment d'étrangeté constitue un obstacle à la mise en œuvre d'une appréhension pragmatique des textes (plus qu'à leur compréhension à proprement parler même si cela peut être conjugué) et à la satisfaction d'une attente lectorale largement partagée par les « jeunes » :

« Le livre peut être admis le plus facilement par l'imaginaire, terme qui signifie que l'on pense, comprend, expérimente dans le monde fictif de quelqu'un d'autre.

¹¹⁰² L'expression de P. Ricœur permet de concevoir la lecture comme expérience de « déterritorialisation ». G. Mauger et C. F. Poliak écrivent dans cette perspective : « L'émigration mentale dans un autre monde (une autre intrigue avec d'autres personnages dans un autre contexte et un autre décor) sollicite implication, empathie, identification. Séparation d'avec le monde réel, la lecture d'évasion (qu'il s'agisse de romans ou, plus généralement de récits) est aussi insertion dans "le monde du texte", identification aux personnages [...] engagement dans l'intrigue », G. Mauger et C. F. Poliak, « Les Usages sociaux de la lecture », *op. cit.*, p. 5.

¹¹⁰³ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, *op. cit.*, p. 111. G. Mauger et C. F. Poliak « Les Usages sociaux de la lecture », p. 5 : « le divertissement requiert, sinon la concordance, du moins un accord entre les schèmes de perception qui organisent le monde du texte, les schèmes d'interprétation et d'action des personnages et ceux du lecteur. La compréhension immédiate, de plain-pied, non-réflexive, suppose l'appartenance du monde du texte et du monde du lecteur à un monde de sens commun ».

C'est sortir de son propre imaginaire pour aller à la rencontre d'autres univers »

1104

De nombreux élèves interrogés critiquent les textes lorsqu'ils se sentent exclus du « territoire » d'autrui ¹¹⁰⁵. En évoquant avec humour l'inadéquation entre les réalités décrites dans les textes et les conditions climatiques au moment de sa lecture, Matthieu pointe ce décalage entre les mondes du texte et du lecteur, décalage qui gêne une appréhension pragmatique :

« les textes... je m'en rappelle même plus, [après avoir feuilleté son classeur de français] Voilà, L'automne malade et [...] des trucs comme ça, Chanson de l'automne, c'est pas trop trop marrant, surtout quand i fait beau dehors » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère)

Ramenant les poèmes à leur contenu littéral – le concret du temps qu'il fait, par opposition à « la métaphore d'un état d'âme » que monsieur C souhaitait mettre en évidence –, Matthieu détourne de « manière ludique » ¹¹⁰⁶ la façon de lire enseignée et requise au sein des cours de français qui s'attache d'abord au traitement littéraire des thèmes. Par cet humour, il manifeste sa reconnaissance de l'illégitimité d'un tel point de vue sur les textes en contexte scolaire et remet en cause de manière euphémisée l'échelle des légitimités des différentes façons de lire. Selon qu'ils se sentent responsables ou fautifs ¹¹⁰⁷ du décalage entre mondes des textes étudiés et du lecteur et selon leurs possibilités de dépasser ce décalage pour répondre aux attentes professorales, les élèves le vivent et l'explicitent en entretien de différentes manières : avec humour, avec sérieux, de façon dramatique, avec irritation, etc.

Moins ils ont lu de littérature classique durant la période collégienne, moins ils ont été familiarisés avec ce répertoire et plus ils ont constitué des goûts lectoraux pour d'autres catégories de textes, plus les enquêtés se sentent en décalage avec différentes réalités évoquées par des textes étudiés en classe de seconde et se sentent autorisés à l'exprimer en entretien (lorsqu'ils y sont conviés). Univers fictifs, personnages, histoires, argumentations, etc. (qu'ils n'appréhendent pas de manière analytique mais en ancrant pragmatiquement les textes : Sophie parle des « gens » pour les personnages par exemple), produisent chez eux un sentiment d'étrangeté dont ils rendent compte en utilisant les adjectifs « bizarre », « compliqué », « vieux », « bête », etc., en comparant ces textes à d'autres textes (pour lesquels ils n'éprouvent pas de tels décalages), en

¹¹⁰⁴ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 107.

¹¹⁰⁵ M. de Certeau, *L'Invention du quotidien*, op. cit., p. 291.

¹¹⁰⁶ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 182.

¹¹⁰⁷ Ces différences d'appréhension du décalage sont à rattacher au rapport qu'entretiennent les élèves avec la lecture et avec l'école en général et qu'ils ont constitué notamment au sein des relations familiales. Des « parents qui ont souffert à l'école et qui en conservent des angoisses, des hontes, des complexes, des douleurs, des hantises ou des blocages », peuvent transmettre à leurs enfants de telles appréhensions de l'univers scolaire, B. Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit., p. 279-280.

évoquant leurs préoccupations lectorales et leurs déconvenues, ou en envisageant les intérêts d'autres lectorats :

« les livres que je lis là [pour moi, où les personnages sont des] les enfants [malheureux] et tout là, je me mets plus... [dans l'histoire] et ça m'intéresse plus de savoir, tandis que leurs histoires... elles m'intéressent pas trop quoi [rire des deux]. Je m'en fous un p'tit peu, et voilà c'est tout. Nan je trouve qu'i choisissent des livres trop vieux je trouve, trop compliqués, les gens [ie. personnages] i sont compliqués [petit rire des deux] c'est vrai » ; « les histoires qu'on lit main'nant en classe, c'est pas triste [...] on ressent pas grand chose quoi, on le lit parce qu'i faut le lire et puis c'est tout » ; « souvent ce que je confondais c'était les personnages, je savais plus qui c'est qui était comme ça ou comme ça, alors [...] quand on me parle du Rouge et le noir des fois je mets... Madame Bovary dedans alors que ça a rien à voir quoi que c'est ailleurs » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans, elle vit avec sa mère) « (Madame Bovary alors, tu l'avais aimé ou pas ?) euh... non pas trop [...] (c'est... c'était quoi que t'aimais pas toi ?) [petit silence] l'histoire (ouais ?) c'est... je sais pas c'est... moi, en plus, les trucs vieux comme ça... [petit rire des deux] Je préfère les... les histoires contemporaines » ou encore à propos des Chroniques italiennes : « même si... le contexte était différent, elles se ressemblaient quand même ces histoires, ça parlait tout/ C'étaient toutes des histoires d'amour tout à fait... bizarres » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec sa mère) A propos des Chroniques italiennes : « les histoires elles avaient pas [petit rire] beaucoup d'intérêt parce que [...] c'était tout le temps des histoires de meurtres, mais bizarres quoi y avait pas... [petit rire] c'était vraiment bizarre quoi, et j'avais jamais lu un livre comme ça quoi [petit rire] je sais pas » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique) « (je sais pas... par exemple Le Misanthrope) [exclamation de dégoût] Ah... J'ai vraiment pas aimé par contre çui-là ([petit rire] pourquoi ?) ça prend la tête ! Rien qu'i parlent... i parlent. » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie) A propos des Rêveries du promeneur solitaire : « j'avais pris le livre [parmi d'autres proposés pour réaliser une fiche de lecture], ben parce que je sais pas... y avait "les rêveries" alors... je pensais qu'il allait raconter toutes ses rêves de sa vie... ses souvenirs... et puis en fait c'est pas du tout ça hein, c'est pas... 'Fin, si c'est un p'tit peu ça mais, c'est pas comme j'y voyais moi. I racontait plutôt ses balades... dans les forêts, son étude sur les fleurs, et tout ça » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans) « Sa majesté des mouches [...] je l'ai pas lu parce que... j'ai commencé à le lire, j'ai trouvé que c'était pas intéressant [...] C'est une histoire de trois jeunes garçons... i sont vers la mer je crois (hum hum) et i sont à... i font des aventures en fait, i sont pas chez eux ! Et puis... ça m'a... j'aime pas trop les trucs comme ça [...] ça me disait rien en fin de compte (le fait que ce soit des garçons... et tout ?) NAN c'est pas ça mais... je sais pas les aventures ça me prend la tête !(hum !) ouais... (c'était quel type d'aventure ?) [petit silence] Je sais pas... déjà i z'étaient perdus [...] y avait une

petite forêt en fait un truc comme ça. T'sais... dans les aventures sauvages et tout... ça me plaît pas (ouais !) j'arrive pas... J'aime pas trop, t'as vu ! » (Malika ; père : pas d'indication sur la profession, au chômage, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie) « Dans la plupart des livres que j'ai lus... des fois j'arrivais à m'identifier aux personnages [...] c'étaient... des romans, parce que... En dehors de l'école [...] (par rapport aux livres que tu lisais à l'école en fait, c'est... ça t'a jamais fait cet effet de... par rapport aux personnages... et tout ça ?) euh... pas trop. Pas trop... parce que la plupart du temps c'était pas par rapport à... des jeunes c'était... des personnes adultes... qui racontaient une histoire ou... comme cette année, ou quèque chose qui se passait dans l'Antiquité... où c'était une tragédie, ou c'était une pièce de théâtre, et... j'arrive jamais trop à m'identifier à ça » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron d'un café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée) A propos de Pierre et Jean : « (Les personnages tu les aimais bien ou... ? 'Fin par rapport à... aux souvenirs de lecture... de Roald Dahl où tu... [disais que tu] pouvais t'identifier là euh... ?) nan là... [ton blasé :] pas du tout ! Mais... Non ça fait longtemps que j'ai arrêté de m'identifier... aux personnages des bouquins que je lisais parce que maintenant je lis... Quand je lis... je lis MOINS par... plaisir quoi je lis plus... par obligation que par... [phrase inachevée] » (Samuel ; père : plombier, études non précisées ; mère : secrétaire après avoir été longtemps au foyer, baccalauréat, arrêt des études après son mariage) « Senso, je l'ai lu, mais Carmen , non en fait (ouais ?) déjà parce que... Carmen, c'était en rapport avec Dom Juan, donc... ([petit rire] ça t'a pas donné envie ?) hum hum [...] [madame D] a dit qu'on étudierait les trois passages... seulement... [petit silence] [je me suis dit que] ça servirait à rien de le lire en entier(ouais, tu te limites aux passages... étudiés) ouais ben ouais... Ouais et puis bon... vu que ça m'intéressait pas trop j'ai pas eu... le goût de... le reprendre (c'est quoi qui t'intéressait pas ?) je sais pas... Je crois que c'est l'histoire surtout... (hum hum)c'est un peu comme Dom Juan... ([groupement de texte sur les scènes de séduction] sur la séduction et tout ou...) voilà... Moi, à mon avis, c'est plus pour les filles(ouais ?) hum... enfin je pense hein... » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé, études de droit)

Le sentiment d'étrangeté suscité par les textes peut être lié au décalage du texte lu avec les préoccupations ordinaires des enquêtés. Le décalage provient alors de la distance socio-historique éprouvée entre auteur et lecteur. Les réalités évoquées par les auteurs sont jugées peu dignes d'intérêt par les lecteurs :

A propos de Bérénice : « C'est ce que j'aime le moins quoi (ouais ?) je trouvais ça complètement... complètement nul quoi c'était/ A mon avis c'est pas de notre époque, je vois même pas pourquoi on étudie ça aujourd'hui parce que... à mon avis c'était pour amuser la galerie... à l'époque et... aujourd'hui moi je vois pas du tout l'intérêt quoi [...] Vu que c'était pas trop trop long bon... je me suis forcé quoi et... je l'ai lu mais... c'est vrai que... c'était... vraiment... ouais je lisais sans... gros intérêt quoi parce que... (hum !) personnellement je trouvais ça nul » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac) « (Les chroniques italiennes finalement tu... t'avais quand même lu ou... t'avais laissé tomber ?) ouais ouais j'ai lu mais... fallait se forcer pour les lire. 'Fin je me suis vraiment

forcé... Trois-quatre fois j'ai... je me suis dit "Je vais pas le lire, je vais pas le lire". Et à la fin je l'ai lu mais... vraiment... faut vraiment être... fixé sur ce livre hein » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; scolarité primaire des deux en Algérie) « je vois pas l'intérêt de faire ça quoi parce que... [les auteurs] i sont morts, enterrés et puis voilà quoi donc bon... encore si on étudiait des trucs plus récents tu vois ? (ouais)ça ça donne/ En fait i donnent des idées sur le monde et cetera mais... c'est... j'aime/ C'est pas du tout pareil qu'en ce moment ce qu'on est en train de vivre » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « (une fois... pendant que j'étais là [en cours] y avait eu une étude d'un poème) ouais (c'était Le Platane et tout et t'avais dit "Ouais... Pourquoi i [petit rire] Pourquoi i z'écrivent ça ?") [petit rire des deux] ouais, ben ouais, je sais pas. Y a des trucs BÊTES , i z'écrivent des choses... des trucs sur des choses, sur n'importe quoi. 'Fin maintenant c'est... [petit rire] c'est les auteurs hein i font ce qu'i veulent... [...] Quand j'ai vu le texte, je me suis dit "C'est quoi i dit... c'est n'importe quoi !" Mais, j'ai dit... j'ai dit ça comme ça » (Rachid ; père : maçon ; mère : agent d'entretien ; ne connaît pas la scolarité de ses parents)

Enfin si le décalage entre ce que vivent les lecteurs et ce qu'ils lisent est trop grand pour permettre une appréhension pragmatique et une participation lectorale, c'est aussi que le monde du texte et le monde réel peuvent rivaliser pour capter l'attention du lecteur. Pour pénétrer dans le « monde du texte », vivre une expérience de « déterritorialisation », le lecteur doit sortir de son quotidien :

« Horace, je m'en souviens plus trop [...] je sais pas j'ai pas trop aimé c'est une histoire de... c'est entre familles, deux familles qui s'aiment pas, l'autre il est marié avec la sœur et puis bon... la sœur de l'autre... elle aime son frère, puis ça se tue entre eux, puis bon ben [...] c'était trop compliqué. Puis bon quand j'ai commencé à lire aussi... j'étais dans une mauvaise ambiance [...] je m'étais embrouillée chez moi et... voilà. ç a fait que je lisais et en pensant à autre chose, ça fait que [...] je me suis pas accrochée à cette histoire » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Horace est sorti vaincu de sa rivalité avec le quotidien d'Adeline, autrement plus prenant et préoccupant. On rejoint ici le constat selon lequel les sollicitations du quotidien – comme des activités, des relations, etc. – peuvent empêcher de vivre le texte en en empêchant la lecture¹¹⁰⁸.

Le sentiment d'étrangeté éprouvé par les élèves-lecteurs à l'égard des réalités évoquées dans les textes étudiés en cours de français conduit des enquêtés à ne pas pouvoir les distinguer : « c'est tout le temps » la même chose, « ça se ressemblait », etc.

¹¹⁰⁸

Les relations et amitiés de voisinage peuvent être porteuses de sollicitations qui détournent de la lecture ou d'autres activités scolaires, cf. S. Beaud, *80 % au bac et après... ?*, p. 181-185. Si les conditions économiques d'existence ne sont pas les seuls éléments déterminant la tenue à distance de l'urgence pratique, elles peuvent y participer ; elles peuvent également empêcher une concentration sur les activités scolaires, P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, op. cit., p. 24 et suivantes. La moindre concentration sur les activités scolaires peut aussi découler de la faible constitution des habitudes et appétences culturelles nécessaires à leur réalisation, B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 132-136.

sont autant d'expressions qui témoignent de cette indistinction des œuvres. Celle-ci amène par exemple Sophie à confondre Madame Bovary et Madame de Rênal.

Le suivi des consignes lectorales lycéennes qui visent à appréhender les textes d'une façon analytique renforce sans doute l'indistinction des textes suscitée par le sentiment d'étrangeté. Tout se passe comme si la systématisme et l'invariabilité des questions posées aux textes étudiés en cours de français (pour chaque texte on doit observer les figures de style, l'énonciation, etc.) rendaient les textes identiques entre eux, comme si les textes étaient perçus et caractérisés par la façon dont ils étaient lus.

3) Les difficultés stylistiques

De nombreux enquêtés renvoient enfin leur difficile compréhension et, partant aussi souvent leur dépréciation, des textes étudiés à leur style et à leur construction. Ces particularités textuelles expliquent la mise en suspens d'une appréhension pragmatique puisqu'elles détournent l'attention des lecteurs de ce à partir de quoi ils construisent le sens des textes lorsqu'ils lisent d'autres œuvres littéraires (intrigue, personnages, idées, etc.), et de ce qu'ils ont appris à prendre en considération (au collège, en réalisant des résumés, etc.). Les élèves peinent alors à « vivre » les textes. Ils disent par exemple leur difficulté à identifier et à cerner les personnages, non seulement en raison de leurs noms propres peu usuels, de leurs préoccupations, pensées, actes, paroles, univers, etc., étrangers à ceux des lecteurs, mais aussi en raison de leur grand nombre ou d'une construction narrative qui disperse l'attention des lecteurs en passant d'un personnage à un autre, etc.¹¹⁰⁹

[1] *Les rimes, figures de styles, etc.* « Britannicus ça va, il est euh... il est bien, mais au niveau de la lecture c'est qu'y a des rimes à chaque fois, toujours des rimes, bon ça ça embarrasse un peu » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans la même entreprise ; scolarité primaire des deux parents en Italie) A propos du Misanthrope : « ça va il est... i passe [...] C'est la fin qui m'a plu parce que... i meurt (ouais ?) c'est tout [...] c'est ça qui m'a fait planer c'est tout. C'est tout, mais [...] y avait les rimes, là, et après je commençais que à voir les rimes et puis c'est tout » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire) A propos de Britannicus : « quand je lisais, je faisais plus attention aux rimes que... qu'essayer de comprendre les paroles donc ça me gênait vachement(ouais) puis... donc j'essayais de re/... Je relisais plusieurs fois la scène quoi » (Yannick ; père : ouvrier RVI à la retraite, « BEPC » ; mère : assistante maternelle, « BEPC ») « les GRANDS poètes style... Apollinaire, ou... enfin... tous les grands... Hérédia et tout. J'aime bien mais... ouais j'ai du mal à comprendre en fait (là par exemple ceux étudiés cette année, tu les trouvais difficiles ?) là, alors... mercredi, bon, t'étais pas là mais... mercredi... on en a fait un... d'Apollinaire sur la guerre... et y

¹¹⁰⁹

Cela correspond à ce que N. Robine décrit de manière misérabiliste dans « Les Jeunes travailleurs. Relations entre la faible lecture et les représentations dominantes », in S. Goffard, A. Lorant-Jolly (dir.), *Les Adolescents et la lecture, op. cit.*, p. 102 : « L'organisation du récit doit correspondre à des normes de sécurité [...]. Sinon le lecteur perd le sens de "l'histoire" et ne peut achever son roman. Cela implique un petit nombre de personnages, une seule action bien cernée dans les premières pages, la connaissance préalable de la démarche du récit ».

avait des rimes... des métaphores encore... j'ai... vraiment eu du mal à comprendre quoi (hum hum) 'fin... j'ai pas trouvé ça très évident. Du coup y en a certains je veux dire je comprends le sens général du texte mais... si on me demande d'étudier... tel vers ou tel autre... je pourrais pas, enfin... y a des choses, je comprends PAS quoi. Je... j'arrive pas à comprendre... à quoi i fait référence ou... Donc ouais, c'est pas toujours évident » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, après avoir été ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne, chef de laboratoire, a longtemps travaillé pour l'agence française du médicament et est depuis peu à l'OMS, études supérieures) A propos de Madame Bovary : « je dis pas qu'il est pas bien mais bon... c'est vrai ça m'a pas enchantée [...] Bon ben si y a quèq' chose dedans, dans le livre... ça raconte une femme avec un adultère, ça va 'fin, l'histoire est... je dirais pas qu'elle est pas bien mais... c'est la manière dont il le fait dire c'est... pff', c'est long quoi, c'est saoulant au bout d'un moment » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans) « un livre comme Madame Bovary qui est avec des... je dis pas que c'est mal, que c'est pas... bien fait c'est tellement pompant, han ! pff'... Alors moi ça m'énerve à force (ouais, ouais) alors à force c'est pour ça que je lis jamais les livres comme ça » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer, a vendu des bijoux pendant une période, « faculté », non précisée) « moi ce que j'aimais pas trop c'étaient les descriptions chez Flaubert faut dire que... je veux dire il lésine pas là-dessus, et c'était... c'est vrai puis des fois en plus je comprenais même pas ce que je lisais, alors j'étais obligée de reprendre tout le chapitre » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air) [2] Les constructions textuelles déstabilisantes « Fermina Mârquez c'est... un p'tit peu lourd [...] l'histoire elle est pas précise, ça change tout le temps, ouais l'histoire elle est jamais pareille... i passe d'un personnage à un autre » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat en médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES) « Fermina Mârquez il était... pas trop intéressant c't-à-dire que... y avait plusieurs... plusieurs histoires mélangées à l'intérieur et donc... nan ça m'a pas trop intéressé quoi » ou à propos de Madame Bovary : « bon au début ça allait, il était pas trop barbant, mais après... par la suite [...] j'ai pas trop aimé, puis après elle a des amants et... l'histoire en avant, l'histoire en arrière, faut se rappeler » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans la même entreprise ; scolarité primaire des deux parents en Italie) A propos du Misanthrope : « y a quarante mille personnages... [petit silence] (ouais) l'autre i veut... se marier avec elle, l'autre i veut se marier avec elle. Moi j'aime, j'aime pas ! Vraiment pas » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie) « [Les Chroniques italiennes] j'ai pas tellement aimé non plus [petit rire] parce que [...] j'ai trouvé ça compliqué. Y avait plein de personnages, et c'était pas très cohérent. Des fois on se mélangeait complètement [petit rire] On comprenait plus, ouais, qui c'étaient les personnages [...] on démarrait, on avait des personnages, après ça changeait complètement » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique) A propos des Chroniques italiennes : « des fois je

m'embrouillais complètement les pinceaux, je suivais plus l'histoire [...] (tu comprenais plus l'histoire dans Stendhal, tu peux me... préciser) ben... je m'emmêlais les pinceaux... je savais plus lequel disait/ 'Fin, c't-à-dire ça tourne beaucoup en rond, i rajoute beaucoup de personnages au fur et à mesure donc on sait plus... dans l'histoire qui est qui... après le beau-frère avec la sœur. Oh là là... donc je m'embrouillais complètement » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES) « j'avais pas tellement aimé Les Chroniques italiennes(ah ouais ?) nan, pas trop [...] on sait à peu près... comment ça va finir quoi : i vont mourir forcément... y en a qui vont mourir [petit rire] Donc... une fois que t'en as lue une, tu peux t'attendre... la fin d'une autre quoi, donc j'avais pas super, super aimé » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « j'ai lu... Chronique d'une mort annoncée (ouais ?) hum ! Mais i m'a pas plu non plus (ah ouais ?!) Enfin... je m'attendais à un bon livre... je me disais qu'il allait être bien et puis... i m'a déçu (comme/ Pourquoi tu t'attendais à un bon livre ?) parce que déjà... j'aime bien quand y a du suspense ! Déjà dès le début on sait c'est qui... qui va être assassiné(ouais !) bon ça... ça peut être, à la limite ça peut être... Comment dire ? ça sort de, ça peut être original ! (hum hum) mais... par la suite... les histoires... la façon dont c'est raconté... ça m'a saoulé !(hum !) hum ! (et le... ouais l'intrigue même ça t'a pas... ?) ben l'intrigue... l'intrigue elle-même si ça m'avait plu ! Puis c'est l'histoire quoi c'est comme... l'histoire elle était écrite que ça m'a saoulé quoi ! (parce que y avait quoi dedans qui était saoulant ?) ben déjà y a des phrases qui étaient dures à comprendre(ouais ?) parce que en fait c'est... pendant tout le livre... c'est un gars qui est... qui recueille des informations. Donc c'est pas l'histoire, on... la vit pas en elle-même... c'est un gars qui nous la raconte à partir de... de ce qu'il a appris !(hum hum) Par exemple i va chez quelqu'un, i recueille ça, ça, ça ! Et il en fait des... conclusions, tout ça. Et puis... comment dire ? Au début on dirait que c'est pas là... l'histoire de l'homme qui va être tué... c'est pas ça c'est... ça on dirait que ça dérive sur une histoire, sur le mariage de quelqu'un... et puis après on a du mal à suivre ! C'est après qu'on retombe sur l'histoire du gars qu'i veulent tuer alors... c'est... ça a été un peu dur à suivre quoi » (Philippe ; père :électricien, CAP ajusteur mécanicien ; mère : aide comptable, CAP employée de bureau)

Evoquant les textes étudiés, les élèves interrogés pointent les difficultés auxquelles ils ont été confrontés lors de leur lecture qui les ont empêché d'entrer dans le monde des textes et, souvent simultanément, de les apprécier (on n'aime pas ce que l'on ne comprend pas¹¹¹⁰). Si le travail sur le style et sur la construction des textes est particulièrement désigné par les élèves comme étant difficile c'est que, comme on l'a vu au chapitre 6, les œuvres étudiées sont principalement choisies à l'aune du travail stylistique qu'elles présentent. Mais, qu'elles soient lexicales, syntaxiques, référentielles ou stylistiques, les difficultés mentionnées par les enquêtés sont souvent des marques textuelles que leurs

¹¹¹⁰ On pourrait suivre P. Bourdieu lorsqu'il écrit dans *La Distinction*, op. cit., p. 549 : « Les limites objectives deviennent sens des limites, anticipation pratique des limites objectives acquise par l'expérience des limites objectives, *sens of one's place* qui porte à s'exclure (biens, personnes, lieux, etc.) de ce dont on est exclu ».

enseignants ont également pointées comme difficultés à surmonter. De la sorte on peut supposer qu'en même temps qu'elles révèlent des difficultés éprouvées par les élèves, ces difficultés sont légitimées et aiguës par une désignation professorale. Par exemple, alors que madame D a souligné à maintes reprises en cours l'impossible compréhension de la scène des paysans de *Dom Juan* sans la lecture des notes de bas de pages et a déploré l'achat par certains élèves d'édition sans notes, François décrit précisément son recours ponctuel aux notes de la pièce de Molière pour cette scène. Si Farid ne voit plus que « *les rimes* » dans *Britannicus*, c'est en partie sans doute que l'étude menée sur cette œuvre l'y conduit. De même, si Eléonore sait d'avance comment vont finir les différentes *Chroniques italiennes* (par une mort), c'est que l'étude de ce recueil était orientée par une synthèse sur la mort et l'amour dans l'ouvrage. La légitimation professorale des difficultés contribue à rendre raison de la moindre variation interindividuelle – au sein d'une même classe – des déclarations de difficultés. Plus ou moins récurrentes selon les caractéristiques scolaires et lectorales des enquêtés, les déclarations de difficultés portent généralement sur les mêmes marques textuelles et sont expliquées de manières proches. En effet, la variation de ce qui fait difficultés ou obstacles à une lecture de divertissement selon les caractéristiques sociales des lecteurs ¹¹¹¹ a donc elle-même des conditions possibilité : que les lecteurs soient ou non soumis ou confrontés aux mêmes sollicitations lectorales.

En outre, en désignant le travail sur le style et sur la construction des textes comme particulièrement difficile et/ou déplaisant (parce qu'imposant la mise en suspens d'une appréhension pragmatique), les élèves pointent, dans le même temps, une autre difficulté à laquelle ils sont confrontés lorsqu'ils lisent des textes pour les cours de français : celle de devoir lire et donner sens aux textes selon des consignes lectorales réclamant de prêter précisément attention à ces marques textuelles et de les analyser.

III. L'appréhension analytique des textes

Lorsqu'ils évoquent leurs difficultés à comprendre les textes, les élèves désignent souvent les difficultés des consignes lectorales qu'ils doivent suivre, les difficultés de l'appréhension analytique des textes qui est enseignée et exigée au lycée. Les glissements des difficultés des textes lus et étudiés aux questions posées sont fréquents. Cela apparaît par exemple lorsque Kamel évoque un travail réalisé autour d'un texte de Zola ou lorsqu'Esther rend compte de l'étude d'un texte de Bruckner :

« un texte [...] c'était Zola je crois, i m'avait... 'fin je m'étais embrouillé un peu (i t'avait embrouillé ?) en fait c'étaient surtout les questions, tout ce qu'y avait dessus (c'étaient quoi les questions ?) c'était, ben... je crois bien que je l'ai là... [il cherche dans son cahier le sujet du commentaire] [...] c'étaient... des dures questions » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; scolarité primaire des deux parents en Algérie) « (Est-ce que ça t'est déjà arrivé de tomber sur... un livre ou un texte que t'as trouvé difficile ?) mouais... (raconte un peu...) euh pff'... Ben ça dépend, c'est plus en cours, ça... [...] quand on est tombé en cours sur

¹¹¹¹ G. Mauger et C. F. Poliak dans « les usages sociaux de la lecture », p. 4-10 (pour les caractéristiques sociales des lecteurs, p. 8-9).

des textes plus durs ! Là c'était plus au niveau du sens qu'au niveau de l'histoire, 'fin... au niveau, le sens, là on avait un truc, ben justement... je crois que c'est, je sais plus le nom... c'était un... journaliste, du Nouvel Obs... Oh ! C'était fouillé ! Quoi c'était trop, j'avais eu... j'avais pas eu une très... une note excellente, d'ailleurs...¹¹¹² Enfin c'était vraiment dur quoi là je m'étais... Là il a fallu vraiment que je me prenne la tête, en plus là j'étais obligée [...] (tu te souviens de quoi i parlait ce texte... que t'avais trouvé difficile /) / ouais c'était sur la ville de Paris... Et... c'était pff'... je me souviens que c'était difficile au niveau du... en plus on faisait les figures de style... [...] Hyperbolique, tsouin, tsouin. Et ça, ça me plaît moins quoi... Et donc... ça, y avait ce caractère-là très... très nuancé, très... En plus j'avais pas tout le temps que je voulais aussi donc... (hum hum) donc fallait... on avait des questions dessus, et donc on était plus ou moins pressé, plus ou moins... Et donc... sur la ville de Paris, sur son arrivée à Paris, euh... où i faisait une éloge de la ville de Paris, quoi de... tout ça... Il était... en classe prépa, je sais pas où ! Enfin Normale Sup Lettres, je pense... Et son époque quoi, i trouvait Paris formidable, euh... une ville cosmopolite... super... Enfin terrible quoi ! Et là c'était au niveau... vraiment des mots, ça m'avait... y avait... pas mal de... des choses que j'arrivais pas à saisir justement parce que y avait tellement de figures de style ! C'en était trop quoi, ça me passait... et ben un peu au-dessus de la tête quoi c'était étrange » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

L'importance que les enquêtés accordent aux consignes lectorales (cf. *supra*, I.) explique en partie la fréquence de ces glissements (de l'évocation des difficultés des textes et des questions).

Par ailleurs, on sait que les « questions que posent les enseignants aux élèves, ou bien les questions qu'ils demandent aux élèves de se poser face à un texte [...] sont bien des techniques d'acquisitions du mode d'appropriation adéquat [dans un cadre scolaire] des textes »¹¹¹³. C'est en apprenant à répondre à ces questions professorales (à celles-là seulement, et dans le bon ordre) que les élèves apprennent à s'approprier les textes selon des modalités particulières. En contexte scolaire, durant le temps de l'acquisition des façons de lire, les élèves ne décident pas des questions qu'ils posent aux textes¹¹¹⁴. Or, les consignes lectorales lycéennes guident une appréhension analytique des textes et ne sollicitent pas la mise en œuvre d'une appréhension pragmatique. En plus d'orienter les lectures et d'infléchir les sélections des marques textuelles lues et retenues, ces consignes lectorales réclament l'ancrage de la lecture et de la compréhension des textes dans des savoirs spécifiques et la mobilisation de savoirs et savoir-faire spécialisés. Elles visent notamment l'acquisition progressive de « ce principe

¹¹¹² Esther a obtenu 11.5/20 au lieu des 13/20 habituels.

¹¹¹³ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 122, on souligne.

¹¹¹⁴ H. R. Jauss définit l'activité de réception comme question que le lecteur pose aux textes, H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, op. cit., p. 248 : « la réception implique une interrogation ; mais elle va du lecteur vers le texte qu'il s'approprie. En inverser le sens, c'est retomber dans le substantialisme. ». Les concepts utilisés par F. de Singly (« fonctions de la lecture ») et G. Mauger, B. Pudal, C. F. Poliak (« intérêts de lecteur ») renvoient à une semblable conception de la lecture.

de sélection [qui] fait repérer et retenir, parmi les éléments proposés au regard [...] tous les traits stylistiques et ceux-là seulement qui, replacés dans l'univers des possibilités stylistiques, distinguent une manière particulière de traiter les éléments stylistiques retenus »¹¹¹⁵.

Parce qu'elles guident une appréhension analytique des textes, dont la systématisme est nouvelle en seconde, les consignes lectorales paraissent parfois difficiles aux élèves. Elles paraissent d'autant plus difficiles qu'ils ont été moins préparés à y répondre durant la période collégienne. L'analyse des propos des enquêtés rejoint celle des propos professoraux. Certains enquêtés déclarent plus de difficultés à réaliser des analyses qui réclament la mobilisation de savoirs stylistiques, d'autres mentionnent leurs difficultés à inscrire leurs repérages dans un propos plus vaste sur le texte, etc. Ces variations sont liées aux habitudes constituées au collège (telles qu'on a pu les reconstruire à partir des entretiens). De plus, les consignes lectorales paraissent d'autant plus difficiles aux élèves qu'ils sont peu dirigés au lycée. Soucieux de pouvoir se soumettre aux consignes lectorales, les enquêtés témoignent d'une forte tension à leur endroit : ils attendent qu'elles soient claires et directives afin de faciliter leur appréhension analytique des textes dont la maîtrise est évaluée. Pour eux, cette appréhension analytique renvoie essentiellement au travail de description des textes lus à partir de savoirs spécialisés. Plus systématique qu'au collège, ce travail de description a également pour particularité de devoir fonder des perspectives interprétatives au sein desquelles il s'inscrit. La mise en avant de ce travail de description par les élèves découle de la nature des consignes lectorales lycéennes. Elle résulte aussi de la répartition des tâches entre enseignant et élèves, et encore de l'activation par les élèves de gestes scolaires depuis longtemps constitués pour l'acquisition et la mobilisation de savoirs spécialisés (apprentissage, récitation ou application).

1) L'attente lycéenne de consignes lectorales « claires » et directives

Beaucoup d'enquêtés critiquent en entretien la lourdeur et la spécificité des exigences professorales¹¹¹⁶ en matière de lecture en seconde. Néanmoins, parce qu'ils sont évalués en fonction des réponses qu'ils apportent aux consignes lectorales, parce que leurs exigences sont nouvelles, les élèves attendent de leurs enseignants qu'ils posent des questions qui les guident *vraiment*, qu'ils leur expliquent clairement ce qu'il faut répondre aux différentes questions et comment il faut y répondre au niveau du fond comme de la forme :

« Le commentaire [la prof] nous fait... Pff'... Quand tu dis "commentaire", tu commentes le texte. Et elle c'est pas comme ça, 'fin je sais pas comment... comment elle veut que ça se passe... faut trois idées... après tu développes... introduction » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

¹¹¹⁵ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 52.

¹¹¹⁶ Cf. *infra*, V. l'appréciation de la façon de lire enseignée et exigée au lycée.

Lorsqu'ils tentent de répondre aux consignes lectorales, ils attendent par exemple que ces dernières explicitent clairement les propositions interprétatives et les modalités de leur justification afin de n'avoir plus qu'à « démontrer », et à « prouver ». En ce sens on peut dire qu'ils « veulent que le[ur]s professeurs leur apprennent des choses, qu'ils leur expliquent - enfin - ce qu'ils n'arrivent pas à saisir, qu'ils les aident à contourner les difficultés »¹¹¹⁷. Pour reprendre les termes de Nicolas, un « bon prof » est celui qui « aiguille bien ». Ces attentes lycéennes rejoignent l'organisation de l'enseignement et les différences de statuts entre enseignants et enseignés. Elles en sont le produit : tout se passe comme si les élèves ne pouvaient que reconnaître la légitimité de l'enseignant à poser les questions sur les textes, et la légitimité des questions qui orientent leur appréhension des textes. Leurs attentes de clarté et de directivité sont d'autant plus fortes qu'ils ont moins été entraînés à mettre en œuvre la façon analytique de lire exigée au lycée :

« j'aime mieux... qu'on me mette carrément un sujet avec des questions... que faire des questions du livre parce que généralement c'est... c'est pas vraiment précis, c'est pff'... (c'est quoi ces questions ? pas trop précises...) ben je sais pas, 'fin des fois i nous demandent un truc et puis... bon ben on cherche mais généralement c'est pas ça ou alors... on croit que c'est ça... Mais bon, si des fois ça va, les questions... on peut, on les comprend (ouais) 'fin c'est facile mais y a des fois c'est un peu ambigu » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans) « généralement [dans le manuel] c'est des textes [...] avec... questions précises quoi [...] elles nous mettent sur la voie et nous on n'a plus qu'à démontrer [...] I disent "Par le champ lexical montrez euh..." I disent carrément le nom du champ lexical "Montrez que l'auteur i cherchait ça, ceci cela" » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer, a vendu des bijoux pendant une période, « faculté », non précisée) « des fois même, comme... je vois que c'est juste ce qu'[e mon enseignante] elle dit, enfin... je suis d'accord avec elle... je cherche dans les textes quèque chose qui... prouve que en fait c'est bien ça » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil ; études d'hôtesse de l'air) « j'aime bien quand les choses sont claires moi j'aime pas tout ce qui est... sous-entendus, choses comme ça j'aime pas [petit rire des deux] J'aime bien quand c'est clair (tu sais ce qu'i faut faire, c't-à-dire i faut faire quoi ?) ben j'aime bien répondre aux questions, les questions d'jà elles sont claires, c'est par exemple "Trouvez les verbes qui expriment la nature, trouvez les verbes", tout ça j'aime bien. C'est clair... je cherche, j'y arrive bien » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des deux parents en Algérie non précisée) « [la prof] elle nous donne tout le temps et bien structuré avec des questions tout ça [...] c'est ciblé, elle... c'est... elle explique bien qu'est-ce qu'i faut répondre avant, pendant le cours comme ça elle nous donne la question, puis elle explique... sur quoi i faut s'appuyer » (Vincent ; père : chef de service, pompier, bac scientifique ; mère :

¹¹¹⁷ G. Felouzis, « Le "bon prof" », *op. cit.*, p. 367. Les attentes d'élèves de LEP analysées par G. Felouzis rejoignent celles des lycéens de l'enseignement général que l'on a interrogés.

professeur d'histoire-géographie en LP, bac littéraire, CAPES) « [à propos d'un commentaire sur un extrait de Madame Bovary] i fallait développer sur le... comment c'était... ça décrit l'intérieur de la maison ! Des couleurs un peu froides, je crois... les volets fermés... et la question c'était... "Rédigez un paragraphe sur l'ambiance particulière de la maison", je crois... [petit silence ; petit rire] Et bon j'avais pas trouvé quoi dire ! [petit rire] [...] i fallait soit parler de... l'ambiance, soit du... comportement... de Charles... et d'Emma... Et i fallait dire pourquoi i z'avaient un comportement différent et pourquoi est-ce qu'i s'entendaient bien [...] heureusement y avait des questions... » (Marc ; père : médecin, docteur en médecine ; mère : femme au foyer, docteur en médecine)

Qu'ils adhèrent ou non à la façon de lire exigée au sein des cours de français, la plupart des enquêtés attendent et apprécient des consignes lectorales claires et directives grâce auxquelles ils parviennent mieux à produire les réponses attendues par leurs enseignants. Parce qu'une appréhension pragmatique des textes constitue une contestation pratique de la façon de lire exigée au lycée qui peut être invalidée scolairement, ils tentent de se soumettre aux demandes professorales. Ce faisant, ils entrent dans une démarche d'objectivation et d'analyse des textes.

2) La perception par les élèves de la façon de lire lycéenne : un travail de description

Comme on l'a vu au chapitre 6, une appréhension analytique des textes se réalise en plusieurs étapes. La première consiste en des repérages, en particulier d'ordre stylistique et formel¹¹¹⁸. Les élèves étudient les procédés stylistiques ainsi que la composition des textes. Parce qu'ils « focalisent l'attention sur la structure » des textes, ces différents travaux « interdisent toute attitude responsive-active »¹¹¹⁹. Les élèves n'ont alors pas à évoquer ce qu'ils ressentent vis-à-vis des textes, ou à propos de telle phrase, de tel jeu de sonorités, de tel thème traité, etc. Lorsqu'ils désignent ces travaux, les enquêtés disent « *décrire* », « *chercher* », « *repérer* », « *racler* », « *trouver* », « *étudier* », « *détailler* », « *expliquer* » les textes et leurs procédés de construction. Stéphane indique par exemple qu'en français il « *décortique tout* ». Eléonore dit « *expliqu[er] profondément* » les textes. Samantha souligne le caractère « *précis* » du « *travail* » réalisé en français. L'évocation des consignes lectorales par les élèves est elle-même plus précise en fonction de leur maîtrise des savoirs spécialisés :

« [la prof] elle nous fait travailler sur en fait le texte, lui-même, en lui-même, ce qui en ressort [...] on doit savoir... décrire le texte » ; « on repère les adjectifs, les personnages... la façon... dont l'auteur... s'exprime, qu'est-ce qui raconte en fait, et quelle forme [...] il a voulu faire à travers son texte en fait. Plein de choses, des exercices comme ça... les métaphores... les comparaisons, ouais plein de choses comme ça » ; « [dans un poème de Ronsard] on cherchait les champs lexicaux

¹¹¹⁸ La systématique de ces repérages, la plus grande précision et la plus grande diversité des savoirs mobilisés ainsi que l'exigence d'inscription de ceux-ci dans la production de propositions interprétatives les rendent plus difficiles aux élèves que les repérages des champs lexicaux par exemple qu'ils ont appris à relever et à associer à la compréhension des textes dès le collège.

¹¹¹⁹ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 133.

[...] y avait souvent... des adjectifs : “vous”, “vous”... qui se répétaient “vous”, “nous”, “vous”, “nous” [...] Si c’était bien on les repérait » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d’équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie) « fallait expliquer... si c’était... un... comment ça s’appelle ? si le narrateur était interne, externe ou... comme ça, fallait dire... pff’... les verbes qu’est-ce qu’i... après i fallait, y avait pas de questions quoi pas vraiment. Fallait raconter ce qu’on pouvait, quoi ce qu’on voyait qui ressortait du texte » ; « sur un texte on étudie longtemps le texte et on voit tout... tout ce qu’y a dedans » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu’elle a 5 ans, elle vit avec sa mère) « un texte on détaille beaucoup plus [qu’une œuvre intégrale] parce que c’est un... texte précis [...] c’est vrai que j’aime mieux étudier les poèmes que les... œuvres complètes, c’est vrai que c’est bien, parce qu’on dit beaucoup plus de choses » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d’accueil, études d’hôtesse de l’air) « par exemple sur un poème on essaye de comprendre de quoi i parle, on essaye de voir comment il est formé, on explique les formes... les rimes, si c’est des quatrains, des sizains » ; « [sur un texte] on essaye d’étudier à peu près tout » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans la même entreprise ; scolarité primaire des deux parents en Italie) « y a plusieurs types de questions [...] chercher... le champ lexical ou... quoi encore ? décrire... la partie... » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire) « les questions écrites[...] c’est... faut relever des champs lexicaux, des trucs qui prouvent que il est paresseux [à propos du poème Le paresseux] ou... sur un texte, chercher... les mots ou les phrases qui sont... qui se rapportent à ce qu’on étudie » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l’AFPA ; mère : directrice d’un centre social, maîtrise d’économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) A propos d’un commentaire réalisé sur Le Dormeur du val : « L’étude qu’on avait fait dessus je trouve c’est... assez intéressant de voir les sens tout ça... En fait, ça va bien, mais au bout d’un moment, mais quand on commence à racler un peu trop profond, on cherche un peu les trucs et... pas inutiles mais bon... pff’... c’est vrai que je commence à me... laisser » (Nils ; père : ophtalmologue, doctorat en médecine ; mère : psychologue, nombre d’années d’études après le bac inconnu) « Maupassant c’était vraiment très très scolaire et... ça m’avait pas plu du tout (parce que là c’était quoi ?) c’était/ Maupassant c’était... ellipse, sommaire... la chaîne du temps, enfin... » (Olivia ; père : architecte, études d’architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d’espagnol, études supérieures en sciences de l’éducation ; études des parents en Argentine ; elle vit en France depuis qu’elle a 7 ans) A propos des Chroniques italiennes : « les questions, enfin tout ce qu’elle nous demandait je faisais. Mais bon, c’était jamais tout juste hein [petit rire] [...] [on étudiait la] composition du texte, pourquoi ci, je sais plus, je sais plus les structures [...] combien de pages... entre cette date et l’autre date, combien de jour ? [...] l’auteur... combien de temps il a mis pour écrire... ’fin décrire... quinze jours ou deux semaines » (Adeline ; n’évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu’elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) A propos de Pierre

et Jean : « on a tout cherché... enfin on a tout cherché, on a fait beaucoup plus de choses dans le livre. On a fait... à un moment on a même COMPTÉ les adjectifs qui se rapportaient à l'un et à l'autre pour voir... ben qui était préféré par Maupassant et tout ça quoi on a fait plein de choses quand même sur ce livre ! » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues)

Le travail effectué sur les textes, travail d'objectivation-identification, est perçu par les élèves comme un travail de « recherche », d'« observation » qu'indiquent les intitulés des différentes parties des sujets de devoir : « I. Questions d'observation », « II. Travail d'écriture ». En l'effectuant ou en le voyant faire, ils apprennent petit à petit à repérer dans les textes ce à partir de quoi ils doivent construire et justifier le sens littéraire des textes qu'ils étudient. Ils apprennent à en avoir une appréhension analytique.

En même temps qu'ils apprennent à inscrire leur appréhension des textes dans des savoirs et savoir-faire spécialisés, les élèves doivent acquérir ou étendre ces derniers. Ces apprentissages-là prennent parfois le pas sur la production de propositions interprétatives. Concentrant une grande partie de leur attention sur les nouveaux savoirs spécialisés, et pouvant réinvestir des pratiques d'écoliers rassurantes lors de ces apprentissages, les élèves mettent en veille une appréhension pragmatique des textes sans pour autant produire toujours une proposition interprétative suffisante ou suffisamment étayée. C'est ce que souligne Jean en évoquant l'étude du point de vue narratif dans un conte de Maupassant. La correction en classe lui permet d'apprendre que l'étude des pronoms ne suffit pas à celle du point de vue narratif :

« (Pour Les Contes par exemple, t'as toujours fait les préparations ?) ouais... ben y a... certains trucs qu'on... auxquels, 'fin... sur lesquels je passais à côté hein mais... 'fin par exemple sur certains thèmes ou... certaines remarques mais... (tu te souviens quoi ?) [petit silence] Par exemple on devait faire un exercice sur la... narrateur... et j'avais oublié la moitié des mots parce que... j'ai regardé que... les pronoms !(hum hum) alors qu'on pouvait regarder par exemple... les subtilités du... des VERBES . Par exemple... je sais pas... “Laure avait réalisé... la grandeur de son malheur...” . On pouvait analyser autre chose que... le fait que Laure... était malheureuse. Donc on doit analyser le fait que Laure... par exemple... “Le narrateur SAVAIT que Laure avait réalisé ça donc il était dans la tête de Laure” par exemple. Donc y a des petits trucs comme ça je passais complètement à côté (hum hum) mais après ça... en fait le fait qu'on fasse ça en classe c'est vraiment... ça... permet d'acquérir un peu... ça rassure en fait. Parce que quand le prof dit ça c'est... heureusement parce que... c'est fait... si on a noté, c'est BIEN, si on est passé à côté i faut pas passer à côté après, la prochaine fois » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique, doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie)

3) A l'école, on « apprend », on « récite », on « applique »

En seconde, les enseignants consacrent du temps à la transmission de savoirs nouveaux sur lesquels la lecture analytique prend appui. Certains enseignants évaluent leur maîtrise “in abstracto”. Il en est ainsi de madame B qui propose une interrogation vérifiant les connaissances des élèves sur la versification, ou de monsieur C qui demande lors d'une

interrogation « *citez trois auteurs poètes romantiques* ». Soit du fait de leur formation, soit du fait de leur public, d'autres enseignants, comme monsieur F ou madame D, se passent de telles vérifications des connaissances. Tous les enseignants précisent que les études de textes ne sont pas le lieu d'une récitation de ces savoirs mais requièrent leur mobilisation pour la production de propositions interprétatives. En rendant des devoirs à ses élèves monsieur C leur explique qu'ils ne doivent pas donner la définition du terme « *anaphore* » dans leur commentaire composé, mais qu'ils doivent analyser les effets de sens produits par cette figure de style.

Parce que ces savoirs nouveaux (le vocabulaire analytique notamment) et leur maîtrise (mémorisation et mobilisation opportune) captent davantage l'attention que les textes, les élèves mettent en veille une appréhension pragmatique. A leur regret parfois, l'identification et l'explicitation de leurs réactions lectorales sont moins importantes scolairement. Ainsi Esther décrit-elle avec amertume la nécessité de repérer les figures de style en seconde :

« les figures de style... moi ça m'avait... 'fin, j'aimais pas trop parce que... juste, ça donne une notion un peu mathématique au français quoi parce que... justement quoi on est obligé d'avoir des noms de... tu vois, c'est comme les formules en maths quoi on est obligé, y a ça... i faut l'appliquer, une propriété, tel théorème. » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée) ¹¹²⁰

L'étude de texte peut être d'abord perçue comme *test des connaissances*. Si, comme le dit Emmanuel, certaines figures de style sont plus « *cachées* » que d'autres, c'est qu'elles sont moins assimilées que d'autres « *sinon... ça ça va les métaphores, les... comparaisons* ». Dans tous les cas, il reste la possibilité de mobiliser les documents qui consignent les savoirs spécialisés ¹¹²¹ lors de leur acquisition. Par ailleurs, si les lycéens ne trouvent pas les champs lexicaux demandés, c'est qu'ils n'ont pas bien cherché. Il leur incombe de reprendre cette tâche, comme le remarque Samantha :

« i nous disent de chercher des champs lexicaux puis des fois on les trouve pas alors... ça devient énervant [...] mais bon... c'est pas grave, on retrouve après à force de relire, de rechercher, ben on trouve, mais sur le coup des fois on trouve pas c'est tout, faut chercher » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans)

Alors qu'au collège, pour certains enquêtés, le français « *c'étaient des leçons qu'on apprenait par cœur [...] et... c'étaient des exercices* » (Kamel), l'étude de texte au lycée consiste en *l'organisation* de propositions interprétatives ponctuelles de marques textuelles particulières selon des perspectives d'étude suggérées ou élaborées. Toutefois,

¹¹²⁰ C. Détrez note que pour certains élèves la « *lecture savante [...] est une technique [...] que l'on doit maîtriser au mieux, au même titre que les théorèmes de mathématiques ou que le programme d'histoire-géographie* », C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 472, on souligne.

¹¹²¹ Nombre d'élèves interrogés pour qui l'apprentissage "par cœur" stigmatise trop les "petites classes" préfèrent se référer à leur glossaire qu'en mémoriser son contenu.

confrontés à de nouvelles exigences, les élèves trouvent « pratiquement et globalement et non intentionnellement et analytiquement, de la ressemblance [...] entre la situation présente et des expériences passées, [et] mobilise[nt] les “compétences” qui [leur] permettent d’agir de manière plus ou moins pertinente »¹¹²². Au lycée, comme dans les classes antérieures, ils peuvent étendre leurs connaissances des savoirs stylistiques, puis les réciter ou les appliquer et les mobiliser dans des exercices avec plus ou moins d’aisance, sans nécessairement organiser les propositions interprétatives ponctuelles selon une perspective d’étude choisie. Plusieurs éléments contribuent à cette appropriation de l’enseignement par les élèves. D’une part, l’organisation objective de l’enseignement les invite à percevoir les études de texte comme test de connaissances. D’autre part, ils peuvent appréhender « l’acquisition de connaissances comme addition de savoirs davantage que comme maîtrise de processus ou capacité à raisonner, la connaissance étant perçue comme un stock de savoirs détenus »¹¹²³. Enfin, ils peuvent s’en remettre aux propositions interprétatives de leurs enseignants. Beaucoup d’enquêtés saisissent donc les études de texte comme des occasions de récitation, d’application ou de repérage des savoirs nouvellement acquis aux dépens parfois de la production d’une interprétation.

« on essaye d’y voir en classe, bon pour savoir qu’est-ce qu’une métaphore, et après on y applique, on essaye d’y appliquer. Donc après on... voit rapport au texte qu’on a et i disent... “Trouvez une ménata/, une métaphore, une comparaison”, et là on essaye de voir [...] [Il y a] des interros sur les textes où dedans y a des métaphores, des comparaisons, et là [le prof] i nous demande de trouver dedans [...] Des fois c’est difficile ou sinon si on a bien compris... ça va » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans la même entreprise ; scolarité primaire des deux parents en Italie) « les différentes... figures de style [...] c’est une partie [...] de l’étude qu’on fait [...] en plus c’est dur à retenir [...] y a certains mots comme... – en plus ça c’est tout nouveau, alors c’est pour ça que je dis que c’est dur – les allégories, le chiasme [prononce “ch”] les trucs comme ça là, les métaphores, bon “métaphore” encore ça passe, et puis j’en passe bien d’autres quoi, comme... une césure ou quoi... là je l’ai appris que... avant-hier alors bon, c’est p’t-être un peu dur à comprendre » ; « par exemple on prend... les rêveries d’Emma [...] parce que elle pense beaucoup hein, donc le discours indirect libre du narrateur » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans) « les figures de style, ça c’était difficile(ouais ?) ouais ! Euh... ce qu’on a fait la dernièrement en module... l’étude littéraire c’était un peu difficile (c’était quoi ?) c’était... par exemple... on avait... les figures de style, les comparaisons, machin et tout, et on devait... s’imaginer... pourquoi ce personnage utilisait ça, cette figure de style machin... [...] imaginer ce que le personnage i veut, l’auteur veut nous... faire... quel est le message que le... l’auteur veut nous... transmettre

¹¹²² B. Lahire, *L’Homme pluriel*, op. cit., p. 81.

¹¹²³ D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 165, on souligne. Parce qu’elle est en partie produite par l’organisation même de l’enseignement, une telle perception de l’acquisition des connaissances se retrouve chez des élèves d’origines sociales différentes (et pas seulement ceux d’origines populaires).

(ouais ! Et ça, c'est plus...) c'est... c'est trop difficile ! C'est l'analyse... littéraire ! (ouais) c'est... / Ben j'ai eu un DS sur ça là c'est que... c'était quoi le titre ? C'était "Initiation au commentaire littéraire" [...] y avait plein de figures de style et... fallait les nommer... et les relever, les nommer et les analyser(hum hum) tout ça en une heure ! [petit rire] J'ai fait la moitié ! (et c'était juste des petites phrases ou c'était... pris dans un... texte ?) c'était dans un grand texte comme ça (ouais ?) et... j'ai mis... déjà une demi-heure pour comprendre le texte [petit rire] (ouais ?) et après une demi-heure... [petit rire] Après j'ai fait le truc [...] les trucs du style... pourquoi l'auteur... i pense ça... [c'est] difficile... (ouais ! Et ça... t'as l'impression que... c'est très différent de... du truc [ie. de l'étude] sur les personnages et tout dans Le Misanthrope ? [évoqué plus haut dans l'entretien]) ouais. Ouais (ouais ?) parce que là... on peut même inventer là, on peut inventer quand c'est des trucs comme ça. Mais quand c'est ça... c'est ou soit c'est... juste ou soit c'est faux ! C'est comme en maths ! [...] C'est vrai que des fois c'est un peu difficile (ouais ?) ouais ! (c'est lesquels par exemple... ?) euh... qui sont difficiles à retenir ? (hum !) euh... je sais plus trop ce que c'est "lilote". Ça existe "lilote" ? (une litote...) litote ! [petit rire des deux] Je me trompe tout le temps ! [petit rire] Y a ça et... y a... c'est tout ! (hum !) y a la métonymie, [distinguait les syllabes :] synecdoque, [d'un trait :] synecdoque(ah ouais... Hum !) ouais. Y a des mots qui sont difficiles à retenir... [petit silence] Ouais » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents en Tunisie) « ce que j'aime bien trouver c'est les métaphores, ça c'est marrant à trouver parce que les métaphores ça compare toujours. Et alors après on a/ C'est ce qui est marrant c'est qu'on trouve la métaphore, et y a toujours un comparé et un comparant et alors après on... c'est assez simple à trouver » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer, a vendu des bijoux pendant une période, « faculté », non précisée) « sur le moment où je l'apprends... ça rentre, et puis... après et ben... après j'ai du mal à... je confonds... des trucs... je confonds tout. Par exemple... t'sais les figures de style là (ouais) on en a tout un paquet, et c'est vrai que... quand t'apprends, elle nous met des exemples de phrases mais... c'est pas toujours des bons exemples je trouve, parce que... dans un texte t'auras une phrase qui sera... un chiasme par exemple, sur ta feuille c'est pas du tout marqué ça quoi, donc c'est pas évident de se repérer... dans toutes ces figures de style » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « (tu trouvais ouais que ça permettait de comprendre mieux l'histoire en fait ? Les études...) ouais ouais les études [petit silence ; bas :] Bien sûr (Ou ça permettait de comprendre autre chose ? Que l'histoire ?) ouais ben... y a des choses cachées que... dans les histoires... et quand on a étudié... on arrive à comprendre. Parce que quand on lit que une fois, vite fait, y a des choses... on rate quoi et... y a des choses qui sont... inscrit... dans le TEXTE qu'on n'arrive pas à comprendre(ouais ? Comme quoi par exemple ?) euh... quand... Par exemple dans les... poèmes, quand on lit vite, on n'arrive pas à voir qu'i y a le même son dans des phrases que... i répète, que... c'est... ouais y a des tas de petits, des PHÉNOMÈNES comme ça on n'arrive pas... les figures de style surtout des... on n'arrive pas trop à voir du premier coup d'œil [...] les figures de style ça allait encore mais... plus l'énonciation, euh... tout ça. Tout ce qui touche un peu la grammaire (ouais ?) j'aimais pas trop ça (hum hum.

C'était... tu, t'avais fait ça aussi euh... l'année dernière ? En troisième ou euh... ?) euh un peu ouais mais pas beaucoup quand même. C'était... passé... assez vite [...] (Et tous ces trucs justement tu les as appris du coup ? Soit figures de style, soit énonciation, soit... ?) figures de style ouais j'ai appris mais... énonciation euh nan pas trop (ouais ?) parce que... figures de style je les ai appris même par cœur [petit rire] (ouais ?) ouais ouais ça va bien maintenant. Comme maintenant je les remarque vite ! Parce que pendant les contrôles y en a beaucoup des questions sur les figures de style (ouais ? [petit rire]) alors maintenant je... [petit silence] » (Bruno ; père : ajusteur ; « ne s'intéresse pas » à ce que fait sa belle-mère ; mère : secrétaire, au foyer depuis la naissance de son dernier enfant, arrêt des études en 4^{ème} ; beau-père : boulanger ; parents séparés depuis qu'il a 8 ans, il vit avec sa mère)

La manière dont Tasmina s'empare d'une de mes questions comme la manière dont elle répond à une question professorale sont également révélatrices de son appropriation de l'étude de texte comme récitation de savoirs spécialisés. Alors que je lui demande ce qu'elle pense d'une question figurant sur son manuel de littérature, elle énumère des procédés stylistiques. Ma question semble avoir déclenché la "routine de la nomination systématique des procédés rhétoriques". En étudiant la narration et la description dans un texte, elle cite, dans sa copie, la source de ces apprentissages :

« (et ça [en lisant son manuel de français] "comment le narrateur se manifeste-t-il dans cet extrait") voilà, ça aussi c'est bien (ça t'aimes bien ?) ouais... si c'est bien, surtout quand i dit ouais... "Parlez de la focalisation", si c'est externe, interne (ouais) si c'est... l'auteur il est omniscient tout ça » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans) La question était : « A partir d'indices précis, distinguez les éléments narratifs et les éléments descriptifs. Indiquez les passages où narration et description se superposent ». Une partie de sa réponse était : « Un texte est du type descriptif c'est lorsqu'il nous désigne une démarche ainsi que l'image qui en résulte. D'après le manuel [madame B souligne et place un point d'interrogation dans la marge] c'est une action "de donner à voir" et résultat de cette action. La première caractéristique d'un texte descriptif est de nous faire connaître des objets, des lieux ou des personnes » [Tasmina effectue ensuite des relevés dans le texte qui permettent d'illustrer cette définition ; elle a 3.5/6 à cette question]

L'acquisition des savoirs spécialisés permettant une appréhension analytique des textes est plus ou moins aisée en fonction de la familiarisation antérieure qu'en ont eu les enquêtés et en fonction de la systématisme des apprentissages. Marie qui y a été initiée dès le collège déclare ainsi la quasi-inutilité d'un apprentissage systématique des figures de style. Yannick souligne la progressive maîtrise de ces repérages. Matthieu et Lamia comptent sur la mémorisation en classe des savoirs et peinent à les apprendre systématiquement :

« à partir du moment où on sait ce que c'est une anaphore... ça sert à rien de... nan mais c'est vrai qu'y a des définitions sur l'hyperbole... sur... la métaphore... ouais, ben ouais je les ai apprises, 'fin je les sais quoi » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

« (t'arrives à repérer... des trucs, 'fin t'sais les figures de style... les hyperboles et tout ? Quand euh... y a ce type de questions-là ?) euh... pff'... à repérer... ouais... certaines, pas toutes, certainement pas. Mais bon j'y arrive déjà mieux qu'en début d'année quoi (ouais !) ouais (c'était nouveau en fait ?) ben... pff', c'est-à-dire en fait que l'année dernière... je sais pas on mesurait p't-être, on nous le suggérait, on nous le disait de faire p't-être pas assez que... mais cette année bon ben c'est... ça a été répété, répété et puis... ça m'est rentré dans la tête quoi [sourire] » (Yannick ; père : ouvrier RVI à la retraite, « BEPC » ; mère : assistante maternelle, « BEPC ») « je retiens... ce que c'est un... je sais pas un... syllogisme, les trucs comme ça, une métaphore, et puis après... qui vivra verra pour le contrôle [...] syllogisme je me les apprends parce que [...] comme ça je suis sûr de savoir ce que c'est » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) « J'apprends. Autrement des fois... des fois euh j'ai des trous et... ça m'arrive de pas revoir mes cours, souvent, ben... Ce qui a été dommage. Mais... j'ai essayé de... tout reprendre, tout ce qui était... vocabulaire, comme les figures de style, comme... ce qu'on pouvait trouver dans les textes... les MOTS. I m'ont beaucoup servi, les mots sur le théâtre quand on allait refaire... les contrôles sur le théâtre... ça me sert... » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron d'un café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6ème, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée)

L'apprentissage systématique et *in abstracto* des savoirs spécialisés, leur mémorisation au fil des cours et leur mobilisation en classe, ou le recours aux outils qui les consignent comme les guides, manuels, fiches ou glossaires, etc., sont différentes modalités d'acquisition des savoirs spécialisés.

Le recours à l'une ou l'autre de ces modalités d'assimilation ou leur articulation varie selon les options pédagogiques des enseignants (interrogation sur les savoirs ou vérification de leur acquisition au cours des études de texte) d'une part, selon la conception des apprentissages des enquêtés et leur investissement dans la scolarité et dans la discipline français par rapport à d'autres disciplines ainsi que selon leur acquisition antérieure des savoirs d'autre part. Contrairement à Stéphane, Vincent ou Peggy, Bertrand et Habiba déclarent ne pas apprendre *in abstracto* les figures de style. Leur fragile maîtrise de l'appréhension analytique littéraire des textes, leur relative aisance pour la formulation de propositions interprétatives de marques textuelles précises, et pour la mise en œuvre d'une appréhension pragmatique de la littérature (exercée en cours et en dehors des cours depuis le collège) participent sans doute à l'évitement de cet apprentissage. Celui-ci est vraisemblablement aussi lié au fait que, contrairement à mesdames B et E, madame D ne vérifie pas l'acquisition de ces savoirs en dehors des commentaires de texte :

« (ça t'arrive d'apprendre les cours de français ?) ben ouais quand même (ouais ?) pour les figures de style, elle nous avait dit qu'on aurait p't-être une interro, et... ben... je connaissais d'jà un p'tit peu donc... j'ai revu sur le livre, elles étaient là, fiche méthode » (Vincent ; père : chef de service, pompier, bac scientifique ; mère : professeur d'histoire-géographie en LP, bac littéraire, CAPES) « [sur le manuel] y a des fiches... méthode [...] des sortes de définitions

quoi en fait. Voilà... mais ça je les lis quand je dois les apprendre [...] (ouais tu dois les apprendre des fois ?) ouais, là pour demain j'ai plein de trucs à apprendre, des définitions en fait, sur la poésie [...] on a à apprendre sur le renouveau poétique, sur les formes fixes en poésie, et sur les figures de style, donc c'est... on doit apprendre par cœur » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France) « les figures de style, tout ça, mais bon... J'y apprends parce qu'il faut y apprendre... Et puis c'est pas TROP dur, i suffit de savoir la définition par cœur et après de s'entraîner à... et on trouve mais... c'est un peu PÉNIBLE parce que... je crois pas que ça va me servir plus tard [...] mais bon, si faut le faire, ben moi je le fais hein ! [...] pour les interros autrement... pff'... autrement... non ! Franchement ben non ! (ouais [petit rire]) ben si on n'est pas évalué je vais pas apprendre hein ! » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4ème ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante) « (y a des choses que t'as dû apprendre par exemple en français ?) euh apprendre nan ! Pas pour l'instant en tout cas... (ouais !) parce que apprendre une leçon c'est... I faut juste apprendre un peu, et puis se faire réciter parce que ça c'est un peu la base quoi mais apprendre vraiment... je peux pas réviser vraiment pour les cours de français parce que... c'est surtout dans la tête quoi ! C'est tout... (mouais t'as l'impression que c'est un peu...) j'ai l'impression que... Je veux dire i faut vraiment le travailler... longtemps pour bosser... et puis c'est... Je vois la fois dernière sur le livre... j'ai un peu révisé, mais... pour les interros de français c'est... dans la tête... » (Bertrand ; père : officier de l'armée de l'air, bac C +2 ; mère : contrôleur des impôts, nombre d'années après bac C inconnu) « (t'as dû apprendre des choses pour les cours de français cette année ? ça t'arrive d'apprendre des cours de français ?) ben ! Finalement, on fait jamais des trucs... 'fin des contrôles sur les leçons (hum [petit silence]) mais en fait, je veux dire on / (/ par exemple, les figures de style et tout ça... tu) non en fait... on les apprend en pratique quoi ! (ouais) parce qu'après elle nous donne un texte et donc y en a des figures de style. Ben quand tu les as appris, on les a appris avant pour... donc voilà quoi (ouais) non pas de... 'fin moi, en fait je veux dire au collège on apprenait des leçons quoi ! (ouais !) et des trucs... tout fait et puis on récitait quoi, alors qu'on n'a pas du tout encore... (c'était quoi que vous appreniez au collège ?) ben déjà au collège, on faisait de la grammaire, là on n'en fait pas (mouais !) ou alors... vite fait quoi. 'Fin on apprenait des leçons comme... la grammaire et puis après... on avait une interrogation sur la leçon et puis voilà quoi ! (hum) mais... sur l'orthographe... dans les conjugaisons... mais là y a pas de leçons quoi. 'Fin si y a des leçons, mais... y en a pas beaucoup (hum) puis... c'est que des textes, 'fin c'est sur le texte donc euh... » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba ; mère : femme au foyer ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

Les élèves de madame A interrogés déclarent tous leur recours aux glossaires distribués par leur enseignante :

« [Pour identifier des procédés stylistiques inconnus] je prends tous mes bouquins d'analyse [et] [...] une fiche qui est pas très bête, [la prof] elle nous a donné une fiche... des... procédés rhétoriques, alors ça peut toujours nous aider à... / (/ où y a écrit quoi ?) y a zeugma, vous connaissez les zeugmas ? [...] y a

plein, plein de procédés [...] y a plein de choses comme ça [...] y a... l'allégorie » ; « [ces documents] ça aide juste à trouver les procédés, à montrer... les procédés rhétoriques et tout [...] ça reste quand même bien... technique » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer, a vendu des bijoux pendant une période, « faculté », non précisée) « [la prof] nous a donné quoi ? Une fiche où y avait plein de... métaphore, ce que c'était une métaphore, plein de trucs comme ça... Je lis quand j'en ai besoin, mais autrement j'y apprends pas par cœur (quand t'en as besoin ?) par exemple quand je fais un texte, où je sais plus ce que ça veut dire... ce mot je vais voir si ça y est » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « je l'utilise beaucoup cette feuille [glossaire] [...] métaphore comparaison, bon on en fait tellement qu'à force ça commence à rentrer. Antithèse aussi ça va main'nant, mais bon les oxymores, les chiasmes, et les machins... y a des fois... on sait plus où on en est [...] (tu t'en sers aussi quand tu dois faire des devoirs à la maison... et tout ça) hum, ah oui, je l'ai tout le temps... je le laisse tout le temps chez moi pour être sûre de pas le perdre [petit rire], ouais je l'utilise beaucoup ce truc-là » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

La perception lycéenne de l'étude de texte (et particulièrement de la partie repérage), comme occasion de récitation et d'application de savoirs, infléchit la perception des textes lus en contexte scolaire. Les élèves les appréhendent comme de véritables supports d'exercices ou comme des illustrations de procédés littéraires. Les perspectives d'étude suivies (historiques, esthétiques, stylistiques) sont en effet sous-jacentes aux évocations des textes étudiés par les enquêtés. Les exercices effectués sur les textes les caractérisent parfois mieux que leur titre, leur auteur ou même leur contenu d'une part, et que les réactions lectorales relevant d'une logique participative d'autre part. Cette perception des textes lus en contexte scolaire a sans doute été favorisée par les entretiens. En effet, en demandant aux enquêtés d'expliquer ce que sont les études de texte, en interrogeant les lectures scolaires avant les lectures extra-scolaires, on a rendu possible la remémoration de ce qui, au sein des lectures scolaires, correspondait le plus à une activité scolaire pour les enquêtés. Les réponses ne sont cependant pas de purs *artefacts*. Les consignes d'entretien restaient suffisamment générales pour laisser aux enquêtés la possibilité d'évoquer les textes comme ils le souhaitaient : on demandait systématiquement aux enquêtés s'ils pouvaient évoquer ce qu'ils avaient lu en classe, ce qu'ils avaient fait autour des textes, ce qu'ils en avaient retenu et s'ils avaient apprécié le travail réalisé et les textes. Rejoignant la perception officielle des textes – celle des enseignants et des *Instructions officielles* –, les propos des enquêtés manifestent leur intériorisation de cette perception des textes lus en contexte scolaire :

« (tu peux me parler... des textes que t'as étudiés en cours de français) ben... jusqu'à maintenant on a étudié... des poésies, autrement... on a surtout lu des/, on a étudié [...] quelques textes de... La Chartreuse de Parme([il n'est pas sûr du titre, je le confirme :] ouais) pour faire un commentaire composé, et puis... des p'tits textes pour... expliquer les points de vue, et... des choses comme ça » ; « (vous étudiez des p'tits textes ?) euh ben juste pour faire les textes sur les

points de vue, les... travaux sur les points de vue, et... les choses comme ça [...] (ça t'aimes bien ou t'aimes pas trop ?) ben... c'était un exercice, il était simple, sinon c'est, ça allait... (et les textes, c'est quoi ?) hou là ! [petit rire] euh... je m'en rappelle plus [...] c'étaient des extraits de livres... vraiment au milieu quoi, c'est juste pour nous montrer comment c'était » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; scolarité primaire des deux parents au Portugal) « (tu peux me parler... des textes que vous avez étudiés en français ? Cette année...) ben on a étudié... le romantisme, y avait quoi encore ? (le romantisme c'était quoi ? c'étaient des textes, des poé/, des poèmes ou...) oui, quelques poèmes, je me rappelle plus des auteurs mais y a eu quelques... poèmes » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans la même entreprise ; scolarité primaire des deux parents en Italie) « [à propos des groupements de textes] on en a fait un c'était sur l'automne : la poésie... sur l'automne... c'était tout varié [petit rire] [...] (et les textes c'étaient quoi ?) [...] sur l'automne y avait un poème de Lecomte de Lisle, un poème [...] de Rimbaud je crois, les autres je m'en rappelle plus. Ah si un poème de Verlaine aussi, pss'... je m'en rappelle plus du reste » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat en médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES) « on a étudié des tout p'tits textes quoi. On a commencé... à... faire la versification... et les choses comme ça, les rythmes pff'... [sur un ton ironique :] C'est très intéressant ça aussi [petit rire des deux] (ouais, ça ça t'a pas plu, l'étude...) les rythmes, je sais pas... c'est la même chose que le commentaire composé » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau ; parents séparés depuis quelques mois ; elle vit avec sa mère) « je m'en rappelle même pas de celui qu'on fait (en ce moment vous en faites un ?) ouais [petit rire des deux] Je m'en rappelle que c'est un sonnet, ah si c'est Le Paresseux [...] j'ai trouvé la figure de style bien, mais... (ouais ?) mais à part ça rien » (Farid ; père : gardien de nuit ; ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire) « ([à propos du DS intitulé "Initiation au commentaire littéraire"] tu te souviens ce que c'était comme texte ?) euh... ouais c'était... en fait c'étaient deux hommes i z'étaient... i marchaient et puis i voyent... une foule de... i voyent plein... de soldats, plein de soldats, plein de soldats. Et... à un moment l'un d'eux i dit "Ouais... c'est"/ Euh... i dit... "Mille têtes !" I dit... "Ces masses de têtes noires" (hum hum) nan "Cette masse noire !" Moi je me suis dit c'est une métonymie... ça désigne la tête ! (hum hum !) mais ça c'est facile » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents en Tunisie) « [à propos du Hussard sur le toit] quand i demandait... de travailler sur le temps qu'i s'écoule... j'ai trouvé ça assez intéressant donc ça je l'ai fait [...] en repensant au temps, ça me fait penser qu'au tout début de l'année on a fait... MAUPASSANT . Alors c'était... bon des nouvelles mais je... le recueil... s'appelle... Ah oui ! Contes normands et... parisiens, un truc comme ça (hum hum) et... bon moi Maupassant j'aime bien [...] déjà c'est des nouvelles qui sont courtes mais qui sont... précises quoi. Je veux dire... c'est sur une histoire qui débute p't-être de nulle part, qui finit un peu nulle part aussi mais... y a un événement qui est vraiment... précis et... si ça dure sur trois pages... on a cet événement avec... les détails nécessaires... enfin je veux dire... comme Maupassant le... l'a écrit je pense que c'est... c'est bien quoi. 'Fin moi j'aime bien Maupassant [...] j'aime bien ce

principe de nouvelles courtes et... précises. 'Fin ça me plaît bien quoi. C'est pas toujours évident parce que... 'fin ça parle beaucoup de la campagne, de la... dure réalité quoi [cf. étude du réalisme] (hum hum) mais j'aime bien ouais, ça me plaît bien [...] (et dessus vous faisiez quoi là ? Vous faisiez aussi des... lectures analytiques ?) ah dessus... alors, on a fait... des lectures analytiques, oui... on a fait des études du temps... avec ellipse, sommaire, pause, et tout (hum hum) euh... ah oui et des études du... narrateur aussi. Et... ça c'est pas évident quand même le narrateur... j'ai un peu du mal à savoir si c'est une focalisation interne, externe... focalisation zéro... ça j'ai un peu du mal... (c'était la première année que tu voyais ces termes-là ? Ou...) ouais, ouais ouais. Mais... c'est intéressant parce que ça nous fait bien réfléchir enfin je veux dire... tous les détails de savoir que... "Cette dame s'appelle madame Untel", c'est que le... narrateur la connaît... donc on... 'fin ça fait une petite enquête quoi mais... j'ai beaucoup de mal à faire à ça [petit rire] » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, après avoir été ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne, chef de laboratoire, a travaillé longtemps pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS, études supérieures)

Ainsi, parce qu'elle est dirigée par des questions qui demandent l'objectivation des textes à partir de savoirs spécialisés, la lecture en contexte scolaire implique une appréhension analytique des textes. Du fait de l'organisation de l'enseignement et de l'appropriation de celui-ci par les élèves, le travail réalisé au lycée sur les textes est saisi notamment comme lieu de récitation et d'application de savoirs, comme exercice scolaire qui nécessite sérieux et application. Il suscite la mise en suspens ou au second plan d'une appréhension pragmatique des textes (le temps de ce travail tout au moins). La plupart des enquêtés focalisent leur attention sur les savoirs à apprendre et à « appliquer ». S'ils se concentrent avant tout sur ces savoirs c'est aussi que ceux-ci constituent des savoirs tangibles et maîtrisables contrairement à l'élaboration de perspectives d'étude et à l'organisation de propositions interprétatives ponctuelles.

IV. Les interprétations et analyses des textes

Le travail d'observation sur les textes qui requiert la maîtrise de savoirs et savoir-faire spécialisés (dont l'enseignement commence au collège et se poursuit au lycée), ainsi que le travail d'interprétation de marques textuelles particulières, constituent les points d'appui d'une interprétation d'ensemble des textes, d'une lecture analytique. Au lycée, tous les élèves interrogés ont été confrontés à cette exigence lectorale et ont été plus ou moins régulièrement invités à s'y soumettre (en situation d'évaluation, en situation de préparation ou d'exercice, au cours d'interactions en classe, etc.). Les élèves apprennent progressivement 1/ à assimiler les interprétations professorales des textes étudiés, 2/ à suivre les consignes professorales et à mettre eux-mêmes en œuvre des gestes lectoraux attendus.

On a mis en annexe une copie de Séverine illustrant de manière idéale le passage de l'observation des textes et d'interprétation de marques textuelles précises à l'interprétation du texte, à son commentaire par le suivi des consignes professorales. Mais, pour la plupart des élèves interrogés, le passage d'une tâche à l'autre n'est évident ni à

concevoir, ni à réaliser. Cette difficulté est compréhensible puisque la classe de seconde inaugure l'exigence de ce passage de l'une à l'autre des activités interprétatives. Jusqu'alors la production de propositions interprétatives concerne, on l'a vu, des marques textuelles particulières ; celles-ci sont inscrites dans une appréhension pragmatique des textes plus ou moins canalisée¹¹²⁴ et ne sont pas organisées selon une perspective d'étude. La conscience de l'appréhension analytique exigée en seconde¹¹²⁵ et la crainte de réactions lectorales inadéquates conduisent les élèves à adopter des pratiques de « remise de soi ». Celles-ci peuvent être effectives lorsque les enseignants reprennent la parole lors des explications de texte, ou lorsque les élèves ayant à préparer des lectures scolaires en dehors des cours de français s'en remettent à d'autres qu'eux pour la production de leurs interprétations. Ces pratiques de « remise de soi » s'accompagnent indissociablement d'une mise en suspens, temporaire ou non, d'une appréhension pragmatique des textes. Elles rendent possible aussi une modalité particulière de constitution des habitudes lectorales analytiques, par le voir-faire et le faire comme.

On verra qu'en plus de recourir aux corrections professorales, à des publications, ou à des membres de leur entourage, quelques enquêtés, comme Séverine, Marie-Eve et Thierry, apprennent progressivement à répondre seuls à cette exigence lectorale. Ils se distinguent d'autres élèves, tels Aïcha et Véronique par exemple, qui ont compris ce en quoi consistait la construction du sens des textes au lycée, mais qui ne parviennent pas toujours à la mettre en œuvre en dehors des interactions de la salle de classe. Parce qu'ils « pren[nent] les chemins indiqués, décod[ent] les indicateurs fournis par »¹¹²⁶ leur enseignant, ces quelques enquêtés ont saisi la logique de l'interprétation des textes attendue au lycée. Lorsqu'ils l'ont intériorisée, ils arrivent à la mettre en œuvre seuls (leurs copies témoignent d'une appréhension analytique des textes reconnue par leurs enseignants). Ils arrivent à mobiliser des savoirs et savoir-faire spécialisés et à organiser des repérages et des propositions interprétatives ponctuelles selon une perspective d'étude d'ensemble. Ils mettent alors également en suspens ou au second plan une appréhension pragmatique des textes.

1) S'en remettre aux enseignants. Apprendre à interpréter les textes en écoutant et en voyant faire

Dans *L'invention du quotidien*, M. de Certeau note :

« La fiction du “trésor” caché dans l'œuvre, coffre-fort du sens, n'a évidemment pas pour fondement la productivité du lecteur, mais l'institution sociale qui surdétermine sa relation avec le texte. La lecture est en quelque sorte oblitérée par un rapport de forces (entre maîtres et élèves, ou entre producteurs et

¹¹²⁴ Cf. *infra*, chapitre 8.

¹¹²⁵ « pour qu'il y ait reconnaissance de la légitimité d'une pratique [ou d'un modèle de pensée] [...] il suffit de placer des êtres sociaux dans une situation telle que leur existence sociale (et donc leurs raisons d'exister) dépende plus ou moins complètement de ces pratiques », B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*, p. 283.

¹¹²⁶ *Ibidem*, p. 150.

consommateurs) dont elle devient l'instrument. L'utilisation du livre par des privilégiés l'établit en secret dont ils sont les "véritables" interprètes. Elle pose entre le texte et ses lecteurs une frontière pour laquelle ces interprètes officiels délivrent seuls des passeports »¹¹²⁷

La relation pédagogique qui unit enseignant et enseignés participe de cette surdétermination de la relation du lecteur au texte. La différence de statuts – et des compétences lectorales reconnues qui y sont associées – autorise les premiers à détenir le monopole de l'interprétation légitime des textes. Partant, les enseignants émettent des consignes lectorales permettant la production d'une telle interprétation. Ils gèrent et prévoient le déroulement des séances à l'aune de l'explicitation de cette interprétation. Ils donnent des « *corrections* ». On comprend ainsi que Kamel décrive les cours de français en disant : « *c'est tout des corrections qu'on fait et... faut les comprendre* ». Appréhendées de la sorte, les explications professorales des textes ne laissent pas d'alternative à la perception des productions lycéennes : parce qu'il est potentiellement évalué comme une « *erreur de lecture* » (les élèves ont « *mal* » lu) qu'il s'agit de corriger¹¹²⁸, tout écart par rapport à l'explication professorale¹¹²⁹ est perçu comme tel :

« quand la prof nous a rendu, j'avais toujours le rêve que j'avais encore très bien fait. Et puis quand la prof a rendu, et qu'elle a expliqué... Ah j'étais sur le cul tellement j'avais vu... que en fait je m'étais trompé, et que j'avais... confondu et que c'était juste parce que j'avais mal lu. Alors du coup et ben ça m'avait fait avoir... (et mais t'étais d'accord après avec ce qu'elle, la correction ?) ouais ben après quand j'ai relu et que j'ai vu ce que c'était ouais [...] j'ai compris que j'avais fait l'erreur » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer, a vendu des bijoux pendant une période, « faculté », non précisée) « je comprends beaucoup plus [les textes] après la correction quand même (ah ouais ?) ouais ouais, à la fin de la correction je trouve tout évident et alors que... je trouvais rien avant [petit rire des deux] » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES) « des fois je comprends bien comme le prof veut que je comprenne et puis y a des fois où j'ai

¹¹²⁷ M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, op. cit., p. 248.

¹¹²⁸ La perception par les élèves de la relation scolaire d'enseignement objective sa logique que l'évolution historique a pourtant euphémisée en « plaçant l'enfant au centre des apprentissages ». J. Hébrard rend compte du rôle (disciplinaire en même temps que cognitif) de l'exercice au sein de l'institution scolaire. Il évoque aussi l'importance de l'erreur dans une perspective de l'enseignement. La « tradition de la cacographie » des exercices de grammaire, où les enfants apprennent l'écriture en corrigeant les fautes proposées, voire leurs propres fautes réalisées au quotidien (difficile acquisition du français écrit pour les enfants parlant des dialectes) en est une illustration forte, p. 18.

¹¹²⁹ Les contestations par les enquêtés des évaluations professorales pointent rarement les principes mêmes de l'interprétation. Ils se focalisent souvent sur le reproche du manque de considération des enseignants pour le temps passé à réaliser un travail, pour l'effort fourni. Les propos de Samantha expriment de façon idéal-typique ce rapport aux évaluations scolaires : « *J'avais fait un devoir à peu près... deux feuilles doubles donc ça fait quatre pages* (Ouais) *Et bon ben pour ce que j'en ai eu en retour bon ben... bon ça fait pas une bonne note quoi* (Ouais) *ça a m'a un peu dégoûtée [...] J'avais pas été contente ce jour-là c'est vrai* ». Cf. P. Merle, *L'Évaluation des élèves*, op. cit., p. 130.

complètement mon interprétation et... je suis complètement à côté de la plaque [...] [il y a] un texte où je croyais vraiment l'avoir... vraiment l'avoir compris et puis en fait c'était mais vraiment pas ça du tout » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance) « c'est la prof qui note on va pas discuter avec hein (ouais, tu discutes pas) on essaye bien de comprendre pourquoi, où c'est qu'on fait des erreurs » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans) « (tu te souviens d'une fois où... d'une question justement où t'as... où t'avais bloqué ?) nan franchement je m'en rappelle plus (ouais ?) c'est des questions tout le temps... voilà ! Comme c'était/ On étudiait les poèmes et... y avait une question où... "Pourquoi c'est un poème ?" Et moi j'y arrivais pas à répondre à cette question (ouais ?) mais en fait j'étais bête ! [petit rire] C'était tout simple... (c'était quoi ?) et moi je cherchais le compliqué... Parce que ça revenait à la ligne... parce que en fait c'était écrit en prose et... et i demandait pourquoi c'était un poème (mouais ?) c'était tout simple et puis moi... je suis partie dans le compliqué [...] Je cherchais dans le compliqué (ouais !) en fait quand c'est facile on... a plutôt tendance à aller... bien loin mais... [...] quand on corrige... c'est super facile [petit rire] (ouais !) quand on les fait en DS c'est pas vraiment facile hein... » (Najja ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail, non scolarisé au Maroc ; mère : auxiliaire de vie en maison de retraite, bac au Maroc) « (y a eu des fois où... pendant les cours où t'étais... ça t'est arrivé d'être en... désaccord avec... l'explication que faisait le prof ou euh... ?) ouais... ! Ouais ! (Tu te souviens de ce sur quoi c'était ?) euh... en désaccord avec monsieur/ Je crois que c'était même sur Bérénice... Ben j'avais interprété à ma manière et le prof... i disait que j'étais allée trop profond, machin... qu'en fait ça devenait... c'était même plus cohérent, machin, donc... Mais c'est vrai qu'après je m'en suis rendue compte [...] (Là justement quand i t'avait dit que t'étais allée trop profond dans le commentaire de mot... de Bérénice, ça t'a... t'étais d'accord avec lui après ? En fait !) ben... après ouais... après réflexion mais sur le coup ça m'a un peu... ben j'avais un peu bossé donc ça m'a un peu... dégoûtée quoi (hum !) mais à la fin OUAIS. 'Fin main'nant c'est vrai que main'nant je comprends mieux quoi ! Je fais pas les mêmes erreurs et tout mais... au début ça m'a un peu vexée et puis après... non c'est bon, je m'en suis rendue compte et... et c'est passé quoi (et tu te souviens plus... quel passage c'était ?) euh... pff'... [...] ça devait être au milieu... quand Bérénice disait que... Nan ! Quand elle demandait à... je sais plus qui, à Titus je crois, si i partait finalement ou pas. Ouais je crois que c'était sur ça. Puis y avait plein de trucs c'était... y avait plein de... y avait les champs lexicaux de l'amour, machin, la flamme et tout. Je crois que j'avais pris... la flamme... et expliquer et... voilà quoi. Et j'étais partie dans tous les sens et en fait [monsieur F] il avait pas adoré [...] il l'a pas expliqué comme moi en fait » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) « au début de l'année... j'étais un peu paumé quoi [petit rire] Donc j'ai pas trop fait... je suivais pas trop (ouais ?) j'étais pas trop dedans [petit rire] (paumé par rapport à ce qu'i vous demandait de faire ? Ou par rapport

à... ?) ouais, voilà quoi... c'était nouveau et... je m'y attendais pas (hum !) Donc... Fallait faire le travail et tout... je voyais pas les trucs pareil ! J'étais pas bien organisé et... [petit rire] C'était un peu le bazar [sourire] [...] par rapport à la façon de travailler quoi (hum hum ?) 'fin la façon de lire un... ouais de lire, tout ça, d'analyser... (ouais ?) mais... voilà en découpant tout ça... par parties... en fait c'est ça quoi (ouais !) j'avais pas l'habitude du tout [sourire] [...] (du coup tu faisais comment ? Là ?) BEN j'essayais de suivre ! Ben j'ai... OUAIS... je subissais un peu en fait » (Colin ; père : ingénieur, bac technique, diplôme d'ingénieur en formation continue ; mère : documentaliste au chômage au moment de l'entretien, baccalauréat)

Comme le suggèrent les propos de Samantha, l'enseignant a toujours quelque chose à dire à propos d'un texte, toujours quelque chose à redire par rapport à une interprétation d'élève, et toujours quelque chose de fondé :

« les préparations on les fait chez nous, et après on les corrige. Donc généralement [la prof] elle interroge... quelques-uns de la classe [...] puis... bon ben des fois elle nous dit que c'est ça, des fois elle nous dit que c'est pas ça, puis quand elle... pense que c'est ça bon ben elle y approfondit ou alors, quand elle nous dit que c'est pas ça, bon ben c'est pas ça [...] c'est elle qui fait la correction » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans)

La reconnaissance lycéenne de la légitimité des propos des enseignants sur les textes ou celle des perspectives d'étude professorales reposent notamment sur la différence statutaire entre enseignants et élèves. Elle est articulée à la reconnaissance de la relation pédagogique même. Au vu des observations, les élèves interrogés contestent rarement ouvertement, au sein des cours, les propos professoraux. Leurs contestations peuvent se manifester, en pratique, par la non maîtrise des savoirs et savoir-faire. Elles s'accompagnent en revanche peu de contestation de l'autorité pédagogique des enseignants¹¹³⁰.

« (Le Misanthrope qu'est-ce qui t'a plu dedans ?) ben en fait... on l'a étudié en classe et... ce que j'ai bien aimé c'était... comment la prof elle percevait les choses. Euh... d'une simple, d'une... Je sais pas ! J'ai bien aimé quand... ses analyses... comment elle, elle voyait les personnages ! (hum hum ?) j'ai bien aimé comment elle présentait ça [...] j'aimais bien quand... son étude du livre... (hum hum) t'as remarqué comment elle le faisait ? (ouais !) donc ça j'ai bien aimé, et... (hum hum) on arrivait bien à étudier... (ça te permettait de... de mieux comprendre et tout ça) de mieux comprendre ouais, hum, parce que il est difficile ce livre (ouais ?) à comprendre parce qu'i y a... c'est psychologique, c'est... les réactions psychologiques. Et donc... j'ai bien aimé... comment elle nous présentait ça quoi ! (ouais ! Et y a eu des/ Y a pas eu des fois où... où t'étais pas... d'accord avec ce qu'elle disait justement sur les personnages... et tout ça ?) euh... Ben non ! Vu que... [petit rire] (ouais ?) c'est la prof alors c'est elle qui trouve ! [petit rire des deux] » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents en Tunisie) « (ça t'allait... le choix qu'elle avait fait ? [des

¹¹³⁰ Pour l'analyse des contestations ouvertes en entretien des propos professoraux, cf. *infra*, V.

passages étudiés pour Pierre et Jean]) ouais ! C'est normal ! [sourire] Elle est prof de français ! [petit rire des deux] C'est son boulot ! C'est quand même... c'est quand même logique qu'elle choisisse les passages les plus importants quoi ! » (François ; père : balisticien, nombre d'années d'études après le bac inconnu ; mère : sans profession, possède une maîtrise de philosophie) « des fois quand je comprenais pas un p'tit truc, après elle t'explique, après dans ta tête tu te dis [...] "Nan mais ça peut être p't-être comme ça" mais en fait... en fin de compte, comme elle t'explique, tu vois à travers, tu te dis "Ah ouais, c'est vrai, c'est... bien ça". Et après tu vois ton erreur quoi, ça c'est bien. I faut bien... que... quelqu'un sache hein [petit rire] » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie) « moi le français je suis pas très bonne donc ouais j'ai pas trop d'arguments pour dire... "Je suis d'accord, pas d'accord"(ah ouais ?) donc la plupart du temps c'est moi qui ai tort, mais bon je veux quand même comprendre pourquoi j'ai tort quoi... je veux pas mourir stupide » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des deux parents en Algérie non précisée) « (y a eu des fois où t'étais pas d'accord avec ce qu'elle disait la prof ? Sur euh... le texte ? Là sur Le Misanthrope par exemple ?) nan ! Nan parce que... elle [petit rire des deux] elle sait tout donc... je peux pas... (c'est vrai ?) ouais ! (même sur le...) Je peux pas lui, ouais quoi lui prouver le contraire quoi !(hum ! Même sur le caractère des PERSONNAGES... et tout ça ?) nan, nan ! Nan parce que souvent elle a, elle interroge... et ensuite elle corrige(ouais ?) donc... voilà [petit rire](et quand... elle corrige ? Après ?)après on comprend plus facilement(ouais !) hum... (ouais, ça te permet de comprendre ?) ouais voilà ! » (Malika ; père : pas d'indication sur la profession, au chômage, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie) « faut reconnaître quand même que... si on est là c'est qu'on n'a pas la science infuse donc [petit rire des deux] on est un peu là juste pour écouter aussi quoi puis c'est tout » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec sa mère) « (ça t'arrive d'être... pas d'accord avec une explication de texte que fait la prof ou...) ben, je vois pas comment je pourrais pas être d'accord vu que c'est la prof. Non ça m'est pas arrivé, elle est/ Elle explique vachement bien, elle développe bien, non on a une très bonne prof » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans)¹¹³¹ « ça rassure le fait de faire ça [les corrections] en classe, en fait, je pense... (ça rassure par rapport au bac ? Ou euh... par rapport à d'autres choses ?) non, par rapport à soi, par rapport... je sais pas à son... le fait d'ordonner un peu son travail quoi, de dire... prendre une petite note par ci par là... genre... "Correction, ne pas oublier de regarder... les verbes" et tout ça, des trucs auxquels on n'aurait pas pensé. Enfin en même temps le prof il est un peu là pour ça donc [petit rire des deux] » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique, doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie)

¹¹³¹ Isabelle témoigne d'un fort ascétisme scolaire. Elle m'explique par exemple qu'elle a refait trois fois de suite un devoir jusqu'à ce qu'elle obtienne la moyenne.

Les critiques de certains enquêtés renvoient même parfois à ce qui leur apparaît comme non-respect professoral de cette relation pédagogique et des obligations des deux parties qui y sont associées :

« (Est-ce qu'i y a des fois où t'étais pas d'accord avec l'explication qu'elle donnait la prof ? Sur un texte ? Tu comprenais pas... ou euh...) nan quand je comprends pas je le dis ! (ouais !) ou sinon, nan, ça a toujours été clair hein (ouais ?) avec elle c'est toujours clair hein (et t'es toujours d'accord ? [petit silence] Y a pas des fois où sur un personnage, t'étais pas d'accord ou... ?) ben nan ! Elle dit toujours ce qui est en fait, elle dit la vérité, elle fait "Voilà, il est comme ça, il est comme ça"(hum !) et puis... je vais pas dire "Nan ! Il est pas comme ça !" [petit rire] Si il est comme ça... (ou si des fois t'avais pas compris pareil et tout) nan, quand j'ai pas compris pareil, je m'en rends vite compte [ie. j'y souscris] (ouais ?) comme quand... lors d'un DS et tout, quand je comprends mais vraiment, mais vraiment pas ce qu'elle... quand moi... je comprends, quand moi j'ai pas vraiment compris ce qu'elle a dit, ben je lui dis hein ! "Ouais mais moi j'ai pas compris ça, moi j'ai cru que..." Et je dis toujours hein ! (ouais ! Et elle dit quoi à ce moment-là ?) elle dit qu'on comprend pas... elle dit que... qu'on n'a aucune culture générale [petit rire](et ça te fait rire ?) je te jure, nan mais elle nous dit ça mais... moi c'est, main'nant ça me fait rire, ça me fait plus rien hein !(ouais. Au début ça te... ça te blessait ?) ben nan ! C'est pas gentil, nous on est en seconde pour apprendre, on n'est pas là pour... (ouais !) si on serait, bon si on saurait TOUT, on serait même pas là !(hum !)elle serait pas là elle aussi. Mais elle s'en rend pas compte, j'ai pas l'impression que... (hum) j'ai l'impression qu'elle s'en rend pas compte » (Najia ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail, non scolarisé au Maroc ; mère : auxiliaire de vie en maison de retraite, bac au Maroc)

Nicolas cantonne les divergences de points de vue avec son enseignant aux débats socio-politiques ne reposant pas sur la mobilisation de savoirs spécialisés au sein des cours de français (vs au sein de cours de SES). En revanche il ne s'autorise pas à contester le point de vue professoral en matière littéraire du fait de la reconnaissance de compétences lectorales nécessaires institutionnellement à l'exercice du métier d'enseignant. Le seul reproche que Nicolas émet à ce propos porte sur le manque d'explications et de justifications apportées parfois par monsieur C ¹¹³² :

« (y a des fois où t'es pas d'accord avec ce qu'i dit le prof, sur les textes et tout ou... les explications qu'i donne et...) euh... une fois on avait fait [un débat] sur... y avait les riches sur ce qu'i dépensaient et tout, oui parce que y en a qui disaient que... si i z'ont de l'argent c'est bien qu'ils les dépensent et tout, et moi j'étais pas d'accord parce que... dépenser de l'argent dans les tableaux... c'est pas très intéressant parce que... y a des gens qui meurent de faim, autant leur donner à eux le... plus de nourriture que d'acheter des tableaux et de... clouer sur un mur et de plus toucher [...] on avait... fait un p'tit débat [...] (ça t'est jamais arrivé sur un poème ou... ouais pareil)nan, nan parce que... [le prof] il argumentait bien, i disait clair que c'était juste... donc... si on essaye de dire le contraire, bon faut bien argumenter ce qu'on dit sinon après... c'est tout faux (c'est vrai ?) hum hum

¹¹³² Cela rejoint les propos de monsieur C qui dit couper cours aux « divagations » des élèves en ramenant l'argumentation sur des faits de langue, et qui déclare veiller par ailleurs à laisser des temps d'expression lors d'études non strictement littéraires.

[...] y en a qui l'ont d'jà essayé de dire ce qu'i voulaient, bon, i z'ont argumenté, et le prof il a dit "C'est bien vous avez essayé de voir", mais... il avait toujours raison, donc... ça servait à rien(ça ça t'énerve quand... qu'il ait toujours raison ou euh...) pff'... d'une part non parce que... i sait ce qu'il a à faire, donc euh... bon des fois il a tort c'est vrai parce que... il essaye d'aller vite [il n'y a pas de "d'autre part"] » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans la même entreprise ; scolarité primaire des deux parents en Italie)

La plupart des élèves interrogés reconnaissent la légitimité de l'enseignant à détenir le monopole de l'interprétation des textes, non seulement parce qu'ils reconnaissent la légitimité de la relation et de l'autorité pédagogiques, mais aussi parce qu'ils reconnaissent à l'enseignant des compétences spécifiques et encore parce qu'ils adhèrent aux principes de l'analyse littéraire même s'ils ne les maîtrisent pas forcément en pratique. Ceci est sans doute d'autant plus sensible en seconde que les élèves sont confrontés à l'exigence nouvelle de mise en œuvre d'une façon analytique de lire les textes littéraires. Les enseignants font figure de "super lecteurs". Ils apparaissent capables de trouver des significations à des textes ou à des marques textuelles particulières, imperceptibles aux élève-ves (quelle que soit leur maîtrise de la façon de lire enseignée). Ils sont aussi perçus comme "décodeurs" des propos des auteurs des textes étudiés (inversement, la contestation de la légitimité du droit de parole professorale repose notamment sur le fait que les enseignants « ne sont pas dans la tête des auteurs »)¹¹³³. Tout se passe comme si les enseignants de français étaient dotés d'une capacité imaginative remarquable. Une telle perception de l'interprétation littéraire (comme relevant de l'imagination) n'est pas sans rappeler les représentations opposant (et hiérarchisant à l'aune d'une scientificité) les différentes disciplines¹¹³⁴ : lettres vs sciences, imagination vs objectivité¹¹³⁵. Cette imagination constitue une compétence reconnue parmi d'autres :

A propos du Misanthrope : « moi ce que j'aime bien... c'est la façon... de, à la prof de présenter ça (ouais !) ça j'adore ! J'aime bien comment elle le fait (hum hum) je trouve ça... des fois quand elle est là à nous sortir plein de trucs et tout... "Ouais, Célimène machin, Alceste est un homme...". Je suis comme ça [elle mime quelqu'un qui reste bouche bée en buvant les paroles de son interlocuteur] (hum hum hum hum) je me dis "Mais comment elle fait pour... ? Elle apprend par cœur ? Et comment elle sait ça ?" » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents en Tunisie) « c'est vrai que... je me faisais à l'idée de la prof parce que bon c'est... c'est pas elle qui a raison mais bon... elle a plus d'expérience que MOI , elle sait très bien... c'est elle qui fait son

¹¹³³ Ceci rejoint le constat que pour un certain nombre d'élèves « en seconde, on "apprend à voir ce que l'auteur a voulu dire". », C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 216.

¹¹³⁴ Les enseignants du français luttent depuis longtemps contre ces représentations. Cf M. Jey, *La Littérature au lycée*, op. cit., infra, chapitre 6.

¹¹³⁵ P. Merle a montré qu'à ces représentations sont attachées des différences de perception (par les élèves et les enseignants) des évaluations dans les différentes disciplines : une évaluation en mathématiques est perçue comme plus objective qu'une évaluation en français, P. Merle, *L'Évaluation des élèves*, op. cit., p. 94 et 175-179.

cours donc elle sait... Elle sait que c'est comme ça ! » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire des deux parents au Portugal) « (y a des fois où t'es pas d'accord avec... l'explication qu'i fait le prof ? sur les textes) ben... non, je suis toujours d'accord pour ça(ah ouais ?) c'est pas que je suis obligé, mais c'est que ouais c'est... c'est ce qu[e l'auteur] il a voulu dire donc ouais » (Sébastien ; père : agent SNCF – sans précision – ; mère : femme au foyer ; tous les deux détenteurs du certificat d'études) « [l'étude de Pierre et Jean] ç a m'a PERMIS de COMPRENDRE certains détails que j'aurais pas compris... sans quoi ! (ouais) et puis, aussi, comprendre mieux... comment se déroule l'histoire. Par exemple : moi, Maupassant, je connais/ En fait ! Je connais, j'ai pas étudié beaucoup de grands romans. 'Fin, si j'en ai étudié mais bon... je m'en rappelle plus trop. Et Maupassant en fait... il est... il a eu une phase dans sa vie où il est devenu fou ! (hum) ouais.... Et... ! I caractérise sa folie par de la brume... de la brume souvent... Et à la fin, quand Pierre s'en va/ Déjà, à plusieurs... y a un moment où i va sur le port et y a de la brume qui envahit le port... et à la fin brume... s'en va, je crois, ou y a de la brume qui apparaît au loin... (hum hum) et ça... c'est un peu une annonce... du livre qu'il a fait... je sais plus comment i s'appelle... mais enfin c'est un livre où i raconte vraiment sa folie... Guy de Maupassant... Enfin bon je sais plus, enfin bref ! Et y a des petits trucs comme ça que... j'aurais pas compris sans quoi et... (ça, c'était madame D qui le disait ?) ouais ! Qui nous... a éclaircis quoi ! (hum) et... et elle nous a dit aussi que... Maupassant... parfois s'identifiait à Pierre... 'fin des... quelque chose que j'aurais PAS ... capté quoi SANS parce que Maupassant moi je connais pas » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues) « les textes à lire, à découvrir le sens... les textes pour les analyses méthodiques [...] moi personnellement j'aime pas trop [...] parce que j'arrive pas [...] à... analyser, à... trouver d'un coup et à monter... à trouver les détails et puis après à... de but en blanc à trouver tout ce qui s'y rapporte et... ça j'arrive pas à les trouver, alors ça m'énerve, ça me bloque [...] Je reste comme ça [mimique signifiant : "Je reste impuissant devant mon texte à analyser"] » ; « en classe on a découvert quand même plus de choses, c'était bien » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer, a vendu des bijoux pendant une période, « faculté », non précisée) « moi faut que ça soit logique, logique et carré, comme la grammaire tout ça y a pas de problème, mais quand i faut laisser l'imagination, j'ai d'jà plus de mal [petit rire des deux] Puis faire... des rapprochements [...] quand on parle d'un style littéraire, rechercher par rapport à d'autres auteurs, comment i z'écrivent tout ça, ça marche pas trop » ; « [la prof] elle, avec... un mot ou deux, par exemple : "Il la regarde", et ben elle trouvait plein de trucs [petit rire des deux], tandiss que moi je trouvais rien du tout » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES) « on étudie mot par mot presque tu vois ce que je veux dire ? [la prof] elle nous fait étudier "le" tu vois, alors là ça a une signification... [petit rire] mon dieu, c'est terrible, tout va nous tomber sur la tête [petit rire] » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « par exemple dans des textes, [la prof] elle voit des allitérations [petit rire] ou des trucs que personne voit quoi [rire]. Et puis elle dit que ça donne

un sens au texte quoi » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique) « (vous faites quoi sur ces textes ?) ben on... fait des lectures méthodiques [...] [le prof] i nous pose des questions, on y répond... il enchaîne sur des trucs, on n'y comprend rien (ah bon ?) [petit rire] on se demande d'où i sort ça mais enfin bon [...] par rapport à ce qu'on répond i nous sort des trucs... qu'on n'aurait même pas pensés [...] (toi ça te semble pas très juste) si. Ben... c'est pas à moi de critiquer hein [petit rire] C'est le prof de français, et... i connaît un peu mieux que nous » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat en médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES) « [la prof] elle a un état d'esprit bizarre quand même... c'est, par exemple, revenons aux études de textes [...] elle va carrément... donner des choses que... on n'aurait jamais l'idée, on n'aurait jamais pensées quoi, des... je sais pas [petit rire] j'arrive jamais à trouver le rapport moi avec le texte » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec sa mère)

La reconnaissance des compétences professorales ne va pas sans une reconnaissance d'une moindre compétence lycéenne qui se manifeste parfois par des tentatives pour « retourner le stigmat ». Nombreux sont les enquêtés qui soulignent leurs difficultés à interpréter les textes qu'on leur soumet selon les modalités exigées scolairement lorsqu'ils ne sont pas guidés ou lorsqu'ils n'ont pas à suivre de perspectives d'étude explicites. Ils valorisent de ce fait les consignes qui leur permettent de mieux saisir les textes étudiés :

« (t'as... l'impression que les études de textes, ça te permet de comprendre mieux... les textes ? Ou... pas du tout ?) ben oui, si / (/ ou c'est autre chose en fait ?) aussi ça aide, oui ! Parce qu'on comprend ce que veut dire l'auteur... les moyens qu'il utilise pour le faire mais... Moui, ça aide, ouais ! (ouais ?) parce que des fois on lit un texte, et on peut passer à côté de... ce que veut dire l'auteur !(hum hum) alors que là... ça nous aide à le comprendre ! » (Bastien ; père : marketing commercial, bac, IUT, école de commerce (ISC) ; mère : laborantine, en disponibilité au moment de l'enquête, bac+2) « dans l'ensemble elle nous donne des questions pour nous guider ou bien par exemple le premier commentaire composé elle nous donnait les principaux thèmes du plan [...] on peut... s'aider des questions du livre, ça aide beaucoup ouais pour comprendre (pourquoi c'est quoi les questions du livre ?) ben c'est... c'est clairement dit en fait [petit rire] Par exemple... "Il y a... deux champs lexicaux, cherchez-les", donc déjà on sait qu'y en a deux [...] on sait quoi chercher » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES) « on a fait un commentaire composé en classe, mais elle nous avait donné des axes de lecture [...] encore là ça va [...] mais moi sur... en fait j'en aurais trouvé deux sur trois quoi si elle les avait pas donnés » ; « le commentaire composé on commence mais c'est vachement dur [...] une fois qu'on a les axes de lecture ça va, mais bon [petit rire des deux] faut les trouver, et c'est dur » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance) « (tu me disais que les questions... et 'fin et les cours, ça te permettait de comprendre le texte... ouais... [...] y a l'avis aussi de la prof... donc c'est plus approfondi... (elle ce qu'elle donne ?) mouais, bon... C'est PLUS... en fait... elle lit, c'est tout en plus...

entre les lignes que... les lignes quoi ! » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire des deux parents au Portugal) « (Madame Bovary en fait tu l'avais lu cet été ?) ouais je l'avais lu, je l'ai lu... au mois de juillet (ouais,et...) C'est vrai que... on s'en est pas souvenu tout de suite, au mois de septembre [...] comme c'étaient les vacances quelquefois pff'... je le passais un peu trop rapidement » ; « [en cours] on explique mieux... plus approfondi, parce que... dès la première lecture on... y avait des choses quand même qu'on passe plus rapidement, et on... va pas retenir » ; « (Britannicus t'aimes bien ou t'aimes pas ?) ben... quand même la première lecture elle est... on comprend... pas très bien quoi (ouais) mais... je crois que j'aurai le temps de lire la deuxième fois [lors de l'étude de texte] (ouais)et j'essayerai de comprendre [petit rire] » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; ont tous les deux suivi une scolarité primaire au Portugal) « i fallait lire pendant les vacances Madame Bovary bon on a, on l'étudie en classe quoi (ouais) on prend des passages... on prend un passage par passage, on approfondit » ; « (quand elle pose des questions en cours et tout, t'as l'impression que ça te... permet de comprendre le texte ou... ou pas) euh pff'... ça me permet de... en fait le texte je l'avais compris d'avant quoi mais ça permet d'approfondir quoi, y a des trucs qu'on voit pas à la première lecture, et donc voilà quoi c'est... on les voit » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France) A propos de Madame Bovary : « je l'avais lu cet été et puis après elle nous l'avait... refait travailler par p'tits passages (donc là t'avais relu en entier, ou... juste les passages que...) ben... je l'avais relu en entier pour... mieux revoir l'histoire (ouais) parce que la première fois ça a pas été trop facile de voir... tout alors que la deuxième fois... on voit bien ce qu'on n'avait pas vu la première fois » (Vincent ; père : chef de service, pompier, bac scientifique ; mère : professeur d'histoire-géographie en LP, bac littéraire, CAPES) « (Madame Bovary, t'as préféré quand tu l'as lu la première fois ou quand tu l'as lu la deuxième fois ?)la première fois... t'sais on remarque pas trop... l'histoire, mais quand on en parle avec la prof, parce qu'on... on détaille les choses, on voit qu'est-ce qu'i cachait l'auteur, en fait qu'est-ce qu'i voulait dire et tout [...] on a plus analysé le texte » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans)

Les évaluations négatives dont les élèves font l'objet en seconde ou dont ils ont fait l'objet antérieurement avalisent un sentiment de moindre compétence lectorale chez certains enquêtés. Ainsi, Sophie et Myriam se décrivent comme n'ayant « *jamais été bonnes en français* ». La performativité des jugements scolaires persiste alors même que les compétences lectorales ou analytiques évaluées ne sont plus nécessairement les mêmes. C'est en orthographe et grammaire que Myriam et Sophie ont été évaluées négativement tout au long de leur scolarité. Le sentiment de moindre compétence lectorale rend en partie raison des pratiques de « remise de soi » aux discours professoraux qui paraissent « *approfondis* ». Certains élèves interrogés expliquent aussi ces pratiques de « remise de soi » par la difficulté des textes qu'ils ont à lire (cf, *supra* II.). En ce sens, on peut dire qu'ils ont intériorisé et fait leur l'idée selon laquelle les textes abordés en classe de

seconde nécessitent un *accompagnement*.

Cette propension à s'en remettre aux enseignants pour l'interprétation des textes prend des allures différentes allant de l'arrêt d'une tentative de compréhension des textes – qui se traduit concrètement par l'absence de lecture, ou une lecture "inattentive" en attendant l'explication professorale –, à une logique de vérification-rectification – les élèves corrigent leur compréhension des textes –, en passant par un suivi scrupuleux des consignes lectorales ou des propositions interprétatives professorales. Les options pédagogiques des enseignants (réaliser les études en classe ou corriger des travaux faits à la maison, vérifications ou non de la réalisation de ces travaux, etc.) et les caractéristiques lectorales et scolaires des élèves contribuent à la variation des modalités de remises de soi. Quelles que soient ses modalités, la remise de soi se constate par les déclarations ouvertes des enquêtés ou par la convergence des propos des enquêtés sur les textes étudiés et des analyses et perspectives d'étude professorales. Les élèves interrogés s'en remettent d'autant plus facilement aux propositions interprétatives de leurs enseignants et passent d'autant moins de temps à produire leurs propres propositions interprétatives qu'ils n'ont pas constitué le français comme priorité par rapport à d'autres disciplines scolaires et que leur lecture est moins encadrée. La moindre maîtrise des savoirs et savoir-faire attendus au lycée est en outre convoquée comme motifs de non réalisation des préparations domestiques :

« elle nous met le plan au tableau et puis après ben on cherche ensemble » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air) « elle fait super bien hein [...] elle écrit le plan, après [...] on participe [...] et tout le temps quand c'est juste elle note, donc c'est toute la classe qui la fait [l'étude de texte] c'est à l'aide de ce qu'on... des réponses qu'on dit » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans) « pour l'instant, là c'est vrai que c'est le début aussi du commentaire composé. Donc... on a vraiment vu en fait... elle nous souffle le plan la prof. Donc on n'a pas trop de problèmes pour l'instant non plus... (et une fois que t'as le plan t'arrives là par contre à développer quoi [elle sourit] Ouais ?) y a pas de problème [petit rire] » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management) « [la prof] elle sort tout et elle dit tout, mais bon nous on... si on comprend pas ben... elle dit "Vous comprenez ?" On dit "Oui oui" mais... [petit rire des deux] en fait, on cherche pas de nous-mêmes [...] elle fait pratiquement tout toute seule » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES) « (madame D elle donne des préparations à faire ou des trucs comme ça sur un passage plus précis [...] tu les fais ce genre de préparations, ou euh ? [petit rire des deux] ça dépend ! ça [ie. l'enregistrement] va être diffusé ou euh... ? (nan nan, c'est pas diffusé [petit rire]) nan... je trouve que... ça dépend ! Parce que... des fois c'est pour le samedi matin alors le vendredi soir... j'ai pas forcément envie de [petit rire] de... en plus le vendredi... on a trois heures de TP l'après-midi de... physiques et... et bio !

Donc... quand je rentre j'ai pas envie ! [petit rire des deux] de me mettre... au français (ouais ?) donc euh non généralement je le fais pas » ; « (tu comprends toujours... le plan que fait madame D au tableau ? Par exemple ?) mouais... c'est assez clair et... bien structuré. C'est... clair... (ouais... Et y a pas parfois de... Mouais ! Des moments où tu te... t'aurais organisé autrement les explications ?) non... non enfin généralement je m'y intéresse pas trop [petit rire] (ouais !) quand même je prends la correction et... je m'attarde pas dessus quoi (hum hum. Mouais, c'est ça et puis... tu t'y fies quoi) voilà » (Samuel ; père : plombier, études non précisées ; mère : secrétaire après avoir été longtemps au foyer, baccalauréat, arrêt des études après son mariage) « sur Maupassant [...] on avait à lire des passages pour faire des... des devoirs en cours et on les faisait pas, [monsieur F] i voyait rien, donc on les faisait pas quoi ! [petit rire] (ah ouais ? Tu les faisais pas ?) enfin ça dépend des fois quoi j'en ai fait en... en plus c'était en début d'année, donc j'ai dû en faire cinq six et puis après... j'ai lâché le truc quoi ! (ouais !) nan ça me plaisait pas des masses Maupassant non plus » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) « [à la maison] j'essaye de répondre aux questions... que j'arrive à comprendre, les plus difficiles, je regarde dans le livre si y a des explications, sinon ben... j'essaye un peu, et si j'y arrive pas, et ben je verrai avec le professeur le lendemain » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans la même entreprise ; scolarité primaire des deux parents en Italie) « (pour les questions, tu disais qu'i y en avait certaines qui étaient compliquées, 'fin... qui étaient difficiles à comprendre, c'est plutôt lesquelles en fait que tu trouvais compliquées) euh... c'étaient celles... plus sur le TEXTE, où i nous demandaient de... hou là là ! C'était plus à... Hou là là [petit rire des deux] Euh j'arrive pas à vous dire. Déjà c'étaient pas celles sur... la grammaire ou sur les temps... Les temps, ça, ça va... ! (ouais ?) c'est pas sur les champs lexicaux parce qu'encore je me débrouillais et j'arrivais à expliquer pourquoi l'auteur il avait... choisi ces... certains champs lexicaux plutôt que d'autres ! C'était sur... : comment était fait le texte, quand elle nous posait des questions sur les personnages... "Qu'est-ce... Pourquoi fait-il réagir ce personnage de la sorte ? Que veut-il faire montrer ? Que veut-il prouver ?" J'y arrivais mais c'était un peu dur à expliquer (ouais) c'était plus ça... c'étaient les questions pour lesquelles je prenais... plus de temps (pour les personnages ?) voilà et... et certaines fois j'arrivais pas à y répondre, c'était dur [...] des fois elle demandait... "Quel caractère ? Quelle opposition y a-t-il entre les deux... ?". Et... des fois quand c'est pas trop écrit dans le texte... on doit regarder par rapport à certaines choses qui ont été dites ou par rapport à... on doit essayer de... d'analyser et... [...] faut les comprendre nous- MÊMES (hum) c'est pas donné, c'est... c'est PAS donné directement, c'est nous par rapport à ce qui est écrit, en y réfléchissant, en regardant ce qui s'est passé avant ou... ce qui va se passer après (hum hum) et ben... c'est comme ça (ouais ! Et du coup quand... quand t'arrivais pas trop à répondre, comment tu faisais ? Tu laissais comme ça ou euh... ou des fois t'en discutais avec d'autres ou euh... ?) le plus souvent j'en discutais avec D'AUTRES ! [...] Autrement ben... si j'étais toute seule, EUH... j'essayais de répondre par moi-même, je mettais ce que je comprenais de la

question... Ou alors... des fois je la laissais un peu de côté, je regardais les autres, je relisais jusqu'à ce que... je comprenne bien. Mais la plupart du temps au moins je comprenais la question [...] je passais pas trop de temps dessus (hum hum. T'attendais plutôt euh de voir ce que la prof elle disait... et tout ça) voilà... (hum !) et là je prenais une grande correction [petit rire] » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron de café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée) « ([dans Pierre et Jean] t'aimais bien justement les personnages... et tout ? Ou pas ?) mouais... ! (ou pas trop ?) ben... Pierre et Jean, mouais... [petit silence ; avec un petit rire et bas :] Ben... je m'en rappelle plus ! [petit rire des deux] Ouais, y a quand même... quelques mois. Mais... (tu t'en souviens bien MOINS... que de Bel-Ami [lu l'an passé et évoqué précédemment] ou... ? De Pierre et Jean ?) si je m'en souviens ! Mais bon... ouais les personnages, si c'était intéressant de voir... la rivalité entre les frères [perspective d'étude] et euh... [pause] » (Bastien ; père : marketing commercial, bac, IUT, école de commerce (ISC) ; mère : laborantine, en disponibilité au moment de l'enquête, bac+2)

Ainsi, la remise de soi aux propositions interprétatives professorales est liée à la reconnaissance de l'autorité pédagogique, aux options pédagogiques des enseignants et aux caractéristiques scolaires et lectorales des enquêtés. Quelles que soient les modalités de remise de soi, une majorité d'enquêtés met en suspens une appréhension pragmatique des textes au profit d'une appréhension analytique à l'occasion de la production d'une interprétation ou d'une organisation de propositions interprétatives ponctuelles. Lorsqu'ils en saisissent la logique, les élèves peuvent acquérir de la sorte les savoirs et savoir-faire spécialisés permettant la production de telles propositions interprétatives, progressivement, par mimétisme et mémorisation de gestes lectoraux.

Les propositions interprétatives professorales sont celles auxquelles un plus grand nombre d'enquêtés ont accès. Ce sont aussi celles auxquelles un plus grand nombre d'enquêtés se rallient, et celles qui sont les plus fréquemment mémorisées (si ce n'est appréciées). Toutefois, d'autres propositions interprétatives peuvent être saisies par les élèves pour répondre à la demande professorale de production d'une interprétation des textes : par la consultation d'ouvrages ou de textes de référence qui offrent des mises en discours analytiques des textes (encyclopédies, dictionnaires, *Profil*, manuels, préface, etc.) ; par des échanges avec des personnes de l'entourage autour des textes étudiés.

2) S'en remettre à d'autres écrits, à d'autres personnes

Contrairement à ce que constate C. Détrez ¹¹³⁶, les élèves de notre population ayant recours aux ouvrages de référence comme les *Profil* d'œuvres tentent de limiter les possibilités de « se laisser prendre par l'histoire ». Ils cherchent moins à s'y laisser prendre qu'à trouver des analyses des textes étudiés. Si un grand nombre d'enquêtés

¹¹³⁶ A propos de collégiens, C. Détrez note « l'histoire prévaut sur le style. Les enquêtés invoquent leur passion du "suspens". La tension vers la fin préside en général à la lecture des collégiens : c'est la fin et l'attente de la fin, qui justifient la lecture. [...] D'où le succès des "profils" d'une œuvre, collection dont le principe est de proposer un résumé et une analyse d'une œuvre littéraire », C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 359.

préfèrent les discours sur les œuvres aux œuvres mêmes – « *le Profil il était mieux* » que *Le Rouge et le noir* dit Aïcha –, c'est que ces discours offrent un savoir tangible sur les œuvres, proche des attendus professoraux, permettant d'y satisfaire. La vérification de lecture du *Rouge et le noir* est la seule copie qu'Aïcha m'a remise dont la note se situe au-dessus de la moyenne : elle a eu 14.5/20 et l'appréciation générale de l'enseignante est « *C'est Tbien. Continue comme ça !* ». L'usage de ces imprimés, comme les discussions avec un entourage averti, permettent de proposer aux enseignants des discours analytiques sur les textes étudiés sans avoir à les produire soi-même ou en les produisant à l'aide de garde-fous. En effet, le recours aux productions parascolaires ou aux travaux de camarades, comme certaines discussions avec des membres de l'entourage, favorisent la mise en suspens d'une appréhension pragmatique des œuvres et donne accès à une lecture autorisée :

« le Profil je l'ai lu dans *Le rouge et le noir*, Stendhal, il était super bien [...] i... t'expliquaient les passages les plus importants, ce que ressentait... / Le parcours de Julien [...] tout ce qu'il a vécu et... i z'expliquaient comment... il était dans sa famille, et comment il est mai'tenant, et la durée du livre en fin de compte. Ça résumait tout quoi, je trouvais que c'était plus intéressant que le livre quoi (c'est vrai ?) han ! le livre ça m'a pris la tête [...] j'ai préféré lire le Profil et en plus j'ai compris avec le Profil, quand je lisais le livre des fois je comprenais pas hein. [Avec le Profil] je comprenais qu'il était... amoureux d'elle et tout, qu'il avait envie de la conquérir, de l'avoir et tout, qui, en fait c'était... comme un jeu pour lui [...] I disait "Aujourd'hui faut que je fasse ça. Faut qu je fasse ça, ça, ça". Et puis en fin de compte il le fait... i s'est mis une idée dans la tête, i va jusqu'au bout quoi, et puis... franchement le Profil il était mieux hein » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

Les sollicitations en direction des ouvrages de référence, l'ancienneté de la pratique ainsi que la tension liée à l'évaluation des lectures favorisent le recours à des discours d'accompagnement.

Selon les options pédagogiques de leurs enseignants, les élèves sont plus ou moins invités à s'emparer d'analyses et de commentaires d'œuvres ou de textes publiés dans des écrits variés (*Profil*, préfaces, encyclopédies, etc.). Ainsi monsieur F a mis en garde ses élèves des *mauvais usages scolaires* de ces écrits sur les textes que sont la copie et la récitation d'analyses de texte aux dépens de la production par les élèves de leur propre analyse (parfois nourrie de recherches documentaires). Contrevenant aux consignes lectorales, ces usages peuvent être sanctionnés. Jérôme raconte ainsi « *le prof... i s'en aperçoit... quand on recopie... mot à mot... D'ailleurs, y en a qui avaient des zéros... Ben ça fait un peu mal quand même hein... on s'en rappelle... Faut éviter* » et précise que son enseignant « *avait parlé des préfaces, i nous avait dit que... i nous interdisait pas de les lire (ouais) i nous demandait juste de pas les recopier... de faire un travail personnel en fait* ».

Certains enquêtés expriment leur intériorisation du point de vue professoral et scolaire. C'est le cas de Rodolphe qui s'approprie la justification professorale d'une construction de savoirs et savoir-faire analytiques dans une perspective morale :

« ([pour réaliser l'exposé sur les Contes d'Hoffmann] tu t'étais inspiré soit de

dossiers... soit de... dans ton manuel si y avait des choses... ?) ah non pas du tout, non (non ?) j'avais juste... enfin je l'avais fait comme ça quoi (ouais ?) bon ben à partir de ce qu'avait dit le prof enfin des consignes générales qu'avait dit le prof quoi (hum hum ?) pour faire l'exposé mais... à part ça... j'avais pas utilisé de dossier... ni rien quoi (ouais !) parce que je trouve que ça fausse souvent... 'fin... nos capacités en fait (hum hum ?) y en a pas mal qui – genre pour un compte rendu de livre qu'on fait en cours (mouais ?) –qui apprennent le dossier, enfin qui lisent le dossier, et cetera, qui voient les... différents points de vue de grands lecteurs quoi et... enfin moi... je trouve ça stupide parce que ça fausse complètement notre point de vue et... (hum !) donc moi je préfère, quitte à avoir une... mauvaise note entre guillemets après quoi, je préfère le faire moi-même que... m'inspirer d'un dossier [...] après bien sûr on peut avoir 14-15 parce qu'on a... retranscrit exactement la pensée de quelqu'un d'autre mais... le but... c'est de mettre la sienne quoi (ouais !) mais bon ça je trouve, c'est ça que je trouve dommage et euh/ Et... je suis sûr que plus tard quand vraiment i faudra être franc, y en aura qu'auront... plus de problèmes que d'autres quoi (hum !) genre... dans des entretiens ou des trucs comme ça, ben... on pourra pas s'inspirer de la pensée d'autres quoi (hum hum) alors... d'un côté je préfère le faire tout de suite... et être plus à l'aise après que... (ouais ! T'habituer... tout de suite. Du coup, ouais, pour tous les autres livres... que vous avez dû lire pour les cours de français, t'as... jamais lu ni les préfaces, ni les dossiers, tout ça ?) ah non, jamais non, je lis jamais les préfaces ni rien parce que/ (/ ouais ?) bon des fois j'ai pas le temps non plus de lire mais... sinon... de manière générale je les ai jamais lues non plus quoi (hum !) parce que... ouais ! Et puis j'aime pas ça quoi » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac)

Si Colin regrette un malentendu avec son enseignant à propos de son recours au « dossier » pour préparer le contrôle de lecture des *Nouvelles Pétersbourgeoises*, il souscrit à la relative invalidation professorale dont il a fait l'objet. Il a obtenu 10/20 à ce devoir et l'appréciation générale de la copie par monsieur F est : « Des lacunes surprenantes dans la deuxième réponse, qui laissent penser que vous avez privilégié les lectures sur l'œuvre au détriment de celle-ci. »

« pour plusieurs [œuvres étudiées] j'avais regardé les préfaces ou... (hum !) ou souvent y a un dossier à la fin, les trucs comme ça (ouais ?) mais... ouais le problème c'est que des fois ça m'a... un peu trop influencé en fait [petit rire] (comment ça ?) et ben... après... 'fin le... prof i m'a dit que ça se voyait quoi que c'était... (hum hum) ça faisait... pas naturel pour lui. C'est ça en fait ! Je m'en rendais pas compte (ouais ?) je récrivais la même chose un peu [petit rire] C'est vrai que/ (/ Tu trouvais que c'était juste comme interprétation ou... ?) ouais ouais c'est... je trouvais... ouais ça correspondait à ce que je pensais quoi... mais ouais je l'ai réécrit [petit rire] sans le vouloir en fait [...] [mais l'appréciation de monsieur F] c'était un peu vrai [sourire], je pouvais pas dire le contraire quoi [petit rire] (hum hum) mais... après j'ai essayé de changer. Ben... c'est vrai que c'est plus facile quoi ça aide toujours de lire un truc. Mais après pour s'en... séparer pour se faire... sa propre idée c'est... plus chaud » (Colin ; père : ingénieur, bac technique, diplôme d'ingénieur en formation continue ; mère : documentaliste au chômage au moment de l'entretien, baccalauréat)

Bien que monsieur F refuse les récitations de préface ou de dossier, il n'en sanctionne

pas nécessairement la lecture. En outre, la recommandation d'éditions particulières contenant généralement les textes étudiés et des commentaires, constitue une sollicitation implicite à la lecture de certains écrits sur les œuvres. Ainsi Jérôme souligne :

« (c'est le prof qui vous avait suggéré... de lire ces préfaces [...]) euh non au contraire. Non non les préfaces... non on a appris tout seul quoi, comme des grands on a vu qu'i y avait des préfaces et... voilà tout de suite hein, on a trouvé le meilleur moyen pour pas se faire suer [petit rire] » (Jérôme ; père : représentant dans une entreprise après y avoir été chauffeur-routier et vendeur, arrêt des études lorsqu'il était en seconde ; mère : assistante maternelle, arrêt des études en première)

En posant des questions auxquelles les préfaces permettent de répondre, madame G incite également ses élèves à lire ces écrits. Caroline se félicite rétrospectivement d'avoir lu la préface d'*Iphigénie* avant le contrôle de lecture (cf. *infra*, chapitre 9). Pour sa part, madame B recommande à ses élèves l'usage de différents écrits sur les œuvres non seulement comme aide à la production des analyses de textes, mais aussi comme familiarisation avec les attendus professoraux : ces ouvrages donnent à lire des exemples d'analyses littéraires qui ne sont pas nécessairement des modèles parfaits¹¹³⁷. Tasmina rend compte de cette recommandation en soulignant le bon usage indiqué de ces documents. Leur lecture ne doit pas se substituer à la lecture des œuvres mais doit la compléter et constituer un soutien aux tentatives réelles de production d'une analyse des textes :

« [la prof] dit "Vous lisez le livre, mais après vous prenez le Profil pour vous aider un peu plus". En fait c'est un... comment dire c'est... ça complète (ouais)c'est pour compléter seulement, mais c'est pas pour... Faut pas lire seulement le Profil hein » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans)

Les sollicitations à la lecture des écrits sur des textes étudiés en classe (ou au contraire les réserves émises à propos de cette lecture) ne sont pas seulement le fait des enseignants. Elles peuvent aussi émaner des membres de l'entourage familial (frères et sœurs, parents) ou amical, ou de professionnels du livre (bibliothécaires, médiateurs, libraires, etc.). Du fait de la diversité possible des sources de sollicitations, on comprend qu'un grand nombre d'enquêtés déclarent des lectures au moins occasionnelles d'écrits sur des textes étudiés. Le partage de ces lectures par un grand nombre d'enquêtés n'empêche pas des variations de ce recours du point de vue d'une part des écrits lus et d'autre part des manières de lire (assimilatives ou interprétatives) et des fonctions attribuées à ces lectures (comme complément de la lecture des originaux ou comme substitut à celle-ci).

Les écrits parascolaires tels les *Profil* sont plus souvent lus par des enquêtés dont les parents ne sont pas bacheliers et les « *encyclopédies littéraires* » ou « *Littérature* » sont plus souvent évoquées par des enfants de bacheliers dont les membres de la famille

¹¹³⁷ Madame B affirme un tel point de vue lors de l'entretien. La lecture des « bons passages » de copies lors des rendus de devoirs s'inscrit dans une même logique d'enseignement.

possèdent de tels ouvrages de référence et en orientent la lecture. Ainsi Esther lit la « *Littérature* » de son père :

« si y a un truc [que je ne comprends pas en français], je demande à mon père... ou je recherche dans une encyclopédie, ou... justement dans une Littérature, ou des trucs comme ça... Mais sinon, nan je vais pas... j'irais pas à la bibliothèque pour me renseigner sur... un auteur. » ; « (tu me disais que t'avais lu la préface... enfin je sais plus...) du Père Goriot(du Père Goriot. Tu lis tout le temps les préfaces... ou des trucs comme ça ?) mais après ! (hum hum) après, ouais souvent. Ça dépend en fait ! [...] Bon j'ai lu la préface du Père Goriot et pourtant c'était pas quelqu'un de connu, mais j'ai lu la préface des Liaisons dangereuses ...(ouais)c'était de Mauriac, je crois... ou du Malraux. Enfin, tu vois, je m'en souviens même plus... Et justement quoi quand c'est quelqu'un de connu [...] ça m'intéresse plus [...] sur Le Père Goriot j'ai lu la préface, mais alors pp' que c'était un truc qui m'avait... [elle fait une grimace ; je ris] Je me dis mais j'ai... soit je me suis, 'fin ! D'ailleurs, ça m'avait arrêté parce que je me dis "Mais t'es passée à côté quoi !" J'étais... (ah ouais ?) ah mais oui, je me suis dit "Mais... je lis... on a lu le même livre ou euh... ?" Et puis après... mon père m'a dit "Nan mais i faut pas faire attention, ça dépend des fois, les opinions divergent après c'est autre chose quoi c'est..." Mais... Et ben Les Liaisons dangereuses c'était instructif en plus vraiment c'était... "Han..." [visage éclairé mimant la compréhension révélée...] C'était... Et puis je sais pas, je trouve que c'est bien aussi d'avoir justement le point de vue... la préface, ça donne un peu le point de vue... justement de... ben de... (de l'auteur... du critique) ouais, voilà : du critique » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Comme Marie-Eve, Eléonore déclare consulter les encyclopédies littéraires familiales (sur les conseils de ses frères aînés) mais ignore l'existence des *Profil* :

« je fais des recherches personnelles parce que... chez nous on a des... t'sais des encyclopédies des œuvres... (ouais) littéraires quoi depuis... le quinzième siècle... Siècle par siècle(ouais) Donc là i donnent des grandes idées... sur ce que pensait l'auteur... et cetera, donc ça ça aide plus que... les autres pages quoi du livre (ça tu le fais systématiquement ?) ça je le fais souvent ouais (ouais) et... c'est mes frères en fait qui m'ont donné cette idée(ouais) 'Fin qui m'ont donné cette idée, un jour i z'ont sorti tous les bouquins et i m'ont aidé à faire un truc(ouais) donc du coup main'nant je le fais systématiquement parce que... c'est un réflexe (ouais) quand j'ai besoin de quèque chose... je sors mon p'tit livre du seizième siècle et puis je lis ce qu'y a marqué [...] (hum, et sinon des fois ça t'arrive de lire des Profil des oeuvres ?) les Profil des oeuvres... (que vous étudiez en cours) les Profil, comment ça les Profil ? » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

Cette connaissance partielle de la production critique manifeste et accompagne la variété des légitimités scolaires des écrits sur les œuvres littéraires. Elle témoigne pour Eléonore de la proximité des arbitraires culturels familial et scolaire. Mais tous les enquêtés ne connaissent pas une telle proximité et ne bénéficient pas de ses avantages scolaires.

Outre les sollicitations lectorales expresses, la tension liée à l'évaluation des lectures

peut induire le recours à de tels écrits. En effet, dans un contexte où les discours sur les œuvres sont appréhendés et évalués comme indicateurs des façons de lire mises en œuvre, un des plus sûrs moyens de canaliser une appréhension pragmatique des textes et d'avoir une appréhension analytique consiste à ne pas s'attarder trop sur les textes mêmes. C'est pourquoi des élèves interrogés privilégient les discours sur les textes tels qu'en dispensent des ouvrages de référence ou tels qu'en prononcent des membres de leur entourage. Ils suspendent de la sorte leur appréhension des œuvres et s'en remettent à celles qu'ils pensent mieux correspondre aux attendus professoraux. Stéphane témoigne d'une telle attitude :

« (des fois tu lis les Profil ?) ouais, ben pour Le Rouge et le noir j'avais acheté le Profil, et pour... et pour Dom Juan aussi, j'avais... lu les Profil. Ouais ça m'aide à... mieux comprendre en fait (hum, parce que c'est quoi toi ? ça t'aide comment ?) en fait c'est/ Ben... i prennent chapitre par chapitre et i réexpliquent tout quoi, surtout pour Le Rouge et le noir ça m'a aidé parce que les chapitres sont longs. Et là et ben c'était bien résumé et tout machin, et puis à côté y a... un commentaire quoi sur ce chapitre, et donc voilà quoi ça m'a aidé à comprendre dans le détail. Je sais pas je... mon DS sur Le Rouge et le noir j'avais réussi c'est... grâce au... au Profil. Je crois que si j'avais pas acheté le Profil... j'aurais pas eu... je crois que j'avais eu treize [une des meilleures notes] à ce DS je crois que j'aurais eu... une note plus basse, si j'avais pas eu le Profil. » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France)

Le recours à des écrits sur les œuvres ou à des discussions avec des membres de l'entourage sur les lectures sont d'autant plus fréquents que les élèves interrogés ont des enseignants qui vérifient et évaluent les lectures intégrales d'œuvres de la littérature classique (madame B, monsieur F, madame G). A l'inverse, quasiment aucun élève de madame D n'a lu de tels écrits (exceptés ceux qui sont invités par leur entourage à préparer l'épreuve anticipée de français dès la classe de seconde).

La déclaration du recours à des écrits ou à des aides personnalisées permet parfois l'expression d'une résistance aux exigences scolaires de réitération d'une production individuelle d'interprétations et d'analyses de texte. L'illégitimité scolaire de telles pratiques contribue sans doute à la faible fréquence de leurs déclarations en entretien (la prise de contact avec les enquêtés augmentant les probabilités d'un tel silence). Mais, la constitution de la population d'enquête explique vraisemblablement aussi la relative rareté du détournement volontaire des attendus professoraux à l'endroit des lectures d'accompagnement. Elèves de seconde d'enseignement général, volontaires pour participer à une enquête sur la lecture dont la prise de contact s'est effectuée au sein des cours de français, la plupart des enquêtés ont construit les savoirs et savoir-faire scolaires permettant de répondre plus ou moins adéquatement aux questions professorales. Ils ont de plus souvent intériorisé les principes et modalités légitimes de production de leurs réponses à ces questions : une production scolaire sans recours à des glossaires, commentaires, etc. – conditions réelles d'évaluation des compétences –, une maîtrise des savoirs scolaires appréhendée par la capacité à les produire plutôt qu'à les réciter.

De telles déclarations sont plus fréquentes lorsque les enquêtés sollicitent des membres de leur entourage pour répondre aux consignes professorales. Des enquêtés

peu à l'aise avec les études de textes, peu amateurs de cette activité ou partisans du moindre effort en matière de lecture, s'en remettent aux travaux et aux explications de leurs proches sans toujours chercher à produire eux-mêmes l'analyse des textes réclamée par leurs enseignants. Ainsi Vanessa reprend le décompte de « deux » qu'a effectué son frère à l'occasion de l'étude de la relation fraternelle dans le roman de Maupassant, *Pierre et Jean*. Najja se fait raconter le même roman par sa grande sœur. Lagdar copie parfois les corrections de copains d'une autre classe. Yannick comprend le sens de "misan-thrope" en lisant des interviews d'un membre du groupe de métal du même nom. Olivia explique avoir préparé un exposé sur la littérature argentine à partir de quelques nouvelles lues de Borges et des échanges avec sa mère :

« (on m'a raconté qu'i fallait... dans Pierre et Jean compter le nombre de fois où y avait "deux", le nombre "deux"... /) / ah mais je l'ai pas fait ça en fait parce que mon frère il l'avait étudié... avant et il avait déjà les résultats alors je les ai repris. Mais... nan... j'aurais pas aimé le faire ! (mouais ?) non... [petit silence] Donc ça m'a arrangée bien d'avoir un peu... de l'aide ! [petit rire des deux] Nan... mouais, je trouve pas ça super intéressant ! [pause] (il a eu la même prof ?) ouais ! L'année dernière... » (Vanessa ; père : directeur de division, bac et école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art) « des fois... je viens au CDI... je me pose et tout, et... on le fait ensemble en fait [...] quand c'est... les choses à relever, ben on relève tous... les mêmes choses mais... quand on écrit, on change les mots et tout pour pas que la prof elle dise "Ouais, voilà, vous l'avez fait ensemble, et tout". Mais... la prof en fait... à mon avis... elle doit rien dire juste pour... quand on travaille... ensemble... si on change les mots et tout, ouais c'est bon, mais... On essaie de voir... parce qu'autrement elle nous punit. Comme une fois, elle l'avait rodave [ie. remarquer] et elle nous a puni en fait elle nous a mis zéro parce que... on avait recopié sur une correction, on n'avait pas mis les mêmes mots, mais... elle a dû voir en fait. Elle s'en doutait c'est pour ça (ouais en fait c'étaient des... d'une correction de... d'une autre classe c'est ça) voilà. Mais ça je le fais, ouais voilà. Mais moi ça je le fais rarement ! Mais au sinon... c'est surtout ma sœur, je rentre toujours chez moi... au sinon je me pose, des fois je me pose avec Nordine et tout... » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pas de scolarité supposée en Algérie) « on a lu un livre... (mouais) Misanthrope (hum hum. Et qu'est-ce que... tu te souviens si ça t'avait plu... déplu, euh...) ben... à premier aspect... comme je comprenais pas, ça m'avait assez déplu. Puis après ben... j'ai réussi à comprendre avec différents moyens. Et puis voilà quoi (qu'est-ce que... t'avais pas compris ? Puis comment t'as... réussi à comprendre p'tit à p'tit ?) [sourire ; je ris un peu] Ah... si tu veux c'est assez spécial puisque... ben au début je comprenais pas vraiment le rôle de Mo/, pas de Molière... d'Alceste(ouais)puis... y a un groupe de... musique qui s'appelle Misanthrope et... i parle assez de ça et puis... et j'ai donc pu comprendre comment... quel était / (en écoutant le groupe de musique ?) ouais puis... y a des interviews aussi sur les livres... que je connais et voilà. Voilà ça m'a pas mal apporté et j'étais content (c'est quoi ce groupe en fait ?) ben pff'... c'est un groupe de Metal [petit rire] (ouais) ouais ouais, puis... voilà quoi (et les interviews i disent quoi dedans ?) ben... pff' par exemple sur les interviews i z'avaient demandé... "Pourquoi ?" Euh... par exemple : "Comment", "Quelle vision avez-vous des hommes ?" Et

ben... il lui avait dit... que... “Je les aime pas... de telle façon... comme Alceste l’a montré, c’est exactement comme ça” et tout... Après j’ai... voilà. A peu près quoi » (Yannick ; père : ouvrier RVI à la retraite, « BEPC » ; mère : assistante maternelle, « BEPC ») « j’ai fait... un exposé sur... la... littérature argentine(ah ouais, c’était pour remplacer. Et justement t’as parlé des nouvelles de Borges ?) ouais ! J’en ai parlé et puis j’ai parlé d’autres... auteurs (comment t’en as parlé ? Tu racontais les histoires ou... ?) euh... oui, j’ai raconté un peu leur vie, et puis les livres qu’i z’ont écrit et... certaines histoires. Même si... je ne les avais pas toutes lues (et comment t’avais fait ?) hum... ma mère qui m’avait raconté ! [mimique et ton malins] » (Olivia ; père : architecte, études d’architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d’espagnol, études supérieures en sciences de l’éducation ; études parentales en Argentine ; elle vit en France depuis qu’elle a 7 ans)

Les enquêtés recourant à des écrits pour la production d’analyse de texte expriment moins ouvertement une résistance aux exigences scolaires d’une production individuelle. Ils le font surtout lorsque ce recours a été désigné comme malfaçon. Ainsi, les élèves de monsieur F qui recourent à des *Profil*, qui lisent les préfaces ou dossiers sur les œuvres, ou qui effectuent des recherches sur internet, savent qu’ils enfreignent les consignes professorales. Ils déclarent tous « se faciliter » la tâche en évitant de se confronter seuls à la production d’une analyse des œuvres ou, comme Jérôme, éviter de « se faire suer ». Bien que madame B ait moins mis en garde ses élèves contre ces usages illégitimes des écrits sur les œuvres, Sophie témoigne dans un sourire de l’illégitimité de ses recours aux *Profil* des œuvres étudiées :

« Britannicus i fallait que je le lise et puis... pp’... j’ai commencé [petit rire] je sais pas si je vais le terminer parce qu’en fait j’ai acheté le Profil parce qu’avec le Profil je comprends mieux, parce que comme ça les pièces de théâtre... je comprends pas grand chose » ; « (les Profil c’est plus quand... t’arrives pas trop à comprendre) ouais voilà, comme... là Britannicus... j’étais obligée (et dans La Peste comment...) dans La Peste ? (ouais) comment j’ai fait ? (ouais) euh pff’... ouais en fait parce qu’on avait un truc à rendre [...] La Peste j’avais le Profil aussi, alors quand [la prof] elle parle des personnages c’est bien, parce qu’i disent tout sur ce qu’i pensent, on n’a pas besoin de chercher nous-mêmes [petit rire] » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu’elle a 5 ans, elle vit avec sa mère)

Mais qu’il soit perçu ou non comme illégitime, le recours à des aides extérieures est souvent associé à un sentiment d’insécurité face aux exigences lectorales lycéennes. Il peut se comprendre par analogie au recours à des porte-parole politiques tel que l’analysait Pierre Bourdieu :

« la vision populaire est réaliste qui ne voit pas d’autre choix, pour les plus démunis, que la démission pure et simple, reconnaissance résignée de l’incompétence statutaire, ou la délégation totale, remise de soi sans réserve [...] confiance tacite, remise de soi silencieuse, qui choisit sa parole en choisissant ses porte-parole »¹¹³⁸

¹¹³⁸ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 489, on souligne.

Parce qu'ils sont peu sûrs de l'adéquation de leurs lectures aux exigences lycéennes (quelle que soit l'adéquation objective de leurs réponses aux exigences professorales), et lorsqu'ils sont confrontés à des textes qu'ils trouvent difficiles, de nombreux enquêtés recourent comme Stéphane à des *Profil*, à la lecture de préfaces et de dossiers sur les œuvres ou d'encyclopédies, ou à d'autres aides :

[1] S'en remettre à des personnes (médiateurs du livre, bibliothécaires) A propos de Britannicus : « *il est dur hein (ouais) je suis partie à la bibliothèque j'ai demandé à... au monsieur qui travaille à la bibliothèque de m'aider [...] et alors i m'expliquait* » ; « *[à la bibliothèque] Dès que j'ai un problème, j'ai pas compris le livre, je dis "Monsieur vous pouvez comprendre qu'est-ce qu'i veut dire le per/, l'auteur par là ?"* et i m'explique » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans) « *je fais tout pour aller à la bibliothèque [...] si je comprends pas quèque chose, on peut m'aider là-bas(ouais ? tu demandes aux... aux gens) ouais... aux personnes qui s'occupent des bibliothèques* » ; « *y a... trois-quatre personnes qui nous aident [...] moi je vais... pour faire mes devoirs [...] i m'aident sérieusement en français [...] i savent de quoi [...] parle le texte et tout, i m'expliquent* » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

[2] S'en remettre à d'autres écrits « *(t'avais lu pendant les vacances Madame Bovary ou Rue cases-nègres ?) ouais [...] Madame Bovary... ça m'a gavé en fait [...] (et tu l'as lu en entier quand même ?) ouais je l'ai lu en entier, avec le procès et tout ça... (même la fin tu l'as lue ?) ouais, je suis sérieux [...] [la préface de] Madame Bovary je l'ai lue parce que y a des trucs que je comprenais pas(ouais, ça t'a aidé ?) [...] ça aide si... des fois, mais... et après on a tout... ça fait qu'on pense un peu comme... la préface* » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFP ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) « *[quand j'achète des livres pour le lycée] je prends... surtout Folio puisqu'y a pas mal de trucs en dehors(ouais, de trucs en dehors c't-à-dire ?) de... de bibliographies... de commentaires(ça tu les lis ?) [...] ouais, j'y reviens après [...] en fait je passe pas mal de temps après le livre, à essayer de comprendre, à... retourner sur des morceaux tout ça* » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES) « *quand tu sais rien sur l'auteur ou... ou pas exactement les idées qu'i voulait développer, surtout quand tu captes rien au texte, ça peut... ça peut t'aider [les encyclopédies]. Ou alors j'ai des... auteur par auteur aussi : i z'expliquent des textes, et... de temps en temps et ben... ça donne des idées... plus fixes et plus... comment dire ? plus... je sais pas comment dire... plus concrètes* » ; « *je serais prête à lire [...] des explications [...] plutôt que de relire le livre et pour être bien sûre que j'ai bien compris... je préfère prendre des... des explications qui sont p't-être... qui sont vraies, elles au moins, pas "au moins" mais... qui sont justifiées... et que l'auteur a voulu faire passer lui-même* » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « *[Madame Bovary] je devais le lire pendant les vacances, et... j'ai fait, j'ai lu les cinquante premières pages, puis comme ça m'a gavée un peu, ben... j'ai*

arrêté. [...] des fois en plus je comprenais même pas ce que je lisais [quand je lisais le livre] alors j'étais obligée de reprendre tout le chapitre, et puis au bout de deux ou trois fois, c'est vrai que... y en avait un peu marre, et donc j'ai laissé tomber et puis j'ai pris le Profil et puis je l'ai lu en entier, et ça me détaillait tous les chapitres donc ça allait » ; « moi j'achète toujours les Profil quand je lis une œuvre parce que... après je me dis "Si je comprends pas et tout au lieu de... rester comme ça et tout... à pas comprendre, ben au moins j'ai le Profil et puis je peux comprendre" et puis y a beaucoup plus de trucs. Donc voilà, c'est vrai que... je préfère prendre un Profil [...] je fais "Si c'est difficile, ben tu pourras toujours... lire le Profil quoi" [...] T'façons ça, ça va être un devoir où on n'aura pas le livre aussi, ça sera en cours [...] en deux heures [...] Donc j'ai intérêt à bien quand même... comprendre ce texte [Britannicus] » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air) « Le Rouge et le noir quand même je l'ai lu en entier, en sautant quelques chapitres parce que j'étais à la bourre... pour le contrôle (ouais ?) mais bon... on était bien obligé, mais j'avais acheté le... comment on appelle ça ? Le... Oh ! (le Profil ?) le Profil voilà... qui m'a bien aidée quand même (ça tu l'as lu ?) oui le Profil oui en entier, j'étais bien obligée [...] dans le Profil y a [...] le résumé de chaque partie, y a l'étude des personnages et... tous les p'tits points qui sont... et d'ailleurs ces p'tits points... j'ai remarqué qu'on les a revus en cours (ouais ?) voilà, donc ça ça m'a aidée hein aussi, voilà [...] (et pour Madame Bovary par exemple ?) Madame Bovary aussi je l'ai lu le Profil, mais... bon i m'a p't-être moins servi, parce que comme on l'a étudié en classe, on n'en avait pas tellement besoin et y avait pas de contrôle dessus » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans) « moi j'ai beaucoup aimé... Edgar Poe. C'était bien maîtrisé bien... bien, bien sympa. Franchement avec le petit dossier à la fin du livre... ça aide bien aussi (ouais ?) pour saisir des choses qu'on a... p't-être pas vues au début... du genre... les rapports à la couleur et à la société de l'époque... par exemple le rouge... du XIX^e siècle... où... ça symbolise quèque chose d'un peu gauchiste... ou alors... le noir qui symbolise le deuil... mais peut-être que dans la situation... où le passage est en Afrique... noir symbolise la gaieté... le blanc, le deuil, enfin. Enfin je sais pas y a des rapports à la société et des CODES, des connotations qu'on retrouve pas... de par SOI-MÊME !(hum) parce que on n'est pas dans la société de l'époque et on n'est pas dans la tête du poète enfin... de l'auteur ! Donc les dossiers sont là et ça c'est... i sont sympas aussi [...] en gros je lis quand même les dossiers parce que... c'est vraiment un coup de main quoi. Puis ça permet de pas trop se fatiguer, y a quelques remarques sympa... et puis quand on relit, on retrouve... ça fait écho en fait dans la tête. Tu te dis "Ah ! P't-être que là...". [...] ça aide bien les dossiers quand même » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique, doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie) « [Gatsby le magnifique] on avait un contrôle dessus en fait c'était un contrôle, on devait étudier les thèmes dessus (hum hum) alors pour faire ça moi je suis pas fort du tout pour ça. J'ai été sur internet j'ai fait Gatsby le magnifique . Pouf ! Oh, un article dessus, je prends le premier qui vient et je le lis quatorze fois... (hum hum) et j'ai réussi à trouver, à dégoter toute une petite trame comme ça (qu'est-ce qu'i y avait écrit, tu te souviens ?) euh... le dossier était...

très complet [...] Et j'ai eu quand même... onze... onze ou douze à ce contrôle(ouais ?) c'était... une de mes seules notes au-dessus de la moyenne, j'ai dû avoir un 10, un 11, un 12 et un 14... Sinon les autres c'étaient des 9 » (Gaspar ; père : pasteur ; mère : ouvrière ; études des deux parents jusqu'en troisième au Laos)

En justifiant leur réponse par le paratexte qui accompagne le sujet d'un devoir, Kamel et Adeline manifestent leur recours habituel à des écrits sur les œuvres pour répondre aux questions professorales. L'explicitation de ce recours est jugée peu opportune par les enseignants :

A la question « Le destinataire réel du discours est-il présent [dans la tirade] ? Pourquoi ? », Kamel répond : « Le destinataire réel du discours n'y est pas, la femme de Chrysale n'est pas présente alors que l'entête nous indique que le discours porté par Chrysale lui est destiné. Elle est autoritaire et lui qui est un mari timoré est dominée [sic] par celle-ci qui est une femme-savante, une précieuse ». L'entête disait : « [...] Chrysale, un mari timoré dominé par son épouse autoritaire, Philaminte, qui est une "femme savante", c'est-à-dire une précieuse. [...] Chrysale ose en fin se révolter face à sa femme et à sa sœur [...] ».

A la question « A qui renvoient ces pronoms personnels ? [...] Qu'en concluez-vous ? », Adeline conclut sa réponse par : « D'après la notice du texte nous savons que le 4 décembre 1851, les troupes de Napoléon firent un carnage. Donc on peut en conclure que ce texte a été écrit contre Napoléon à cause de ce fait ». Madame A note dans la marge : « aucun rapport clair avec les pronoms ».

Qu'elles complètent ou remplacent la lecture des œuvres, qu'elles soient ou non conçues comme pratiques illégitimes scolairement, les lectures d'ouvrages ou de textes de référence (ou les discussions) participent d'une logique de vérification-rectification de l'appréhension des œuvres et sont liées à la tension des enquêtés quant à la valeur de leur compréhension de textes¹¹³⁹. Intentionnellement ou non, les enquêtés vérifient si ce qu'ils ont compris des textes, est bien ce qu'il *fallait* comprendre. Et ils peuvent oublier (un temps tout au moins) ce qu'ils avaient compris des textes au profit des discours sur les œuvres qu'ils ont collectés, s'il le faut pour répondre aux attendus professoraux. Ces recours à des aides extérieures et l'évitement de la production d'analyse des textes constituent des manières de ne pas « se desservir »¹¹⁴⁰ lorsque les savoirs et savoir-faire ne sont pas assurés. Ils sont aussi des manières de se familiariser avec des discours sur les œuvres voire de les mémoriser. Ils constituent parfois peut-être une familiarisation avec un recours universitaire à l'appareillage critique des œuvres qui précèdent toutes recherches.

Ce recours à d'autres écrits pour « se faire expliquer » les textes qui doivent être lus pour les cours de français, pour les « comprendre » comme ils doivent être compris en classe de seconde, révèle les difficultés réelles rencontrées par les élèves. Mais il manifeste également la force des représentations attachées aux différentes catégories de textes ainsi que les effets de la tension liée à l'évaluation des façons de lire. Tout se

¹¹³⁹ Par analogie avec l'analyse proposée par P. Bourdieu des productions langagières, on pourrait dire "le prix de sa production symbolique sur le marché scolaire", P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, op. cit., p. 76-77.

¹¹⁴⁰ D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 149.

passé comme si le sentiment d'insécurité éprouvé face à des textes littéraires (dont la lecture est évaluée) n'était plus de mise face à des écrits "informatifs-explicatifs" désignés comme contenant une juste analyse des textes. Pour reprendre les mots de Matthieu « *le mode d'emploi* » a pour lui l'évidence de la clarté par opposition « *aux poèmes* » :

« [les poèmes étudiés] je comprends rien ! [...] ça fait des mots... les uns... à la suite des autres (ouais) y a même pas de verbe on dirait à des moments, on comprend pas et... faudrait un mode d'emploi avec [petit rire] » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère)

L'appartenance des œuvres littéraires au corpus des textes étudiés en cours de français contribue sans doute à renforcer les représentations sociales des différentes catégories de textes : si les œuvres sont étudiées, c'est qu'elles sont difficiles et qu'elles doivent faire l'objet d'une explication.

3) Les entraînements à la production individuelle d'une analyse des textes

En plus de s'en remettre ponctuellement aux propositions interprétatives professorales à l'occasion des corrections, des enquêtés apprennent progressivement à réaliser le passage, suggéré par les questions professorales et attendu par les enseignants, du repérage des procédés stylistiques et des analyses ponctuelles à la production d'une analyse d'ensemble. Certains parviennent à maîtriser ces gestes lectoraux dans le courant de l'année. S'ils éprouvent souvent au départ des difficultés à opérer ce passage des propositions interprétatives ponctuelles à leur organisation selon une perspective d'étude, ils parviennent petit à petit à proposer des analyses de texte qui coïncident avec les corrections professorales auxquelles ils se remettent, *in fine*. On peut dégager les conditions de cette appropriation de l'enseignement de français en seconde à partir des enquêtés dont, au vu des copies et des relevés de notes professoraux collectés, ainsi que des déclarations en entretien, les résultats scolaires en français sont les meilleurs¹¹⁴¹ :

1. plus ou moins explicitement motivés par le souci d'une réussite scolaire ou d'une adhésion à la façon de lire enseignée, ces enquêtés témoignent d'une reconnaissance de l'autorité pédagogique en suivant les consignes professorales ;
2. certains ont acquis dès le collège les savoirs et savoir-faire scolaires permettant une appropriation attendue des consignes lectorales lycéennes ; d'autres acquièrent rapidement les savoirs qui leur manquent : maîtrise de vocabulaires métastylistiques et métalinguistiques, connaissance de la littérature classique, usage d'outils de référence, intériorisation de la logique scolaire de l'analyse de texte ;
3. en plus des conditions matérielles favorables à la skolé – du temps, des lieux et des outils –, ils bénéficient de conditions cognitives et affectives propices au travail

¹¹⁴¹ Elodie, Marie, Séverine (enquêtées dont les parents sont bacheliers et qui sont élèves de madame A) ; Leonardo (enquêté dont les parents sont bacheliers et qui est élève de monsieur C) ; Esther, Marie-Eve, Maxence et Thierry (enquêtés dont les parents sont bacheliers et qui sont élèves de madame D) ; Salah (enquêté dont les parents ne sont pas bacheliers et qui est élève de madame E) ; Edith, Mathilde, Olivia (enquêtées dont les parents sont bacheliers et qui sont élèves de monsieur F) ; Caroline, Bruno, Philippe (enquêtés dont les parents ne sont pas bacheliers et qui sont élèves de madame G).

scolaire sur les textes :

- une expérience antérieure de la possible acquisition de nouveaux savoirs et une *certitudo sui* quant à la possibilité de l'acquérir ;
- un sens du jeu scolaire qui leur permet de réguler l'investissement dans les activités à réaliser (travailler beaucoup pour acquérir de nouveaux savoirs, réduire les efforts quand les savoir-faire sont acquis – indépendamment de l'intérêt pour les œuvres –, etc.) ;
- au besoin, des soutiens, familiaux ou autres, à une persévérance ;
- des motifs de satisfactions (reconnaissance scolaire ; satisfactions lectorales nouvel-les par rapport à celles découvertes et enseignées au collège – non déterminées par l'appréciation des textes –).

Au cours de leur trajectoire antérieure, ces enquêtés ont appris à être attentifs aux exigences scolaires et, progressivement, à y répondre adéquatement : ils connaissent les voies pour y parvenir, bénéficient des conditions culturelles et matérielles favorables à l'exercice et à l'acquisition des savoirs, savoir-faire et dispositions leur permettant de les emprunter.

A. LA RECONNAISSANCE DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE

L'une de ces conditions est la reconnaissance de l'autorité pédagogique de l'enseignant¹¹⁴² : elle les conduit à reconnaître ses options pédagogiques, à suivre les consignes lectorales qu'il propose, à adhérer à ses propositions interprétatives.

Les enquêtés reconnaissent les options pédagogiques de leur enseignant lorsqu'ils rapportent par exemple leur compréhension des attentes professorales en matière de lecture et leur acquisition des savoirs et savoir-faire attendus aux activités qui leur ont été proposées (les exercices, les conseils et les cours, les consignes lectorales, les corrections professorales des études de textes, etc.). Ainsi Esther comme Edith ou Bruno louent les qualités pédagogiques de leur enseignant¹¹⁴³ :

« cette année... y a le commentaire composé qui s'est rajouté [...] c'est plus difficile, hein, le commentaire composé ! (ouais ?) parce qu'i faut... trouver les grands thèmes... d'un texte, et c'est plus dur quoi, on n'est pas toujours sûr... des fois on passe à côté. [...] C'est vrai qu'au début moi ça m'avait un peu... ça m'avait pas choquée, je trouvais ça bien, mais... pff' je m'étais dit... [madame D] elle les triture vraiment quoi les textes, elle les arrache. Mais elle va au plus profond des textes, vraiment. Et au début, moi je, 'fin... c'était trop... justement, trop strict, trop rigoureux pour moi quoi j'arrivais pas à faire, elle, c'était vraiment phrase par

¹¹⁴² On a vu précédemment qu'elle était largement partagée par la population d'enquête.

¹¹⁴³ Cette reconnaissance des *options* pédagogiques ne s'accompagne pas nécessairement d'une reconnaissance des *objectifs* pédagogiques qui relèvent des *Instructions officielles* : Leonardo, Philippe, Thierry, Caroline, Marie, Mathilde et Séverine sont relativement critiques par rapport aux études de texte qui réclament une mobilisation importante de savoirs et savoir-faire spécialisés et un long temps d'étude.

phrase, quasiment mot par mot, pour les virgules, et cetera quoi. Et... moi j'y arrivais pas au début... J'arrivais pas à... / (c'était des choses que tu faisais pas au collège par exemple ?) voilà que je faisais pas au collège quoi et... donc là... 'fin... après, avec des petits devoirs, ou... et aussi y avait... ou ces exercices, elle nous a aidés à... justement à savoir, enfin... plus ou moins à apprendre vraiment... à approcher le texte de manière un peu plus fouillée et plus recherchée quoi [...] [parce que] les textes, elle les lâche pas quoi ! Elle, c'est vraiment... (hum) Et puis bon... main'nant ça va quoi, main'nant on est habitué et puis... c'est vrai que c'est bien ça... On comprend mieux une fois que... quand elle nous explique quoi c'est mieux, c'est vrai... » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée) « à la cantine on avait plein de discussions sur le prof de français et tout. Et moi je le défendais un peu parce que... enfin i nous laisse plein de chance de nous rattraper... et ou de comprendre quoi [...] avec tous les travaux qu'on a à faire à la maison, i nous donne plein de conseils... » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) « Franchement madame G c'est une bonne prof(ouais) parce que ses cours i sont bien... bien structurés... elle explique BIEN ... Elle... elle marque la disposition, tout ça et... la maîtrise du temps, l'explication... Franchement, c'est une bonne prof » (Bruno ; père : ajusteur ; ne s'intéresse pas à ce que fait sa belle-mère ; mère : secrétaire, au foyer depuis la naissance de son dernier enfant, arrêt des études en 4^{ème} ; beau-père : boulanger ; parents séparés depuis qu'il a 8 ans, il vit avec sa mère)

L'évocation du suivi des cours permet aussi aux enquêtés de manifester leur reconnaissance des options pédagogiques de leur enseignant. Ainsi, attentive aux moindres propos de madame A, Elodie les prend en notes et s'y réfère pour produire ses propres analyses de texte :

« quand je refais des textes d'un auteur qu'on a d'jà fait en fait j'ai une assez bonne mémoire donc je me souviens de ceux qu'on a d'jà fait, vaguement... et je me suis dit "çui-là je l'ai d'jà vu quèque part". Je refouille dans le cahier, je suis tout le temps fourrée dans mes cahiers de français, je fouille beaucoup [petit rire] et... Parce que je prends des notes en même temps sur des, quand elle dit "Ben ça ressemble à tel texte", hop ! je le marque au crayon à papier sur le cahier, et... donc y en a dans tous les sens dans ce cahier [petit rire des deux] Donc... ouais je retourne voir ce qu'on avait dit sur l'autre (ouais) ça peut aider des fois pour d'autres explications parce qu'en général un auteur est toujours dans le même style, toujours dans la même façon de faire » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

La reconnaissance de l'autorité pédagogique se perçoit également dans l'évocation du suivi des consignes professorales. Les enquêtés se saisissent des questions comme points d'ancrage et comme occasions d'attention aux textes. Ils apprennent progressivement à en déceler les attendus. Par exemple Marie-Eve explique que les questions posées sur un texte d'A. Camus ont facilité sa réalisation d'un commentaire. Salah relit et comprend les exigences et consignes de madame E en matière lectorale à

partir de l'invalidation de ses premières études de texte :

« le dernier devoir qu'on a fait... [les questions] m'ont aidée quand même (parce que c'était... ?) parce que c'étaient des questions sur... i fallait trouver par exemple... tous les sens qui étaient sollicités dans le texte(hum hum) bon je serais... j'aurais p't-être pas fait attention de moi-même... de faire attention que y avait les cinq sens sollicités... J'aurais p't-être trouvé seulement la vue et l'odorat et j'aurais p't-être oublié... j'aurais p't-être oublié L'OUÏE ou des trucs comme ça ! Et... Nan ça... 'fin je sais pas ça... ça a orienté un peu la recherche dans le texte quand même » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie) « on étudiait Le Misanthrope (ouais) et... [la prof] nous donnait deux questions, à chaque fois, par semaine (ouais) et moi au début... je me suis ramassé [petit rire] une autre tôle [...] parce que... nous les questions c'étaient plutôt questions collègue quoi (ouais) Donner son avis, dire pourquoi... mais... sans approfondir. Là, fallait approfondir un max quoi (genre ? /) / après p'tit à p'tit... j'ai su que... elle elle voulait des indices... à chaque fois qu'on disait un truc que... qu'i fallait le prouver(ouais) approfondir... voir ce qui est implicite ou explicite (hum) et... citer le texte (ouais) Et... bon au départ moi je citais pas du tout le texte et cetera. Mais là... bon, sur les trucs qu'on devait faire... sur deux questions... main'nant j'arrive facilement à faire six pages quoi (ah ouais ?) alors qu'au début... j'arrivais à peine à faire une page » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

La reconnaissance de l'autorité pédagogique se constate enfin dans la reconnaissance des propositions interprétatives et des perspectives d'étude professorales :

« (généralement t'étais d'accord avec les... [analyses de madame G] ? Avec les sentiments [des personnages] qui étaient... dits ou... [analysés] ?) ouais, ben... ben ouais ! (y a pas eu des fois où... tu pensais pas la même chose d'un personnage, par exemple) Nan ! Normalement la... ouais, tout ce que dit la prof t'façons... c'est censé être juste(hum hum !) ouais et puis... ouais... ce qu'elle disait c'est ce que je pensais t'façons, hum ! Ouais. Voilà quoi, j'étais d'accord » (Philippe ; père : électricien, CAP ajusteur mécanicien ; mère : aide comptable, CAP employée de bureau) « [dans Dom Juan] c'est des scènes quand même importantes qu'on a fait... Des scènes en fait qui sont... par exemple... on a étudié... assez longuement la scène... la scène du milieu(hum)qui est en fait, qui est une sorte de rupture entre le... le début et la fin ! Euh... sinon... Oui, les scènes, ouais, c'est des scènes assez importantes. Comme la scène du... où y a le... bon, c'est la satire de la médecine. C'était une scène qui est pas mal parce que en fait une sorte d'extrapolisation [sic] du... du bouquin ! » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

La réalisation de propositions interprétatives ponctuelles, mais aussi de leur inscription dans une perspective d'étude des textes est favorisée non seulement par la reconnaissance de l'autorité pédagogique des enseignants, mais aussi par la maîtrise de savoirs et savoir-faire spécialisés – ou leur acquisition rapide – permettant une appropriation attendue des consignes professorales.

B. DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE MAÎTRISÉS OU RAPIDEMENT ACQUIS

La scolarité antérieure de ces enquêtés n'est pas exempte de déconvenues lectorales. Ils déclarent avoir ponctuellement eu à lire des textes qu'ils n'appréciaient pas ou avoir obtenu quelques « *mauvais* » résultats à des travaux d'écriture (pour hors-sujet). Néanmoins, ils dressent le portrait d'une scolarité en français globalement brillante : les diverses habitudes lectorales auxquelles ils se sont exercées ont été reconnues scolairement.

Rétrospectivement, ils perçoivent leurs cours de français au collège (et lors de la première seconde pour Caroline) comme une initiation à l'étude de texte. Tous ont analysé le style de quelques auteurs classiques et ont observé certains de leurs procédés d'écriture (« Balzac et ses descriptions »). Tous ont étudié des figures de style et des personnages. Tous ont résumé des livres. Séverine se souvient même avoir eu à effectuer l'étude détaillée d'une œuvre intégrale (constitution guidée mais individuelle d'un dossier littéraire sur *Une Saison blanche et sèche* analysant les personnages, la construction narrative, les thématiques, etc.). De fait, malgré la nouveauté des exigences lectorales lycéennes, ces enquêtés ne sont pas pris au dépourvu et, à l'instar d'Olivia, ils savent faire face aux nouvelles consignes :

« tout ce qu'on fait cette année, c'est nouveau par rapport aux années d'avant(ouais ?)on avait déjà vu les champs lexicaux, ce que ça entraînait qu'i y ait beaucoup de mots enfin bon voilà ! Mais pas... sous la forme qu'on la voit cette année, mais c'est vrai que c'est pas tout nouveau... c'est pas "Etudier les champs lexicaux : merde qu'est-ce que c'est qu'un champ lexical ?" (hum hum hum) non c'est vraiment... on avait vraiment... on avait les bases ! Donc... le collège on a appris ce que c'était que les choses, mais là on le met plus en forme selon ce qu'on nous demande au bac » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études parentales en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

Lorsqu'ils ne possèdent pas les savoirs et savoir-faire spécialisés dont les consignes lectorales exigent la mobilisation et la mise en œuvre, les enquêtés les apprennent rapidement ou recourent à des outils appropriés.

Ainsi, comme Mathilde ou Bruno, Philippe dit avoir appris systématiquement les procédés stylistiques qu'il n'avait pas étudiés au collège :

« [pour les DS et les études de texte] je révisais des... des MOTS ! Des termes... que je connaissais pas, des mots qui... qui signifiaient des trucs (comme quoi ?) ben... tout ce qui est éloge et blâme... apologie et tout ça (ouais ?) j'ai... j'essayais de... je les apprenais par cœur... toutes les figures de style j'apprenais par cœur ! Pour connaître ce que c'était ! » (Philippe ; père :électricien, CAP ajusteur mécanicien ; mère : aide comptable, CAP employée de bureau)

D'autres enquêtés mentionnent le recours opportun à des outils de travail. Comme Philippe ou Marie-Eve, Séverine consulte les *fiches-méthodes* de son manuel lorsqu'elle en ressent l'utilité. Elodie et Bruno relisent leurs *cours* et cherchent des informations dans leur manuel de littérature. Comme Caroline pour réaliser l'explication de texte d'un extrait

de *Madame Bovary*, Olivia compulse un *Profil* pour constituer un dossier littéraire sur *Nouvelles Pétersbourgeoises* et préparer son contrôle de lecture. Elle n'en retient que ce qui lui semble important et fondé à l'aune des consignes lectorales professorales et de ses habitudes lectorales analytiques constituées :

« (quand tu prépares des textes... tu te sers de ton cours ou... du manuel, 'fin... du livre de littérature ou...) ben... au début oui parce que... fallait tout le temps... parce que dans... i z'ont des fiches-méthodes dans le livre pour l'énonciation et tout, puis à force de faire toujours les mêmes exercices c'est rentré et... en fait... non j'arrive bien à chercher comme ça (ouais maintenant tu t'en sers plus) ouais » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique) **« (tu travaillais avec ton cours, pour faire tes... [préparations ?]) puis... des livres aussi. Le livre de méthodes... on s'en est pas trop servi cette année (ouais ?) mais moi je me suis bien servi pour les préparations... parce que bon par exemple des fois i disait... "Qu'est-ce qu'un poème ?" Moi je sais pas... donc moi... c'est pour ça je prends mon livre, je regarde, je regarde un peu (ouais ?) et... je note l'essentiel et je le mets sur la copie hein »** (Bruno ; père : ajusteur ; ne s'intéresse pas à ce que fait sa belle-mère ; mère : secrétaire, au foyer depuis la naissance de son dernier enfant, arrêt des études en 4^{ème} ; beau-père : boulanger ; parents séparés depuis qu'il a 8 ans, il vit avec sa mère) **« y a une seule [œuvre] où y avait le Profil d'œuvre mais ça m'a pas servi à grand chose vu qu'i racontait absolument n'importe quoi(et c'était quoi ?)c'était pour Gogol (hum hum ?) je trouvais qu'i racontait pas... vraiment... 'fin ce qu'on devait trouver [...] (/ Pourquoi i disait n'importe quoi ? Tu te souviens de... ce qu'i)/ Mais en fait... i faisait des études [...] C'était Le Manteau... Ah le titre c'était Le Manteau... annonce de l'apocalypse. Et c'était vraiment... y avait des trucs tirés par les cheveux... en fait y avait trois petits trucs, et i parlait de ces trois petits trucs pendant six pages(hum hum)et donc j'ai pas trouvé ça vraiment bien. MOI ça m'a pas aidée ! C'était très intéressant à lire... (ouais ?)vraiment j'ai trouvé ça vachement intéressant mais j'ai pas... c'est pas ça qui m'a... aidée !(ça tu l'avais mis par exemple dans ton étude ?)mais nan i m'aurait traitée de dingue... ! [petit rire](ouais ?)ouais ! Nan c'était vraiment trop poussé... à la limite, vraiment à l'extrême. C'était trop... »** (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études parentales en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

Qu'elle passe par le recours à des outils de travail ou par l'apprentissage par cœur de savoirs spécialisés, l'acquisition des savoirs requis pour une appréhension analytique des textes va de soi pour ces enquêtés et accompagne une connaissance directe des œuvres étudiées (pas nécessairement par une lecture intégrale). Pour Caroline même, les exigences lectorales lycéennes ne sont pas plus difficiles que les exigences lectorales collégiennes parce que de nouveaux savoirs ont été acquis entre ces deux moments de l'enseignement du français :

« [les études d'œuvres collégiennes et lycéennes] c'est déjà différent parce qu'i y avait... c'est quatrième et seconde donc... (ouais ouais [sourire]) ouais, nan mais, en fait, nan moi j'y trouve tout, aussi facile parce qu'on a grandi, on a appris... à voir d'une autre façon les choses(hum !) donc c'est pour ça que c'est, dans l'un et l'autre, c'est même p't-être mieux, plus facile cette année parce qu'on a plus de

connaissances et... on a plus... on est plus... riches intellectuellement [petit rire – elle rit de ce qui lui semble un manque de modestie –] Donc c’est plus facile de répondre aux questions et de comprendre les livres » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s’est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{ème} enfant, CAP coiffure)

En plus de maîtriser les savoirs spécialisés exigés dans les études de texte, ces enquêtés ont intériorisé la *logique analytique attendue* qui suppose le passage du repérage de procédés stylistiques et de leur analyse ponctuelle à leur inscription dans une perspective d’étude :

« i faut savoir aussi étudier... le côté plus... technique (hum hum) qui est p’t-être un peu plus barbant mais qui... quand t’essayes d’aller plus loin... n’est pas si barbant que ça en fait. Quand t’étudies les procédés et les figures de style... quand tu peux aller plus loin ça... ça PEUT justement t’amener vers le ressenti et vers... Et c’est ce lien-là qu’on a appris cette année qui est difficile à voir en fait au premier abord ‘fin je trouve » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d’architecture ; mère : institutrice, formation d’institutrice, DEUG de psychologie en formation continue) « (étudier les champs lexicaux tout ça pour les lectures analytiques, c’est des choses... t’as l’impression que ça te permet de... comprendre un peu mieux les textes et tout ou... pas vraiment ?) non, ça sert juste [ton coquin :] à expliquer ce que j’avais compris dans le texte (ouais ? C’t-à-dire ?) je l’utilise pas comme point de départ mais plutôt... comme PREUVE (hum hum ?) parce qu’on voit les choses et... on voit que... le temps passe et donc i nous faut des MOTS pour le prouver et c’est ça » (Olivia ; père : architecte, études d’architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d’espagnol, études supérieures en sciences de l’éducation ; études parentales en Argentine ; elle vit en France depuis qu’elle a 7 ans) « [en classe, il faut] étudier la composition du texte... l’énonciation, les temps, ‘fin suivant les textes y a les temps des verbes, y a... les personnages [...] Mais en fait... au départ, c’est surtout des questions [...] style l’énonciation, les procédés stylistiques, et en fait pour après arriver au sens quoi... [petit rire] c’est... (t’as l’impression que tu pourrais passer au sens directement ?) non non [...] c’est plus facile de partir d’un truc et après d’expliquer “ça veut dire ça” que de dire directement “ça veut dire ça” [...] Par exemple les tonalités [...] quand c’est ironique, elle demande de montrer l’ironie et... qu’est-ce que ça traduit quoi. Donc... ‘fin ça aide à partir de quelque chose parce que sinon... c’est un peu abstrait » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique) « [les sujets de devoirs] c’étaient des textes... aussi de ce genre-là et... et en fait i faut réfléchir, y a des questions... et après y a un, soit y a une argumentation, soit c’est... ben ! justement, le commentaire composé(mouais...) donc euh voilà [petit rire] (et les questions généralement c’est...) ben... ! Généralement, c’est... questions de grammaire... qui aboutissent après à des questions de réflexion... et ensuite... à l’argumentation. En fait d’abord on étudie le... la forme du texte... et après on essaye de l’analyser. En fait c’est un peu le même style que en commentaire composé quoi en fait l’argumentation, c’est... Les questions c’est en rapport, en fait c’est... une sorte de... commentaire composé... guidé (hum hum) et après y a le... les questions de... l’argumentation » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d’ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en

pharmacie)

Au moment de l'entretien (deuxième ou troisième trimestre selon les cas), les enquêtés maîtrisent les principes et les modalités d'exécution des études de texte. Ils savent justifier leurs analyses par l'évocation d'éléments textuels identifiés à partir de savoirs spécialisés et les organiser selon des perspectives d'études, données par leur enseignant ou élaborées individuellement. Cependant, ils ont pu rencontrer des difficultés dans l'acquisition de cette façon de lire.

C. LES CONDITIONS DE LA PERSÉVÉRANCE

Ces enquêtés ont éprouvé quelques difficultés lors des premières explications de texte réalisées en seconde. Ils n'ont pas pour autant été découragés. Plusieurs éléments ont sans doute contribué à ne pas figer les élèves dans un sentiment d'échec bloquant le processus d'apprentissage. D'une part, ils ont construit au cours de leur expérience scolaire antérieure une *certitudo sui* en matière scolaire (et notamment en français) que les difficultés rencontrées n'ébranlent pas immédiatement. De plus, tous conçoivent l'acquisition des savoirs et savoir-faire scolaires comme une progression et certains témoignent d'une conception méritocratique du travail scolaire. D'autre part, ils témoignent d'un sens du jeu scolaire¹¹⁴⁴ – et des cours de français en particulier – qui les conduit à vouloir et à pouvoir vaincre rapidement, par un travail fourni scolairement payant, les résistances que leur oppose un nouveau savoir ou une nouvelle activité scolaire. Ils savent en outre réguler leurs efforts (fournis pour l'acquisition des savoirs et savoir-faire). Aucun d'entre eux ne considère les difficultés des textes comme insurmontables. Par ailleurs, leurs difficultés sont rarement reconnues scolairement dans la mesure où c'est à l'occasion d'exercices non évalués qu'ils les ont le plus souvent éprouvées : par auto-évaluation. Ces enquêtés estiment leurs difficultés en comparant leurs préparations aux propositions et corrections professorales. Quelques-uns sont encouragés par leur entourage à persévérer pour la maîtrise des savoirs et savoir-faire spécialisés. Enfin, ces enquêtés éprouvent des plaisirs variés à cette maîtrise : ils apprécient non seulement la reconnaissance professorale de leurs habitudes lectorales, mais aussi les satisfactions lectorales nouvelles, permises par la réalisation même des analyses de texte.

Tous ces enquêtés déclarent avoir de très bons résultats en français (les copies et les relevés de notes collectés en attestent) comme dans les autres matières et ce depuis le collège. Cela apparaît par exemple dans l'autoportrait scolaire de Maxence qui fréquente un établissement scolaire où les notes ne montent guère au-dessus de treize-quatorze dans les matières littéraires et où les classements scolaires sont encore de rigueur¹¹⁴⁵ :

« c'est vrai [au collège en français], je m'en sortais pas trop mal... (tu te souviens de tes moyennes ?) en rédaction ? en tout ? (euh... ouais et puis tout le reste en fait...) en rédaction, je crois que j'avais... au premier trimestre, je devais avoir onze... je sais pas, ben après je devais, par contre aux deux autres trimestres, je devais avoir treize ou quatorze... [petit silence] Par contre, en moyenne générale... j'avais eu quatorze en français !(ah ouais ! Avec l'orthographe et la

¹¹⁴⁴ P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 111.

grammaire ?) voilà ! [petit rire des deux] Surtout la grammaire d'ailleurs... [ton satisfait amusé :] des petits dix-huit... [petit rire] (ah ouais ?) hum... (parce que c'était quoi les... ?) je sais pas c'est... les subordonnées... les trucs comme ça (i fallait repérer ?) ouais, et les analyses grammaticales... On avait vu... comment faire la cause... la conséquence, des choses comme ça... (hum !) j'ai toujours bien compris ça... et puis l'orthographe aussi... [petit silence] (ça allait ?) ouais ! [petit rire des deux] (hum, d'accord... Et cette année, t'as... quelle moyenne ?) en français ? (hum hum) au premier trimestre, j'avais douze huit [la meilleure moyenne de la classe était 14.2], le deuxième... treize sept... (hum... et par rapport... aux autres matières ? C'est...) c'est pas mal ! [petit rire] (pas mal ?) ouais, ben j'ai... au deuxième trimestre, je suis troisième... [classement des élèves] donc ouais, c'est si ça va... En fait, ça doit être la deuxième moyenne en français... Le plus c'est en éco... En éco, je suis premier... » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé, études de droit)

Maxence est familier des progressions annuelles des résultats qui signifient la progressive adaptation aux exigences professorales et la progressive acquisition des savoirs et savoir-faire attendus. Le verdict des premières difficultés – toutes relatives – est atténué par l'assurance de son caractère temporaire : dès le collège la moyenne du premier trimestre est plus faible que celle des suivants (de 11 à 13-14 sur 20 de moyenne trimestrielle). La reconstruction par Mathilde de sa réaction aux premières évaluations lycéennes en français, mauvaises, rend également compte d'une conception de l'acquisition des savoirs scolaires comme « adaptations » aux exigences professorales :

« (tes notes ? Au niveau du... 'fin l'évolution par rapport au collège et tout ?) ben au début en fait... [petit rire] On est arrivé [elle siffle et mime une chute ; petit rire] Le truc qui baisse, j'avais jamais vu ça, premier contrôle : 8. Hum bah... ! Euh oui... j'ai pas bien compris... Ah non on a eu... grave une évolution quoi. Déjà... c'était pas du tout le même type de travail... puis c'est toutes les habitudes qui changent quoi. Déjà du collège au lycée, y a un fossé énorme : parce que t'es nettement plus autonome au lycée. Et puis... on te laisse vraiment te débrouiller. Tandis qu'au collège... c'est moins ça quoi, au collège t'es vachement plus dirigé. T'es plus... Ben si tu veux au collège... tu faisais dictée... Voilà ! Dictée, questions de grammaire sur la dictée et puis ça te faisait un contrôle quoi. Tandis que là déjà t'as pas de dictée. Ça, ça change grave / (/ Et y avait rien sur les livres ?) sur les livres... pff'... si, on devait faire deux trois analyses mais c'était moins sur les livres, c'était plus sur des trucs des manuels quoi (hum hum) un... morceau de texte, mais c'est pas pareil [...] Au début moi j'ai eu vachement du mal à

¹¹⁴⁵ Madame D souligne qu'elle monte rarement au-dessus de 14/20 : « [il y a] toujours le problème de nos échelles de notes qui montent pas... très haut quoi [...] je veux dire c'est compliqué [petit rire] On met pas des... Enfin et encore je me force, tu vois, je vais jusqu'à seize avec Marie-Eve et cetera, enfin... bon, qui à mon avis est très bonne hein... 'Fin j'essaye vraiment de... enfin oui de mettre en valeur, mettre en avant les bons élèves... Mais... c'est vrai que... et j'ai/ Globalement i sont toujours un petit peu déçus... parce qu'i z'avaient de très bonnes, de bien meilleures notes en collège, souvent. Mais moi je sais pas je note de sept et demi à... seize... Et déjà j'ai l'impression que je suis pas une méchante, enfin que je note vraiment... plutôt généreusement... Mais c'est vrai que j'ai... bon un gros paquet de la classe qui se situe à neuf dix, si tu veux... et pour eux c'est terne [...] Bon mais nous on note aussi comme on a été noté quand on était, mais c'est... c'est dur quoi mais [petit rire] ça c'est sûr... ».

m'adapter [...] (et donc ouais je t'ai coupé par rapport à cette année en fait t'as commencé avec 8 et puis après t'avais eu... 16 ? [petit rire]) ah ben après ça a remonté, après ça a fait 12... après on est restée longtemps sur 13 et puis après... une fois que tu comprends... bon c'est comme ça hein, c'est à toi de t'adapter par rapport au prof aussi. Si tu VEUX avoir des bonnes notes... i faut t'adapter et sinon ben... tu peux en faire qu'à ta tête... tu vois ce que ça fait hein. Mais... bon... faut être aussi intelligent dans le sens où... si tu te tapes des mauvaises notes... si tu veux pas t'adapter, si t'as des mauvaises notes c'est que c'est mauvais. Donc, franchement... 'fin vaut mieux être adapté. C'est ce que je me suis dit. Je me suis dit "Euh bon, si je reste comme ça... p't-être que ça me plaît de faire comme ça mais... je vais pas aller loin". Donc je me suis mise à essayer de comprendre un peu ses cours, à comprendre les conseils qu'i nous donnait. Et puis à... et puis je m'en suis sortie avec... un 17 pour le... Le Hussard sur le toit, un 16, là... 'fin j'étais vraiment contente quoi » (Mathilde ; père : archi-tecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

Mathilde adhère à une conception méritocratique de la réussite scolaire. C'est à force de travail qu'elle est parvenue à surmonter ses difficultés et à s'adapter aux exigences lectorales lycéennes. La plupart de ces enquêtés partagent avec Mathilde cette conception de la réussite scolaire. Ils soulignent l'importance du travail fourni pour obtenir leurs bons résultats en français :

« on a plein de travaux à faire à la maison c'est vrai que c'est l'occasion si on comprend pas d'en faire. Et y en a qui les faisaient pas et qui lui disaient qu'i comprenaient rien et que... que machin quoi. 'Fin c'est normal si on n'essaye pas... (hum hum) en fait, enfin moi je sais que... j'aurais pas un peu bossé chez moi en français... je serais larguée » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) « (tes résultats en français c'est quoi ?) ben... 'fin c'est très bien quoi (ouais) je m'en sors bien... et ouais en fait j'arrive bien à expliquer les textes [...] c'est pas que parce que j'aime bien tu vois (ouais) si c'est vrai y a certains textes que j'aime bien, mais y en a que... j'ai des bonnes notes et pourtant je les ai pas aimés du tout donc en fait (ah ouais ?) ouais donc en fait je pense, ben... c'est parce qu'en fait je les ai travaillés quoi [...] j'ai cherché des idées [petit rire] » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Ces enquêtés bénéficient de différents soutiens pour réaliser un travail scolaire important, pour persévérer dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire lectoraux. Mathilde a pour sa part été soutenue par ses parents. Ainsi, parce qu'ils l'ont encouragée à reprendre sa lecture et son analyse d'une des nouvelles du recueil de Gogol qui l'avait désarçonnée et parce qu'ils l'ont assurée d'un sens symbolique à chercher derrière une compréhension littérale des textes, Mathilde a trouvé l'énergie nécessaire pour préparer son dossier littéraire sur *Les Nouvelles Pétersbourgeoises* en s'appuyant sur des savoirs et savoir-faire spécialisés nouvellement acquis. Elle a finalement obtenu 15/20 au contrôle de lecture :

« Ce qui est bien, c'est pas de le lire au premier degré comme ça. Ce qui était bien c'est qu'i fallait que nous on le travaille... par rapport aux thèmes et par rapport... et ce qui est... très intéressant c'est quand on découvre de nous-mêmes des choses (hum hum) quand on se disait "Ben tiens ouais finalement... on attend un peu...". Et ça, ça m'est arrivé pour Gogol. C'était... mince. Ah oui Les Nouvelles pétersbourgeoises [petit rire] ça c'est un livre... tellement bizarre, si tu veux qu'en fait quand... / T'arrives même pas à le comprendre, moi j'ai mis du temps à comprendre(à la première lecture ?) à la première lecture j'ai rien compris (ah ouais, carrément ?) je me suis fait "Ah non". Ben je me suis fait "Attends, le mec qui perd son nez... y a son nez qui se balade et tout, mais qu'est-ce qui se passe ? C'est quoi ce truc ?" [petit rire des deux] Franchement ça m'a BARBÉE quoi [...] Quand il a fallu que je prépare le dossier [...] ça a été dur quoi, donc j'en ai parlé à mes parents et tout, i m'ont fait "Mais c'est pas possible ! Ce que t'as compris, c'est pas l'histoire. I faut que t'aïlles plus loin sinon ça ne veut rien dire, forcément". Et puis finalement après j'ai pris une nouvelle, je l'ai grattée à fond et... je me suis vraiment intéressée dedans (comment t'as fait pour... gratter à fond ?) j'ai repris la nouvelle parce que je pouvais pas lire tout le livre (ouais ?) l'histoire du nez là... ça m'a tellement pas branchée que... j'ai abandonné [...] celle que j'ai pris c'était... Le Manteau. C'est l'histoire d'un mec qui fait tout ce qu'i peut pour/ 'Fin... il a un manteau usagé et... i va s'en rendre compte qu'il est vraiment, vraiment usé, et qu'i va falloir qu'il le change... Et là ça va être, ça va le bouleverser dans sa vie, dans ses habitudes. Et ça en fait c'est le truc de Gogol ça c'est de PARLER de... de la vie des petites gens... de Russie (hum hum) et... c'est vrai qu'on a du mal à s'imaginer mais les mecs i peuvent vraiment... euh... la MOINDRE habitude à changer c'est vraiment... c'est la VIE qui change quoi. Et puis finalement i se fait voler son manteau donc c'est/ 'Fin c'est horrible quoi ! Et... pourtant ça parle d'un manteau, donc c'est rien du tout. Mais pour lui c'est vraiment sa vie. Après quand tu commences à faire le parallélisme entre son manteau et sa vie, là ça devient vachement plus clair tout d'un coup. Tu te dis "Ah ben oui, effectivement, là... tu comprends mieux" [je ris un peu] Parce que sinon t'es là... "Avec son manteau, oui, pourquoi i fait toute une histoire pour son manteau ?" [petit rire] Mais c'est pareil pour toutes les nouvelles (et t'as eu besoin par exemple d'avoir recours à certains... certaines explications ? Pour faire ce parallélisme ou euh... ?) ben il a fallu que j'en parle avec mes parents (ouais !) à table, un coup on en a parlé et... En plus j'étais vraiment persuadée que y avait rien à comprendre quoi. Alors qu'en fait i z'étaient là "Mais si si y a... forcément un truc. Faut que tu le reprennes et tout". Et j'étais en vacances, je m'en rappelle, j'étais à la montagne. Et... on avait eu un repas comme ça (eux ils l'avaient lu ?) non ils ne l'avaient pas lu ! C'est pour ça, je disais "Mais vous l'avez pas lu ! Vous pouvez pas savoir ! [petit rire des deux] Vous l'avez pas lu. C'est NUL ce truc". Et puis finalement i m'ont fait "Mais si, mais essaye de retravailler". Et puis je me suis isolée un peu dans une chambre et puis là... j'ai mis... sur mon papier tout ce que je pouvais » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

Outre les soutiens de l'entourage, ces enquêtés peuvent justifier le déploiement d'efforts importants en français par des spécificités de la discipline littéraire¹¹⁴⁶ et par des conditions concrètes d'évaluation des savoirs et savoir-faire lycéens (madame A et

madame G, dont Séverine et Philippe sont élèves, ramassent les préparations domestiques) :

« souvent on a pas mal de devoirs en fait c'est surtout le français qui demande vachement de temps quoi (ouais) et... faut bien le faire quoi [petit rire] Ouais... je travaille bien le week-end, le dimanche... aussi le vendredi soir(ouais) et ben... le samedi... c'est plutôt le samedi matin parce qu'en fait le samedi après-midi... si je peux, je sors donc en fait... bon à la limite le samedi soir quand je rentre vers... style six heures, sept heures des fois, parce que des fois j'aime bien travailler le soir aussi [...] ç a m'arrive même assez souvent par exemple quand on a un devoir de français d'y passer l'après-midi, enfin, ouais un après-midi, genre un mercredi après-midi à vraiment faire le devoir de français » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique) « les préparations c'est... quèque chose qui est vraiment... saoulant ! [sourire] [...] ça prenait du temps. Alors le français ça... souvent, ça m'arrivait de le faire le dimanche soir avant de me coucher puis... et puis voilà ! Mais bon. Et puis... si elle me le ramassait et ben... je m'en prenais qu'à moi quoi (ouais ?) ouais ! Mais autrement y a des fois... pour pas justement... avoir ça je le faisais. Ben comme le vendredi après-midi on n'a pas cours nous (hum hum) ben je le faisais le vendredi après-midi et... voilà comme ça je le faisais bien [...] (et quand tu dis... "Ouais c'est saoulant", c'est parce que... c'est pourquoi ?) ben... pff'... généralement... les devoirs de français j'aime pas. Parce que... c'est... comment dire ? C'est LONG, c'est... faut être... faut chercher... et tout ça et... les week-ends... [petit rire des deux] voilà je préfère faire les devoirs rapides comme... les maths, y a un exercice avec deux trois questions et voilà (c'est plus vite fait ?) ouais ! Tandis que le français c'est... pour une question en fait faut... faut lire tout un paragraphe, faut... faut écrire... faut faire des longs paragraphes ! Alors... ça va. Et puis y a des trucs c'est difficile à comprendre... i faut essayer de comprendre même si... si on n'y arrive pas quoi, après... on peut pas répondre aux questions ! » (Philippe ; père : électricien, CAP ajusteur mécanicien ; mère : aide comptable, CAP employée de bureau)

S'ils s'autorisent à « bâcler » certaines préparations de français, ce n'est qu'après en avoir réalisé plusieurs, lorsqu'ils savent maîtriser les façons de lire attendues ou disposer du temps nécessaire à leur réalisation au sein des cours de français, et lorsqu'ils ne craignent pas les évaluations de leurs travaux :

« (quand tu fais des... pas des choses forcément qui sont notées mais...) à faire à la maison qu'on doit rendre ? (ouais) ben... / (/ comment tu t'y prends pour

¹¹⁴⁶ Cette perception du français comme réclamant beaucoup de travail n'est pas inhérente à celle-ci mais à l'appropriation qu'en ont les élèves et à l'orientation pédagogique des enseignants. Ainsi, pour Karine le français ne demande pas beaucoup de travail. Ayant construit les savoirs et savoir-faire spécialisés attendus, une lecture rapide des textes lui permet de répondre aux questions de madame D. Si elle peut se permettre une telle rapidité de préparation, c'est aussi, dit-elle, parce que, contrairement aux exercices de mathématiques que les élèves doivent corriger au tableau, les préparations de français des élèves ne sont ni vérifiées ni évaluées systématiquement. Parmi les enquêtés parvenant à répondre le plus conformément aux exigences lectorales lycéennes, Thierry déclare aussi qu'en français « y a même pas besoin de réviser je crois ! En fait c'est, français, c'est quoi ? Si on y arrive ou on n'y arrive pas : enfin je pense... On peut... on peut faire en sorte de s'améliorer, mais... pp'... ouais, c'est sur du long terme ».

travailler, où tu travailles...) et ben alors ça... et ben en fait ça dépend parce qu'y a des fois elle dit que... ça va être ramassé tout ça mais... en général ce que je fais à la maison j'approfondis pas trop (ouais ?) ben... parce que en fait ça dépend des textes, mais bon comme on en a fait plein, mais alors plein – j'ai rempli un cahier sur Montaigne et Rabelais –, au début... ça va et tout, mais à la fin... j'en avais marre. Donc... à la fin on bâcle, 'fin moi je bâclais quoi » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

« souvent c'est des petits trucs [les préparations à la maison] : par exemple ça ellipse, sommaire... vu QUE cette année [le cours] c'était parfois assez lent [à démarrer], et ben... j'arrivais en cours et je le faisais... en cours [sourire](hum hum)ça on a le temps parce que... on le fait une fois ou deux fois et ça suffit quand on a compris(ouais !)donc voilà... (ah ouais là toutes les... préparations qu'i y avait à faire... pour le lendemain et tout. 'FIN pour les cours de français tu les faisais pas ?)si si ! Y en a certaines que je faisais, ou au moins, si je les faisais pas, j'avais lu le texte et j'avais cherché des... deux petits mots, et mais... tout mettre à l'écrit, tout rédiger, je l'ai pas toujours fait et je n'ai pas honte de le dire. Ouais tant que ça allait, que j'avais pas des mauvaises notes, ni que ça me faisait baisser ma moyenne... Ben je vois pas pourquoi je ferais du travail trop en plus... [mimique et ton malins ; je ris un peu] [...] De toutes façons si je les faisais pas chez moi on les faisait en cours, donc je finissais toujours par les faire... d'une manière ou d'une autre » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études parentales en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

L'attitude de ces enquêtés témoigne d'un sens du jeu et des enjeux scolaires : ils savent comment procéder pour acquérir les savoirs et savoir-faire attendus par les enseignants. Ils savent doser leur investissement : travailler intensément pour construire des compétences nouvelles ou pour être évalués, ou pour réduire les efforts lorsque les compétences attendues sont acquises ou lorsque leur production ne sera pas évaluée, etc.

La relative désinvolture qu'affichent Léonardo, Maxence, Thierry et Salah à l'endroit du travail en français témoigne également d'un sens du jeu et des enjeux scolaires. Non seulement ils maîtrisent effectivement les habitudes lectorales enseignées et évaluées en seconde mais en plus, ils savent la rareté des évaluations professorales des préparations domestiques :

« (vous avez des... des textes à préparer chez vous ou...) ouais de temps en temps mais... on fait jamais les questions donc... on les fait en cours finalement(ouais ?) bon... ça l'énerve un peu mais bon... (toi tu le fais pas quand i vous donne /) / pff', j'ai pas le temps [petit rire] (ouais) et j'y pense même pas... c'est pas mon premier souci... [...] (quand t'as des devoirs à faire... à la maison, tu travailles... plutôt ici ou au CDI ou...) ouais plutôt ici ouais, 'fin plutôt pas du tout mais bon [rire des deux], ouais plutôt ici (même quand y a des... devoirs qui sont notés ?) ben... nan là je les fais, mais... j'y pense souvent au dernier moment... (ouais). En fait quand c'est noté j'y pense, puis quand c'est pas noté, j'y pense pas » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat en médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES) « [se comparant à

son frère aîné :] i travaille beaucoup (ouais) parce que moi... (pour l'école ?) ouais. Moi... pff'... j'ai un peu la flemme... dirait-on, je travaille pas beaucoup, mais lui... c'est un bosseur » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

Indépendamment des présentations d'un soi désinvolte, ces enquêtés manifestent un réel entraînement aux nouvelles exigences scolaires de lecture. Celui-ci leur permet de construire les habitudes lectorales requises en situation d'examen scolaire. S'ils ne réalisent pas tous régulièrement les explications de texte et les lectures réclamées par leurs enseignants, ils effectuent en revanche des exercices supplémentaires évalués. Ainsi Marie-Eve, Esther et Maxence ont réalisé un commentaire composé supplémentaire proposé par madame D, au départ, aux élèves souhaitant rattraper une mauvaise note. Elodie et Séverine réalisent avec assiduité leurs préparations de français et présentent souvent leur cahier de préparations à madame A afin d'être corrigées. Olivia comme Edith remet à monsieur F de nombreux travaux supplémentaires et se porte fréquemment volontaire lors des explications de texte en classe. Elles sont souvent assises dans les premiers rangs, discutent avec monsieur F en début et en fin de cours, etc. Salah effectue systématiquement des recherches sur les œuvres étudiées. Léonardo et Thierry lisent des œuvres classiques en plus des recommandations professorales. De fait, ces enquêtés identifient les savoirs à mobiliser pour la production d'une analyse. Ils reproduisent la démarche des enseignants et suivent les consignes indiquées. Ils s'entraînent jusqu'à constituer en réflexes des habitudes lectorales. Ils témoignent de la sorte de la part active de l'appropriation dans la constitution d'habitudes culturelles¹¹⁴⁷.

Une autre manifestation du sens du jeu et des enjeux scolaires consiste à garder un caractère privé aux difficultés rencontrées. C'est ce que font certains de ces enquêtés en effectuant avec soin des études de texte qui ne sont pas toujours ramassées ou évaluées. Ainsi Elodie et Esther se sont aperçues par auto-évaluation de leurs difficultés initiales à la réalisation des explications de texte. Elles ont pris la mesure du décalage entre leurs travaux et les corrections professorales d'explications non ramassées :

« des fois je passe à côté complètement quoi ! Je voyais pas du tout ça... ! Comme nous le dit madame D, ou... (t'as un exemple ?) euh... [elle réfléchit] Sur des poèmes, souvent... (ouais ?) là, elle nous avait fait un truc de... je sais plus quoi, c'était L'Escale portugaise [le deuxième commentaire réalisé dans le cours de méthode a porté sur ce poème de Supervielle] (hum hum) je sais plus de qui c'était... Et... c'était pareil quoi, moi j'avais pas vu... du tout ça, et c'était un peu... enfin j'avais vu ça plus mathématique, 'fin... plus simplement quoi c'était un port, une escale, la pêche, et cetera, enfin... ! (hum hum) alors qu'en fait, elle elle l'avait rapproché avec la vie de l'auteur et tout ça, enfin... je pouvais pas prévoir, remarque, mais... C'est pareil quoi c'était ça quoi ! Elle l'avait rapproché à tout un tas de choses et moi j'étais restée, ben ouais, enfin, plus... vraiment plus... directe

¹¹⁴⁷ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 207. Comparant la transmission d'un capital culturel et d'un capital matériel, l'auteur insiste sur le nécessaire engagement de l'héritier dans l'appropriation du patrimoine ; cf. P. Bourdieu, « Les Trois états du capital culturel », op. cit., p. 5.

quoi ! Plus sur le texte [...] Je m'étais pas... assez détachée en fait du texte... j'étais vraiment RESTÉE sur le texte, j'avais pas... j'avais fait que le lire, que le lire, que le lire quoi ! (hum hum) et alors que j'aurais dû m'arrêter, et puis ben... y réfléchir quoi. Et là j'avais vraiment fait que lire... Et donc j'étais... passé à côté quoi ! Mais après, ouais quand elle a expliqué, j'avais compris quoi » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée) « le premier texte de Rabelais, une catastrophe(ouais) je trouvais rien, je comprenais pas [...] (et pourquoi c'était une catastrophe le premier texte de Rabelais ?) je sais pas, ça m'inspirait pas, je comprenais pas, c'était... l'opposition entre... l'Europe qui était l'ancien monde, et... la découverte... des cannibales en Amérique, et ben pff'... je comprenais pas, je voyais pas ce qu'i voulait dire. Et en fait c'est à partir de la correction... que ça m'a décoincée pour tous les autres textes de Montaigne et Rabelais, après ça... y a plus eu de problème, ça allait... je comprenais, mais au début je suivais pas la logique, je voyais pas... parce qu'i dit le oui, mais ça veut dire le non[petit rire], donc, ça j'arrivais pas à comprendre... le style en fait, sa façon d'expliquer par rapport aux procédés rhétoriques, tout ça » et finalement elle peut déclarer « ah Rabelais et Montaigne j'aime bien(ouais ?) surtout Rabelais, ouais, hum j'ai... on a eu des bonnes notes là-dessus [petit rire] On n'a pas arrêté d'en faire... je comprends assez facilement ces textes-là et... ça va, 'fin je comprends bien ça... je comprends tout de suite le sens, j'ai pas besoin de chercher trop longtemps... ça glisse quoi [petit rire] ça va tout seul [...] je comprends à peu près parce que... c'est ma façon de pensée aussi, c'est ma façon de raisonner donc... leur façon de faire les argumentations tout ça, ça va bien » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maî-trise et CAPES)

Marie-Eve évoque la non reconnaissance par son enseignante de sa difficulté à effectuer ses premiers commentaires :

« (est-ce qu'i y a des textes qui t'ont semblé difficiles ?) difficiles ? (bon là parmi tous les textes que vous avez lus en fait)nan pas vraiment... P't-être... bon ben quand on avait à travailler dessus... bon ! Par exemple, on avait vraiment des commentaires à faire dessus... (ouais ?)par exemple on avait fait [en DS] un passage de... Madame Bovary ! La... première rencontre... où i sont tout seuls entre Charles et la future Madame Bovary ! (hum hum)alors là bon ! [petit rire des deux] Pour faire le commentaire, je dois dire que je suis restée un quart d'heure plantée devant la feuille en me demandant ce que je pouvais bien mettre ! Bon ! Et puis j'ai fini par trouver quèque CHOSE mais... c'est vrai qu'i y a certains textes où on voit plus ou moins facilement ! » et plus loin dans l'entretien « des fois j'ai des choses à dire... mais pas beaucoup ! 'Fin... j'ai du mal à étoffer... je sais pas... quand j'ai dit... mon idée principale... j'ai du mal à mettre... des exemples, à citer plein de trucs et tout ça parce que... j'ai l'impression que... soit que j'en fais TROP ... soit que je mets un truc évident et que j'ai pas besoin de mettre... de rajouter tout... des explications après ou... (ouais !)'fin j'ai/ J'y arrive ! Je pense que... 'fin vu mes notes je pense que... la prof dirait que c'est pas vrai, que j'y arrive très bien ! Mais... c'est pas quèque chose d'évident pour moi(hum hum. De faire les relevés et... ?)c'est, 'fin je sais pas... je m'en SORS mais... je dirais pas que je suis à l'aise avec » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère :

statisticienne, bac+5, économie)

La possession d'un sens du jeu et des enjeux scolaires et littéraires clive les élèves. Les enquêtés qui le possèdent expriment ce clivage avec plus ou moins de violence sociale¹¹⁴⁸ ou de compassion. Autrement dit, les habitudes scolaires et lectorales peuvent être au centre de différenciations entre élèves ayant intériorisé les « catégories de l'entendement professoral »¹¹⁴⁹. Elles constituent des retraductions des différences sociales en différences scolaires :

« Et puis y a un truc... c'est ça aussi qui m'énerve, quoi pour la plupart, là, dans la classe, je sais pas y en a dû avoir... i doit y en avoir la moitié qui l'ont lu [Pierre et Jean], quoi, 'fin... je sais pas, à peine quoi ! (hum hum)et... ça, ça m'énerve quoi parce que justement, on peut même pas en parler en cours ! Les autres s'en foutent quoi et... ça c'est un... [problème] » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée) « (t'à l'heure tu m'as dit que t'étais vraiment très école par rapport à d'autres gens de ta classe, ça veut dire quoi ?) ben y en a i viennent en cours parce qu'on leur dit de venir(ouais) i z'auraient p't-être préféré un BEP ou un CAP justement pour rester moins longtemps en classe, ben moi non, moi j'aime bien être 'fin... ça me gêne pas d'être assise toute la journée et d'écouter [...] Partout où je vais je m'intéresse au cours, je veux toujours en savoir plus, je veux toujours essayer de comprendre [...] J'aime beaucoup... étudier, chercher à comprendre tout ça [...] dans cette classe on est... trois-quatre à peu près à s'intéresser vraiment... enfin à être... à s'occuper des cours [petit rire], à y penser quand même de temps en temps, et... à faire quèque chose (mouais) 'Fin y en a qui font... parce qu'on leur dit de faire, y en a qui font parce qu'i s'y intéressent mais i comprennent rien(ouais) et moi je suis très logique j'arrive, 'fin... quand je fais une erreur je me dis "Ah ben tiens c'est là", hop direct, y en a qui sont plus longs à comprendre et... avec eux ça passe pas » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, études d'ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

Leur sens du jeu et des enjeux scolaires et littéraires ainsi que les savoirs et savoir-faire lectoraux constitués rendent possibles des satisfactions à l'occasion de leur mise en œuvre qui peuvent contribuer à la persévérance scolaire. Les satisfactions sont de plusieurs ordres : elles proviennent d'une part de la reconnaissance scolaire dont ils font l'objet et d'autre part de la découverte de plaisirs lectoraux nouveaux.

La reconnaissance scolaire suscite en effet des satisfactions. Elle fait à l'inverse défaut lorsqu'elle est estimée insuffisante :

« j'ai de TRÈS bonnes notes en français, j'aime beaucoup ça... [...] (c'est quoi tes notes justement ? A propos de très bien ?) euh... ce trimestre j'ai eu 15 et quelques de moyenne en français (ouais ?) au premier trimestre j'avais... treize deux, je crois. Nan ! Douze huit. Le... deuxième j'ai eu treize, un ou deux. Et çui-là

¹¹⁴⁸ S. Beaud et M. Pialoux rendent compte de tels sentiments éprouvés par les élèves qui ne maîtrisent pas les atouts du jeu scolaire face à leurs camarades qui leur en imposent, S. Beaud et M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, op. cit., p.249 et 252-271. Cf. *infra*, le refus d'Adeline d'être « un petit robot » comme certains de ses camarades de classe.

¹¹⁴⁹ P. Bourdieu et M. de Saint Martin, « Les Catégories de l'entendement professoral », op. cit., p. 80.

j'ai eu quinze » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études parentales en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans) « la prof j'ai l'impression qu'elle m'aime pas parce qu'en fait [petit rire] si... elle me fait jamais de commentaires (ah ouais ?) quoi en fait si, mais en fait elle a tendance, 'fin ça dépend, j'exagère. En fait au début de l'année, elle me mettait toujours, 'fin des trucs style "Très bien" ou... machin. Main'nant elle me met pas [petit rire], elle me met jamais de commentaires, même si c'est très bien quoi mais [petit rire] je pense qu'elle m'aime pas beaucoup » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

S'il ne manque pas de souligner la moindre importance du français par rapport aux autres disciplines scolaires au vu des coefficients au baccalauréat dans une filière scientifique, Thierry n'en déclare pas moins avec fierté avoir été premier ex æquo au premier trimestre :

« au premier trimestre, j'avais été premier... [petit rire](ouais) avec Marie-Eve, et puis là... j'ai un peu baissé, je suis quatrième... Donc ça va, ça reste... / (/ et t'as combien ?) j'ai quoi ? J'ai eu treize je crois (ouais...) hum... Ouais, là, j'ai un peu baissé parce que j'ai/ Ouais ! J'avais raté le devoir sur... Finkielkraut... (ah oui) et donc ça m'a fait baisser, je crois que j'avais eu... ouais, dix ou onze... Enfin je sais plus. Ouais, donc ça m'avait fait baisser [...] j'accorde pas une très grande importance au français quoi (hum) c'est... en fait, même, je l'ai... je sais pas, j'essaye pas d'avoir de bons résultats, ou... j'essaye pas de... travailler le français, ou... Je sais pas, c'est... ça, ça vient, donc... tant mieux quoi ([petit rire] c'est plus... une matière... annexe) ouais, voilà ouais. Pour moi, ouais. Parce que en plus... au bac, ouais comme je vais passer mon bac S... ça va compter comme coefficient 4 quoi... Alors que... maths, physique c'est 9 et 8, donc... Ouais [petit rire des deux] à côté de ça, ça fait... c'est pas grand-chose » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

Les satisfactions des bonnes notes n'induisent pas pour autant une adhésion sans faille à l'enseignement du français au lycée. Ces enquêtés regrettent le temps des exercices de grammaire-conjugaison, des demandes d'appréhension pragmatique des œuvres. Ils se disent parfois lassés de la systématisme du regard littéraire porté sur les textes et ne souhaitent pas, comme Séverine, « passer huit heures à étudier des classiques » en première. Néanmoins, ils reconnaissent tous *a minima* des intérêts aux études qui les amènent à prêter une grande attention aux textes et à mettre en œuvre des savoir-faire analytiques. Ils déclarent à propos des études de texte que « c'est intéressant ». Certains disent même leur appréciation de la discipline et de certaines des activités :

« ([ce que] vous deviez particulièrement étudier ? en français ?) ouais, les figures de style ou comment... comment l'auteur il est parvenu à faire un... texte qui blâme ou... qui fait un éloge, implicitement ou explicitement, des trucs comme ça (hum. Et ça t'apprécies ce type d'étude sur les textes ?) ben... moi tout ce qui est en français, bon j'aime bien quoi » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie) « j'ai bien aimé le... commentaire composé... les études

de... les états psychologiques des personnages et tout ça [...] en général j'aime bien ce qu'on fait en français » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études parentales en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

Certains découvrent en outre des satisfactions lectorales nouvelles en réalisant les études de texte. Il en va ainsi par exemple du plaisir d'avoir une compréhension plus fine des textes, inaccessible en première lecture, grâce à une appréhension analytique outillée de savoirs et savoir-faire spécialisés :

« [j'aime bien l'étude de] Pierre et Jean, ouais, parce que... 'fin en fait, on étudie de plus près encore parce que quand on le lit en gros, on fait moins attention à certaines choses... déjà ça permet de comprendre les choses plus dans le détail... et de... ouais, ou de voir des choses qu'on n'avait pas remarquées en fait (comme quoi par exemple ?) je sais pas... quand on fait une description... je sais pas, mais des champs lexicaux ! des... Je sais pas y a... 'Fin j'ai... Ouais mais... Nan mais parce qu'on étudie des textes en détail quoi... quand on fait ça en cours / (/ ah ouais ! Et ça, c'est... genre les champs lexicaux...) mouais, tout ça... En fait, comme quand on fait un commentaire quoi ! Et à la fin on voit des choses comme ça... qu'on n'avait pas remarquées avant (mouais... ?) hum... [petit silence ; petit rire des deux] Ouais voilà ! c'est... En fait je me souviens le texte qu'on a étudié sur Une Vie , en fait c'était sur les modalisateurs... en fait on se rendait compte que l'homme que... la fille allait découvrir... ben en fait... quand on lisait le texte une première fois, comme ça, on avait l'impression qu'en fait il était très bien(ouais)et qu'avec les modalisateurs, ça nuançait tout ! Et en fait, c'était un escroc, et on le remarquait. Et ça... en fait donc j'ai lu Une Vie, puis... je m'en serais pas rendu compte de ça... (ouais !) voilà... C'est des choses comme ça quoi... » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé, études de droit) « [par l'explication de texte] on comprend mieux le texte, on comprend mieux ce que l'auteur veut nous faire comprendre ce que... enfin ce qui se passait... dans sa tête ! ou dans sa vie ! ou... d'autres choses quoi (ouais !) mais c'est vrai que ça permet de mieux comprendre. Quoi des fois on est plus... ou au moins, ne pas passer à côté de certaines choses... essentielles quoi [...] avec elle... [madame D] [elle réfléchit] on est tenté de... et ben d'abord un peu de relire, et de se poser plein de questions sur le texte. Et je trouve ça bien ! » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée) « y en a un [de poème] que j'ai bien aimé, c'est... je m'en rappelle, je crois que c'est... Aux amours de Marie. Mais... je sais plus parce que en fait j'étais absente à un... un des jours où y avait français et... après j'ai repris sur le TAS ! C'était quand i compa/ En fait, quand on lisait on avait l'impression que i parlait d'une femme qui était magnifique et que... quand on cherchait bien et ben que... c'était horrible ! [sourire] (ouais ?) et ça j'ai... et franchement mais... moi j'aurais pas trouvé ça toute seule et... ça j'ai adoré par contre comme on a revu le texte. Ça j'ai bien aimé, c'était trop marrant ! [sourire] (hum hum) et donc là ben j'étais contente parce que... j'aurais jamais trouvé ça toute seule (ouais ?) je l'aurais lu, j'aurais dit "Ouais p'tain i... il est bien, il l'a... bien aimée cette femme ! I... pourrait même mourir, 'fin d'amour pour elle". 'Fin je sais pas trop ce que j'aurais

compris. Et... et franchement mais la deuxième explication mais je l'ai ADORÉE , elle était terrible... » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3ème enfant, CAP coiffure)

Contrairement aux satisfactions lectorales ressortissant à une appréhension pragmatique des textes qui sont rapportées à des caractéristiques textuelles¹¹⁵⁰, ces satisfactions lectorales nouvelles sont attachées à la façon de lire et sont dissociées des marques textuelles. Edith par exemple déclare avoir apprécié l'étude thématique des *Nouvelles histoires extraordinaires* alors même qu'elle a déprécié ce recueil de Poe. De même, elle a apprécié les « commentaires de mots » réalisés sur *Bérénice* que, faute de goût, elle n'a même pas lu intégralement :

« Bérénice j'ai pas tout lu... (mouais ?) [petit rire des deux] Bérénice j'ai pas tout lu... c'est... je crois que c'est en fait ouais ! Le dialogue quoi les formes... ouais tout ce qui est forme, machin, c'est trop vieux je trouve [...] Bérénice ça m'a pas... La pièce de théâtre, on l'a regardée en cours ça m'intéressait plus quoi de voir ça... sur scène et tout mais... C'est vrai que les pièces de théâtre j'aime moins déjà, 'fin... à lire quoi (ouais !) à regarder en spectacle c'est vachement mieux mais à lire... c'est pas génial quoi [...] Bérénice j'avais pas bien le temps en plus donc j'ai pas trop lu [petit rire] J'ai lu des passages mais... (OUAIS les passages que tu lisais c'étaient ceux qui étaient étudiés en classe ?) ouais, les lectures analytiques, donc... aussi c'est parce que p't-être que... j'ai pas lu le livre quoi... enfin j'ai pas lu le livre en entier que ça m'a pas... [plu] [...] [mais] les commentaires de mots... [je les ai faits] sur Bérénice d'ailleurs un passage, je sais plus ce que c'était [...] ça change aussi, c'est nouveau de cette année donc... Et puis nan, ouais, non, on dit ce qu'on pense, on dit... 'fin c'est notre interprétation à nous quoi. Et puis... on le voit pas forcément quand on lit... quand on lit une ligne, comme ça, on voit pas, 'fin... on sait pas tout ce qu'on peut en tirer quoi (hum hum) sur un mot, on écrit 10 lignes et en fait c'est sensé quoi donc... C'est vrai que nan le commentaire de mots ça m'a bien plu. Tout ce qui est axe et tout... [aussi] » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème})

Parce qu'ils ont fait leur la façon de lire analytique enseignée, parce qu'ils ont construit les savoirs et savoir-faire spécialisés permettant une mise en œuvre de cette façon de lire, et parce qu'ils adhèrent à cette logique analytique et sont sensibles à des satisfactions lectorales nouvelles, beaucoup de ces enquêtés ne perçoivent pas cette façon de lire comme impersonnelle. L'exercice individuel de sa mise en œuvre constitue une activité personnelle, une activité au cours de laquelle la personnalité peut s'exprimer par un maniement plus ou moins habile des savoirs et savoir-faire spécialisés.

Ces satisfactions lectorales nouvelles ne sont toutefois pas exclusives des satisfactions lectorales ressortissant à une appréhension pragmatique. C'est le cas

¹¹⁵⁰ Cf. *supra*, chapitre 3. On a vu comment les lecteurs apprennent à l'école et ailleurs à rapporter leurs satisfactions lectorales à des caractéristiques textuelles.

lorsque les enquêtés, devenus amateurs de littérature classique au fil de leur parcours lectoral, apprécient les textes étudiés. Ainsi, en plus d'avoir réussi à suivre les consignes de son manuel en comparant un poème de Laforgue à ceux de Baudelaire, Esther a éprouvé le plaisir d'avoir été sensible au texte :

« ce qu'i disait, moi ça me plaît bien, en plus que pour une fois la poésie m'avait touchée quoi ! [sourire à ce souvenir] C'était bien... (c'était quoi ?) ben justement Le Spleen, là c'était le truc de... (i racontait quoi ?) ben... une journée... 'fin i se levait, c'est... i pleuvait... y avait de la buée... il écrivait quoi... Nan je sais pas... je trouve que c'était... pp' je sais plus... je me souviens plus si y avait des rimes ! Mais... je crois que c'était vraiment, ça coulait quoi c'était bien... c'était... Moi ça m'avait intéressée quoi c'était bien... Après y a... i sortait, il essayait de se distraire en sortant, justement, pis c'était un échec, enfin bon ! I sortait pour se distraire, ça marchait pas alors i revenait... et puis tout seul, le soir, i s'ennuyait encore en dormant quoi... Et c'était vraiment... et moi ça m'avait bien plu quoi ça m'avait... Et j'y étais pas trop mal arrivée, mais justement quoi, ça m'avait bien captivée » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Parfois, une compréhension fine du texte relevant d'une appréhension pragmatique peut pallier une moindre maîtrise des savoirs spécialisés. Ainsi, peu initié familialement aux pratiques scolaires lycéennes, Jérôme est mis en difficulté par les premières demandes d'études de texte (il ne fait pas partie des enquêtés ayant eu les meilleures notes depuis le début de l'année). Les efforts qu'il fournit pour en saisir les exigences et s'y soumettre restent longtemps vains. La demande de réalisation d'un commentaire d'un extrait de *Madame Bovary* relatant une humiliation sociale (une vieille paysanne brisée par le travail récompensée par des « bourgeois épanouis » ; la scène des comices) offre un terrain privilégié de mise en œuvre attendue des savoirs et savoir-faire lectoraux. En effet, l'évocation durant l'entretien de sa difficile acclimatation au lycée 3 par méconnaissance des codes scolaires et sociaux de ces nouveaux camarades souligne que Jérôme est particulièrement sensible à la situation décrite dans le texte et peut en rendre compte. S'il mobilise peu les savoirs spécialisés attendus, il a su montrer, selon monsieur F, la teneur du texte. Il a obtenu pour la première fois 14/20 et a obtenu l'appréciation professorale suivante : « Travail encourageant. Bien que vous ne commentiez pas assez de mots, vous avez compris ce qu'il fallait faire, et vous faites apparaître des aspects cachés du texte qui sont importants. »

« le texte montre une pauvre et vieille paysanne, éprouvée par cinquante années de dur labeur, à laquelle "les examinateurs souriaient" (l. 19-20) – ce qui expose quelque part une certaine incompréhension de cette "compagnie" (l. 15) et la peur paralysante de Mme Leroux que l'on "jette" au milieu de la foule, comme "quelque chose" que l'on expose. D'autre part, le narrateur compare la paysanne [...] et les "bourgeois épanouis". Les deux termes "bourgeois épanouis" et "ce demi-siècle de servitude" – qui désigne Madame Leroux – se trouvent à l'intérieur d'une même phrase (l. 20-21) et ne sont séparés que par une virgule. Cela montre de la part du narrateur une volonté de comparer, mais aussi d'opposer la paysanne et la société. [...] »

La maîtrise de la façon de lire exigée au lycée n'entraîne pas systématiquement la construction et la sensibilité des enquêtés à ces nouvelles satisfactions lectorales relevant

d'une logique analytique. Au moment de l'enquête, Léonardo résiste subjectivement à une appréhension analytique des textes littéraires bien qu'il sache la mettre en œuvre. Pour lui, les joies lectorales littéraires se trouvent dans la participation romanesque¹¹⁵¹. De même, Marie regrette les exigences lectorales collégiennes pour une appréhension pragmatique des textes, plus ordinairement associées à l'idée de satisfactions d'attentes lectorales personnelles. Elle critique dans le même mouvement les nouvelles exigences lectorales qui dissocient satisfactions lectorales et appréciation des textes. Un tel constat invite à s'interroger sur les liens entre maîtrise des façons de lire et adhésion à ces dernières.

4) Les façons de lire : la maîtrise n'entraîne pas l'adhésion

Les entretiens conduisent à constater la dissociabilité de la maîtrise des façons de lire et de l'adhésion à ces dernières. En effet si les enquêtés ont pu construire des habitudes lectorales différentes (plus ou moins solides et par assimilation de propositions interprétatives professorales ou par mise en œuvre d'une appréhension analytique des textes), ils ont en revanche tous été confrontés aux propositions interprétatives professorales et aux modalités et principes de leur production et ont pu se situer à leur endroit.

A. L'ADHÉSION FRÉQUENTE AUX FAÇONS DE LIRE ANALYTIQUES LYCÉENNES

L'adhésion aux façons de lire analytiques attendues au lycée est relativement répandue dans la population d'enquête. Elle est signifiée de différentes manières. Comme le montrent les citations d'entretien mentionnées dans le présent chapitre, certains enquêtés soulignent le caractère « *approfondi* » des études de texte, et parfois même leur caractère « *intéressant* ». Pour quelques-uns, les nouvelles exigences lectorales révèlent rétrospectivement les exigences lectorales collégiennes et leur donnent sens :

« cette année c'est mieux [...] Ce qu'on fait c'est plus logique, elle nous donne des études... sur les textes ! ça me paraît plus logique que... ce qu'on avait fait en troisième. En troisième je crois qu'i fallait relever, i fallait juste analyser des choses... On savait pas trop pourquoi on analysait » (Pierre-Jean ; père : câbleur, en invalidité, scolarité en Inde ; mère : éducatrice, pas d'études) « là j'aime bien le français quand même. Parce que justement c'est le côté sympa de la grammaire je pense ! ([petit silence] ouais ?) ouais ! [petit rire des deux] 'fin de la grammaire, de la... des figures de style et tout, je crois que c'est le côté sympa... (pourquoi sympa ?) ben... parce que je trouve ça intéressant d'essayer de voir quand même... 'fin de... ouais ben c'est le côté grammaire, justement, de voir à quoi i sert dans le texte ! (hum hum) alors que moi la grammaire c'est... 'fin la grammaire ! Tout ce qui est... analyse... justement, figures de style et tout ça (hum) moi je, 'fin... à la limite, je comprenais pas à quoi ça servait (ouais ?) et c'est vrai que là, on... comprend à quoi ça sert et on le démontre... à quoi ça sert quoi » (Karine ; père : technico-commercial, au chômage, a été informaticien ;

¹¹⁵¹ En revanche, il éprouve des satisfactions lectorales ressortissant à une logique analytique à lire la presse politique, Cf. *infra*, chapitre 9.

mère : comptable dans l'informatique ; parents bacheliers)

Enfin, les citations d'entretien du chapitre rendent compte de satisfactions lectorales ressortissant à une logique analytique éprouvées par certains enquêtés. La valorisation occasionnelle de ces satisfactions lectorales constitue une autre manière de témoigner d'une adhésion aux façons de lire analytiques :

« [le français au collège] c'était moins intéressant quoi (hum) [petit silence] parce que ouais c'était pas... c'est pas comme au lycée, c'est vrai que main'ant on... au lycée on étudie le texte, mais au collège on le faisait beaucoup moins. Ou alors on le faisait sur une phrase [petit rire] mais... (ouais. Et ça tu trouves ça plus intéressant ? L'étude de...) ben... moi je préfère étudier le texte [petit silence] » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management)

Quelques réticences vis-à-vis des modalités interprétatives ou des propositions interprétatives professorales peuvent être atténuées par les enseignants, ou par l'entourage. Ainsi Mathilde évoque la manière dont sa mère a apaisé sa contestation. Elle en a d'abord reconnu la légitimité en disant qu'elle avait elle-même éprouvé de semblables réticences à l'enseignement de français. Elle a ensuite souligné l'intérêt d'une appréhension analytique quelle que soit l'adéquation de celle-ci avec les intentions réelles de l'auteur :

« (et y a... des fois où t'étais en... désaccord avec justement les explications faites par... monsieur F ou... ou même par d'autres profs de français auparavant ?) y a deux trois moments où je me dis "I pousse pas un peu le bouchon un peu trop loin ?" [sourire] (et tu te souviens ?) non ! [...] je me suis toujours demandé... si le mec avait peint ou écrit ou filmé... pensait, avait pensé à tout ce qu'on DISAIT ... en écriv/, en... en faisant son truc quoi ! (hum hum) et en fait... j'ai ma mère qui avait posé exactement la même question... [petit rire] pratiquement au MÊME ÂGE que moi, et on lui avait répondu "Mais non, mais c'est justement ça le génie : c'est de faire des choses sans t'en apercevoir". Donc... oui. Mais y a deux trois moments quand même c'est un peu poussé trop loin... Parce que/ (/ Et elle te l'a raconté quand ta mère ?) oh je sais plus ben... ça devait être à l'occasion justement... quand je lui disais "Nan ça il abuse un peu... quand il a dit ça et... il abusait même carrément". Là elle disait "Oh mais c'est... ça m'est arrivé aussi t'inquiète pas [petit rire des deux] C'est normal...". Non ouais y a des trucs pff'... tu te dis "Mais c'est pas possible, c'est pas... [l'auteur] il a pas voulu dire ça ! C'est... toi qui divagues, là tu... t'as fumé, là ! [petit rire des deux] Tu... tu vas dix fois trop loin". Alors qu'en fait non. Et puis finalement après on apprend que ça... que ça a pas trop trop d'importance. C'est plus le fait d'en discuter en fait qui peut être intéressant. De là à ce que... il y ait pensé ou pas pensé... c'est pas l'essentiel... » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice, formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

Les réticences peuvent en outre parfois témoigner d'une adhésion à la logique interprétative des textes littéraires tout en critiquant les savoirs stylistiques dont la mobilisation est requise en seconde au profit d'autres savoirs, historiques par exemple. Les rares enquêtés exprimant une telle position ont généralement trouvé dans l'univers familial des individus-ressources formés littérairement à un état antérieur du système

d'enseignement et acquis à d'autres savoirs spécialisés ou à d'autres conceptions de la connaissance littéraire :

« moi j'aime bien... quand on fait par exemple, quand on analyse, quand on cible vraiment sur Dom Juan ... [étude d'œuvre intégrale : le libertinage au XVII^e] (hum) parce que là on a lu l'œuvre entière, donc... là ça fait vraiment un aperçu, enfin on... étudie plus à fond, enfin on approfondit vraiment. Mais sinon j'aime pas trop... Enfin, ce que j'en retiens, c'est que... ça donne un peu un aperçu global de... de la littérature, enfin... ou, pas de la littérature française parce que c'est trop vague, mais... pff'... ça donne un... petit aperçu de ce qu'on... enfin nous en plus c'est ciblé pour le bac aussi quoi donc... ça donne un aperçu de ce qu'on va avoir au bac ! [sourire] surtout, je crois bien, et puis... ça donne aussi des exercices, en gros, mais moi j'en ai pas retenu grand chose quoi ! (ouais) Je vois les lectures... Moi mes lectures... extra-scolaires, je cible pas du tout par rapport à ce qu'on fait en... cours quoi ! (ah ouais ?) ah ! pas du tout... mais vraiment pas [petit rire] (tu cibles par rapport à quoi ?) ben, enfin... c'est surtout mon père en fait qui me dit, parce que lui aussi, il aime beaucoup la lecture... (hum) et donc, c'est surtout lui aussi qui me dirige un peu, qui me dit... “ ç a, i faudrait que tu lises ça. Maintenant que t'as lu ça, i faudrait que tu lises ça...” » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée) « Dom Juan, c'était correct, c'est une pièce de théâtre, j'aime bien (t'aimes mieux les pièces de théâtre ?) euh ouais... [il se reprend :] Non ! Même les livres, là y a des livres des fois que j'aime bien ! Mais sinon... en général, ouais, je préfère les pièces de théâtre, ben pour... par rapport à ce qu'on fait... dans l'année en cours [...] c'est surtout les trucs... comme Molière... où c'est un peu... ironique, des trucs comme ça [...] j'aime bien voir aussi parce que... ça nous montre un peu comment c'était à l'époque et tout (hum) et c'est... c'est mieux de le voir sous ce sens [ie. selon une perspective historique] que de le voir dans un sens plus... classique [ie. stylistique] où... on les explique... tout le temps » (Arthur ; père : dermatologue ; mère : radiologue ; possèdent tous deux un doctorat de médecine)

Les extraits d'entretien cités dans ce chapitre qui témoignent d'une adhésion à la façon de lire analytique enseignée au lycée révèlent tous une reconnaissance de l'autorité pédagogique et une reconnaissance de la logique analytique lycéenne.

En revanche, elles ne sont pas toutes le fait d'enquêtés ayant une maîtrise solide des savoirs et savoir-faire lectoraux attendus au lycée. Au vu de leurs évaluations scolaires en français ou de leurs propos en entretien, des enquêtés ayant une maîtrise fragile des habitudes lectorales adhèrent visiblement à l'appréhension analytique des textes enseignée au lycée. Ainsi, tout en mentionnant des notes moyennes en français ¹¹⁵², Leïla déclare son appréciation du français et de la façon de lire enseignée en seconde (cf. *supra*).

L'expression de son adhésion est sans doute amplifiée par la proximité du conseil de classe du troisième trimestre, par sa crainte de redoubler, par son souhait de fréquenter

¹¹⁵² Cf. Annexe. Les copies remises par Leïla sont des devoirs où elle a obtenu la moyenne. Le relevé de notes de madame E pointe l'inégale réussite de Leïla aux devoirs de français : le nombre important de notes en dessous de la moyenne pour les DS laisse penser à une maîtrise fragile des habitudes lectorales attendues.

une première L et par un souci de présentation de soi comme élève studieuse et intéressée face à une enquêtrice pouvant peut-être intercéder pour elle auprès des enseignants :

« (pour Les Trois mousquetaires en fait t'avais demandé du coup à... à quelqu'un qui te raconte... la suite [que tu n'as pas lue] ?) ouais ! (ouais ?) hum ! Et... on m'a raconté l'histoire et... j'ai réussi à répondre à... [sourire] (aux questions ?) ouais ! [rire des deux] Tu dois te dire "Elle est pas sérieuse celle-ci ! Et elle veut aller en L en plus !" [petit rire] (ah nan nan nan moi je... [petit rire] C'est juste... je voulais savoir comment tu fais !) mais je te dis franchement quand j'aime pas un livre... je peux pas le lire » ; « Je sais pas trop ce que je pourrai faire ! Je veux juste... aller en L parce que je... c'est vraiment... ma matière préférée [...] Au premier trimestre, je m'en foutais un peu de l'école, je m'en foutais complètement de l'école, tu vois ? (ah ouais ?) t'sais, parce que... tu vois... je me disais "Ouais, t'façons je vais pas y arriver, c'est dur la seconde" et tout je m'en foutais un peu. T'sais je rigolais avec toute la classe... tu vois... ? Je faisais un peu n'importe quoi ! Et... bon, mon trimestre, il était quand même pas mal. Il était... pas mal quand même (hum hum) et... je sais pas comment j'ai fait en plus. Et... je m'en foutais hein, tu vois ? Et je faisais mes devoirs normalement... tu vois ? Sans plus, tu vois, sans me déchirer... tout doucement... Au deuxième trimestre, ça commençait à s'accélérer, tu vois ? Et... ça fait que j'ai un peu perdu les pédales parce que... tu vois quand tu vas trop vite ! Faut garder un... i faut... garder... les pieds sur les pédales (ouais !) donc au deuxième trimestre ça a fait une petite baisse, tu vois ? On m'a dit... "C'est pas perdu. Euh... déchire-toi ! Faut... vraiment, vraiment que tu mettes... tout de ton côté et tout". Bon, d'accord. Je suis rentrée chez moi, t'sais j'étais vraiment déçue, j'ai pleuré, mais bon, mon père i m'a dit "C'est rien...". I m'a dit "C'est pas grave tu vas... c'est pas grave c'est... tu vas remonter, tout ça... telle que je te connais, tu vas remonter !" [...] [parmi les camarades de classe] tout le monde pense la même chose, tout le monde m'a dit "Toi tu vas passer, t'es vraiment une élève sérieuse et en plus tu te déchires à fond". ça se voit à fond, même sur mon visage ça se voit... tu vois ? Que je me déchire. Euh... t'as vu comment je participe en cours ? Partout dans toutes les matières je participe comme ça. Et... lundi je suis partie voir le prof i m'a dit " ç a suffit pas !" (ouais ! j'ai ramassé une gifle » (Leïla ; père : ouvrier ; mère : femme au foyer ; ne connaît pas la scolarité de ses parents en Tunisie)

Mais, à l'évidence, sa déclaration d'adhésion aux façons de lire enseignées au lycée n'est pas simple présentation de soi. Toutes les déclarations de Leïla à l'endroit de la lecture convergent. Elle est familière de la littérature sans avoir construit de fortes habitudes lectorales. Elle rend compte d'une familiarisation avec la littérature du répertoire du fait d'une participation à diverses animations (bibliothèque, soutien scolaire), du suivi de l'option latin au collège parce qu'« on nous disait souvent ceux qui faisaient du latin, i z'étaient... i z'avaient un bon dossier », d'une attention accrue en cours de français. La manière dont elle évoque, longuement, les œuvres étudiées au collège ou au lycée ou même qu'elle a écoutées lorsqu'elle était enfant, témoigne d'une familiarité réelle avec ce répertoire. Parallèlement, Leïla mentionne peu de lectures individuelles d'œuvres, exceptés quelques textes courts – pièces de théâtre, courts romans. Ses lectures déclarées sont souvent des œuvres appréhendées en lecture suivie ou dont elle a vu des

adaptations (potentiellement entendues plus que lues). Leïla a donc constitué de fragiles habitudes lectorales individuelles au moment de l'entretien. Elle manifeste pourtant une grande appréciation de la littérature classique et de la plupart des textes étudiés en classe. Elle se dit « *étonnée* », fascinée, par les propositions interprétatives de son enseignante de français et par sa mobilisation de savoirs spécialisés.

B. LA CONTESTATION DES FAÇONS DE LIRE ANALYTIQUES LYCÉENNES

La contestation des exigences lectorales lycéennes n'est pas uniquement le fait d'enquêtés aux résultats scolaires en français négatifs ou aux habitudes lectorales analytiques fragiles. Elle est favorisée par trois éléments majeurs : le maintien d'habitudes lectorales différentes et construites comme concurrentielles avec les exigences lectorales lycéennes, les écarts entre les expériences passées et actuelles des sollicitations lectorales scolaires ainsi que le moindre accompagnement pour la construction de nouvelles habitudes lectorales et d'une nouvelle représentation des satisfactions lectorales.

Dans tous les cas, l'évolution des exigences lectorales au sein d'un même contexte de lecture constitue une condition essentielle de cette contestation et de ses trois expressions les plus récurrentes. Les « lectures et les études réalisées au collège [sont] fondées [notamment] sur l'intrigue, que l'on doit comprendre et résumer ("lire, comprendre l'histoire, faire des résumés des livres, savoir raconter") »¹¹⁵³, alors qu'au lycée, la lecture est « essentiellement conçue comme un exercice herméneutique de déchiffrement du sens et de l'identification des formes qui le produisent »¹¹⁵⁴. Mais au collège comme au lycée, il est toujours question de lecture, d'explication, d'étude ou de compréhension de textes. Si un changement de contexte peut susciter le refoulement de certaines manières de faire acquises dans d'autres contextes¹¹⁵⁵ alors, la relative stabilité-identité du contexte conduit à l'activation d'habitudes antérieures. Tout se passe comme si, pour certains enquêtés, le changement de contexte (collège/lycée) n'était pas suffisamment radical pour remettre en cause les habitudes lectorales acquises en classe et permettre l'acquisition-acceptation de nouvelles exigences lectorales, ou pour permettre la perception du changement des exigences lectorales comme un changement *réel* des caractéristiques contextuelles : en effet, il s'agit toujours d'un contexte scolaire.

La contestation des exigences lectorales lycéennes repose parfois sur le fait que, contrairement au collège, l'étude de texte ne permet pas de lever les difficultés de compréhension des textes. Les demandes d'observation des procédés stylistiques, de mobilisation de savoirs spécialisés, de production d'un métadiscours sur les textes, présupposent une compréhension littérale des textes plus qu'elles ne la rendent possible. Ces exigences lectorales sont contestées par des enquêtés témoignant d'une maîtrise fragile des habitudes lectorales attendues et/ou d'une non intériorisation de la logique

¹¹⁵³ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, *op. cit.*, p. 467.

¹¹⁵⁴ C. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée », *op. cit.*, p. 37.

¹¹⁵⁵ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, *op. cit.*, p. 69-70. P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, *op. cit.*, p. 102 et 104-105.

d'analyse des textes sous-jacente à l'enseignement du français au lycée et généralement peu familiers de la littérature étudiée au lycée (notamment la littérature classique) :

« elles aident pas à comprendre le texte les questions(et... elles font quoi ?) hein... y en a... certaines elles embrouillent [petit rire] [...] y en a quelques-unes qui peuvent parfois aider mais... c'est rare. [...] je vais prendre un exemple [...] [lisant un sujet] "Relevez et classez les éléments qui permettent de présenter la jeune fille" [petit rire] c'est pas fait pour nous aider (ouais [petit rire], tu trouves pas ?) euh... en fait... cette question c'étaient les éléments... parce que là on les... voit mais... faut vraiment chercher » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; scolarité primaire des deux parents en Algérie) « (le travail que vous faites dessus en classe ça te... ça t'aide pas [à comprendre les textes] ?) des fois. C'est pas toujours hein (ouais) [le prof] i nous explique pas toujours hein (ouais) Des fois... il explique pourquoi c'est comme ça, mais... pas ce que ça veut dire » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) « comme ça me prend la tête [les explications de texte], c'est grave [...] (t'as l'impression que les questions elles... t'aident à comprendre le texte ou pas trop ?) euh... ben le texte quand je l'ai compris une fois après, c'est bon hein quoi j'ai pas besoin de... de répondre aux questions » ; « maintenant qu'est-ce qu'on fait ? [petit silence] euh... le commentaire composé on fait [ouais]. On fait ça ouais... c'est dur (ouais ?) ouais c'est dur et... (pourquoi c'est dur en fait ?) j'en sais rien, parce que c'est dur [petit rire] ('fin qu'est-ce t'arrives pas à faire ?) ben j'en sais rien [...] Je sais même pas ce qui est dur en vérité, si c'est dur mais... mais j'en sais rien en fait » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire) « (Quand tu dois lire un texte ! Pour les cours de français/ Nan ! Ouais, les préparations ! Par exemple madame D dit... "Il faut que vous... dressiez le portrait de je sais pas... tel personnage... dans une scène". Est-ce que tu le fais ? [petit rire] ou euh... tu le fais pas, ou... ?) ben je le fais mais... ça me... Je sais pas quoi dire quoi ! Parce que... "Ouais il est brun..." ou "Elle a une longue robe..." et tout... "C'est une Espagnole"¹¹⁵⁶, machin et tout ça mais... [il laisse retomber ses mains sur la table] Mais on s'en fout ! Mais t'façons je/ Moi c'est... tout ce qui se rapporte à la lecture, les portraits, les... expliquer le TITRE, machin tout ça mais je... c'est des questions que je me... Mais je savais même pas qu'on pouvait les poser... !(hum hum) je me demande mais ça... quand on me pose ce genre de questions mais je me dis "Mais putain mais je suis où là ? Je suis où ?" Mais han... ! "Putain vous avez qu'à lire hein ! Parce que c'est, ça sert à rien qu'on vous le dise quoi !" Je me dis... / (/ t'as l'impression que c'est dans le texte ?) ouais ! Je me dis "C'est dans le texte quoi...". C'est pas la peine de le répéter. » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème})

Adeline conteste pour sa part la demande de mobilisation et d'assimilation d'un vocabulaire spécialisé pour une appréhension de la littérature. Adeline est d'autant plus opposée à cette demande, qui tranche avec les exigences lectorales collégiennes, qu'elle la perçoit comme une marque de mépris de l'enseignante. Ayant fréquenté un collège de

¹¹⁵⁶ Il reprend des éléments d'une présentation du personnage de Carmen étudié au moment de l'entretien.

banlieue, Adeline attribue la variation des demandes professorales à une opposition sociale (banlieue vs centre ville) plus qu'à une évolution de l'enseignement du français. Les « violences » sociales et scolaires¹¹⁵⁷ subies semblent se superposer :

« Métaphore, si, je sais ce que c'est à peu près... Autrement tous les mots là y a des fois où je fais "Attends c'est quoi ?" [La prof] elle nous sort des mots des fois je... "C'est quoi ?" J'ai jamais entendu de ma vie. Elle explique pas simplement, elle explique avec des mots que... y en a p't-être deux-trois dans la classe qui connaissent, parce que moi je viens d'un collège, les profs si i parlaient pas... comme nous, 'fin... qui nous donnaient p't-être deux-trois mots de vocabulaire ou des trucs comme ça, mais i se prenaient une éponge dans la tête [petit rire] Sérieusement i se prenaient une éponge dans la tête. Ça fait que ben... des fois i nous sortent des mots je fais "Attends" On se regarde avec ceux de [de la ville de banlieue d'origine]... "Qu'est-ce qu'i racontent ?" C'est des mots on n'a jamais entendus de notre vie. Ça fait qu'est-ce tu veux comprendre ? Tu parles. Ou encore ça serait en biologie c'est normal, en physique c'est normal¹¹⁵⁸. Encore c'est vrai i faut avoir un peu de vocabulaire, i faudrait en avoir beaucoup, mais bon... y a une façon de le faire. [La prof de français] elle nous le balance comme ça "Allez ! hop !" (ouais, hum). Et elle fait "Oui, si vous feriez du latin... et si vous feriez ci... du grec". Hou là là... avec elle i faudrait... lire tous les livres de la terre [petit rire] Faudrait... apprendre toutes les langues, faudrait... pff'... faudrait être quoi ? Euh... faudrait être un p'tit robot... un surdoué, pff' c'est ça... faudrait rester chez nous, le samedi et le dimanche en train de... faire du français » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Avec l'évolution de l'enseignement du français, c'est le « plaisir de la lecture » et des réactions lectorales singulières qui est parfois regretté. La demande de mise en veille d'une appréhension pragmatique des textes est en effet contestée par un certain nombre d'enquêtés aux résultats scolaires en français variés, ayant pour points communs l'expérience de rencontres heureuses à l'occasion des lectures scolaires collégiennes. Ainsi Aïcha explique :

¹¹⁵⁷ Les enquêtés peuvent « se trouv[er] soudain confrontés à la violence qu'exerce le monde scolaire sur les élèves les moins préparés à ses exigences », S. Broccolichi, « Un paradis perdu », *La Misère du monde*, Seuil, Paris, 1993, p. 621.

¹¹⁵⁸ *L'usage de mots n'appartenant pas au vocabulaire "courant" dans les disciplines scientifiques comme la biologie ou la physique depuis le début de leur enseignement à l'école semble avoir rendu nécessaire, naturel, le recours à un vocabulaire spécialisé. A cela s'ajoute que ces disciplines évoquent moins des réalités tangibles pour les enquêtés que le français ou les sciences sociales. Le vocabulaire spécialisé est également critiqué par des enquêtés ayant une appréhension pragmatique des savoirs : « (T'aimes bien l'SES ou... t'aimes pas trop) SES ? (Ouais) Franchement au début ouais. Mais là ça commence vraiment... à m'énerver quoi (Ah ouais ?) Ouais franchement... (Pourquoi ?) C'est... ça me saoule t'sais ! Je viens, c'est tout... i nous parle toujours de... Et en plus lui, avec monsieur... [nom de l'enseignant] i nous sort des mots... pff', hou là là... Franchement des mots... que j'ai jamais entendus de ma vie ! Mais des / (/ Comme quoi ?) comme... "travaillistique" ! "Travaillistique". Des mots/ Pourquoi i nous dit pas : travail ! [je ris] I z'utilisent pas le mot "travail" [je ris], "travaillistique"... I nous sort ! Franchement i nous sort des mots trop complexes ! (Hum) Mais au sinon, franchement... la seconde c'est super dur » (Lagdar).*

« j'aime bien commenter le texte... et dire ce que tu vois toi, et pas les autres. [...] ce que t'as compris toi... dans le texte, c'est pas [la prof] elle te pose une question "Dire ouais... qu'est-ce qu'i veut..." [...] c'est par toi-même que tu dois voir... comment il est, les personnages [...] comment tu caractériserais ce personnage, comment... tu le vois, si t'étais à sa place... nanin, tu vois ? (ouais) ben c'est ça. Je préfère, c'est mieux » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

Pour les enquêtés n'ayant pas construit les satisfactions lectorales ressortissant à une appréhension analytique des textes, la mise en veille d'une appréhension pragmatique et des satisfactions lectorales qui y sont associées est vécue comme exigence d'une lecture impersonnelle. Cette perception est liée à la mobilisation de savoirs et savoir-faire spécialisés qu'ils n'ont pas encore fait leur. Elle découle aussi du fait qu'ils ne se reconnaissent pas dans les « réactions du lecteur-étalon ». Elle résulte enfin de la mise à l'écart des « réactions » des lecteurs singuliers puisque ce n'est pas en référence à leurs expériences qu'ils doivent comprendre les textes, mais en s'en remettant aux questions posées par leurs enseignants. Pour ces enquêtés, on pourrait dire en paraphrasant un raisonnement de N. Elias : par le fait même de la monopolisation institutionnelle (dont les enseignants sont les « délégués »), l'interprétation des textes de chacun prend une allure plus "impersonnelle" ; elle ne dépend plus directement de ses émotions ; elle est de plus en plus soumise à des règles interprétatives précises, codifiées¹¹⁵⁹.

On l'a vu, la plupart des enquêtés souscrivent à l'idée selon laquelle une étude de texte permet de « comprendre ce que l'auteur a voulu dire ». Cette adhésion renvoie non seulement à l'enseignement du français (mais aussi aux mises en avant commerciales des auteurs, cf. *supra* chapitre 4¹¹⁶⁰). Toutefois, les élèves n'y adhèrent pas toujours immédiatement (par manque de connivence culturelle ou par non reconnaissance de l'autorité pédagogique). En effet, outre les demandes de mobilisation de savoirs et savoir-faire spécialisés, et de mise en veille d'une appréhension pragmatique des textes, des enquêtés aux résultats scolaires en français variés contestent parfois des propositions interprétatives professorales comme mises en évidence des intentions d'auteur. Ouvertes en entretien, les contestations ne le sont pas nécessairement en classe. Elles ne se manifestent pas non plus forcément en pratique à l'occasion des études de texte. Ces contestations s'ancrent dans les expériences des enquêtés. Elles peuvent être liées à des représentations de l'écrire voire de l'agir constituées au cours de la scolarité antérieure ou par ailleurs (elles manifestent alors des oppositions d'arbitraires culturels et d'*ethos*). Elles peuvent aussi être liées aux constats des variations des études de texte selon les enseignants.

¹¹⁵⁹ A propos de la monopolisation étatique de la menace physique, Norbert Elias écrit : « Par le fait même de cette monopolisation, la menace physique qui pèse sur chacun prend une allure plus "impersonnelle" ; elle ne dépend plus directement d'émotions spontanées ; elle est de plus en plus soumise à des règles et à des lois précises », N. Elias, *La Dynamique de l'Occident*, Paris, rééd. Pocket, 1975, p. 190.

¹¹⁶⁰ Les lecteurs de romans policiers, de science-fiction, etc. disent souvent leur admiration des capacités imaginatives et créatrices des auteurs.

« Je trouve dans les livres... dans un livre en fait... je comprends pas pourquoi on essaye d'analyser... tant que ça en fait, parce que je pense que l'auteur la plupart du temps veut juste écrire comme ça et... et veut rien faire passer comme message... forcément à toutes les lignes » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac) « l'année dernière... Ouais... Je crois que c'était un auteur il avait écrit un TRUC, et la prof elle avait dit "Ouais il a écrit, en fait il a écrit ÇA ... parce qu'il avait la haine contre je sais pas qui...". Je me suis dit "Mais qu'est-ce qu'elle en sait ? [petit silence] Elle est... elle le connaît l'auteur ? Non, donc elle est, elle en sait rien !" (hum hum) ou p't-être... même si elle le connaît... p't-être il a pas voulu écrire ça ! Je sais pas moi ! (ouais ! ça te paraît pas... justifié quoi) ouais ! (hum hum) i faut lui demander... Et même ! Même en fait on peut jamais savoir... p't-être ça paraît bête ce que je dis mais... pour moi moi je dis... je sais pas... Par exemple... j'achète un cartable : je l'achète pas parce que i me plaît, j'ai envie de l'acheter, je l'achète, c'est tout ! (hum !) je l'achète / (/ sans raison forcément... /) / comme ça ! (ouais !) on n'est pas obligé de faire un truc... Pour faire un truc, on n'est pas obligé d'avoir des raisons ! (hum hum) mouais ! Franchement... moi je dis... Des fois je regarde la télé : mais je regarde, je la regarde comme ça ! Je la regarde pas pour... y a pas de but à la regarder (hum hum) je regarde comme ça... (ouais ! C'est pas pour un truc particulier ou...) mouais ! [petit silence] Moi j'aime pas... quand on a les/ Comme elle dit la prof des fois "Ouais il a dit ça parce que i... parce que il aimait bien ça !". Ou "Il a écrit ça parce que... c'était en temps de... parce que... il a eu... embrouillé avec ça, ou avec ci...". En fait y a plusieurs raisons ! Et eux i se fixent que sur une ! (hum hum) et quand on lui dit "Ouais... mais madame p't-être il avait envie d'écrire comme ça !". "Mais comment ça, il avait envie d'écrire comme ça ? Faut bien qu'i, faut bien... avoir un but ! Faut bien avoir" Je sais pas ! ([petit rire] hum hum !) [petit silence] T'façons on n'étudie pas, les raisons ça sert un peu à rien... [pause](et tu le dis ça toi... quand des fois t'es pas d'accord et tout ?) mais non ! Je le dis même pas... (c'est vrai ?) d'abord je vais le DIRE... Elle va dire "Mais Nordine, je vous dis ça, c'est ÇA ! Tu crois que je vais vous dire un truc même pas vrai ?" (hum) et d'abord j'ai pas envie de... me prendre la tête pour rien... » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie) « [parfois ce que dit madame G] c'est COMIQUE parce que... elle est pas dans la tête de l'auteur ! (hum !) l'auteur ça se trouve il a pas voulu montrer ça... Et moi je dis... franchement chacun y voit comme i veut. Elle elle y voit à sa façon, et elle nous fait y voir à sa façon, et ça se trouve c'est pas comme ça que ça a été fait (hum) Peut-être que ça a été fait, mais moi... j'y vois pas comme elle, je suis désolée (hum !) on y voit... on dit que c'est comme ça parce qu'on y voit à sa façon, mais quand on voit les PROFS , y en a plein qui font les études de texte et pourtant i z'ont pas tous la même idée sur les choses hein... (ah ouais ?) ben ouais, parce que ma cousine, elle m'a dit que quand elle a passé son BAC ... de français à l'oral... quand elle a expliqué le texte, enfin je sais plus si c'était... ouais, à l'oral. Elle m'a dit que celui qui était en face, il avait aucune vision... il avait pas du tout la même vision que la prof qu'elle avait et qu'il avait dit que... à ses élèves il avait pas... pas du tout fait comme ça (hum hum) donc comme quoi... on voit sa vision mais on... Elle nous fait perdre la vision que nous on avait du texte (ouais !) donc ça... c'est dommage que l'auteur... ben ouais l'auteur. Mais moi j'ai jamais rencontré Victor Hugo pour lui demander... ce qu'i

pensait dans son livre, pourquoi il l'avait fait hein. J'ai pas été non plus voir... certaines personnes pour... certains auteurs "Alors... ! C'est comme ça que t'as fait ?". "Ouais, ça c'est GÉNIAL... j'avais jamais imaginé". NAN, elle y voit à sa façon et... » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3ème enfant, CAP coiffure)

Ainsi les modalités variées de l'adhésion aux exigences lectorales lycéennes ou de leur contestation dépassent les clivages entre élèves selon leur maîtrise de la façon de lire analytique.

Conclusion

On l'a vu au chapitre 6, le contexte scolaire de lecture est porteur de différentes contraintes lectorales. Les plus légitimes sont celles auxquelles les élèves doivent avoir appris à se soumettre pour produire des réponses attendues lors des évaluations des façons de lire. Ces contraintes lectorales-là réclament la mise en œuvre d'une appréhension analytique des textes et la mise en suspens ou au second plan d'une appréhension pragmatique.

Cette façon de lire attendue vise notamment à comprendre les textes dans leurs relations aux autres textes, comme « compossibles stylistiques »¹¹⁶¹. En classe de seconde, les élèves sont invités à acquérir des savoirs et savoir-faire spécialisés leur permettant d'appréhender progressivement les textes dans cette perspective. Ils sont aussi invités à étayer leur connaissance d'œuvres qualifiées institutionnellement d'œuvres de qualités (littéraires ou stylistiques) et ayant une importance culturelle (retenues par l'histoire et l'histoire littéraire). Les élèves doivent dans un premier temps analyser les figures de style et procédés d'écriture et les "effets" stylistiques de tout ordre (sans avoir besoin, d'abord, de référer le texte étudié aux autres textes). Il s'agit de les analyser à partir de savoirs spécialisés consignés, en sachant par exemple que "l'anaphore produit un effet de persuasion". Dans un second temps, les élèves sont invités à organiser des propositions interprétatives de marques textuelles précises selon une perspective d'étude suggérée par leur enseignant et qu'ils apprennent progressivement à dégager eux-mêmes.

En seconde, l'adoption d'une posture de commentateur est l'un des éléments les plus discriminants à l'aune duquel les élèves sont évalués : comprendre les textes, non en les « vivant » ou en les référant à leurs expériences (réactions aux textes en fonction de ce qu'ils connaissent, vivent, lisent, etc.), mais en les rapportant à des savoirs spécialisés que les enseignants ont pour mission de transmettre. En ce sens, les élèves doivent tenter de mettre en œuvre une appréhension analytique des textes et de mettre en suspens ou au second plan une appréhension pragmatique.

L'adhésion des élèves aux exigences lectorales lycéennes est relativement indépendante de la maîtrise pratique de l'appréhension analytique attendue. Elle est plus

¹¹⁶¹ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 52 : « On ne peut rien dire pour caractériser une œuvre d'art qui ne suppose la référence au moins implicitement aux compossibles ».

étroitement liée au rapport que les enquêtés entretiennent à la lecture et aux sollicitations lectorales scolaires par rapport à des sollicitations extra-scolaires ou antérieures.

Les réactions de la plupart des élèves interrogés aux contraintes contextuelles à partir d'habitudes lectorales et scolaires constituées et d'habitudes en cours de constitution contribuent à la mise en suspens ou au second plan d'une appréhension pragmatique des textes ainsi qu'à la mise en œuvre, plus ou moins rapidement et plus ou moins intégralement, d'une appréhension analytique des textes. La nature des consignes lectorales n'est pas le seul élément expliquant ces appréhensions des textes.

D'abord, portés par le besoin tant scolaire que social de fournir les réponses attendues aux enseignants afin d'être *bien évalués* les élèves interrogés accordent une attention majeure aux questions professorales et à la formulation de leurs réponses. Ce faisant, ils gouvernent leur découverte des textes et se laissent peu guider par le déroulement des textes. La poursuite de leur lecture est moins motivée par les motifs textuels que par des motifs extérieurs. Les élèves mettent en œuvre une lecture de type informatif-sélectif orientée par les consignes lectorales professorales et fortement soutenue par la perspective d'une évaluation. Et, lorsqu'une connaissance indirecte des textes suffit à fournir les réponses attendues (résumé réalisé par autrui, adaptation, etc.), les élèves ayant peu lu de littérature par le passé et les élèves investissant le moins le français, en tant que tant que discipline scolaire, et la lecture littéraire peuvent négliger la lecture des originaux. Ce sont des habitudes tant lectorales que scolaires (le souci de répondre à ce qui est attendu et évalué) qui conduisent à la mise en suspens d'une appréhension pragmatique des textes (impliquant notamment que le lecteur se laisse prendre par le texte).

Ensuite, la réalisation de travaux ayant pour visées l'objectivation et l'analyse des textes conduit également les élèves à mettre en suspens une appréhension pragmatique et à mobiliser des savoirs spécialisés pour lire les textes, premiers jalons d'une appréhension analytique. En ce sens, c'est la nature des consignes mêmes qui, si elles sont suivies, oriente l'appréhension des textes. Appliqués à suivre les consignes lectorales de leur enseignant, à effectuer les exercices de repérages de marques textuelles précises, à acquérir de nouveaux savoirs spécialisés et à les « *appliquer* », les élèves adoptent une posture analytique. Toutefois, ils réactivent parfois des habitudes scolaires consistant à apprendre puis à réciter des savoirs plus qu'ils n'inscrivent leur découverte des textes dans une perspective interprétative d'ensemble. Cette appropriation des études de textes comme *exercices scolaires* est favorisée par le découpage en deux étapes de l'analyse des textes (repérages et analyses de marques textuelles particulières, organisation des observations selon une perspective d'étude). La première étape constitue parfois le tout de l'appréhension analytique des textes par les élèves. Une appréhension pragmatique qu'ils tentent de canaliser leur permet de donner sens aux textes.

Quelquefois cependant, les textes opposent aux élèves-lecteurs des difficultés qui leur rendent impossible une appréhension pragmatique. Qu'elles soient lexicales, syntaxiques, thématiques, stylistiques, etc., ces difficultés constituent des obstacles que les élèves doivent surmonter, avant de pouvoir « vivre » les textes. De fait, leur « participation » aux textes est reléguée au second plan. Les difficultés textuelles varient

selon les enquêtés et selon leurs habitudes de lecture. Elles peuvent en outre être induites par le statut des textes : si ceux-ci font l'objet d'études en seconde, c'est qu'ils sont difficiles.

La relation d'enseignement contribue à infléchir le rapport des élèves aux textes lus et à la façon de lire enseignée : parce qu'ils sont élèves et qu'ils doivent apprendre des savoirs et savoir-faire qu'ils ne maîtrisent pas, beaucoup d'enquêtés en restent à la première étape de l'appréhension analytique des textes préconisée au lycée et se heurtent aux difficultés des textes qu'ils doivent étudier.

Du fait de leur statut d'élèves, ils s'en remettent souvent à de plus "compétents" qu'eux pour "comprendre" les textes, pour les comprendre de la façon attendue, et pour apprendre à les comprendre de la sorte. Ils assimilent ou mémorisent alors les propositions interprétatives d'autrui. Ils taisent également ainsi des façons de lire et de comprendre les textes non attendues au lycée. Les corrections des enseignants et les commentaires publiés sur les textes constituent les principaux référents lectoraux ; l'entourage familial, amical ou professionnel peut parfois en être. Le recours à tel ou tel référent varie socialement : dans la population, les enfants de bacheliers recourant à des ouvrages de référence consultent plus souvent des manuels (les leurs ou ceux de leur entourage familial : *Lagarde et Michard*) et des encyclopédies littéraires, les enfants de non bacheliers compulsent plus souvent des *Profil*. Les modalités mêmes du recours varient allant de la consultation comparée à la production d'une analyse individuelle à la copie sans lecture et analyse de l'œuvre originale. Ces recours permettent de faire face aux évaluations scolaires en même temps qu'ils contribuent, plus ou moins, à la constitution des savoirs et savoir-faire interprétatifs.

Exercices d'objectivation, concentration de l'attention sur les savoirs nouveaux, difficultés des textes, remises de soi quant à l'interprétation d'ensemble de ces derniers, sont autant d'éléments qui conduisent effectivement les élèves à taire, même momentanément, une appréhension pragmatique des textes et parfois à fournir les premiers jalons d'une appréhension analytique attendue.

Initiés dès le collège aux exigences lectorales lycéennes et particulièrement rompus à la constitution d'habitudes scolaires au sein d'une relation pédagogique, disposant des conditions matérielles favorables à l'exercice de ces habitudes, quelques enquêtés parviennent, dès le milieu de la classe de seconde, à mener de bout en bout une appréhension analytique des textes en suivant les consignes lectorales professorales : ils parviennent à organiser selon une perspective d'étude les propositions interprétatives de marques textuelles particulières. Ils ont une appréhension analytique des textes.

Chapitre 8 Des réactions lectorales non conformes aux attentes professorales : une appréhension pragmatique des textes

Les façons de lire réclamées et attendues en situation d'évaluation au sein des cours de français de seconde, sont des façons de lire analytiques et non des façons de lire pragmatiques. Les textes doivent être analysés méthodiquement à partir de savoirs linguistiques, stylistiques et historiques. Ceux-ci permettent notamment de souligner les effets produits par procédés stylistiques sur un lecteur-étalon et de situer les textes dans l'univers de la littérature scolairement stabilisé. La mise en suspens d'une appréhension pragmatique des textes est d'autant plus impérative que les élèves se situent à distance de l'arbitraire culturel scolaire-littéraire et ont des réactions aux textes non conformes à celles de ce *lecteur-étalon* repérables en contexte scolaire.

On a vu au cours du chapitre précédent que certaines caractéristiques du contexte et des consignes lectorales scolaires et leurs appropriations par les élèves constituent des conditions de possibilité de la mise en suspens d'une appréhension pragmatique des textes et souvent aussi de la mise en œuvre d'une façon de lire analytique.

Cependant, ces mises en suspens et mises en œuvre attendues scolairement peuvent n'être que momentanées et circonscrites :

- à la salle de classe (vs à la préparation domestique des lectures scolaires),
- aux exercices de repérage et d'interprétation de marques textuelles ponctuelles (vs les exercices de production d'une interprétation globale des textes),
- aux copies et aux entraînements à l'épreuve orale de français (vs le quant-à-soi de l'appréhension des textes non explicité en situation d'évaluation ou les appréhensions pragmatiques des textes servant le déroulement des cours).

Ces mises en œuvre et en suspens sont circonscrites lorsque leurs conditions de possibilité ne se prolongent pas au-delà des conditions immédiates d'effectuation des lectures.

Par ailleurs, non exclusive *per se* d'autres appréhensions des textes, la mise en œuvre d'une appréhension analytique peut s'articuler à une appréhension pragmatique.

L'objectif de ce chapitre est donc d'étudier les conditions de possibilité des appréhensions pragmatiques des œuvres étudiées en cours de français. On se dégage, pour ce faire, d'une perspective évaluative. On ne considère ces appréhensions pragmatiques ni comme des manquements par rapport aux attendus scolaires, comme des manifestations d'une non maîtrise ou d'un non respect des consignes lectorales, ni comme des interprétations plus riches, plus authentiques, plus personnelles que les interprétations scolaires des textes. L'enjeu n'est pas d'attribuer richesse ou pauvreté à des interprétations illégitimes scolairement, mais de mettre au jour leurs conditions de possibilité. Après les avoir dégagées de l'analyse des entretiens avec les enseignants et des observations, au chapitre 6, il s'agit de les reconstruire à partir de l'analyse des entretiens avec les élèves et de leurs copies.

Comme les conditions de possibilité des appréhensions analytiques, les conditions de possibilité des appréhensions pragmatiques se situent également à la rencontre 1/ des contraintes lectorales portées par le contexte scolaire, 2/ des textes et 3/ des habitudes lectorales et scolaires des élèves à partir desquelles ils s'approprient les consignes de

lecture et les textes lus.

Parce que même au lycée le contexte scolaire est porteur d'une pluralité de contraintes lectorales (chapitre 6) et parce que les lecteurs ont constitué des habitudes scolaires et lectorales diverses (chapitres 3 et 4), des élèves peuvent avoir des appréhensions analytiques et des appréhensions pragmatiques des textes étudiés en classe.

La *nature* des contraintes lectorales contextuelles, la plus ou moins grande rigidité de leur encadrement, leur *appropriation* par les élèves et la *force* relative des diverses *habitudes lectorales* des enquêtés (*des habitudes lectorales pragmatiques fortes et des habitudes lectorales analytiques fragiles*) rendent raison des habitudes lectorales finalement mises en œuvre en contexte scolaire. Les textes lus et leur résonance auprès de lecteurs aux horizons d'attentes particuliers ont un rôle essentiel dans la détermination des façons de lire mobilisées. Ils favorisent une appréhension pragmatique 1/ lorsqu'ils sont perçus comme ressemblant à des textes dont les lecteurs sont familiers et qu'ils ont l'habitude de lire de façon pragmatique, 2/ lorsqu'ils donnent à lire des réalités connues des enquêtés (parce qu'ils les ont vécues ou lues) favorisant un ancrage pragmatique de leur compréhension aux dépens d'un ancrage dans des savoirs de référence.

La rencontre entre contraintes lectorales contextuelles, habitudes lectorales et scolaires et textes lus favorisant des façons de lire pragmatiques se déclinent de cinq manières.

1/ *Contrariant des consignes lectorales contextuelles qui exigent des habitudes lectorales analytiques*, des textes suscitent des habitudes lectorales pragmatiques fortement constituées. C'est le cas par exemple lorsqu'en situation d'évaluation, les élèves ne parviennent pas à répondre de manière attendue aux sollicitations lectorales analytiques mais y répondent par une appréhension pragmatique des textes en réactivant des habitudes lectorales fortes. C'est le cas aussi lorsque les élèves ont une double appréhension des textes : tout en parvenant à mettre en œuvre une appréhension analytique des textes ou tout en s'en remettant à une proposition interprétative professorale, les élèves conservent par devers eux une appréhension pragmatique des textes ou de marques textuelles précises comme les personnages ;

2/ Des textes suscitent des habitudes lectorales pragmatiques fortement constituées alors que les *consignes lectorales contextuelles* sollicitant une appréhension analytique *sont peu contraignantes*. C'est le cas lors des analyses de textes non évaluées. Pour préparer les études de texte et en venir rapidement à bout, certains élèves mobilisent des habitudes lectorales pragmatiques antérieurement constituées qui ne correspondent pas aux attendus des sollicitations lectorales scolaires ;

3/ Peu explicites sur les attendus d'une appréhension analytique, les sollicitations lectorales scolaires tolèrent voire encouragent ponctuellement une appréhension pragmatique des textes (pause dans une leçon, dynamique des cours, demande de lecture cursive, etc.) ;

4/ Par leur polysémie, les savoirs spécialisés mobilisés pour étudier les textes participent à un ancrage pragmatique des textes et des réactions lectorales. Certains élèves retraduisent dans une logique d'appréhension pragmatique des textes des

sollicitations lectorales ou des propositions interprétatives analytiques et mettent de la sorte en mots leurs expériences lectorales avec des savoirs spécialisés ;

5/ Les conditions d'évocation des lectures favorisent l'expression d'une appréhension pragmatique de textes qui ont pu être appréhendés analytiquement en classe. C'est le cas lorsque, rétrospectivement et hors contexte scolaire, les élèves sont invités à émettre des jugements de goût sur les textes étudiés.

Contrairement à une conception imputant l'échec scolaire à la responsabilité et au bon-vouloir des élèves, l'étude des conditions de possibilité de ces appréhensions pragmatiques des textes étudiés en classe montre que le calcul des intérêts objectifs à la mise en œuvre de telles ou telles habitudes lectorales y occupe une part minime. Elle permet aussi de pointer les conditions circonscrites dans lesquelles ces appréhensions peuvent être préjudiciables. Elles le sont peu :

1/ lorsque les sollicitations lectorales mêmes les favorisent ou les tolèrent ;

2/ lorsque les appréhensions des textes étudiés ne sont pas systématiquement vérifiées par les enseignants et restent non visibles en contexte scolaire (préparations non vérifiées, élèves non interrogés en classe, jugements de goût non sollicités, etc.) ;

3/ lorsque les élèves ont constitué une pluralité d'habitudes de lecture et parviennent à canaliser leurs appréhensions pragmatiques des textes en ne donnant à voir aux enseignants que leurs appréhensions analytiques ;

4/ lorsque les élèves partagent l'arbitraire culturel scolaire-littéraire et que leurs réactions aux textes correspondent à celles du lecteur-étalon : leur retour réflexif sur une appréhension pragmatique de textes peut alors passer pour l'explicitation d'une appréhension analytique des textes.

En revanche, les appréhensions pragmatiques des textes étudiés en classe peuvent être disqualifiantes scolairement lorsque, se situant à distance de l'arbitraire culturel scolaire-littéraire et ayant des réactions aux textes différentes de celles du *lecteur-étalon* et aisément repérables en contexte scolaire, les élèves ne savent ni contenir leurs réactions, ni faire montre de l'appréhension analytique des textes réclamée. La fragilité des habitudes lectorales analytiques, la résonance des textes par rapport à des habitudes lectorales fortes et la faible constitution d'un sens de la pertinence contextuelle peuvent amener les élèves à agir, plus ou moins malgré eux, contre leurs intérêts scolaires objectifs.

I. Des appréhensions pragmatiques des textes en dépit d'un encadrement fort des consignes lectorales

Malgré des consignes lectorales invitant à la mise en œuvre d'une appréhension analytique des textes, et parfois même à la mise en veille d'une appréhension pragmatique, la mobilisation de cette dernière pour lire les textes étudiés en classe n'est pas rare parmi les enquêtés.

Certains, maîtrisant des savoirs et savoir-faire analytiques attendus, témoignent d'une double appréhension des textes. Ils s'en remettent aux sollicitations lectorales

scolaires et aux propositions interprétatives professorales en contexte scolaire. Sensibles aux marques textuelles de certains textes, ils ne s'empêchent cependant pas d'en avoir, dans le même temps, une appréhension pragmatique. Ils parviennent à canaliser cette dernière en contexte scolaire et en réservent l'explicitation à des contextes qui ne l'invalideront pas – les sociabilités lectorales extra-scolaires, le quant-à-soi lectoral, l'entretien sociologique, etc.

D'autres enquêtés, dont la maîtrise des savoirs et savoir-faire attendus est plus fragile, ne parviennent pas toujours à canaliser une appréhension pragmatique réactivée par les textes qui leur sont soumis. En situation d'évaluation, ces réactivations sont pourtant potentiellement préjudicia-bles scolairement pour au moins deux raisons : d'une part elles manifestent la faible maîtrise d'une appréhension analytique ; d'autre part elles témoignent de l'absence de maîtrise de soi, d'autocontrôle des habitudes (intellectuelles, physiques, etc.) ou de soumission aux exigences scolaires. De la sorte, ces réactivations peuvent apparaître comme des « folies » scolaires « vouées à être négativement sanctionnées », moins parce qu'elles sont « incompatibles avec les conditions objectives »¹¹⁶² que parce qu'elles sont décalées par rapport aux sollicitations lectorales légitimes. Lors d'un commentaire composé de *Souvenir de la nuit du 4* de Victor Hugo, Didier fait preuve d'une telle « folie » lectorale :

La question était : « Les vers 1 à 9 doivent scandaliser le lecteur. Dégagez dans ce passage quatre arguments implicites pouvant conduire à cette réaction ».

Didier donne pour premier « argument implicite » : « Les balles bien placées, donc une mort nette et rapide, l'enfant n'a pas eu le temps de souffrir ».

Interrogeant le registre du texte étudié ou celui de la réponse de Didier, madame A note dans la marge : « Est-ce ironique ? »

En déduisant la rapidité de la mort de l'enfant de la description de sa blessure, Didier dégage bien un implicite du texte. Cependant, celui-ci ne correspond pas aux « arguments implicites » propres à scandaliser le lecteur. L'ancrage pragmatique de sa compréhension du texte conduit cet enquêté à produire une réponse qui, d'un point de vue analytique, frôle le contresens.

L'objectif est donc de rendre raison de telles appréhensions pragmatiques des textes qui s'opposent aux sollicitations lectorales scolaires ou aux propositions interprétatives professorales sans forcément les ignorer.

Dans *Les Jeunes et la lecture*, F. de Singly observe également des réactivations d'habitudes lectorales pragmatiques en contexte scolaire. Il note à ce propos :

« Ce n'est, peut-être, pas un hasard si c'est une jeune fille qui pose ce problème de la coexistence de plusieurs types de lecture, pour dire bref de la lecture personnelle dans laquelle on s'identifie et de la lecture scolaire. Cette lecture dans laquelle on s'implique davantage, plus féminine, ne se coule pas si aisément dans les moules scolaires. Identification et commentaire ne se situent pas sur le même plan. Cela contribue à expliquer, sans doute, les limites du rendement des investissements dans la lecture sur le marché scolaire. »¹¹⁶³

¹¹⁶² P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 93-94.

¹¹⁶³ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 144.

Soucieux des réalités que subissent les caractéristiques sociales isolées (les variables), on peut prêter attention aux habitudes lectorales constituées antérieurement par les enquêtés, et aux spécificités des textes lus et étudiés. Celles-ci constituent les différents éléments qui déterminent la mobilisation inopportune, et plus ou moins préjudiciable, d'habitudes lectorales pragmatiques en contexte scolaire :

- les textes n'opposent pas aux enquêtés de difficultés de compréhension (par projection et quiproquo ou non) et sont saisis à partir de leur ressemblance avec des textes que les lecteurs ont l'habitude d'appréhender de façon pragmatique ou évoquant des réalités que les lecteurs connaissent parce qu'ils les ont lues ou vécues ;
- des habitudes lectorales pragmatiques fortes réinvesties en dépit des consignes lectorales analytiques : les lecteurs se laissent prendre au jeu de la participation narrative, se saisissent des textes dans une perspective éthico-pratique, ou les comprennent par projection en référence à des expériences vécues ou lues ;
- parfois un moindre sens de la pertinence contextuelle et une moindre maîtrise des savoirs et savoir-faire empêchent de répondre aux consignes lectorales analytiques. Certains enquêtés insistent sur le fait d'avoir agi « malgré eux » ; d'autres revendiquent la légitimité de leur appréhension et contestent les consignes lectorales lycéennes ou les propositions interprétatives professorales.

Pour approcher l'articulation des différents éléments favorisant des réactivations d'appréhensions pragmatiques des textes, on s'est attaché à reconstruire des *cas de lecture*. La diversité des cas présentés pointe le fait que les ressemblances entre textes et réactions lectorales sont liées aux habitudes constituées et ne sont pas inscrites dans les textes. Ces ressemblances ne correspondent pas forcément à celles reconnues scolairement.

1) Vincent et *L'Albatros*

En seconde, les résultats en français de Vincent sont variables, comme en témoignent les neuf devoirs qu'il m'a remis. Il a 2/10 aux questions d'observation sur un extrait des *Trois mousquetaires* de Dumas et 9/20 à celles portant sur des extraits de Montaigne, de Fontenelle et de Colette. Il obtient 15/20 à un résumé et 11/20 au contrôle de lecture du *Rouge et le noir* mais il a 3.5/20 à son analyse du *Petit Poucet*, etc. S'il n'y parvient pas toujours, cet enquêté tente de se soumettre aux exigences professorales, de répondre aux consignes de lecture, d'adopter un point de vue analytique sur les textes étudiés en classe.

Une certaine réserve en cours de français lui vaut une relative hostilité de madame B qui appréhende ce comportement comme de la désinvolture à l'égard des cours de français et de son enseignement. L'attitude de Vincent en entretien suggère une autre analyse de sa réserve. Cet enquêté manifeste en effet une remise de soi quant à la compréhension et à l'appréciation des textes étudiés. Ainsi il n'en parle qu'après avoir regardé son classeur de français tenu à proximité, comme si lui-même n'avait rien à en dire et comme s'il avait peur d'en dire des choses non valides scolairement.

En revanche, Vincent sort de sa réserve lorsqu'il évoque les poèmes de Baudelaire lus en prévision d'un contrôle de lecture avant l'étude l'œuvre : « *là je suis en train de lire Les Fleurs du mal. C'est dur ça par contre [...] i dit des trucs pas gentils, euh... Baudelaire [...] c'est sec, i dit ça... ça lui fait rien à lui* ». Dans ce recueil, seul *Le Chat* a sa faveur, c'est « *l'un des seuls poèmes où i fait l'éloge d'un animal ou d'une personne, alors que dans tous les autres poèmes, L'Albatros ou... les autres, ben i dit...* ». De tels propos s'écartent de l'appréhension analytique des œuvres réclamée au lycée : Vincent émet un jugement sur l'auteur et sur les textes. Ce jugement repose de surcroît sur des critères moraux plus que littéraires.

Les habitudes lectorales de cet enquêté permettent de comprendre ses réactions à l'enseignement de la littérature au lycée et aux poèmes de Baudelaire. Lorsqu'il évoque le français au collège, Vincent souligne son appréciation des textes étudiés comme *Le Baron perché* d'Italo Calvino, lu en troisième (cf. *supra*, chapitre 4) ou comme les pièces de Molière :

« j'avais fait, lu des Molière et puis ça allait bien, l'année dernière [...] C'est de l'humour... y a toujours un personnage... qui éduque les autres, et... y en a qui... on dirait qu'i sont supérieurs et puis à la fin c'est eux qui se font avoir » (Vincent ; père : chef de service, pompier, bac scientifique ; mère : professeur d'histoire-géographie en LP, bac littéraire, CAPES)

Vincent éprouvait alors d'autant moins de difficultés à répondre aux demandes de lectures participatives de textes littéraires qu'il s'y entraînait sans le savoir en prenant plaisir à lire les romans de Jules Verne de la bibliothèque familiale. En revanche, durant la période collégienne, Vincent s'est peu préparé aux lectures analytiques lycéennes. L'évolution des exigences professorales auxquelles cet enquêté a été confronté l'a mis en situation de fragilité.

D'autres habitudes de lectures constituées en dehors des cours de français, liées au désir de Vincent de devenir ornithologue, éclairent sa réaction à la lecture des poèmes de Baudelaire et notamment de *L'Albatros*. Cet enquêté occupe son temps libre à observer les oiseaux et à les étudier : il suit des cours à La Maison de l'environnement, il participe à des stages d'observation et lit des livres sur les oiseaux. Une grande partie de l'entretien est consacrée à la description de cette passion. Aux propos brefs, nécessitant un recours au classeur, sur les cours de français et sur les textes lus en classe succèdent de longs développements : Vincent évoque une multitude d'espèces. Il commente nombre de photos qu'il a prises ou qui figurent sur une revue à laquelle il est abonné. Il raconte des observations. Il m'explique aussi comment entrer en communication avec les oiseaux à l'aide d'appeaux :

« j'ai des appeaux aussi. 'Fin j'en ai un seul [il le prend, et souffle dedans] (et après i répondent ?) ouais. Ben... j'y adapte en fonction du chant. Euh... une mésange, elle va faire... [il imite] des p'tits bruits, des p'tits coups comme ça [il imite] Puis après elle te répond et... puis elle change de registre aussi. Quand tu fais le même registre qu'elle, exactement le même, elle rajoute deux-trois notes ou... [petit rire] des intonations » (Vincent ; père : chef de service, pompier, bac scientifique ; mère : professeur d'histoire-géographie en LP, bac littéraire, CAPES)

Vincent a été initié à cette passion pour les oiseaux durant son enfance par son grand-père. Ce dernier lui a aussi appris l'usage des encyclopédies ornithologiques et lui a légué plus tard son « *vieux bouquin [...] y a tous les oiseaux, avec les... les différents endroits où i sont... dans les zones maritimes, estuaires... y a tout... en fait* » :

**« [en balade] je pars pas avec ça [le gros livre de mon grand-père] sous le bras parce que ça fait un peu gros mais euh... j'en ai eu un de poche comme ça pour mon anniversaire, et quand je pars [me promener] si y en a un [d'oiseau] que j'arrive pas à reconnaître, à identifier, je regarde sur ce livre [de poche] »
(Vincent)**

En plus de s'inscrire dans des relations affectives, les lectures de Vincent liées à cette passion pour les oiseaux se distinguent de celles effectuées au sein des cours de français par la nature des textes et l'usage qu'il en fait. Vincent s'empare de différents textes. Certains visent « à s'annuler en tant que tels pour être convertis en pratiques, en séries de gestes, d'actes et d'actions pratiques »¹¹⁶⁴. Ainsi, il organise ses randonnées en suivant les propositions d'une revue qui décrit des parcours migratoires d'oiseaux et publie des cartes topographiques. D'autres revues, consignnant des connaissances ornithologiques, permettent la satisfaction d'un intérêt didactique. Par ces lectures, Vincent est moins familier d'une représentation poétique du monde que des textes descriptifs et explicatifs. On comprend qu'il réagisse négativement à un usage métaphorique, peu valorisant, de l'albatros : « *l'albatros... c'est un être... maladroit avec ses grandes ailes* » qui ne correspond pas au regard de l'ornithologue.

2) Nicolas et les « ennemis de Néron »

Aux quatre devoirs que Nicolas m'a remis, il avait obtenu : 14.5/20 ; 12.5/20 ; 9/20 ; 8.5/20.

Nicolas a éprouvé quelques difficultés à lire *Britannicus* à cause des rimes (cf., *supra*, chapitre 7). Toutefois, il est passé outre et a apprécié la pièce grâce au suspense suscité notamment par des éléments de mise en scène. C'est en effet ainsi que Nicolas décrit la scène durant laquelle Néron, caché, observe et surveille la rencontre entre Britannicus et Junie après avoir fait des recommandations à celle-ci :

« *Britannicus [...] [l'histoire] elle est bien l'histoire (et pourquoi ? elle te plaît ?) ben [...] déjà y a de l'action, y a... des scènes de ménage... où des fois... y en a qui z'écoulent aux portes... plein de choses comme ça, et après... à la fin ça arrive à avoir un suspense et... on arrive à découvrir beaucoup de choses (ouais, ça t'aimes bien quand y a du suspense...) voilà de l'action (ou de l'action) le suspense ouais, ou l'aventure* » (Nicolas ; père : gardien dans une entreprise ; mère : femme de ménage dans la même entreprise ; scolarité primaire en Italie pour les deux parents)

En identifiant l'effet de suspense, Nicolas ne déroge pas à l'analyse scolaire. Il s'en écarte en revanche lorsqu'il appréhende chaque élément du texte, aussi minime soit-il, tel un pronom personnel ou une périphrase, à partir de cette catégorisation. C'est comme effet de suspense qu'il analyse par exemple un phénomène de substitution – un nom propre

¹¹⁶⁴ B. Lahire, « Ecrits hors école », *op. cit.*, 147.

remplacé par un pronom – à l’occasion du commentaire composé d’une tirade de Narcisse :

La question était : « A quel discours appartiennent les vers 1468 à 1478 ? De qui relatent-ils les propos ? et par quels mots sont-ils désignés ? Quelle image cela donne-t-il d’eux ? » Nicolas répond : « Les vers 1468 à 1478 appartiennent au discours direct [monsieur C annote dans la marge « B. »]. Ils relatent les propos de ces ennemis qui sont désignés par “ces maîtres orgueilleux” (vers 1466) et “ils” (vers 1467). Cela donne l’image qu’ils sont différents car ils ne réagissent pas de la même façon et que cela peut donner aussi l’image qu’il y a du suspense car on ne connaît pas le nom de ces ennemis ». [Monsieur C souligne, je mets en gras]

Nicolas analyse l’absence de nom propre à partir d’une grille hétérodoxe. Il s’éloigne de l’étude du discours argumentatif guidé par les questions de monsieur C. De fait, si le recours à la notion de suspense manifeste l’adoption de la posture interprétative requise lors d’un commentaire composé, il permet surtout l’explicitation de l’expérience lectorale de Nicolas qui ressortit à une appréhension pragmatique.

Cet enquêté ne procède pas différemment lorsqu’il évoque en entretien ses lectures collégiennes, principalement réalisées au sein des cours de français. Le suspense éprouvé et l’aventure partagée servent d’étalon à ses expériences lectorales. Les textes lus répondaient aux attentes lectorales de Nicolas quand ils comportaient des actions, relataient des aventures, faisaient marcher le suspense. Ils n’y répondaient pas quand ils ne possédaient pas de tels traits stylistiques et narratifs. De fait, lorsqu’il parle de ses lectures passées – c’est le cas par exemple à propos de *Vendredi ou la vie sauvage* –, Nicolas dresse un portrait de lecteur semblable à celui des lecteurs donnés en modèles aux élèves dans le manuel de 5^{ème} analysé par C. Détrez :

« ce qui importe dans la lecture de ces enfants présentée en exemple et en miroir de l’expérience des élèves, ce n’est nullement l’enrichissement d’une culture par l’accumulation des lectures des œuvres de tel ou tel auteur, mais bien plutôt l’émotion [...] : tous les textes présentés dans cette séquence développent ainsi le thème d’une lecture captivant l’enfant, [des textes lui proposant de] palpitantes histoires. »¹¹⁶⁵

Ainsi, plus que la manifestation d’une analyse décalée d’un procédé linguistique, l’usage par Nicolas de la notion de suspense révèle la réactivation d’habitudes lectorales constituées antérieurement au sein des cours de français notamment et la satisfaction d’attentes lectorales ressortissant à une appréhension pragmatique. Lorsqu’un texte étudié suscite en lui une telle expérience lectorale, Nicolas se sent à l’étroit dans les cadres scolaires de l’analyse.

3) Tasmina et « la faute de la fatalité », Bastien et la paraphrase

Après l’étude de *Madame Bovary* en œuvre intégrale, madame B a demandé à ses élèves de réaliser un commentaire composé sur un extrait du roman de Flaubert. A cette occasion, Tasmina s’est laissée aller à « parler des personnages » et n’a pas tenu compte

¹¹⁶⁵ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 343-344.

des questions sur la base desquelles elle aurait dû construire son commentaire. Elle explique :

« Regarde voilà c'est ça [elle me montre sur son manuel un extrait de texte intitulé] "C'est la faute de la fatalité". Cette phrase... elle nous avait marqués. "C'est la faute de la fatalité" quand Emma elle meurt et tout... On a fait ça. Voilà, nous on a fait ça. On a parlé plus de lecture méthodique. Quand on fait ça [lecture méthodique] moi j'aime pas trop [...] Je me suis mis à parler de Rodolphe, pourquoi i se comportait comme ça au lieu de répondre aux questions... [...] Euh... [les questions c'étaient] "Par l'observation des articulations chronologiques, distinguez... les différentes étapes de ce perso/, euh... de ce passage narratif [...] et la manière dont s'exprime la durée" (ouais) Et j'ai pas aimé et je commençais à parler de Rodolphe et tout, parce que [le passage] i parle de Rodolphe et de... [Charles Bovary]. T'sais c'est la rencontre à la fin, tu te rappelles ? (ouais) [...] Il le retrouve sur un banc, ils se croisent, i vont s'asseoir [...] Après i... [Charles] il était jaloux de Rodolphe parce que... [Emma] elle a aimé cet homme et tout. Je me suis mis à parler du personnage au lieu de parler de chronologie et tout ça, les champs lexicaux... J'ai même pas relevé les champs lexicaux [petit silence]. C'est pour ça [que j'ai eu 8.5/20]. [...] Je me suis mis à parler des personnages j'étais trop dans l'histoire moi, hum hum. Franchement ça m'intéresse pas trop de parler des champs lexicaux tout ça. Franchement c'est ça les élèves, i préfèrent être, parler de l'histoire même. L'histoire c'est toujours plus intéressant, mais dès que ça part... avec les... champs lexicaux, relever les étapes chronologiques, t'sais i z'ont l'air moins intéressés, mais l'histoire c'est bien » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans)

On pourrait penser qu'une appréhension pragmatique du texte en une occasion inopportune soit liée à une moindre maîtrise par Tasmina des savoirs et savoir-faire analytiques attendus et à un moindre autocontrôle. L'enquêtée le suggère d'ailleurs : « Trop dans l'histoire » et comme tenue sous les ordres du texte, Tasmina dit s'être laissée dépasser et n'avoir pas pu s'autocontraindre à répondre aux questions professorales.

Or plusieurs éléments conduisent à mettre en doute cette explication. Les copies que Tasmina m'a remises témoignent d'une maîtrise relative des savoirs analytiques. Elle a notamment 7/10 et 10/20 à deux devoirs comportant des questions d'observation et d'analyses ponctuelles de différents extraits : *Les Trois mousquetaires*, ainsi que des textes de Colette, Montaigne et Fontenelle. Au vu de ces copies, elle sait par exemple identifier les différents types de discours (narratif, descriptif, argumentatif), les différentes focalisations (interne, externe, zéro), le déroulement narratif (chronologique ou non) et justifier ses réponses par un relevé de procédés stylistiques. En outre, Tasmina relate en entretien l'étonnement de madame B face à ce devoir ne répondant pas aux attentes professorales. Celui-ci semble constituer une exception : « [Lors d'une réunion parents-professeurs] la prof elle fait "Mais... pourquoi t'as fait ça et tout ?" [...] Après elle m'a dit "T'as intérêt à te rattraper dessus [rire] d'avoir une bonne note, parce que le huit et demi", elle fait, "Tu m'as trop déçue". » Enfin, certains propos de Tasmina invitent à

suivre une autre piste. En déclarant ne « *pas aimer* » les questions posées et ne pas être « *intéressée* » par celles-ci, l'enquêtée suggère qu'elle a refusé de mettre en œuvre une façon de lire analytique sur cet extrait. Elle n'agit pas autrement en entretien en ne mentionnant, à propos de l'étude de l'œuvre intégrale, que les approches thématiques du roman et les analyses des comportements des personnages, et en passant sous silence les études d'extraits réalisées en classe, centrées sur les procédés stylistiques :

« on a tout [étudié dans] [...] Madame Bovary [...] [La prof] elle a posé des questions sur... "Pourquoi elle a fait ça ?" Euh... les rêves d'Emma [...] t'sais parce qu'elle porte pas trop d'importance à son mari [...] On a parlé de l'adultère, on a parlé de... voilà c'est tout [...] Si on a parlé [aussi] de... t'as vu les trucs sur les rangs sociaux et tout ça parce que i z'étaient différents [...] [Emma] elle aurait voulu être riche tout ça, tandis qu'elle l'était pas, et... son comportement vis-à-vis de sa fille, Berthe, la petite, tu l'as lu ? le livre ? (ouais ouais) avec sa fille tout ça voilà c'est tout [...] on a lu que ça hein en fait » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans)

Son appropriation de l'étude de l'œuvre intégrale est sélective et la sélection opérée se fait aux dépens des aspects plus systématiques de l'étude stylistique.

En évoquant par ailleurs le prolongement nocturne de ses réflexions sur le roman de Flaubert, Tasmina souligne son appréhension pragmatique de l'œuvre :

« Franchement Madame Bovary il est... je suis restée comme ça la nuit, je te mens pas je réfléchissais dessus et tout (c'est vrai ?) Ah ouais i m'a fait réfléchir hein. Ah il était trop bien, trop trop bien... mais jamais j'ai trouvé... une histoire aussi bien. J'ai lu plein de livres pourtant hein, mais... jamais... autant... ouais c'est vrai il était super bien » ; « c'était triste en plus quand i dit "Ouais... i z'ont laissé leur fille Berthe avec un peu de sou et tout elle est partie travailler dans les cotons". Elle était une fille de... d'un médecin et tout, et... elle devient... elle va travailler dans les cotons (ouais) ç a m'a... ça m'a tuée, j'étais là ah hi... [rire des deux] » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans)

Et elle conclut « Madame Bovary, c'est mon [livre] préféré [sourire] », « de tous les livres que j'ai lus c'était le meilleur ».

Les réactions de Tasmina à l'endroit de *Madame Bovary* s'éclairent lorsqu'on les resitue par rapport à ses habitudes lectorales et à son parcours scolaire.

Cette enquête se décrit comme ayant toujours lu, surtout des romans, et toujours avec le même « intérêt de lecture » :

« [en lisant] on apprend des choses sur la vie... c'est super bien (sur la vie comme quoi ?) comme... les personnages on les voit autrement, quand tu vois des gens et ben tu les vois plus sous leurs aspects vraiment, tu veux savoir ce qu'i cachent derrière, si i sont vraiment ce qu'i sont et tout » (Tasmina)

Les goûts et intérêts lectoraux qu'elle exprime au moment de l'entretien rejoignent ceux qui transparaissent à travers la description de ses lectures collégiennes (des romans

d'adolescence divers) : elle aime que les livres lui offrent des sujets de réflexion sur la vie, sur les comportements humains. Outre les romans, le Coran et des petits récits de vie permettent à Tasmina de satisfaire des attentes proches en faisant « travailler, sur un mode imaginaire, les schémas de sa propre expérience »¹¹⁶⁶. Avec sa mère, avec ses sœurs, avec des amies, elle aime réfléchir sur les manières d'agir et de penser qui ne rentrent pas en contradiction avec la religion. Aïcha rend compte de ces sociabilités :

« avec Tasm, par exemple (ouais) j'étais partie chez elle, et j'avais lu... sa sœur elle m'a fait voir un livre sacré quoi... du monde musulman (ouais) Et i racontait des histoires... qui se sont passées tout au long de l'Islam [...] j'ai commencé à le lire avec elle, elle me lisait des histoires comme ça (ouais) C'est super bien (c'était quoi comme histoires ?) c'est des histoires... d'avant, comment tu gagnes... le hasalem comme on dit [...] par exemple quand tu fais des bons gestes (ouais) tu gagnes des... je sais pas des... comme des points vis-à-vis de dieu (ouais) et... tu... des histoires comme quoi... quelqu'un il avait fait ça... puis il a réussi. En fait c'est des histoires... du temps d'avant quoi (ouais) comment les gens i croyaient pas au début et main'nant c'est arrivé... ou comment i faut aimer son prochain parce que... i nous explique plein d'histoires, genre comment... qu'i faut être généreux avec les gens, même si les gens i z'ont et... t'sais faut toujours être généreux, qu'i faut... que quand on a de l'argent, faut jamais le cacher, tu vois quand on a de l'argent faut pas... penser, faut pas être hypocrite, faut pas penser qu'à soi, faut... partager, comme le ramadan t'as vu ? (ouais) On fait ça pour tous les pauvres... ceux qui peuvent pas manger et tout, et... à la fin, tu donnes de l'argent à une famille qui est dans le besoin quoi (ouais) qu'y a... pas de père par exemple et qui est dur pour eux... ça t'es obligée (ouais). Plein de choses comme ça [...] c'est grâce à... Tasm que j'ai découvert les livres(ouais). Elle nous raconte toujours des histoires, parce qu'elle va à la mosquée, elle prie et tout, et... quand je suis allée... j'ai vu sa mère et elle lisait... en arabe les livres... qu'elle voyait, elle les lisait bien » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

Pour Tasmina, la lecture renvoie à ses habitudes lectorales pragmatiques constituées au sein de sociabilités lectorales extra-scolaires, et exercées au gré des romans empruntés en bibliothèque, et des textes religieux trouvés chez elle. Les études de textes et les lectures scolaires ne relèvent pas de sa représentation de la lecture. Néanmoins, jusqu'en troisième, ses habitudes lectorales extra-scolaires lui ont toujours permis de faire face aux demandes scolaires de lecture.

A son arrivée au lycée, la valeur lectorale et scolaire de Tasmina a été mise à mal. Ses notes ont connu une forte baisse en français. Son enseignant de français, professeur principal, lui suggère de se réorienter en BEP (cf. chapitre 9). Les livres étudiés en cours ne lui permettent plus de satisfaire des attentes lectorales relevant d'une appréhension pragmatique : les univers évoqués lui sont trop étrangers pour servir de base à une réflexion sur les manières de se comporter. Ainsi à propos de *Germinal* elle souligne :

« ça m'avait pas trop plu, nan trop ça parlait... ça parlait trop des mines tout ça au bout d'un moment on en a marre » ; « Emile Zola l'année dernière au bout d'un

¹¹⁶⁶ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 110.

moment [les élèves] i z'en avaient marre des mines, des mines » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans)

Affichant un désintérêt pour les œuvres étudiées en classe et valorisant les romans d'adolescence empruntés en bibliothèque (*Moi Christiane F., treize ans, droguée, violée, prostituée...*, *La civilisation ma fille*, *Une femme pour mon fils*, etc.), Tasmina n'en éprouve pas moins un sentiment d'illégitimité à ne pas réussir à apprécier les livres étudiés en seconde.

Lors de son redoublement, Tasmina a vu sa qualité de lectrice revalorisée. Aux yeux de l'institution scolaire d'abord : peut-être du fait du changement d'enseignant de français¹¹⁶⁷, mais aussi sans doute grâce à l'acquisition progressive des savoirs et savoir-faire littéraires exigés en seconde, Tasmina obtient de meilleurs résultats en français et voit ses notes augmenter. A ses propres yeux ensuite : elle parvient en effet à nouveau à satisfaire ses attentes lectorales relevant d'une appréhension pragmatique à partir de la plupart des textes étudiés. *La Peste* fait exception :

« j'aime bien étudier les comportements des personnages, pourquoi i font ça et... on les... tandis que *La Peste* [...] y avait pas de femme, y avait que des hommes dans l'histoire [...] au bout d'un moment euh... les hommes, i z'ont, c'est toujours la lutte, la lutte, ça restait toujours dessus » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans)

En revanche, elle se plaît à lire *Britannicus*, à se représenter Néron et à réfléchir à ce comportement tyrannique. Mais alors qu'il s'agit de la lecture imposée d'un livre de « grands auteurs » jusque-là dépréciés, c'est avec *Madame Bovary* que Tasmina inaugure cette satisfaction d'attentes lectorales depuis longtemps constituées. Au vu de ses habitudes lectorales et de son parcours scolaire, on comprend que Tasmina décrive *Madame Bovary* comme son livre préféré : il lui a permis cette réactivation d'habitudes lectorales refoulées lors de sa 1^{ère} seconde. En plus de signifier l'appropriation par Tasmina de l'étude menée sur l'œuvre intégrale, l'expression d'une appréhension pragmatique du texte lors du commentaire composé peut apparaître comme une revendication en acte d'un goût enfin éprouvé pour une œuvre légitime et comme une revanche sur l'institution scolaire. Réalisée à contretemps, cette revanche empêche Tasmina de répondre adéquatement aux consignes lectorales scolaires. Cette prise de parole en une situation inopportune n'est pas sans évoquer – le tragique en moins – celle de Menocchio devant les juges de l'Inquisition. C. Ginzburg souligne en effet que le meunier du Frioul s'est saisi du procès pour faire entendre et reconnaître à des personnes autorisées son appropriation de la Bible et sa conception du monde (et de la naissance du monde), alors même qu'il connaît le caractère préjudiciable d'une telle prise de parole¹¹⁶⁸

¹¹⁶⁷ P. Merle met en évidence la variation des échelles de notation d'un enseignant à l'autre, P. Merle, *L'Évaluation des élèves*, op. cit., p. 76-77.

La réactivation d'habitudes lectorales pragmatiques soulignant la primauté accordée par l'élève à l'histoire, aux dépens des procédés stylistiques, pour comprendre et expliquer un texte, ne s'inscrit toutefois pas nécessairement dans un passif scolaire et lectoral aussi chargé. Il suffit que les habitudes lectorales participatives soient plus solides que les habitudes lectorales analytiques pour que cela soit effectif. La fréquence des annotations professorales telles que « *tu paraphrases* », « *tu racontes le texte* », etc. qui égrainent les copies des premiers commentaires composés, comme celles de Bastien, manifestent la récurrence de cette situation ¹¹⁶⁹.

Fort lecteur de littérature classique, jeunesse et ne figurant pas sur les listes de suggestion, Bastien s'accommode mal des exigences lectorales lycéennes. Pour lui, la lecture romanesque est participative. Il rechigne à mettre en œuvre les savoirs et savoir-faire analytiques attendus. Les no-tes des sept copies qu'il m'a remises sont toujours entre 10 et 11/20. Redoublant, il est relativement rôdé à l'étude de texte. Néanmoins, lors du premier commentaire composé réalisé en DS, Bastien témoigne de la réactivation d'habitudes lectorales participatives en accordant plus d'importance à l'intrigue qu'aux procédés stylistiques. A partir de l'extrait relatant l'une des premières rencontres entre Charles et Emma, l'exercice consistait en la rédaction de l'introduction, de la conclusion et de l'une des parties du commentaire et en la proposition d'un plan détaillé pour les deux autres parties. La réactivation d'habitudes lectorales participatives se perçoit par exemple dans le recours de Bastien au paratexte pour expliquer le « *comportement* » de Charles. Tout se passe comme si cet enquêté ne pouvait se suffire de l'analyse des procédés stylistiques de présentation du personnage (description des faits et gestes, de l'absence d'initiative, etc.). Il rappelle ce qui, dans le déroulement de l'histoire, justifie la tristesse du personnage :

Chapeau : « Charles Bovary, jeune médecin de campagne, est l'objet, après la mort de sa femme, de la sollicitation du père Rouault, qui l'invite fréquemment aux Bertaux et cherche à le distraire de son malheur. Acceptant cette consolation, il multiplie les visites. Arrivant un jour aux Bertaux, il trouve Emma, la fille du vieil homme, seul à la maison. » Extrait de la copie de Bastien (il a 10.5/20) : « comportement : Charles a l'air de s'être renfermé sur lui-même depuis la mort de sa femme [souligné par madame D qui note : « attention à ce que tu imagines... fonde-toi plus sur le texte »]. Timidité [sic] éprouvée envers la jeune femme # I.13 : "Il refusa, elle insista, et enfin lui offrit" » Annotation générale de madame D : « Il faudrait étudier le texte de plus près encore en approfondissant davantage ton commentaire. Attention à ne pas trop raconter le texte ! => paraphrase. Des maladresses d'expression. Tu peux mieux faire encore. »

En revenant dans l'entretien sur ce devoir, Bastien ne manifeste ni un goût ni un intérêt particulier pour ce texte dont il ne connaît pas l'œuvre intégrale. Ses remarques pointent la difficulté du commentaire relativement à celle de l'étude de texte argumentatif :

« [à propos du commentaire composé sur Madame Bovary] J'avais... compris l'histoire mais... j'ai pas trop apprécié (ouais ? La rencontre euh... entre les deux

¹¹⁶⁸ C. Ginzburg, *Le Fromage et les vers*, op. cit., p. 40-46.

¹¹⁶⁹ Cf. *supra* chapitre 6, les difficultés des élèves constatées par les enseignants.

personnages... ?) ouais, c'était pas... pas trop intéressant ! [...] partir d'un... texte argumentatif c'est... c'est un peu plus facile quand même ! (ouais ? facile pourquoi ?) ben... à rédiger parce qu'un commentaire composé... i faut trouver... l'axe quoi et... [petit rire] et j'y arrive pas trop !(ouais ?) et... Ouais... ! Les textes argumentatifs, ouais c'est plus simple ! ben de trouver des arguments que pour... trouver des arguments que... que de trouver un axe pour étudier... un texte ! (ouais !) parce que des fois... je pars sur des mauvaises pistes » (Bastien ; père : marketing commercial, bac, IUT, école de commerce (ISC) ; mère : laborantine, en disponibilité au moment de l'enquête, bac+2)

La fragilité des habitudes lectorales analytiques favorisent la mise en œuvre d'habitudes lectorales pragmatiques plus solidement constituées, rendant le lecteur attentif à l'histoire, aux personnages et soutenant des compréhensions projectives de leurs attitudes.

4) Didier et Voltaire

Quel que soit le type de textes qu'il ait à lire et à étudier (narratifs, argumentatifs, etc.), Didier parvient rarement à respecter les consignes lectorales guidant une appréhension analytique des textes. Il réactive des habitudes lectorales pragmatiques diverses : il exprime une appréhension éthico-pratique des textes, il manifeste une participation narrative et une mémorisation des éléments textuels plus qu'une interprétation. Les façons de lire mobilisées varient souvent avec le type de textes. Face aux textes argumentatifs et aux textes narratifs, Didier convoque respectivement des habitudes ordinairement mises en œuvre pour s'emparer de textes d'actualité et des habitudes lectorales exercées sur des textes de fiction. En certains cas, son appréhension des textes témoigne de l'imbrication de plusieurs logiques de construction de sens. C'est le cas notamment pour *Rue cases-nègres* : Didier manifeste une participation romanesque et une identification au personnage, il s'en sert pour évoquer et critiquer les dominations économique et raciale.

Les notes obtenues aux copies qu'il m'a remises témoignent d'une maîtrise fragile des savoirs et savoir-faire attendus tant dans leur application et mobilisation à l'occasion d'une étude de texte – 8.5/20, 11.5/20, 8.5/20, 11/20 – qu'à l'occasion de vérification systématique des savoirs réclamés – 5/20 et 7.5/20.

Mais la maîtrise des savoirs et savoir-faire analytiques ne semble pas seule en question dans le moindre suivi des consignes lectorales analytiques. En effet, la solidité d'habitudes lectorales pragmatiques variées ainsi que la perception et l'utilisation du contexte scolaire comme une tribune parmi d'autres pour exprimer une opinion favorisent la réactivation inopportune de ces habitudes. Cela apparaît dans sa copie sur l'étude d'un extrait de l'article *Homme* dans *Questions sur l'encyclopédie* de Voltaire. Ainsi, alors qu'il doit répondre à la question « *A quel règne Voltaire emprunte-t-il ses exemples dans les deux premiers paragraphes ? Quel but poursuit-il par cette comparaison ?* », Didier écrit :

« Voltaire emprunte ses exemples dans les deux premiers paragraphes au règne animal. Il compare l'homme et les animaux. Son but par cette comparaison, est d'attaquer Jean-Jacques Rousseau. Voltaire veut montrer l'absurdité de Rousseau en faisant une argumentation par l'absurde. Il est idiot de comparer l'homme en société au règne animal [madame A souligne et note dans la marge :

« C'est ce que fait Voltaire ! »] ; car l'homme a la capacité de choisir sa forme de vie (seul ou en société) alors que les animaux ne peuvent pas choisir leur destin, leur forme de vie est régie (dirigée) par leur instinct. Donc l'homme n'a pas besoin d'être seul pour être libre. [madame A note dans la marge : « Cet argument n'apparaît pas dans le texte »] »

S'il commence à répondre à la question posée sur le texte, Didier ne limite pas sa réponse à l'observation du texte, mais développe son propre point de vue. Le débordement de la consigne initiale se comprend au vu de l'intérêt que porte Didier au sujet abordé par Voltaire *la vie des hommes en société*. En effet, lors de l'entretien, Didier déclare « moi ce que j'aime bien, c'est analyser la politique ». Porteur d'une définition de l'homme cultivé valorisant une culture socio-économique et politique¹¹⁷⁰, Didier discrédite une culture littéraire qui dit-il aurait peu sa place au sein de ses sociabilités lectorales. Il interroge par exemple l'usage qu'il pourrait avoir de *Madame Bovary* : « qu'est-ce vous voulez que je replace [dans une discussion] une histoire d'amour ? (ouais) entre personnages fictifs [petit rire] C'est un peu idiot ».

A l'inverse, il affirme enrichir son point de vue et sa réflexion politiques en lisant quelques articles de journaux nationaux (malgré des réserves sur les hommes politiques et leurs tribunes journalistiques), en regardant des débats télévisés (« y a aussi une chose que j'ai pensée en regardant un débat télévisé »), et en discutant avec son père qui, grâce à ses lectures, a construit « une grosse culture générale » :

« [mon père] ce qu'il adore c'est les livres, un peu comme nous quoi, les livres qui... parlent de sociologie on va dire [...] Il adore prendre des livres énormes... gros comme ça [il me montre une dimension avec les doigts] de... cinq cents pages à peu près. I se les lit pas tous. Euh i les lit... quelques chapitres [...] mais i lit pas tous les chapitres de bout en bout, mais... il adore les livres qui parlent... qui parlent des évolutions du goût. Par exemple dernièrement i s'était acheté un livre des évolutions dans la nourriture, dans les... moeurs » ; « i [nous] raconte ses lectures comme ça [...] ça permet de faire une grosse culture générale [...] qui lui permet facilement de ressortir [pendant les repas] » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer, a vendu des bijoux pendant une période, « faculté », non précisée)

Les comptes rendus paternels de lectures partielles d'ouvrages de référence constituent pour Didier un modèle et étayent sa réflexion sur la société. Ils l'initient en outre à l'explicitation des points de vue et des opinions construits au fil de lectures, d'émissions de télévision, de discussions, etc.

Cet enquêté s'y essaie d'ailleurs en famille, avec des pairs ou lors de l'entretien. Ainsi, il évoque des pratiques culinaires et rites africains qu'il a découverts à la télé. A propos de *Rue cases-nègres*, il fait part de son point de vue sur la politique économique :

« [La grand-mère] elle veut que [son petit-fils] i... soit pas comme tous ses autres

¹¹⁷⁰

B. Lahire, *Les Manières d'étudier*, op. cit., p. 162 : « A travers ces différences qui opposent des étudiants aux habitudes intellectuelles, aux pratiques culturelles et aux rapports au monde social et économique radicalement divergents, se joue au fond la redéfinition de la figure dominante de l'« homme cultivé » et des formes légitimes de la culture. Hommes de lettres ou hommes de dossiers, de rapports et de documents ? Compétences littéraires et artistiques, compétences scientifiques et techniques ou compétences bureaucratiques ? ».

copains qui vont... devenir des... travailleurs... des esclaves quoi, même si l'esclavagisme... est parti, en fait... avec le capitalisme c'est quand même resté quoi, en fait c'est... la loi du marché et comme les... trois-quarts du marché appartiennent aux hommes blancs [...] les hommes blancs i z'en profitent [...] ils les payent bas, très bas, juste de quoi survivre, en fait c'est même pas vivre, c'est survivre » (Didier)

Didier désigne d'ailleurs ses digressions lors de l'entretien pour expliciter son usage attendu des lectures :

« c'est ça que j'aime bien dans les livres comme ça [d'idées], c'est qu'on peut les replacer dans une conversation. La preuve j'en ai replacées... plusieurs choses là d'un coup (ouais). Alors dans toute la conversation je vous ai replacé la politique, je vous ai replacé la nourriture [...] bon là j'exagère un peu parce que j'ai... je pars sur un sujet, et après je fonce. Bon de temps en/ C'est ça mon gros défaut c'est que je passe... j'y vais à fond [...] Mais c'est ça que j'aime bien dans la lecture, c'est pouvoir les replacer. » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer, a vendu des bijoux pendant une période, « faculté », non précisée)

A côté de l'entretien, les copies constituent une autre tribune dont Didier se saisit pour évoquer son point de vue sur le monde. La récurrence de ses *mea culpa* en entretien – il s'excuse d'avoir dévié de sujet –, comme l'évocation de débordements constatés à l'occasion des corrections de français (mais aussi d'histoire ou de SES), témoignent toutefois de la reconnaissance par Didier des principes qui devraient lui permettre de se *contenir* en certains contextes, et de son incapacité à les respecter. Il s'aperçoit et reconnaît après coup qu'il a manqué d'un sens de la pertinence.

Ainsi, pour Didier, le contexte scolaire n'est assez contraignant ni pour susciter la mise en suspens d'une appréhension pragmatique des textes ni pour entraîner la réponse aux questions posées sur les textes et à celles-ci seulement. La moindre maîtrise des savoirs et savoir-faire analytiques requis, la constitution d'habitudes lectorales pragmatiques fortes, la conception de la lecture comme un des moyens privilégiés par lequel il peut se constituer une opinion à produire en société, expliquent que Didier ne puisse se résoudre à la simple observation d'un texte quand celui-ci aborde un sujet qui le préoccupe. Tout se passe comme si, face au texte de Voltaire, Didier n'avait pu s'empêcher d'« aller à fond », comme lors de l'entretien. Sa *reprise de parole* dans cette copie témoigne de la réactivation d'habitudes lectorales qui donnent sens aux textes en y piochant ce qui pourra nourrir des discussions à venir.

5) L'appréhension des personnages

Dans l'ensemble, les enquêtés ne témoignent pas d'une hostilité particulière à l'endroit de leur enseignant de français. Rares sont ceux qui contestent l'appréhension analytique littéraire des textes. Pour la majorité des enquêtés, il va de soi qu'au lycée, sur tel ou tel texte, il faut relever des figures de style et des procédés d'écriture puis les interpréter en référence à des savoirs qui doivent être appris ou mobilisables. Si certains n'apprécient pas forcément de tels gestes lectoraux, ils en reconnaissent la légitimité.

L'analyse de certaines marques textuelles fait cependant exception. En entretien si

ce n'est ouvertement en cours de français, de nombreux élèves interrogés contestent l'interprétation professorale des personnages étudiés. Leur interprétation de ces marques textuelles relevant d'une appréhension pragmatique, les a mis en situation de « confrontation »¹¹⁷¹ avec leurs enseignants.

Autrement dit, lorsque les analyses de textes portent sur des marques textuelles qui ne sont soulignées qu'en contexte scolaire, les propositions interprétatives professorales paraissent incontestables et sont peu contestées par les élèves, même en entretien. En revanche, lorsque les études portent sur des éléments du texte qui retiennent l'attention des élèves à l'occasion de lectures extra-scolaires (ou à l'occasion de lectures scolaires collégiennes), les élèves peuvent être en désaccord avec l'interprétation professorale et l'éprouver comme une imposition de sens. Les personnages constituent des éléments textuels sujets à de telles tensions. De nombreux enquêtés portent sur eux un regard empathique :

« [Une fois] j'avais pas senti la chose... de la même manière, je pensais plutôt que... [La prof] elle nous disait que... - c'était par rapport à... Molière toujours -, on avait un... morceau de texte c'était... Les femmes savantes je crois, et le personnage [Chrysale] il était en colère en fait. Il était en colère contre... sa sœur, ou sa... [femme] et puis moi j'avais... au contraire senti que... il était jaloux [parce qu'il était moins savant qu'elles], donc [la prof] elle... ben elle avait pas vu ça comme ça [...] On avait corrigé quoi mais bon [...] pour moi y avait un peu les deux mais je pensais plus qu'y avait plus de la jalousie qu'autre chose quoi (ouais, hum hum, même après la correction ?) oui, toujours même [petit rire] »
(Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans)¹¹⁷² « des fois par rapport aux personnages (ouais ?) des fois la prof... je sais pas on n'a pas le même avis sur les personnages que la prof quoi (tu te rappelles... un exemple ?) nan j'ai pas d'exemple précis en tête mais... je sais que ça m'est d'jà arrivé quoi, des fois on n'est pas d'accord avec la prof, je sais pas sur le caractère d'un personnage [...] (et ouais après une fois que... elle continue d'expliquer... tu comprends son point de vue ou toujours pas ?) si oui je comprends son point de vue, mais moi j'ai le mien à côté quoi »
(Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France)¹¹⁷³
« (est-ce qu'y a des fois où t'étais pas d'accord avec ce qu'elle disait la prof sur un des... livres que t'as lus et tout... ou même des extraits de texte, même des poèmes ou des...) ah sur un livre, ben oui sur Le Rouge et le noir elle disait que... Julien Sorel là (ouais) t'sais... il était sincère [en amour], et euh... et moi je pensais qu'il était pas sincère en fait parce que... et je sais pas je pensais qu'i racontait un peu n'importe quoi à tout le monde quoi, parce que dans un

¹¹⁷¹ Il s'agit moins de « confrontation » de personne à personne, que de « confrontation » de logiques interprétatives, cf. D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 48-51.

¹¹⁷² Aux 4 devoirs que Samantha m'a remis, elle a obtenu : 9/20 ; 10/20 ; 11.5/20 ; 14/20.

¹¹⁷³ Aux 3 devoirs que Stéphane m'a remis, il a obtenu : 4/10 ; 11/20 ; 13.25/20.

passage, i voit une... serveuse et il lui dit qu'il l'aime alors qu'il la connaît pas et... donc [la prof] elle disait qu'il était sincère et moi je pensais le contraire, je sais pas [...] et puis elle m'a montré comme quoi elle... pourquoi elle elle pensait qu'il était sincère(et après t'étais d'accord avec elle ou euh...)non [rire] toujours pas [rire] » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans, elle vit avec sa mère) ¹¹⁷⁴

Si les élèves restent relativement imperméables à l'appréhension analytique des personnages, c'est qu'ils peuvent lui opposer une autre appréhension, jusque-là légitime ou au moins tolérée au sein de l'institution scolaire. En effet, consignes lectorales lycéennes et consignes lectorales collégiennes peuvent différer à propos de l'étude des personnages ¹¹⁷⁵.

Plusieurs éléments contribuent à ce que les élèves se sentent autorisés à contester les interprétations professorales sur ces éléments textuels particuliers (les personnages), et sur ceux-là seulement (vs les figures de style). La certitude d'avoir appris à lire les personnages comme ils le font et les multiples occasions qu'ils ont eues de renforcer cette habitude lectorale au cours de leurs lectures personnelles fondent leur assurance interprétative. Lorsqu'ils lisent pour eux-mêmes, les élèves interrogés accordent une grande importance aux personnages (qu'il s'agisse de personnages fictifs ou de personnes réelles, dans le cas d'autobiographies). Par exemple, ils évaluent et apprécient les textes à l'aune des faits et gestes des personnages, relativement à ce qu'ils estiment être la bonne manière de se comporter.

L'imperméabilité des élèves à l'appréhension analytique-stylistique des personnages se manifeste aussi dans le fait que souvent, ils ne perçoivent pas la confrontation de logiques interprétatives qui est au principe de leur désaccord avec les analyses professorales. Stéphane fait exception en reconnaissant les logiques différentielles à l'œuvre dans l'appréhension des personnages et en affirmant « *comprendre* », sans y adhérer, le point de vue de son enseignante, et garder le sien propre. Pour Samantha et Sophie, comme pour la plupart des enquêtés au contraire, les interprétations professorales relèvent de la même logique interprétative que la leur. Ainsi, Olivia pense que les analyses divergentes qu'elle-même et monsieur F proposent de textes étudiés en classe témoignent d'une appréhension similaire :

« (tu te souviens d'autres... textes où ça s'est passé comme ça ? Où t'as eu un avis divergent euh... de l'étude ?) euh... mais en fait souvent j'avais... c'est pas les avis divergents, c'était plutôt... ou des analyses de mots où il était pas d'accord avec ce que je disais : parce que... ben parce que... il était pas d'accord [petit rire] I me disait que c'était tiré par les cheveux ce que je disais alors que pour moi quand on voit des/ 'Fin [un texte] disait... "Le passé se levait à chaque pas", 'fin pour moi... je le voyais, 'fin c'était une image parce que... à chaque fois qu'i

¹¹⁷⁴ Aux 5 devoirs que Sophie m'a remis, elle a obtenu : 4/10 ; 7/20 ; 10/20 ; 9/20 ; 10/20.

¹¹⁷⁵ Cf. *supra* chapitre 4 et aussi C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 345 : « Le mode de lecture proposé à l'étude des jeunes élèves [sur la base de l'analyse d'un manuel de français pour la classe de 5^{ème}] repose donc sur un ancrage dans le quotidien et le vécu des enfants (plutôt que sur des repérages littéraires), sur l'émotion et l'identification avec les personnages ».

z'avançaient par exemple [il s'agit de la description d'un couple], ça faisait comme la poussière parce que quand on marche y a toujours de la poussière qui monte et [monsieur F] disait "Ben non... y a pas toujours de la poussière, ni des cailloux ni rien. Donc... c'est tiré par les cheveux". Alors que lui i faisait des analyses du genre... 'fin [dans le texte étudié, la femme] elle portait un petit chapeau, i paraît que ça faisait enfantin ou... non, pas enfantin mais puéril ou quèque chose du genre, alors que moi je trouvais que quelqu'un qui portait un joli chapeau ça faisait pas PUÉRIL [petit rire des deux] » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études parentales en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)¹¹⁷⁶

L'imperméabilité des élèves à l'appréhension analytique des personnages se manifeste encore dans le fait que, parfois, ils ne perçoivent pas l'intérêt littéraire des études réalisées sur ces marques textuelles. Ainsi, Emmanuel ne conteste pas l'interprétation professorale des personnages mais critique, de manière euphémisée, le fait de consacrer le temps scolaire à l'étude de tels éléments textuels.

« pour Madame Bovary, on a étudié les personnages... le genre de... Flaubert, et puis... (et ça t'aimais bien ou t'aimais pas trop ?) y étudier ? (ouais) ben... le genre de Flaubert ça nous a appris quand même des choses, parce qu'au niveau des [ie. tandis que pour les] personnages on les connaissait » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; scolarité primaire des deux parents au Portugal)¹¹⁷⁷

Les termes par lesquels Emmanuel distingue l'étude des personnages (« on les connaissait ») et l'étude stylistique (« le genre de Flaubert ça nous a appris des choses »), ainsi que la réticence émise à l'égard de l'étude des personnages au sein des cours de français, ne sont pas sans évoquer l'opposition faite par certains parents des classes populaires entre les activités laborieuses et les activités ludiques :

« L'importance du travail et du travail "sérieux" est aussi au principe de la réticence des parents devant les activités pédagogiques apparemment moins laborieuses que les leçons et les exercices. [...] les parents n'attribuent aucun sens "scolaire" aux activités de forme ludique à l'école [...] D'une part, elles ne semblent pas rentables immédiatement et leur finalité en termes d'apprentissages n'apparaît pas d'emblée, alors que les activités plus sérieuses et plus laborieuses, permettent, pour les parents, l'apprentissage d'un contenu et surtout l'amélioration sensible des résultats scolaires. D'autre part, elles s'opposent à la logique du sérieux et du travail qui, au regard des familles populaires, préside à la scolarité et elles rencontrent la forte coupure entre jeu et travail caractéristique des classes populaires. »¹¹⁷⁸

Pour Emmanuel, l'étude des personnages est moins « sérieuse » que celle des figures de style ou du style de Flaubert. Les conditions de réalisation des différentes études

¹¹⁷⁶ Aux 4 devoirs qu'Olivia m'a remis, elle a obtenu : 16/20 ; 11/20 ; 15/20 ; 13/20.

¹¹⁷⁷ Aux 6 devoirs qu'Emmanuel m'a remis, il a obtenu : 15/20, 15.5/20, 12/20, 3.5/10, 6/20, 9/20.

¹¹⁷⁸ D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 165-166.

contribuent sans doute à asseoir cette perception. Madame B explique en effet que la présentation de Flaubert et du réalisme en littérature ont fait l'objet d'un cours relativement magistral alors que l'étude des personnages a pris la forme d'échanges entre elle et ses élèves (ceux-ci ayant à répondre à ses questions). La forme euphémisée de la hiérarchie des relations entre enseignant et élèves a pu renforcer l'impression de moindre sérieux d'une telle étude.

Par ailleurs, mais de manière indissociable, Emmanuel pointe la difficulté qu'il éprouve à étudier les personnages (relativement à la réalisation des exercices de repérage) :

« (c'est quoi par exemple ? ce qui est le plus dur... [parmi les activités proposées en français]) [...] c'étaient des questions vraiment précises... sur par exemple... la vie vraiment d'un personnage [...] sa personnalité ou des... trucs comme ça, on n'arrive pas tout à retenir (ouais), c'est un peu plus difficile » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; scolarité primaire des deux parents au Portugal)

De nombreux élèves interrogés se heurtent dans ces situations à la logique scolaire d'interprétation des textes. Plus expressément qu'au collège, l'analyse d'un personnage en seconde, se distingue d'un jugement. C'est ce que rappelait madame A à ses élèves en leur rendant les copies d'un commentaire composé sur un extrait de *Madame Bovary* : « il ne faut pas juger le personnage [Charles] en disant "Il est bête". En fait il faut analyser le texte plus que donner son avis ». On pourrait dire avec P. Bourdieu que, d'un point de vue scolaire :

« Tout se passe comme si la forme ne pouvait venir au premier plan qu'au prix d'une neutralisation de tout espèce d'intérêt affectif ou éthique pour l'objet de la représentation qui va de pair (sans que l'on puisse supposer une relation de cause à effet) avec la maîtrise des moyens de saisir les propriétés distinctives qui adviennent à cette forme particulière dans ses relations avec d'autres formes (c'est-à-dire par référence à l'univers des œuvres d'art et à son histoire) »¹¹⁷⁹

Or, souvent, c'est bien sans « neutralisation d'intérêt affectif ou éthique » que de nombreux enquêtés comprennent les personnages : ils émettent un jugement et donnent leur avis sur les personnages, au vu des actions, faits, gestes et pensées de ces derniers. Par exemple, s'il suppose que les personnages sont des exutoires à l'écœurement de Fitzgerald vis-à-vis de la « condition humaine », Jean recourt à des qualificatifs éthiques pour « caractériser la façon dont [l'auteur] conçoit un personnage » dans *Gatsby le magnifique* :

« Dans "Gatsby le magnifique", Fitzgerald utilise une manière caricaturale [monsieur F souligne et note « Ah ? » dans la marge] de concevoir les personnages : en effet, il critique [monsieur F note « quoi ? »] en insistant sur les défauts des deux personnages qui s'opposent Gatsby et Tom. Les deux hommes sont très différents, pourtant, leur passion est la même, c'est Daisy. Gatsby est mystérieux. C'est un riche habitant de West Egg, qui vit seul avec ses domestiques dans sa villa. On apprend qu'il a gagné son argent en montant une chaîne de pharmacie. Tom le soupçonne de vendre de l'alcool "sous la table". Il

¹¹⁷⁹ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 45-46, on souligne.

est détestable selon Fitzgerald car il a des relations particulières. Il est poli mais familier. Tom a hérité de son argent. Il est sportif, nerveux, méchant . [monsieur F souligne et note dans la marge « à prouver ! »] Fitzgerald conçoit ses personnages en mettant toute la haine de sa condition humaine dans la personnalité de ses protagonistes malheureux. » [monsieur F commente : « 3^e/8 Analyse simpliste et non démontrée »]

Non convaincus par les explications et justifications professorales et par l'argumentation scolaire, ou imperméables à celles-ci, les élèves peuvent avoir de la peine à construire les savoirs et savoir-faire permettant une interprétation littéraire des personnages ou d'autres marques textuelles. Ils peuvent être moins résistants (objectivement) aux savoirs et savoir-faire permettant l'analyse littéraire d'éléments textuels, comme les figures de style, auxquels ils n'ont appris à prêter attention qu'en contexte scolaire. On rejoint ici le constat que faisait Vygotski :

« si "l'enfant formule mieux [d'un point de vue scolaire] ce qu'est la loi d'Archimède qu'il ne définit ce qu'est un frère" [...] c'est qu'il "n'a pas assimilé le concept de 'loi d'Archimède' de la même manière que le concept de 'frère' " »¹¹⁸⁰

Si certains élèves ont une appréhension analytique des figures de style alors qu'ils ne réussissent pas à appréhender les personnages de la sorte, c'est qu'ils ont appris à analyser différemment ces différents éléments textuels. La demande professorale d'analyse des personnages les incite à mobiliser, inopportunément, des savoirs et savoir-faire antérieurement construits entraînant une appréhension pragmatique.

6) Quand les textes rappellent des expériences vécues ou lues...

Par l'enseignement de la lecture au collège et par la construction d'habitudes lectorales extra-scolaires, la plupart des enquêtés ont constitué la lecture littéraire comme une activité de « construction de soi »¹¹⁸¹ et de « réassurance culturelle ». La lecture d'œuvres littéraires est alors « le support de révélation de son "moi". Cette 2^{nde} fonction [...] doit permettre à chacun de se trouver soi-même par le détour magique de l'imaginaire »¹¹⁸². Des souvenirs et des expériences sont réveillés par l'évocation textuelle de telle ou telle réalité. En retour, le texte est éclairé ou investi par ces souvenirs et expériences plus qu'il n'est compris par ce qu'il donne à lire ou par référence à ses conditions de production. Les lectures sont en partie projections.

Peu consciente de l'illégitimité scolaire d'une telle lecture au sein des murs du lycée, Anne-Cécile l'exprime sans fard lors de l'entretien à propos de *Pierre et Jean* :

« (tu m'as dit que... vous aviez lu aussi Pierre et Jean ?) ouais... en fait Pierre et Jean ça... (ce que t'as retenu /) / en fait... ça fait un peu allusion à ma famille, c'est pour ça j'ai bien aimé(ouais ?) parce que y a une histoire d'héritage et tout et... je sais pas c'est comme si je me sentais incorporée dedans quoi (ouais ?)parce que

¹¹⁸⁰ Cité dans B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 201.

¹¹⁸¹ Comme les adolescents que décrit E. Schön dans « La "fabrication" du lecteur », op. cit., p. 32-33.

¹¹⁸² F. de Singly, « Le livre et la construction de l'identité », op. cit., p. 133.

dans ma famille aussi y avait eu... des histoires d'héritage tout ça donc... (et des conflits par rapport à ça ?) ouais ! Donc je sais pas c'est comme si... je revivais ça un peu voilà (ouais ?) et y a, je sais pas, ça m'avait bien aimée, j'avais bien aimé (ouais ?) et puis j'arrivais bien à retenir aussi quoi (ouais ?) comme j'avais eu un peu déjà vécu de mon côté et ben... c'était plus facile (hum hum. Ouais, et du coup tu te mettais, y avait un des personnages que tu préférais et tout ou... ou c'était pas trop ça) je veux dire y avait un des personnages qui était mieux que l'autre parce que l'autre pensait qu'à l'argent (ouais) et l'autre i s'en foutait quoi, i pensait au bonheur de sa famille, et... et voilà ! (c'était lequel ?) pff' franchement je sais plus... [sourire] ça remonte au début de l'année je m'en souviens plus du tout (ouais) 'fin je m'en souviens de l'histoire mais... je sais plus [petit silence] On a... 'fin, celui qui touche rien à la fin, qui a plus rien (ouais ?) i se sent abandonné, i part en bateau après. En fait i / (/ lui tu l'aimais bien ou... ?) ouais ! (ouais. I se retrouve tout seul quoi) ouais. Ça c'est un peu style comme mon père et sa sœur parce que... en fait mon grand-père il a tout légué à mon père... (ouais ?) et sa sœur elle a tout fait pour qu'elle ait tout et... en fait mon/ Je sais que c'est une histoire assez compliquée [...] » (Anne-Cécile ; père : mécanicien, réparateur photocopieuse en pré-retraite, CEP ; mère : sans profession, a gardé des enfants chez elle pendant longtemps ; pense que sa mère n'a pas fait d'études ; parents séparés depuis quelques mois, elle vit avec son père)

Pour sa part, Edith renvoie son appréciation des *Nouvelles Pétersbourgeoises* à la thématique de l'art et de son rejet par la société. Elle explique qu'elle y a été initiée familialement. Depuis son enfance elle a fréquenté les musées. Grâce à son père qui est directeur d'un centre culturel français au Sénégal et recherche de « *nouveaux talents* », elle a côtoyé de nombreux artistes et, en premier lieu, sa belle-mère qui est artiste-peintre. Par ailleurs, elle appréciait les arts plastiques au collège et compte suivre cette option en première.

Lorsque les textes de devoirs font écho à des expériences vécues, certains enquêtés s'écartent des attendus scolaires en matière de lecture : l'autocontrôle des émotions du lecteur et la triple conception/appréhension du texte comme unité de sens, produit de conditions socio-historiques particulières et réalité littéraire parmi d'autres.

Samia a obtenu une mauvaise note à la vérification de lectures de la bibliothèque tournante. Au moins trois éléments ont participé à l'obtention de cette mauvaise note. D'abord, Samia n'a lu que trois œuvres sur quatre. Ensuite, elle a mélangé les histoires lues les unes à la suite des autres et sans prises de notes. Enfin, elle a estimé l'importance des éléments textuels à l'aune de son expérience plutôt que au regard de la construction narrative des textes. Ce dernier point manifeste la réactivation d'habitudes lectorales pragmatiques. Celle-ci s'est produite lors de la lecture d'*Un été de cendres* qui relate notamment un mariage en Algérie. Parce qu'au sein de sa famille, Samia a appris certaines contraintes du mariage, elle a eu une lecture orientée de l'œuvre de Djemaï. Moins attentive à la dimension symbolique des événements narratifs qu'aux mœurs qu'elle connaît, Samia a estimé, « *forcément* », que préciser la virginité d'un personnage lors de son mariage était plus important que de faire état de la météo le jour de la cérémonie. Elle n'a pas fourni la réponse attendue par l'enseignante :

« [à la bibliothèque tournante] j'avais eu une sale note, j'avais eu 8/20 ! (t'avais

pas réussi à répondre aux questions ? /) / pourtant j'avais bien... révisé mais... si tu veux y avait des questions comme... ben Un été de cendres ! Elle nous avait posé une question... c'était... "Qu'est-ce qui se passe le jour du mariage, quel événement... marquant ?" Euh... et en fait i nous expliquait que... i parlait de la virginité de sa femme ! (mouais ?) et en fait y avait deux choses ! Y avait la virginité de sa femme ! Et le fait qu'i y ait de la pluie le jour de son mariage ! Et... la pluie c'était... un bon signe en fait (ouais !) c'était signe de joie de... Et en fait ça j'ai pas su lequel des deux... donc... (toi t'avais mis quoi ?) j'avais parlé du fait que... parce qu'il a insisté sur le fait que sa femme... soit vierge et... qu'elle ait pas eu de rapport et tout et donc moi je pensais que c'était, et [la prof] elle avait dit "l'événement frappant" donc... (ouais !) moi forcément j'ai pensé ça !(hum hum) et ben en fait c'était l'autre ! (c'était la pluie !) hum... c'est pas si frappant que ça ! Mais bon... [rire des deux] Enfin... moi je me suis trompée ! (hum !) mais... on fait tous des erreurs de toutes manières... » (Samia ; père : ouvrier dans le bâtiment à la retraite ; mère : femme au foyer ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)¹¹⁸³

De la même manière, alors que conformément à une demande professorale, elle « commente l'utilisation des noms propres » dans la première page de *L'œuvre de Zola*, Eléonore¹¹⁸⁴ écrit :

« Les indications précises de la localisation du personnage permettent au lecteur de suivre l'évolution de Claude [...] dans des lieux connus de Paris [...] "rôder dans les Halles" renforce cette impression de vérité, en effet, les Halles ne sont pas très fréquentables la nuit... ». Madame A barre, souligne et note dans la marge un point d'interrogation.

Bien que se soumettant aux règles de l'analyse littéraire qui invitent à commenter notamment les « effets de réels » produits, ici, par l'utilisation de noms propres, Eléonore introduit des éléments qui sortent de la logique de l'analyse littéraire pour appuyer son argumentation : c'est en référence à ce qu'elle connaît de Paris et à ses propres usages de la ville qu'elle justifie « l'impression de vérité ». Parce qu'elle connaît le lieu de l'action, Eléonore semble ne pouvoir s'empêcher de mobiliser des éléments tirés de son expérience vécue et s'écarte de l'argumentation littéraire.

En barrant précisément « le lecteur » parce que ce groupe nominal est superflu, madame A signifie aussi, intentionnellement ou non, que lors d'une analyse littéraire, la référence au lecteur direct (Eléonore, ou tel autre élève, et ses jugements sur le monde), doit être mise en veille au profit de la référence au lecteur-étalon, qui sert à l'élucidation des effets produits par telle figure de style ou qui renvoie aux conditions socio-historiques de production et de première réception des œuvres.

Valérie ne se cantonne pas non plus à l'analyse précise du texte¹¹⁸⁵. Elle introduit pour sa part dans son argumentation des éléments tirés de son expérience lectorale.

¹¹⁸³ Aux 5 devoirs que Samia m'a remis, elle a obtenu : 10.5/20 ; 9/20 ; 10.5/20 ; 15.5/20 ; 8.5/20.

¹¹⁸⁴ Aux 2 devoirs qu'Eléonore m'a remis, elle a obtenu : 10.5/20 ; 11.5/20.

¹¹⁸⁵ Aux 13 devoirs que Valérie m'a remis, elle a obtenu : 8.5/20 ; 9.5/20 ; 13/20 ; 10.5/20 ; 11.5/20 ; 8/20 ; 16/20 ; 7.5/20 ; 12/20 ; 7/20 ; 10/20 ; 9.5/20 ; 12.5/20.

Alors qu'elle devait commenter *L'homme et la mer* de Baudelaire, elle écrit :

« Le poète a consacré les deux premières strophes à l'homme et à la description de son attitude face à la mer. La façon dont l'auteur décrit l'homme le montre assez narcissique : il admire son reflet dans l'eau et par la même occasion son âme, comme un certain Narcisse l'avait fait jadis ». Madame A note dans la marge « étudiez le texte ! »

Tout se passe comme si la lecture de ce texte avait renvoyé Valérie à son expérience lectorale du mythe de Narcisse que, latiniste, elle a peut-être découvert au sein des cours. Le contexte scolaire oriente les souvenirs lectoraux réveillés au sein de sa « bibliothèque culturelle » : ce sont les textes lus et découverts dans ce contexte-là qui sont d'abord remémorés. Mais, d'un point de vue professoral, la référence à une expérience lectorale passée écarte Valérie de l'analyse précise du texte. Réactivation d'habitudes lectorales pragmatiques suscitée par un texte spécifique, le rapprochement opéré par Valérie entre les textes manifeste en effet moins un effet d'intertextualité (tel qu'il est défini littérairement comme références intentionnelles d'un auteur à un texte) qu'une ressemblance d'expériences lectorales¹¹⁸⁶.

C'est notamment parce qu'elles se révèlent dans leurs interprétations autant qu'elles révèlent un sens des textes que Valérie et Eléonore, ou d'autres enquêtés, appréhendent les rectifications et annotations qui jalonnent leurs copies comme des négations d'elles-mêmes, lectrices, et qu'elles sont amenées, pour se préserver, à tenter de « retourner le stigmate » en disqualifiant la manière professorale de lire les textes¹¹⁸⁷. Ainsi à l'appréciation générale de l'une de ses copies « *Un peu trop de maladresses d'expression. Commentaire (un peu) verbeux. Il faut analyser plus précisément le texte* », Eléonore rétorque :

« des fois [en cours] j'essaye de lui dire des trucs [sur les textes], de sortir mes p'tites phrases et tout [petit rire] [...] y a des fois elle me dit... "Oui, mais... oui c'est ça mais..." Et puis elle dit quèque chose complètement différent [petit rire] de ce que j'ai dit. Ça fait plaisir t'sais [petit rire des deux] Encourage les jeunes artistes [...] A mon avis, chacun a sa vision de... d'un texte, d'une poésie ou n'importe quoi, chacun a, ou peut avoir sa vision du truc. Et ça je crois que c'est ce qu'elle admet pas, je sais pas si elle l'admet pas mais... elle en tient pas compte quoi. Donc en fait elle met ses idées à elle, et si t'as autre chose qui sort

¹¹⁸⁶ Parce que l'utilisation d'un même terme (concept) pour décrire des réalités différentes peut nuire à la saisie de ce qui en fait leurs particularités respectives (cf. J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire*, op. cit., p. 22), il semble peu opportun d'avoir un usage élargi de la notion d'« intertextualité » comme le fait C. Détrez dans sa thèse en nommant ainsi les rapprochements entre diverses œuvres qu'opèrent certains élèves (C. Détrez, *Finie la lecture ?*, op. cit., p. 497). Car c'est alors plus l'expérience lectorale vécue lors des lectures qui fait référence que la littérature constituée comme univers autonome (comme le précise l'auteur, p. 484). L'usage élargi de la notion d'« intertextualité » empêche de pointer l'inégale légitimité au sein de l'institution scolaire des différentes modalités de rapprochements des textes. Or la prise en compte de ces légitimités différentes est essentielle à la compréhension des lectures scolaires d'élèves comme réactions plus ou moins attendues aux contraintes contextuelles.

¹¹⁸⁷ Ces tentatives de « retournement du stigmate » sont cependant associées à l'explicitation de l'admiration éprouvée à l'égard de leur enseignante. Parce qu'elles aiment la littérature, tout en ne réussissant pas parfaitement à l'appréhender de façon légitime, ces enquêtées entretiennent un rapport ambivalent à l'enseignement du français tel qu'il se fait en seconde.

de sa feuille et ben... Ah ben ça existe pas t'sais on a l'impression qu'elle est super rigide en fait. Si ça sort de son plan [...] et ben... ça existe pas quoi [ouais] ça peut pas exister » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

Quant à Valérie, elle répond au commentaire de madame A sur l'une de ses copies – « Attention aux “paquets” de mots. **Vous démolissez le texte sans l'éclairer** » – en utilisant un verbe aussi fort que celui de son enseignante : « *j'ai un point de vue assez spécial sur... l'étude de texte, je trouve que... ça tue un peu le texte* ». Elle suppose les expériences lectorales de madame A différentes des siennes propres :

« [la prof] elle doit... plus prendre aucun plaisir à lire un livre puisque... elle a tellement... l'œil déformé par l'analyse de texte que elle doit... elle peut pas lire... un roman comme ça... tel qu'il est, le prendre tel qu'il est. A mon avis elle doit toujours analyser et tout et... voilà ça doit... Je la plains un peu en fait [petit rire des deux]. C'est... en fait, p't-être que... je sais pas si on en connaît trop... sur quèq' chose, 'fin... on essaye de trop bien analyser après c'est... je sais pas mais c'est p't-être pas toujours bien quoi [...] [C'est mieux] si on lit [un texte] à l'état brut et tout » ; « quand je fais une lecture personnelle... j'ai pas besoin d'analyser [...] On arrive toujours à comprendre quoi (ouais) juste en lisant (Valérie ; père : informaticien, bac puis IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance et CAP employé de bureau)

Pour Valérie, l'appréhension scolaire des textes fait obstacle à la satisfaction d'attentes lectorales ressortissant à une appréhension pragmatique. Elle raconte comment la correction d'un commentaire composé d'un extrait de *L'œuvre* a refroidi son désir de lire le roman de Zola suscité par sa découverte de l'incipit :

« [La prof] elle nous a fait étudier la première page [de L'œuvre], et moi ça m'a vraiment bien plu quoi. On a fait le commentaire composé dessus, et je me suis dit “Bon ben je vais le lire”. Le problème en fait c'est qu'elle nous a raconté toute l'histoire, elle nous a dit comment ça finissait [petit rire] parce qu'elle croyait que personne allait le lire. Et elle fait “Oh... mais à la fin i s'est pendu” [petit rire] “Ah bon...” » (Valérie)

La satisfaction lectorale de la découverte de l'œuvre et de son déroulement par la lecture propre à une appréhension participative des textes (cf. *supra*, chapitre 4) a été contrariée par le dévoilement prématuré de la « fin » (du personnage).

7) Nadine ¹¹⁸⁸, Benjamin ¹¹⁸⁹ et Edgar Poe

Les cas de lecture de Tasmina et Didier par exemple déclinent les développements d'élèves débordant les consignes lectorales. Ces débordements ne sont pas les seules formes de réactivations d'habitudes lectorales pragmatiques. En effet, celles-ci suscitent parfois des *propos sur les textes* considérés par les enseignants comme *justes mais*

¹¹⁸⁸ Les onze copies que Nadine m'a remises ont pour notes : 12/20 ; 14/20 ; 9/20 ; 8/20 ; 6/20 ; 13/20 ; 9/20 ; 14/20 ; 10/20 ; 9/20 ; 14/20.

¹¹⁸⁹ Les sept copies que Benjamin m'a remises ont pour notes : 9/20 ; 10/20 ; 12/20 ; 11/20 ; 13/20 ; 10/20 ; 11/20.

insuffisants. C'est le cas lorsque les élèves ne parviennent pas à dépasser l'explicitation de leurs expériences lectorales qui, parce qu'ils sont familiers de la littérature étudiée, correspondent aux intentions textuelles dégagées par une analyse scolaire des œuvres.

Par exemple, à l'occasion d'une vérification de lecture d'un recueil d'E. Poe, Nadine et Benjamin ont produit des réponses jugées justes mais insuffisantes par monsieur F.

A côté des études d'œuvres intégrales et des groupements de textes, cet enseignant demande à ses élèves d'effectuer des « lectures parallèles ». Il s'agit de lire des œuvres et de réaliser sur celles-ci des dossiers étudiant des thèmes dominants, des spécificités de l'écriture des auteurs, etc. Ces dossiers préparent une vérification de lecture réalisée en classe. Monsieur F pose alors deux ou trois questions générales exigeant implicitement une analyse poussée de l'œuvre :

Les Nouvelles histoires extraordinaires : 1) Selon vous, que visait Poe en écrivant ce recueil ? 2) Que révèle l'étude de plusieurs personnages féminins de l'œuvre ? 3) Que pensez-vous de ce jugement de Baudelaire sur E. Poe "Poe est l'écrivain des nerfs ?" Nouvelles pétersbourgeoises : 1) Quel regard Gogol porte-t-il sur la Russie de son temps ? 2) Qu'est-ce qui caractérise selon vous l'univers de l'auteur ? Macbeth : 1) Quelles grandes idées Shakespeare présente-t-il dans cette pièce ? 2) Sur quelles caractéristiques dramaturgiques repose cette pièce ? Gatsby le magnifique : 1) Comment caractériseriez-vous la façon dont Fitzgerald conçoit un personnage ? 2) A partir du thème que vous avez choisi, analysez l'univers de ce roman.

En plus d'une juste compréhension des œuvres, il est attendu des élèves qu'ils étayent leurs réponses par des analyses fines, justifiées par des passages cités ou évoqués précisément. Gaspar va jusqu'à citer dans son devoir sur *Macbeth* des vers en anglais et leur traduction en français.

La maîtrise des savoirs et savoir-faire analytiques et la compréhension des exigences professorales déterminent en partie les réponses produites par les élèves. Benjamin renvoie la « mauvaise note » obtenue à la première vérification d'une lecture parallèle, à son incompréhension des consignes de l'exercice :

« le premier d'Edgar Poe, donc je savais pas en fait ce qu'i fallait faire de... Le premier... de... Histoires extraordinaires et j'avais eu un neuf ! La seule note en dessous de la moyenne de toute l'année dans toutes les matières donc... [petit rire] (ouais ? [petit rire]) je m'en rappelle que j'étais vraiment perdu... puis j'avais... quasiment rien lu parce que... je savais pas ce qu'i fallait LIRE (hum hum) Et donc... quand on n'a quasiment rien lu... enfin c'était dur de trouver des thèmes... J'avais pas compris en fait... du tout ce qu'i fallait faire ! [...] J'avais pas compris ce qu'i nous demandait. Au début j'ai... I nous avait dit "Ouais, lisez-en quelques-unes et trouvez des thèmes en commun". Moi... j'en avais lu que six en fait (hum hum) Je crois qu'i y en a une vingtaine, et donc... Et puis en plus pour trouver les thèmes, j'avais jamais fait ça donc... ouais j'étais complètement perdu » (Benjamin ; père : ingénieur en télécommunication, bac C, maîtrise de physique, diplôme d'ingénieur ; mère : assistante sociale, bac SMS, « fac »)

Les commentaires de monsieur F sur la copie de cet élève soulignent moins la trop partielle lecture de l'œuvre que le trop « mince dossier préparatoire » et le caractère peu « approfondi des analyses » en notant notamment pour la première réponse « 5/10 Etude

moyenne (vous constatez bien plus que vous n'analysez) ».

Si Benjamin ne parvient pas à répondre aux exigences professorales de lecture analytique, ce n'est visiblement pas seulement parce qu'il ne les a pas saisies, mais aussi parce que le recueil d'E. Poe a suscité chez lui la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques. Lorsqu'il évoque sa lecture des *Nouvelles histoires extraordinaires*, Benjamin s'attache en effet plus à décrire son expérience lectorale que l'œuvre ou les nouvelles lues. Il compare l'expérience lectorale éprouvée à celle à laquelle les romans de la collection Chaire de poule ou ceux de la série des *Six compagnons* l'ont initié :

« [Les nouvelles d'E. Poe] elles étaient bien ! [petit silence] (qu'est-ce qu'i t'avait plu ? Dans ce que t'avais lu ?) alors... [petit rire] Ben l'univers là... c'était sinistre là et puis... ouais, moi j'aime bien ça parce que... quand on est sinistre... le thème de la mort qui revient tout le temps... la folie aussi... 'Fin moi j'aime bien étudier ces comportements qui sont... [sourire] pas propres à moi donc... (hum) Je me dis... "Bon là tu lis bien comme ça si on devient fou, on saura quoi faire" [petit rire des deux] Nan mais... cet univers-là ouais c'est... c'était pas mal, ouais. Par contre... des fois les... j'ai pris PEUR ! Pendant ces histoires, je me suis dit/ 'Fin, quand je lis un livre moi j'imagine toujours les personnages, 'fin je les vois devant moi (hum hum) et j'imagine toujours les lieux, et c'est toujours des lieux que je connais (ouais ?) Et je m'en rappelle d'une histoire, j'avais imaginé que c'était le lieu de... la chambre de mes parents, et je voyais le gars qui entrait et qui tuait... y avait du sang [petit rire des deux] Parce que moi j'imagine toujours des scènes mais des fois ça me fait super peur. Enfin moi j'ai encore... une tête un peu d'enfant... [...] Après je me dis... "ça peut pas arriver..." [je ris un peu] 'Fin, i faut pas être fou... enfin c'est moi qui deviens fou si ça arrive. [...] (ouais ! Et c'est depuis longtemps que ça... ça fait ça ?) Ouais ouais... ! Depuis toujours moi... je m'en rappelle que... même les livres des Six compagnons quand y avait quelqu'un de mort... j'étais, j'avais super peur après ! [sourire des deux] (hum hum) Quand quelqu'un est tué dans son lit alors ça c'est le pire, moi j'en peux plus après. La nuit je pense qu'à ça... Je me dis... "Putain si ça m'arrive et tout... c'est horrible" [...] Je grandis donc... tant mieux ! Mais c'est vrai que moi je suis vraiment sensible aux histoires : je PLONGE dedans mais complètement (hum !) Je suis comme si j'étais à l'intérieur de l'histoire en fait. » (Benjamin)

Nadine rend également compte d'une appréhension pragmatique du recueil de Poe et retrouve en lui des satisfactions éprouvées à la lecture des romans policiers dont elle est amatrice (cf. *supra*, chapitre 4) :

« Le premier livre... qu'on a lu, je crois que c'était des nouvelles d'Edgar Poe [...] J'aime bien quoi je veux dire c'est un peu policier et tout. Donc... c'est assez intéressant, puis... bon ! ç'a... un côté un peu étrange. Enfin ! Donc je/ ça me plaît bien [...] Y en a certaines que... 'Fin ! Certaines nouvelles... qui font trop peur [petit rire des deux] ça... ça me... j'ai du mal après à... à dormir ou des trucs comme ça (hum hum) enfin bon, ça me touche vachement quoi donc... (c'est lesquelles ? Par exemple...) C'est... Alors... y en avait une... c'était ? Euh... Le Cœur révélateur, je crois qu'elle s'appelle. C'est l'histoire d'un jeune homme qui s'occupe d'un vieux ! Et en fait il le tue et... c'est par pure folie quoi. Et... c'est assez horrible. Et puis... il est obsédé par un bruit sourd qui revient tout le temps et... et à la fin i se livre à la police parce que il est/ I supporte plus... Y en avait un

aussi... Je m'en rappelle comment elle s'appelle... où c'était un mari... – je crois que c'est/ Ah voilà, Le Chat noir, elle s'appelait – enfin un gars qu'avait tué un chat... et il avait retrouvé un autre chat qui... ressemblait au premier étrangement (hum hum) Enfin il l'avait adopté, et... et à la fin i devenait un peu fou, i tuait sa femme... Et en fait... il la murait dans la cave... et sans faire exprès il avait... muré le chat avec. Et du coup quand la police est venue pour faire son enquête qu'i sont descendus... dans la cave, c'est le chat... en miaulant qui a... révélé que le corps de la femme était bien... dans le mur quoi [petit rire des deux] Celle-là c'était assez terrible... Et sinon... non... y en a pas d'autres, mais... dans le style... 'FIN c'est des choses... qui je pense pourraient vraiment se passer [petit rire] et ça me fait peur quoi » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, après avoir été ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne, chef de laboratoire, a longtemps travaillé pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS, études supérieures non précisées par l'enquêtee)

Son expérience lectorale participative de l'œuvre de Poe lui permet d'en ébaucher une analyse juste mais incomplète selon les attendus scolaires, car non appuyée sur des savoirs et savoir-faire analytiques attendus. Elle note par exemple dans sa copie :

« Je pense que [monsieur F barre le pronom et commente l'expression « à supprimer à l'écrit »] Poe voulait, en mélangeant ce côté terrifiant et fantastique à la réalité, donnait [sic] aux lecteurs le sentiment de peur, d'insécurité [monsieur F souligne et acquiesce dans la marge « oui »] même dans le plus beau des mondes. Car, même si le fantastique a une partie dominante dans ses nouvelles, Poe y ajoute des sentiments effrayants qui, eux, sont tout à fait réels. »

Tout en validant l'analyse, monsieur F regrette que celle-ci s'appuie sur des évocations trop peu nombreuses des nouvelles (Nadine développe deux exemples). Il évalue finalement la réponse à la première question en commentant : « 4/10 Etude très incomplète ! L'œuvre semble à peine connue... ».

Relativement familiers de la littérature et de l'analyse littéraire du fait de leur soumission à des sollicitations lectorales scolaires et extra-scolaires durant la période collégienne, Nadine et Benjamin ont des expériences lectorales relevant d'habitudes lectorales pragmatiques correspondant aux intentions textuelles dégagées par les analyses scolaires des œuvres. L'explicitation de celles-ci ne suffit pas à l'obtention d'une bonne évaluation au lycée. Elle rejoint de la sorte le sort des expériences lectorales ressortissant à une appréhension pragmatique, qui apparaissent hétérodoxes par rapport aux intentions textuelles dégagées par les analyses scolaires des œuvres.

8) Maîtrise des savoirs et savoir-faire lectoraux, sens et reconnaissance de la pertinence contextuelle

Ainsi, certains élèves ont une appréhension pragmatique des textes malgré des contraintes lectorales contextuelles réclamant une appréhension analytique des textes et la mobilisation de savoirs et savoir-faire littéraires spécifiques. Autrement dit, le contexte scolaire de lecture n'est jamais suffisamment contraignant pour imposer à tous les lecteurs, face à n'importe quel texte ou à n'importe quel élément textuel, la mise en œuvre d'habitudes lectorales analytiques.

La « rencontre » entre *le* texte particulier et *le* lecteur est déterminante dans la réactivation inopportune d'habitudes lectorales pragmatiques. Cette singularité du lecteur est le produit de sa « bibliothèque culturelle » (incorporée, selon l'acception de J.-M. Goulemot), de ses habitudes lectorales et de son vécu. Lorsqu'un texte, dans son entier ou certains éléments textuels seulement, fait écho à des expériences du lecteur, celui-ci est comme forcé d'y réagir. Il comprend alors le texte en référence à ses expériences et non en référence à des savoirs consignés. Il ne mobilise pas de savoir-faire analytiques.

Cette réaction n'est possible que lorsque le lecteur a effectivement construit et exercé par le passé des habitudes lectorales pragmatiques : que ce soit dans le cadre de l'enseignement du français au collège, ou au sein d'autres relations sociales (les membres de la configuration familiale, les pairs, les professionnels du livre côtoyés, etc.).

Enfin, la réactivation d'habitudes lectorales pragmatiques en un moment inopportun est liée à deux autres conditions. Elle repose sur une maîtrise fragile des savoirs et savoir-faire analytiques littéraires du fait par exemple de la nouveauté des exigences lectorales analytiques (en fonction de l'enseignement de français suivi au collège, des habitudes constituées par le biais de l'entourage durant la période collégienne, de la faible explicitation des attendus aux consignes lectorales lycéennes et du moindre entraînement à leur réalisation, etc.). Elle découle aussi d'un moindre sens de la pertinence contextuelle : non seulement théorique mais aussi pratique. Des enquêtés ont en effet intériorisé qu'ils ne devaient pas avoir une appréhension pragmatique des textes en situation d'évaluation mais ne parviennent pas pour autant à mettre en œuvre une appréhension analytique.

A l'inverse, les enquêtés qui, au vu de leurs résultats déclarés en français, de leurs copies, et des entretiens réalisés, maîtrisent les savoirs et savoir-faire littéraires requis, ne connaissent pas de telles réactivations en situation inopportune du point de vue de l'évaluation scolaire tout au moins. Ils ont acquis simultanément les savoirs et savoir-faire analytiques requis et un sens de la pertinence contextuelle invitant à suspendre une appréhension pragmatique des textes en contexte scolaire. Ils peuvent alors distinguer et répartir leurs *usages* des textes selon les contextes scolaire et extra-scolaire de lecture. Ainsi, à propos de *Chronique d'une mort annoncée*, Caroline donne à voir, en acte, la répartition de ses appréhensions des textes selon des contextes scolaire et extra-scolaire. Différentes conditions d'évocation de cette lecture suscitent une double appropriation de l'œuvre.

Au sein du contexte scolaire, Caroline ne s'écarte pas des questions du dossier littéraire proposées par madame G et se prend au jeu de sa réalisation. Elle a obtenu 30.5/40 avec le commentaire général « *Travail tout à fait satisfaisant* ». Sans apprécier le livre de Garcia Marquez, elle choisit d'assurer ses arrières en développant « *des arguments en faveur de l'œuvre* » plutôt que des « *arguments pour critiquer l'œuvre* » (deux suggestions professorales). Elle *valorise* le traitement des thèmes de l'amour et de l'honneur dans le récit :

« (Tu m'as dit *Chronique d'une mort annoncée* aussi tu l'avais vach)/ Ben en fait... c'est PAS que je l'ai pas aimé mais... j'ai, c'est le... J'ai fait un exposé dessus (ouais ?) donc... j'ai été obligée de me prendre au jeu et de bien le... bien... 'fin l'apprécier comme il était [...] J'ai été obligée d'aimer pour écrire l'exposé mais

nan... (Pourquoi qu'est-ce que t'as écrit dans l'exposé ?) Mais en fait on avait des questions donc je répondais aux questions. I nous demandait qui c'étaient les... les personnages principaux... Qui... Qu'est-ce qu'i faisaient ? Et... Comment on les percevait. Donc moi j'ai décrit comment je les percevais [elle a réalisé un schéma actantiel]. Et après i fallait qu'on refasse la couverture du livre. Et bon je l'ai refait et tout... comme j'ai pu hein ! (I fallait faire un dessin ?) Ben moi j'ai pas fait un dessin, j'ai collé des images (Ouais ?) J'ai fait le... un couple qui fait un cœur, j'ai mis... deux personnes qui se mariaient ! Après j'ai fait un cœur qui était cassé, la femme qui était retournée, l'homme qui était retourné, un couteau... un homme qui était mort, tout le monde qui regardait. Là j'avais fait des... des bouches. Juste... j'avais... mis que les bouches qui étaient fermées et les regards qui regardaient, logiquement. Et... en fait c'était pour montrer l'ignorance des gens. Qu'i y avait tout le monde mais que personne avait parlé et que personne avait... / Et en fait... [j'ai fait] ça, pour montrer que j'avais compris le livre mais autrement i m'avait pas tellement plu quoi [...] J'ai lu le livre et... c'est tout. Ça s'arrêtait là » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » [bon en mathématiques dans le secondaire] ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{ème} enfant, CAP coiffure)

L'entretien en revanche lui donne l'occasion de revisiter son appréhension de l'œuvre. Ancrant pragmatiquement le récit, Caroline fait le lien entre l'œuvre et des valeurs de ses grands-parents d'une part, entre les comportements des personnages et ceux de personnes réelles d'autre part. Dans cette situation de parole, sa dépréciation des valeurs et comportements des deux frères, des villageois et de l'époux, justifie sa dépréciation de l'œuvre qu'elle exprime sans gêne :

« je sais pas peut-être que... cet homme [ie. l'auteur] il est... il a des racines latines et comme moi je vois comment mes grands-pères i réagissent, c'est un peu pareil [...] C'est vrai que les gens... quand on leur parle de quèque chose qui va se passer comme un meurtre, même si ils le savent, et qu'i savent que c'est vrai, i z'iront pas en parler parce qu'i z'ont peur ou... 'Fin... ! C'est vrai que l'igno/, l'indifférence des gens ça fait... ça fait peur quand même parce que... on pourrait se faire tuer demain, même si y en a un qui sait que je vais mourir en sortant du lycée, il ira pas me dire "Ben sors pas du lycée...". C'est pour ça que quelque part le livre et ben... i fait réagir sur ça. Mais j'y ai pas approfondi [...] (Quand tu dis, tu vois avec tes grands-pères... comment i sont... ?) Ouais parce que mes grands-pères i sont Espagnols et quand je vois que... leur MENTALITÉ ... dans le livre c'est les frères i vont défendre la sœur parce que c'est à eux de sauver l'honneur de la famille. Et... ouais quand je vois la... 'Fin je vois pour les Espagnols, c'est... le frère il ira venger la sœur parce que c'est à l'honneur de la famille. Mais je sais pas, la fille elle a fait quèque chose c'est à elle de se débrouiller... ! C'est sa vie et c'est pas aux autres de s'en mêler donc... Je vois pas l'intérêt de mêler toute la famille à un petit truc... Bon d'accord elle a couché avec un autre garçon, elle s'est mariée, elle est plus vierge, mais... c'est la vie ! I faut y passer, on va pas y rester trois heures dessus hein ! [je ris un peu] Ouais, ça c'est un peu... (Hum hum !) Elle vit sa vie, et c'est tout, elle est assez grande... Mouais mais ouais ça ça... Nan ! Et puis l'histoire que elle lui écrit pendant je sais pas combien de temps et qu'i revient après, et qui se passe comme si de rien ne s'était passé... "Ah, ça va ?". "Ben ouais, toi aussi. Allez, on sort ensemble,

nananin...". Ouais ben si tu veux... ! Enfin je sais pas c'est... nan j'ai pas aimé (Pourquoi t'y as pas cru à ça ?) NAN, mais c'est pas que j'y ai pas cru, c'est possible que... l'homme i revienne, mais... Quand i lui envoyait les lettres, qu'il l'aimait pas, qu'il la fait dép/, 'fin... faire une grosse dépression parce que... elle était plus vierge... Je sais pas si y avait L'AMOUR... (hum) et ben il lui aurait pardonné et... puis c'est tout ! Alors que là ben... on voit au départ que déjà c'est un homme... qui va vers elle... il la connaît pas tellement mais... au bout de pas longtemps, i se marient ensemble donc... En fait, je sais pas... de nos jours, on voit pas des gens "Salut, on se connaît pas, dans deux semaines, ça te dit pas qu'on se marie ensemble...". P't-être je sais pas ça... Non. Quand j'y re/ Ah ! Franchement, j'avais pas vu tout ça dans le livre, mais quand j'y reparle aujourd'hui, y a plein de trucs qui reviennent et... et je l'avais pas vu comme ça (Ouais !) Donc ouais... ça fait que ouais... (Tu l'avais pas vu comme ça, t'avais vu...) Mais en fait quand j'ai lu le livre, je l'ai lu pour le lire, parce que j'étais obligée (Hum !) Mais quand je reprends main'nant quand je... 'fin, je vais le chercher, je vais approfondir le livre et ben... y a des passages qui me reviennent en tête et que... j'aurais pas analysés comme ça (Hum hum) Donc c'est vrai que c'est une autre analyse... Voilà » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{eme} enfant, CAP coiffure)

Avec les savoirs et savoir-faire analytiques et un sens et une reconnaissance de la pertinence contextuelle, s'acquiert la possibilité d'un "contrôle de soi" (en matière de lecture). Les réactions du lecteur et leur explicitation sont moins dépendantes du texte et de ses résonances avec des expériences vécues lorsque le lecteur a construit les savoirs et savoir-faire analytiques attendus au sein du contexte de lecture.

II. Le contournement des difficultés des textes et des consignes lectorales par la mobilisation de savoirs et savoir-faire non attendus

Le temps de la réponse à des consignes professorales de lecture n'est pas toujours aussi court que lors d'un devoir. Par ailleurs, l'encadrement de cette lecture n'est pas toujours aussi rigide qu'au sein de la salle de classe.

Lorsqu'ils doivent effectuer des préparations à la maison qui ne sont pas toujours évaluées ou lorsqu'ils doivent lire chez eux des œuvres qu'ils vont étudier en classe, les élèves peuvent aménager les conditions de leur appréhension des textes. Ils ne vivent pas une situation d'urgence où la mise en œuvre d'un sens pratique de la lecture est la seule solution possible. Les habitudes mobilisées pour répondre aux demandes professorales ne sont pas des réactivations inopinées, favorisées par le court délai accordé à la formulation d'une réponse. Elles peuvent être décidées. Ce sont des réactivations plus intentionnelles (vs « malgré soi ») d'appréhensions pragmatiques des textes que l'on peut analyser. Pour être intentionnelles, ces réactivations n'en sont pas décalées par rapport aux consignes scolaires. Différents éléments concourent à ces mobilisations inopportunes :

- les difficultés des textes donnés à lire ;

- les difficultés à réaliser une lecture individuelle des textes ;
- les difficultés des consignes analytiques ;
- les habitudes de travail et de lecture constituées.

Lorsqu'ils sont désarmés ou craignent de l'être, les élèves ont recours à des pratiques mobilisant des habitudes acquises antérieurement, plus stabilisées, pour comprendre les textes. Ces habitudes favorisent une appréhension pragmatique des textes et gênent une appréhension analytique : lire à haute voix, lire avec d'autres ou répondre collectivement à des consignes de lecture, visionner l'adaptation cinématographique d'une œuvre, lire une œuvre intégrale pour donner sens à un extrait de texte étudié en groupement. Comprendre un texte signifie alors saisir l'intrigue dans son entier, ou encore identifier les personnages, inscrire la compréhension du texte dans des relations d'interaction, etc. Ces pratiques scolaires et habitudes lectorales mobilisées ne répondent pas aux consignes scolaires de lecture analytique, mais elles permettent aux élèves de ne pas « perdre la face »¹¹⁹⁰ : d'une part, par rapport aux enseignants (en cas de vérification des lectures) puisqu'ils ont quelque chose, fut-ce inadéquat, à dire des textes ; d'autre part, par rapport à eux-mêmes, puisqu'ils ne restent pas sans comprendre les textes. En outre, ces pratiques et habitudes permettent à certains élèves de satisfaire des intérêts de lecture frustrés lors d'une appréhension analytique des textes.

Des élèves ne font pas suivre ces pratiques d'un travail propre à répondre à des consignes de lecture analytique.

1) Les conditions extra-scolaires du lire et du travail scolaire sur les textes

On l'a vu au chapitre 6, la plupart des enquêtés recréent des conditions scolaires de travail sur les textes hors école pour répondre aux consignes lectorales (fréquentation de bibliothèque, installation à un bureau, pratiques d'écriture sur les textes, etc.). Mais, pour certains, les conditions extra-scolaires du lire et du travail scolaires ne correspondent pas aux conditions scolaires. Elles s'en différencient de plusieurs manières : par l'inscription des lectures dans des sociabilités lectorales autour d'une appréhension pragmatique des textes, par la réalisation des lectures dans un espace non organisé scolairement.

Des enquêtés inscrivent les lectures qu'ils ont à réaliser pour les cours de français au sein de sociabilités lectorales autour d'une appréhension pragmatique des textes. Parce qu'ils ont construit de telles habitudes lectorales, des *habitudes de lectures collectives*, celles-ci leur permettent de pallier diverses difficultés.

Certains trouvent ainsi des soutiens à l'activité de lecture lorsque l'intérêt pour le livre et les obligations scolaires *ne leur suffisent pas à se contraindre à réserver un temps* pour les lectures scolaires. La lecture faite à ses voisines et cousines permet par exemple à Radia de pallier le manque d'intérêt – tant participatif qu'analytique ou instrumental – qu'elle éprouve pour certains textes à étudier :

« ([ça t'arrive] de lire à voix haute... à quelqu'un...) Ah ouais j'aime bien lire. Ah ouais, franchement ça j'aime trop ! (Ah ouais ?) J'ADORE lire à voix haute, ouais

¹¹⁹⁰ M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires, op. cit.*, p. 164.

ouais (C'est quoi vas-y raconte) Je sais pas, j'aime bien... Des fois je saoule mes cousines, elles sont là elles passent l'après-midi chez moi : "Vas-y écoute". Par exemple si j'ai un livre à lire pour le lendemain et ben, ça me dérange pas qu'une copine est venue me rendre visite... C'est moi qui lui fera perdre son temps [sourire] Je vais dire "Vas-y écoute-moi". Ouais j'aime bien lire à voix haute, je vais dire "Ecoute-moi"... T'sais, voilà, je vais lire mon livre. Et puis moi... En fait à voix haute, j'ai l'impression que... je fais plus attention au texte [...] (Et là, ouais, plus pour les livres... que tu dois lire pour l'école ou... même pour les tiens ou...) Euh... pff'... franchement ça... [petit silence] C'est pas... (Par exemple La Femme lapidée tu l'avais lu... euh... à quelqu'un ?) Nan ! Je l'ai lu pour moi (Mouais ?) Mais... à quelqu'un... Je veux dire... je lis pas à quelqu'un... parce que j'en ai vraiment envie (Ouais !) Je lis à quelqu'un parce que... (parce qu'elle est là) voilà. Elle est là et que j'ai... la chan/ I faut que je lise. Ouais ça doit être plutôt pour l'école parce qu'i faut que je lise mon livre pour le lendemain. Ouais, je le fais plutôt pour l'école un machin comme ça (Ouais quand c'est...) Parce que comment dire ? Si c'est pour moi [petit rire] je vais pas m'amuser à lire mon livre alors que la personne elle est venue me rendre visite, nan ! (Ouais) Nan nan c'est... Ouais c'est pour, t'sais ça te motive, je sais pas comment te dire, t'sais c'est... T'as vraiment pas envie de le lire, en général, t'sais quand t'as une interro et tout... et t'as pas fini ton livre c'est que... si t'as traîné à ce point, c'est que t'as vraiment pas envie de le lire et tout ça, ça doit pas être un livre intéressant donc... le fait de le lire à quelqu'un je sais pas ça va le rendre un peu plus... Je sais pas par exemple... / (/ par exemple c'est... La Peste [que Radia a déprécié] ou euh... ?) Ouais, voilà un livre comme ça ouais... se le partager... ouais (Ou justement... Le Diable au corps [qu'elle a apprécié] ? Ou... je sais pas !) Ouais. Mais... c'est vrai que j'aime bien aussi... lire... et que quelqu'un m'écoute quand l'histoire est intéressante aussi. Si si ouais je lis... (Comme quoi ?) Ben... Le Grand cahier je l'avais lu avec ma voisine Chérifa. Parce qu'y avait des scènes de trucs, elle me disait "Ferme ce livre !" [petit rire des deux] Elle fait "Mais c'est pas normal ! C'est quoi cette prof, elle est dingue", machin... Ouais ouais c'est... Si çui-là je l'avais lu... à voix haute, ouais ! » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe)

Par la lecture à voix haute, les sociabilités lectorales permettent une concentration forcée sur le texte. Elles sont exceptionnellement l'occasion d'expériences lectorales fortes comme celles suscitées par la lecture du *Grand cahier*. Mais, ordinairement, elles donnent un sens et un intérêt à une activité – la lecture de la littérature – qui par elle-même en a peu pour Radia. Parce que les sociabilités ne se sont pas constituées autour des lectures et se passent généralement des textes, elles n'auraient en effet quasiment pas lieu d'être si la lectrice satisfaisait des attentes lectorales et avait construit de fortes habitudes lectorales individuelles.

Grâce aux sociabilités lectorales autour d'une appréhension pragmatique des textes, d'autres enquêtés surmontent des difficultés de *compréhension* des textes qu'ils rencontrent lors d'une lecture individuelle. Outre les recours à des interprétations consignées des œuvres, certains enquêtés s'appuient en effet sur des habitudes lectorales constituées au collège pour venir à bout des difficultés lexicales, syntaxiques et

référentielles que leur opposent des *pièces de théâtre classiques*. Ils les lisent à haute voix et si possible avec d'autres : *la mise en voix des répliques facilite la compréhension des gestes et des propos des personnages par une incarnation minimale, par l'ancrage pragmatique de la lecture qu'offrent les sociabilités lectorales*. Ainsi, Sophie m'explique que pour comprendre les pièces de théâtre qu'elle doit lire pour la classe, elle les lit à haute voix et demande parfois à sa mère de lui donner la réplique en plus de lire un *Profil*. De même, Tasmina a pu comprendre *Britannicus* en lisant et en se faisant lire à haute voix cette pièce. Elle décrit même cette pratique comme un substitut efficace à l'explication « *des mots difficiles* » dans le cadre d'une appréhension pragmatique :

« Je parle quand je lis [petit rire] C'est vrai... je lis à haute voix (Ouais) J'arrive pas à lire dans ma... 'Fin je lis mais... je comprends pas bien. Tandis que si je lis en parlant ben... ouais j'y arrive mieux, je comprends mieux. Surtout les pièces de théâtre c'est plus facile je trouve » ; « Les pièces de théâtre des fois je les fais lire à... à deux, avec ma mère [petit rire] J'ai fait faire un autre personnage... comme ça je comprends mieux » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans, elle vit avec sa mère) « J'ai demandé au monsieur qui travaille à la bibliothèque de m'aider [...] Quand je comprenais pas, t'sais... parce qu'y a des mots difficiles [...] i m'expliquait [...] Avec lui je trouve que je comprenais mieux, que quand je lis toute seule, parce qu'i lisait à voix haute et tout ça... et je comprenais mieux, pourtant même sans m'expliquer » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans)

Si elles sont peu propices à la constitution d'habitudes de lecture individuelles et analytiques, ces conditions de lecture permettent parfois de répondre aux consignes professorales par la réactivation d'habitudes lectorales pragmatiques. Lorsque ces lectures à plusieurs ne sont pas suivies de la réalisation des tâches soutenant une appréhension analytique des textes (relevés de procédés stylistiques, classement, analyses ponctuelles, agencement de celles-ci en une analyse d'ensemble, etc.), elles constituent des manières non attendues, mais effectives, de répondre aux consignes lectorales analytiques.

Parfois, c'est la réalisation même de ces tâches qui s'inscrit dans des sociabilités. La recherche des procédés stylistiques demandés, leur analyse ponctuelle, etc. est alors potentiellement soumise aux jeux des interactions et aux échanges de dons et contre-dons – c'est à qui trouvera une réponse, à qui pourra en proposer une en retour, etc. – plus qu'à la logique scolaire de production d'une analyse selon une démarche stabilisée. La réinscription des analyses produites en interaction dans une appréhension analytique des textes peut toutefois être réalisée en un second temps :

« ([Tu peux me dire] les préparations que vous aviez à faire sur *Le Misanthrope* ? Ce que c'était et si t'as... si t'arrivais ou euh... ?) Euh... franchement ? En fait on se regroupait... tous au CDI et on le faisait tous ensemble(Ouais ?) On se retrouvait autour d'une table et... tu vois on s'aidait, tu vois chacun se donnait des réponses... On se donnait des idées et après chez nous tu vois on... on

faisait tout chez nous quoi ! [...] C'est ça qui m'a aidé [...] C'est bien en fait : quand on est au CDI tu vois tout le monde s'aide (Ah ouais ?) C'est pas... chacun dans son coin euh... et vite toi tu t'énerves toi... aussi. Tu vois, chacun "Tu veux une réponse ? Et ben tiens je te la donne". Toi, tu vas voir si tu me donnes une réponse aussi (Ouais) Tu vois c'est donnant-donnant » (Ahmed ; père : ouvrier, au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité des deux parents à l'école primaire en Tunisie)

Parce qu'au fil du temps, elle a constaté et intériorisé l'incompatibilité de ces sociabilités et du travail scolaire, Samia tente de fréquenter seule la bibliothèque lorsqu'elle y va pour travailler :

« (T'y vas souvent à la bibliothèque ?) Ouais j'y vais souvent ouais [...] Tous les mercredis, pratiquement... tout le temps, quand j'ai le temps quoi (T'y vas toute seule ou t'y vas...)J'y vais avec... des copines(Ouais ?) Mais... quand c'est pour travailler/ Quand c'est pour... lire, j'y vais avec des copines, mais quand c'est pour travailler, j'y vais seule, parce que je peux pas travailler avec des copines (Ah ouais ?) Ouais. J'arrive pas à me... 'Fin, quand t'es avec une copine, tu peux pas te... tu penses qu'à parler, tu... j'arrive pas me concen/ Enfin ! Si... Je dis pas que je suis... Je suis pas non plus... un bébé, je sais me contrôler, mais... c'est pas pareil t'auras / (/ T'as envie de discuter quoi) Oui, t'auras moins... Et puis en plus t'auras moins appris... t'auras plus discuté qu'autre chose » (Samia ; père : ouvrier dans le bâtiment à la retraite ; mère : femme au foyer ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

En plus des discussions sur d'autres sujets que le travail scolaire, qui divertissent effectivement des consignes lectorales, la réalisation de la recherche et de la production des réponses aux consignes lectorales, au sein d'interactions, peut empêcher la production de réponses correspondant aux attendus scolaires en matière de lecture : la réalisation d'une lecture individuelle.

Outre l'inscription dans des sociabilités lectorales autour d'une appréhension pragmatique des textes et des savoirs, les conditions matérielles de la réalisation du travail scolaire autour des textes gênent parfois la mise en œuvre d'une appréhension analytique. Ainsi, contrairement à certains enquêtés qui décrivent l'importance de la pièce de travail, de l'isolement, du bureau, du stylo pour souligner, relever, etc., les éléments textuels nécessaires à l'analyse, d'autres enquêtés se passent ou sont privés de ces conditions matérielles de réalisation du travail autour des textes. Parce qu'ils ont intériorisé les représentations légitimes des conditions de la lecture et du travail scolaires, ils expliquent l'incompatibilité de leurs conditions de travail et de la bonne réalisation des études de textes. Par exemple Adeline souligne la difficile réalisation des actes d'écriture sur les textes étudiés dans le métro (long temps de trajet entre chez elle et son établissement scolaire), Raoul précise qu'il n'aime travailler le français que dans son lit, Sophie raconte qu'elle lit les livres étudiés pour s'endormir, etc. :

« [En français il fallait étudier la] composition du texte, [dire] pourquoi ci, je sais plus, les structures... Voilà ce qu'i fallait faire : structure, pourquoi untel euh... mettre les dates. Parce que y avait les dates aussi... Combien de temps... il a fallu pour que, combien de pages... entre cette date et l'autre date, combien de jours ? Parce qu'aussi il mettait des jours, pendant quinze jours, il a fallu que... l'auteur...

combien de temps il a mis pour écrire... 'fin décrire... quinze jours ou deux semaines. Ça je faisais pas(Ouais)Parce que quand je lisais je prenais pas de notes. Je lisais dans le métro [petit rire] j'allais pas m'amuser dans le métro avec mon truc [petit rire] Je lisais, alors j'essayais de me souvenir et après je reprenais et j'essayais de faire comme je pouvais... » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « ([Les livres pour les cours de français] c'est pareil tu les lis le soir ? Ou... tu le fais... quand tu... ? 'Fin tu sais, des fois, je sais qu'elle dit "Vous cherchez les traits... de tel personnage... ?" ou je sais pas) Ouais, le soir ! [...] Tout ce qui est... lire pour... un texte ou... un truc comme ça... même en histoire ou... Des fois... je lis et je m'endors(ouais) parce que... je préfère tellement travailler sur mon lit que... travailler au bureau (hum) je sais pas t'es... si t'es allongé... ça va ! [...] J'aime bien travailler dans mon lit... J'aime vachement... parce que... c'est beaucoup plus agréable moi je trouve... » (Raoul ; père : cadre à EDF, bac C ; mère : dentiste, bac C, doctorat de médecine) « [A propos des lectures scolaires] c'est souvent que je m'endors sur un livre parce que je lis le soir (ouais)je lis pas l'après-midi comme ça, j'ai pas envie(Ouais)Donc je lis le soir et puis après je m'endors sur le livre, c'est souvent comme ça [...] Je lis toute seule, dans la chambre à côté là. Souvent je lis avec une petite lumière en plus [petit rire des deux] C'est vrai, j'éteins et je lis avec une petite lumière, comme ça... je m'endors plus vite(Tu t'endors plus facilement [petit rire des deux]) Et après j'arrête plus vite, nan... en plus mais c'est vrai... » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans, elle vit avec sa mère)

En reprenant certaines suggestions professorales, Didier explicite avec moult détails les difficiles conditions de la réalisation du travail scolaire en français : difficile concentration sur les matières qui l'intéressent peu comme le français, difficile ignorance des sollicitations de sa chambre (son frère, son ordinateur, sa radio, le téléphone), non maîtrise des savoirs et savoir-faire lectoraux et scripturaux permettant une réalisation rapide et juste des activités scolaires en français, lassitude d'un travail qui prend du temps. Le cheminement tortueux de sa description que la retranscription de l'entretien permet de saisir mime les circonvolutions mêmes des démarches intellectuelles qu'il décrit :

« (Quand tu dois préparer des textes... chez toi pour les cours /) Ah ça c'est marrant parce qu'alors moi je suis le type – je sais pas si vous en avez déjà rencontré –, c'est le... – et la prof elle l'a dit et elle l'a remarqué –, c'est que... d'habitude les devoirs maison, on a... on peut travailler entre copains... on peut tout faire en... on a le temps quoi (Ouais) Où donc je veux dire, on a tous les... c'est là où on pourrait arriver à rendre un bon devoir. C'est à ce moment-là où on pourrait avoir des douze treize, quatorze quinze... Et ben non, moi je paye des... sept huit neuf... et au moment où c'est l'inverse où tout le monde est le plus stressé, devant une copie où on a deux heures ou trois heures, ou quatre heures (ouais) et ben c'est à ce moment-là où je me paye des onze douze... C'est ça qui est bizarre. « Et la prof elle me dit "Mais c'est bizarre, vous dès que vous êtes stressé vous travaillez bien, mais alors dès que vous êtes chez vous, je sais pas ce que vous faites, mais vous travaillez pas ou euh, ou vous travaillez" En fait, elle

avait bien cerné le problème. [...] Selon elle, c'était que on travaillait... en fait on s'enfermait dans notre chambre parce que souvent y a des parents qui disaient "Ouais mais je comprends pas, il arrête pas de s'enfermer dans sa chambre et... il a l'air de travailler, pendant des heures i s'enferme dans sa chambre, et il arrête pas de nous dire 'Oui je travaille'." Et, dans la chambre y a plusieurs sortes d'activités comme des ordinateurs, des... radios ou des trucs comme ça(ouais) Alors en fait... elle a dû se dire "Ouais, i s'enferment dans la chambre, certes, mais en fait... i doivent ouvrir leur feuille, i doivent commencer à mettre le titre, à essayer de prendre un brouillon, à essayer de noter quelques affaires, mais pas plus hein, après... en fait i commencent à travailler et puis alors y a radio... y a plein de trucs alors du coup... i flânent quoi" et puis après/ « Et c'est ce qui se passe un peu en fait(Toi, c'est ce que tu fais ?) C'est ce qui se passe un peu, c'est que j'arrive pas à me concentrer bien. C'est pas/ En fait moi la radio elle me gêne pas [...] je pourrais être dans un bruit sonore très fort (ouais) mais la moitié des gens i sont, ça les gênerait presque, moi ça me gêne pas, je suis habitué à un gros, gros bruit de fond ou rien mais du moment que la matière m'intéresse (ouais) ça va, je suis... je ferme les écoutilles et... hop ! Je suis dans mon travail (ouais) Mais en français, nan, parce que comme i faut réfléchir. « C'est pas que je sais pas réfléchir, mais comme i faut réfléchir, déduire et tout (ouais)ça prend déjà plus de temps [...] Ce qui se passe c'est que je lis un texte, je lis les questions. I me dit alors... "Cherchez le champ lexical de ceci et cela" (Ouais)ça, ça va encore à peu près(Ouais) Mais alors quand i faut dire "Cherchez à montrer que l'auteur voulait montrer ceci cela" (ouais) déjà donc là déjà c'est... plus vague et donc i faut déjà prendre plus... large et tout, et bien... prendre/ Et ben là non. Je le lis plusieurs fois, j'essaye de trouver quelques points, et puis ouais, bon d'accord. Mais alors déjà après, je commence à me détacher un peu parce que... je crois... que quand j'en ai déjà à ma cinquantième lecture, j'ai toujours rien trouvé(ouais) Alors si ça se trouve c'est ma méthode qui marche pas. C'est p't-être parce qu'i faut, mais... A chaque fois j'essaye de corriger, mais même quand j'essaye de lire bout par bout... essayer de comprendre ce que veut dire... j'y arrive pas trop parce qu'après je commence à m'embêter, alors après j'essaye de/ Après je change [...] "Bon, cette fois-ci je vais... changer de méthode, je vais prendre assez... je vais passer à l'analyse carrément directe, même si ça m'embête je vais passer à l'analyse" (Ouais) Alors je prends tous mes bouquins d'analyse [...] Alors généralement ça marche à peu près. « Quoiqu'après, j'arrive à faire le gros(ouais)mais comme la prof elle veut toujours les détails, et ce qui est logique parce que après en première ça va être encore plus poussé (ouais), on va nous demander encore plus de détails [...] [Et puis] je fais des... paragraphes ouais mais i sont mal formés, je les forme mal parce que en fait je... ce qui se passe c'est que je trouve quelques points, que... je vois que certains points se rejoignent, que je peux faire un paragraphe (ouais), mais en fait je reste sur ce [premier] point. Je trouve pas les détails, ou rarement je trouve les détails qui peuvent expliquer ceci cela, qui permettent de... montrer, qui donnent les exemples, qui après permettent, ça c'est un joli paragraphe s'tu veux (ouais) [...] [Mais] j'y arrive tellement rarement, que c'est arrivé, en gros c'est pour dire que j'y arrive jamais. Alors du coup... je trouve, généralement je trouve à peu près mes idées (ouais) mais comme je reste sur ces idées et que j'arrive pas à trouver les autres (ouais) et ce qui me permettrait... d'expliquer, et ben... je fais un

paragraphe de vingt lignes. Déjà j'écris gros mais en plus ça fait un paragraphe de vingt lignes, où en fait je tourne en rond sur les... trois ou quatre z'idées. Je fais un 8. Y a deux idées, je fais un 8 [rire], comme ça [il mime le dessin d'un chiffre imaginaire]. Et en fait j'arrête pas de tourner en rond. Et, de temps en temps... le 8 i s'écarte pour faire un 9 [rire] Mais c'est exact, c'est pas plus [...] Ou quand je commence à trouver [des analyses], je pars tellement dans des trucs... je sais pas comment (ouais) que... après j'abandonne. « Euh ou alors de temps en temps, mais c'est rare, c'est que y a quelqu'un qui m'appelle et puis après j'ai oublié ce que je faisais(Ah ouais... oh c'est bête) 'Fin appelle au téléphone ou appelle... aussi mon frère parce qu'on est à deux dans ma chambre(ouais) Y a mon lit et puis y a une mezzanine. Et, la mezzanine c'est mon frère, et le lit c'est moi. Et y a aussi l'ordinateur. Alors quand j'entends l'ordinateur, j'ai plus qu'une envie c'est de tout lâcher et d'aller sur le 'net, nan c'est vrai en plus hein » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer, a vendu des bijoux pendant une période, « faculté », non précisée)

Ainsi, certaines conditions extra-scolaires du lire et du travail scolaires sur les textes sont plus propices à la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques qu'à la mobilisation, pourtant attendue scolairement, d'habitudes lectorales analytiques. Cependant, les élèves ne sont pas toujours en mesure de pouvoir modifier des conditions extra-scolaires du travail scolaire insatisfaisantes : ils ne se rendent pas en bibliothèque parce qu'ils n'en sont pas familiers (Didier), ils ne lisent pas les livres l'après-midi, quand ils sont en forme, parce qu'ils préfèrent ou sont forcés de consacrer leur temps diurne à d'autres activités – ludiques, professionnelles, médicales, etc. – (Sophie, Raoul).

Par ailleurs, pour répondre aux demandes professorales, de nombreux enquêtés se rattachent à la saisie d'une intrigue, à l'identification des personnages et de leur destinée, etc., bien que cela soit inutile à l'appréhension analytique réclamée. Ce faisant, ils manifestent également la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques.

2) Saisir l'intrigue, identifier les personnages, etc.

Du fait de leur familiarisation précoce avec les histoires, un grand nombre d'enquêtés considèrent que celles-ci ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont saisies dans leur entier. La lecture et l'étude d'extraits contrarient donc des habitudes lectorales depuis longtemps constituées. De plus, si un nombre non négligeable d'enquêtés préfèrent étudier des extraits dans la mesure où cela implique des lectures moins importantes et où cela signifie souvent des séquences moins longues, beaucoup d'enquêtés déprécient la lecture et l'étude d'extraits qui réclament des savoirs et savoir-faire donnant sens à une appréhension analytique des textes à partir d'une thématique ou d'une problématique littéraire¹¹⁹¹.

Parfois la contestation d'une appréhension analytique d'extraits de texte mêle

¹¹⁹¹ Le partage se fait entre les enquêtés ayant maintenu des lectures de littérature abondantes (en comptant celles effectuées sur sollicitations scolaires), et les enquêtés n'ayant pas construit d'habitudes lectorales à l'endroit de la littérature ou cessant de lire cette catégorie de textes avec l'entrée au lycée, le choix d'options scolaires, etc. Sur l'évolution des pratiques de lecture entre le collège et le lycée de la population enquêtée, cf. *infra*, chapitre 9.

revendication d'une appréhension analytique qui ne soit pas thématique et appétence pour une appréhension participative des œuvres. C'est le cas notamment lorsque les enquêtés se sont familiarisés avec des appréhensions analytiques variées du fait de leur entourage ou de leur parcours scolaire. Ainsi, amatrice de littérature classique, et accordant de l'importance à la satisfaction d'attentes lectorales participatives, Esther oppose à une approche par extraits regroupés selon des thématiques, d'autres approches analytiques (par les conditions historiques de production des textes ou par la cohérence interne de l'œuvre) :

« [Au début de l'année j'avais feuilleté le manuel] du XIX^e siècle et j'avais regardé, justement, et c'est intéressant, hein ! Enfin... j'ai pas retenu les dates ! [petit rire] Ni rien... ! Mais... c'est vrai que c'est intéressant quoi ça donne un petit aperçu [...] [J'aime bien] savoir... pourquoi [l'auteur] il a écrit tel livre, à quelle époque... (Hum) Euh... si ça avait une petite notion autobiographique, ou... Tu vois, je préfère ça ! (Ouais !) Mais après lire un extrait, comme ça, sauf si c'est un poème ! (Ouais) Si c'est un poème, je trouve qu'on peut se rendre compte un peu de... Mais un extrait, nan moi j'aime pas... [...] Encore, si c'est la première page... oui ! Parce que bon, là on a... on est... comme au début. Mais, non, des extraits où... on part déjà de la moitié. Nan, ça, ça me dit pas quoi... » ; « Les extraits quoi j'aime pas ça, j'aime pas couper, comme ça, un truc... On a aucun, aucune idée du contexte... On a aucune idée, 'fin... ou alors faut lire l'œuvre entière quoi ! (Hum) Mais, si on a... un truc comme ça... Expliquer ce que veut nous faire dire l'auteur... alors... dans un texte de vingt-cinq lignes, c'est pas/ 'Fin moi j'aime pas quoi » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Acteur essentiel de la constitution des habitudes de lecture de sa fille, le père d'Esther lui offre d'autres arguments supplémentaires de réticences à une approche des textes par groupements d'extraits selon des thématiques ou des problématiques, fussent-elles littéraires :

« Je lui en ai parlé l'autre jour [de Stendhal à mon père] quand on a... justement... quand on avait la feuille là... justement avec... en classe ! Sur Le Rouge et le noir. Je lui ai dit "Ben tiens, y avait un truc de... de... [elle cherche :] Malraux ! Et un truc de... Stendhal". I m'a dit [prenant le ton de la stupéfaction :] "Hou là ! C'est pas... [petit rire des deux] C'est pas du tout pareil quoi !" Je lui ai dit "Non non, mais c'est pour [l'étude de] la première page". I me fait [ton dubitatif :] "Tu lis la première page..." ». » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

Mais, la majorité des enquêtés sont moins au fait des diverses approches analytiques et peuvent même ignorer les exigences professorales précises. Souvent, ils se sentent moins autorisés en la matière. Ainsi, plus intéressé par l'histoire – du fait de ses habitudes lectorales –, François n'a pas perçu que l'étude de quelques extraits de *Carmen* s'inscrivait dans le groupement thématique « Scènes de séduction et personnages séducteurs » (parallèlement à l'étude de *Dom Juan*, de *Senso*, d'un extrait des *Liaisons dangereuses*, etc.). Il s'étonne donc du choix des extraits qui ne permettent pas de reconstruire l'intrigue et plaint les élèves qui n'auraient pas lu l'œuvre intégralement :

« Carmen, on l'a... un peu moins étudié. Et... donc... Pff' ! Les passages là en...

Bon par exemple... enfin moi c'est pas mon cas mais... pour ceux qui l'avaient pas lu, i devaient pas s'y repérer ! Parce que... i savaient pas... de quoi on parlait ! Enfin bon... on passait d'un truc [ie. extrait] à un autre mais... entre l'un et l'autre, ça faisait cinquante pages quoi donc... (Ouais... !) Donc... voilà ! (Ouais, y avait pas de résumé et tout ça ?) [petit silence] Si 'fin pour les passages, mais... c'est tout ! Et y a des passages qui manquaient qui étaient... enfin qui étaient vraiment indispensables... (Comme lesquels ?) [petit silence] Euh pff'... [petit rire] Je sais pas moi... comment le... Le début on le raconte pas par exemple... Enfin... quasiment pas !(Ouais !) Pour... comment... Parce que en fait y a trois personnages principaux et... les... enfin... y a Carmen et les deux autres... I sont amoureux d'elle ! (Hum hum !) Et... y en a un des trois personnages... enfin on n'en parle pas beaucoup, et... surtout au début parce que c'est surtout lui qui le présente (Ouais !) et... franchement... y a pas beaucoup de liens logiques quoi... avec l'histoire parce que... c'est/ Vu qu'au début c'est... on n'a pas beaucoup raconté... après enfin... je sais pas mais... Enfin c'est tout ce que je vois ! C'est qu'on s'emmêle un peu ! » (François ; père : balisticien, nombre d'années d'études après le bac inconnu ; mère : sans profession, possède une maîtrise de philosophie)

Parce qu'ils sont gênés par l'étude des extraits de texte, quelques enquêtés sont contents quand, du fait de sollicitations antérieures, ils connaissent déjà l'œuvre dont les extraits sont tirés. D'autres cherchent à resituer les extraits dans ce qu'ils ont appris à considérer comme l'unité de référence : l'œuvre. Ils répondent alors à une exigence scolaire minimale de connaissance des œuvres. Mais, s'ils s'y arrêtent, ils ne répondent pas à celles d'une appréhension analytique. Selon la solidité des habitudes lectorales qu'ils ont constituées à l'endroit de la littérature et selon la familiarité de leur entourage avec l'écrit, ils s'emparent des œuvres intégrales ou en ont une connaissance indirecte par les adaptations notamment.

Un grand nombre d'enquêtés témoignent d'abord de leur souhait d'avoir une appréhension participative des textes lorsqu'ils tentent de recontextualiser des extraits dans l'œuvre :

« C'est mieux d'étudier... carrément le texte entier quoi [...] [parce que] on connaît le contexte, on connaît l'histoire, donc on peut comprendre ce qui se passe dans un passage précisément. C'est pour ça, je préfère avoir carrément tout le texte » ; « [Sur] des petits morceaux de texte [...] y a des choses qu'on peut pas comprendre » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans) « ([En classe] tu préfères... lire des extraits, ou des œuvres intégrales, ou euh...) Les œuvres intégrales ! [...] Des textes tout seuls, nan j'aime pas trop parce que moi quand je lis une histoire, ce qui m'intéresse le plus, c'est de connaître... 'fin d'aller du début à la fin(ouais !) voir l'évolution... tout ça ! (Donc du coup les extraits, pp' !) Mouais... [ça ne me plaît] pas trop » (Karine ; père : technico-commercial, au chômage au moment de l'entretien, a été informaticien ; mère : comptable dans l'informatique ; parents bacheliers) « [Les extraits] on sait pas bien comment ça s'est passé avant, comment ça se passe après. Je préfère lire tout... du début jusqu'à la fin (Ah ouais ?) Hum, pour savoir... » (Emmanuel ;

père : chauffeur de camion ; mère : aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi ; scolarité primaire des deux parents au Portugal) « J'aime mieux des œuvres intégrales parce que [...] t'sais t'as des... tout p'tits textes, tu sais... pas d'où i sortent, 'fin tu connais pas l'histoire, donc... c'est pas très pratique [...] pouvoir répondre aux questions [...] Pour moi... pour bien répondre aux questions i faut avoir lu le livre tu vois ? » ; « Moi j'avais étudié une tirade de... Andromaque justement. Alors là j'ai été obligée de reprendre [petit rire des deux] le passage, de lire des pages avant pour me situer dans l'histoire et cetera » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « ([A propos de Senso] tu l'avais lu avant le... l'étude en classe aussi ? Ou tu... /) / Oui, avant... (Ouais ?) Moi j'aime bien lire les livres entier parce qu'après... on lit les... comme on voit les passages du livre en fait... Après, on comprend mieux... quand on a lu le livre, on comprend plus » (Bertrand ; père : officier de l'armée de l'air, bac C +2 ; mère : contrôleur des impôts, nombre d'années après bac C inconnu)

D'autres enquêtés, dont les habitudes lectorales sont souvent moins fortes et moins régulières, mais qui accordent autant d'importance à l'histoire et aux personnages pour comprendre les textes, préfèrent regarder les adaptations cinématographiques des œuvres qu'ils doivent lire¹¹⁹². Les adaptations permettent la saisie globale de l'intrigue en un laps de temps court qui satisfait l'exigence déclarée de rentabilité temporelle : « les jeunes [...] estiment que ce temps [de lecture] n'est pas rentable, comparativement à d'autres temps libres »¹¹⁹³. Outre la rentabilité, la vision des adaptations soutient parfois des sociabilités autour des œuvres étudiées : soit parce qu'elles sont vues ensemble, soit parce qu'elles permettent à l'entourage de suivre, connaître, voire apprécier avec l'enfant ce qu'il étudie :

« Je sais que ma mère elle m'en a beaucoup parlé [de l'adaptation de Gatsby] [...] (Et ta mère... quand elle te parle du film, elle te disait quoi ?) Elle me parlait de Robert Redford(ouais ?)qui était super mignon [rire des deux] Nan elle m'a dit que le film lui avait beaucoup plu » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème}) « J'avais parlé aussi Le Rouge et le noir avec ma mère. On avait regardé le film, j'ui avais dit "Ouais, c'est çui-là que j'avais à lire". Et Madame Bovary aussi on avait vu le film » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie) « Pendant les vacances, là, l'été dernier on devait lire Les Trois mousquetaires . Un dico ce bouquin... ! Il était... [je ris] Je sais pas combien de PAGES... Ben pour l'interro... je suis allé chez ma grand-mère et puis comme elle a plein de vieux films... j'ai regardé le film moi et puis... c'était pareil hein ! [petit rire] (Ouais !) J'ai regardé le

¹¹⁹² Ils satisfont en outre d'autres plaisirs : les amis, la télévision, les magazines, le sport et le bricolage sont des loisirs préférés à la lecture, C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 56.

¹¹⁹³ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 146.

film et puis bon ça allait... (Du coup t'as pas lu du tout...Les Trois mousquetaires ?) Nan nan je l'ai pas lu, nan nan. Ma mère elle avait commencé pour m'aider et puis... j'ai laissé tomber... Du coup je l'ai jamais lu ce bouquin » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; ne connaît pas leurs études ; il vit avec sa mère) « Le Rouge et le noir et tout je l'avais... je lui en avais parlé [à ma mère] Je racontais l'histoire des fois comme ça [petit rire] [...] Quand c'est passé à la télé je leur ai dit [à ma mère et ma marraine] "Ouais vous regardez hein, parce que je l'ai lu !" [petit rire des deux] » (Sophie ; père : médecin, doctorat de médecine ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; parents séparés depuis qu'elle a 5 ans, elle vit avec sa mère) « En cours, qu'est-ce qu'on a fait ? LE ... Hussard sur le toit de Giono. J'ai ADORÉ ce bouquin[petit rire](Ah ouais ?) Vraiment adoré [...] Y a le film aussi... que j'avais vu avant [...] ([Tes parents] ils l'avaient lu aussi ? T'en avais discuté avec eux ?) Euh... j'en avais parlé avec ma mère, je crois, mais je crois qu'elle l'a pas lu(Ouais ?) Hum ! (Et tu lui avais dit que... ça te plaisait et tout) Ouais... ! Et puis on avait vu le film ensemble(Ensemble ?) Ouais ! [...] c'est une cassette qu'on a louée en fait, on n'est pas allées... au cinéma. » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –) « (Et quand tu lis des livres ou Madame Bovary tout ça, t'en parlais par exemple à ta mère ou euh...) Mais ma mère je lui ai ramenée... la cassette-vidéo(Ouais) Je fais "Maman, maman regarde". Ma mère elle fait "Il est trop bien"(C'est vrai ?) Elle m'a fait "Il est trop bien" » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans)

Les adaptations sont des ressources favorisant les échanges autour de la scolarité et des œuvres étudiées, elles facilitent un accompagnement parental ou fraternel de la scolarité infantine ¹¹⁹⁴. Elles permettent des sociabilités autour des œuvres étudiées notamment lorsque les parents ne lisent pas le français comme c'est le cas pour Tasmina ¹¹⁹⁵. A l'inverse, leur vision peut être suggérée par l'entourage pour permettre aux enfants de surmonter des difficultés de compréhension des œuvres :

¹¹⁹⁴ L'investissement parental n'est pas toujours conforme aux attendus scolaires de l'accompagnement de la scolarité, cf. B. Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit., 270-273 ; D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 127-169.

¹¹⁹⁵ Elles constituent une ressource que les individus non familiers de l'écrit connaissent bien. Cela se perçoit dans « La messagère » de F. Muel-Dreyfus. L'enquêtée explique que sa mère, qui ne lit pas le français et doit rester au chevet de son fils hospitalisé, a suggéré aux médecins de réaliser des cassettes vidéos accessibles à tous pour apprendre à dispenser des soins à domicile : « [Ma mère] elle voulait aller à un stage d'alphabétisation, mon père ne voulait pas. Et là dernièrement, mon petit frère est tombé très, très malade, il a été hospitalisé plusieurs mois à Paris et donc c'était ma mère qui devait aller le voir tous les jours, c'était ma mère qui discutait avec les médecins [...] elle a pris le train pour la première fois de sa vie [...] elle a pris le train, le taxi à Paris ; elle a fait plusieurs hôpitaux [...] elle a dû apprendre, elle a fait un stage pour apprendre à manipuler ; tout ça, c'est assez compliqué ; elle a discuté avec des professeurs et elle leur a donné des idées géniales ; elle leur a dit "puisque c'est comme ça, pourquoi vous n'avez pas fait une cassette vidéo, ça arrangerait tout le monde pour que tout le monde puisse apprendre" », F. Muel-Dreyfus, « La messagère », in P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, op. cit., p. 857.

« (Avec elle [ta mère], tu discutes des livres ? Que tu dois lire pour les cours de français ?) Ouais... Je dis "J'en ai marre... on doit lire... *Germinal*, i faisait... 400 pages, je suis fatiguée maman !" [petit rire des deux] Elle me dit "Ben t'as qu'à regarder la cassette et après tu le lis et après tu lis ça..." (Ouais, elle te donne des conseils sur euh...) Ouais... (comment i faut faire quoi) » (Najia ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail, non scolarisé au Maroc ; mère : auxiliaire de vie en maison de retraite, bac au Maroc)

La brièveté du temps consacré à la saisie de l'intrigue facilite la compréhension en offrant moins de risque de dispersion de l'attention :

« Ce que les jeunes semblent ne pas supporter c'est le fait qu'un livre demande d'être approprié en plusieurs fois. Cela rompt le charme de l'histoire, et il faut en plus re-produire un effort. [...] La lecture idéale c'est celle d'un livre qui se lit d'une traite »¹¹⁹⁶

Mais surtout, parce que la version audiovisuelle d'une œuvre propose au spectateur notamment *une incarnation des personnages*, elle facilite la compréhension de l'intrigue et l'identification des personnages. Celles-ci ne reposent alors plus seulement sur la compréhension des dialogues et des mots *lus*. A un personnage correspond un acteur, une personne en chair et en os, une voix. Les gestes, mimiques, décor, musique, etc. complètent les dialogues et les mots. Antérieure ou postérieure à la lecture, la vision de l'adaptation *rassure* certains lecteurs sur leur compréhension du texte¹¹⁹⁷ : soit elle permet la reconnaissance d'éléments déjà connus et compris, soit elle permet un retour éclairé sur des éléments restés incompris. Quelques enquêtés recourent donc à la vision des adaptations pour comprendre certaines œuvres ou des passages, voire pour connaître indirectement les œuvres sans avoir à les lire :

« Je suis en train de lire des extraits [de *Madame Bovary*] J'ai un livre où y a des extraits les plus importants, et avec le film, je pense que ça va m'aider [...] J'aime mieux voir les films [...] pis à la rigueur après lire le livre, mais ça t'aide. Forcément... c'est beaucoup plus facile, après tu te situes mieux dans l'histoire » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « (T'avais préféré les films, *Madame Bovary* et... *Le Rouge et le noir* que les livres) Ah ben oui ! Ah ben oui largement. Au moins je comprenais l'histoire déjà, c'était pas mal. J'avais la tête des personnages à quoi i ressemblaient... quand y en avait un qui parlait, je savais qui c'était. Alors que dans le livre... hou là là, faut toujours reprendre dix pages avant, pour savoir qui a dit... quoi. Pff'... c'était trop chiant » ; « J'aime mieux les... l'histoire quand je la connais, et ensuite

¹¹⁹⁶ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 147.

¹¹⁹⁷ A l'inverse, des enquêtés plus assurés de leurs habitudes lectorales et amateurs de littérature classique n'aiment pas lire des œuvres et voir leurs adaptations. Ainsi Nadine explique-t-elle : « Si je vais au cinéma, je vais voir euh... tel film et il me plaît, et... que je sais que le livre... enfin que ce film est basé à... sur un livre (hum hum) le livre je le lirai pas (mouais) bien que le... le film m'ait plu que le... l'histoire m'ait plu et tout, le livre, je le lirai pas. Même si il est euh très différent du... du film euh, ça me dira pas du tout de le lire (ouais !) je sais pas c'est... je me fais un peu une fixation euh... Nan ! Vraiment ça me plaît pas [...] Ma grand-mère en fait a la... fâcheuse... si j'ose dire, habitude de m'acheter toujours les... les livres dont j'ai vu le film avant, donc euh... moi je les lis PAS quoi [petit rire] » (Nadine).

je lis, je préfère connaître d'jà ce qui va se passer et après lire. Mais autrement nan, je lis jamais, pp', les livres moi... [petit rire] » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des deux parents en Algérie, non précisée) « (Madame Bovary tu l'as vu le film ?) Ouais je l'ai vu [...] (Et tu l'avais aimé ou...) [...] Sans plus, si c'était bien parce que bon d'jà, je vais étudier et tout, ça me permettait de... de voir un peu plus ce qui s'était passé » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « Madame Bovary, on a vu le film après donc ça nous a fait bien expliquer quoi », « Emma, dans le livre, je l'aurais jamais imaginée comme je l'ai vue dans... dans le film. Donc ça m'a permis vraiment de réaliser euh... ce qu'était le livre, voilà » ; « (Et t'avais vu Le Rouge et le noir en film ? 'Fin à la télé ?) Et ben... il est passé à la télé, j'ai vu que la première partie [...] Peut-être que si je l'avais vu entier bon, Le Rouge et le noir j'aurais p't-être mieux pu... pu l'expliquer aux cours » ; « C'est toujours mieux de le voir à la télé je trouve, on voit bien les images, on voit bien bien les scènes » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans) « Tout le temps quand je lis un livre [pour l'école] [...] i faut que je me trouve le film avec [...] parce que là on comprend encore mieux l'histoire je trouve, quand on regarde. Parce qu'y a plein d'élèves qu'i z'avaient pas compris Madame Bovary, mais dès qu'i z'ont, qu'on a vu le film [...] i z'ont vraiment tout compris, parce qu'i disaient "Ah c'est dur à lire, je comprends pas c'est trop long" » (Tasmina ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France avec ses parents depuis 11 ans) « Germinal euh... j'avais pas très bien compris... Il était un peu lourd et tout le livre ! (Ouais ?) Et j'ai lu le Profil de Germinal, et j'ai même vu le film... qu'i y avait (Ouais. APRÈS ? En fait...) Ouais. Et c'est en voyant le film que j'ai/ Y avait des scènes que j'avais pas bien compris et tout quand elles étaient écrites et tout et... quand j'ai vu le film... ça m'a plus aidée et puis le Profil aussi hein ! » (Najia ; père : tourneur, en invalidité depuis 5 ans après accident du travail, non scolarisé au Maroc ; mère : auxiliaire de vie en maison de retraite, bac au Maroc)

Les aides attendues de la vision des adaptations témoignent d'une appréhension pragmatique des œuvres : connaître l'histoire, comprendre des extraits par rapport à l'intrigue et à son déroulement, identifier les personnages, etc. Plus fréquentes pour les romans, elles peuvent aussi l'être pour les pièces de théâtre. Eléonore préfère par exemple à la lecture des pièces, les représentations théâtrales auxquelles elle a été initiée familialement. Car, comme elle éprouve des difficultés à effectuer les passages du texte au paratexte entre les notes et le corps du texte, Eléonore éprouve des difficultés à se repérer dans une typographie qui distingue l'annonce des personnages, les didascalies et les dialogues :

« J'aime mieux voir les films (Ouais ?) Ou alors aller ouais, au théâtre pour voir les pièces de théâtre, et pis à la rigueur après lire le livre » ; « J'aime pas trop trop les pièces de théâtre [...] J'aime bien aller au théâtre voir une pièce, mais... lire c'est pas évident parce que [...] i faut lire à chaque fois : "personnage machin... euh parle à personne" » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les

études de ses parents)

Les visions d'adaptations ou les lectures d'œuvres intégrales sont l'occasion pour un certain nombre d'enquêtés de réactiver une appréhension pragmatique des œuvres qui ne se suffit pas du seul langage verbal et repose sur la mobilisation de schèmes de perception moins littéraires et spécifiques qu'éthiques, sociaux, etc. Si leur recours n'est pas exceptionnel c'est non seulement qu'il est initié familialement, mais aussi qu'il est enseigné au collège (cf. chapitre 4). Parfois il est encouragé aussi au lycée. Il constitue alors une activité parmi d'autres qui atténuent l'univocité des contraintes lectorales contextuelles des cours de français au lycée.

III. La tolérance scolaire des appréhensions pragmatiques

Ponctuellement, une appréhension pragmatique des textes est tolérée voire orchestrée plus ou moins sciemment par les enseignants. C'est le cas notamment lorsque les enseignants montrent à leurs élèves des adaptations des œuvres qu'ils étudient, lorsqu'ils donnent à lire des œuvres en lecture cursive, lorsqu'ils pratiquent un enseignement implicite, lorsqu'ils autorisent un humour scolaire autour des œuvres étudiées pour le bon déroulement des cours. L'appréhension pragmatique des œuvres par les élèves ne se réalise alors pas en dépit des contraintes lectorales contextuelles : elle mime le relatif assouplissement des exigences contextuelles et la moindre exclusivité d'une appréhension analytique des œuvres. Une appréhension pragmatique des œuvres reste inopportune en contexte scolaire et peut être invalidée si elle ne s'accompagne pas d'une appréhension analytique seulement lorsqu'elle est favorisée par l'implicite de l'enseignement.

1) La diffusion des adaptations des œuvres : *hexis corporelle* et appréhension pragmatique

Dans la plupart des classes observées, les enseignants ont montré à leurs élèves une adaptation d'une œuvre étudiée (à l'exception des classes de monsieur C et de madame G¹¹⁹⁸). Ainsi, madame A a projeté l'adaptation de *Rue cases-nègres* par E. Palcy. Madame B a montré le film que C. Chabrol a réalisé à partir de *Madame Bovary*. Madame D a passé à ses élèves l'adaptation de *Dom Juan* par M. Bluwal ainsi qu'un passage de l'adaptation cinématographique par J. Losey de l'opéra *Don Giovanni*. Madame E a diffusé une adaptation du *Misanthrope* avec des comédiens de la Comédie française. Monsieur F a présenté une interprétation de *Bérénice* avec G. Depardieu. Les enseignants accompagnent le plus souvent cette diffusion d'une observation analytique de l'adaptation. Ils suggèrent et opèrent généralement des comparaisons entre l'œuvre originale étudiée et l'adaptation. Ainsi madame B explique avoir demandé à ses élèves de remplir un questionnaire sur l'adaptation de *Madame Bovary* afin qu'ils saisissent « *la transposition des techniques en fait, technique littéraire, technique cinématographique* » avec notamment le repérage de l'usage de la voix *off* comme ellipses cinématographiques

¹¹⁹⁸ Madame G participe en revanche aux sorties au théâtre avec les élèves du lycée. Les représentations ne correspondent alors pas nécessairement aux œuvres étudiées en classe.

et sélections opérées dans l'œuvre originale. Elle a souhaité les rendre attentifs aux modifications effectuées par le réalisateur en observant et en comparant des personnages du film et ceux du roman, etc. Toutefois, ces projections ont souvent aussi pour objectif de permettre aux élèves d'avoir une appréhension pragmatique de l'histoire parallèlement à une étude plus systématique du texte. En commençant les séances consacrées au *Misanthrope* par la diffusion des scènes résumées en classe ou méthodiquement étudiées, madame E entend donner la possibilité de suivre les cours et de comprendre l'histoire à ses élèves qui, malgré une obligation de lecture intégrale, ne lisent que les extraits étudiés.

Ces adaptations ne correspondent pas toujours aux goûts cinématographiques des élèves. Ainsi, Marc souligne le caractère démodé des « effets spéciaux » dans l'adaptation de *Dom Juan* par M. Bluwal :

« On a vu le film aussi (Ouais !) C'est plus rapide au moins ! [petit rire] (Tu l'avais aimé ?) Nan nan, c'est... / A la fin, la statue... (ouais...) c'est quand même pas très... [pause] On voit que c'était un vieux film quoi !(Ouais ! [petit silence ; petit rire des deux]) Les effets spéciaux... [petit rire] ([bas :] sont... pas terribles ?) Ouais ! [petit rire des deux] » (Marc ; père : médecin ; mère : femme au foyer ; les deux parents sont détenteurs d'un doctorat de médecine)

Néanmoins, les adaptations sont appréciées par la majorité des élèves interrogés dans la mesure où elles leur permettent de comprendre plus aisément des textes qui leur opposent des difficultés (longueur, langue, etc.) :

A propos de l'adaptation de *Dom Juan* : « (Entre le film et la lecture... y avait une chose que t'avais préférée ?) Si j'avais préféré le film ou la lecture ? (Ouais !) [petit rire des deux] Ben je sais pas... le film c'est un peu la facilité parce que... i suffit de regarder et puis... Nan mais moi je pense/ Enfin moi c'est sûr que je préfère le film mais bon je pense que... tous les... pff' tout le monde, tout le monde a préféré le film ! (Hum hum) Enfin sauf certai/... UNE, je pense ! Esther, je pense qu'elle a préféré la lecture parce que elle euh [petit rire des deux] Bon voilà quoi ! Elle aime bien lire mais bon ! Enfin ça dépend, si on aime bien lire... (hum !) c'est bien. Ou sinon moi j'avais préféré regarder la pièce. Et puis j'aime mieux voir des acteurs jouer plutôt que... parce que on se rend mieux compte ! Avec les intonations tout ça... on se rend mieux compte... ce qu'i veulent dire(Ouais !) Plutôt que de lire, on sait pas vraiment... comment on va le dire et... tout ça » (Nils ; père : ophtalmologue, doctorat en médecine ; mère : psychologue, nombre d'années d'études après le bac inconnu) A propos de l'adaptation du *Misanthrope* : « ç a me permettait de comprendre [...] comme... Célimène ou... l'autre... tu vois j'avais sa tête... (Hum hum) et après tu vois... ça m'aidait à comprendre. Et... tu vois ça, ça me permettait d'être du côté de chaque personnage(Ouais !) Comme tu vois... y en a j'aimais pas [leur tête] Y en a... Voilà ! (C'étaient lesquels que t'aimais pas par exemple ?) OUAIS y avait... Bon d'abord Célimène au début... je disais "Ouais, celle-là..." Mais bon... Parce qu'avec la scène mais c'est pas la peine ! [où] y avait ses deux autres copains, les deux amants là euh... (Ouais !) Et... elle les aidait, et... en fait i sont pas intéressants. » (Ahmed ; père : ouvrier, au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire des deux parents en Tunisie)

Le maniérisme des marquis dans l'interprétation du *Misanthrope* par des acteurs de la

Comédie française contribue sans doute à ce qu'ils soient inintéressants aux yeux d'Ahmed. Ainsi, si la vision des adaptations permet de mieux comprendre les textes et parfois d'apprécier les œuvres comprises, elle peut aussi apporter des motifs supplémentaires de dépréciation. Ton de la voix, perruques aux cheveux longs, costumes, pauses, démarches, etc., exacerbent les réactions des élèves : Radia, comme d'autres élèves de madame E, les apprécient parce qu'ils participent du spectacle et de la représentation costumée du XVII^e siècle. Ahmed et d'autres élèves enquêtés n'en sont que plus irrités par *Le Misanthrope*. Mais, qu'ils permettent l'expression d'une appréciation ou d'une dépréciation, les motifs du jugement relèvent d'une même appréhension des œuvres, pragmatique. En effet, l'allure, le maintien, le ton de voix, etc. non seulement informent sur le sens des propos tenus mais ils révèlent aussi des traits suscitant des sympathies et des antipathies sociales profondément enracinées. Comme l'*hexis* corporelle des candidats participe à la perception de leur propos par le jury lors d'un oral d'examen et influe sur leur évaluation à partir de critères plus sociaux que scolaires¹¹⁹⁹, l'interprétation des personnages par des acteurs favorise leur appréhension pragmatique. Ainsi, ce ne sont pas des critères de jeu que Vanessa mobilise pour dire sa dépréciation du Don Juan joué par M. Piccoli. C'est parce qu'il est un homme de « 40 ans » que cet acteur contrarie pour Vanessa la norme légitime de la séduction (un jeune homme séducteur, une femme rongée par la passion). Ce faisant, il la « dérange » et accroît sa réaction négative à l'œuvre de Molière :

« J'aime pas le personnage de Don Juan c'est pour ça je crois [que je n'aime pas la pièce] (Ah ouais ?) Ouais ! [petit rire des deux] (Pourquoi t'aimes pas ce personnage ?) En fait je crois que c'est... en fait, voilà ! En fait ça allait, i passait un moment. Mais, une fois que j'ai vu le film... j'aimais pas du tout, mais alors pas du tout l'acteur [petit rire] Et puis après à chaque fois que je relisais... un passage de Don Juan, ben ça me faisait penser... (Tu voyais Piccoli euh...) Ouais (En acte !) Voilà ! [petit rire des deux] I m'énervait... C'est p't-être pour ça, ouais, je sais pas... Nan mais aussi j'aime pas trop le rôle ! J'aime pas... ce personnage ! [petit rire ; petit silence] Qui traite les femmes comme ça... je veux pas dire que bon [petit rire] Je vais pas aller défendre non plus mais [rire] Je sais pas... [petit silence] (T'aimes... quand même mieux la comtesse Livia... [dans *Senso*, étudié avant *Dom Juan*]) Mouais [rire des deux] Ouais c'est exact... (Qui se venge... [petit rire des deux] Ouais mais attends, Merteuil par exemple, ou Valmont par exemple et...) Nan, mais nan, ça me dérange pas, là / (/ Là ça te dérangeait pas ?) Au contraire, je trouve ça marrant [petit rire des deux] (Tu voyais moins le côté... ludique dans *Dom Juan* ?) Nan... ! Ben ! Là [adaptation récente *Sex intentions*] [Valmont] il est plus jeune aussi dans... *Les Liaisons dangereuses* donc je trouvais ça plus... je veux pas dire naturel mais bon [petit rire des deux] Le fait de voir un homme de quarante ans... comme ça dans *Dom Juan*, je sais pas... [petit rire des deux] ç a me dérange un peu... » (Vanessa ; père : directeur de division, bac et école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art)

A côté de la diffusion d'adaptations, d'autres activités favorisent une appréhension pragmatique des œuvres au sein des cours de français.

¹¹⁹⁹ P. Bourdieu, M. de Saint Martin, « Les Catégories de l'entendement professoral », *op. cit.*, p. 73.

2) Des activités peu encadrées ou aux consignes lectorales analytiques implicites

Certaines activités favorisent chez les élèves interrogés une appréhension pragmatique des œuvres : soit que leurs consignes lectorales le réclament explicitement, soit que l'exigence d'une appréhension analytique des textes soit relativement implicite. C'est le cas notamment des lectures domestiques d'œuvres non étudiées en classe et de certaines études plus centrées sur la diégèse.

Ainsi les élèves du lycée 1 et du lycée 2 ont eu à lire respectivement deux et quatre œuvres pour leur rentrée en seconde. Ils étaient prévenus d'une vérification de lecture (organisée collectivement dans le lycée 2 et laissée à l'appréciation des enseignants dans le lycée 1).

Le caractère succinct des consignes de lecture a favorisé la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques fortement constituées, à côté parfois des habitudes lectorales analytiques. En plus de chercher à identifier et à mémoriser les éléments textuels essentiels des œuvres intégrales (en effectuant et en relisant des résumés des œuvres par chapitre par exemple), la plupart des élèves interrogés manifestent en effet une appréhension pragmatique des œuvres lues de manière intégrale pendant les vacances d'été. Lorsqu'ils les ont appréciées, ils décrivent, entre autres, les effets d'une participation narrative :

« (I me semblait qu'y avait aussi Rue Cases-nègres à lire cet été) Oui je l'ai lu çui-là (Tu l'avais lu ?) Ah ouais, ben, c'est le seul que j'ai lu, parce que... il était vraiment super bien (Ouais) Je me suis dit c'est/ Parce qu'il était quand même assez gros ce livre, et puis je me suis dit "Oh ! T'façons faut bien que t'en lises un des deux hein : si c'est pas Madame Bovary... autant lire... çui-là". Et puis... i m'a vraiment... bien plu. Et puis c'est la première fois que j'étais sur un livre et que je pouvais pas m'en... 'Fin à chaque fois que je le posais, i fallait que je le reprenne tellement il était bien (Ah ouais ?) Ouais ça m'avait vraiment... c'était très prenant comme œuvre (Qu'est-ce qui te plaisait tant ?) Ben la vie déjà euh... de ce p'tit garçon (Ouais) Je sais pas si tu l'as lu (Nan) Nan, parce que... c'était surtout sur aussi les plantations... des sucres de canne, des trucs comme ça, c'était bien... C'était la vie... c'était un p'tit garçon qui retraçait toute son histoire (Ouais) Et il disait qu'i commençait déjà dans, avec sa grand-mère dans les champs et tout, et puis qu'i finissait il était... Il avait une bonne situation et tout, il a pu faire des études. Nan c'était vachement bien... franchement j'avais bien aimé [...] Il était facile ce livre, donc c'est pour ça en fait si ça se trouve que je l'ai aimé [petit rire] Nan mais l'histoire était très très bien » (Véronique ; père : cadre commercial, au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air) « (Les Trois mousquetaires par exemple, t'as lu tout ? C'était...) Mais c'était pendant les vacances (Ouais ?) Comme j'étais en... là j'étais sur la côte et ben... à midi i fait chaud, alors on lit. Après avoir mangé, on lit, t'sais. Ça passe bien aussi (Ouais ?) Ouais (ça t'a pas em..bété quoi de le lire) Nan. En vacances, je sais que... c'est bien de lire je trouve. Même, ça passe le temps, i fait chaud... C'est bien en fait (Et quand tu disais, ouais, que t'avais bien aimé Les Trois mousquetaires... c'était quoi que t'avais bien aimé dedans ?) Ben l'histoire, elle

est bien ! Euh... les batailles... et tout... (Ouais ?) C'était bien... Même... i sont trois ou quatre et... i z'arrivent à en battre plusieurs et tout, i z'arrivent à déjouer des complots... (Mouais ?) [petit silence ; rire des deux] » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; scolarité des deux parents à la « petite école » en Algérie) « Au début de l'année i fallait que... pour le mois de septembre, on a eu une interro sur quatre livres [...] (Et tu les as tous lus ?) Ouais, tous. Et... pourtant je me suis tapée huit je crois, j'étais dégoûtée [...] (Et comment... Qu'est-ce que t'en avais pensé ?) Euh... Les Trois Mousquetaires j'ai bien aimé [...] Par contre y avait... Les Plaideurs, j'ai pas aimé parce c'était... style un peu Le Misanthrope : c'est une pièce ! (Ouais ?!) J'aime pas trop... Euh... pff'... Les Justes si c'était pas mal, c'était... sorti d'une histoire vraie ! C'était sur les... des résistants ! I z'étaient communistes [...] Il était bien ! [...] (Et sur Les Justes ouais 'fin... Qu'est-ce qui t'avait plu ? Le fait que ce soit justement... tiré d'une histoire vraie ou... ?) Ouais ! Ouais ouais. Ouais c'est ça ouais qui me plaît moi dans les livres. Souvent je lis ça hein ! Des histoires vraies... Et puis même c'était bien, i se battaient pour une cause. En fait i... c'était contre la guerre je sais plus vraiment l'histoire... [à ses copines qui à quelques mètres de nous assistent à l'entretien et se taisent pour entendre] P'tain allez ! Mais parlez... ! [l'une d'entre elles rétorque « j'ai bien le droit de te regarder... »] Nan ! Nan nan ! [reprenant l'entretien :] Et, donc euh... Ouais, i se battaient pour défendre leur cause et en fait i z'ont... fait une tentative d'assassinat sur le prési/ Y avait un président je crois et donc... ça a mal tourné. Y en a un qui est allé en prison et ils l'ont exécuté en fait. Donc voilà c'était bien. Pas mal l'histoire (Et le fait qu'il aille... 'fin qu'i soit exécuté qu'est-ce que...) Qu'est-ce j'en ai pensé ? (Ouais ? 'Fin c'est, ça ça t'a plu aussi ?) Ben c'est ça ! Ouais, ouais. C'est ça qui a donné... une bonne histoire je pense parce que autrement... i serait pas mort c'est... Et... y avait une histoire d'amour en fait aussi encore. Entre... deux résistants ! Entre çui qui est mort... et une femme...(Ouais ?)Et donc c'était bien ! C'est émouvant à la fin... [...] C'était pas mal... pas mal. Mais il était... pas très gros hein ! 'Fin comme ça... [elle montre l'épaisseur entre deux doigts] Et Les... Trois Mousquetaires c'est un bon truc quoi ! (Ouais !) Hum... (Et t'avais tout lu dans Les Trois mousquetaires ? Ou t'avais sauté des passages ?) Ouais ! Ouais. Nan nan, nan nan, moi je lis tout. 'Fin ça m'aurait pas plu hein je l'aurais pas lu hein !(Ouais !) J'aurais lu le résumé mais vu que ça m'a plu, je l'ai lu... ! (Hum !) Nan ça me dérange pas quand c'est gros comme les... 'Fin i faut que ça plaise ! » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4^{ème} ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante)

Comme le signale le 8/20 obtenu par Peggy à la vérification de lecture, une appréhension pragmatique des œuvres ne correspond le plus souvent pas aux attentes professorales d'une lecture lycéenne. C'est le cas par exemple lorsque les éléments retenus par les lecteurs ne sont pas ceux qu'une appréhension analytique centrée sur la construction de la structure narrative aurait repérés.

Une organisation de l'enseignement correspondant à une conception de l'apprentissage comme va-et-vient entre essai de production d'une analyse et retour réflexif sur celle-ci à partir de savoirs dispensés simultanément peut, comme un enseignement implicite, générer chez les élèves des difficultés et une insécurité pour la mise en œuvre des attendus scolaires¹²⁰⁰. Ainsi, peu familiers avec un enseignement

d'une appréhension analytique des textes passant par la mise en œuvre de telles habitudes lectorales, et peu initiés aux gestes lectoraux permettant de répondre aux exigences explicites d'une appréhension analytique des œuvres (telle que l'observation de la construction d'un personnage littéraire, du traitement d'une thématique par un auteur, etc.), la plupart des élèves de monsieur F ont éprouvé des difficultés à répondre aux attendus professoraux lors des premières vérifications de lectures parallèles d'œuvres intégrales (cf. *supra*, I. 7. Nadine et Benjamin).

Par ailleurs, des études plus centrées sur la diégèse et la « portée symbolique » d'un texte, pour reprendre une question posée par madame E sur la nouvelle de Maupassant intitulée *Boitelle*, favorisent et légitiment une appréhension pragmatique en ne réclamant pas nécessairement la mobilisation de savoirs linguistiques ou stylistiques. Ainsi, comme Malika, quasiment tous les élèves interrogés de madame E ont été confortés par les questions professorales dans leur appréhension pragmatique des nouvelles de Maupassant et Le Clézio étudiées :

« (Tu te souviens sinon des nouvelles ? Quand j'étais là en classe vous aviez... ? [...] c'était... Boitelle et puis... La Grande vie je crois) La Grande vie ? Je m'en rappelle plus [petit silence] Ah ouais... ouais ouais ! Si, celle-là [Boitelle] elle était bien ! (Ouais ?) Quand c'est... I voulait se marier avec une Noire et là ses parents ils lui ont dit "Non" (Ouais ?) Ouais c'est vrai que c'est intéressant comme histoire. Même les questions elles étaient pas dures !(Hum ?) Franchement elles étaient bien (Pourquoi ? 'Fin qu'est-ce qui était... plus facile ?) BEN... ça disait "Pourquoi ses parents i sont contre ? I faut relever les éléments..." Euh... "C'est quoi son métier... i faisait ?" Quoi encore ? [petit silence] " De quelle façon elle réagit sa mère... ?" 'Fin tu vois, c'était facile ! [...] [L'autre nouvelle c'était] deux jumelles je crois ou deux sœurs... (Hum hum)Elles travaillent dans une usine... de vêtements ouais. Et elles... c'est des femmes qui buvaient de la bière, qui fumaient... elles discutaient... (Hum !)ça va c'était intéressant. C'est des femmes qui se laissent pas faire quoi c'est... (Ouais !) C'est des filles [rire des deux] Nan ça va c'était bien ! [...] Des filles qui se révoltent et tout ça. Si ça va c'était pas mal. Mais... (Et les questions c'était sur quoi ? Je m'en rappelle plus ?) Euh... c'était... "Quel genre de filles c'était ?" (Mouais)Bon c'était le genre de filles un peu rebelles et tout ! (Ouais !) Et... c'était marqué "Elles faisaient quoi après le travail ?". En fait après le travail elles partaient... dans un bar boire de la bière et fumer(Ouais ?) Voilà c'était ça. » (Malika ; père : pas d'indication sur la profession, au chômage, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Enfin, le déroulement même des cours de français peut faire une place à l'appréhension pragmatique des textes par les élèves.

3) Des pauses ludiques dans le déroulement des séances et des études de

¹²⁰⁰ M. Millet montre qu'outre le devenir professionnel plus ou moins assuré, la reconnaissance scolaire antérieure variable, les conditions socio-économiques d'existence inégales et l'hétérogénéité plus ou moins importante du public enseigné, l'enseignement à la recherche par la recherche génère incertitude et difficultés auprès de certains étudiants de sociologie (de 3^{ème} année à l'Université Lyon 2) vs les étudiants de médecine (de 3^{ème} année à l'Université Lyon 1). M. Millet, *Les Etudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, op. cit., p. 28.

texte : licence autorisée

De manière ponctuelle et circonscrite, l'appréhension analytique des textes est suspendue au sein des cours de français au profit d'une appréhension pragmatique. Ces pauses constituent un élément de la dynamique des cours analysé au chapitre 6 et sont plus ou moins tolérées par les enseignants : selon le moment auquel elles interviennent – entraînement à l'étude ou simulation d'une situation d'analyse – ; selon l'assurance des enseignants vis-à-vis de la maîtrise du déroulement du cours ; selon la reconnaissance professorale de la maîtrise d'une appréhension analytique en d'autres situations par les élèves qui les suscitent. Les élèves interrogés qui les réalisent ouvertement en classe sont rares. Ils se ressemblent moins par leur maîtrise des savoirs scolaires que par des habitudes de sociabilités lectorales au sein de la salle de classe avec l'enseignant ou avec les pairs.

Au vu des notes déclarées, des copies collectées, des observations réalisées en classe, Edith fait partie des élèves dont les productions sont les mieux reçues par son enseignant. Comme d'autres élèves de monsieur F (chapitre 7), cette enquêtée rend compte de situations, comme les initiations à l'oral de français, où l'enseignant ne laisse pas le temps à ses élèves de terminer leurs analyses de texte lorsqu'elles ne répondent pas aux critères de la démarche lectorale attendue. Mais elle relate d'autres situations où, avec une camarade de classe, elle sort d'une appréhension analytique des textes. A l'inverse des premières situations où les élèves dirigent – jusqu'à ce qu'ils soient interrompus – le déroulement des études de texte, ces autres situations laissent place à la direction professorale du déroulement des études de texte : les interventions d'élèves introduisent des pauses dans une analyse dont le cadre est établi par monsieur F. Ainsi, Edith se souvient d'avoir tourné en dérision les personnages de *Bérénice* :

« (Est-ce que ça t'arrivait de discuter des textes que tu... t'avais à lire ? Soit avec des copines... ou copains ?) Ouais... ouais ouais ouais ouais (Ou ta mère... ?) [petit rire] Nan avec des copains, ouais je sais qu'avec ben Léa... on en discutait, 'fin... On faisait des espèces/ 'Fin on en parlait mais... avec nos mots quoi (Hum hum ?) Nan mais on n'en discute pas... pas beaucoup non plus quoi. 'Fin on donnait notre point de vue sur les livres et tout. 'Fin je sais qu'en plus on... 'fin on avait la même impression quoi on n'a pas trop... [aimé] Elle elle lit beaucoup et tout... moi je lis pratiquement pas... On avait à peu près la même impression quoi ça nous a... Maupassant... les poésies et le théâtre ça nous a pas bien... pas bien transportées en fait [petit rire] (Ouais... !) Donc voilà (Vous disiez quoi ? Tu te souviens ?) On disait... ben on disait que c'était nul ! [petit rire des deux] Non on se/ 'Fin on se foutait un... peu de la gueule des personnages et tout quoi (Hum !) On en parlait de notre manière. 'Fin style "Ouais... Antiochus i va se suicider, machin et tout". 'Fin, des âneries quoi. 'Fin pour rigoler quoi on en parlait en cours et tout [petit rire] (Au moment de l'explication en fait ?) OUAIS en cours, en cours ouais souvent euh "Oh la pauvre, machin, elle va pleurer". Ouais non... on rigolait bien [rire des deux] Non on faisait un peu... ouais ! En fait style Bérénice mais de notre temps quoi ! [petit rire] (Hum hum) C'était bien drôle... »
(Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ;

beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème})

Pour Edith, les pauses ludiques de l'appréhension de *Bérénice* en classe consistent en une appréhension pragmatique de la pièce et des personnages par la modernisation de l'expression des sentiments tragiques.

Rachid n'a pas le même profil scolaire qu'Edith. Il est redoublant et « a loupé » de nombreux cours durant le second trimestre. Ses productions évaluées correspondent rarement aux attendus professoraux : ses trois moyennes trimestrielles en français sont en dessous de la moyenne de la classe. Faisant le partage entre les thématiques et les points abordés en cours qui peuvent faire l'objet de contestations et ceux qui ne le peuvent pas, Rachid mesure ses interventions en classe. Parce qu'il les sait illégitimes scolairement, Rachid n'exprime pas ouvertement ses critiques de l'interprétation des textes qui mettent en cause les intentions des auteurs. En revanche, répondant à une question de madame G et prenant prétexte d'une « mauvaise ambiance » en classe, il déclare sa dépréciation d'un poème de Ponge pour son *parti pris des choses* : « *i z'écrivent des choses... des trucs sur des choses, sur n'importe quoi. 'Fin maintenant c'est... [petit rire] c'est les auteurs hein i font ce qu'i veulent...* » :

« [Je me demande] comment les profs i peuvent savoir... que l'auteur i veut dire ça, je sais pas i z'ont pas connu l'auteur, je sais pas... ! P't-être qu'il a voulu dire le contraire, ça dépend, on peut pas savoir hein... on n'est pas à la place de l'auteur (Ouais ? Et ça tu l'as dit par exemple... à la prof ou euh... ?) Non ! [sourire] Non... Parce que je pense qu'elle l'aurait mal pris quand même je lui aurais dit ça... [petit rire](Tu crois ?) Je lui aurais dit "Comment vous faites ? Comment vous... comment vous dites ça ? Vous savez même pas, vous connaissez pas l'auteur". Je sais qu'elle l'aurait mal pris je lui aurais dit ça (Hum ! [petit silence] Mais par exemple pour *Le Platane*, tu lui avais bien dit que t'aimais pas) OUAIS ! Mais ça c'est pas pareil parce que je me suis dit, parce que je commen/ L'ambiance elle commençait à être... je sais pas, i commençait à avoir une mauvaise ambiance en cours, ça fait fallait que je dise un petit truc pour... [petit rire] pour que l'ambiance elle remonte un petit peu ! (Hum hum) Voilà c'est tout. J'ai fait exprès, je me suis dit "Bon, je vais lui dire ça comme ça, ça va... on va un petit peu parler de ça pour... pour un petit peu... distraire en fait" (Et tu le pensais pas forcément ?) Ben si un petit peu quand même... » (Rachid ; père : maçon ; mère : agent d'entretien ; ne connaît pas leur scolarité)

En distinguant deux situations de prise de parole, Rachid témoigne d'un sens de l'observation du déroulement des cours et d'une hiérarchisation des savoirs et savoir-faire attendus. Il sait apprécier les moments où les contestations d'options pédagogiques peuvent être dites sans être perçues comme impertinences et contestations de l'autorité pédagogique de l'enseignant. Il sait aussi qu'il est moins illégitime de dire qu'on n'aime pas un texte que de critiquer les principes d'une interprétation. Rachid profite des moments de licence autorisée en classe auxquels madame G donne le *la* en interrogeant l'avis de ses élèves. Il en aménage aussi, ponctuellement, lorsque le moment et la thématique lui semblent opportuns. Son souhait de « remonter l'ambiance » ¹²⁰¹

¹²⁰¹ M. Millet et D. Thin décrivent de telles attitudes scolaires ; les sociabilités juvéniles exigeant tacitement de jouer le rôle d'amuseur par exemple, M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires*, op. cit., p. 276-277.

n'intervient pas n'importe quand mais lorsqu'il est relativement autorisé à le faire : madame G sollicite expressément l'avis de ses élèves et vient d'accepter la déclaration de goût de Philippe (qui fait partie des élèves obtenant les meilleurs résultats en français) pour *Le Platane* faite « pour [lui] faire plaisir » (cf. chapitre 6). La déclaration de Rachid manifeste une appréhension pragmatique du texte en jugeant le poème à partir de son contenu prosaïque.

Ainsi, parce qu'ils encadrent certaines activités proches de celles réalisées autour des textes durant le collège, parce qu'ils tolèrent des appréhensions pragmatiques des textes, parce qu'ils n'explicitent et n'encadrent pas toujours la mise en œuvre d'habitudes lectorales analytiques attendues, les cours de français en seconde favorisent, ponctuellement, la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques auprès d'élèves ayant constitué de telles habitudes lectorales.

Parfois, ce sont moins les consignes et contraintes lectorales (III.) ou les textes découverts en première lecture (I. et II.) qui favorisent une appréhension pragmatique que l'appropriation par les élèves des analyses proposées ou suggérées, ou celle des savoirs et savoir-faire enseignés au sein des cours de français en seconde.

IV. La retraduction d'éléments analytiques et leur inscription dans une appréhension pragmatique des textes

En certains cas, les études réalisées en classe constituent des points d'appui à la compréhension des textes et à la satisfaction d'attentes lectorales relevant d'une appréhension pragmatique :

grâce à ces études, les élèves "calquent" leurs réactions aux textes sur celles du lecteur-étalon. Ce faisant, ils quittent la posture de commentateur ou adoptent simultanément une posture de lecteur singulier (cf. chapitre 6) ;

les élèves s'approprient ces études à partir d'habitudes lectorales pragmatiques, constituées antérieurement et fortement structurantes en matière de lecture.

Les élèves « transposent et retraduisent dans leur logique [ici, lectorale] les notions qui sont susceptibles de transposition et de traduction »¹²⁰².

Si de façon idéale-typique l'école vise à « limiter toute polysémie qui empêcherait le bon déroulement des activités scolaire »¹²⁰³, elle n'atteint pas toujours son objectif. On a vu par exemple que les termes mobilisés pour l'analyse des textes appartiennent parfois à un lexique appréciatif favorisant une appropriation pragmatique. Certains termes analytiques sont polysémiques. Ainsi, le terme « *lecteur* » utilisé pour identifier les effets des procédés stylistiques peut prêter à confusion sur son référent : est-ce un lecteur-étalon ? est-ce alors, un lecteur contemporain de la production de l'œuvre, un lecteur virtuel des théories de la réception, etc. ? est-ce plutôt le lecteur singulier qu'est tel ou tel élève ? Les utilisations « malheureuses » de ce terme par les élèves (comme

¹²⁰² R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 150.

¹²⁰³ G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », op. cit., p. 34.

Eléonore, cf. *supra*, I.6.) constituent des retraductions de savoirs scolaires. En effet, les élèves intègrent dans leur commentaire une formule scolaire tout en lui donnant un autre sens que celui attribué par l'institution. Ils l'associent à ce qu'ils ont eux-mêmes ressenti et non aux réifications des effets produits par telle ou telle figure de style.

Mais la polysémie n'est pas une qualité intrinsèque des termes et l'invention de termes spécifiques ne suffirait pas à contrecarrer de telles « transpositions » qui sont bel et bien le produit d'une « appropriation » par les élèves des savoirs spécialisés. « L'ambivalence, la dualité, la mixité [d'un élève traversant des relations sociales diverses] se marquent [parfois] par une tentative malheureuse d'employer des éléments de langage scolaire (vocabulaire, syntaxe...) »¹²⁰⁴ sans adopter un rapport analytique à celui-ci. Cela apparaît par exemple lorsque Yannick évoque une nouvelle de Le Clézio dont il a étudié un extrait en classe :

« La Grande vie en fait c'était... deux filles, Pouce et Poussy, qui travaillaient dans une en/... c'était une usine. Et puis... elles se racontaient tout le temps le même truc le soir. Elles s'imaginaient des rêves où... ouais, qu'elles se retrouvaient en Californie, ou je sais pas quoi [petit rire] Et voilà quoi (Hum) Puis... ouais, en plus l'histoire elle était... Et puis c'était bien parce qu'on aurait bien aimé savoir si... si ce rêve i s'est réalisé ou pas (Ouais ! [petit silence] Et toi tu... t'avais imaginé ?) Euh pff'... j'avais... moyennement imaginé en fait, ça dépendait en fait. J'essayais de m'imaginer par rapport à ce que disait la prof... mais comme y avait beaucoup de solutions c'était dur à imaginer en fait... (Hum) ouais, voilà (Parce que/ Tu te souviens ce qu'elle avait dit justement la prof ?) Euh... j'y avais noté... je l'ai noté [il relit son cours, puis me le lit :] Ouais voilà... "C'est un décor qui crée des hypothèses de lecture, des personnages surprenants et attachants." Ouais donc... ouais, voilà, y avait pas mal d'hypothèses donc... i fallait en trouver une ! » (Yannick ; père : ouvrier RVI à la retraite, « BEPC » ; mère : assistante maternelle, « BEPC »)

Son expérience lectorale se calque sur le cours donné par madame E. Yannick n'inscrit pas immédiatement l'analyse du début de la nouvelle parmi les savoirs sur les débuts de récits : si le début de *La Grande vie* autorise des « hypothèses de lecture » variées (cours de madame E), celui de *Boitelle* et ses personnages sont « programmatiques » (cours de madame G). Cet enquêté se saisit de l'analyse en classe pour apprécier l'étendue des possibilités des évolutions des personnages et imaginer des fins diverses à la nouvelle. Pour Yannick, l'expression « hypothèses de lecture » renvoie directement à son incertitude quant à la suite de l'extrait étudié.

En plus de pointer le caractère utopique de l'univocité langagière, l'analyse que l'on mène de la « transmission culturelle » comme « reconstruction » et « appropriation »¹²⁰⁵ éclaire ces transpositions et retraductions. Sans éluder ce qui est appris et ce qui fait l'objet d'enseignement, une telle analyse permet en effet de pointer que celui « qui

¹²⁰⁴ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 229-230.

¹²⁰⁵ De façon idéale-typique l'appropriation des espaces domestiques peut servir à la compréhension d'autres appropriations : l'appropriation des espaces domestiques par des individus de milieux populaires ne correspond pas aux vues des architectes d'intérieur, Y. Delsaut, « L'inforjetable », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n°74, 1988, p. 83-88.

incorpore [...] des habitudes, des manières de voir, de sentir, d'agir, s'approprie des gestes, des raisonnements pratiques ou théoriques, des manières de dire ou de sentir, etc., *en fonction de ce qu'il est déjà*, c'est-à-dire en fonction de son stock d'habitudes incorporées au cours de ses expériences sociales antérieures »¹²⁰⁶.

Les retraductions des explications de texte, ou de certains éléments de l'analyse seulement, dans une appréhension pragmatique détournent de manière plus ou moins évidente l'appréhension analytique qui en est le point de départ. En raisonnant par analogie avec l'appropriation éthico-pratique des questions politiques, on peut dire que ces détournements ont lieu lorsque les élèves se saisissent d'une question professorale, déjà constituée littérairement, à l'aune d'autres références (leurs expériences lectorales)¹²⁰⁷. Ces détournements sont favorisés par les proximités diverses des explications de texte et des habitudes lectorales déjà constituées¹²⁰⁸. Les élèves paraissent alors imperceptiblement conduits à réactiver ces habitudes. Ces détournements ne sont pas forcément pensés comme tels par les élèves mais manifestent leur inclination à jouer le jeu de l'école. Aux dépens parfois des élèves, ces détournements et leurs appréciations professorales montrent encore qu'« il ne suffit pas de jouer le jeu de l'école pour jouer gagnant »¹²⁰⁹. En effet, leur explicitation en situation d'évaluation scolaire peut être disqualifiante lorsqu'elle fait apparaître la moindre maîtrise des savoirs et savoir-faire spécifiques attendus. Néanmoins, elle a vraisemblablement des conséquences diverses¹²¹⁰ : il est sans doute moins disqualifiant scolairement de calquer ses réactions aux textes sur celles du lecteur-étalon, identifiées lors d'une explication de texte, que d'appréhender *La Peste* comme un livre à suspense parce que l'explication professorale invite à nommer le narrateur. Si de telles variations sont possibles c'est que ces retraductions sont opérées par des élèves maîtrisant inégalement les savoirs et savoir-faire analytiques, et dépendent d'abord de la force des habitudes lectorales pragmatiques antérieurement constituées.

Les quelques cas reconstruits de retraductions de savoirs scolaires explicités en

¹²⁰⁶ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 206.

¹²⁰⁷ Il y a effet de détournement « lorsque telle ou telle question déjà constituée politiquement par tel ou tel groupe politique [...] ne l'est pas pour ceux qui, éloignés de la logique de la production de la problématique par leur incompétence statutaire, ne peuvent l'appréhender que comme une question de l'expérience "pratique" appelant une réponse pratique », P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 505.

¹²⁰⁸ On peut supposer à l'inverse que lorsque l'objet d'enseignement est "totalement" nouveau et ne fait écho à aucune expérience sociale antérieure, les modifications générées par son appropriation sont moindres. Cf. *supra*, I. 5., les rapports d'Emmanuel à l'enseignement de l'analyse des personnages et des procédés stylistiques. Si cet enquêté s'approprie sans trop de difficultés et sans « retraduction » les savoirs et savoir-faire permettant l'analyse d'éléments stylistiques (vs ceux permettant l'analyse des personnages), c'est que ces savoirs et savoir-faire sont nouveaux et que leur mobilisation est circonscrite au contexte scolaire de lecture.

¹²⁰⁹ D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 278.

¹²¹⁰ Le matériau ne permet pas de réaliser une analyse systématique des jugements scolaires effectifs de ces retraductions.

entretien, et non en situation d'évaluation scolaire, soulignent la variété des savoirs scolaires appropriés, des ha-bitudes lectorales pragmatiques réactivées, des rapprochements opérés entre telle catégorie de textes et telle autre ou entre expériences lectorales et textes étudiés, etc.

1) Etre sensible aux procédés stylistiques : éprouver les sentiments des personnages

A. MARIE ET LA COMPASSION

Au vu des copies collectées et de l'entretien réalisé, Marie maîtrise indubitablement les savoirs et savoir-faire analytiques attendus en seconde en cours de français. Les notes des huit devoirs qu'elle m'a remis s'échelonnent de 13 à 17.5/20 (15.5/20 ; 16/20 ; 17.5/20 ; 14.5/20 ; 14.5/20 ; 13.5/20 ; 16.5/20 ; 13/20). Cependant, en analysant les textes tel qu'on le lui demande, Marie parvient difficilement à satisfaire un quelconque plaisir lectoral. Cela l'amène à opposer les lectures-plaisir et les lectures-travail tant du point de vue des textes étudiés que de celui de l'appréhension des textes. Parce que Marie n'éprouve cette opposition que depuis la classe de seconde, elle est portée à exprimer plus vivement sa distance à la lecture lycéenne :

« J'aime pas trop le français en fait donc... (Ouais [petit rire]) Ben pourtant en fait en... au collège ça allait quand même (ouais) j'étais plus français que maths. Puis cette année je suis quand même beaucoup plus maths. D'ailleurs je vais faire S l'année prochaine donc... (T'as décidé... cette année en fait) Ouais (Avant tu...) Ben on m'avait déjà dit "Faut faire S tout ça parce que... y a plus de débouchés" (Ouais) Mais j'étais plus littéraire. 'Fin j'avais p't-être des meilleures notes en maths mais... j'étais plus, 'fin... je me sentais plus à l'aise en français, mais cette année pas du tout [...] C'est vrai qu'en quatrième troisième on avait une prof, bon on suivait le programme pareil, mais elle était... 'fin elle nous intéressait déjà plus, elle nous ouvrait... l'esprit sur différents thèmes(hum hum) et euh... c'était plus intéressant (C'était plus sur justement la drogue ou... ce dont tu m'as parlé) Non non avec elle on avait étudié... Une Saison blanche et sèche [...] C'est vrai que c'était des, 'fin... c'était vraiment qué/ En plus l'Apartheid, 'fin moi j'aime beaucoup. C'est tout juste 'fin si je savais ce que c'était mais c'était pas trop... 'fin j'étais pas impliquée dedans quoi (Ouais) Puis de lire le livre ça m'a beaucoup appris » ; « J'aime bien lire mais... mais les classiques j'ai du mal à m'y mettre quand même [petit rire] mais bon... » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

Pour Marie, depuis la seconde, il s'agit, d'un côté, d'étudier des textes de littérature classique en mobilisant des savoirs et savoir-faire analytiques, et en mettant en suspens la réalisation de liens et de va-et-vient entre textes lus et réflexions extra-littéraires. Il s'agit, d'un autre côté, de lire notamment des romans et des témoignages qui relèvent rarement de la littérature classique, d'être touchée et captivée par une histoire et des personnages, d'éprouver de l'empathie à leur endroit et, à l'occasion, de faire travailler les schémas de l'expérience, d'apprendre la vie et de découvrir le monde à travers la littérature. Marie ne conçoit pas/plus qu'une telle expérience lectorale soit possible lors d'une analyse de texte :

« C'est vrai c'est pas le même usage, 'fin... là [pour les études de texte] on va s'arrêter sur des détails puis quand je vais lire chez moi un livre je vais pas m'arrêter pour voir si c'est une métaphore, une comparaison ou... si cette anaphore c'est pour donner un effet de... persuasion ou... (Ouais) 'Fin ici quoi [ie. hors école] je lis mon histoire, je suis dedans, je suis avec mes personnages, mes décors et puis c'est tout alors que là c'est... c'est pas du tout pareil » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

Pourtant, c'est bien ce qui s'est produit, comme malgré elle, lorsqu'elle a lu et étudié *Souvenir de la nuit du 4* de Victor Hugo. Elle explique :

« [Etre touchée par un texte étudié] ça va dépendre si le texte i va m'intéresser(Hum) Par exemple... on avait étudié... [en feuilletant ses copies :] Bon là c'est quoi ça ? Oui ben çui-là [incipit de L'œuvre] je l'ai lu en fait pour le contrôle mais je veux dire... i m'a pas touchée quoi (Ouais) 'Fin l'histoire a l'air intéressante, mais... Mais sinon je crois que c'était un poème de... [tombant sur sa copie] Ben c'est çui-là, c'était un poème donc de Victor Hugo. Je l'avais fait chez moi donc à force de le lire, on... on est vraiment bien dedans et c'est vrai que bon ben... ce qu'i raconte... c'est triste quand même, parce que c'est un p'tit garçon qui se fait tuer pour rien du tout en fait et c'est sa grand-mère qui pleure et... qui en veut aux soldats de Napoléon, et euh... Ouais c'est vrai que çui-là i... il était bien » (Marie)

Marie attribue les émotions ressenties lors de ses lectures aux caractéristiques des textes lus et étudiés. Contrairement à l'incipit de *L'œuvre*, Marie a été touchée par le texte de Hugo. Elle n'est pas restée indifférente à la thématique de la mort d'un innocent. Mais cette thématique n'est sans doute pas le seul élément lui ayant permis d'apprécier ce texte alors même que d'une part elle ne cherchait pas à satisfaire ses intérêts de lecture extra-scolaires ; et que, d'autre part, dans sa tension pour répondre conformément à la demande scolaire, elle refoulait des habitudes de lecture plus propices aux réactions affectives aux textes. Malgré sa première opposition entre ses usages des textes lors des études et des lectures-loisirs, il semble que c'est justement en cherchant à savoir « si cette anaphore c'est pour donner un effet de... persuasion », « à force de lire » l'extrait pour répondre aux questions professorales qu'elle est revenue à des émotions et des ressentis lectoraux appréciés et généralement satisfaits à l'occasion de lectures extra-scolaires. L'une des questions posées était :

« En renvoyant précisément au texte, citez trois passages dans lesquels le poète agit sur les sentiments du lecteur. Définissez les procédés dont il se sert pour cela. »

En étudiant ce poème selon les consignes professorales, et donc simultanément à une appréhension analytique, Marie paraît avoir insensiblement calqué ses réactions sur celle du lecteur-étalon : compassion pour la grand-mère, sentiment d'injustice vis-à-vis de la mort de l'enfant innocent, etc. Or ce sont autant d'émotions que Marie éprouve lorsqu'elle lit en contexte extra-scolaire, qui la rapprochent de « [ses] personnages » et qui lui permettent de satisfaire des attentes lectorales relevant d'une appréhension pragmatique des textes.

L'appréhension analytique qu'a eue Marie de ce texte a été validée scolairement. Elle

a obtenu 17.5/20 à ce devoir. Les annotations générales de madame A étaient : « Réponse I ₅ trop développée et II ₂ pas assez. Mais le texte a été très bien analysé. Travaillez seule ». Parmi les copies ₂ que Marie m'a remises, c'est celle obtenant la meilleure évaluation. Mais le regard analytique porté sur le texte a suscité un regard ému. L'analyse de texte a servi de point d'appui à la réactivation d'habitudes lectorales refoulées. L'étonnement de Marie à l'égard de cette expérience lectorale éprouvée vis-à-vis d'un texte lu et étudié en contexte scolaire laisse supposer que cette enquête s'est laissée détourner de/par l'appréhension analytique des textes plus qu'elle n'a souhaité détourner cette dernière.

B. ELÉONORE ET LE DILEMME D'ANDROMAQUE

Eléonore a eu 10.5/20 et 11.5/20 aux deux devoirs qu'elle m'a remis.

Lorsqu'elle lit en dehors du contexte scolaire, Eléonore apprécie de se laisser envahir par des sentiments intenses. Elle est comblée lorsque les personnages des œuvres lues sont portés par de tels sentiments et lui donnent la possibilité de les ressentir par empathie. *L'Alchimiste*, *Une Vie*, *Mort à Venise*, *La Symphonie pastorale*, lus durant la période collégienne ou durant l'été précédant son entrée en seconde, lui ont offert de telles satisfactions. A l'inverse, elle n'a pas vraiment apprécié *L'Etranger*. Ses émotions ont été refreînées par le regard de Meursault sur la vie. Ce regard propre à banaliser des événements exceptionnels :

« *L'Etranger*, ah oui c'était le type là... - justement c'est mon frère qui m'a conseillé de le lire (Ouais) - et... et je sais pas j'ai trouvé ça bizarre comme histoire. I m'a dit "Ouais c'est bien, c'est pas mal et tout", alors qu'en fait moi j'ai pas tellement aimé (Ouais ?) Je trouve ça... C'était une histoire complètement banale en fait, c'est... Y avait rien d'extraordinaire, ou de magique, nan rien du tout. C'était... I racontait sa vie quoi en gros (Ouais) Et j'ai pas trouvé ça... super intéressant. J'ai pas détesté mais... parce que c'était facile à lire (Ouais) C'était... pas un langage trop compliqué, forcément, donc... j'ai pas détesté mais c'est pas... un livre qui m'aura marquée à vie quoi » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

Eléonore attribue l'intensité de ses émotions lectorales au seul contenu de l'œuvre (caractéristiques des personnages, intrigue, écriture littéraire). Il semble cependant qu'un regard orienté sur ces éléments textuels peut l'aider à satisfaire ses attentes lectorales.

En effet, elle n'apprécie pas *Andromaque* en première lecture :

« Je confonds *Andromaque* et *Horace*, donc c'est très simple... Puis tu peux pas m'aider là ? [rire] (*Andromaque*... y a un mec amoureux d'elle et... qui la fait prisonnière mais... elle est pas amoureuse de... lui... y a son fils aussi normalement qui doit être sacrifié tout ça) Ah oui voilà c'est ça, oui ça j'ai pas aimé du tout, pourtant c'est... La prof elle adore ça (Ouais ?) Je sais pas, elle a trouvé ça... entre *Andromaque* et *Horace*, elle a trouvé ça beaucoup moins rasoir que... *Horace*, alors que moi j'ai préféré *Horace*, personnellement (Ah ouais ?) Ouais, c'est pas du tout dans le style [ie. à cause du style] parce que le style est exactement le même » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les

études de ses parents)

En évoquant l'étude réalisée sur *Andromaque*, elle nuance toutefois son avis. Cette étude lui a permis de satisfaire un de ses intérêts de lecture. C'est en étudiant « *phrase par phrase* » une tirade d'Andromaque qu'Eléonore a ressenti les sentiments du personnage tragique :

« Moi j'avais étudié une tirade de... Andromaque [...] C'est vrai qu'en fait tu regardes c'est... Tous les MOTS ont vraiment un... sens. Puis quand tu lis comme ça tu te dis... "Ben tant mieux pour elle quoi" [petit rire] Et après quand t'étudies vraiment... phrase par phrase t'as... tu ressens vraiment ce qu'elle est [...] J'ai bien aimé ça [...] Puis çui-là [de passage], celui qu'elle avait choisi [la prof] il était vraiment assez intéressant [...] C'était au moment où elle lui disait qu'elle voulait pas revivre avec lui, qu'elle voulait rester avec son fils ou alors plutôt mourir, et... enfin c'était gai quoi mais bon. Et j'ai bien, j'ai mieux... enfin, ouais, j'ai... éprouvé plus de plaisir entre guillemets... à étudier phrase par phrase » (Eléonore)

L'étude linéaire accompagnée semble avoir permis à Eléonore de se sentir plus proche du personnage d'Andromaque, d'éprouver mieux ses sentiments. Parce que l'étude réclame une analyse des sentiments du personnage, elle lui permet d'ancrer la tirade dans l'univers des possibles des sentiments humains et d'en éprouver de nouveaux. En ce sens, Eléonore a pris appui sur l'explication de texte pour réinvestir ses habitudes lectorales pragmatiques à l'endroit de la littérature. Elle l'a retraduite dans l'ordre de ses attentes lectorales littéraires.

La retraduction des savoirs analytiques ne découle pas de leur nature (et pas non plus des identités sociales des lecteurs, imputables à telle ou telle variable comme le genre par exemple) mais des habitudes lectorales et scolaires constituées par les élèves. Cela apparaît dans le fait que tous les élèves ne se saisissent pas de la même manière qu'Eléonore des études de textes portant sur les sentiments. Par exemple Marie-Eve n'inscrit pas dans une appréhension pragmatique l'enseignement du lieu commun littéraire de la passion amoureuse effectué à partir d'un calligramme d'Apollinaire. Cet apprentissage complète sa connaissance analytique de la littérature :

« [Parmi les poèmes étudiés] y en a certains qui étaient pas clairs tout de suite ! Euh... par exemple certains petits calligrammes d'Apollinaire où... Y en avait un c'était "Mon cœur pareil à une flamme renversée". Bon sur le moment j'ai pas compris ce qu'il voulait dire... Ma foi... (Et maintenant ?) Oui ! Ben maintenant, oui, la prof nous a expliqué ce qu'il voulait dire que... [petit silence] Mais sinon... (Il voulait dire quoi ?) [petit rire des deux] Que... elle nous a dit que quand on était... Il faut que je m'en rappelle parce que je l'ai pas noté en plus... ! [petit rire des deux] Euh ! Quand on mettait une bougie à l'envers, elle brûlait encore plus fort ! (Hum hum) Et que... le symbole de la flamme renversée c'était... c'était encore une histoire de... donc bien sûr le parallèle avec la flamme amoureuse et tout ça (Hum hum) Et... je sais plus c'était... que c'était un peu... parallèle à... une certaine douleur qu'il avait... P't-être une déception amoureuse ou quèque chose comme ça (Hum !) Je crois que c'était ça ! [petit rire ; un peu paniquée de n'avoir pas parfaitement retenu le cours] » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

Ce sont les études d'autres textes, qui font écho à certaines de ses habitudes lectorales,

qui, en dégagant notamment les intentions textuelles, amplifient les réactions participatives de Marie-Eve.

2) Les conditions de production des œuvres

A. MARIE-EVE ET LE COMIQUE DE MOLIÈRE

Marie-Eve a des plaisirs lectoraux extra-scolaires multiples ressortissant à une appréhension pragmatique. Des textes variés lui permettent de les satisfaire : des magazines de vulgarisation scientifique (*Sciences et avenir*, *Science et vie*, *Ciel et espace*, *Terre sauvage*), de bandes dessinées (*Tintin*, *Astérix*, *Gaston Lagaffe*, *Valérian*, *Alix*, *Lucky Luke*, *Yoko Tsuno*), des romans de science-fiction et d'heroïc fantasy (J. R. R. Tolkien, P. Pullman), des romans ou biographies romancées (P. Loti, P. Buck), des textes religieux. Cette enquêtée a également construit des plaisirs lectoraux au sein des cours de français.

Marie-Eve apprécie Molière depuis le collège grâce aux cours de français et à la fréquentation des théâtres (avec ses parents et ses enseignants de français). Elle réactive des habitudes lectorales participatives en s'emparant de *Dom Juan*. Par ailleurs, maîtrisant les savoirs et savoir-faire lectoraux attendus en seconde ¹²¹¹, Marie-Eve en a eu une appréhension analytique. Mais, en plus de guider la production d'une appréhension analytique, l'étude soutient une appréhension pragmatique de la pièce. Marie-Eve déclare en effet avoir ri en la lisant. Et, lorsque je l'interroge sur ce qui l'a fait rire, elle évoque en effet justement des passages étudiés en cours pour leur comique :

« Dom Juan par contre j'aime bien ! (Ouais ?) Euh Molière en général je l'aime bien ! (Ouais ? Qu'est-ce qui te plaît ? Dedans ?) Boh ! Je sais pas ! C'est marrant... ! Déjà, c'est... bon c'est fait pour faire rire ! Euh... J'aime bien... ouais les histoires. 'Fin je sais pas j'aime bien le théâtre de Molière (Ouais ?) J'ai vu... quelques pièces... [...] J'ai fait... Les Fourberies de Scapin en... quatrième... ! [...] (Et Les Fourberies de Scapin aussi ça t'avait fait rire ?) Oui ! Ouais, c'est marrant. Ben je l'avais, je l'avais vu au... elle nous avait passé le film, en plus, 'fin un film dessus (Hum hum) Et/ Ah si ! J'ai fait L'Avare aussi l'an dernier... ça aussi c'est marrant. Je l'ai vu DEUX fois au théâtre ! (Hum hum) Et c'est... Ouais, j'aime bien Molière [...] (Hum ! Et là dans Dom Juan, par exemple, qu'est-ce qui te fait rire ?) Oh ben je sais pas ! Des passages comme... pff'... ben les passages où y a... Don Juan et... Sganarelle qui se disputent sur tel ou tel point ! Ou... le passage avec les deux paysannes qui croient euh, qui croient toutes les deux que... que Don Juan est amoureux... est amoureux de l'une et pas de l'autre... Des trucs comme ça ou... [petit silence] » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

En plus de l'étude du comique de scènes particulières par l'observation de la langue, des jeux de scène, etc., la connaissance des conditions de production de l'œuvre et des relations de Molière avec les autorités (royales, religieuses, etc.) augmente la satisfaction des habitudes lectorales participatives de Marie-Eve :

¹²¹¹ Aux 7 devoirs que Marie-Eve m'a remis, elle a obtenu : 14/20 ; 7.5/10 ; 7.5/10 ; 15/20 ; 16/20 ; 14.5/20 ; 13-14/20.

« (Et le thème de la religion par exemple dans *Dom Juan* ça te... intéresse MOINS ? Ou...) Non, ça m'intéresse aussi (Ouais ?) oui ! [pause] (Et ça te fait rire aussi ou... ou c'est autre chose ?) Ouais... ! Moui, si, y a des trucs marrants... sur la religion : quand i se met... 'Fin surtout quand on connaît un peu l'histoire de Molière... quand on sait en plus quelles sont ses intentions... [sourire des deux] bon on peut se dire que vu de l'époque ça... on... peut penser à l'effet que ça a pu produire quand ça a été représenté, c'est vrai que c'est assez marrant !(Hum ! De s'imaginer le scandale que ça... pouvait... avoir ? /) / Que... à l'époque quand on pensait que tout... tout le monde qu'il avait sur le dos à chaque pièce de théâtre quasiment... bon c'était... (Ouais !) » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

Le va-et-vient entre la connaissance des conditions de production des œuvres et les œuvres elles-mêmes permet à d'autres enquêtés de les saisir comme documents historiques et de satisfaire des intérêts lectoraux didactiques distincts d'une appréhension analytique littéraire-stylistique.

B. KAMEL ET L'ÉDUCATION AU XVI^E SIÈCLE

Depuis qu'il est au lycée, Kamel ne lit quasiment plus de littérature en dehors des cours de français. Cela lui arrivait occasionnellement au collège : il avait lu par exemple plusieurs romans d'A. Begag après avoir découvert *Le Gône du Chaâba*. Les bandes dessinées de sa petite sœur sont les seules lectures de fiction extra-scolaires qui lui restent. Kamel préfère prendre connaissance de l'actualité qu'elle soit sportive ou politique – locale ou nationale – et mémoriser les informations susceptibles de nourrir des sociabilités.

Parallèlement, il rencontre diverses difficultés dans la réalisation des lectures scolaires depuis qu'il est au lycée :

- des difficultés à lire et à comprendre les textes longs et au rythme narratif lent comme *Madame Bovary*, à la langue, au style et à l'univers qui diffèrent de ses préoccupations et habitudes lectorales. Il dit par exemple des *Chroniques italiennes* : « ç a c'est un livre du style... faut relire les passages... à plusieurs reprises pour comprendre » ;

- des difficultés à répondre adéquatement aux questions posées sur les textes (« des questions qui embrouillent »).

Les notes figurant sur les copies que Kamel m'a remises témoignent de la fréquente inadéquation de ses réponses aux attentes professorales : 7.5/20 ; 8.5/20 ; 12/20 ; 8/20 ; 10/20 ; 6.5/20 ; 4/20 ; 7/20.

Au cours de l'entretien, Kamel mentionne cependant quelques textes qu'il a lus sans peine. Il en va ainsi de *L'Ecole des femmes*. Ayant étudié cette pièce en troisième, il l'a relue sans éprouver de difficultés : « Molière je l'avais d'jà fait l'année dernière, c'était Celle-là elle était facile... ». Cette facilité de compréhension contribue à son appréciation de la pièce : « L'Ecole des femmes, celle-là... elle m'a plu... mais... (ça t'a plu pourquoi ?) ç a m'a plu... Je l'avais, je l'ai bien comprise et tout... et puis c'tait... y avait de l'humour ».

Il apprécie également les textes de Rabelais et Montaigne et l'étude dont ils ont fait

l'objet. Cette étude vise notamment à découvrir les positions de ces deux figures de l'Humanisme sur l'éducation à partir d'un groupement de textes. Elle vise aussi la constitution ou la consolidation de savoirs et savoir-faire permettant l'étude de textes argumentatifs. Passant sous silence l'étude des procédés stylistiques, Kamel évoque le premier aspect de l'analyse :

« Par exemple sur l'Humanisme, on parlait... de l'enseignement... qu'y avait à l'école et tout, et quoi comment ça se passait dans le temps [...] Montaigne ouais, et Rabelais [...] I voulaient un enseignement... où i fallait pas apprendre... bêtement par cœur [...] I voulaient qu'y ait de la réflexion, et... un jugement personnel de l'élève, c'était sur ça ouais. » (Kamel ; père : soudeur ; mère sans profession ; sont tous les deux allés à l'école en Algérie)

Kamel a retenu de l'étude en classe d'une part ce qui fait écho à certaines de ses habitudes lectorales extra-scolaires non littéraires et d'autre part ce qui lui permet de les réactiver. Il a construit le sens de ces textes en les ancrant dans un savoir historique plus que littéraire ou stylistique. Par une « attention oblique »¹²¹², il retraduit l'appréhension analytique des textes en l'inscrivant dans l'ordre de ses intérêts lectoraux didactiques. On pourrait dire avec R. Hoggart qu'« il sait en prendre et en laisser » et que ce qu'il prend est ce qui fait sens à ses yeux et ce qui ressemble à certaines de ses habitudes lectorales. Cette retraduction est également facilitée par les options pédagogiques de ses enseignants de français et d'histoire mettant en évidence le contexte historique de production des œuvres. En français, les élèves de madame A ont eu à lire sur leur manuel de littérature des textes présentant les conditions de production des œuvres de Montaigne et Rabelais. Avec leur enseignant d'histoire, ils ont étudié « Humanisme et Renaissance » :

« Montaigne et... Rabelais, c'est... Y a plein de choses autour du texte ça fait on doit... elle nous indique... les pages qu'on doit lire(ouais) avant parce que / (/ C'est elle qui dit ?) Ouais elle nous le dit (Hum... Et tu les as lues ?) Ouais je les ai lues [...] (C'était sur quoi ? c'était sur la vie des... des auteurs ou c'était sur euh...) Ouais, euh... Eux i parlent de la vie des auteurs... ouais, ouais ouais et... ce qui, sur... Ben ce qu'on a fait en français en fait [...] Et après on l'a refait en détail en histoire, et i fallait l'expliquer, on l'a refait en histoire ça (Ah ouais ?) Ouais, parce qu'on fait Humanisme et Renaissance en histoire [...] (Donc du coup en français et en histoire vous avez fait les mêmes trucs) Euh... oui sur un auteur quoi [...] Après on l'a refait en détail en histoire. Si j'avais bien compris ça » (Kamel)

Des habitudes lectorales visant la satisfaction d'intérêts lectoraux didactiques trouvent à se réactiver au sein des cours de français à l'occasion d'une perspective d'étude faisant une large place à l'éclairage des textes par leurs conditions de production. La réactivation de ces habitudes tend alors à évincer une appréhension analytique des textes qui repose sur une étude des procédés stylistiques.

3) Des rapprochements plus hétérodoxes

A. ADELIN ET LES FAITS DIVERS

¹²¹² R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 287.

Adeline a redoublé le CP et la sixième. Relativement bonne en troisième et notamment en français et en langues, elle est passée en seconde d'enseignement général avec le soutien de ses enseignants. Elle a même été incitée à faire du russe pour éviter le lycée de secteur. C'est pour cela qu'elle est scolarisée au lycée 1. Elle rencontre de grandes difficultés dans le déroulement de sa scolarité lycéenne et pense être/se réorienter en BEP en fin d'année. Aux 2 devoirs qu'Adeline m'a remis, elle a obtenu : 5.5/20 et 5/20. Elle se plie néanmoins à la plupart des obligations lectorales scolaires. Par ailleurs, elle aime lire et lit de nombreux témoignages, biographies et histoires vraies romancées, et régulièrement la presse locale et la presse à scandale.

L'étude des *Chroniques italiennes* orchestrée par madame A comporte plusieurs aspects. L'un d'eux consiste en l'analyse du travail de réécriture des faits divers effectué par Stendhal. Les élèves sont par exemple invités à étudier les interventions de l'auteur informant le lecteur de ses prises de décision quant à la suppression de certains passages des textes dont il s'inspire. Un autre aspect de l'étude s'intéresse au rythme narratif et à la structure de chaque nouvelle. Enfin, une synthèse sur la mort et l'amour dans le recueil a clos l'étude de l'œuvre.

En soulignant que *Les Chroniques italiennes* sont inspirées de « choses vraies » et abordent des thématiques morbides comme le viol, Adeline manifeste son attention aux études réalisées en classe. Toutefois, elle n'étaye pas sa description du recueil par l'évocation de l'étude des procédés stylistiques suivie en classe. Si elle met en avant les deux premiers éléments c'est sans doute parce qu'ils font écho aux lectures qu'elle réalise hors du contexte scolaire, et parce qu'ils rejoignent des caractéristiques textuelles appréciées. Adeline retraduit dans l'ordre de ses attentes lectorales, les études qui sont faites en classe :

« Les Chroniques italiennes j'ai bien aimé (Ouais ?) ça dépend... ça dépend lesquelles [...] Y en a une [nouvelle] je crois j'ai bien aimé... parce qu[e l'héroïne] elle se faisait violer [petit rire des deux] Elle se faisait violer et tout. Et puis nan c'était bien. Ça dépend parce que en fait... c'est aussi des... des choses vraies qui s'est passé... C'est pour ça, quand c'est vrai ça... (T'aimes mieux) Voilà... puis même comment i s'appelle ? L'Enfant sacrifié [que j'ai lu en dehors des cours de français et apprécié] c'était aussi... un fait divers » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Les études menées en classe sur *Les Chroniques italiennes* permettent à Adeline de réactiver des habitudes lectorales pragmatiques.

Cette enquête établit explicitement un lien entre ses lectures scolaires et extra-scolaires. Elle fait fi de la plus ou moins grande légitimité scolaire des œuvres qu'elle rapproche. Quelle que soit la légitimité de leurs auteurs, des œuvres sont comparables lorsqu'elles ont thème commun ou lorsque leur matière, ici les faits divers, est identique. C'est la satisfaction d'intérêts de lecture similaires qui conduit Adeline à rapprocher ces deux textes ¹²¹³.

¹²¹³ C. Détrez constate également que, pour certains lecteurs, les romans du XIX^e siècle et les romans sentimentaux de B. Cartland satisfont des attentes lectorales semblables, C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 484-485.

En riant, Adeline qualifie ses lectures extra-scolaires de « lectures sadiques » :
« J'aime bien aussi Détective(Ouais ?) Ouais Détective... Sur les meurtres [petit rire des deux] Je suis sadique [petit rire] Mes lectures elles sont sadiques [petit rire]. Nan Détective... parce que c'est intéressant... les meurtres. 'Fin... c'est tout ce qui passe à la télé, puis en plus approfondi hein » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Entre tous les récits de vies difficiles, ceux de femmes violées, lus chez sa grand-mère dans le magazine *Détective* ou dans des témoignages tels *L'enfant sacrifié* ou *J'avais douze ans*, satisfont particulièrement des intérêts lectoraux cathartiques :

« L'Enfant sacrifié c'est un peu du même style [que J'avais douze ans] Sauf que elle elle se fait avorter, parce que... quand elle a été jeune, son père il l'a violée, et... sa mère aussi elle avait été violée, et vu qu'elle savait qu'elle attendait une fille, elle voulait pas que ça recommence, comme c'était une sorte de malédiction » (Adeline)

La thématique du viol revient comme un leitmotiv durant l'entretien. Elle apparaît dès le début : Adeline ayant refusé que l'entretien se fasse chez elle, il a lieu dans une salle de permanence du lycée entre midi et deux, habituellement investie par des élèves qui souhaitent travailler. Pour qu'on ne soit pas dérangées par d'éventuels passages d'élèves, je ferme la porte de la classe à clé. Adeline commente en riant « *Tu vas pas me violer au moins* ». Le rire partagé à l'évocation de cette thématique à propos des *Chroniques italiennes* et d'autres lectures est une réaction à un comique de répétition ou à l'expression d'une obsession.

Le recueil de Stendhal constitue le seul livre étudié en seconde qui plaise véritablement à Adeline. Cette appréciation se comprend d'une part lorsqu'on sait que l'étude effectuée en classe invite précisément les élèves à porter leur attention sur des thèmes qui ne la laissent pas indifférente. Elle se comprend d'autre part lorsqu'on constate qu'aux yeux de cette enquêtée, il prend tout naturellement place parmi ses lectures extra-scolaires. En comparant *Les Chroniques italiennes* aux autres textes étudiés, Adeline dit apprécier les textes « *qui sont tirés d'une histoire vraie* ». Elle ajoute « *ça ça me prend, autrement les trucs... du style... l'humanisme ou... les poèmes, je m'en fous* ».

B. EMMANUEL ET L'ALLÉGORIE DE LA GUERRE

Le plaisir qu'a pris Emmanuel à lire *La Peste* découle aussi d'une retraduction de l'appréhension scolaire des textes. En effet, en début de lecture, Emmanuel apprécie peu le roman d'A. Camus. Il réalise scrupuleusement son travail scolaire sur l'œuvre sans attendre des satisfactions lectorales participatives. Comme les consignes de lecture professorales l'y invitent, il effectue des recherches sur une encyclopédie. Il apprend que ce livre est une allégorie de la seconde guerre mondiale et que la propagation de la peste constitue une image de l'invasion allemande. C'est sur la base de cette élucidation, recevable scolairement, qu'Emmanuel a apprécié le roman. Toutefois, cet enquêté inscrit cette appréhension analytique (symbolique) qui éclaire le texte moins dans les savoirs et savoir-faire interprétatifs que dans une logique participative. Ce n'est pas la manière dont

A. Camus rend compte d'une réalité historique par le biais d'un traitement littéraire particulier qui séduit Emmanuel. Ce dernier a apprécié le livre parce que cette image – l'allégorie de la guerre – lui a permis de *vivre pleinement le texte* :

« Camus *La Peste* j'ai bien aimé aussi (Ouais ?) Hum (Pourquoi ?) Parce que... au début, j'ai compris que c'était vraiment la peste. Puis quand j'ai lu que c'était une allégorie, ça m'a vraiment... J'ai bien aimé parce que... on voyait... c'était très bien fait entre... la peste et... les... z'Allemands qui nous envahissaient c'était vraiment... On s'y croyait quoi. ça montrait tout (Et comment t'as découvert ça que c'était une allégorie ?) Ben en lisant des livres [...] une encyclopédie sur... Camus. Ça marquait... "L'allégorie de la peste" et tout. [...] Quand j'ai lu que c'était une allégorie j'étais à la moitié du livre puis après [...] en même temps que je lisais, je me disais "Ah hi, ça ça ressemble au... quand les Allemands i z'envahissent... ou quand i tuent des personnes" Et puis... C'est rigolo quoi j'ai fait ça » (Emmanuel ; père : chauffeur de camion ; mère : a été aide-soignante de nombreuses années, en recherche d'emploi au moment de l'entretien ; scolarité primaire des deux parents au Portugal)

Lorsqu'il évoque *Sa Majesté des mouches*, roman lu pour les cours de français lorsqu'il était au collège, Emmanuel explicite des attentes et expériences lectorales relevant d'une appréhension participative :

« [Y a] des livres où c'est presque toi le héros, et... tu te sens franchir des épreuves, c'est pas mal [quand] [...] le livre i décrit vraiment un personnage, et... on essaye d'y être dans la/ On... se met dans la peau et... on dirait que c'est nous [...] Comme... une fois j'avais lu... *Sa Majesté des mouches* [...] Il était pas mal [...] L'histoire avec les enfants... quand i z'étaient perdus comment i se sont organisés... c'était bien » (Emmanuel)

La proximité des expressions utilisées pour décrire ses expériences lectorales des récits de W. Golding et d'A. Camus - « *on s'y croyait* » et « *on essaye d'y être* » - indique qu'Emmanuel a retraduit l'appréhension analytique du roman de Camus dans l'ordre d'habitudes lectorales pragmatiques, constituées et exercées antérieurement, à la lecture d'autres romans notamment.

Ainsi, en se saisissant de l'analyse de *La Peste* comme allégorie de la guerre, Emmanuel a satisfait des attentes lectorales ressortissant à une appréhension pragmatique des textes. Mais il a également inscrit cette donnée interprétative dans une appréhension analytique de l'œuvre lui permettant de réaliser une fiche de lecture conforme aux exigences professorales.

C. AÏCHA ET L'AUTEUR CACHÉ

Les notes des 6 devoirs de français qu'Aïcha m'a remis étaient : 2/10 ; 4/20 ; 14.5/20 ; 4/10 ; 6/20 ; 3/10.

Lorsqu'Aïcha décrit *La Peste* et ce qu'elle a apprécié dans ce livre, elle témoigne comme Emmanuel d'une retraduction des savoirs scolaires et de leur mobilisation pour une appréhension pragmatique de l'œuvre. Elle détourne et retraduit d'autres savoirs scolaires que son camarade de classe. Ceux-ci font écho aux habitudes et intérêts lectoraux qu'elle a constitués. En s'appuyant sur l'une des questions professorales

servant de guide à une fiche de lecture, Aïcha a en effet lu le roman d'A. Camus comme un livre à suspense :

« On savait pas c'est qui qui racontait l'histoire, et à la fin i dit... "L'auteur, oui, c'est moi" [...] En fait c'était le docteur [...] Au début... on voyait pas qui est-ce qui racontait... On se demandait "C'est p't-être un auteur caché ?" Mais nan, c'était lui [...] Mais je me serais jamais rendue compte que c'était lui [...] Après [...] j'ai vu les... questions de la prof, soi-disant "Qui est... l'auteur ?" Et je me suis dit "Y a quèque chose là. Sûrement... quelqu'un qu'est... qui est le personnage principal et... c'est celui qui raconte." Puis voilà, après j'ai découvert que c'était lui et... franchement c'était bien tenu » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage au moment de l'entretien, scolarité inconnue en Algérie ; mère : chef d'équipe de propreté, après un long arrêt maladie, scolarisée en Algérie jusqu'à 15 ans à peu près)

Aïcha a retraduit dans l'ordre de ses attentes lectorales la question de madame B sur le narrateur. En effet, pour Aïcha, un bon livre est un livre « *bien tenu* ». Elle a constitué ce critère d'appréciation des œuvres en lisant les romans d'Agatha Christie. Après l'étude des *Dix petits nègres* en sixième, Aïcha a continué de lire des romans de cet auteur en dehors des cours de français : elle a construit son goût pour les romans policiers et le suspense. C'est à l'aune de cette construction narrative qu'elle perçoit et évalue ses lectures littéraires actuelles : il en va ainsi de *La Peste* comme d'autres récits. La question de madame B sur le narrateur favorise la retraduction d'Aïcha des savoirs analytiques. Elle assied aussi son appréhension de *La Peste* comme un livre où le lecteur doit résoudre une intrigue, et dont la qualité dépend notamment de la difficulté de résolution de l'intrigue : le lecteur est tenu en haleine jusqu'à la fin du texte.

Cette retraduction de savoirs analytiques est un élément parmi d'autres manifestant l'appréhension pragmatique qu'a eue Aïcha du roman de Camus. Les motifs l'ayant amenée à choisir ce livre pour réaliser sa fiche de lecture sont peu conformes aux intérêts scolaires de lecture. Ils révèlent tous une appréhension pragmatique du texte plus qu'un ancrage dans des savoirs littéraires constitués et consignés. En choisissant ce roman, Aïcha escompte satisfaire des intérêts de lecture multiples. Des intérêts didactiques d'abord. Cette enquêtée apprécie en effet d'augmenter par ses lectures ses références comportementales et d'enrichir son matériau de réflexion. Aïcha aime par exemple réfléchir avec des amies sur les comportements des hommes lorsqu'ils sont confrontés à des situations difficiles. Elle s'intéresse à la correspondance des comportements humains et des principes moraux ou religieux, aux dilemmes existentiels. A cet égard, mettant en scène des personnages variés face à la maladie, à la mort, à l'entraide, etc., *La Peste* offre à Aïcha des réflexions « *intéressantes* ». Cette enquêtée opte aussi pour cette lecture en espérant y acquérir des connaissances d'ordre médical (comment se propage la maladie par exemple) :

« La Peste là je me suis dit "Ouais ça va changer" [des autres livres étudiés en cours]. P't-être... t'sais on va apprendre des choses comme ça. Mais franchement c'est vrai qu'il est bien... ça va, intéressant. On voyait comment les humains i s'entraidaient... la façon dont... cette maladie elle s'est propagée et tout, comment elle venait... les gens qui en mourraient... ç a nous expliquait... le phénomène qui arrive sur la personne en fait » (Aïcha)

Parce qu'Aïcha considère « *le réel* » comme un étalon de vérité et de comparaison légitime, et parce qu'elle suppose réels les faits relatés dans *La Peste*, cette enquête entend satisfaire des intérêts didactiques en lisant le roman de Camus :

« J'ai lu *La Peste* et franchement c'était bien [...] On apprend [...] la façon dont i se soutiennent les gens... ou la façon dont les gens [...] quand y a qué chose qui va pas [...] i z'ont pas de cœur... i sont égoïstes, i pensent qu'à eux. [...] I nous fait voir... un docteur qui aime... son métier, c'est intéressant de voir des gens qui aiment, c'est pas tout le monde. C'est bien. Sinon... y avait quoi ? La maladie... c'est une histoire vraie en plus je pense [...] En fait c'étaient des... des témoignages des gens » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage au moment de l'entretien, scolarité inconnue en Algérie ; mère : chef d'équipe de propreté, après un long arrêt maladie, scolarisée en Algérie jusqu'à 15 ans à peu près)

L'ancrage du texte dans une réalité pragmatique se manifeste aussi par la « fonction de sociabilité » que remplit cette lecture pour Aïcha. Alors qu'elle a regardé avec sa mère le téléfilm du *Rouge et le noir*, Aïcha a discuté de *La Peste* avec son père :

« *La Peste* j'en avais parlé à mon père, parce que c'était une histoire vraie, j'ai dit "C'est vrai qu'y avait la peste à Oran ?" On commence à en parler comme ça » (Aïcha)

Ayant pour cadre narratif une ville algérienne, il permet un échange père-fille autour d'un des sujets de préoccupation et d'intérêt paternels :

« [mon père] il est jamais allé à l'école... (Ouais) qu'il a jamais fait d'études et tout, i sait lire, compter et tout hein (Ouais) Euh i lit [...] Des fois y a mon cousin qui lui ramène... mon oncle, il lui ramène... des... comme des reportages, des livres (Ouais) Infos je sais pas quoi ou la société (Ouais) et des fois comme i parlent... de l'Algérie et tout, et i lisent, i lit beaucoup. I lit beaucoup ce genre d'histoire. Ce qui se passe dans les aut' pays et tout » (Aïcha)

Ainsi, en s'emparant de l'œuvre de Camus, Aïcha a satisfait de multiples intérêts de lecture relevant d'une appréhension pragmatique depuis longtemps constituée autour de la littérature ou d'autres textes, au sein des cours de français et en dehors.

Parmi divers éléments ayant contribué à la satisfaction d'intérêts lectoraux, figure la retraduction des questions professorales dans l'ordre d'une appréhension pragmatique.

En même temps qu'elles guident ou offrent une appréhension analytique des textes, les questions professorales, les études menées en classe, les analyses proposées par les enseignants ainsi que certains ouvrages de référence peuvent susciter chez les élèves qui se les approprient, la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques antérieurement constituées. C'est le cas lorsque les textes lus ou les consignes lectorales présentent des analogies 1/ avec les textes dont les lecteurs sont familiers et 2/ avec les appréhensions des textes par les lecteurs. Selon la familiarité des lecteurs avec le répertoire classique, avec les savoirs et savoir-faire analytiques, leurs appréhensions pragmatiques des textes correspondent plus ou moins aux intentions inscrites dans les textes et dégagées par l'analyse scolaire. Leur explicitation en situation d'évaluation est donc plus ou moins disqualifiante et disqualifiée en fonction de l'hétérodoxie des rapprochements opérés.

Les quelques cas de retraduction présentés ci-dessus montrent la satisfaction

d'attentes lectorales ainsi réalisée par les élèves. On aurait pu aussi, comme pour les adaptations théâtrales, présenter des cas de retraductions de savoirs analytiques suscitant et supportant des insatisfactions lectorales. Nordine a ainsi conforté sa dépréciation du *Misanthrope* en retraduisant la qualification de Célimène comme « coquette » dans une logique pragmatique l'empêchant d'apprécier un texte présentant des personnages à la moralité douteuse.

Enfin, si quelques enquêtés ont construit des satisfactions lectorales ressortissant à une appréhension analytique des textes réclamée en seconde (cf. chapitre 6), et renvoient leur appréciation des œuvres aux analyses qu'ils en ont eues, ce n'est pas le cas de la majorité des élèves interrogés. Ceux-ci apprécient les textes lus pour les cours de français et énoncent des *jugements personnels*, positifs ou négatifs, à l'aune d'habitudes lectorales pragmatiques constituées avant l'entrée en seconde, et souvent mobilisées lors de l'entretien.

V. Les critères de jugement des œuvres étudiées

La question du goût pour les textes ne se pose pas lors de l'étude : un lecteur-commentateur doit pouvoir étudier tous les textes quelle que soit son appréciation de ceux-ci. Des enquêtés soulignent d'ailleurs leur concentration sur la réalisation des repérages et de l'analyse des procédés stylistiques, indépendamment de leur appréciation des textes.

Néanmoins, les enquêtés se sont soumis assez aisément à l'exercice lorsque je les ai invités à produire un jugement sur les textes étudiés : « *est-ce que tu as aimé ?* », « *qu'est-ce que tu en as pensé ?* », « *est-ce que tu appréciais ?* », « *quoi ? et pourquoi ?* ». Ils se sont sentis habilités à produire de tels jugements, à donner leur *opinion personnelle*. Si en matière de compréhension et d'interprétation des textes, les élèves interrogés s'en remettent parfois à d'autres, ils ne délèguent pas leurs paroles pour exprimer des jugements de goût. Quel que soit leur profil de lecteur – qu'ils lisent beaucoup ou pas du tout en dehors du contexte scolaire, qu'ils privilégient tel type d'imprimés aux dépens de tel autre, etc. –, les enquêtés produisent un jugement sur les textes qu'ils lisent pour les cours de français.

Parce que la socialisation scolaire favorise la « revendication du droit à l'«opinion personnelle» »¹²¹⁴ et parce que, conçu comme « principe incréé » et révélateur d'une personne singulière, le goût est « le terrain par excellence de la dénégation du social », il n'est pas étonnant que les jugements de goûts s'expriment aisément lors d'un entretien centré sur la personne et ses habitudes lectorales, réalisé avec des élèves ayant derrière eux au moins neuf ans de scolarité.

Cette facilité d'expression des jugements n'assure en revanche ni leur transparence ni leur indépendance des conditions de lecture et de leurs conditions d'énonciation.

¹²¹⁴ La « revendication du droit à l'«opinion personnelle» et la défiance à l'égard de toutes les formes de délégation, surtout en politique, s'inscrivent logiquement dans le système des dispositions propres à des individus dont tout le passé repose sur le pari du salut individuel, fondé sur les «dons» et les «mérites» *personnels* », P. Bourdieu, *La Distinction, op. cit.*, p. 486 et 487.

Dans le cadre d'un entretien portant notamment sur les lectures scolaires qui ont pu faire l'objet d'évaluation, les goûts exprimés manifestent parfois fortement les « effets performatifs des jugements scolaires »¹²¹⁵. Par exemple, si Samantha a détesté *L'Ecole des femmes*, « une vraie torture » dit-elle, c'est en partie parce qu'elle a eu une « mauvaise note » à l'analyse d'un extrait de cette pièce : « la torture » évoquée est aussi celle d'avoir été disqualifiée scolairement. Les goûts émis sont donc en certains cas plus révélateurs des rapports des élèves aux jugements scolaires qu'aux textes mêmes.

Par ailleurs, lorsque les élèves sont invités à juger les textes étudiés ou lus pour les cours de français, ils sont invités à se positionner frontalement à l'échelle des légitimités scolaires en matière de littérature. De fait, leurs jugements se comprennent par la relation que les enquêtés entretiennent à celle-ci. Certains peuvent incliner à revendiquer des goûts lectoraux pour des œuvres légitimes¹²¹⁶ : ces déclarations varient alors selon leur connaissance et maîtrise même de la légitimité culturelle¹²¹⁷. D'autres se saisissent de l'occasion qui leur est donnée d'exprimer leur avis sur les textes pour tenter de « renverser l'ordre des légitimités ». Ils se retrouvent alors dans une position similaire à celle décrite par Navel et dont J.-C. Passeron dit :

« dans une interaction directe ouverte de ce type, [l'ouvrier traversant un wagon de 1^{ère} classe] n'a pas le choix d'ignorer une dissymétrie qui joue en sa défaveur ; il ne peut avoir la conscience culturelle en paix, même et surtout si elle ne se réduit pas au sentiment de sa propre indignité ; il faut qu'il justifie sa revendication de n'être pas ce qu'il sait que l'évaluation de la situation par "les autres" lui impose d'être. »¹²¹⁸

Par analogie, il n'est pas étonnant que *Rue cases-nègres*, ouvrage de peu de valeur littéraire aux yeux des enseignants, soit plébiscité par les élèves interrogés qui l'ont lu et qui déplorent le peu de temps passé à l'étudier, et qu'à l'inverse, les œuvres de Flaubert et Stendhal soient ouvertement dépréciées, qu'ils aient été ou non confrontés familialement à la légitimité littéraire. Du fait de son entourage familial, Leonardo est l'un des enquêtés les plus sensibles à la légitimité littéraire :

On l'a vu, en sus des obligations scolaires, ses parents – et surtout son père –

¹²¹⁵ P. Bourdieu, M. de Saint-Martin, « Les Catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°3, 1975, p. 81 : « La taxinomie scolaire des qualités scolaires (proposée comme table de l'excellence humaine) s'interpose entre chaque agent et sa "vocation". C'est elle qui commande par exemple l'orientation vers telle discipline ou telle section, d'avance indiquée dans le verdict scolaire ("j'aime beaucoup la géo"). »

¹²¹⁶ P. Bourdieu, « La lecture : une pratique culturelle », *op. cit.*, p. 273-274 : « la plus élémentaire interrogation de l'interrogation sociologique apprend que les déclarations concernant ce que les gens disent lire sont très peu sûres en raison de ce que j'appelle l'effet de légitimité : dès qu'on demande à quelqu'un ce qu'il lit, il entend "qu'est-ce que je lis qui mérite d'être déclaré ? [...]" ». C'est dans les mêmes termes que l'on peut saisir les déclarations de goût pour tel ou tel ouvrage placé sur une échelle de légitimité.

¹²¹⁷ P. Encrevé et M. de Fornel, « Le Sens pratique en question », *op. cit.* Les auteurs montrent qu'il ne suffit pas d'entretenir un rapport tendu à la légitimité (et témoigner d'une bonne volonté culturelle) pour déclarer des goûts légitimes en matière de musique : il faut encore connaître et maîtriser les produits légitimes et illégitimes.

¹²¹⁸ C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire*, *op. cit.*, p. 79.

l'encouragent à lire des classiques de la littérature française. Son frère fait des études de lettres en anglais, est « toujours plongé » dans des textes littéraires légitimes et n'apprécie plus les bandes dessinées. Ponctuellement présente lors de l'entretien, sa mère lui demande de réciter les auteurs de prédilection de son père. Léonardo rencontre plus fréquemment que la majorité des enquêtés des situations dans lesquelles il se sent illégitime à aimer les bandes dessinées, les romans policiers ou de science-fiction, etc. (cf. supra, chapitres 2, 3 et 4).

Il opère lors de l'entretien un renversement des valeurs littéraires à propos des lectures scolaires. En témoignent par exemple ses propos virulents à l'égard de *Madame Bovary* : ***« J'avais lu... cinquante pages de Madame Bovary j'en avais marre... J'ai arrêté tout de suite [petit rire] Mais bon... c'est toujours pareil... c'est les grands livres... qu'i faut qu'on lise, c'est toujours les plus emmerdants... faut être un peu plus mûr pour comprendre parce que là... pour lire ce genre de livres... faut avoir envie » ; « Avant j'aimais bien lire, maintenant... j'aime pas trop [...] Je crois que c'est... le syndrome Madame Bovary [petit rire des deux] C'est depuis Madame Bovary , crr', je peux plus lire, hum... Faudrait plus lire Flaubert [petit rire des deux] » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat en médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES)***

Parce qu'elle côtoie des lecteurs n'exigeant ni une adhésion ni une soumission à la légitimité littéraire, Séverine ne manifeste pas de sentiment d'illégitimité à lire en contexte extra-scolaire des œuvres pourtant illégitimes scolairement. Elle n'en opère pas moins que Léonardo pour autant un renversement des valeurs littéraires lorsqu'elle déprécie en entretien les œuvres de Stendhal et Flaubert et valorise à l'inverse le récit de Zobel.

Selon J.-C. Passeron,

« si on prend au sérieux ce que suppose le mécanisme de l'inversion dans l'engendrement de la résistance culturelle des dominés - à savoir que la conscience de la domination subie est son point d'appui obligé -, il faut bien conclure que ce n'est pas dans les situations de confrontation inégale qu'une culture populaire laisse observer les mécanismes qui exprimeraient le mieux son autonomie de fonctionnement »¹²¹⁹

Autrement dit, l'entretien portant notamment sur les lectures scolaires et dont la prise de contact avec les enquêtés s'est effectuée au sein des cours de français n'est pas la situation la plus propice à saisir ce qui est au principe des goûts et dégoûts des élèves en matière de lecture littéraire (dans leur autonomie de fonctionnement par rapport à la légitimité scolaire).

Cependant, lorsqu'on compare les jugements produits tout au long de l'entretien sur différents types de textes, sur des textes dont la lecture a fait ou non l'objet d'une évaluation scolaire, lorsqu'on a veillé auparavant à atténuer la perception de l'entretien comme lieu d'évaluation scolaire (en sollicitant l'évocation de nombreuses autres lectures, etc.), il est possible 1/ d'identifier les effets performatifs des jugements scolaires quand il y en a, ainsi que les mécanismes de positionnement à l'endroit d'une légitimité culturelle dominante et 2/ de discerner les critères de jugements des œuvres mobilisés par les élèves enquêtés.

¹²¹⁹ C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire*, op. cit., p. 79.

Les logiques professorales ne permettent donc pas d'appréhender ce qui sous-tend des différences d'appréciation des romans du XIX^e et du livre de Zobel par les élèves. En effet, ces derniers ne mobilisent pas les logiques professorales de classement et d'appréciation des œuvres littéraires comme critères de jugement des œuvres mais comme critères ayant leur logique propre. « La lecture savante n'est pas, chez ces adolescents, intégrée au point de modifier profondément les structures de jugement [...] des textes »¹²²⁰. *Lorsqu'ils apprécient les œuvres lues pour les cours de français, les élèves mobilisent en effet des critères de jugement révélateurs d'une façon de lire pragmatique, différente de celle enseignée et attendue au lycée* qu'ils ont pu intérioriser durant la période collégienne en contextes scolaire et extra-scolaire de différentes manières : en lisant des œuvres de fiction et en portant attention à l'histoire, aux personnages, etc. (pour faire des résumés, lors de lectures suivies, etc.) ; en suivant des consignes lectorales scolaires et extra-scolaires, etc.¹²²¹ Autrement dit, pour produire des jugements sur les œuvres étudiées en classe de seconde, les élèves enquêtés réactivent des habitudes lectorales constituées durant la période collégienne et mises en œuvre sur des œuvres littéraires (plus souvent romanesques) auxquelles sont attachées des attentes lectorales relevant d'une appréhension pragmatique.

Cette façon de lire repose d'abord sur une appréciation du « fond » : « l'œuvre ne paraît justifiée pleinement, quelle que soit la perfection avec laquelle elle remplit sa fonction de représentation, que si la chose représentée mérite de l'être »¹²²². Par analogie à une appréciation des photos à partir de l'objet qu'elles représentent (une photo est belle lorsque ce qui est photographié est beau)¹²²³, un texte est bien lorsque ce qu'il évoque est jugé tel. Inversement, un texte est déprécié lorsque les réalités évoquées déplaisent : texte et réalité représentée sont indissociablement évalués par de nombreux élèves interrogés. Dépréciant l'apprentissage des savoirs scolaires, Adeline envisage avec déplaisir l'éducation pratiquée au XVI^e siècle. De nombreux élèves de madame D (surtout des garçons vs des filles) justifient leur dépréciation de *Senso* par leur dépréciation du personnage de la comtesse Livia (femme adultère qui se venge de son amant infidèle). Sensibilisé depuis peu aux actualités et enjeux politiques (locaux et nationaux), Philippe apprécie *Germinal* pour l'évocation de la lutte des mineurs. Bien que partageant la critique d'une jeunesse dorée, Nadine reste séduite par le faste des soirées de *Gatsby* :

« Y avait le groupement... "Humanistes", prise de tête... (Prise de tête ?) Ouais Montaigne... 'fin Montaigne ça allait, mais alors Rabelais... comme j'aurais pas aimé(T'as pas aimé...) J'aurais pas aimé être à cette époque-là hein (Ah ouais ?)Apprendre tout par cœur, avoir beaucoup dans le crâne mais... mais rien

¹²²⁰ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 472.

¹²²¹ Cf. supra chapitres 3, 4 et 5 et C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit.

¹²²² P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 45.

¹²²³ Cf. les réactions des membres des classes populaires à l'égard de photographies, analysées dans P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 44.

y comprendre, c'est pas la peine. Déjà que nous maintenant... [petit rire] c'est à peine si on veut apprendre un truc par cœur, si eux tous les textes i fallait les apprendre par cœur c'était pff'... Mais bon c'est quèque chose de l'histoire hein » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « Senso... ! [petit rire] Moi j'ai pas aimé(Tu l'avais lu ?) hum... C'est... la femme qui cherche à se venger d'une... déception quoi (Ouais) Elle s'est fait trahir donc... elle le fait se tuer. J'ai trouvé ça un peu... Il l'a trahi avec... l'autre fille. Et puis à la fin... elle le dénonce, puis... i se fait tuer !(Hum hum !) Et ça m'avait, j'ai trouvé ça vraiment... 'Fin je me rappelle qu'elle m'avait pas plu le... l'héroïne(Ouais... le personnage ! [petit rire]) Ouais pas du tout ! » (Marc ; père : médecin ; mère : femme au foyer ; les deux parents sont docteurs en médecine) « [A propos de Germinal] j'ai apprécié ce livre(Ouais ?) Ouais ouais (C'est quoi qui t'a plu ?) Ben... l'histoire en gros, le... Ben... l'histoire parce que... c'est... ça raconte le combat des mineurs pour... que leur métier soit mieux... respecté, mieux rémunéré(Hum hum) Et puis... le caractère des personnages. J'ai bien aimé les... les personnages (Y en a un qui t'a particulièrement... plu ?) Ben... le héros quoi (Ouais) Etienne Lantier, ouais je l'ai bien aimé. Hum... (Pourquoi i te plaisait ?) Ben... pff'... parce que je trouvais que... c'était... il avait... C'était bien ce qu'i faisait par rapport à ses camarades et ses... sa façon de s'occuper de ses camarades, de penser pour eux. C'était bien... » (Philippe ; père :électricien, CAP ajusteur mécanicien ; mère : aide comptable, CAP employée de bureau) « On a fait... Gatsby le magnifique... de Fitzgerald... ça ça m'a bien plu... Déjà parce que... bon ça se passe dans les années... vingt par là. Et... c'est bien une époque à laquelle j'aurais aimé vivre... (Ah ouais ?) 'Fin... je sais pas [petit rire] 'Fin... dans... à... Je m'entends dans une société riche quoi parce que... pour les petits ouvriers c'est pas toujours évident mais je veux dire... je sais pas avec tout... toutes les fêtes, les trucs comme ça... la... mondanité et là ça montre bien dans ce livre. Ça la critique aussi la mondanité mais... mais je sais pas, ça m'a plu. [...] J'imaginai... les femmes avec leurs robes, leurs chapeaux ou des trucs comme ça... Et... (T'as vu des films euh sur ces époques ou euh... ?) Euh... ben en fait, plus des photos [...] des cartes postales ou des trucs comme ça (Hum !) Et... ouais ça... [sourire] Je trouvais ça assez sympa enfin... Et puis... Ouais, comme je l'ai dit, bien que la mondanité soit assez critiquée dans ce livre (hum hum) ça a renforcé mon opinion sur... [petit rire des deux] les années vingt. J'aimais bien... ouais toutes ces grandes soirées, avec des feux d'artifices, de l'eau, de... [je ris] Je trouve ça super [rire] 'Fin ça fait un peu... conte de fée quoi (Hum !) Je sais pas. J'aime bien (Et même la critique tu pouvais... t'y adhérais ou euh... ?) Ouais ! Oui... oui parce que... je suis tout à fait d'accord [...] Dans ce livre un moment i dit, euh... "Les gens riches... passaient leurs vacances entre riches... et... et se foutaient de l'atroce pauvreté de la basse... des classes plus basses" ou... (Hum !) Un truc comme ça. Et... je trouvais ça bien dit parce que... c'est exactement ça (Ouais) 'Fin d'ailleurs pff' ! Tant qu'on était... riche, bien, et tout... ça allait. Tous les autres on s'en fout quoi (Hum hum hum) Et bon cette critique moi je l'accepte tout à fait parce que j'y ADHÈRE. Mais... d'un autre côté... si on reste toujours dans ce conte de fée... (Ouais !) Y a pas de pauvres ! [je ris un peu] Y a que des riches ! Et... voilà quoi [petit rire des deux] » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifi-que, après avoir été ingénieur chimiste, bac +5 ;

mère : pharmacienne, chef de laboratoire, a travaillé longtemps pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS, études supérieures)

L'importance accordée au « fond » est liée à « une attente profonde de *participation* [...]. Le désir d'entrer dans le jeu, en s'identifiant aux joies ou aux souffrances des personnages, en s'intéressant à leur destinée, en épousant leurs espérances et leurs causes, leurs bonnes causes, en vivant leur vie, repose sur une forme d'*investissement* »¹²²⁴. Pour que le lecteur puisse entrer de plain-pied dans le texte, il doit y trouver des éléments faisant écho à ses préoccupations¹²²⁵, soit dans l'ordre de l'imaginaire, soit dans l'ordre des expériences qu'il vit ou a vécues. Il doit y découvrir, des thèmes qui lui sont proches¹²²⁶, des personnages dont il se sent familier¹²²⁷, etc. C'est dans un va-et-vient entre le monde du texte et le monde du lecteur que le sens des textes et leur appréciation s'élaborent. Comme l'écrit C. Détrez : « les lectures alimentent l'expérience, mais inversement, l'œuvre est lue au travers de ses expériences, selon l'application des schèmes éthiques et pratiques »¹²²⁸.

Toutefois, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, dans un contexte scolaire où la question de la *forme* est incontournable, celle-ci fait également l'objet d'une appréciation (positive ou négative). Familiarisés avec une observation des procédés stylistiques, les élèves sont mieux à même de porter un jugement à son endroit, ils détournent aussi les savoirs et savoir-faire interprétatifs. Ainsi, en comparant le nombre de pages consacrées à la description et à l'évocation de différentes actions dans *Madame Bovary*, Matthieu manifeste une observation du texte essentielle à une analyse du rythme narratif et donc un savoir-faire interprétatif. Avec humour, il "rivalise" aussi avec l'auteur et "recrée" imaginativement l'œuvre en fonction de ce qui lui aurait plu¹²²⁹ :

« [A propos de Madame Bovary] Une page pour expliquer qu'elle a un enfant... Dans une page : l'enfant il est né, il a trois ans, et en cinquante pages... elle va acheter le pain et elle revient. Et elle regarde les rideaux et ça fait cinquante pages [...] Les rideaux c'est bon hein [rire] les trucs comme ça... l'écart sur le

¹²²⁴ P. Bourdieu, *La Distinction*, *op. cit.*, p. 34

¹²²⁵ B. Lahire, « Ecrits hors école », *op. cit.*, p. 137-155.

¹²²⁶ Certains élèves (et surtout certaines) mettent en œuvre les mêmes critères d'appréciation pour évoquer ce qu'ils apprécient dans les magazines, dans les témoignages, etc.

¹²²⁷ Sur ce point l'analyse des personnages des romans interactifs de P. Bruno est intéressante même si, partant peu des lecteurs, elle impute majoritairement aux textes la capacité d'être proches des lecteurs, et ne reconnaît pas suffisamment aux lecteurs la capacité de se rapprocher des personnages, ceux-ci fussent-ils loin d'eux (ce qu'une enquête auprès d'un lectorat permet d'approcher), P. Bruno, « Cultures adolescentes et sociocritique », in S. Goffard et A. Lorant-Jolly (dir.), *Les Adolescents et la lecture*, *op. cit.*, p. 133-138.

¹²²⁸ C. Détrez, *Finie la lecture ?*, *op. cit.*, p. 363

¹²²⁹ Ce sont de telles suggestions qui justifiaient, selon M. de Certeau, qu'on considère des lecteurs comme des « créateurs » face au texte, in M. de Certeau, *L'Invention du quotidien*, *op. cit.*

chemin c'est bon, je préférais savoir ce qu'il allait se passer » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, vit avec sa mère)

Les critères à l'aune desquels les enquêtés évaluent la forme et les procédés stylistiques sont illégitimes au regard de l'appréhension lycéenne. Pour qu'un texte plaise, « Le style se doit [...] d'être au service de l'histoire [ou de l'idée développée], doit se faire le plus discret possible [...] [Les] descriptions sont [...] ressenties comme des retards, des obstacles à la bonne poursuite de l'intrigue »¹²³⁰. Les élèves sont d'autant plus gênés par tel ou tel traitement stylistique (descriptions, etc.) que les intrigues ne les captivent pas. Pour un certain nombre d'enquêtés, il ne se passe rien, ou pas grand chose, ou des choses qui ne sont pas propres à les intéresser, dans les textes qu'ils lisent pour l'école et qu'ils n'apprécient pas. Les livres qu'ils apprécient proposent au contraire des histoires qu'ils décrivent comme plus mouvementées.

[1] Des textes appréciés pour la rapidité du rythme narratif, l'intrigue, des personnages familiers, etc. : « (Qu'est-ce que t'aimais bien dans *Fermina Mârquez* ?) C'est... comme ça parlait des jeunes et tout... ben je me sentais un peu concerné [...] Comme ça se passe... c'est dans un collège et c'est des... un peu comme moi quand j'étais au collège aussi » (Sébastien ; père : agent SNCF – sans précision – ; mère : femme au foyer ; tous les deux détenteurs du certificat d'études) « J'avais bien aimé *Le Hussard* (Tu l'as lu en entier ?) Ouais... ! (Ouais ?) ça, ouais j'aime bien parce que... (Qu'est-ce qui t'a plu ?) C'est un peu le côté... l'aventure quoi (Ouais ?) Parce qu' y a... pas mal d'actions aussi où ça bouge... Et... ouais j'aime mieux. Je trouve que c'est plus facile à lire comme ça quand y a... quand ça bouge, c'est vrai qu'y a quèque chose qu'on peut se prendre dedans » (Colin ; père : ingénieur, bac technique, diplôme d'ingénieur en formation continue ; mère : documentaliste, au chômage au moment de l'entretien, baccalauréat) « *Les Justes* (Ouais ?) Celle-là, ouais, j'avais bien aimé. Je savais qui c'était qui parlait... I parlaient comme nous... c'était mieux mais... Molière : Ah... Comme si on parlait avec des rimes [je ris] On comptait le nombre de syllabes... Putain on a autre chose à faire quand on parle hein ! [petit rire des deux] Nan mais ça me gave... ! (C'était quoi dans *Les Justes* qui t'avait plu ?) Nan ! L'histoire... même l'histoire pff'... un peu vraie, c'est basé sur le vrai quoi ! (ça racontait quoi un peu je me... /) / C'est... I font un attentat [...] sur la famille royale et tout ça... vers la Russie ou quèque chose comme ça... Ben le pays je sais pas trop mais... L'histoire ouais en gros c'est ça i font un attentat et puis... y en a un qui doit se sacrifier pour jeter la bombe sur le carrosse tout ça... Après i va en prison... ça parle de lui... (Et t'avais bien aimé ce personnage particulièrement ou... ?) Nan, nan pas le personnage, mais l'histoire en gros c'est... I parlent normalement c'est... c'est ça qui est bien ! (Ouais ! Plutôt... juste la langue quoi !) Ouais parce que les rimes hein... ! [je ris] Oh là là, au bout d'un moment ça me saoule ça ! » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; ne connaît pas leurs études ; il vit avec sa mère) « (Dans *Senso*... qu'est-ce qui t'avait plu ? 'Fin, déjà d'une part, le fait que ce soit court et puis...) Ben... pff'... Dans *Senso*... je sais pas. J'aime les histoires, comme ça, moi je trouve que c'est un... I m'a bien plu (Ouais) Et puis... ouais, le

¹²³⁰ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 360.

personnage de la comtesse aussi j'aime bien... sa façon de faire, 'fin sa... Ouais je trouve sa... c'est un/ Et comme en plus ça choquait quoi un peu... la façon dont elle se comporte et tout, donc tout de suite... Ouais, en plus ça se remarque, donc euh... ça nous donne envie de continuer, enfin de lire (Ouais. Tu l'aimais bien ? Ce personnage...) Ben, disons que j'aimais... je l'aimais parce que le... elle choquait justement quoi... enfin... son caractère était spécial et... c'est vrai que je trouve que ça les/ C'est attirant comme personnage [...] En même temps, ça nous fait de la peine quoi on... de voir comment elle [petit rire des deux] de voir un... comment ça se passe pour elle à la fin... (Pourquoi ça te fait de la peine à la fin ?) Ben parce qu'on a, ouais, on a vraiment l'impression, ben... elle est vraiment très naïve et... c'est vrai qu'ouais ça fait quand même, ouais... ça attriste quoi de voir que... qu'à la fin elle se fait complètement avoir quoi. Mais elle a un... En même temps... c'est vrai que... à la fin aussi quand elle le dénonce... et tout, bon... c'est vrai que c'est une réaction aussi... je pense pas [petit rire] que j'aurais une réaction comme ça quoi [je ris un peu] [...] Je pense que c'est pas une réaction à avoir » (Gaëlle ; père : architecte, CAP dessinateur, bac E, diplôme d'architecte ; mère : bibliothécaire, bac littéraire, DUT documentation, CAFB, DEUGde psychologie) « [A propos de Pierre et Jean] (C'est quoi qui t'avait plu dedans ?) Moi... j'aurais jamais cru qu'il ose le dire à sa mère au début (Ouais ?) Puis ça va. C'est pas très ennuyeux, y avait pas... beaucoup beaucoup de descriptions... (Le style ça allait...) Ouais pff'... En plus c'était facile à lire parce que c'était court » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba ; mère : femme au foyer ; scolarité primaire des deux parents en Algérie) [2] Des textes dépréciés pour leurs descriptions, la lenteur du rythme narratif, les rimes, leur construction, etc. : « Madame Bovary et Le Rouge et le noir c'était la même chose [...] C'était long ! [...] Les descriptions (Ouais ?) Ouais y a... des passages qui étaient longs quoi, et qui servaient... à pas grand chose dans l'histoire » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France) « Madame Bovary j'ai... c'était pas... et y a un peu trop de descriptions (Ouais, ça t'a pas beaucoup plu) un peu long » ; « C'était un peu long je trouve c'était... bon elle voyait jusqu'à la fenêtre, après on revient (Hum [petit rire]) C'est pas... (Y avait pas assez d'actions et pas...) Voilà. Et i bougeaient pas les personnages [petit rire] » (Vincent ; père : chef de service, pompier, bac scientifique ; mère : professeur d'histoire-géographie en LP, bac littéraire, CAPES) « Moi ce que j'aime bien c'est le suspense [...] et par exemple dans Antigone [...] tu sais tout ce qui se passe depuis le début, c'est nul [petit rire] Quand i présente les personnages tu sais déjà ce qui va arriver quoi, donc ça c'est nul » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « Horace, 'fin je sais pas je trouvais ça trop... C'était dense, 'fin c'était long déjà [...] et c'étaient les personnages en fait [petit rire] J'aimais moins les personnages que dans Andromaque [...] leurs histoires quoi, ce qu'i pensaient » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière ; bac scientifique)

Face aux œuvres intégrales, les élèves interrogés ne bénéficient pas des décisions d'éditeurs, qui, en vue des façons de lire supposées d'un lectorat populaire, conduisent à « amput[er] les textes des récits superflus mais surtout des descriptions des propriétés sociales ou des états psychologiques des personnages, tenus pour inutiles dans le fil de

l'action »¹²³¹. Cependant, certains enquêtés mettent en œuvre des « tactiques »¹²³² qui s'en approchent (ils se sentent autorisés à les déclarer en entretien et en sécurité pour le faire). Pour éviter les « ralentissements » du déroulement de l'intrigue, ou les « répétitions », Marie, Isabelle ou Véronique¹²³³ par exemple déclarent « sauter » les descriptions qu'elles jugent inutiles, et prêter attention aux dialogues, marques des personnages, qui constituent les éléments textuels qui les intéressent le plus :

A propos de Madame Bovary : « Flaubert y a des descriptions mais des descriptions d'ailleurs à la fin mais... je les passais quoi (Ah ouais ?) Ouais, carrément [petit rire des deux] C'étaient les dialogues [que je lisais] et... mais en fait y a pas de dialogues, pas très souvent » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance) « [Ce que j'ai sauté dans Le Rouge et le noir] c'est pas vraiment des chapitres, c'est quelques pages, quand y avait trop de descriptions, je sautais ou... des choses comme ça quoi, des trucs qu'on peut passer, mais les dialogues tout ça non... je sautais pas » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans)

Ce faisant, les enquêtés prennent des libertés non seulement par rapport aux consignes scolaires de lecture, mais aussi par rapport aux propositions des écrivains et aménagent les œuvres par les lectures qu'ils en ont.

Enfin, quelques enquêtés étayaient leurs critères de jugement révélateurs d'une façon de lire pragmatique d'éléments de l'enseignement lectoral lycéen retenus de manière éparse.

Ainsi, ayant intériorisé la conception d'une écriture littéraire intentionnelle, des enquêtés reprochent aux auteurs de concentrer leurs efforts sur une recherche formelle qu'ils jugent vaine et de négliger d'autres aspects de la production littéraire (les « rimes » vs le « scénario »). Ils peuvent leur reprocher de mettre en lumière des pans de la société aux dépens d'autres ou de publier des textes qu'ils devraient garder pour eux... :

« [Racine] s'est cassé la tête hein, pour écrire... [Britannicus] une petite histoire... d'un mort. Pour tuer quelqu'un quatre-vingt pages [petit rire] mais... C'est tout quoi (Ouais ?) C'est pas très intéressant l'histoire hein [...] ça amène pas à très loin [...] C'est bien, c'est joli, ça fait des rimes [...] mais l'histoire... elle est pas très intéressante » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, vit avec sa mère) « [A propos des Femmes savantes] J'ai pas aimé. C'était trop du chichi ces petites MADAMES, bah... Et nan j'aime pas trop (Ouais ?) Nan j'ai pas aimé du tout même ([avec un sourire] Les femmes, comment elles étaient) NAN, c'est, OUAIS ! Puis non c'est style... là en fait elles veulent se rendre intelligentes mais... elles sont hyper nulles quoi c'est... Je vois pas d'intelligence

¹²³¹ R. Chartier, « Du livre au lire », *op. cit.*, p. 109.

¹²³² M. de Certeau, *L'Invention du quotidien*, *op. cit.*, p. XLVI.

¹²³³ Si ces deux dernières enquêtées « sautent » des passages, c'est aussi, on l'a vu, parce qu'elles lisent parallèlement les *Profil* des œuvres et qu'elles sélectionnent dans les textes ce qui leur permet de répondre aux questions posées par leur enseignante.

dans leurs propos : “Ah ouais, c’est génial... il a dit ‘quand’ ”. Ben moi aussi je peux dire “quand”, mais c’est pas pour autant que ce sera super intelligent (Hum hum) C’est ça en fait... C’est l’idiotie qu’elles ont et... qu’elles s’en rendent pas compte. Alors que la femme de MÉNAGE, elle était deux fois plus intelligente qu’elles j’en suis sûre... (Hum hum) Parce que la richesse, elles croyaient que c’était dans le cerveau mais... y a pas qu’ici... C’est dans le CŒUR aussi ‘fin je sais pas même si le cœur c’est un truc qui nous donne la vie que y a pas de sentiments dedans... C’est l’expression mais... (Hum !) On n’est pas riche que de l’intelligence hein [pause] (Ouais !) Et elles elles avaient pas compris ça à mon avis... (Et tu crois pas que... que Molière justement i... les... critiquait aussi ?) Si ! Mais pff’ i fait... en fait i mettait en accusation... tout ce qui était la société des précieuses mais... Mais bon... en écrire un livre comme ça je sais pas moi j’aurais pas vu l’intérêt d’écrire ça. Même si c’était pour donner un exemple de ce qui était... Quelque part... il leur donne raison puisque... ‘fin je sais pas je/ parce qu’i... ouais ben nan je sais pas comment... il leur a donné de l’intérêt en écrivant un livre parce qu’i s’est intéressé à elles. Même si c’est pour les rendre... leur montrer sur leur vrai jour y a eu quand même un intérêt puisque... il a écrit un livre sur elle quoi. » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s’est arrêtée de travailler à la naissance de son 3ème enfant, CAP coiffure) « J’aime pas les poèmes (Ouais ?) Non ! [petit silence] Parce que non. Non, j’aime pas les poèmes [petit rire des deux] (Qu’est-ce qui te déplaît ?) Ben... ! Je sais pas j’ai/ Pff’... [petit silence] Enfin je trouve qu’un poème, c’est quèque chose de personnel, alors c’est un peu dur de comprendre quoi enfin... (Hum !) Quelqu’un, enfin... un auteur, quand il écrit et ben... je sais pas c’est... Je trouve qu’un poème c’est... Voilà c’est pas pour les gens quoi ! “T’écris un poème, tu le gardes !” [rire des deux] (“Encombre pas... les librairies !” [petit rire ; petit silence] Ah ouais ?) Nan mais y en a que j’aime bien... [...] Mais nan, L’Escale portugaise, j’ai pas DU TOUT aimé... » (Vanessa ; père : directeur de division, bac et école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d’histoire de l’art)

En opérant un lien entre des procédés stylistiques et leurs façons de réagir aux textes, des enquêtés réinterprètent des savoirs acquis en cours de français dans l’ordre de leurs logiques appréciatives et les élaborent comme critères de jugement. Par exemple, dans *Rue cases-nègres*, Samantha et Elodie ont apprécié de saisir le personnage principal grâce à la langue utilisée :

« Le style déjà il est bien parce que on commence... la première page, on voit que c’est un peu... je dirais pas mal écrit, mais on voit que c’est vu d’un p’tit enfant quoi la manière dont i parle, et après plus l’histoire se passe, plus l’enfant i grandit et donc plus on... le style change en fait » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l’âge de 3 ans) « La Rue cases-nègres j’ai bien aimé l’histoire, parce que c’est très simple, c’est... c’est bien... bien écrit, c’est bien... raconté par l’enfant » (Elodie ; père : responsable d’affaires, IUT d’automatisme, études d’ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

Ainsi, les élèves interrogés apprécient les œuvres qu’ils ont lues pour les cours de français à l’aune de solides habitudes lectorales, constituées antérieurement sur des

œuvres de fiction. De ces habitudes de lecture dépendent en effet des attentes lectorales ressortissant à une appréhension pragmatique des textes. Pour une majorité d'enquêtés, les critères de jugements des œuvres et l'expression de jugements personnels sont soutenus par des habitudes lectorales pragmatiques et non par une appréhension analytique des textes littéraires. Maîtrisant souvent imparfaitement en seconde, ils la perçoivent comme extérieure à eux-mêmes, ils ne l'ont pas faite leur. Sa mise en œuvre est encore fortement dépendante des consignes lectorales scolaires. Elle sert donc rarement à l'élaboration de critères pour l'expression de jugements de goût sur les œuvres. Parfois, des savoirs et savoir-faire interprétatifs récemment ou plus anciennement acquis servent à l'élaboration de jugements sur les œuvres. Mais ils sont alors détournés et réinscrits dans une logique pragmatique d'appréhension des textes.

Conclusion

Les élèves de seconde interrogés n'ont donc pas toujours une appréhension analytique des textes étudiés. La fragile maîtrise des savoirs et savoir-faire analytiques explique en partie la mise en œuvre d'autres façons de lire. En effet, même lorsque le contexte y oblige, comment mettre en œuvre une façon de lire analytique si l'on ne sait pas vraiment en quoi elle consiste et par quels gestes lectoraux elle procède ?

Mais, la réactivation d'habitudes lectorales pragmatiques à l'endroit de textes étudiés n'est pas propre aux élèves ne maîtrisant pas les savoirs et savoir-faire analytiques. Il est des enquêtés ayant construit des habitudes lectorales analytiques qui ont une appréhension pragmatique des textes étudiés. En ce sens, le contexte de lecture n'est jamais si puissant qu'il puisse en chaque instant imposer une façon de lire particulière et effacer ou évincer des habitudes solidement constituées.

Les réactivations de façons de lire pragmatiques s'observent lorsque les élèves sont invités à émettre des jugements de goût sur les œuvres lues.

Elles s'observent également lorsque, insécurisés par les textes qui leur sont soumis, et face à des contraintes contextuelles assouplies (préparations à la maison non évaluées), les élèves ont recours à des pratiques dont ils sont familiers qui les écartent d'une appréhension analytique : des lectures à plusieurs ou à haute voix, la vision d'adaptations, la lecture des œuvres intégrales pour comprendre des extraits, etc. Ils se centrent alors sur la diégèse, rendent leur compréhension des textes dépendante des interactions, etc.

Les réactivations de façons de lire pragmatiques peuvent aussi prendre appui sur des éléments du discours professoral sur les textes. Elles sont alors permises par le rapprochement que les élèves opèrent (non intentionnellement) entre des savoirs analytiques et leurs expériences lectorales relevant d'une appréhension pragmatique. De telles réactivations constituent des détournements ou retraductions d'une appréhension analytique dans l'ordre d'une appréhension pragmatique. Plus ou moins décalées par rapport à l'appréhension analytique en fonction des habitudes lectorales et scolaires des élèves, ces réactivations sont plus ou moins perceptibles et donc plus ou moins disqualifiantes en contexte scolaire. Les cas reconstruits montrent en outre qu'elles

n'excluent pas la prise en compte des interprétations professorales : des élèves interrogés mettent en œuvre sur un même texte des façons de lire différentes.

Dans le cadre d'activités ou de moments circonscrits des cours, les réactivations d'habitudes lectorales pragmatiques sont favorisées par des consignes lectorales professorales qui les orchestrent ou les tolèrent.

Mais, ces réactivations peuvent avoir lieu dans les copies des élèves, ou en des moments où ces derniers risquent directement d'être disqualifiés. Ces réactivations inopportunes sont rarement liées à un sens de la pertinence défailant ou non acquis. En effet comme on l'a vu au chapitre 7, celui-ci s'acquiert avant même la maîtrise des savoirs et savoir-faire analytiques, et rend notamment raison des pratiques de « remise de soi ». Ces réactivations inopportunes sont le produit de la rencontre entre un lecteur singulier et un texte qui, parce qu'il offre des ressemblances ou des différences avec des textes dont le lecteur est familier, suscite des habitudes lectorales pragmatiques parfois contre le gré des élèves. Bien que l'encadrement des façons de lire soit fort, il est de peu de poids dans une telle situation. Les textes sont alors appréhendés à partir des expériences lectorales antérieures et non à partir de savoirs analytiques scolaires sur la littérature.

La mise au jour de telles réactivations permet de nuancer les propos de C. Détrez à l'égard de l'enseignement du français en seconde et des effets de l'imposition d'un corpus. On constate avec elle que la littérature classique devient hégémonique au lycée, *pour les lectures scolaires* : « L'imposition de la littérature classique n'est pas superficielle : elle modifie profondément les comportements de lecture, car elle ne s'ajoute pas aux lectures précédentes, mais les remplace »¹²³⁴. Cependant, cette transformation ne conduit pas nécessairement à un changement radical des façons de lire. Sur des textes étudiés, les élèves de seconde d'enseignement général interrogés peuvent réactiver des façons de lire qu'ils mettaient en œuvre au collège, ou qu'ils mettent en œuvre à l'occasion de lectures extra-scolaires. De plus, ils peuvent avoir des appréhensions analytiques et pragmatiques des mêmes textes : la soumission aux exigences lectorales analytiques (par la mise en œuvre d'une façon de lire analytique et/ou par la mise en suspens d'une appréhension pragmatique), n'exclut pas la réactivation ponctuelle d'habitudes lectorales pragmatiques. Ces appréhensions différentes peuvent se synthétiser ou être juxtaposées. Les détournements des savoirs analytiques sont révélateurs d'une synthèse possible de ces appréhensions puisque les savoirs analytiques sont réinscrits dans une appréhension pragmatique. Les doubles appropriations des textes, comme celle que Caroline a eue de *Chronique d'une mort annoncée* ou celle que Tasmina a eue de *Madame Bovary*, manifestent plutôt une juxtaposition d'appréhensions différentes d'un même texte, les unes et les autres étant explicitées et réalisées en des contextes plus ou moins opportuns.

Chapitre 9 : Lectures extra-scolaires et variations

¹²³⁴ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 407. L'auteur constate toutefois également des profils de lecteurs mixtes, p. 479 et 484.

intra-individuelles des habitudes lectorales selon les contextes

Introduction

Cette recherche sur les lectures de lycéens de seconde d'enseignement général se veut une contribution à la sociologie de l'action et de la socialisation. Dans cette perspective, elle s'attache à comprendre les conditions de mise en œuvre ou de mise en veille d'habitudes particulières. Pour ce faire, elle procède par l'analyse circonstanciée de rencontres entre des contraintes contextuelles et des habitudes constituées sans voir, dans l'un de ces deux termes, une cause première des pratiques :

« Dans l'ordre des conduites sociales, il serait [...] bien trop naïf de jouer avec (ou sur) les mots en distinguant rhétoriquement ce qui ne serait que le "déclencheur" occasionnel de ces conduites (l'événement ou le contexte) de leur "véritable déterminant" (la disposition incorporée). En effet, ni l'événement "déclencheur" ni la disposition incorporée par les acteurs ne peuvent être désignés comme de véritables "déterminants" des pratiques (ce qui supposerait l'existence d'un modèle causal de l'action humaine assez improbable). En fait, la réalité est ici relationnelle (ou interdépendante) : le comportement ou l'action est le produit d'une rencontre dans laquelle chaque élément de la rencontre n'est ni plus ni moins "déterminant" que l'autre. »¹²³⁵

On a donc déployé l'étude dans trois directions. On a d'abord reconstruit les habitudes lectorales constituées par la population (textes lus et façons de lire), les modalités de constitution de ces habitudes et les expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes de ces constitutions (chapitres 3, 4 et 5). On a ensuite analysé les contraintes lectorales portées par un contexte particulier, fréquenté par l'ensemble des enquêtés : les cours de français en seconde d'enseignement général (chapitre 6). Enfin, l'analyse aborde frontalement les conditions et les modalités d'activation des habitudes lectorales selon les contextes. Les chapitres 7 et 8 ont étudié les façons de lire mises en œuvre *en contexte scolaire*. Celles-ci sont appréhendées comme réponses plus ou moins attendues aux sollicitations ou contraintes contextuelles par la mobilisation d'habitudes constituées antérieurement. Elles sont aussi considérées comme une modalité particulière de construction de nouvelles habitudes : l'entraînement pratique. En situation scolaire d'évaluation, sont attendues une mise en œuvre d'habitudes lectorales analytiques de la littérature et une mise en veille d'habitudes lectorales pragmatiques. Toutefois, ponctuellement, plus ou moins opportunément et plus ou moins intentionnellement, les enquêtés mobilisent des habitudes lectorales pragmatiques pour lire la littérature étudiée.

La présentation et l'analyse des *lectures extra-scolaires* de la population d'enquête

¹²³⁵ B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 65.

au centre de ce chapitre viennent clore l'étude des conditions d'activation des habitudes lectorales. On a choisi de rendre compte et de rendre raison à cette occasion des *conditions de variations intra-individuelles des façons de lire et des pratiques de lecture selon les contextes scolaire et extra-scolaire* (en référence aux habitudes lectorales mises en œuvre en contexte scolaire précédemment étudiées). On peut de la sorte éprouver empiriquement la question de la contextualisation des habitudes lectorales qui était l'une des questions à l'origine de notre intérêt de recherche. Pour un même individu, les habitudes lectorales différentes – *catégories de textes lus et façons de lire* – se répartissent-elles en des contextes différents – porteurs de contraintes lectorales différentes – ? Y sont-elles assignées (variations intra-individuelles des habitudes lectorales selon les contextes) ? Ou des pratiques semblables sont-elles mises en œuvre en différents contextes (non variations intra-individuelles des habitudes lectorales selon les contextes) ?

Le récapitulatif des catégories de textes lus par les enquêtés au sein des contextes scolaire et extra-scolaire donne un premier aperçu de la répartition des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes¹²³⁶. Les enquêtés réalisent des lectures différentes dans les différents contextes.

		Littérature classique		Littérature moderne ou contemporaine		Littérature non assignée		Diverses destinées		Magazines		Journaux		Ouvrages de référence		Autres textes		
		PB	PNE	PB	PNE	PB	PNE	DE	DEB	DE	DEB	DE	DEB	DE	DEB	DE	DEB	
Sc la ire	F	1300	500	1100	1000	1000	1000											
	G	1000	1000	1000	1000	1000	1000											
	Total	4300	1500	2100	2000	2000	2000											
Ex tra - s c o l a i r e	F	1400	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
	G	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
	Total	2400	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000

Tableau 22 La lecture des différentes catégories de textes selon les contextes de lecture, en seconde.

Lecture : PB = parents bacheliers ; PNB = parents non bacheliers ; F = filles ; G = garçons. Un enquêté ayant déclaré la lecture (intégrale ou non) d'au moins un texte de telle ou telle catégorie est compté parmi les lecteurs de celle-ci. Parmi les 23 filles de bacheliers interrogées, toutes ont lu de la littérature classique au sein des cours de français. Quatorze d'entre elles le font en dehors et en plus des obligations scolaires. Parmi les 20 garçons interrogés dont aucun des parents ne possède le baccalauréat, seize lisent des journaux en dehors et en plus des cours de français. Parmi l'ensemble des enquêtés (quels que soient leur sexe et le niveau d'étude de leurs parents), 51 lisent des bandes dessinées durant leur année de seconde en contexte extra-scolaire. Les textes argumentatifs étudiés ne relevant pas de la littérature, les extraits non identifiés par les enquêtés, les textes sujets de devoirs ou d'exercice, *lus par l'ensemble des enquêtés au sein du contexte scolaire*, ne figurent pas dans ce tableau. Ils sont regroupés dans la catégorie « Autres textes » dans le tableau nominatif situé en annexe.

1236

Cf. Annexe. Les tableaux indiquant les prénoms des enquêtés permettent d'approcher les variations intra-individuelles des lectures des différentes catégories de textes selon les contextes.

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

Quels que soient les objectifs suivis par les lecteurs (suivre des recommandations scolaires de lecture par exemple), les lectures réalisées en plus des obligations scolaires-littéraires s'effectuent pour un plus grand nombre d'enquêtés sur des textes relevant de catégories ne figurant pas sur les listes de suggestion (cf. chapitre 3). Ainsi les magazines, les ouvrages de référence, les journaux, les bandes dessinées et les œuvres littéraires ne figurant pas sur les listes de suggestion sont les catégories de textes dont les lectorats sont les plus importants. A l'inverse moins d'enquêtés lisent, en plus des obligations scolaires, des œuvres de littérature classique et des œuvres figurant sur les listes de suggestion au titre de littérature jeunesse ou au titre d'œuvres « moins attendues » (ainsi que les textes religieux). Il existe donc vraisemblablement des sollicitations lectorales extra-scolaires différentes des sollicitations lectorales scolaires, suffisamment fortes pour ne pas laisser à ces dernières le monopole des sollicitations, malgré l'entrée au lycée. De plus, le caractère discriminant du sexe et du niveau de diplôme des parents – en faveur des filles et des enfants dont les parents possèdent le baccalauréat – augmente pour les catégories de textes au lectorat restreint. Du point de vue de l'ampleur et de la composition des lectorats et du point de vue des catégories de textes lues, le rapport s'inverse donc entre les lectures effectuées sur recommandations scolaires (peu de variations sociales et lectorat important) et les lectures effectuées en plus des obligations scolaires (fortes variations sociales et lectorat limité). En contexte scolaire, le nombre de lecteurs de littérature classique est plus important et les distinctions selon les caractéristiques sociales des enquêtés sont réduites.

Déjà constatée au collège, la répartition des lectures selon leur contexte d'effectuation s'observe aussi en seconde. Elle y est même amplifiée. De ce point de vue, les lectures extra-scolaires ne sont ni négligeables, ni un simple décalque des lectures réalisées en contexte scolaire. Outre le constat de la transformation relative des lectures réalisées en contexte scolaire, ce constat indique que si les exigences lectorales lycéennes transforment les lectures des lycéens interrogés, elles n'induisent pas leur remplacement.

		Littérature classique		Lit. jeunesse		Littérature contemporaine		Ouvrages de référence		Magazines		Journaux		Ouvrages de référence		Textes religieux	
		FJ	FRU	PL	FRU	FJ	FRU	FJ	FRU	FJ	FRU	PL	FRU	PL	FRU	FJ	FRU
C de se	L	1002	501	1002	115	1902	7015	1002	9015	2202	15015	1102	301	1302	11015	9015	601
	S	10015	1001	11019	1101	10015	1001	10015	1001	11015	11019	11019	15019	15019	1101	1001	1001
	Total	2002	1501	2102	1115	2902	17016	2002	19016	3302	26016	2202	301	2802	22016	1001	1001
		40		4		45		10		71		52		60		10	
L de se	L	1002	101	102	115	1902	7015	1002	9015	2202	14015	1102	11015	1102	11015	6015	601
	S	6015	101	1015	1101	10015	7001	10015	1001	11015	11019	15019	15019	15019	1001	1001	1001
	Total	2002	201	202	115	2902	14016	2002	19016	3302	25016	2202	22016	2202	22016	1001	1001
		2001		1157		2201		3101		3101		2500		3100		2100	

Tableau 23 La lecture extra-scolaire des différentes catégories de textes selon le niveau d'enseignement des enquêtés (collège, lycée).

Lecture : Un enquêté ayant déclaré la lecture (intégrale ou non) d'au moins un texte de telle ou telle catégorie est compté parmi les lecteurs de celle-ci. Si sur les 19 garçons de bacheliers, 15 ont lu de la littérature classique en dehors des cours de français lorsqu'ils étaient au collège, ils sont seulement 6 à l'avoir fait en seconde. Alors que sur l'ensemble des enquêtés, 60 ont lu des ouvrages de référence lorsqu'ils étaient au collège, ils sont 71 à le faire en seconde.

en vertu de la loi du droit d'auteur.

D'abord, la répartition des lectures entre les contextes scolaire et extra-scolaire vaut pour de nouvelles catégories de textes : en plus des lectures de bandes dessinées, de magazines, de journaux, d'ouvrages de référence et de textes religieux, cette répartition vaut en seconde pour la littérature figurant sur les listes de suggestion (littérature classique, littérature jeunesse ou œuvres « moins attendues » ou « immédiatement contemporaines »). Seule la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion fait exception : alors qu'elle était lue essentiellement au sein du contexte extra-scolaire pendant la période collégienne, en seconde, elle est lue par autant d'enquêtés au sein des contextes scolaire et extra-scolaire. Cela pointe d'une part le fait que cette lecture fait toujours l'objet de sollicitations extra-scolaires, et d'autre part le fait que l'exclusivité de la littérature classique dans le corpus étudié reste relative (cf. chapitre 6).

Ensuite, parmi les catégories de textes ne figurant pas sur les listes de suggestion, l'augmentation des lectorats extra-scolaires des journaux et des ouvrages de référence et le maintien d'un lectorat important pour les magazines manifestent l'intérêt d'un nombre croissant d'enquêtés pour les textes informatifs et explicatifs avec l'avancée dans le cursus scolaire. A l'inverse, les lectorats des textes religieux (qui perd 15 lecteurs) et dans une moindre mesure de la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion et des bandes dessinées (qui perdent tous les deux 5 lecteurs) diminuent entre le collège et le lycée répercutant la baisse des sollicitations lectorales à leur endroit et traduisant leur distance avec le curriculum scolaire. Les lectorats des catégories de textes recommandées se réduisent fortement en contexte extra-scolaire (21 lecteurs en moins de littérature classique, 31 lecteurs en moins de littérature jeunesse). La lecture extra-scolaire des œuvres de littérature recommandée par un faible nombre d'enquêtés souligne la caractéristique de l'appréhension dont elles font l'objet : une appréhension dont la nouveauté relative requiert accompagnement et encadrement scolaire. En plus de la réduction des lectorats de livres (sauf ouvrages de référence)¹²³⁷, on constate donc, globalement, une répartition des catégories de textes lues selon les contextes.

La prise en compte de différentes catégories de textes ainsi que de la diversité des sollicitations lectorales et des contextes de sollicitation conduit à constater l'hétérogénéité possible des profils lectoraux. Elle ouvre de la sorte la voie à une exploration des articulations des différentes habitudes constituées : des cohabitations plus ou moins tendues, des renouvellements d'habitudes lectorales, des synthèses et combinaisons des habitudes anciennes et nouvelles¹²³⁸. On reviendra ponctuellement sur ces questions, mais cette piste ne constitue pas l'objet principal du présent chapitre (cf. *supra*, chapitre 5 pour la période collégienne).

¹²³⁷ De ce point de vue, les pratiques lectorales de la population d'enquête s'inscrivent dans les tendances statistiques dégagées par C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, pour l'évolution des pratiques de lecture d'une population suivie sur quatre ans entre la 3^{ème} et la terminale (pour ceux qui n'ont ni redoublé, ni été orientés dans l'enseignement professionnel). Les auteurs soulignent en effet la baisse des lectures extra-scolaires de livres, C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, *op. cit.*, p. 67 et suivantes. C. Détrez constate en outre pour une majorité des adolescents interrogés la conservation des lectures de magazines au cours des quatre années d'enquête, *Finie la lecture ?*, *op. cit.*, p. 120. Dans ces travaux et la présente enquête, les constats ont pourtant été effectués à partir d'indicateurs différents : les auteurs s'appuient sur le volume des lectures déclarées chaque année ; on s'appuie sur la déclaration d'au moins une lecture de telle ou telle catégorie de textes effectuée l'année de l'enquête d'une part, durant la période collégienne – des périodes de durée non équivalentes donc – d'autre part.

On s'arrêtera en revanche sur les conditions de variations intra-individuelles des habitudes de lecture selon les contextes. L'hétérogénéité constatée des profils lectoraux empêche le repérage, au sein de la population d'enquête, d'individus qui réaliseraient systématiquement des habitudes lectorales différentes au sein de contextes différents ou d'individus qui mettraient en œuvre des habitudes lectorales semblables quel que soit le contexte de lecture. La plupart des enquêtés connaissent en effet *et* une variation de certaines de leurs habitudes lectorales selon les contextes *et* une non variation selon les contextes d'autres de leurs habitudes lectorales. Partant, la construction de typologies individuelles est peu heuristique pour rendre compte d'une variation contextuelle des habitudes lectorales selon des caractéristiques, mêmes sociales, des individus (on l'a dit, les professions et niveaux de diplôme des parents mentionnés tout au long de l'enquête n'entendent pas souligner une causalité, mais visent à identifier les enquêtés). H. Becker prévenait contre le recours à ce type de construction :

« Ce qui ne va pas c'est que ce genre d'approche prend pour unité de base de l'analyse une sorte de personne que l'on traite analytiquement comme si elle était effectivement le type ainsi défini, comme si elle n'était rien d'autre que cela, et comme si les personnes de son genre font ou sont susceptibles de faire s'expliquait aussi de manière causale par le type de personnes qu'elles sont. C'est ce que font les chercheurs quand ils utilisent des types psychologiques ou des types fondés sur certaines caractéristiques sociales – types de classe, types ethniques, types de sexe, types de profession, ou introvertis, extravertis, déviants et psychopathes. »¹²³⁹

Cette approche est d'autant moins opérante qu'en se focalisant sur les traits des personnes (considérés comme des variables indépendantes) plutôt que sur ce qu'elles font, sur ce qu'elles ont fait et sur ce qu'elles ont appris à faire (dans telle ou telle situation et non dans toutes), elle gêne l'analyse des pratiques comme produit de la rencontre entre contexte présent et passé incorporé, entre sollicitations contextuelles et habitudes constituées. A la suite d'H. Becker, on incline donc à appréhender les réalités étudiées par les pratiques et les habitudes constituées et mises en œuvre¹²⁴⁰. On évite ainsi les explications essentialistes exhibant des traits de caractère ou de personnalité :

« Personne n'est "débrouillard" ou "fataliste" dans le vide. Chaque trait qu'on attribue à l'individu n'est pas sien, mais correspond davantage à ce qui se passe entre lui et quelque chose (ou quelqu'un) d'autre »¹²⁴¹

¹²³⁸ Les nouvelles propositions sont alors constituées à partir des anciennes : la socialisation primaire constitue un filtre et une base à partir desquels les socialisations ultérieures – secondaires – affectent les individus, P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 87-95.

¹²³⁹ H. S., Becker, *Les Ficelles du métier*, op. cit., p. 86.

¹²⁴⁰ L'analyse des processus de constitution et d'activation des pratiques plutôt que l'étude d'une répartition sociale des pratiques (point de vue statistique-quantitatif) conduit peu ou prou à cette approche (ce qui ne signifie pas pour autant une ignorance des caractéristiques sociales des individus). Dans son approche sociologique de l'anorexie M. Darmon suit aussi ce principe de convertir les individus en pratique, M. Darmon, *Approche sociologique de l'anorexie*, op. cit., p. 138-139.

¹²⁴¹ Bateson, cité dans B. Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit., p. 16-17.

On évite aussi les explications structurelles univoques. On peut en outre dégager les conditions de possibilité des variations intra-individuelles des habitudes lectorales selon les contextes scolaire et extra-scolaire (et l'on réserve à une recherche ultérieure l'étude systématique des expériences individuelles de l'articulation ou non des variations et non variations de leurs différentes habitudes selon les contextes ¹²⁴²).

Par l'analyse des conditions de variations intra-individuelles des habitudes de lecture selon les contextes scolaire et extra-scolaire on éclairera la répartition des lectures selon les contextes en tenant compte des *catégories de textes lues*, mais *également des façons de lire* mises en œuvre par les enquêtés.

Une *variation* des habitudes de lecture selon les contextes scolaire et extra-scolaire signifie qu'à côté des lectures scolaires, en contexte extra-scolaire, les enquêtés ne lisent pas ce qu'on leur demande de lire au sein des cours de français ou qu'ils lisent *autre chose et autrement*. Inversement, une *non variation* des habitudes de lecture selon les contextes scolaire et extra-scolaire suppose que les enquêtés lisent *de façon identique des catégories de textes semblables au sein des différents contextes*, ou que, dans les deux contextes, ils s'abstiennent de mettre en œuvre les mêmes habitudes de lecture. On ne reprendra pas systématiquement les matériaux permettant de prouver ce qui l'a été précédemment : au lycée, les lectures effectuées en contexte scolaire le plus fréquemment et par un plus grand nombre d'enquêtés (cf. chapitres 7 et 8) s'emparent de la littérature classique, ou d'œuvres figurant sur les listes de suggestion, de façon analytique (celle enseignée en seconde et attendue en situation d'évaluation – analysée au chapitre 6 – combine les différentes façons de lire présentées au collège – cf. chapitre 4 –).

Les conditions des variations ou des non variations des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes reposent sur l'articulation de deux processus :

- l'évolution entre le collège et le lycée des habitudes lectorales mises en œuvre en contexte extra-scolaire par les enquêtés, d'une part ;
- les conditions et modalités de mises en œuvre des habitudes lectorales, d'autre part, sachant qu'on appréhende les habitudes lectorales mises en œuvre comme réactions d'un individu à des sollicitations ou contraintes lectorales contextuelles en fonction de ses habitudes lectorales constituées (un passé incorporé) (cf. les analyses des chapitres 7 et 8).

En effet, les habitudes lectorales mises en œuvre en contexte extra-scolaire peuvent

¹²⁴² Pour B. Lahire, la position d'H. Becker « détourne l'attention sociologique de la question des variations intra-individuelles des comportements. », B. Lahire, *La Culture des individus, op. cit.*, p. 130-132. Ici, on n'écarte pas la question des variations intra-individuelles d'habitudes lectorales spécifiques selon les contextes (par exemple une appréhension analytique de la littérature classique en classe et une appréhension pragmatique de cette littérature en contexte extra-scolaire), mais on ne traite pas systématiquement la question des expériences individuelles de l'articulation des variations d'habitudes lectorales selon les contextes (lire de la littérature classique à l'école de façon analytique et la lire hors école de façon pragmatique) et de non variations d'autres habitudes lectorales selon les contextes (lire de façon analytique des bandes dessinées en dehors de l'institution scolaire et lire de façon analytique des œuvres littéraires classiques en classe).

ressembler aux habitudes lectorales mises en œuvre en contexte scolaire ou en différer :

1/ selon que des *habitudes lectorales antérieures*, distinctes ou proches des habitudes lectorales mises en œuvre en contexte scolaire, sont *maintenues/reconduites ou abandonnées*, et selon que de *nouvelles habitudes lectorales*, se différenciant ou s'approchant des habitudes lectorales mises en œuvre en contexte scolaire, sont *constituées* ;

2/ selon que les habitudes lectorales mises en œuvre en contexte extra-scolaire constituent des *réponses attendues ou décalées à des sollicitations/contraintes contextuelles* proches ou distinctes des sollicitations/contraintes lectorales portées par le contexte scolaire ; et selon qu'elles se *soumettent* effectivement à *des sollicitations contextuelles* plus ou moins *encadrées ou les négligent* au profit de sollicitations peu encadrées. On verra en outre que le fait d'ignorer de sollicitations encadrées n'entretient pas de liens mécaniques avec la maîtrise des savoirs et savoir-faire permettant d'y répondre¹²⁴³.

Dans ces différentes situations, les habitudes lectorales mises en œuvre manifestent la mobilisation, *plus ou moins conforme aux attendus de sollicitations contextuelles, elles-mêmes plus ou moins encadrées*, d'habitudes constituées ailleurs, voire sur d'autres catégories de textes, ou d'habitudes en construction. Cette mobilisation peut s'effectuer par *transférabilité* – avec la mise en œuvre d'habitudes en dehors de leur contexte de constitution –, par *reconduction d'habitudes antérieures* en réaction à des sollicitations peu encadrées, ou par *suivi de sollicitations encadrées*, nécessaires à la mise en œuvre des habitudes. Selon ces *modalités d'activation*, on peut distinguer différents *types d'habitudes lectorales* :

- d'une part, les habitudes dont la mise en œuvre repose *sur des sollicitations contextuelles encadrées*. L'arrêt des lectures par certains jeunes durant les vacances scolaires que F. de Singly constate, s'explique notamment par de telles habitudes lectorales :

« Au moins pour certains jeunes, la lecture de livres exigerait un environnement réglé. Le temps des vacances, temps par définition du loisir, brise une organisation favorable à la lecture. Offrant moins de rappels à l'ordre culturel [et des sanctions aux contrevenants], il peut contribuer à déstabiliser les jeunes qui lisent lorsqu'ils sont "poussés" explicitement ou non par leur famille, par les exigences de leur travail scolaire »¹²⁴⁴

Dans l'enquête, de nombreux élèves ayant constitué de telles habitudes lectorales disent leurs difficultés à lire de la littérature durant les vacances scolaires. Ce type d'habitudes de lecture permet aussi de comprendre que des élèves ayant apprécié la lecture et l'étude de la littérature au lycée cessent d'en lire une fois sortis de l'enseignement secondaire, lorsqu'ils ne sont plus soumis aux sollicitations lectorales encadrées des cours de français. Il en va ainsi de tel ancien élève, dont S. Beaud dresse le portrait dans 80 % au

¹²⁴³ Cf. Les analyses les rapports différenciées à la correction langagière, P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 285 ou B. Lahire, « Variations autour des effets de légitimité dans les enquêtes sociologiques », *Critiques sociales*, n° 8-9, juin 1996, p. 93-101.

¹²⁴⁴ F. de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, op. cit., p. 28.

bac... et après ?, qui a cessé de lire de la poésie après la première alors même qu'il avait apprécié ce genre littéraire, s'était intéressé au « travail de l'artisan » Baudelaire et avait réussi son baccalauréat langues notamment par l'obtention d'une bonne note aux épreuves de français ¹²⁴⁵.

- d'autre part, les *habitudes dont la mise en œuvre se passe de sollicitations encadrées ou les écarte* au profit de sollicitations moins encadrées du fait d'une sensibilité aux sollicitations portées par les dispositifs objectivés des bibliothèques publiques ou privées, ou des lieux de vente (rayonnages, offre abondante, mises en avant promotionnelles, marqueurs commerciaux, etc.) ¹²⁴⁶, d'une soumission à des sollicitations plus familières, ou intériorisées.

L'identification de ces deux types d'habitudes cache peut-être l'articulation des habitudes lectorales à des dispositions que l'enquête n'avait pas pour objectif de reconstruire : les dispositions à la remise de soi et à l'initiative. N'ayant pas construit les matériaux fondant empiriquement une telle affirmation, on s'en tiendra à la notion de *types d'habitudes* ¹²⁴⁷.

Mais cette identification permet surtout d'éclairer les conditions et les modalités d'activation des habitudes lectorales, en pointant notamment que les types d'habitudes ne renvoient ni à la force (ou à l'assurance) des habitudes ni à leur faiblesse contrairement à une conception courante qui associe :

- force des habitudes et mise en œuvre sans ou en dépit de sollicitations contextuelles encadrées,
- faiblesse des habitudes et mise en œuvre sur sollicitations contextuelles encadrées.

En effet, les premières mises en œuvre d'habitudes lectorales sans sollicitations contextuelles encadrées peuvent être peu assurées. La répétition des mises en œuvre d'habitudes lectorales sur sollicitations contextuelles encadrées favorise à l'inverse l'assurance des habitudes lectorales sans pour autant entraîner mécaniquement les

¹²⁴⁵ Cf. S. Beaud, *80 % au bac... et après ?*, p. 63-72. Après une scolarité collégienne en dents de scie (redoublement en sixième, « bonne cinquième », difficulté en quatrième, etc.), cet enquêté accède en seconde d'enseignement général. Son obtention du baccalauréat langues est attribuée à son intérêt pour les langues et son travail de l'anglais ainsi qu'aux bonnes notes aux épreuves de français.

¹²⁴⁶ Ce que l'institution scolaire reconnaît comme autonomie cognitive relève de certaines habitudes de ce type, cf. B. Lahire, « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire », *op. cit.* On a vu au cours des chapitres précédents (chapitres 2, 3, 4 et 5) que quelques enquêtés ont, par le biais de l'institution scolaire et des options pédagogiques particulières de leurs enseignants (orchestration d'un recours à des dispositifs objectivés d'apprentissage, etc.), ou par la fréquentation de lieux de distribution d'imprimés (comme les bibliothèques ou les librairies) appris à réagir à des sollicitations lectorales peu encadrées, parce que multiples et portées par des dispositifs objectivés.

¹²⁴⁷ On s'est confrontée à ce type de reconstruction dans une recherche antérieure, F. Renard, « Etude de cas n°7. Sébastien Seyvoz », in B. Lahire (resp.), *Pluralité des dispositions, variation des contextes*, Compte-rendu final de recherche, APN CNRS, Département des sciences de l'homme et de la société, Université Lumière Lyon 2 GRS, volume 2, p. 520-692. A propos des différentes dispositions cherchées dans ce travail, cf. B. Lahire, *Portraits sociologiques*, *op. cit.*, p. 37-38.

lecteurs à les mobiliser sans un tel encadrement. Il y a ainsi parmi les enquêtés obtenant les meilleurs résultats en français parce qu'ils maîtrisent le mieux les façons de lire attendues, des lecteurs qui ne lisent de façon analytique la littérature recommandée que lorsqu'ils sont encadrés. La distinction des différents types d'habitudes selon leurs conditions et modalités d'activation permet donc de *concevoir la mise en veille temporaire ou définitive d'habitudes lectorales assurées ou fortes en dehors des contextes de leur construction parce que leur intériorisation est indissociable d'une part de la construction de savoirs et savoir-faire spécifiques, d'autre part, de l'intériorisation des conditions et modalités d'activation particulières. Le caractère éphémère des conditions de la mise en œuvre de certaines habitudes et la faiblesse de ces dernières n'expliquent donc pas, à eux seuls, la mise en veille de ces habitudes.*

E. Goffman explique la non reconduite des habitudes acquises/construites au sein d'institutions totales par leur caractère éphémère ou la courte durée de la socialisation¹²⁴⁸. La durée de mise en veille est aussi convoquée pour expliquer l'affaiblissement possible de certaines dispositions constituées¹²⁴⁹. On le verra, d'autres éléments s'articulent à la durée pour produire la reconduction, ou non, des habitudes hors du contexte de leur constitution, sans ou en dépit de sollicitations encadrées.

La mise en veille des habitudes peut découler également de la primauté de sollicitations pour la mise en œuvre d'autres habitudes et l'inhibition des premières, et du type d'habitudes lectorales constitué.

Tenant compte des différents types d'habitudes, l'étude des conditions de variations et de non variations des habitudes lectorales selon les contextes scolaire et extra-scolaire mettra tour à tour l'accent sur les processus qui les déterminent.

On commencera par *l'analyse des conditions de variations des habitudes lectorales selon les contextes scolaire et extra-scolaire en soulignant l'évolution des habitudes lectorales entre le collège et le lycée. On étudiera les conditions des maintiens/reconductions ou des abandons d'habitudes lectorales antérieures et les conditions des nouvelles habitudes lectorales qui contribuent à cette variation intra-individuelle d'habitudes lectorales selon les contextes.*

L'analyse des conditions de non variations des habitudes lectorales selon les contextes scolaire et extra-scolaire par laquelle on poursuivra le chapitre, pointe les conditions et modalités de mises en œuvre des habitudes. Réactions à des sollicitations/contraintes lectorales contextuelles en fonction d'un passé incorporé, les habitudes mises en œuvre peuvent correspondre à celles attendues ou être décalées. Par ailleurs, elles se distinguent les unes des autres selon que leur mise en œuvre requiert des sollicitations contextuelles encadrées ou qu'elle s'effectue sans ou en dépit de sollicitations contextuelles plus ou moins encadrées.

La variation intra-individuelle des habitudes lectorales selon les contextes est partagée par l'ensemble des enquêtés. Elle est rarement exclusive de non variations,

¹²⁴⁸ Cité dans M. Darmon, *La Socialisation*, op. cit., p. 119.

¹²⁴⁹ B. Lahire, *Portraits sociologiques*, op. cit. p. 20.

ponctuelles ou plus générales. Parfois, ce sont les mêmes œuvres qui font l'objet d'une pluralité d'appropriations lorsqu'elles sont lues en cours de français et relues, à d'autres fins, en dehors des cours (se mêlent alors appréhensions analytiques et pragmatiques, cf. chapitre 4).

L'objectif principal de ce chapitre est l'analyse des conditions des variations intra-individuelles des habitudes lectorales selon les contextes et non celle des habitudes lectorales en tant que telles. Cependant puisque cette analyse s'opère notamment par la comparaison des façons de lire et de dire les lectures, il a semblé opportun de présenter ponctuellement de longs extraits d'entretien qui permettent d'identifier ou de reconstruire *non seulement* les conditions de possibilité des lectures (mise en œuvre d'habitudes lectorales sans ou en dépit de sollicitations contextuelles encadrées, différents soutiens des pratiques lectorales, ancienneté ou nouveauté des pratiques, etc.) *mais aussi* les façons de lire mises en œuvre sur les textes évoqués.

I. Les conditions de possibilité des variations intra-individuelles des habitudes de lecture selon les contextes

Du fait de l'organisation même de la structuration sociale ¹²⁵⁰, la scolarité joue un rôle essentiel dans l'orientation des trajectoires sociales. Elle joue un rôle majeur aussi dans la constitution des habitudes lectorales. De plus, la maîtrise des habitudes enseignées et évaluées au sein des cours de français et l'entraînement à leur mise en œuvre sont objectivement nécessaires aux bonnes évaluations scolaires. Cependant, l'institution scolaire ne régente ni l'ensemble des contextes au sein desquels les individus évoluent, ni l'ensemble des pratiques sociales ¹²⁵¹.

Les contextes extra-scolaires fréquentés par les individus interrogés sont en effet relativement indépendants de l'institution scolaire. Leurs modifications ou leur stabilité ne sont pas réductibles au parcours scolaire des enquêtés. De fait, les contraintes lectorales dont les contextes extra-scolaires sont porteurs, et auxquelles les enquêtés réagissent, peuvent en être indépendantes. Si l'entrée au lycée influe indubitablement sur les habitudes lectorales mises en œuvre en contexte scolaire, elle n'influe pas nécessairement sur celles mises en œuvre en contextes extra-scolaires.

La force de l'habitude et parfois le souci de lui conserver une place parmi d'autres

¹²⁵⁰ Dans *La Distinction*, P. Bourdieu suggère la place essentielle de l'institution scolaire dans la structuration de l'espace social : non seulement du fait de la formation dispensée et de ses effets sur les individus, mais aussi du fait de l'importance accrue des diplômes dans l'accès au marché du travail. Ces analyses restent d'actualité. Ainsi dans la fonction publique, les concours et titres distinguent les candidats selon leur niveau de diplôme ; dans le secteur privé, l'importance de la scolarité se perçoit dans l'exigence de certification d'un nombre toujours plus important de compétences – manuelles, intellectuelles, etc. Ainsi, le CAP petite enfance créé en 1991 certifie scolairement des compétences longtemps non reconnues comme telles, « naturelles », etc. –. Elle se manifeste aussi par le suivi des niveaux de qualification des grilles de rémunération.

¹²⁵¹ Lorsqu'il étudie le mode populaire de socialisation, D. Thin met en évidence la non hégémonie du mode scolaire de socialisation malgré sa position dominante (du fait de sa large diffusion et de sa légitimité). D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 33.

pratiques ainsi que la stabilité des sollicitations lectorales d'une part, et différentes transformations des configurations au sein desquelles les individus évoluent d'autre part, peuvent soutenir la mise en œuvre d'habitudes lectorales distinctes des habitudes lectorales scolaires, hors des cours de français.

1) Le maintien d'habitudes différentes des habitudes lectorales lycéennes

A. L'ABSENCE DE LECTURES SEMBLABLES AUX LECTURES LYCÉENNES

La non lecture extra-scolaire de textes potentiellement étudiés au sein des cours de français, comme par exemple les œuvres de littérature classique, constitue une première forme de variation des habitudes lectorales selon les contextes. Elle concerne des enquêtés aux profils lectoraux différents : des faibles ou non lecteurs de littérature classique ou jeunesse ; des enquêtés lisant de la littérature classique ou jeunesse sur sollicitations scolaires et n'appréhendant pas d'autres catégories de textes de façon analytique. Comme le constatent C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez : « Les élèves déclarant lire autant la deuxième année que la première comprennent en fait une grande majorité d'adolescents qui lisent peu ou pas du tout »¹²⁵² de livres en dehors des cours de français.

L'absence de sollicitations ou d'encadrement extra-scolaires de lectures proches des lectures scolaires mais aussi la faiblesse des habitudes lectorales antérieurement constituées favorisent l'absence de telles lectures. Ainsi Farid, Yannick ou Radia qui éprouvaient des difficultés à réaliser les lectures obligatoires, faiblement encadrées lorsqu'ils étaient au collège n'ont pas lu de littérature classique en dehors des cours de français l'année de l'enquête.

D'autres, tels Philippe, Emmanuel ou Najia, ont constitué au collège des habitudes lectorales de littérature jeunesse sous condition *d'encadrement scolaire*, mais ne se sont pas entraînés à lire des œuvres de cette catégorie en dehors de cet encadrement. Ils ont lu beaucoup, avec plaisir et en étant reconnus scolairement lorsqu'ils étaient au collège mais ne prolongeaient pas hors école le contexte scolaire en réalisant des lectures similaires, non obligatoires. Ils ne le font pas plus depuis qu'ils sont au lycée.

A la faiblesse des habitudes lectorales constituées (par manque d'entraînement) ou à leur dépendance à l'égard des encadrements contextuels, s'ajoutent parfois la moindre fréquentation et la moindre familiarité des lieux de distribution. Celles-ci empêchent d'y trouver, d'y emprunter, d'y acheter ou d'y lire des imprimés permettant de passer outre l'absence de certaines catégories de textes dans les bibliothèques familiales.

Mais la variation des habitudes lectorales selon les contextes passe aussi, et surtout, par une appréhension pragmatique d'autres catégories de textes que celles étudiées en classe. Il s'agit donc d'étudier plus précisément les conditions de possibilité de mise en œuvre de ces *autres habitudes lectorales*.

B. LA FORCE DE L'HABITUDE

¹²⁵² C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 88.

Tous les enquêtés mettent en œuvre en contexte extra-scolaire des habitudes lectorales objectivement différentes de celles mobilisées en cours de français du fait du suivi de sollicitations qui se distinguent des sollicitations scolaires. Ils mettent en œuvre des façons de lire pragmatiques et satisfont des attentes lectorales qui relèvent d'une appréhension pragmatique des textes. Ils lisent des catégories de textes différentes de celles potentiellement étudiées. Ces sollicitations dissonantes peuvent être indépendantes d'un souci d'accompagnement de la scolarité mais, parce que les pratiques d'accompagnement mises en place ne concordent pas toujours avec les attendus scolaires, elles peuvent aussi témoigner d'une appropriation non conforme de cette préoccupation¹²⁵³. Ces sollicitations demandent parfois la mise en œuvre d'habitudes lectorales antérieurement constituées et donc s'inscrivent dans une continuité de pratiques. Elles soutiennent d'autres fois la mise en œuvre de pratiques lectorales nouvelles.

La variation des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes s'observe lorsque les lecteurs sont familiers d'une mise en œuvre d'*habitudes lectorales* différentes de celles mises en œuvre en cours de français se passant de ou négligeant des sollicitations lectorales encadrées et lorsqu'ils évoluent dans des configurations facilitant cette mise en œuvre : accessibilité des textes, appétence et habitude soutenant l'appropriation répétée de textes relevant d'une même catégorie, etc.

Au gré des sollicitations dont ils ont fait l'objet et des lectures qu'ils ont effectuées, les enquêtés ont en effet pu construire des appétences auxquelles sont liées des attentes lectorales variées. La *recherche de satisfactions lectorales connues et reconductibles* par des relectures ou par l'exploration d'une même catégorie de textes (participation romanesque et projection de soi, acquisition de connaissances nouvelles scolaires ou autres, suivi d'une actualité, etc.) peut susciter dans des conditions matérielles et culturelles qui, sans être nécessairement des sollicitations encadrées, y sont propices, la mise en œuvre d'habitudes lectorales antérieurement constituées, se passant de l'inscription des lectures dans des sociabilités lectorales. Parfois, la *force de l'habitude* semble plus déterminante que la recherche de satisfactions lectorales.

Autrement dit, la force des habitudes, associée ou non à une appétence pour les textes lus, la fréquentation et l'usage de lieux d'approvisionnement (publics ou privés), l'intériorisation d'une injonction à la lecture, la constitution de moments favorables à cette activité permettent la mobilisation d'habitudes lectorales qui peuvent être différentes des habitudes lectorales réalisées en contexte scolaire.

Les enquêtés ayant pris l'habitude de fréquenter seuls une bibliothèque et de s'y approvisionner ont l'occasion non seulement de satisfaire l'injonction intériorisée de trouver seuls leurs lectures, mais aussi de reconduire des habitudes lectorales antérieurement constituées en ne s'éloignant pas des rayons dont ils sont devenus familiers. Ainsi en entrant au lycée, Salah, Léonardo, Elodie, Gaëlle, Marie, Samantha, Séverine, etc. n'ont pas déserté leur bibliothèque de proximité. Ils continuent d'y puiser des œuvres de science-fiction pour les uns, des thrillers pour les autres, etc. Certains

¹²⁵³ D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 127 et « Chapitre 6. Pratiques des familles populaires et scolarisation : l'«ambivalence» ».

s'aventurent vers de nouveaux rayons. Mais beaucoup tiennent à distance les rayons « classiques ». Ils profitent de ces visites pour satisfaire des intérêts de lecture qu'ils ont constitués en dehors de l'institution scolaire et parfois en concurrence avec l'enseignement lectoral qui y est dispensé :

« Dernièrement j'ai lu un livre... de Barjavel(Ouais) Euh c'est... Les Dames à la licorne. Donc en fait c'était... c'est plus un... roman parce que en fait c'est l'histoire de cinq sœurs donc ça fait plus, 'fin ça fait histoire d'amour parce qu'elles ont chacune leurs problèmes et leur vie [petit rire] Mais en même temps dedans y a, 'fin des fois y a un peu de science-fiction dedans parce que y a, enfin... mais c'est pas tel/ 'Fin c'est léger quoi. C'est pas un livre de science-fiction (Ouais) [...] J'ai trouvé ça dans une bibliothèque... J'ai lu le titre et le résumé et ça avait l'air de me plaire et pis je l'ai lu et... (Ouais) Ouais ça m'a bien plu quoi [petit rire] En fait... ouais c'est comme ça quoi (Ouais. Et quand tu te promènes dans... la bibliothèque en fait tu vas vers des rayons précis ou euh...) Ouais ben / (/ Ou des fois tu vas vers des rayons où t'as jamais pris de livres ou...) Non ben en fait y a les rayons/ Ben y a le rayon de policier et tout ça, pis y a le rayon romans et c'est vrai qu'en fait... je regarde dans le rayon roman quoi (Ouais) Par contre y a le rayon classique [petit rire] où j'y vais presque jamais quoi [petit rire des deux] Que de temps en temps j'y vais et puis je regarde et puis... (Et puis tu prends pas ?) Non [petit rire des deux] » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Quelques enquêtés, familiers des lieux de vente et ayant construit par le passé des appétences ou habitudes lectorales à l'endroit de catégories de textes particulières, évoquent leurs achats ponctuels de livres, de bandes dessinées ou de magazines, au gré de leurs « envies » – socialement construites – et de leur argent de poche. Ainsi durant les vacances scolaires Thierry a l'habitude d'acheter des magazines. La thématique a varié en fonction de ses intérêts et activités – les magazines de *snow*, de *surf* ou de jeux vidéo ont pris la relève des *Science et vie junior*. En revanche, le moment propice à la lecture de magazine n'a pas changé. Il conduit même Thierry à lire des magazines alors qu'aucune thématique traitée ne l'attire spécialement :

« (Sur le questionnaire tu m'avais dit que tu lisais aussi des magazines... le journal, et puis euh...) [petit rire des deux suscité par l'évocation d'un nouveau type d'imprimés] Ouais, magazines, ouais... ça m'arrive... (C'est quoi comme... magazines ?) C'est des magazines de... de surf, de snow... ou des magazines de jeux vidéo ! Surtout ça, ouais (Et comment... comment tu les... lis ?) Ben je lis en fait... je lis tout le magazine... de la première ligne... à jusqu'au dernier mot quoi (Ouais ?) Ouais... (Y a pas des articles que tu sautes ?) Nan en fait je suis/, Quand je lis un magazine quoi je lis tout quoi ! Même si ça m'intéresse pas, je lis quand même pour voir parce que... Ouais ! Enfin ouais, c'est surtout les magazines, je les lis surtout quoi en vacances... quand j'ai plus de temps quoi parce que ouais nan sinon je... ouais, j'ai pas le temps (Pendant l'année scolaire... ?) Nan, pratiquement pas... (Et... tu les lis... ? T'en lis depuis longtemps ?) Ben des magazines, ouais... ! On en lit, ouais, et ben... ouais j'en lis depuis que je suis tout petit ! Tout ce qui était... Ouais, ben c'est de... toutes sortes, même... A une période j'ai lu des magazines... style... Science et vie Junior et tout (Ouais...) Et puis voilà quoi sinon / (/ T'étais abonné ?) Euh... nan, j'étais pas abonné, mais je

l'achetais de temps en temps ouais. Comme ça c'est pas mal... (En fonction de quoi tu les achetais ? Du temps que t'avais, ou... du thème) Nan... c'est en fait, quand j'achète un magazine, c'est pas parce que... 'Fin, nan, c'est parce que en fait j'ai envie d'acheter un magazine... Je vais voir le magazine qu'i y a, même si y a pas vraiment... de magazine qui me plaît, je vais en prendre quand même(Hum...) C'est pas... : j'y vais, et si y a un magazine qui me plaît je le prends (Ouais) Donc c'est plutôt parce que... c'est l'envie d'acheter un magazine. Voilà quoi [...] je prends un magazine de... surf ou de jeux vidéo (Mouais) 'Fin ouais, je demanderais pas/ ça change en fait ! Au... fur et à mesure de l'âge... les magazines changent. Ouais ! Les types de magazines changent... [rire des deux] [...] (Les magazines... vous en... t'en discutez ?) Les magazines, nan... c'est un peu comme la lecture quoi ! C'est : on le lit pour soi... Et après, p't-être ouais, si on a appris des choses, ou si on a lu des choses... on peut en discuter, ouais. Mais ça dépend le thème aussi (Ouais) Mais ouais, non mais sinon, ouais... quand on lit un magazine c'est... ouais, c'est tout seul... (Par exemple Science et vie... Junior... ça t'est arrivé d'en discuter ?) Nan en fait parce que ça c'était qu'une chose en fait c'était... une culture pour moi... une culture scientifique, donc je la garde, ouais, nan, c'était un... Enfin, des fois, ouais, si c'était intéressant, ouais, j'en parlais et tout. Mais... ouais, c'était plutôt pour moi quoi (Hum. T'essayais de retenir pour les cours et tout ça ?) Pour les cours, aussi, et puis ouais ! Et puis comme je suis assez curieux, quoi c'était un... ouais ! Pure curiosité quoi (Ouais !) Ouais, pour les cours, aussi, ça a pu me servir... [...] [Autrement] je faisais du foot avant... Et puis j'ai arrêté parce que j'ai eu un problème... Et là, ouais, j'avais des magazines, ben je lisais des magazines de foot et tout. Donc ça j'étais... je m'y intéressais beaucoup, mais en fait je pratiquais, et... je m'intéressais au sport ! [...] J'étais abonné à, ouais, un magazine de foot... pendant deux ans (Ouais ?) Et après, ouais, j'ai arrêté. Mais... ouais ! Nan, c'était pas mal parce que je pouvais avoir des renseignements autres que juste les résultats... des matchs... Donc... Parce que aussi, ouais, j'étais quand même bien... à fond dans le truc [petit rire] » (Thierry ; père : ingénieur EDF, diplômé d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

Vanessa pour sa part continue de se rendre régulièrement dans une librairie pour acheter des livres. Suggestions professorales, mises en avant commerciales et expériences lectorales participatives attendues parce qu'éprouvées à l'occasion de lectures antérieures se combinent pour orienter sa sélection : les romans d'A. Christie, les thrillers, les œuvres de littérature classique dont elle a lu et apprécié des extraits selon une appréhension pragmatique ont sa faveur, surtout s'ils sont publiés dans des éditions peu chères. En début d'année madame B a distribué à ses élèves une longue liste d'œuvres et leur a demandé de cocher celles qu'ils avaient lues. Plein d'une bonne volonté scolaire et encouragé par sa mère (forte lectrice de biographies de star et de romans sentimentaux), Stéphane a décidé sans que cela soit explicitement recommandé par son enseignante de lire un livre parmi cette liste. C'est en s'appuyant sur ses habitudes et goûts lectoraux extra-scolaires qu'il s'est orienté parmi les titres. Amateur des récits, biographiques ou fictifs, permettant l'identification aux personnages sur la base de propriétés sociales communes, fils d'Italienne, Stéphane a opté pour *Les Ritals* :

« Quelquefois je lis... par moi-même je prends des romans quoi... je les lis mais

même ça c'est assez rare quand même. Je préfère lire le journal et tout (Ouais, les romans c'est quoi ?) Euh... là j'ai lu... Les Ritals de François Cavanna, là j'ai / (/ Et comment tu l'as...) Ouais ça va il est pas mal (Ouais ? Tu l'as aimé ?) Ouais, ouais j'ai aimé. Et autrement... (Et attends, t'aimais quoi dessus ? Dedans ?) Les Ritals ? Euh... j'ai aimé... je sais pas, la façon dont c'était écrit quoi, c'était... Y avait pas trop de descriptions... Enfin... c'était assez vivant quoi (Ouais) et... En fait j'ai acheté ce livre parce que... ma mère est Italienne et tout donc voilà puis je me sentais assez proche de... de ça quoi t'sais parce que... j'ai vu le titre, bon ben... je l'ai acheté comme ça [...] Parce que... la prof nous avait donné une liste de livres (Ouais) Et dedans j'avais... vu ça (Ah ouais...) Et voilà quoi ça m'a frappé. Voilà, c'était pour ça que... je l'ai lu (Ouais) Ouais, parce que je me sentais assez proche de... de ça (Ouais, et les personnages tu les aimais bien dedans ou...) Ouais ça va ('Fin je sais pas en fait quand tu lis des fois tu te...) Ouais on s'identifie aux personnages... dans ce livre (Ouais ?) Ouais, hum. Y a des livres où on se sent... loin des personnages, mais là ben... on peut se mettre facilement dans la peau des personnages [...] Y a un autre livre que je lis tout le temps, c'est un livre d'un joueur de foot (Ouais ?) C'est... de Basil Boli ¹²⁵⁴, puis après... C'est un livre et en fait... là... je me mets à sa place quoi... dans ce qu'i dit quoi, je l'vit un peu... Puis i raconte son adolescence et tout, et c'est... c'est à peu près la même que la mienne quoi (Ah ouais ?) Ouais, donc... voilà quoi je le lis tout le temps. J'ai dû le lire au moins... une cinquantaine de fois quoi (Ah ouais ?) Ouais, des fois, quand j'ai rien à faire je prends un passage, je lis les passages qui m'intéressent... et les passages je les lis... Ouais ouais comme ça. Tout le temps (Parce que c'était quoi son adolescence ?) C'est un... son adolescence, c'est pareil quoi i vivait dans la banlieue aussi. Il est allé au foot et tout puis son rêve c'était devenir un... footballeur, ouais... C'est comme moi quoi, c'est la même chose (Ouais) Donc... je m'identifie à lui aussi, puis voilà [...] [petit rire] Ben j'arrête pas de le lire en plus ça fait longtemps. Ça fait au moins deux ans, deux ans et demi, quand même (Que tu l'as ?) Ouais. Et tout le temps je le lis » (Stéphane ; père : plombier zingueur, certificat d'études ; mère : secrétaire, école primaire en Italie, école ménagère en France)

La poursuite de lectures pour lesquelles des habitudes ont été constituées tient aussi à la place que les enquêtés leur réservent parmi leurs divers loisirs et aux fonctions qu'elles remplissent. Cela se perçoit par exemple lorsque Caroline évoque ses lectures des magazines adolescents. Cette enquêtée *continue* de lire occasionnellement *Girl* qu'elle a commencé à lire durant des vacances passées chez une grande tante. Ce magazine offrait alors l'avantage de ne pas heurter les principes éducatifs parentaux tout en constituant un support à des divagations amoureuses. Il palliait de fait les interdictions de sorties dont Caroline faisait l'objet et lui permettait d'envisager et de trier différents possibles amoureux :

« (Les trucs [ie. poèmes] d'amour que tu lis, c'est quoi ?) Je sais pas quand j'en vois un... NAN mais c'est pas des poèmes. C'est style [les poèmes] que les filles elles font, qu'elles mettent dans les livres... des conneries en fait ! (Comme

¹²⁵⁴ Stéphane pratique le foot depuis qu'il a 4 ans. Son père a pratiqué le football en amateur. Son oncle a été footballeur professionnel. Sur les lectures qui accompagnent parfois l'engagement dans la carrière de danseur, cf. S. Faure, « Identifications imaginaires », *Apprendre par corps*, op. cit., p. 76 et suivantes.

quoi ?) Ouais, je sais pas comme dans *Girl* que elles mettent ouais... "Tu es je sais pas trop quoi qui brille dans le ciel...". ç a ç a me fait rire, j'y trouve joli mais... bon j'irais pas dire ça à un garçon... [petit rire des deux] Alors elles sont là "Ah ! Pour mon chéri que j'aime tant". Oui ! Si tu veux... ! P't-être je le ferai un jour [...] J'aime bien les lire parce que j'y trouve joli, mais nan j'y mettrais pas. Même si quand on est petit, on a toujours écrit "Nanin, mon chéri". Mais nan, je le ferai pas je crois (Et *Girl* en fait ça... tu le lis... souvent et tout ?) Hum... Ah ouais l'année dernière ouais tout le temps, mais cette année, non [...] L'année dernière je lisais pour lire histoire d'avoir un petit peu de... de trucs comme ça mais bon... c'est pas très intéressant... (Tu lisais quoi ? Y avait quoi dedans que tu lisais ?) Ben en fait j'aimais bien les histoires qu'i y a, c'est... C'est marrant, mais en fait c'est trop nul ! (Parce que les histoires c'est quoi ?) C'est... c'est une fille toujours qui a des problèmes, qui trouve un garçon qui va la reconforter... C'est son super héros... [avec une voix volontairement niaise :] "Oh, c'est génial, tu m'as reconfortée... !" [reprenant une voix normale :] Nan ! Mais c'est des trucs comme ça, mais c'est marrant à lire [...] Les histoires [racontées], ça arrive pas tous les jours (Ouais ?) Là déjà ça fait... son copain, je sais pas lui il est en prison... 'fin des trucs comme ça. C'est vrai que c'est intéressant à lire mais... j'irai jamais sortir avec un garçon qui vole... c'est pas mon type hein ! (Hum hum. Et comment t'avais connu ça ?) En fait/ Nan ! Je sais pas ! Un jour quand... y a mes parents, i z'ont dit "Tu veux un livre ?" Je fais "Ouais". Ben j'ai pris le premier livre qui arrivait celui qui se rapportait en plus à... avec... pas les trucs comme... je sais pas ! ceux qui parlent un peu trop de... de sexe hein on pourrait dire... clairement ! Mais parce que mes parents i m'auraient tuée mais... Nan, c'est le seul qui était un peu plus abordable et que j'ai trouvé et puis... donc je l'ai pris [...] ç a a commencé pendant les grandes vacances. J'étais dans un endroit où j'étais avec ma vieille tante et c'est pour ça que je m'ennuyais parce qu'elle m'empêchait de sortir parce qu'elle voulait pas que je voye de garçons... parce qu'elle croyait que/ Je sais pas ce qu'elle croyait que j'allais faire... Alors ben... j'ai trouvé les livres et euh... j'ai pris les livres qu'i y a, un livre comme ça... Et puis j'ai bien aimé. Donc vu que j'avais que ça à faire et ben j'ai lu, j'ai lu, j'ai lu... Donc voilà... [pause] (Et donc cette année, pas trop) Nan, pas du tout même... je l'ai p't-être, si j'avouerais, je l'ai quand même acheté deux ou trois fois mais... ça s'est stoppé là. J'ai pas été l'adepte des livres *Girl* ! » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{ème} enfant, CAP coiffure)

L'entrée au lycée, sa fréquentation (Caroline redouble sa seconde) et le suivi de l'enseignement de la lecture littéraire qui y est dispensé n'ont modifié ni la façon de lire ces magazines ni les attentes lectorales que cette enquêtée y associe. Toutefois, si l'année de l'enquête Caroline n'a « pas été l'adepte des livres *Girl* » c'est que des transformations de son quotidien ont rendu leur lecture moins nécessaire :

« (Et sinon ouais en dehors des lectures... scolaires tu lis des magazines, des trucs comme ça ?) Euh... ouais... je lisais *Girl* ! (Ouais !) mais là je lis pas trop. Je préfère me poser sur mon lit et... 'fin réfléchir à plein de trucs et... Ouais voilà quoi. Et puis... comme y a plein de trucs main'nant dans la tête et... voilà c'est pour ça que... (Hum !) Donc... je préfère mieux me prendre la tête avec mes histoires que... (Que aller...) lire les livres et... Je sais PAS comme... c'est/ 'Fin tout

le monde a changé. Y a plus, c'est plus les mêmes histoires, main'nant y a les garçons... y a ci, y a ça et... ça prend la tête. Donc... on se pose plein de questions sur ça et... je me prends plus la tête sur les histoires... (VRAIES ! Que tu vis) Ouais... Que je vais lire... ça me donnera pas la solution aux réponses et... Donc... plutôt vivre et trouver la réponse moi-même qu'aller la chercher dans un livre» (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3ème enfant, CAP coiffure)

Ainsi, une relative familiarité avec des lieux publics d'approvisionnement et une autorisation ou incitation parentale préalable à l'achat ou à l'emprunt d'imprimés permettent à de nombreux enquêtés de reconduire des habitudes lectorales antérieurement constituées, distinctes de celles encadrées par les cours de français lycéens, du point de vue des façons de lire comme des textes lus. La poursuite/reconduction de ces lectures entraîne donc une variation intra-individuelle des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes.

Pour plus d'enquêtés encore, c'est l'approvisionnement au domicile familial qui rend possible de telles reconductions.

Les textes qui appartiennent en propre aux enquêtés constituent des occasions facilitées de mises en œuvre d'habitudes lectorales antérieurement constituées (et distinctes des façons de lire attendues au sein des cours de français lycéens). C'est le cas des magazines éducatifs, sportifs, adolescents, etc. dont les abonnements ont été renouvelés ou qui ont été conservés¹²⁵⁵. De rares enquêtés relisent des œuvres figurant dans les bibliothèques qu'ils ont remplies au fil de leur scolarité. Au moment de l'entretien, Bruno prend plaisir pour sa part à relire *Harold et Maude* qu'il a étudié en troisième. Il apprécie d'en avoir une lecture moins orientée littérairement qui « *décortique tout* ». Olivia quant à elle a relu *Le Cas étrange du Docteur Jekyll et de Mister Hyde*. Par cette relecture, elle espérait retrouver cette « *ambiance bizarre* » et des « *détails* » oubliés plus qu'elle ne cherchait à se remémorer les études réalisées en classe. Cette reconduction entraîne donc une variation des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes :

« J'ai relu... Docteur Jekyll et Mister Hyde(Ouais ?) Je l'ai lu... quatre ou cinq fois. C'est mon livre préféré je crois, mais bon... [petit rire](Qu'est-ce qui te plaît ?) Euh... ben... que c'est caché parce que... il a une facette, il a l'autre facette quoi c'est bizarre... (Hum) C'est... toute une ambiance... C'est que des livres qui ont des ambiances comme ça [que j'aime] Des trucs : par exemple... ce qu'écrit... madame Montgomery, comme Anne... je me souviens plus du titre, Anne... et la vallée... de l'arc-en-ciel, un truc du genre. C'est tout des livres que je peux pas supporter [petit rire] [...] (Docteur Jekyll et Mister Hyde tu l'as lu quand la première fois ?) En quatrième (En quatr/ C'était avec l'école aussi ou... ?) Ouais. Oui, c'était avec l'école... (Qu'est-ce que... t'avais dû faire dessus ?) [petit silence] Bonne question : alors, je devais lire Docteur Jekyll et Mister Hyde et faire... je crois que c'était un... résumé avec... Hou là là... Mais après on avait pris des

¹²⁵⁵ Les abonnements initiaux constituent une incitation parentale ou adulte plus ou moins perçue comme telle par les enquêtés. La marque des adultes perd encore de sa visibilité aux yeux des enquêtés avec les renouvellements ou les conservations dont les enquêtés ont plus ou moins la responsabilité.

passages. On avait eu toutes les mêmes études en fait, c'est toujours la même chose... ou... parfois des passages avec des études du temps, ou parfois des passages avec... une étude un peu des personnages. C'est... ça me MARQUE pas trop parce que c'est vraiment pas très intéressant je crois [...] Des fois, y a... on fait des trucs intéressants mais... y a d'autres que... 'fin surtout que ça fait deux ans donc... [petit rire des deux] même trois ! Ben oui, ça fait trois ans (Hum hum hum) Donc... je les oublie en fait ceux qu'on fait... quand ça me marque pas parce que c'est un peu bizarre ou d'autres (Ouais !) J'oublie (Et pourquoi tu l'avais relu en fait ? Parce que t'avais oublié ou... ?) Nan parce que j'aime bien (Hum hum) C'est un livre que j'aime beaucoup et... Ben oui... comme on oublie des détails (Ouais ?) J'ai envie de me RE-souvenir des détails, de... voilà » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études parentales en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

Le domicile constitue aussi, on l'a vu, un lieu propice à la construction d'habitudes lectorales à partir des imprimés des proches ou même des imprimés destinés à l'ensemble des membres de la famille. Les *imprimés familiaux* conservés ou renouvelés, aisément accessibles, permettent à de nombreux enquêtés de poursuivre des pratiques lectorales. Indépendamment d'incitations expresses, les enquêtés se saisissent de conditions qu'ils ont constituées comme favorables à la réalisation de certaines lectures. Ainsi plusieurs enquêtés dont les bibliothèques domestiques contiennent des bandes dessinées possédées depuis longtemps déclarent profiter des journées chômées pour s'emparer de ces imprimés et reconduire des habitudes lectorales constituées. Vincent parcourt la bibliothèque de son père les samedis et dimanches et lit ou relit les albums de *Gaston Lagaffe* notamment. Ce sont les albums de *Tintin* que Clara relit lors de la fête du Kippour :

« Y a un jour par an où on les lit [les BD] ! Parce que y a un jour où euh... 'Fin dans la religion juive y a... un jour, c'est le... Kippour, c'est le... Grand Pardon, on n'a ni le droit de manger, ni rien... Donc là régime, et... [petit rire] Je lis ça ! Et voilà ! (Hum hum) Donc ouais je mange rien » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées)

Sans susciter l'arrêt des lectures des bandes dessinées, l'entrée au lycée est contemporaine d'un infléchissement des pratiques de certains enquêtés tant du point de vue des moments de lecture que des modes d'approvisionnement ou des textes lus au sein de cette catégorie. Ainsi Marie-Eve lit des albums familiaux en fin de journée quand elle n'a plus le goût de travailler, en lieu et place des lectures romanesques qu'elle effectuait jusqu'alors plus fréquemment. Pour leur part, Séverine, Belinda, Olivia ou Kamel comme d'autres enquêtés, déclarent ne plus emprunter de bandes dessinées ou ne plus en acheter *pour eux-mêmes*. Ils n'en ont pas cessé la lecture pour autant : ils lisent les bandes dessinées que leurs cadets apportent au domicile. Leur entrée au lycée les a conduit à déléguer l'approvisionnement de cette catégorie de textes sans modifier fondamentalement leurs pratiques lectorales :

« Y a mon petit frère qui emprunte plein de BD... du coup je le laisse plutôt emprunter les BD » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par

ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management) « Ma sœur elle en prend pas mal alors après je lui les emprunte et j'en lis [petit rire] » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique) « Quand... par exemple ma petite sœur prend un livre à la bibliothèque et tout... et je vois, je le lis, BD (Ah ouais aussi ?) Ouais BD... j'aime bien (C'est quoi comme BD ?) Ah ben... y en a beaucoup alors... Par exemple... Astérix je les ai tous lus, mais je les relis, ça fait rien, tout lu, tout... Ouais en fait ouais (ça c'est ceux que... ta sœur elle prend ?) Ouais... ma sœur, mon petit frère, ouais, j'ai lu... (Hum, et avant toi tu les prenais ?) Ouais ouais moi je les prenais (Et main'nant tu prends plus de livres toi à la bibliothèque ?) Euh... main'nant c'est de moins en moins (Ouais) Enfin c'est pas... Ouais j'en prends pratiquement plus, c'est surtout main'nant je les achète pour l'école (Ouais)ça fait on a beaucoup de livres à lire donc en fait là... c'est plus... je [ne] prends plus quoi le temps à lire... des romans, je les lis plus [...] A chaque fois ma sœur, elle les prend [J'aime lire] mais moi je les lis quand même, même si c'est très faciles à lire je les lis, et euh... Puis voilà (Parce que ça te fait rire ou...) Ouais comme ça en fait parce que... je le vois devant moi je le lis en cinq minutes et... je le repose » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; tous les deux scolarisés en primaire en Algérie)

Contrairement à Kamel, Vanessa résiste à lire les *Boule et Bill*, *Tintin* et autres *Spirou*, entachés par les lectures enfantines. Elle poursuit cependant son exploration et son appréciation des bandes dessinées grâce à la variété des albums composant la bibliothèque familiale :

« (Tu lis des BD ? [...]) Des BD ? Euh ouais... ! Qu'est-ce que j'ai lu ? [...] XIII, Largo Winch... euh Lanfeust de Troy... [long soupir] Et puis voilà, c'est tout... Si ! Le... Balade au bout du monde. Je prends des BD de mon père quoi que j'aime bien (Parce que ton père il en lit ?) Ouais ! Il en a pas mal même [...] J'ai lu tous les Tintin , tous les Spirou , et... Mais avant je lisais que ça ! [petit rire] (Ouais ?) Maintenant... je lis des BD un petit peu plus... [petit rire] Je sais pas c'est... [petit silence] Maintenant... je pourrais plus en lire. Enfin je trouve ça stupide ! [petit rire] [...] Tintin p't-être moins ! Mais surtout ouais... Bill et Boule [sic]... et tout ça ! [petit rire des deux] C'est trop nul ! C'est des trucs pas drôles mais... pff'... ! » (Vanessa ; père : directeur de division, bac + école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art)

Comme les bandes dessinées, les ouvrages de référence, les journaux et les magazines sont souvent des imprimés familiaux. Ils constituent de ce fait les catégories de textes dont la stabilité des appropriations est exemplaire alors même qu'elles ne sont pas toujours fortement investies et qu'elles diffèrent des pratiques scolaires. Ainsi Nicolas continue de consulter les ouvrages de médecine domestique en cas d'urgence sanitaire, quand Rachid feuillette le journal lorsqu'il le trouve chez lui, « sans plus » d'intérêt et de raison que l'habitude :

« (Le journal, ouais, tu disais ?) Le journal, ça dépend, je regarde les faits divers, les trucs comme ça, mais c'est tout, sans plus (C'est quoi... c'est quel journal que tu lis ?) C'est... Le Progrès ! (Ouais ?) Voilà... Je regarde les faits divers de temps en temps, quand il est chez moi sinon... je regarde pas [un camarade passe près

de nous et suit un bref échange autour des orientations de première] [...] (Ouais les faits divers c'est... lesquels ? Ceux qui sont sur... la ville ou... ?) Ouais sur la ville. En fait ça dépend sur... en fait dans la région ! Dans le Rhône. Ce qui se passe en fait (Quand t'es déjà... Genre t'es au courant d'un fait divers et... tu vas voir... dedans ?) Nan nan c'est... je suis pas au courant. Si tu veux c'est : je suis pas au courant en fait, je prends le journal et... je regarde (Hum) C'est tout (Et ça c'est qui qui le ramène... chez toi ?) C'est ma mère (Ouais ?) Ouais... (Elle le lit aussi ?) Ouais... (Et tu sais ce qu'elle lit ? Si elle lit les mêmes... articles que toi ou euh... ?) Nan, je sais pas ce qu'elle lit... » (Rachid ; père : maçon ; mère : agent d'entretien ; ne connaît pas leur scolarité)

Les bibliothèques littéraires parentales suscitent également la mobilisation d'habitudes lectorales antérieurement constituées et distinctes des façons de lire enseignées au lycée. Les enquêtés expriment alors souvent des motivations ambivalentes : entre une injonction intériorisée à lire de la littérature – particulièrement classique –, et une affirmation voire une revendication de pratiques lectorales différentes des exigences scolaires. Ainsi ayant toujours beaucoup lu et notamment de la littérature (reconnue ou non), Marie profite de la bibliothèque de son père pour donner suite à sa résolution de lire des classiques. Elle y trouve des œuvres figurant sur la liste distribuée par madame A. Elle affirme dans le même temps n'avoir lu que les œuvres lui apportant des satisfactions lectorales participatives et avoir au contraire abandonné les œuvres ne lui apportant pas de satisfactions particulières. Ainsi, intriguée par les circonstances « bizarres » d'un amour naissant, elle a poursuivi la lecture de *Moderato cantabile*. A l'inverse, elle a abandonné *La Nausée* qu'elle n'a pas compris. Les expériences lectorales qu'elle relate relèvent d'une appréhension participative et se distinguent donc des attendus scolaires :

« Y a pas longtemps j'ai lu... Moderato cantabile (Ouais) Et euh... ben en fait... comme elle avait écrit L'Amant (Ouais) J'ai vu le film. J'ai pas lu le livre, mais j'ai vu le film. Et on m'avait dit que le livre était vachement bien donc... ben j'ai voulu essayer. En plus comme ça fait... partie de la liste qu'elle nous a donnée la prof [petit rire] Je fais "Si i m'intéresse... ça va être bien"[petit rire] Et puis ben... i m'a intéressée mais... i m'avait surprise en fait parce que c'est bizarre (Ouais ?) Ouais, ça surprend quand même [...] cette femme qui raconte sa vie à ce mec dans son café [petit rire] qu'elle connaît pas et puis... puis à la fin elle tombe amoureuse de lui... [rire des deux] C'est bizarre, mais... en plus c'est... 'fin c'est pas mal quoi (Hum) Sinon ben... en fait en ce moment [...] je suis en train de lire La Peste (Ouais) de Camus. Donc çui-là i me plaît. Camus j'aime bien, j'avais lu L'Etranger quand j'étais... en quatrième je crois [...] (La Peste comment tu l'as... choisi, c'était par rapport à L'Etranger que t'avais d'jà lu ou...) Un peu, et puis aussi c'est que bon... Camus 'fin c'est un auteur que je vais bientôt étudier (Ouais) Je pense que l'année prochaine je vais l'étudier, et... ben... Puis ce qu'y a aussi i faut que je m'y mette quoi parce que... aux classiques [petit rire des deux] C'est dur... mais encore ça ça va. Par contre y en a un que j'ai essayé de le lire, c'est La Nausée de Sartre (ouais) Et alors j'ai rien compris, donc en fait... j'ai lâché l'affaire. Mais... faudra que je m'y remette dans un certain temps. P't-être que c'était pas une bonne période ou... ([petit rire] Et ça t'avais commencé quand ?) Lequel La Nausée ? (Ouais) Ben c'était au début de l'année (Ouais cette année) Hum [...] (Y a une bibliothèque chez toi ?) Ouais [petit silence] (Et tu t'en /) / Ouais ça m'arrive souvent d'y aller, d'aller piquer des livres et tout [petit

D'ailleurs j'ai pris plein de livres à mon père et que j'ai jamais lus. Mais d'ailleurs... Camus, Sartre, mon père il y a donc... (Ouais) c'est facile » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

Egalement grande lectrice de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, Valérie fait sans le savoir une incursion dans la littérature recommandée scolairement en lisant un récit d'A. Ernaux trouvé au domicile paternel. Parce que contrairement aux romans classiques que ses parents possèdent le livre n'est pas en édition reliée, elle ose s'en emparer. A sa lecture, elle satisfait des expériences lectorales participatives :

« J'ai p't-être des goûts spéciaux ou... [petit silence] Ah oui ! Par exemple... je sais pas si tu connais... Annie Ernaux... Ce qu'ils disent ou rien (Nan j'ai pas lu çui-là) Et y avait... une héroïne, et je sais pas je me suis vachement identifiée à ses idées. C'est vrai on pensait à peu près la même chose et (Ouais ?) Voilà (Là c'était quoi ? Parce que çui-là je l'ai pas lu) Elle était assez bizarre... comme moi... Je sais pas on avait un peu la même façon de penser... ouais, des cours... de la vie, des trucs comme ça quoi (Ouais, c'était... par rapport à... ses/ Ou elle racontait dans...) Elle racontait son quotidien et elle donnait certains sentiments sur des événements spéciaux (Ouais. Et ça tu l'avais lu quand ? Ce livre...) Euh... j'ai dû le lire... pendant les vacances de Toussaint, quèque chose comme ça (Ouais, cette année) Et après vu qu'i m'avait bien plu j'ai lu un autre livre du même auteur que j'ai aimé aussi, mais en fait, elle est dans un métro ou dans un RER et elle décrit toutes les attitudes des gens... leurs conversations... des choses comme ça. Si, ça m'avait bien plu (Hum, et comment t'as... découvert cet auteur ?) Ben en fait on avait un livre à la maison et... je sais pas, j'avais envie de le lire quand je l'ai vu [...] C'était mon père qui l'avait ramené du travail » ; « On a des trucs, des livres reliés de toute la collection de La Comédie humaine de Balzac (Ah ouais ?) Ouais, tous les Zola, mais... le problème avec ces livres, franchement moi j'ai peur de les lire. Enfin, je peux ja/ Et je les laisse toujours à la maison parce que... j'ai toujours peur de les abîmer, i z'ont/ La couverture elle est en cuir avec des reliures dorées alors [petit rire] ça me fait peur » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau)

Des habitudes et des appétences lectorales constituées permettent ainsi de reconduire sans incitations expresses des lectures différentes de celles réalisées au sein des cours de français soit par les catégories de textes lues soit par les façons de lire mises en œuvre.

Mais cette mise en œuvre des habitudes lectorales est loin de constituer la principale condition d'une poursuite de pratiques de lecture extra-scolaires différentes des pratiques scolaires. Plus nombreux sont les enquêtés qui ont constitué des habitudes lectorales dont la mise en œuvre repose sur des sollicitations lectorales encadrées. Ils reconduisent des habitudes antérieures différentes des lectures scolaires lorsque les contextes extra-scolaires qu'ils fréquentent sont porteurs de contraintes lectorales qui n'ont pas changé avec l'entrée au lycée. Ils peuvent avoir maintenu des sociabilités lectorales. Ils peuvent continuer des activités encadrant certaines lectures. Ils peuvent pratiquer ou partager des lectures semblables tout en évoluant dans des contextes renouvelés.

C. LA STABILITÉ DE SOLLICITATIONS PERSONNALISÉES ET ENCADRÉES

des sociabilités lectorales durables

L'entrée au lycée n'entame pas nécessairement les sociabilités lectorales entretenues avec des membres de l'entourage familial ou amical. Comme elles ont été essentielles à la constitution d'habitudes de lecture de certains enquêtés, elles occupent une place importante dans la poursuite de pratiques lectorales. La fréquentation continuée d'individus dont les lectures n'ont pas changé, et avec lesquels ont été instaurées des sociabilités lectorales (lectures partagées par l'échange d'imprimés ou lectures faites et commentées à plusieurs), en favorise la poursuite. On l'a vu pour la constitution des habitudes, les sociabilités lectorales permettent souvent un partage non seulement des catégories de textes, mais aussi des expériences lectorales et d'une attention aux mêmes caractéristiques textuelles. Des goûts communs et complicités culturelles se construisent par le biais de ce partage. Ces sociabilités rendent possible la variation des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes de lecture lorsque, dépendant des intérêts lectoraux et des modes ou styles de vie (que l'on n'a pas cherchés à reconstruire) de l'entourage, elles soutiennent des pratiques lectorales objectivement distinctes des pratiques scolaires du point de vue des catégories de textes et/ou des façons de lire. C'est le cas par exemple lorsque les sociabilités lectorales se réalisent autour de préoccupations ou d'activités ne figurant pas dans les programmes scolaires : les activités professionnelles, domestiques ou de loisirs des membres de la famille ou des amis ; l'actualité médiatique – quelle qu'elle soit.

S'agissant des sociabilités nouées avec les parents par exemple, certains enquêtés continuent d'échanger des œuvres ne figurant pas sur les listes de suggestion parallèlement à leurs lectures scolaires. Bastien prête ainsi à sa mère le roman d'Hillerman que sa tante lui a offert. Bertrand s'empare des romans de P. Cornwell que lit sa mère. Nadine lit un roman de Japrisot à la suite de ses parents. Sophie continue de choisir avec sa mère des romans d'enfances malheureuses sur le catalogue de France-Loisirs. Peggy apprécie la plupart des récits et témoignages que son père lui remet avant qu'elle ne reparte à l'internat. Edith profite des vacances de février pour apprécier l'histoire d'amour du *Faiseur de pluie* que sa mère lui a vivement conseillé, etc. Ce faisant, ils associent différentes habitudes lectorales aux contextes scolaire et extra-scolaire et témoignent d'une variation des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes. Ce sont parfois les textes et les façons de lire qui changent et parfois seulement les façons de lire mises en œuvre.

Attentive à ne mettre en œuvre que des façons de lire analytiques lorsqu'elle est en cours de français, Caroline a constitué depuis longtemps des sociabilités avec sa mère qui font une place aux appropriations participatives des textes qu'elle fait en classe. Ainsi cette enquêtée évoque-t-elle sa double appropriation de *La Machine infernale* par l'inscription de sa réception dans différents contextes. Lisant cette œuvre de Cocteau dans la perspective d'un contrôle de lecture, Caroline est attentive à la construction du récit, aux éléments symboliques, à la rhétorique, à l'intertextualité, etc. qui sont autant d'éléments qu'elle a appris à repérer et parfois à apprécier l'année de l'enquête :

« Cette année j'ai bien appris à lire tous les détails et... (Ouais ? [petit rire]) Je faisais plus attention, je regardais bien tout [même les paratextes : notes de bas de pages, préfaces, etc.] comme pour... [petit silence] Ouais, La Machine infernale(Hum ?) Et ben... je voulais pas lire, y avait des petites explications qui disaient "Ouais, donc ça se passe", nananin. Et au début je les ai pas lues et... je suis revenue, je fais "Nan, Caroline, i faut que tu lises". Et j'ai bien fait parce que... ça posait... [madame G] elle posait des questions (Là-dessus !) Ouais ! Et comme... "Quels sont les... les noms des quatre chapitres ?" Pff, heureusement que je les avais lus, mais je m'en rappelais plus, j'étais "Aïe, aïe... i fallait les lire". Et ça, et ben on n'y fait pas attention. Moi quand je lis... je vais pas regarder le nom des chapitres et... (Ouais !) Et là, et ben j'y avais fait attention et... et j'y suis arrivée [au devoir] » ; « Et puis aussi la prof elle nous a posé la question "Quelles sont les premières phrases du texte ?" Donc heureusement que... Ben... je m'en rappelais pas du tout (Ouais ?) Et euh... et j'ai même pas cherché à comprendre, je m'en rappelle du livre qu'y avait un truc. Y avait "La voix a dit". Et là je me suis rappelée qu'i y avait "Tu tueras ton père et épouseras ta mère". Et c'est le seul truc que je me suis rappelée(Hum !) Et c'était ça. Et j'étais vraiment pas sûre du tout que ce soit ça vraiment le texte. Et... y en a plein qui se sont trompés parce qu'i... z'avaient pas fait attention à ça (Hum hum) Mais... en fait i suffisait de prendre le livre et... prendre le thème et... il a épousé sa mère, il a tué son père et puis c'était ça la voix ce qu'elle disait quoi » ; « C'est l'histoire en elle-même... j'ai En fait c'est la fin que... j'ai bien aimée quand i... z'ont repris le passage d' Œdipe Roi (Hum hum) Quand la petite fille elle suit son père et qu'elle... et en fait elle réalise pas tout ce qui s'est passé et puis elle comprend pas la situation et qu'elle est innocente... et qu'elle suit derrière, qu'elle dit... "Moi je vais protégé mon papa" et... Et c'est, en fait, c'est ça que... dans la façon que ç'a été fait j'ai bien aimé [...] C'est... le retournement de situation que j'ai bien aimé(Ouais !) Hum, c'est ça. Et l'histoire de la petite fille aussi ça... j'ai bien aimé. Ça m'a marquée [...] La fin j'ai bien aimé parce qu'en fait ça jouait sur les sentiments et quand on joue sur les sentiments c'est plus facile... [comme si elle récitait une leçon :] plus facile d'émouvoir le lecteur... ! [je ris un peu] Nan, ça c'est mon point de vue hein ! (Ouais ouais !) Donc moi j'ai bien aimé » ; « (Tout à l'heure tu me disais que... quand... tu lisais un livre pour l'école, tu pensais plus à la fiche avec les questions et tout) Ouais ! (que... qu'à l'histoire) Quand on voit pour l'école... Avant de le lire, on va faire "Ouais elle va nous poser plein de questions et tout". Donc chaque fois qu'on va lire un truc dans le livre, par exemple quand j'ai lu Machine infernale ... Au début on parlait de... d'une écharpe rouge et à la fin on a parlé... qu'elle... se tuait avec l'écharpe rouge (Hum !) Et ben ça je me suis dit "Obligé, y aura dans le DS". Et je le vois toujours comme ça. On fait toujours des petits rapports, enfin moi, je fais toujours des petits rapports : me dire "Ouais, ça je sens que y aura...". Alors j'analyse un petit peu et... alors que je l'aurais pas fait [en dehors de l'école]. J'aurais remarqué qu'i y avait l'écharpe, mais j'aurais pas dit "Y aura ça dans le DS" ou... (Ouais) C'est comme ça que moi je lis » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{eme} enfant, CAP coiffure)

A côté d'une appropriation analytique maîtrisée grâce à laquelle elle obtient 7/10 au contrôle de lecture, Caroline raconte à sa mère le passage qu'elle a préféré et qui n'a pas

été interrogé en classe. En le décrivant comme « nul », Caroline traduit le fait qu'il n'a pas été étudié en moindre légitimité du passage et, par ricochet, de son appréciation. Celle-ci relève d'une appréhension pragmatique où le texte et sa lecture partagée suscitent une réflexion sur la vie et les hommes :

« Dans La Machine infernale en fait y a une phrase qui m'a marquée mais... c'est nul hein mais... c'est quand... le Sphinx i pose la question... Et ça moi franchement j'aurais... En réfléchissant bien je sais pas si j'aurais su répondre alors que c'est super simple... !(Ouais ?) Et que i sont tous morts pour ça et que ça tourne autour de cette question le livre et que la question et ben... elle est simple et que... on n'est pas, les gens i sont pas assez logiques et... i se compliquent trop la vie(C'était quoi ?) C'est... alors le matin... Je m'en rappelle plus très bien, mais je sais qu'en fait c'est un animal, le matin il est sur deux pattes, l'après-m'... à midi, il est sur... quatre. Nan ! Le matin il est sur quatre pattes, à midi il est sur deux pattes et le soir il est sur... trois pattes ! (Hum hum) Mais c'est/ Moi, en fait, en réfléchissant, OUAIS. Mais quand on pose la question comme ça... je vais chercher un animal et je vais pas chercher... qui c'est vraiment quoi (Ouais !) C'est ça que... [...] (Et pourquoi tu dis ouais... que le... 'fin, tu m'as dit que la question que t'as, 'fin la phrase que t'avais retenue elle est, c'était con d'avoir retenu ça ?) Ouais. Ben je sais pas parce que... je l'ai... Je sais pas, c'est... le seul truc qui m'a vraiment... percutée dans le livre(Hum !) Et... je sais pas pourquoi j'ai... 'Fin je sais pas, c'est p't-être nul, mais... moi j'ai bien aimé(Ouais !) Je sais pas c'est ma vision hein mais... (Parce que... en classe vous avez pas du tout insisté là-dessus ?) Nan pas, mais on n'a même pas vu(Ouais ?) Le livre, on l'a pas étudié en classe (Ouais ? C'est juste le DS) On a juste fait le DS. Voilà [...] on a corrigé les questions, on n'a pas approfondi c'est tout (Ouais !) [madame G] Elle va pas chercher euh... Nan on n'a pas approfondi. Et moi je sais pas cette phrase elle m'a... VRAIMENT mais elle m'a marquée(Hum hum)J'ai même pris un papier, je l'ai écrit [sourire] Je fais "Maman, je te pose une question, viens... !" Et elle a pas répondu (Elle a pas répondu ?) Nan elle faisait "Un écureuil !" Je fais "Mais allez, réfléchis c'est facile...". Et nan elle me l'a/ Y a qu'à la fin quand je lui ai expliqué que la troisième patte c'était le bâton du vieillard, elle fait "Ah... ouais... c'est pas con". Je fais "Ben voilà..." [je ris un peu] Ouais... mais bon c'est... moi je trouve un peu... nul d'avoir retenu ça mais c'est pas grave, j'ai bien aimé » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{ème} enfant, CAP coiffure)

Les romans ne sont pas les seuls textes autour desquels des enquêtes ont reconduit des sociabilités lectorales avec leurs parents. Comme durant la période collégienne, les catégories de textes au centre des sociabilités lectorales parents/enfants diffèrent selon les configurations familiales. Pour Cédric, Jérôme, Vincent ou Karine, ce sont les bandes dessinées ; pour Anne-Cécile, Raoul..., les ouvrages de référence ; pour Najia, Clara ou Thierry, les textes religieux ; etc. Par le biais de ces sociabilités, les habitudes lectorales de certains enquêtés varient selon les contextes scolaire et extra-scolaire. Ainsi Radia souligne l'incongruité de ma question sur les sociabilités lectorales qu'elle pourrait entretenir avec sa mère autour des textes étudiés en classe :

« Avec ma mère, pareil, on parle de... Ouais on parle de mon bac... / (/ Tu lui dis ce

que tu fais par exemple... et tout ?) Nan pas vraiment en détail nan nan parce que... ben elle a pas fait d'é TU des(Hum hum) Bon elle parle... vite fait français, tu vois quoi elle parle... bien je pense quand même (Mouais !) Mais ouais je vais lui dire... "énonciation", elle va me dire "Mais de quoi tu me PARLES !" [rire des deux ; elle reprend sérieusement] C'est clair. Non non, je parle pas avec ma mère de... des cours (Ouais ! Et du coup, ouais... elle lit pas trop ta mère en fait) Ah nan nan elle lit pas le français (Ouais) » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe)

Cette enquêtée cantonne l'analyse des textes au contexte scolaire et met au centre des sociabilités lectorales qu'elle entretient avec sa mère les lectures de cette dernière. Ces sociabilités font suite à la mémorisation enfantine des différentes prières. Elles accompagnent une compréhension symbolique des textes religieux ainsi que leur compréhension pragmatique par un va-et-vient entre les textes et le quotidien. Elles incitent aussi Radia à la pratique religieuse :

« (Je me demandais si tu lisais des trucs, des... livres religieux ou euh... ?) Ouais ! (Ouais ?) Je... Ouais ouais je lis... Ouais ben oui... Ben en fait c'est ça qu'elle lit plutôt ma mère(Ouais ?) Et aussi mon père [petit rire] C'est ce qu'i lisait ! Mais... ouais je lis... en français hein ! Parce que je sais pas lire en arabe !(Ta mère, c'est en arabe qu'elle lit ?) Ouais ! Ouais ouais. C'est en arabe qu'elle lit. Donc... ouais elle a/ Voilà, 'fin, c'est pareil aussi c'est dans le [livre] bleu, elle a une collection comme ça de livres...(Hum hum) Bon c'est tout écrit en arabe donc je peux pas te dire... (ce que c'est ?) ce que... de quoi ça parle ! Mais c'est la religion, tout ça ! (Ouais ! Hum hum...) Musulmane, bien sûr. Mais... moi j'ai lu... moi je lis le Coran, version française. Je lis... ah ouais le Coran je le lis pas en... [petit silence] euh... du début à la fin comme ça. Je lis... pareil, je vais dans l'index, et puis... je lis ce qui m'intéresse, je vais... T'sais je vais aller lire le verset qui... (qui y correspond) qui... correspond. Tu vois je lis... Par rapport à ce que j'ai envie de lire en fait (Ouais) Je le lis pas... Si tu veux je suis pas en train de le suivre... Tu vois ce que je veux dire ? (Mouais ouais) [...] (Et toi ceux que tu lis c'est plutôt quoi ?) Ben... j'aime bien aller m'intéresser genre... je sais pas j'aime bien... voir un peu... ce que l'Islam dit de la femme... les interdictions de la femme, toujours, ça se rapporte toujours à la femme... (Hum !) les péchés... qu'est-ce que doit pas faire la femme... [...] Ouais voilà je m'intéresse toujours à ça en fait (Et tu fais attention à respecter...) Ouais ben ouais (Ouais ?) Autrement... [petit rire des deux] t'es plus dans la religion après hein t'es... Si déjà t'es pas pratiquante et en plus... (Toi t'es pas pratiquante ?) Non... je faisais la prière, main'nant j'ai arrêté (Ouais ?) Ouais. Si, je fais le ramadan mais... bon, pratiquante après ça... engage plus de choses que ça hein [...] Enfin moi je m'appelle pas être une pratiquante [...] (Et... 'fin... dans ta famille i sont plus... plutôt... plus pratiquants que toi ou... un peu comme toi ?) Un peu comme moi. Mes frères comme moi (Ouais ? Et ta mère, plus ?) Ah ouais... ! (Ouais ?) Ma mère totale quoi... Elle est dans la religion en entier, moi ma mère elle est dedans hein ! [...] (Et vous en discutez ? De... je sais pas par exemple quand tu lis les... /) / Ma mère elle en a parlé, elle aime bien en parler. [...] On parle beaucoup du Coran et puis... (Comment vous en parlez ?) J e/ Ben on... Ce que j'ai plus ou moins compris, elle m'explique toujours... T'sais

elle approfondit toujours plus la chose... “ ç a veut dire ça... ça, c'est/” Parce que OUAIS, euh... Elle me rajoute des explications en fait(Hum !) Et puis ouais voilà, je vais lui dire “Ouais... moi j'ai... ouais, i parle de ça et tout, mais de quoi i parle ?” Et puis en fait c'est elle qui va m'éclaircir quoi parce que... elle connaît beaucoup de choses. Mais... / (/ T'as un exemple pour me... pour m'éclairer un peu ?) [elle explique l'épisode d'Adam et Eve en reprenant ces noms-là] [...] C'est elle qui m'avait fait comprendre quoi (Ouais !) Bon moi je te l'ai raconté parce que c'est elle qui me l'a expliqué mais après je sais plus... ce que j'avais lu et ce que j'avais pas compris je sais PAS mais... c'est elle qui m'a éclairci par exemple sur ça... [les motifs du mensonge du diable] (Ouais ! Et après... vous, je sais pas par exemple c'est... ça arrive que ça... que quand vous discutiez, ça fasse référence à directement... ce que tu dois faire dans la vie ou... ou plus vous vous centrez sur ce qu'i y a écrit quoi) Nan, ça fait ben toujours référence à ce qu'on fait dans la vie parce que... parce que ça c'est TOUJOURS la même chose : le bien, le mal ! le diable... dieu ! C'est touj/ ça se rapporte toujours à ça donc c'est toujours... T'sais c'est toujours genre... on va revenir à la même chose... “Prie... demande à dieu...” Je sais pas comment le dire en français... ouais, c'est ça [?] le chitan je sais pas se... (Repousser le...) Ouais exactement le diable... T'sais dire des paroles quoi du Coran qui ben... t'sais... pour que le diable s'éloigne de toi quoi des machins comme ça (Hum) ç a va retomber toujours sur ces paroles ! (Ouais) T'sais genre... “Dites... lis le Coran... Prie !” (Hum) Et voilà tu vois... c'est le problème, ça retombe toujours sur la pratique en fait » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe)

Parmi les catégories de textes lues, les magazines et les journaux restent les catégories de textes que l'on retrouve le plus souvent au centre des sociabilités lectorales entretenues avec les parents. Ainsi Karine, en entrant au lycée, n'a pas cessé de lire *L'Equipe* acheté par son père. Sa lecture est moins dépendante du parcours scolaire et de l'enseignement de la lecture que des intérêts familiaux pour le sport et de l'évolution de leurs modalités de satisfaction. D'une lecture rapide nourrissant les conversations familiales, Karine est passée à une lecture de *L'Equipe* plus intense et orientée sur le suivi de l'actualité footballistique. Celle-ci contribue à la construction d'un regard spécialisé sur le foot permettant d'apprécier et de sélectionner au mieux les matchs auxquels elle assiste depuis la coupe du monde avec son père ou son cousin :

« (Tu m'avais écrit aussi sur le questionnaire que tu lisais *L'Equipe*) Ouais ! (Tu lis tout aussi [comme ton père], ou... ? Ou plutôt... le tennis comme t'en fais, ou... ?) Euh ben le foot, surtout, parce que j'aime bien le foot(Ouais ?) Ouais... [petit rire des deux] Donc foot, ouais, je lis tout le temps. Et puis après ben... quand ça concerne les équipes lyonnaises, je lis un peu tout [...] C'est surtout le foot... ouais, le tennis... Et puis si le basket ! Aussi, ça, j'aime bien. Mais... tout ce qui est cyclisme et tout ça, je laisse tomber (Ouais ! [rire]) Cyclisme, boxe... (C'est pas des choses qui t'intéressent ?) Non ! (Et généralement avec ton père vous avez un peu les mêmes goûts... des sports ? Ou pas trop... ?) Euh... ouais, si, assez (Vous vous parlez des différentes équipes et tout ça ou...) Ben en foot... ouais ! Beaucoup ! Euh... basket un peu... et puis le reste, non. Le tennis, c'est ma mère, en fait [...] Le tennis, on en parle que quand y en a en fait... [ie. quand des

tournois sont retransmis à la télé] sur le moment, ça ! Mais autrement le foot, ouais c'est un peu tout le temps en fait le foot. Et... voilà, bon, le basket, c'est plus occasionnel quand même. Puis autrement, ben ouais, c'est à table quoi c'est... le sport c'est un des sujets principaux quoi ! [petit rire des deux] (Tes autres sœurs aussi elles aiment bien ? le sport...) Ouais [...] Ben la petite sœur... elle aime bien le foot aussi main'nant parce que en fait/ Au départ elle aimait pas mais... quand je m'y suis mis, elle a bien aimé ! [petit rire des deux] La grande... un peu moins. Nan ouais... ma grande sœur elle préfère FAIRE du sport que regarder (Ouais ? Parce que toi tu regardes les matchs aussi ?) Ouais ! [petit silence] J'y vais aux matchs ! [petit rire] (T'y vas aussi ?!) Ouais, j'y vais... ([petit silence] Et c'est depuis quand ? Que tu t'y es mis ?) Depuis la coupe du monde... [petit rire] [...] Main'nant c'est... fan' de l'OL à fond ! [petit rire] (C'est vrai ?) Ouais ! [petit rire des deux] (Et t'y vas toute seule ou t'y vas avec... des gens) Euh... soit avec mon père... soit avec des copines. Ouais... Surtout avec mon père, ou... mon cousin(Ton père il y allait avant ou il y allait... /) / Nan... nan [...] lui, il aimait bien le foot, mais c'était devant la télé et rien de plus et bon moi je l'ai un peu bougé quoi !(Ouais ? [petit rire des deux]) Je lui ai fait... "Tu m'accompagnes aux matchs... ?" Mais bon... vu qu'il aime bien, ça lui pose pas de problème (Ouais ! Et du coup t'y vas à quelle... fréquence ?) Ben... pff'... ça dépend vraiment [...] Pendant les vacances, je suis allée à trois matchs, alors que... je peux passer trois mois sans y aller ! ça dépend des matchs qu'i y a en fait... Ouais, dès qu'i y a un match bien, j'y vais quoi (C'est lesquels qui... sur quels critères ? Tu trouves que... y a un match bien, ou... ?) Ben le niveau de l'équipe d'en face, l'enjeu du match... et puis la forme de l'équipe... au moment quoi [...] Comment i joue en ce moment quoi ! (Ouais... Ouais, donc ça exige de savoir comment i sont...) Ouais ! (A ce moment-là... [petit rire] ok. Et donc L'Equipe , tu le lis aussi, pareil, depuis la coupe du monde ou tu le lisais avant ?) Nan ! Nan... ça, c'est depuis... depuis longtemps que je le lis... [...] Mais c'est vrai que maintenant je le lis plus attentivement ! [sourire] (Avant c'était comment ? Quand c'était pas attentif ?) Ben... c'était... je lisais ben les gros titres !(Ouais...) Et puis après suivant ce qui m'intéressait, je regardais ! Mais maintenant je sais que quand je prends le journal, c'est pour lire telle et telle rubrique ! [sourire] » (Karine ; père : technico-com-mercial, licencié au moment de l'entretien, a été informaticien ; mère : comptable dans l'informatique, bachelière)

Les parents ne sont pas les seuls partenaires des sociabilités lectorales durables : les frères et sœurs ou d'autres pairs peuvent l'être également. Les catégories de textes au centre de ces sociabilités sont aussi diverses. La presse – magazine ou journal – en fait partie. Aïcha n'a pas cessé de fréquenter ses copines de collège en entrant en seconde. Ses satisfactions sont proches de celles des « voisins » décrits par N. Elias appréciant le « divertissement » des commérages :

« Sous toutes ses formes, le commérage a valeur de divertissement. [...] Le point essentiel n'est pas seulement qu'on a de l'intérêt pour les autres mais que cet intérêt est partagé. [...] la manière dont ils parlent de leurs relations communes diffère à peine de celle dont ils parlent des vedettes de cinéma, des membres de la famille royale ou de n'importe quelle personne dont la vie privée est "dans le journal", en particulier dans le journal populaire du dimanche qu'ils lisent tous. »

Avec ses amies de collège, Aïcha entretient toujours avec plaisir des sociabilités lectorales autour de la presse *people* s'inquiétant de ce que « l'autre a fait avec l'autre » :

« [au collège et en seconde encore] J'ai beaucoup lu les... genre Gala et tout (Ouais) Bon ben les p'tits potins et tout, j'aime bien ça [...] (Et quand tu dis les p'tits potins et tout, tu les lis chez toi ou tu...) Ouais chez moi, dans le bus... avec mes copines on en parle... (Ah ouais ça vous en parlez en fait) Ah ouais... Quand on parle des stars qu'on aime bien, ou... "L'autre elle a fait ça avec l'autre" ou nanin. Si ça c'est... Franchement c'est bien (ça t'aimes bien) Puis on se demande si c'est vrai et... t'sais on... C'est pas toujours vrai quoi, des histoires comme ça. Puis voilà... nous on en parle beaucoup de ce genre de choses [petit rire] (Ouais) On les achète, c'est vrai que... on l'achète beaucoup ça hein... (Ouais) Euh... on achète plus que... le journal normal quoi. Puis voilà (Avec tes copines, c'est qui ? Avec Tasmina [camarade de classe de seconde] ou...) Nan j'en ai des autres (Des autres) Ouais... c'est plutôt avec des amies... que j'avais au collège » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée, scolarité primaire en Algérie)

Le lien entre le lycée et les lectures de *Gala* se trouve moins dans la mise en œuvre d'habitudes lectorales acquises en cours de français que dans le parcours¹²⁵⁷ en bus au cours duquel Aïcha évoque avec ses copines les derniers potins lus sur différentes stars. Kamel quant à lui trouve dans le journal local de quoi nourrir certaines sociabilités en relatant des événements locaux ou des anecdotes parsemant l'actualité sportive ou politique :

« Je lis la presse sportive et... sinon... (Plus sur les résultats ou euh...) Je lis... tout ce qui passe. Par exemple... les choses qu'i y a, les événements... les nouvelles... comme par exemple, un exemple comme quand... un boxeur il a mordu... l'oreille... (Ouais) de Holyfield là, Mike Tyson là. Ça par exemple j'aime bien les p'tits trucs comme ça je lis (Ouais) Ou sinon le journal, les faits divers (Ah ouais) Je lis ouais, par exemple, quand je vois des gros titres, ça j'aime bien lire. Par exemple quand j'ai vu... je vois... un grand accident ou... par exemple... quand y a... accident à la... centre commercial de la Part-Dieu y a eu y a pas... longtemps (Hum hum) ça j'aime bien lire quoi (Ouais, c'est quoi, c'est dans quel journal que tu lis ?) Ben surtout... en fait c'est... hebdomadaire (Ouais) ça je lis souvent, puis dès qu'il est chez moi je le vois et je le lis (Ouais, c'est tes parents qui l'achètent ?) Ouais, en fait... mes parents ils l'achètent et tout et... Mais çui du dimanche i prennent en fait, surtout çui du dimanche je le lis » ; « (Sur le journal ou sur... même les magazines... de sport et tout, t'en parles avec tes copains aussi ou... ou t'en parles pas trop ? Ou même avec ta famille et tout) Euh... si si on en parle... En fait surtout on en parle des... résultats... des événements qui se passent même à... même qu'on voit à la télé ou... On en parle ouais (Ouais) On parle... on discute et tout ça... On parle programme télé et tout. On parle surtout des événements qu'y a en fait, des gros faits... Les gros faits divers si on en parle [...] M oi je parle surtout de trucs humoristiques [sic] ou aussi... des trucs

¹²⁵⁶ N. Elias, « Remarques sur le commérage », *op. cit.*, p. 24.

¹²⁵⁷ Cf. *infra*, les conditions de non variations des habitudes lectorales selon les contextes.

intéressants quoi qui m'intéressent (Ouais, quoi comme trucs humoristiques ?) Donc... je sais pas moi... je regarde... ben... ce que je vous ai dit t'à l'heure par exemple... quand je vois par exemple... Mike Tyson qui mord l'oreille à Holyfield ça... ça fait rire quoi (Hum hum) Ouais c'est... [petit rire] ce qui m'intéresse ou bien... t'sais je... Ou quand je vois un homme politique qui... par exemple on voit... à la télé qui frappe quelqu'un [rire des deux] une personne ou... [référence à une anecdote de J.M. Le Pen filmé en train de taper quelqu'un lors d'un déplacement] ça aussi ça me fait rire [petit silence] » (Kamel ; père : soudeur ; mère : sans profession ; tous les deux scolarisés en primaire en Algérie)

des incitations et prescriptions extra-scolaires de lectures pragmatiques

Outre les sociabilités lectorales, les incitations expresses de la part de proches qui s'appuient sur les intérêts et goûts extra-scolaires des enquêtés soutiennent la poursuite hors école de lectures différentes de celles réalisées au sein des cours de français. Si appréhension analytique et appréhension pragmatique des textes peuvent se mêler lors des lectures extra-scolaires, la priorité donnée à la satisfaction d'attentes lectorales ressortissant à une appréhension pragmatique permet une variation des façons de lire selon les contextes. Par exemple l'année de l'enquête la mère de Jean lui offre un recueil de Farrugia et une nouvelle biographie de Desproges pour son anniversaire en s'inspirant des goûts radiophoniques de son fils. Pour sa part, Nadine s'inspire toujours des suggestions de sa mère en matière de lecture. Celles-ci portent principalement sur des œuvres et des auteurs de littérature jeunesse recommandée ou « non attendus » : elle adore les romans de Pennac qu'elle a lus sur ses conseils parce que ce sont des romans « policiers », « drôles », qu'ils comportent des « personnages fols-dingues », qu'ils donnent à lire des déambulations dans « le quartier de Belleville ». S'en remettant aussi aux jugements maternels pour établir un ordre de priorité parmi les œuvres figurant sur la liste de suggestion distribuée par son enseignant de français, Nadine maintient une distinction entre les lectures scolaires et extra-scolaires :

« Monsieur F nous a donné une fiche avec écrit tous les livres qu'i seraient bien de lire... (Ah ouais ?) pendant l'été... J'ai regardé un peu... Bon, y en a certains i me disent vraiment pas (Comme... ?) Y en a d'autres pourquoi pas. Ben y en a certains qui sont... enfin je sais pas style... Faulkner ou... des grands écrivains quoi et... Et moi pff'... l'été, je pense que c'est fait aussi pour se décontracter et pas pour se prendre la tête avec des livres limite philosophiques quoi (Toi, t'en as entendu parler ? de Faulkner ?) Euh... un peu ouais [petit rire] Ma mère m'a dit 'fin... c'est surtout ma mère... 'fin je suis très influencée... qui m'a dit... "T'as le temps ne lis pas tout de suite et tout... 'fin je veux dire... prends ton temps, lis autre chose... plus rigolo... t'auras le temps de le lire après quoi". Bon à la limite je pense qu'i... vaudrait mieux que je consacre ma jeunesse à lire des livres de mon âge, après les livres pour les adultes, bon j'aurais... toute ma vie pour les lire quoi » (Nadine ; père : commercial en milieu scientifique, ingénieur chimiste, bac +5 ; mère : pharmacienne, chef de laboratoire, a longtemps travaillé pour l'agence française du médicament, est depuis peu à l'OMS, études supérieures)

Pour sa part, Eléonore a reçu une biographie de son groupe de musique préféré par une copine qui connaît bien ses centres d'intérêts. Elle apprécie ce cadeau parce qu'il lui permet de satisfaire sa curiosité pour ses idoles. Elle distingue cette lecture de celle qui

« pourrait être rasoir » si le texte relevait de la littérature classique ou si la lecture devait être réalisée de façon analytique :

« Comme livres j'aime bien aussi des... c'est pas vraiment des livres mais tu sais c'est des documentaires sur des groupes de musique (Ouais) et... y en a de temps en temps qui... Enfin j'aime bien lire ça (Ouais) C'est leur vie quoi donc... ça a rien de... 'Fin ça a rien de... [petit rire] d'extraordinaire, mais... je trouve ça sympa de lire un truc comme ça (Ouais) Au moins... t'es vraiment intéressée et tu sais que ça va t'intéresser quoi ce qu'y aura dedans, t'es pas... Bien sûr, si t'aimes bien le groupe et cetera, la musique (C'est quoi comme genre de livres ?) Euh... Nirvana [rire] (Ouais) J'en ai acheté... J'ai une copine qui m'en a offert un pour... Noël (Ouais) et j'en ai racheté un autre après... tu vois pour comparer, pour être bien sûre que c'est vrai et cetera, enfin bref, c'est... [petit rire] Mais en fait j'ai... j'écoute plus de musique que je [ne] lis quoi (Ouais) J'adore écouter de la musique aussi, mais... Voilà, j'aime bien lire, mais j'aime mieux écouter de la musique quand même. Pas toi, nan ? (Hum, ça dépend... des périodes [petit rire des deux]) » ;« (A des copines ça t'arrive de leur offrir des livres ?) Des copines non, non parce que... en général un livre t'sais quand t'offres à une copine un livre... 'Fin t'attends pas un livre comme cadeau quoi [petit rire des deux] [...] Si une copine m'offre un livre... "C'est quoi ça ? c'est un livre ? tu te fous de moi ?" [petit rire] Nan en général j'offre pas des livres, et j'en reçois ja/, rarement de mes copines aussi [...] Non c'est plutôt des cadeaux... superficiels on va dire. Ça fait plus/ 'Fin ouais, à mon goût ça fait plus plaisir (Ouais) que... recevoir un livre, je sais pas pour toi [petit rire] mais... ça dépend du genre de livre, si c'est un livre... d'un groupe que j'aime bien(Ouais) dont je te parlais tout à l'heure, elle m'en a offert un, alors ça j'étais super contente(Ouais) Mais un livre qui pourrait être rasoir...[petit rire]Non ça va, bien vrai, non... » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

En plus des sociabilités lectorales non institutionnalisées, la poursuite d'activités encourageant la lecture de certains textes permet le prolongement de lectures de manière relativement indépendante de l'évolution des contraintes lectorales lycéennes. Ainsi, parce qu'ils n'ont pas cessé de participer à des projets théâtraux avec leur entrée au lycée, Matthieu et Olivia ont été amenés à lire, à apprendre et à jouer des œuvres de la littérature classique en dehors des cours de français. Ainsi Olivia spécialise ou professionnalise son regard théâtral au fil des travaux autour des pièces. Au vu de l'entretien en effet, son regard articule les compréhensions du texte, de sa construction, des relations entre les personnages à une réflexion et des choix de mises en scène plus ou moins circonscrits par les didascalies, par la limpidité du texte et par les conditions de jeu (nombre de comédiens et de personnages par exemple), plus qu'il ne vise à inscrire les œuvres dans une histoire littéraire ou à produire une analyse stylistique des œuvres. Le regard théâtral du comédien doit pouvoir traduire dans le jeu ces compréhensions et analyses ; leur explicitation par Olivia lors de l'entretien manifeste l'entremêlement des appréhensions analytique et pragmatique. Mais ce qu'elle fait sur scène, en dehors des cours de français, c'est une conversion pratique de la pièce d'H. Pinter et non une composition française. En ce sens, à l'occasion de cette lecture il y a bien à la fois non variation et variation des façons de lire selon les contextes scolaire et extra-scolaire (on

présente intentionnellement cet extrait pour souligner qu'une conversion pratique des textes n'est ni antithétique ni exclusive d'une appréhension analytique) :

« Depuis que je suis au... collègue, mes quatre ans j'ai fait des spectacles de théâtre ou même... si je faisais pas de théâtre et ben... soit je jouais quand même parce que... je sais pas... je dois jouer pas trop mal [sourire de satisfaction] (Hum hum) Voilà. Et euh ce que je jouais ? Cette année on a joué Pinter [...] J'ai adoré cette pièce (Tu connaissais déjà ?) Non ! Ben je connaissais de nom mais j'avais jamais lu et... ça s'appelle The Lover , et c'est : génial. Mais... je trouve cette pièce excellente (Pourquoi ?) Euh... c'est l'histoire d'une femme et... qui a mal, ben et son mari, qui sont mariés depuis 10 ans et puis en fait pour raviver leur flamme, i jouent, lui c'est sa... i joue à son amant, et puis elle elle joue à sa pute. Mais en fait ça commence... on s'en doute pas du tout. On le découvre que... quoi les deux dernières pages qu'en fait... l'amant, c'est son mari et que la pute, ben c'est sa femme (Hum hum) que c'est qu'un jeu. Parce que... ben ça commence par le mari qui lui demande... "Est-ce que ton amant vient aujourd'hui ?" Elle lui dit "Oui". Il lui dit "Bon ben alors je rentrerais pas avant sept heures à ce moment-là". Donc voilà. Et pendant... les... ben y en a/ Y a... combien de pages ? Je sais pas i doit prendre cinquante pages : ben pendant les 45 premières [petit rire des deux] 'fin on se doute de rien (Hum) Et ensuite les cinq dernières, on se rend compte. Et puis on relit et ben on voit que pour sur les cinquante, 45 premières et ben y a des détails de partout qui le montrent(Hum) Et voilà. Et donc la pièce j'ai bien dû la lire ben on avait dû la relire ensemble une dizaine de fois avant de... ben tu sais pour à chaque fois revoir tout ce qui se passait... Et puis t'façons à chaque fois qu'on donnait les rôles et tout, ben... c'était obligé de relire (Ouais) Donc voilà. Donc à chaque fois qu'on relisait, on découvrait d'autres trucs (Et toi tu jouais quoi ? Qui ?) Euh... la femme (Ouais ?) Ben vu qu'i y a deux personnages et on était... ben le personnage de la femme était partagé et le personnage de l'homme aussi. Et sur scène, y avait... dix filles et... trois garçons. 'Fin non, cinq filles et trois garçons (Hum hum) et on jouait en permanence. Par exemple y a... pendant huit répliques... c'est que une fille et un garçon et puis ensuite y avait une autre fille qui disait une réplique, c'était l'autre garçon et puis ça revenait à une autre fille, et puis un autre garçon, enfin bon. C'est tout mélangé (Hum hum) et euh... parce que... vu... qu'i y avait... les dédoublements de personnalité... pourquoi pas des dédoublements de personnages... [petit rire des deux] C'était assez bizarre, la mise en scène [changement de face cassette] (Ouais tu dis "mise en scène bizarre..." C'était la première fois que tu faisais... une mise en scène de ce type ?) Mouais... Oui oui avant c'était/ T'façons avant c'était une histoire tout à fait normale... (Ouais ?) avec plusieurs personnages... donc on pouvait/ Alors que là ben on était huit personnes pour jouer deux personnages, c'était obligé, obligatoire que ce soit un peu... 'Fin non, ç'aurait pu être normal par exemple couper la scène en deux morceaux, 'FIN , l'histoire... en quatre morceaux et puis faire jouer deux filles... 'fin : une fille un garçon, une fille un garçon, une fille un garçon. Mais je trouvais pas ça très amusant donc là je trouve que... il a fait un... gros travail quand même le... l'acteur-metteur en scène [sourire](Et y avait parfois des moments où t'étais pas d'accord avec ses interprétations... que tu devais faire) Oui... ! Oui mais je disais et puis... comme c'était à moi de dire la phrase ben [petit rire] [sous-entendu « j'avais le dernier

mot »] [...] Souvent on était plusieurs à pas être d'accord, donc on discutait. Et puis finalement c'était à nous de choisir, c'était nous qui jouons ! (Hum !) Et... on se mettait d'accord, plutôt (Tu te souviens d'une fois où euh... vous faisiez... ?) Euh... quand même... C'était dans des mouvements par exemple... il disait... "One more before diner". Enfin "encore une fois avant d'aller... dîner". Et... je crois qu[e le metteur en scène] i voulait le faire... enfin [le personnage] il était derrière... i devait s'asseoir avant et puis le faire... je sais plus/ Le faire rester debout... tourner. Enfin, et... on avait absolument, moi je trouvais qu'on avait absolument besoin de le faire s'asseoir parce qu'i devait faire "Ah... je suis si fatigué", et quand on est fatigué, on s'assoit . Donc finalement... on en a tous discuté, et... i s'assoit et il est parti tout droit après [sourire] enfin bon... voilà (Hum hum) Et puis sinon y en a eu plein mais euh je m'en souviens pas (Ouais !) Ouais [...] Pour Roméo et Juliette [pièce jouée en 3^{ème}] y avait pas grand chose à comprendre de plus par exemple parce que c'est assez explicite, je sais que pour çui-là... on l'avait lu. Puis... quand on... pensait qu'on pouvait pas... qu'on voyait pas la phrase dans le même sens, et ben... on le disait aussi. C'est tout. C'est pareil. Ça dépend des pièces aussi (Hum ?) Parfois y a que la mise en scène à contester et puis parfois quand y a... beaucoup de didascalies par exemple on peut pas trop contester la... mise en scène » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études des parents en Argentine ; elle vit en France depuis qu'elle a 7 ans)

Des encouragements parentaux ou amicaux et des convictions religieuses conduisent quelques enquêtés à poursuivre leur fréquentation de cours de religion, de groupes de discussion ou d'aumôneries¹²⁵⁸. Ceux-ci soutiennent et encadrent la lecture des textes religieux et les façons de lire religieuses. Ainsi Marie-Eve évoque-t-elle l'orientation donnée par les membres de l'aumônerie à sa lecture des Evangiles :

« (Est-ce que tu lis ou est-ce que tu as lu... des livres religieux ?) [avec un sourire] Oh ben ça oui ! (Ouais ?) Oui ça j'en ai lu, ben... oui ! (Et tu en lis encore ?) Oui ! [petit rire] Oui ben... le... classique, ben la Bible, oui ! (Ouais ?) ça je la lis. Bon ben je vais pas la lire à haute dose mais... de temps en temps oui ! (Qu'est-ce que tu lis ?) Ben... Evangiles, principalement... [petit rire] (Ouais ?) 'Fin... je vais pas le cacher ! [...] (Et ouais les... les Evangiles en fait tu les lis à quelle occasion ?) Ben... déjà je vais à l'aumônerie ! (Mouais !) Donc... à l'aumônerie on lit... pas toujours mais de temps en temps ou des fois chez moi ! (Et là vous en discutez pas justement de ces textes ? [elle avait dit auparavant qu'elle parlait rarement de ses lectures de fiction]) Si ! Oui si... [petit rire des deux] (Ouais ? [petit rire] Comment vous en... discutez ?) Ben... je sais pas... soit c'est un... [petit silence] Comment dire ? Je sais pas ça dépend ! Soit on peut avoir un THÈME , et on lit un passage qui peut se rapporter à ce thème ! (Hum hum) soit/ Enfin on a... SOIT... Soit je sais pas on peut essayer de commenter... de voir ce que ça veut dire et tout ça ! (T'as des exemples précis ?) [petit rire des deux] Je sais pas ! Euh... pff'... Ben je sais pas par exemple... l'autre jour on avait un thème... le thème c'était l'étranger ! (Ouais) Et on avait lu le passage... qui

¹²⁵⁸ Au lycée, seule Habiba explicite sa distance avec les cours de religion auxquels elle participe. Elle met en avant l'obligation paternelle d'une telle fréquentation. Les autres enquêtés distants ont cessé de participer à ces activités.

allait... [petit silence ; bas :] C'était lequel ? [plus haut :] Oui... un passage de... Jésus et la Cananéenne par exemple (Hum hum) mais sinon... (Et quelle leçon... vous en aviez... ?) Et ben on a/ Enfin à vrai dire on n'a pas eu le temps de finir parce que c'était fini ! [sourire] (Ouais ?) Parce que l'heure était passée trop vite ! Mais on avait essayé de comprendre... pourquoi au début... i voulait pas guérir sa fille ! Pourquoi au début il lui disait "Non, il n'en est pas question" et tout ça (Hum hum !) Voilà ! Et ou sinon ben... je sais plus... [petit rire] (Et t'y vas une fois... une heure par semaine ou... ?) Nan ! C'est... deux heures... toutes les deux semaines ! [...] (Hum hum. Et t'y vas depuis longtemps ?) Depuis le primaire ! » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

L'arrêt des lectures religieuses par la moitié des enquêtés ayant lu des textes religieux pendant la période collégienne et ayant cessé de fréquenter les cours de religion manifeste *a contrario* le soutien des lectures et façons de lire par les activités religieuses. Gaëlle, Karine, Ophélie, Bastien, Benjamin, Colin, François, Jean, Maxence, Raoul, Rodolphe, Philippe, Leïla ont mis fin à ces lectures parallèlement à la fin de fréquentation des cours de catéchisme ou de religion, Cédric et Jérôme, parallèlement à leur retour dans un établissement public. Ils mettent en veille ces habitudes lectorales qu'ils aient été réfractaires à la pratique et à l'enseignement religieux ou qu'au contraire ils y aient pris plaisir à ceux-ci lorsqu'ils étaient au collège. La mise en veille de ces habitudes lectorales est liée au fait qu'ils avaient constitué des habitudes sous condition d'encadrement et qu'ils ne connaissent plus un tel encadrement lorsqu'ils entrent au lycée.

transformations des contextes extra-scolaires et stabilité des habitudes lectorales

Enfin le renouvellement de soutiens lectoraux ou de partenaires de sociabilités lectorales permet parfois une stabilité des sollicitations lectorales et par suite des lectures effectuées hors école.

Ainsi Olivia ne reçoit plus à son anniversaire d'œuvres de littérature jeunesse que les « *mères de ses amis* » lui apportaient lorsqu'elle était enfant. Elle n'a pas pour autant cessé de lire cette catégorie de textes. En effet, l'instauration de sociabilités lectorales avec une nouvelle camarade de classe, amatrice d'A. Christie, lui a permis de poursuivre ces lectures. De manière semblable, le changement de partenaires de sociabilités lectorales a permis à Sylvia de continuer à lire des œuvres de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion. Deux transformations de la configuration relationnelle de Sylvia auraient pu la conduire à cesser de lire cette catégorie de textes qu'elle appréciait moins que les bandes dessinées et les romans d'A. Christie : le déménagement d'une copine de collègue avec qui elle mettait en parallèle romans d'amour et histoires sentimentales d'une part, le changement d'établissement scolaire et l'éloignement de la documentaliste de son collègue qui lui donnait des conseils littéraires avisés d'autre part. Mais, prenant le relais de la copine et de la documentaliste, sa tante lui offre et lui prête de temps à autre des romans. Elle lui permet ce faisant de reconduire des habitudes lectorales antérieurement constituées.

Pour sa part, ayant vu sa conversion validée par les rabbins locaux, Clara aurait pu

mettre fin à la lecture assidue des textes religieux, des essais des rabbins, etc. qu'elle effectuait au sein de cours de religion ou avec le soutien de sa mère (celle-ci encadrait sa compréhension des textes et leurs traductions dans le quotidien et encourageait la réalisation d'un effort exemplaire). Cependant en proposant à son tour un soutien à une amie en cours de conversion, Clara a instauré des sociabilités lectorales favorisant le maintien de ces lectures. Un long extrait d'entretien permet de saisir comment des habitudes lectorales se prolongent malgré l'évolution des différentes sollicitations et des partenaires des sociabilités lectorales (sa mère puis sa copine). Il permet aussi d'appréhender les façons de lire pragmatiques (réflexions éthiques, apprentissages par cœur et récitation, lectures à plusieurs) et les rapports ambivalents aux sollicitations familiales (cf. chapitre 5). On a choisi de le présenter sans trop le couper pour montrer aussi les modalités de production d'un tel matériau : les hésitations dans la déclaration de pratiques, la progressive précision voire rectification des propos, etc. :

« J'ai lu... ben des livres écrits par des rabbins... et des trucs comme ça quoi (Ouais !) soit par rapport à leur vie, soit par rapport à la religion... (Hum hum) donc sur un sujet précis... par exemple... 'Fin ça dépend : l'autre fois j'ai lu un livre sur la science, et... la Torah en fait. Donc... (Ouais) Et donc... parce que bon... normalement ça a pas tellement de... 'Fin on se dit "La SCIENCE... et puis la religion, ben c'est... les deux choses ben un peu extrêmes quoi" (Hum hum) Et donc là i faisait un peu le rapprochement... Et puis i disait... enfin... que la Torah, ben... elle savait plein de choses que... 'Fin c'est écrit dans la Torah plein de choses qu'on a découvert y a pas si longtemps... et que les rabbins et ben i disaient quoi. Dès le début, i disaient que ça... que c'était vrai quoi ! (Hum hum) Et puis que les scientifiques ils ont prouvé quoi ! [...] (Et en fait comment tu l'as... connu ? C'est... quelqu'un de ta famille qui t'a dit... suggéré de le lire ou... ? Plus... ? Dans le cadre par exemple des cours... ? Ou dans le cadre de... je sais pas...) Hum... Et ben... ! Ouais, dans les cours souvent i nous disent "Ben... i faut acheter ce livre... il est bien... !" Ben ! donc là c'est une amie... à moi... C'est une amie qui me l'a conseillé... vu que... elle trouvait que c'était bien quoi (Ouais !) Voilà. Et puis à la maison on a quelques livres comme ça, on a pas mal de livres... sur ce sujet quoi ! [...] Donc voilà, bon. Ça, j'aime bien lire ça ! 'Fin quand c'est pas trop compliqué non plus hein ! I faut que ce soit écrit... simplement (Hum) Y en a un que j'avais bien aimé, c'était... le Grand Rabbine de France... (Ouais) Joseph... ouais enfin Joseph Sitruk... Donc, le Grand Rabbine de France qui a écrit un livre... donc sur, là c'est sur sa vie... C'était surtout en fait, y en a qui l'interviewait, lui posait des questions, et lui i répondait. Donc ça j'avais adoré... parce que j'aime bien ce rabbin. J'adore comment i parle, i parle bien ! [...] [Elle évoque les différentes occasions de lecture des textes religieux et notamment] Le samedi après-midi avec une copine et tout, ben... des fois... ouais, on parle, et c'est une copine qui ben... des fois je vais chez elle, et puis elle a plein de livres, donc on les lit et tout quoi (Mouais... Vous les lisez ensemble ?) Mouais ! Et puis... on en parle ensemble, ben on... Par exemple sur... la mort et tout, par exemple, ça c'est marrant parce qu'on a les mêmes peurs quoi ! [petit rire] Je sais pas on est... Ouais, et puis on les lit. Et puis après on se dit ce qu'on en pense et tout... Ou on lit des passages... Elle, elle lit un livre et puis moi je lis un livre ! Et dès qu'on voit un passage intéressant, on les lit à haute voix quoi ! (Ah ouais ?) [petit silence] Mouais... (Et c'est récent que... ?) Avec cette copine ? (Ouais)

Mouais ! Ben c'est parce que... 'Fin, comment dire ? [petit silence] Parce que en fait moi... euh... Ben je vous le dis finalement [petit rire] (Hum hum !) Je sais pas... (Sauf si ça te pose problème, mais moi ça m'intéresse !) Non, en fait pas tellement... pour l'instant ! [petit rire] Mais parce que moi en fait euh... 'fin j'ai toujours été... juive [...] [mais] ma mère en fait elle est convertie [...] Pour se convertir à la religion juive, c'est quèque chose de... très très très très dur... [...] I faut passer... devant des gens et tout... i vous posent des questions... et puis i vous font patienter... et puis... i faut PERSISTER, et puis... i faut apprendre... plein de trucs quoi ! (Hum !) Et donc ma mère, elle a passé pendant je sais pas combien de temps... ! Enfin voilà. Et donc c'est pour ça, bon elle a ramené plein de livres et tout... [...] Et puis, ben moi, quand elle s'est convertie, j'avais plus de treize ans... Nan, plus de douze ans, et douze ans [...] Donc il a fallu que moi je me reconvertisse... (Ah ouais...) l'année dernière ! (Hum hum) Donc ouais en fait c'était pour ça... que j'ai lu tous ces bouquins... ! Donc... ça a été super dur... ! Et tout... je suis passée devant les autorités... juives... super dur quoi ! Donc j'en ai appris beaucoup... et tout sur la religion, donc pendant cette époque ! Et donc en fait... ben main'nant j'en sais beaucoup [...] Donc c'est bon j'avais été convertie, i m'ont dit que c'était bien (Hum hum) Et cette copine, et ben... elle aussi... elle se convertit. Donc c'est pour ça, alors... Et ben elle est, elle va en cours... de conversion... (Hum) Et donc c'est pour ça que main'nant et ben au lieu de sortir le samedi, ben... par exemple, depuis deux semaines, et ben... je vais chez elle et puis... on lit des livres... et puis voilà quoi (Ouais. En fait c'est pour l'aider à se concentrer en fait) Voilà... parce que c'est super dur, i faut l'aider pendant un moment [...] (Vous en discutez... entre vous ? 'Fin dans la famille ?) Ah ouais ! (Ouais ?) Ouais ouais... Ben surtout les moments où c'était pas facile quand... moi je devais me convertir et tout... C'est vrai que mon frère et ma sœur, i z'avaient moins de la majorité... donc, eux i sont passés... comme ça ! [...] ça a duré qu'un an, moi ! Mais pendant un an suivre tous les cours... c'est dur quand même ! Et... donc c'était dur parce que... y avait que moi finalement qui était pas juive dans la famille, 'fin... (Ouais !) Et donc voilà... c'est embêtant quoi ! C'est stressant... En plus moi i fallait que j'aille... i fallait... pff' ! Que je pense à y aller à ces rendez-vous... ! Et tout, i fallait que je fasse encore plein de trucs, en plus à côté de l'école, et tout... Donc c'était très dur quand même... (Hum !) Mais bon ! Vraiment quoi ! Et puis finalement et ben... c'était bon... [sourire de soulagement] (Et une fois que tu t'en es, en fait, quand vous en discutiez c'était plus... pour te soutenir à... dans ton effort /) / Ouais ! Et puis ma mère, ben... comme elle était déjà passée devant ce monsieur [...] qui s'occupe des conversions [...] elle m'expliquait... Ouais, elle me disait souvent ce qu'il allait me dire... et tout, et puis elle m'aidait quoi [...] parce que bon elle elle avait passé une formation assez... assez bien je crois. [...] Elle m'avait dit donc... "I faut pas que tu laisses tomber ta religion et tout". Et puis... et puis, ben elle me disait "Ben nan ! I faut le temps... i faut persister..." Et puis voilà quoi ! [petit silence] Et... donc comme pour tous les tête-à-tête, i faut les préparer... ! (Ouais !) donc... j'ai mis longtemps à comprendre mais i faut être patient quoi » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées)

Pour sa part si Rodolphe n'a pas reconduit son abonnement à son magazine sportif, il n'en a pas pour autant arrêté la lecture. C'est dans son club d'aviron qu'il lit « vite fait » le

magazine qui décrit les différents clubs, donne leurs résultats aux compétitions, etc. Depuis la mi-collège Samuel a cessé de fréquenter régulièrement la bibliothèque municipale (depuis l'enfance il y allait tous les mercredis après-midi) et n'a plus renouvelé son inscription. Celle-ci était son principal fournisseur de bandes dessinées. Ses sociabilités amicales lui ont offert toutefois de nouveaux soutiens à ces lectures. Il a découvert, ou continué à lire, grâce à ces dernières, les albums de *Titeuf* et ceux d'*Astérix*. Ses sociabilités ont donc participé à ce qu'il n'arrête pas complètement la lecture de cette catégorie de textes, non lue au sein des cours de français.

Ainsi le renouvellement des soutiens lectoraux contribue parfois à la poursuite et à la mise en œuvre d'habitudes lectorales antérieurement constituées. Lorsqu'elles sont différentes des pratiques scolaires, il constitue donc, à côté de la reconduction d'habitudes lectorales se passant de sollicitations encadrées, rendue possible par la force de l'habitude et des conditions matérielles et culturelles favorables, et à côté de la reconduction de l'encadrement des habitudes lectorales antérieurement construites, une autre condition de possibilité de la variation intra-individuelle des habitudes de lecture mises en œuvre selon les contextes scolaire et extra-scolaire.

Samuel souligne qu'en grandissant, il a eu l'autorisation parentale de regarder la télévision. Il a également acquis un ordinateur sur lequel il travaille ou joue à des jeux vidéos ou compose de la musique grâce à un logiciel (sans pour autant « *passer des journées entières dessus* ») :

« Avant je lisais pas... pas mal, maintenant je lis pratiquement plus. Je lis que les... livres qu'on a à lire en français (Depuis cette année ?) Ouais ! Depuis que j'ai mon ordinateur... [il sourit, je ris un peu] (Parce que tu passes plus de temps à... /) / Ouais. Et puis... avant j'avais pas le droit de re/ Quand j'étais plus petit... j'avais pas le droit de regarder la télé le soir (Ouais ?) Donc je lisais ! Mais depuis... deux ans maintenant je peux regarder quand même quand je veux. Donc généralement le soir... je me mets devant la télé ! Plutôt que... devant le livre (Ouais ?) Donc... voilà ([petit rire] Parce que tu préfères... regarder la télé ? /) / Ouais c'est... Je préfère... être végétatif devant mon écran plutôt qu'avoir à... réfléchir alors que j'ai... [petit rire] réfléchi toute la journée à... en cours. Et que j'ai envie de... un peu... (Faire une pause) Voilà... » (Samuel ; père : plombier ; mère : secrétaire après avoir été longtemps au foyer, baccalauréat, arrêt des études après son mariage)

De fait, la bibliothèque municipale est moins nécessaire à ses divertissements. De plus, Samuel déclare consacrer plus de temps à la réalisation de ses devoirs scolaires depuis l'entrée au lycée. Si ses pairs n'ont pas œuvré contre son abandon progressif d'autres lectures littéraires (classique ou non : Hugo, Dumas, Tolkien, *Livres dont vous êtes le héros*, etc.), ils lui ont permis de poursuivre sa lecture de bandes dessinées.

Pour Samuel comme pour d'autres enquêtés, le renouvellement des soutiens lectoraux s'inscrit dans une modification plus générale de la configuration au sein de laquelle il évolue : autorisations parentales de nouveaux loisirs, augmentation du travail scolaire, etc. Cette modification configurationnelle lui permet de reconduire certaines lectures (les bandes dessinées). Mais ce n'est pas toujours le cas.

2) Transformations configurationnelles et nouvelles habitudes lectorales extra-scolaires

Des transformations des configurations au sein desquelles évoluent les enquêtés peuvent susciter de nouvelles habitudes lectorales extra-scolaires, distinctes de celles mobilisées en contexte scolaire du point de vue des catégories de textes ou du point de vue des façons de lire (non lecture de littérature classique, lecture d'autres catégories de textes, appréhension pragmatique, etc.).

Ces nouvelles lectures peuvent faire suite à des transformations différentes, liées ou non à l'institution scolaire :

- certaines transformations, comme la constitution de nouvelles sociabilités lectorales, ou une évolution du statut et de la place occupée par l'enquêté dans la configuration familiale (avec l'avancée en âge par exemple ¹²⁵⁹), sont relativement indépendantes du parcours scolaire ;
- d'autres transformations, comme les modifications des sollicitations scolaires – au sein des cours de français ou au sein d'autres disciplines – et les réactions qu'elles suscitent chez les enquêtés, sont liées au parcours scolaire.

A. SOURCES NON SCOLAIRES DES TRANSFORMATIONS

On peut classer les modifications configurationnelles qui apparaissent dans les entretiens en trois groupes :

- des modifications de la configuration familiale,
- une modification de la place occupée par les enquêtés dans cette configuration,
- des modifications des sociabilités.

Ces modifications configurationnelles affectent les habitudes de lecture lorsqu'elles confrontent des enquêtés à de nouvelles sollicitations lectorales ou lorsqu'elles les soustraient à d'anciennes. Elles peuvent constituer une condition de la variation de leurs pratiques lectorales selon les contextes lorsqu'elles les conduisent à mettre en œuvre des habitudes de lecture différentes de celles mobilisées au sein des cours de français, ou lorsqu'elles les conduisent à abandonner des pratiques qui, au contraire, s'en approchaient.

modifications de la configuration familiale

Au gré des mariages, des déménagements, de nouvelles préoccupations et occupations des individus, ou d'autres événements, la configuration familiale peut évoluer et entraîner la modification des sollicitations lectorales dont elle était porteuse ¹²⁶⁰. Ainsi, Samia a vu ses sollicitations lectorales renouvelées avec le mariage de l'un de ses grands frères. Sa

¹²⁵⁹ Cf. Attias-Donfut, *Généralistes et égoïstes de la vie, op. cit.*

¹²⁶⁰ Pour l'observation des transformations des pratiques culturelles sous l'effet des transformations des sociabilités cf. aussi, B. Lahire, « Sébastien Seyvoz », *Portraits sociologiques, op. cit.*, p. 315-321.

belle-sœur qui a travaillé dans un CDI de collège avant de travailler dans le service pédiatrique d'un hôpital constitue une nouvelle source de sollicitations lectorales. Ses suggestions se substituent à celles de son frère aîné. Au collège Samia a lu *Andromaque* sur les conseils de ce dernier qui l'incitait à lire les livres qu'il avait conservés après les avoir étudiés en classe. Lors de l'entretien, Samia vient de terminer un ouvrage sur les enfants séropositifs que sa belle-sœur lui a offert. En renouvelant les lectures de Samia pour des textes ne figurant pas sur les listes de suggestion, ces nouvelles sollicitations favorisent la variation de ses pratiques de lecture selon les contextes :

« J'ai un livre... que ma belle-sœur m'avait conseillé, c'était un livre qui avait été écrit par les enfants... ayant le SIDA je crois (Ouais) Tu... sais ce que c'est... Je sais plus, mais c'était intéressant. Ça parlait de... Ben i racontait un petit peu. J'ai pas le nom c'était... c'était pas SOL EN SI... c'était un truc... dans le genre, et... (Ouais) Et je l'avais lu et ç'avait... 'Fin c'était bien de voir... ce qu'i pensaient de leur maladie en fait ce qu'i... (Ouais c'étaient des témoignages qu'y avait dedans) Pas seulement des témoignages ! [...] Mais... c'était surtout ça qui m'avait... Je sais que j'ai pas trop retenu... trop le reste, parce que je sais un peu ce que... 'Fin je vois ce que c'est (Hum) mais c'est surtout les témoignages d'enfants qui étaient... C'était émouvant(Ouais) Donc ça c'est un livre... qu'on m'a conseillé... Elle me l'a même pris quoi, elle me l'a acheté [...] Le p'tit qui témoigne... i veut pas faire de peine à sa maman, mais que... qui est... C'est le p'tit qui est peiné en fait... dans l'affaire, dans l'histoire, c'est lui qui... Mais i dit que... i doit... i voulait pas faire de mal à sa maman avant tout en fait. I s'imagine que... parce qu'il a cette maladie, ben... i fait du mal aux autres (Ah ouais ?) Ouais ou des trucs dans le genre [...] C'est pas un raisonnement d'enfant quoi on se dit "Le p'tit il a pas... il a pas dix douze ans... il est mûr par rapport aux enfants de... son âge" (Hum hum) I veut pas faire de mal à sa maman, c'est normal mais... de là à se dire "C'est de ma faute" [petit silence] » (Samia ; père : ouvrier dans le bâtiment à la retraite ; mère : femme au foyer ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

En perdant son seul sollicitateur extra-scolaire de lectures convergentes avec les lectures scolaires, Samia voit l'équilibre de ses pratiques lectorales modifié du point de vue des catégories de textes : l'ensemble de ses lectures extra-scolaires diffère désormais des pratiques lectorales scolaires.

Suite aux déménagements de ses parents pour des raisons professionnelles, la configuration familiale de Nicolas s'est modifiée entraînant la modification de ses habitudes de lecture. Cet enquêté a laissé dans le Nord son oncle qui, au début du collège, l'a aidé à parcourir *Les Misérables* et a accompagné sa fréquentation du bibliobus. Cet éloignement a participé à l'arrêt de ses lectures littéraires extra-scolaires, étroitement liées à cette relation. Nicolas n'est pas devenu usager de la bibliothèque ou du bibliobus de sa nouvelle ville et n'emprunte plus de littérature. Il continue en revanche de lire les imprimés présents au domicile familial (ouvrages pratiques, magazines, journal, encyclopédie numérique, etc.). Lamia pour sa part exprime un sentiment de relatif abandon l'année de l'enquête. Sa sœur aînée, qui s'est beaucoup occupée d'elle durant son enfance et son adolescence, a quitté le domicile familial suite à son mariage¹²⁶¹. Elle a emporté avec elle les livres de sciences de l'éducation que Lamia feuilletait avec admiration. Par ailleurs, consacrant l'essentiel de son temps à la préparation de son baccalauréat, le frère de Lamia néglige les sociabilités lectorales qu'il entretenait avec sa

petite sœur depuis leur enfance : ils ne vont plus ensemble à la bibliothèque et n'y empruntent donc plus de bandes dessinées, de magazines éducatifs ou de romans. Son frère ne conseille plus expressément à Lamia les œuvres qu'il a lui-même étudiées et l'aide moins à réaliser son travail scolaire :

« (A la bibliothèque en fait, t'y allais toute seule ou t'y allais avec des copines... ou avec tes sœurs, ton frère... ? Je sais pas) J'y allais avec mon frère(Ouais ?) et... Il y allait avec ses copains. C'est lui qui m'a inscrit, il a eu l'idée de m'inscrire. Euh... j'y allais... PAS avec des copines (Lui i lisait beaucoup aussi ? Ton frère ?) Euh... i lisait pas, pas énormément, mais... il aimait bien lire. I lisait aussi, si c'est vrai (Ouais ?) C'est surtout lui... il a commencé à lire des BD et moi... j'ai suivi derrière [...] [Maintenant] il lit pas mal aussi. Euh... (Plutôt quoi ?) Par exemple les livres que j'ai lus pour l'école maintenant, je lui demande si il les a lus (Hum hum) et i me dit "Ouais, çui-là il est bien, çui-là je l'ai bien aimé". [...] On est pareil, on est... Les maths, c'est pas trop trop ça, mais... le français on s'entend bien (Hum !) I m'aide à faire mes dissertations, mes rédactions, et... (Ah ouais vous discutez bien de...) Voilà, on discute bien... I m'explique quand je fais des erreurs, j'en sais rien. Sauf que... cette année ç'a pas été trop ça pour MOI parce que lui il avait son bac et tout (Hum hum) I s'est pas trop préoccupé de moi mais BON, je le comprends [sourire] (Hum hum... Il est en terminale quoi ?) STT ! » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron d'un café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée)

Les transformations de la configuration familiale ont contribué à l'arrêt des lectures littéraires extra-scolaires. Parallèlement, Lamia évoque son investissement plus important dans ses sociabilités amicales lui faisant délaisser les relations familiales et son domicile. Par ce biais, elle maintient voire augmente ses lectures de magazines adolescents :

« Je suis souvent avec mes copines... Maintenant... maintenant que j'ai grandi... je suis moins souvent à la maison et... je suis plus à aller chez ma copine. Je peux aller chez ma copine... Je peux aller au cinéma avec elle on peut aller... Je sais que... [ma mère] préférerait que... je reste avec elle et qu'on va ensemble et... Je le sais un petit peu, c'est ce que je devrais faire » ; « Avec mes copines on lit... des magazines de mode... des magazines où y avait des STARS... ça nous arrive ! (Ouais ?) On se lisait ça... quand on était au collège, mais on n'a pas changé d'habitude, ou des magazines où y a des tests ! Des choses comme ça on aime bien... (Ouais ? Tu le fais encore ?) Oui on le fait... (Ouais ?) surtout ces temps-ci... on lisait beaucoup dessus (Ouais ?) On achète des magazines pour les filles... on aime bien » (Lamia ; père : ouvrier en usine puis patron d'un café avec l'un de ses fils, décédé lorsqu'elle était en 6^{ème}, scolarité en Algérie, savait lire et écrire en arabe ; mère : sans profession, scolarité non évoquée)

Suite à des transformations de la configuration familiale et amicale et à la place que Lamia y occupe, l'économie d'ensemble de ses pratiques de lecture extra-scolaires a été modifiée au profit des catégories de textes distinctes de celles étudiées en cours de

¹²⁶¹ Après un baccalauréat professionnel, celle-ci a obtenu une maîtrise de science de l'éducation au bout de longues années d'études. Possédant le BAFA et le BAFD, elle était parallèlement animatrice et souhaite ouvrir un centre de vacances. Elle a fait participer Lamia à de nombreux camps scouts.

français. La variation des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes scolaire et extra-scolaire de Lamia s'est accentuée.

changer de statut dans une configuration inchangée

La modification de la place ou du statut occupés dans une configuration relationnelle stable (ni nouvelles rencontres ni arrêt d'anciennes relations) peut aussi entraîner une transformation des sollicitations extra-scolaires et des habitudes lectorales mises en œuvre en ce contexte. Différentes des lectures scolaires ces dernières participent alors à la variation intra-individuelle des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes.

Cédric manifeste par différents propos qu'en grandissant, il occupe la place d'homme adulte au sein de la sphère familiale laissée vacante par le divorce de ses parents. Il prend en main différentes activités que son père réalise désormais dans son nouveau foyer. Cédric se charge ainsi de l'entretien de la voiture de sa mère, il s'occupe des aménagements électroménagers domestiques, il passe son permis de conduire. Pour assurer financièrement ses différentes activités, il occupe durant les vacances scolaires un emploi de magasinier dans la même société que sa mère. En achetant pour la première fois un recueil de blagues de P. Palmade, Cédric parfait le portrait des intérêts et activités qu'ont les adultes de son univers relationnel. Il témoigne du même goût que ses parents pour un certain humour. Son père, routier, « *écoute la radio toute la journée [...] les vieilles chansons... ou les trucs comme ça [...] et puis y a des sketches bien connus, Bigard... ou des trucs comme ça, ça fait bien rire* » et « *des fois quand on est à table... on parle de ça... Ouais ! Ou... on rigole* ». Pour sa part, Cédric a donc lu le recueil de blagues acheté avant de le prêter à sa mère :

« Les trucs de blagues j'avais acheté... Tu préfères . De Pierre Palmade là (Ouais) "Tu préfères avoir" bon par exemple... C'est vrai que des fois... ça fait rire !(Et comment t'avais... connu ce... ? 'Fin, comment tu l'avais acheté tu te souviens ?) Ben je l'avais acheté en vacances... à la Toussaint... J'avais entendu ça à la radio ou on avait vu ça à la télé. Ah ben à la radio ouais là je m'en souviens [petit rire] "Tu préfères avoir un bras en mousse ou une jambe en bois... ?" [petit rire ; petit silence] Nan et puis je l'avais lu parce que c'était drôle on en parlait et tout ça... On voulait l'acheter t'façons... (Avec qui ? Avec ton père ?) Avec ma mère (Ta mère ?) Ouais ma mère on avait bien rigolé (Hum ! Vous les lisiez les blagues mutuellement ou... comment ça... ?) Ben... nan parce que disons comme j'étais pas là pour la Toussaint j'étais parti... Je l'ai lu ben... dans mon coin en revenant en train (Hum hum) Je l'ai lu dans le train et... Parce que j'étais loin ! [petit rire] Et puis en arrivant ma mère elle l'a lu... [...] Les trucs de blagues ouais, ben si, ouais, ça j'en lis... sinon non... c'est bien le seul truc de blagues que j'ai chez moi [petit rire] » (Cédric ; père : routier ; belle-mère : coiffeuse ; mère : préparatrice de commande ; études inconnues de l'enquêté ; il vit avec sa mère)

C'est le statut d'aîné qui a des effets sur les pratiques de lecture de Leïla, Farid et Nordine. S'ils ont lu des bandes dessinées durant leur enfance, ils ont cessé de le faire au collège. Ils s'y remettent au lycée par l'intermédiaire de leurs cadets dont ils accompagnent l'entrée dans l'écrit en leur lisant et en leur faisant découvrir des albums et des bandes dessinées enfantines :

« (En fait t'y es allé des fois à la bibliothèque ou jamais ?) Euh si j'y vais... parfois(Ouais) Comme ça c'est tout (Quand t'y vas c'est pour... travailler ou pour euh) Pour ma p'tite sœur(Tu l'accompagnes ?) Voilà, mais c'est tout (Tu l'aides à choisir les livres ou euh...) Ben pour ma p'tite sœur ouais. Mais y a pas beaucoup de lignes... Et c'est moi qui lui raconte l'histoire après, c'est moi (Ah ouais ?) Ouais... » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire)

Cette charge éducative, souvent décrite comme plaisante, est parfois portée par des enquêtés qui se présentent comme étant faiblement investis dans l'activité lectorale telle qu'elle est définie au sein des cours de français lycéens. Ces sociabilités semblent leur permettre d'assouvir des satisfactions et plaisirs lectoraux que la réalisation des lectures scolaires ne leur apporte pas ¹²⁶² :

« [A propos de Britannicus] On l'a pas vraiment étudié encore [petit rire] Et j'écoute même pas en cours (C'est vrai ?) C'est rare que j'écoute en cours. [On étudie] par ré/... par scène je crois, par scène et après par acte, ou c'est par acte et après par scène. C'est ça (Et pourquoi t'écoutes pas, t'aimes pas ? ou euh...) Si mais... quèquefois c'est... Je m'ennuie. Je m'ennuie trop en français alors... je dors ([petit rire] Tu t'ennuies pourquoi en fait ?) Parce que je m'ennuie... C'est pour ça c'est tout (A cause des textes ou le prof i, tu l'aimes pas ou euh...) Non comme... Sérieux, je l'aime bien le prof. Il est trop sympa mais... je sais pas ça me prend la tête des fois (Ouais) C'est rare que ça me prend pas la tête le français (Depuis tout le temps ou euh... c'est juste cette année...) Ben... depuis toujours, toujours... le français ça me prend la tête, c'est tout [...] (T'aimes mieux en fait étudier... 'fin t'aimes mieux, ce que t'aimes le moins...) Ben j'aime pas lire... et je lis jamais(En cours en fait, quand vous avez un livre ou euh... des extraits de textes, tu préfères quoi ?) Aucune des deux (Ouais ?) Aucune... [rire] Aucune, nan aucune des deux. Mais je déteste lire » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire)

Qu'elles compensent ou non les insatisfactions lectorales éprouvées en contexte scolaire, les lectures extra-scolaires faites aux petits frères et sœurs sont appréciées et se distinguent de celles réalisées en cours de français.

Comme Samuel, un certain nombre d'enquêtés connaissent en grandissant une baisse de la prise en charge parentale des incitations à la lecture, notamment littéraire. Parallèlement, ils voient augmenter les autorisations ou accompagnements parentaux d'autres activités ou loisirs qu'ils préfèrent à la lecture (jeux vidéos, sorties ou sport, télévision, etc.). L'ordre des priorités parmi les activités réalisées hors école n'est plus en faveur des lectures littéraires. Ainsi entre autres raisons, Karine attribue sa baisse significative de lectures littéraires à l'installation par son père d'un poste de télévision

¹²⁶² Par ailleurs ces sociabilités lectorales apportent la preuve s'il en fallait que la dépréciation et les difficultés parfois éprouvées face aux exigences scolaires ne se traduisent pas nécessairement en opposition systématique vis-à-vis de l'écrit et, pour ceux qui se laissent aller à des généralisations plus abusives encore, de la scolarité. Lorsqu'elles concernent des petits lecteurs et des individus éprouvant des difficultés à maîtriser les pratiques lectorales scolaires, ces sociabilités pointent aussi que les individus se situant à distance des exigences scolaires secondaires peuvent proposer les premiers accompagnements dans l'écrit par le biais des lectures offertes aux enfants. Ces pratiques ne peuvent donc être le seul indicateur de la proximité culturelle avec les exigences scolaires secondaires, cf. *supra*, chapitre 2.

dans l'appartement qu'elle partage avec sa sœur aînée. Pour sa part, Philippe oppose la période enfantine où il restait à la maison à lire des romans et des bandes dessinées à celle où il est sorti de chez lui pour faire du basket. Les mères de Véronique et Benjamin continuent d'inciter leurs enfants à lire de la littérature. Cependant, elles leur laissent la responsabilité de la lecture et ne les accompagnent plus à la bibliothèque municipale ou dans les librairies. Elles ne leur offrent plus de livres mais ne cessent pas d'accompagner fortement d'autres lectures. Ce faisant, elles favorisent, sans forcément le vouloir, un déplacement des lectures extra-scolaires voire des intérêts lectoraux de leurs enfants au détriment des lectures littéraires. Ainsi, magazines et littérature ne font pas l'objet du même traitement : alors que les romans sont seulement recommandés, les magazines sont apportés (abonnement, photocopie, etc.). Par exemple la mère de Véronique conseille à sa fille la lecture des œuvres de Colette présentes au domicile mais ne lui offre plus d'œuvres littéraires :

« Ma mère elle m'a acheté beaucoup de livres, pour m'inci/ (/ Quand t'étais p'tite ?) Voilà, pour m'inciter à lire [...] Mais là je crois que... là, même depuis longtemps main'nant elle a arrêté, parce que elle voit que... t'façons ça me plaît pas » ; « (Donc ta mère, elle t'achète plus de livres ?) Nan (Parce que tu lui as dit que ça te plaisait pas) Nan mais elle l'a vu, en fait (Ouais) Elle l'a constaté par elle-même hein que... Maintenant elle m'en achète plus... (ça fait longtemps ou...) ça fait bien trois ans que... Et puis en fait comme elle a beaucoup de livres, parce qu'elle en a ramenés... t'sais plein de livres que, quand elle lisait quand elle était jeune(Ouais) Et elle les a mis dans la bibliothèque ce qui fait, elle m'a dit "Ben t'façons si t'as envie de lire ben j'ai plein de livres (Ouais) comme Colette" ou euh... je sais pas quoi là [rire des deux] Donc en fait j'ai pas besoin... (Et elle les a ?) Oui oui elle les a, donc elle m'a dit "Si un jour t'as envie de lire..." » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air)

En revanche, même si la contrainte lectorale n'est pas perçue comme telle, la mère de Véronique incite plus impérativement sa fille à lire des magazines féminins en lui soumettant des articles susceptibles de l'intéresser :

« Moi j'aime bien Femme actuelle parce que y a plein de trucs sur la cuisine et tout comme j'aime bien en plus cuisiner [...] Et puis des fois y a des blagues t'sais, sur le sommaire et tout. Nan j'aime bien. Y a des trucs intéressants aussi y a... le coin t'sais santé, y a la rubrique santé et... c'est vrai qu'y a des choses vachement intéressantes. Donc c'est vrai que j'aime bien regarder (C'est quoi comme...) Comme... (Qu'est-ce qu'i disent dans cette rubrique ?) Ben i disent je sais pas, par exemple la dernière fois, ben ma mère me l'a photocopiée, c'étaient les problèmes du nez tu sais (Ouais) Comment arriver... t'sais quand on a le nez bouché et tout, c'est assez chiant, donc... et vu que moi j'ai le nez bouché assez souvent [rire] J'ui ai dit, ben elle me l'a photocopiée. Puis c'est vrai que c'est intéressant : i te disent ce qu'i faut faire, t'sais sans... avoir besoin d'aller voir un médecin quoi. Et donc t'as des petits conseils, c'est vachement bien, des trucs comme ça. Y a aussi... Pff' je sais pas c'est aussi sur... la psychologie, tu sais i te disent comment i faut réagir quand t'as des problèmes des trucs comme ça. Nan je trouve ça vachement intéressant. Voilà (Et donc là ta mère elle te l'a photocopié parce que... il était pas là [au domicile] en fait ?) Euh en fait on l'avait

pas. Elle l'a par le bureau (Ouais d'accord) T'sais donc c'est plus pratique. Des fois elle l'emmène, mais là elle me l'a photocopié je sais pas pourquoi. Et puis, ben si parce que... elle a pensé à moi quoi, et... Voilà elle me l'a photocopié pour ça » (Véronique ; père : cadre commercial au chômage, équivalent baccalauréat ; mère : hôtesse d'accueil, études d'hôtesse de l'air)

L'inégalité de traitement des différentes catégories de textes du point de vue des modalités de sollicitation permet en partie de comprendre la poursuite de la lecture de magazines et l'abandon des lectures littéraires. Elle s'articule à l'avancée en âge des enquêtés, aux conceptions/pratiques éducatives parentales¹²⁶³ et à leur appropriation par les enfants. Parce que la précocité de la responsabilisation enfantine en matière de lectures littéraires entraîne un moindre accompagnement parental des pratiques, elle peut conduire à leur abandon lorsque les enquêtés n'ont pas constitué les savoirs, savoir-faire et appétences nécessaires à leur reconduction, lorsqu'ils n'ont pas construit un rapport autocontraint aux pratiques ou lorsqu'ils ont constituées ces pratiques lectorales en habitudes sous condition d'encadrement. Ainsi, une étude précise des sollicitations lectorales complète utilement la compréhension des effets pervers des injonctions aux plaisirs de lire et à l'autonomie lectorale auprès des petits lecteurs. Ce n'est pas seulement parce qu'elles fournissent des arguments justifiant leur absence de pratiques de lecture que les injonctions aux plaisirs de lire et à l'autonomie lectorale ont des effets pervers auprès des petits lecteurs¹²⁶⁴. C'est aussi parce qu'elles se réalisent dans des conditions défavorables aux lectures de livres : ici par exemple, la faiblesse des habitudes dont la mise en œuvre ne repose pas sur des sollicitations encadrées et les sollicitations plus encadrées à la lecture d'autres catégories de textes orchestrent le délaissement de la littérature.

L'évolution du statut ou de la place occupés dans une configuration relationnelle stable participe donc parfois à une modification des sollicitations lectorales et à la réalisation des pratiques lectorales différentes de celles exercées au sein du contexte scolaire.

modifications des sociabilités amicales

Plus souvent articulée à l'entrée au lycée (avec le changement d'établissement, d'enseignants et de camarades que cette dernière implique parfois), la transformation des sociabilités lectorales amicales constitue une autre source de modification de la configuration au sein de laquelle les enquêtés évoluent. Des modifications tendent à réduire certaines pratiques lectorales qui se distinguaient des pratiques lectorales scolaires et participent à la diminution de la variation intra-individuelle des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes. Ainsi, suite au changement d'établissement, Livio ne côtoie plus son camarade qui l'avait incité à lire *Le Seigneur des anneaux*, des livres de jeux de rôles de *Star war*, etc. Il ne reconduit pas seul ces lectures

¹²⁶³ Dans son analyse des relations entre mode scolaire de socialisation et mode populaire de socialisation, D. Thin montre que le rapport à la contrainte constitue un point essentiel de leurs distinctions : générer une autocontrainte d'une part, assurer la soumission à une contrainte extérieure d'autre part. D. Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 104-120.

¹²⁶⁴ F. de Singly, « La lecture de livres pendant la jeunesse », op. cit., p. 145 et 147.

entamées et inachevées. Radia lisait avec ses copines des magazines adolescents dans la cour du collège. Elle ne les lit plus depuis son entrée au lycée et la fréquentation de nouvelles camarades de classe. Plusieurs garçons interrogés qui fréquentaient avec des pairs la bibliothèque municipale ou le CDI de leur collège et y lisaient des bandes dessinées ont mis fin à ces lectures en changeant d'établissement scolaire. La proximité de la bibliothèque municipale et de son collège en favorisait la fréquentation par Sébastien et ses pairs. Cet enquêté ne s'y rend plus depuis qu'il suit sa scolarité dans le lycée de secteur situé dans une autre commune, loin de la bibliothèque.

Cependant, la substitution aux lectures de l'enfance d'autres lectures, elles aussi différentes des lectures scolaires, ne réduit pas la variation des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes, mais la maintient en la déplaçant. Ainsi, pour Ahmed, les sociabilités lectorales enfantines et collégiennes prenant place à la BM puis au CDI autour des bandes dessinées, des encyclopédies, du *Quid* et des magazines auto ont cédé la place à des sociabilités lectorales qui se déroulent « *dehors* » et qui permettent de faire le partage entre les textes religieux « *intéressants* » disant « *ce qu'i fallait faire, ce qu'i fallait pas faire, ce qui était bien* » et les textes dont le contenu n'« *est pas vrai* », « *des livres c'est rien que pour le business* » :

« (Et comment tu sais la différence ?) Tu vois en fait... moi... t'sais dehors, des fois on s'échange des livres et... voilà des fois on se dit tu vois " ç ui-là... i dit que des conneries. Le... celui qui a fait ça c'est pour le business, c'est pour le baye !" » (Ahmed ; père : ouvrier au chômage ; mère : sans profession, a été gardienne pendant un an ; scolarité primaire des deux parents en Tunisie)

L'évolution des sociabilités lectorales amicales peut donc conduire les enquêtés non seulement à abandonner des pratiques lectorales antérieures mais aussi à en adopter de nouvelles, avec la découverte de catégories de textes, qui se distinguent plus ou moins fortement de celles étudiées en cours de français. Les sociabilités lectorales offrent alors potentiellement un encadrement à la constitution et à la mise en œuvre de nouvelles habitudes lectorales. L'année de l'enquête Ophélie s'émancipe un peu des recommandations lectorales littéraires de sa mère (essentiellement littérature classique). Sa tante maternelle parisienne chez laquelle elle a passé ses vacances de février l'a emmenée voir *Le Révizor* de Gogol à la Comédie française (prolongeant ainsi le contexte scolaire¹²⁶⁵). Elle lui a aussi laissé à disposition une bibliothèque comportant des livres moins classiques : Ophélie a lu un recueil de *Contes tsiganes* et relu des bandes dessinées. Par ailleurs, en suivant les sollicitations d'une nouvelle copine de classe, elle a découvert avec plaisir les romans d'A. Christie. C'est sans conteste grâce à des habitudes lectorales antérieurement constituées qu'Ophélie (mais aussi Esther, Peggy, etc.) s'empare sans peine et même avec plaisir de nouvelles catégories de textes. Intéressée par les périodes de guerre, Peggy trouve entière satisfaction à la lecture de *Vipère au poing* que son professeur d'histoire-géographie lui a conseillé (cette œuvre est moins reconnue pour une lecture lycéenne que pour une lecture cursive au collège dans la perspective d'une appréhension participative). A l'inverse, s'ils n'empêchent pas la réalisation des lectures, des goûts antérieurement constitués nuisent parfois aux plaisirs de ces découvertes. Ainsi Esther apprécie peu le roman de S. King lu par l'intermédiaire

¹²⁶⁵ Ophélie a en effet étudié *Récits de Pétersbourg* avec monsieur F.

d'une copine entre deux romans de littérature classique.

Nouvellement inscrit à la médiathèque municipale sur les conseils d'un copain, Yannick y emprunte quant à lui des mangas qu'un collègue d'internat ¹²⁶⁶ lui a fait découvrir :

« (Tu me disais que t'allais dans une médiathèque en fait pour prendre les livres) Ouais [sourire] [...] Y a trois étages : un étage à livres enfant, un étage... livres adultes quoi pour les grands et... y a une vidéothèque et... 'fin cassettes aussi et y a des revues, des partitions, enfin y a plusieurs trucs quoi (Et toi tu...) Ouais j'y vais assez souvent quoi, toutes les trois semaines à peu près et j'emprunte... des mangas parce que j'aime bien lire les mangas [sourire] (Ouais !) Je trouve ça intéressant (Depuis longtemps ?) Euh... nan depuis cette année [petit rire] Parce que y en a, à l'internat, qui en ont quoi et... qui m'ont fait découvrir. Et puis moi ben... après je m'y suis initié tout seul(Ouais. C'est quoi qui te plaît dedans ?) Ben... c'est les histoires, elles sont intéressantes. Du moment que c'est fantastique et puis... que c'est nouveau quoi. Y a des personnages qu'on connaissait pas et qui z'ont des spécialités et des... des coups spéciaux par exemple, ou... je sais pas [petit rire] [...] Les dessins me plaisent. Du moment qu'aussi que moi je dessine un peu(Ah ouais ?) Ouais, je veux dire je recopie en fait les dessins quoi [...] Chez moi j'ai toute une collection sur mon mur de dessins [sourire] (C'est lesquels que tu reproduis plutôt ?) Euh... ben... surtout... Ceux que j'ai fait le plus c'étaient... ceux de Dragon Ball Z, à la fois pour moi, et pour mon p'tit frère [petit rire] (Ouais) Et puis... et j'en ai fait un autre... de Shaman King quoi : et... y a un personnage qui sourit, et avec un grand sourire... avec un Walkman, et puis c'est... Et puis je mettais des p'tites appréciations... "La... bonne humeur est bienvenue dans ma chambre" ou des trucs comme ça quoi [sourire] (Hum hum. Tu l'avais mis sur la porte ?) Ouais » (Yannick ; père : ouvrier RVI à la retraite, « BEPC » ; mère : assistante maternelle, « BEPC »)

L'instauration de nouvelles sociabilités par le biais de l'internat, la lecture durant l'enfance d'autres bandes dessinées (les *Boule et Bill* de son frère aîné), conjugués à l'appréciation des dessins animés ont été favorables à l'engouement rapide de Yannick pour les mangas ¹²⁶⁷ :

« (Et ça comme... Dragon Ball Z t'as... c'est plus... tu les lis ou... tu les regardais surtout à la télé au départ ou euh...) Euh... au départ je les ai regardés à la télé, mais là... à la rentrée... y en avait un qui les avait tous(Hum hum) donc... ben c'est pas... ç a m'a permis de lire les... 86, ouais les 86 mangas qu'y a quoi [petit rire] » (Yannick ; père : ouvrier RVI à la retraite, « BEPC » ; mère : assistante maternelle, « BEPC »)

Mais, parce que la période enfantine n'a pas l'exclusivité de la construction des habitudes lectorales, la solidité des habitudes lectorales pour telle ou telle catégorie de textes n'est pas une condition nécessaire à la réalisation de nouvelles pratiques lectorales. Ainsi, alors même qu'il ne s'est pas entraîné par le passé à lire des œuvres *in extenso*, Franck

¹²⁶⁶ Pour suivre la section sport-études cyclisme, Yannick est interne depuis la seconde.

¹²⁶⁷ O. Vanhée, « Modes d'accès à la pratique et réseaux de prescription : une culture juvénile », *Lire un manga*, op. cit., p. 118-135.

se soumet à la sollicitation lectorale d'une nouvelle amie pour un récit ne figurant pas sur les listes de suggestion. D'autres éléments que la solidité de ses habitudes lectorales livresques ont rendu possible le suivi de cette sollicitation. Franck côtoie par le biais de sa mère une forte lectrice de littérature depuis son enfance. S'il n'a pas construit de sociabilités lectorales avec elle, il se représente les sociabilités lectorales comme manifestations de relations privilégiées. Il a constitué comme modèle enviable les relations autour de l'enseignant du *Cercle des poètes disparus* et regrette de n'avoir pu établir de telles relations avec son professeur de théâtre ou avec ses enseignants de français au collège. La rencontre d'une amie lectrice lui laisse espérer leur concrétisation. En plus de pallier la faiblesse des habitudes lectorales constituées, la connivence amicale prépare et assure la connivence des goûts et intérêts lectoraux. Franck lit lentement mais avec satisfaction, le récit prêté par sa copine :

« Là je suis en train de lire *Flash(Ouais ?)* de Charles Duchaussois (C'est quoi ?) C'est l'histoire... d'un jeune Marseillais. 'Fin c'est une histoire vraie hein ! (Hum hum) Enfin l'histoire elle a été écrite par un psychologue parce qu'il l'a aidé à sortir parce que c'était un drogué. Il l'a aidé à s'en sortir... Et il a enregistré ses conversations... au magnétophone et après il a écrit le livre. Donc c'est l'histoire d'un jeune Marseillais qui part... à l'aventure... enfin en direction de Katmandou... au Népal et i passe par... Beyrouth ! Machin, i commence à se droguer... I fait du trafic d'armes, des trucs comme ça. Et on voit sa descente aux enfers... au fil des années [...] C'est une copine qui m'a prêté le livre donc... elle m'a dit "Lis-le... lis ce livre il est... très sympa". Donc... voilà [...] Franchement ce livre là il est... là j'aime bien... Ben c'est/ Bon déjà ! Comme c'est une histoire vraie déjà je trouve qu'on peut plus s'intéresser(Hum hum) parce que les histoires... inventées bon c'est pas trop... Mais en plus c'est... Enfin je trouvais que voir une descente aux enfers aussi TERRIBLE parce que c'est vrai, c'est vraiment horrible hein ce qui lui arrive mais... enfin franchement je trouve ça... c'est super ! [...] I nous explique tout ce qu'i fait ! Et puis i dort pas [...] I décrivent tout. I z'écrivent physiquement comment i sont... Et puis... tout ce qui se passe : i voit des taureaux qui meurent sur des places... des enfants qui se crèvent les yeux pour... mendier et tout ça ! Et quand on voit ça on se dit "Là le mec il a... il a du vécu déjà !" Tout ce qu'il a vécu là on se dit "Mais... je me demande comment il a fait pour s'en sortir". Mais là il est encore en vie et... il est encore en cure de... désintoxication ! Mais vraiment ! / (/ ça tu le sais déjà ?) Non parce que à la... ouais parce que j'ai lu la fin du livre parce que ma copine elle m'avait dit... comme on s'était expliqué, elle m'avait dit de lire la fin avant de... commencer(Hum hum) Donc voilà quoi. C'est vraiment un livre qui m'intéresse [...] (Et ta copine quand elle te l'avait conseillé, elle t'avait dit quoi ?) Elle m'avait dit "Ben ! Je te dis rien" (Ouais...) "Lis-le et tu me diras ce que ça va te faire après !" Donc j'ai dit "Ben ouais si tu veux". Mais j'ai commencé à le lire et tout de suite ça m'a... ça intrigue ! [...] J'ai pas encore fini ! (Ouais ?) Parce que par contre je mets du temps à le lire(Ouais !) J'aime bien mais... i faut que je prenne le temps de/ Moi je trouve que... tu sais c'est... lire c'est une perte de temps ! Ce que je veux dire c'est qu'i y a d'autres choses à faire quoi (Hum hum hum) Donc... je le lis de temps en temps, je lis quoi ? Je dois lire... cinq six pages... par semaine ! [petit rire des deux] Mais bon il est quand même intéressant, donc des fois je lis plus (C'est un gros livre ou euh...) 450 pages... (Ah ouais !) [petit rire des deux] ç a fait sept mois qu'elle me l'a

(Hum hum) ça fait déjà sept mois hein... et je dois avoir lu... deux cents pages... (Ouais) [petit rire] Mais bon il est intéressant ! (A petites doses...) A petites doses ouais ! Mais j'aime bien ! J'aime bien en parler mais... le TEMPS de lire c'est... » (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4^{ème} ; mère : programmeur, arrêt des études en 3^{ème})

Parce que « l'école fonctionne » « comme réservoir de pairs »¹²⁶⁸, les modifications des sociabilités lectorales *amicales* s'articulent souvent à l'avancée dans le cursus scolaire. Mais l'évolution des pratiques lectorales extra-scolaires peut être moins liée aux « marges de l'institution » et découler plus directement des sollicitations scolaires auxquelles sont confrontés les enquêtés.

B. L'AVANCÉE DANS LE CURSUS SCOLAIRE COMME SOURCE DE TRANSFORMATIONS

De manière indirecte, l'avancée dans le cursus scolaire suscite chez Habiba et François l'arrêt de pratiques lectorales qui, pour reposer sur une façon de lire distincte de celle attendue au sein des cours de français, s'emparaient toutefois de catégories de textes recommandées. En effet *souhaitant se concentrer sur la scolarité et faire face aux nouvelles exigences scolaires*, ces enquêtés ont arrêté de suivre des cours de théâtre comme d'autres ont cessé de pratiquer un sport (Caroline par exemple a arrêté le karaté en entrant au lycée, Ophélie le hip hop...). Mais, contrairement à d'autres activités, l'arrêt des cours de théâtre a pour conséquence l'arrêt des lectures littéraires qui y étaient associées.

De manière plus directe, l'avancée dans le cursus scolaire provoque une modification de l'économie d'ensemble des lectures extra-scolaires de nombreux enquêtés par l'évolution des enseignements et des exigences scolaires. Cette modification se décline différemment chez les uns et chez les autres en fonction des habitudes lectorales antérieures, des souhaits d'orientation et des accompagnements parentaux de la scolarité, etc. Elle peut susciter des lectures extra-scolaires distinctes de celles réalisées et apprises au sein des cours de français dans deux situations.

1/ Lorsque cette modification est découverte de nouvelles catégories de textes non littéraires – comme les ouvrages de référence ou la presse –, ou intensification de ces lectures. Se pose alors la question des différents modèles de lecture portés par l'institution scolaire (littéraire, scientifique et socio-historique).

2/ Lorsqu'elle est arrêt des lectures de la littérature recommandée effectuées en plus des exigences scolaires.

des lectures non littéraires articulées à des enseignements lycéens

L'évolution des enseignements avec l'entrée au lycée suscite chez les enquêtés des lectures différentes de celles mises en œuvre au sein des cours de français. Les lectures réalisées dans ces conditions ne découlent pas nécessairement d'incitations professorales expresses, mais d'une appropriation des enseignements par les élèves.

¹²⁶⁸ M. Darmon, *La Socialisation*, p. 62 et 64. F. Dubet et D. Pasquier éclairent ces « marges de l'institution » respectivement dans *Les Lycéens, op. cit.* et *Cultures lycéennes, op. cit.*

Quelquefois, elles sont cependant plus étroitement liées à des prescriptions professorales. Ces lectures non littéraires articulées à d'autres disciplines que le français témoignent de la présence de différentes légitimités lectorales au sein de l'institution scolaire.

Avec l'entrée au lycée, l'augmentation du travail scolaire demandé, la tension suscitée par l'évaluation scolaire et la certification proche des compétences (avec l'échéance du baccalauréat), la nouveauté des exigences (dans toutes les disciplines) et la spécialisation du cursus au sein de l'enseignement général (avec l'élaboration des souhaits d'orientation) encouragent des lectures extra-scolaires différentes de celles réalisées par l'intermédiaire des cours de français. La mise en œuvre de ces dernières s'appuie sur des habitudes antérieures, sur des soutiens lectoraux nouveaux ou sur des caractéristiques anciennes de la configuration extra-scolaire qui, sous l'effet de la scolarité, sont nouvellement constituées comme des soutiens lectoraux.

Affirmant des intérêts tranchés pour telle ou telle discipline (du fait de résultats scolaires obtenus, du fait de la résonance qu'elle a avec des préoccupations familiales ou amicales, etc.), ou invoquant l'exigence de la formation de nouveaux savoir-faire lectoraux, des enquêtés lisent, en plus des recommandations scolaires expresses, leurs manuels scolaires selon des fins scolaires plus ou moins affichées et payantes. Didier par exemple aime lire son livre de géographie qui présente des schémas clairs et son manuel de SES. Ces lectures d'ouvrages scolaires de référence sont proches des consultations régulières des magazines ou des encyclopédies que Didier effectue. Elles font écho de plus aux discours paternels sur l'actualité économique, politique ou sociale ou sur des civilisations passées ou étrangères que Didier écoute avec attention. Elles sont également en résonance avec les documentaires télévisés qu'il regarde assidûment. Clara qui a toujours été « *forte en espagnol* » et « *bonne en anglais* » lit pour sa part ses manuels de langue :

« Au début de l'année, quand on reçoit les manuels, j'aime bien regarder à la fin ! Les textes de la fin. Donc je me dis "Ben à la fin de l'année, j'arriverai à comprendre ça quoi !" [...] Je me dis "Et ben c'est bien d'ici la fin de l'année, j'aurai progressé, et je saurai faire ça quoi, je saurai lire ça" » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées)

Arthur, Nils, Emmanuel ou Farid, qui souhaitent tous suivre une première S, lisent tout au long de l'année les manuels de sciences ou de mathématiques. Ils déclarent souhaiter de la sorte anticiper les leçons à venir, compléter les apports professoraux ou consolider les savoirs et savoir-faire enseignés par la réalisation d'exercices supplémentaires.

Résultant d'une initiative lycéenne dans leur appropriation des disciplines enseignées, ces lectures ne répondent pas toujours aux desseins ou aux conseils des enseignants. Ainsi, Arthur mentionne-t-il les réserves de son enseignante de SVT à l'endroit des lectures personnelles d'un manuel qui ne suit pas la logique de son cours :

« ([Les] manuels... scolaires en fait... dans les autres disciplines, tu les lis des fois ou...) Ben... en fonction des devoirs quoi ! / (En bio ou en physique...) Euh... Si, ouais... physique et bio, pour voir la leçon des fois, pour pouvoir... discuter à... Physique, bio... et maths, pour voir... la leçon différemment du prof quoi, selon le

livre... Vu que je sais dans le/ Ouais, parce que y a pas d'étude du livre... (Hum) et en fait des fois, on a des trucs différents... e t ça permet de poser des questions et tout [petit silence] Donc en fait ça fait presque un complément du cours quoi ! (Ouais. Et tu les apprends ou euh...) Ouais je les apprends. Ben ouais ! Euh... ouais je les apprends, ouais. (Hum. Et tu le fais en plus que... que ce qu'elle dit ? Que ce qu'elle demande. Elle, elle demande pas ?) Elle le demande pas la prof de lire le livre. Elle, elle nous propose de l'écouter elle. Et une fois y a une élève qui lui a dit... "Je l'ai appris sur le livre" et tout... Et elle l'a disputée parce qu'elle avait pas appris son cours mais le livre (Ah ouais ?) Ouais. Elle a commencé à s'énerver quoi ! Mais... bon, je l'apprends quand même en dehors parce que ça fait toujours ça en... plus quoi (Ouais) En plus c'est un peu comme des cours des fois (Et ça tu le faisais même... quand t'étais au collège, ou c'est... juste cette année que tu le fais ?) J'ai... commencé un peu en troisième aussi, ouais, mais c'est surtout cette année (Parce qu'on t'a... recommandé de, 'fin des gens de ton entourage /) / Nan ! Mais nan, mais parce que je me suis dit que... que ça pourrait toujours apporter un plus, que ça me ferait pas de mal ! Puis comme j'ai vu qu'au début... y avait des trucs qui étaient pas dans le cours... et tout, et que des fois, elle nous les demandait en contrôle, je me suis dit que ça servait et du coup j'ai continué ! (Ah oui ! Hum hum...) Voilà [...] C'est bien. Puis... en SVT... on peut voir toutes les expériences qu'i font et tout quoi ! Ou qu'i sont soit dans un chapitre et qu'on n'a pas forcément faites ! Ou qui nous expliquent même un phénomène qu'on a... comme les effets de serre par exemple... » (Arthur ; père : dermatologue, doctorat de médecine ; mère : radiologue, doctorat de médecine)

En se fiant à ses propres résultats scolaires et aux conseils de sa sœur aînée et de ses parents, Arthur rejoint les pratiques des étudiants qui orientent leur manière de travailler moins en fonction des recommandations professorales, qu'en suivant les conseils de pairs avertis sachant que faire pour réussir aux examens¹²⁶⁹.

L'avancée dans le cursus scolaire suscite chez certains enquêtés des lectures nouvelles ou des lectures plus intenses des ouvrages de référence que sont les manuels scolaires. Par là, ils manifestent plus une initiative à l'endroit de l'enseignement et de la construction des connaissances qu'ils ne répondent à un suivi scrupuleux des recommandations ou consignes professorales. Consciemment ou non, ils s'en écartent même parfois paradoxalement en n'inscrivant pas leurs lectures dans une perspective attendue par leur enseignant et en se soustrayant à d'autres exigences scolaires. Il en va ainsi de Myriam qui, forte d'un désir professionnel¹²⁷⁰, s'affranchit de recommandations scolaires. Elle bouscule la succession des enseignements en feuilletant le code pénal et son manuel de SES avant d'y être invitée scolairement. Elle réalise ces lectures aux dépens parfois des œuvres littéraires étudiées en français ou de la lecture recommandée de la presse. Elle fait peu de cas, en outre, de l'autorité pédagogique en se fiant plus à

¹²⁶⁹ H. Becker, *Les ficelles du métier*, op. cit., p. 231. Il se distingue en revanche des étudiants de médecine de 3^e année qui disent les risques qu'il y a à s'aventurer dans la lecture d'autres documents que ceux distribués en cours, M. Millet, *Les Etudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, op. cit., p. 544.

¹²⁷⁰ La construction d'un projet professionnel dirait-on d'un point de vue institutionnel, dans une certaine abstraction de sa réalisation (notes obtenues, ressources économiques, relative reproduction du marché professionnel, etc.).

son auto-évaluation des savoirs assimilés en SES qu'à l'évaluation professorale dont elle fait l'objet :

« Je préfère faire ce qui me plaît, donc... (Ouais, toi t'aimes mieux...) La science économique, 'fin tout ce qui le pénal, le droit, tout le droit pénal, et puis... Donc ça j'aime bien (Et comment tu... connais le droit) Ben... disons que comme je veux être avocate en pénal, ben j'ai toujours... sur moi, j'ai toujours le code pénal. Le code pénal je l'ai d'jà lu, je l'avais loué à la bibliothèque. Pendant les vacances je l'ai lu (Ouais)J'ai lu... mon seul livre de science éco... je l'ai tout lu, j'ai... (Ah ouais ?) Ouais ça j'aime bien moi, ce qui est... Le droit j'aime bien... Souvent je vais au tribunal d'instance, pour voir un peu [...] Depuis... plusieurs années j'ai envie d'être avocate de pénal donc... je suis mon idée, pis... je fais tout pour y arriver quoi. Je sais comment y arriver, ce qu'i faut faire, donc tout est clair dans ma tête quoi [...] I faut que je fasse un bac ES. Je vais... normalement à la fac [...] J'ai six ans de... droit de faculté. Ensuite je passe mon CAPA, le certificat d'aptitude de la profession d'avocat, et j'ai deux ans de stage dans un cabinet avec un avocat, pour qu'i voye mes aptitudes. Si je suis apte et ben... ben je pourrais ouvrir mon cabinet. Voilà [petit rire] [...] (Et ton livre d'éco ouais tu disais que tu l'avais lu en entier ?) Oui oui, oui je l'ai lu, j'aime bien... J'aime bien tout ce qui est... consommation... production... l'économie, et la sociologie j'aime bien (Ouais)Pourtant j'ai pas des... notes faramineuses, mais... j'aime bien. Ça m'intéresse... Parce qu'en fait, disons que moi je me base pas trop sur les notes (Ouais)Je me base toujours sur ce que j'ai dans ma tête quoi (Ouais) Si je me rends compte que j'ai rien dans la tête... je comprends rien. Là je commence à m'inquiéter, selon les notes (Ouais) Mais en général, moi j'ai un neuf ou un dix, c'est pas ça qui va me déprimer. Je sais d'jà que j'ai compris ma leçon... je sais que j'ai tout compris, donc main'nant la note... pff', ça m'est un peu égal en fait (Ouais) Du moment que je sais très bien, que je suis au courant de tout... que j'ai compris mon cours, c'est ce qui m'intéresse le plus (Ouais) Le reste... je m'en fous [petit rire des deux] (Ton livre, tu l'as lu sans que le prof vous le dise...)Nan nan, nan c'est parce que moi je voulais le lire déjà (Ouais) Depuis le début de l'année, avant même qu'on rentre en cours, on avait eu nos livres avant, je l'avais déjà tout feuilleté... (Ah ouais ?) Je lisais les titres, les choses comme ça. J'aimais bien ouais, ça m'inspirait bien, bon... » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des deux parents en Algérie non précisée)

S'ils ne substituent pas nécessairement à leurs lectures extra-scolaires de la littérature la lecture de leurs manuels ou d'autres ouvrages de référence, beaucoup d'enquêtés modifient cependant, avec l'avancée dans le cursus scolaire, l'économie d'ensemble de leurs pratiques lectorales en accordant plus de place aux catégories de textes non littéraires.

C'est parfois moins sur leur initiative qu'en répondant à des demandes professorales explicites que certains enquêtés font par exemple une place nouvelle ou renouvelée à la lecture des journaux. Les cours d'histoire ou le suivi de l'option SES en amènent en effet un certain nombre à lire le journal en plus des obligations scolaires. Les enquêtés répondent ainsi de manière plus ou moins attendue aux recommandations professorales du suivi de l'actualité non pas locale ou sportive, mais nationale ou internationale, et de

l'acquisition d'une perspective politique, économique ou sociale plutôt qu'éthique ou pragmatique d'appréhension du réel.

Le suivi de cette sollicitation s'appuie sur différents éléments. Pour François la présence au domicile du *Figaro* rend possible la soumission à l'exigence professorale. Ses parents achètent précisément le journal pour la scolarité de leurs enfants. De plus, élève en prépa HEC et lecteur de la presse économique, son frère aîné vivant encore au domicile parental offre à François un modèle de lecteur de cette catégorie de textes. Le suivi régulier de l'actualité télévisée et des émissions politiques et économiques et donc une relative familiarité avec le contenu de la presse aident Ahmed à s'emparer de cette nouvelle catégorie de textes. Pour sa part, ayant intériorisé l'injonction scolaire au suivi de l'actualité et la hiérarchie des légitimités non seulement littéraires mais aussi journalistiques, Valérie profite de sa fréquentation de la bibliothèque municipale pour lire occasionnellement *Le Monde*. Elle dénigre parallèlement *Télé7jours* que sa mère achète et déplore l'absence de journal aux domiciles parentaux. Elle évite les rubriques de l'actualité politique-politicienne, mais s'empare de la rubrique « société » du *Monde*. Le suivi de l'actualité télévisée l'aide par ailleurs à faire le tri parmi l'ensemble des articles proposés : elle se sert de la presse comme complément d'informations.

D'autres enquêtés, déjà lecteurs de journaux, infléchissent leur façon de lire la presse. Bastien ne se limite plus à l'actualité sportive mais lit les pages économiques et sociales. Il feuillette aussi les magazines économiques que son père lit du fait de son activité professionnelle (*Challenger*, *Capital*, etc.). Edith a diversifié ses lectures de la presse depuis son entrée au lycée. A côté des journaux locaux de ses grands-parents et de son beau-père, elle lit certains articles du *Monde*. Différents éléments ont participé à ce renouvellement lectoral : son intérêt pour l'actualité des pays dans lesquels elle a vécu durant son enfance (Colombie, Madagascar, Centrafrique ; son père vit au Sénégal et elle lui rend visite régulièrement) ; sa curiosité pour l'économie et la politique que les cours de SES ont attisée ; le soutien que lui offrent les sociabilités qu'elle entretient avec son frère aîné, interlocuteur averti (il a fait des études de commerce international et travaille comme commercial chez Total) :

« Quand y a eu le boycott de Danone et tout, je sais qu'avec mon frère... 'Fin moi j'avais lu plein d'articles dessus, on avait un peu bossé en SES dessus(Hum hum) Donc en plus ça me pousse à lire quoi. 'Fin l'SES ça m'a vachement plu cette année et tout et du coup, enfin je veux dire je vois Le Monde ... je saute dessus quoi [petit rire] 'Fin pratiquement et... Et ouais non, on avait discuté [avec mon frère] 'Fin lui i m'avait donné son point de vue, moi je lui avais donné le mien et voilà quoi (Ouais !) Et on... se faisait des grands débats sur ça et... Ouais c'était pas mal. Voilà... C'est tout. Sinon je lis plein de trucs 'fin, style... Non j'écoute bien la radio aussi... sur 'fin tout ce qui se passe... à l'extérieur quoi : style en Afrique et tout, ça me touche vachement, 'fin... (Mouais)ça m'intéresse vachement donc... c'est vrai que je lis plus ça quoi (Tout ce qui se passe en Afrique, c't-à-dire plutôt au niveau politique et tout ou... ?) Politique, ouais ouais, politique, ouais. Surtout politique ça me plaît bien... Ouais ouais. Tout ce qui est politique en général j'aime bien(Quel que soit le pays ou plutôt le Sénégal justement ?) Euh pas le Sénégal... 'Fin j'aimais bien... 'fin Madagascar, enfin dans tous les pays, 'fin plutôt dans les régions où j'ai vécu quoi (Hum !) Déjà Madagascar ça me fait... Y

avait plein d'articles sur la pauvreté du pays et tout et... comme Madagascar c'est un des pays les plus pauvres ben j'ai bien lu ça. Ou sinon Centrafrique, y a eu plein de conflits politiques et tout donc ça m'a bien... Donc voilà quoi des trucs comme ça » ; « (Tu me disais que... tes cours en ES ça t'avait bien plu cette année) Ouais ! Ouais ouais, ouais (Et... c'est quoi que vous avez fait qui t'a plu ?) On a fait... 'Fin, en fait, ce qu'on faisait en... 'fin les cours en... ouais... les cours en soi-même... c'était pas génial, mais les interros et tout, 'fin... On prenait des exemples réels quoi ! [...] Et puis i nous parlait pendant une heure de tous les faits d'actualité et tout. C'est vrai que ça... 'fin c'était bien intéressant quoi ! [...] Parce qu'on sait pas trop ce qu'i se passe autour et tout et i nous expliquait plein de trucs. Et en plus le prof était super sympa et tout donc... Donc ça m'a bien plu quoi (Les éléments d'actualité dont i parlait c'était... ?) Ben style boycott de Danone... On a fait une interro sur ça un peu, ou... Nan i nous parlait de tout ce qui était... ou les privatisations du moment... ou je sais pas, ou les conflits politiques un peu, c'était... (Hum !) Ouais par exemple 'fin là récemment, on a eu un cours sur le passé de Jospin quoi enfin je veux dire c'était bien [...] (Et vous aviez à lire des choses par rapport à ça ?) Non... ! Enfin ce qu'il a conseillé, ben... aux [élèves de] seconde qui allaient faire... économique et social, c'est de lire Le Monde quoi, Le Monde Economie et tout (Hum hum) Mais i nous a jamais... 'Fin nous [les élèves qui allaient suivre une autre filière] i nous disait "Regardez la télé, regardez au moins les infos le soir quoi pour être au courant" (Ouais ?) Et puis voilà quoi. Mais i nous a jamais dit trop de lire des trucs... » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème})

En plus des échanges amusés autour de l'actualité économique, Rodolphe reçoit/sollicite plus systématiquement des explications paternelles à propos d'articles économiques du Monde depuis le lycée. Il prépare sa scolarité future (bac ES envisagé ; école de commerce visée) et son insertion professionnelle. Sans brider ses réactions aux constats des inégalités économiques, Nordine complète quant à lui sa lecture des faits divers locaux par un suivi de l'actualité politique et économique nationale et internationale en suivant les incitations de l'enseignement de SES :

« (Par rapport... justement à tout ce qui est plus économique et tout, tu lis... tu m'as dit que tu lisais Le Monde, tu le lis régulièrement ou... ?) Oui oui. Ben, en fait mon père prend souvent l'avion quoi donc... il le prend dans l'avion et puis il le ramène le soir ici [...] Tout ce qui est actualité, monde de l'entreprise et... Enfin tout ce qui est... actualité économique... m'intéresse plus quoi : voir les... - comment ? - les différents secteurs en vogue et tout ça... et... la façon dont ça marche... dont ça descend... Non je trouve ça intéressant et c'est pour ça que j'essaye de lire un minimum quoi [...] [Mon père] lit [Le Monde] dans l'avion ou... Et donc, quand y a un article qui l'a fait rigoler ou... qui lui a plu... i me le dit et... donc moi je le lis après. Et puis on en parle vite fait... 10 minutes comme ça ou au repas... ou après devant la télé... ou un truc comme ça (Hum hum) Et donc on en parle vite fait et c'est vrai que bon lui... est bien incrusté dans le monde de l'entreprise aussi donc... il a un point de vue... carrément différent du mien quoi (Ah bon ?) Ben... oui parce qu'il a un autre regard en fait : i voit vraiment le

monde de l'entreprise quoi donc moi je le vois pas vraiment j'en ai pas... J'en ai une idée quoi mais... une idée... assez éloignée parce que bon... l'idée qu'on peut avoir quand on a 16 ans du monde de l'entreprise est carrément différente que... quand on a... comme mon père 20 ans de métier dans une entreprise et... Je sais qu'il a fait pas mal d'échelons dans l'entreprise donc... OUAIS c'est un regard différent et... et donc c'est... Je trouve que c'est intéressant d'en parler » ; « (Les articles qui peuvent faire rire ton père, et dont i te parle après c'est quoi par exemple ?) Euh... pff'... Qu'est-ce qui peut faire rire mon père c'est... Ben récemment y a eu pas mal de... Sur l'actualité de Loft Story là (Hum hum) Donc tout ce qui est... mais... - comment ? - le point de vue économique en fait. Tout ce qu'i y a, ce qui peut être gagné par M6 et cetera. Et euh... y a eu Napster aussi. L'histoire sur Napster qui m'intéressait pas mal parce que bon... je passe pas mal de temps sur l'ordinateur aussi (Hum hum) Et donc... - comment... ? - tout ce qui... Le jugement en fait et les droits et tout ça qui m'a pas mal intéressé et... Sinon euh pff'... ça peut être pff'... des articles... comme ça quoi (Ouais !) ou un fait divers en France ou euh pff'... ça peut être... assez divers. Mais c'est vrai que... dès que ça le fait réagir... j'essaye de le lire et puis on en discute. Et mon frère pareil quoi (Ouais ! Et pas par exemple sur justement les choix politiques... 'fin, de l'économie... française et tout ça ou euh... ?) Ah non pas du tout hein. Non pas du tout c'est plus des faits divers que... des parties économiques parce que pff'... 'fin pour en parler c'est pas, enfin c'est pas vraiment marrant d'en parler quoi (Hum hum) C'est plus des trucs où on sait qu'on va rigoler en discutant... où on arrivera aussi à... - comment dire ? - à répliquer quoi enfin à en parler... Sinon c'est vrai que moi... l'économique pp' ! J'aurais pas vraiment de... - comment... ? - j'arriverais pas à les convaincre de mon point de vue parce que j'ai aucune approche quoi. Donc dans ce cas-là j'écouterais plus mon père. Ça... ça nous arrive aussi (Ouais ?) Qui m'en parle mais... plus... - comment ? - version professeur quoi en fait [...] Je m'en rappelle une fois i m'avait expliqué un... truc que j'avais pas compris en lisant Le Monde justement. Et donc i m'avait vraiment expliqué tout ce qui se passait en fait et tout le vocabulaire aussi parce que je comprenais pas tout le vocabulaire interne. Et donc ouais i m'avait bien expliqué tout ça (Hum hum) Donc c'était assez in/... Enfin c'est toujours intéressant quoi (Ouais !) parce que je sais que en cours pff'... ce qu'on fait en économie surtout en seconde... c'est de l'économie globale quoi. C'est juste pff'... de l'analyse vite fait du marché et encore quoi. C'est vrai que bon moi je préfère, enfin je trouve ça plus intéressant pour l'instant quoi... à la maison plus qu'en cours quoi (Parce que ça a plus de liens avec euh...) Voilà... ! ç a a plus de liens avec ce qui m'intéresse aussi et puis l'actualité(Hum hum) mais... ouais ouais. Sinon... ouais c'est vrai que... j'ai hâte de vraiment commencer l'économie... Enfin comme on va en faire je pense en... (en ES) première et terminale quoi. Et après par la suite dans les études parce que c'est vraiment ce qui va le plus m'intéresser quoi » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac) « (Tu le lis... depuis que t'as quel âge ?) Le Progrès ? (Ouais !) Que je le lis vraiment vraiment ? ç a doit faire... un an !(Depuis que t'es rentré au lycée en fait ?) Mouais... ! C'était surtout en SE/ Parce que... j'ai commencé l'SES l'année dernière. Donc là et... là j'ai gardé cette option ! Et... l'SES fallait vraiment... i fallait connaître... l'actualité(Ouais !) Après... pour ça je le regardais ! Pour être à la page... mais enfin... (Et la/ L'actualité, c'est quoi ? C'est... les trucs politiques ?

Ou... Ouais ! Tout ! [...] Comment fonctionne/ Comment... ouais pour les élections, comment ça fait pour élire ci... Tout ça... Mais bon... (Et toi, ça t'intéresse, ça ?) La politique ? (Mouais ! Enfin, l'actualité...) Ah ! L'actualité ? (Hum) Ouais... ! Ouais. Ouais... Les informations, franchement, bien ! Mais des fois quand on voit des pays... qui z'ont pas... de sous et tout, ça fout la mort ! (Hum hum) On se dit "Nous on est comme ça, on se plaint... ! Alors qu'i y en a i z'ont rien...". Et MÊME, les informations ça me... [petit silence] Des fois moi je me dis... "Putain, j'en ai marre et tout de la vie...". Des fois quand je sors de là, quand je regarde les informations... je dis "Putain, moi, je dis j'en ai marre, alors eux qu'est-ce qui vont me dire ?" Après je me dis... "Heureusement je suis là ! Heureusement je suis là !" (Hum hum) "Heureusement que je suis pas là-bas..." » (Nordine ; père : scieur, retraité ; mère : femme au foyer ; sont tous les deux allés à la « petite école » en Algérie)

Comme pour la lecture des manuels, l'intensification parmi les pratiques lectorales extra-scolaires de lectures non littéraires, ou non réalisées au sein des cours de français, marque une spécialisation des parcours et des intérêts scolaires. Si les inclinations pour les différentes disciplines se forment dès le collège comme se construit tôt la maîtrise plus ou moins assurée de leurs compétences, il reste que l'entrée au lycée constitue une étape importante dans un cursus qui se spécialise. Ni définitif ni impératif¹²⁷¹, le choix des options en prévision d'une orientation souhaitée en première amorce la spécialisation du cursus et accompagne parfois la spécialisation des lectures. Cette dernière se réalise parfois aux dépens des lectures littéraires : les lectures de différentes catégories de textes sont alors mises en concurrence plus qu'elles ne sont perçues comme complémentaires. En fonction de leurs parcours sociaux et lectoraux, certains enquêtés contestent non seulement les textes lus au sein des cours de français mais aussi les façons de lire exigées : ils opposent à la légitimité littéraire scolaire telle ou telle autre légitimité, reconnue généralement au sein de leur entourage familial ou amical, ou récemment découverte par le biais d'un nouvel enseignement – légitimité économique, légitimité scientifique, légitimité religieuse, légitimité commerciale, légitimité comique, etc.

Parce que la concurrence de la légitimité lectorale littéraire par la légitimité lectorale socio-économique permet d'étayer l'analyse de la lecture de la presse, on a choisi de présenter deux ancrages sociaux de cette concurrence. On aurait pu développer aussi la concurrence de la légitimité lectorale littéraire par la légitimité lectorale scientifique à laquelle souscrivent d'autres enquêtés (Arthur, Samuel, Franck, etc.).

l'ancrage social de différentes modalités d'adhésion à la légitimité socio-économique : deux figures idéales-typiques

Rodolphe incarne une figure idéale-typique parmi d'autres de la contestation de la légitimité littéraire par la revendication d'une légitimité économique. Il n'apprécie pas le répertoire lu en classe et ne voit pas l'intérêt de son exploration. On pourrait résumer ses

¹²⁷¹ Ainsi lors de sa première seconde, Rachid a choisi de suivre une option TSA en prévision d'une orientation en première STI. Lors de son redoublement, il se décide pour une option SES en souhaitant pouvoir intégrer une première ES. En fin de seconde, le conseil de classe lui propose pourtant de s'orienter en première STI. Un certain nombre d'élèves de madame D ou de monsieur F (comme Edith ou Maxence), suivent une option SES en seconde alors qu'ils pensent s'orienter en première S.

propos par la question suivante : à quoi cela sert-il de lire, au XXI^e siècle, des textes qui déjà au XVII^e siècle valaient comme simple divertissement alors que la réalité actuelle mérite d'être connue et étudiée sérieusement et que des disciplines ont précisément pour objectif de l'éclairer ? Cependant, une forte pression familiale empêche Rodolphe de se soustraire aux injonctions scolaires (quelles qu'elles soient) et d'adopter des comportements scolaires ou extra-scolaires nuisant à la scolarité envisagée. Il consent donc à étudier la littérature au sein des cours de français. S'il ne tire pas de satisfactions des cours de français et si, contrairement à d'autres cours, il y intervient peu, Rodolphe se soumet toutefois aux obligations scolaires de lecture et suit les cours de son enseignant :

« [A propos des Contes Normands et parisiens] ça... ! [petit rire des deux] Pareil quoi ! J'en ai pas tiré grand chose non plus... (Hum hum) Enfin je l'ai lu... Je l'ai lu parce qu'i fallait le lire et... Mais... vraiment... pp' ! ça m'a... [pas plu] [...] Je l'ai lu comme ça... et encore quoi et... Pff'... j'arrivais en cours... j'en discutais même pas parce que... [petit rire] ça m'intéressait pas du tout quoi (Hum hum) Et... ouais, moi en fait c'est... ça dépend de l'intérêt que j'y porte quoi (Ouais !) Si c'est... si ça m'intéresse je peux... Autant je peux, je pense, être intéressant... sinon, pas du tout quoi. Je parle même pas donc en fait... [petit rire des deux] Mais bon ouais Les Contes normands et parisiens / (/ Et t'écoutais ce qu'i disait quand même dans le cours, le prof ou euh... même pas non plus ?) Ouais, ben j'ai si... parce que je m'en rappelle... Cette année surtout tous les livres que... où j'avais vraiment pas trouvé d'intérêt j'essayais de voir l'intérêt que lui i portait en fait (Hum hum) Et souvent je me suis aperçu que ben c'était tout ce qui m'intéressait pas en fait : tout ce qui est littéraire ou... tout ce qui est histoire ou analyse et... toutes les histoires enfin... banales quoi. Et bon... c'est vraiment... ouais tout ce qui me plaît pas quoi » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac)

Sans entrain, il a construit les compétences lui permettant de répondre de manière scolairement acceptable aux exigences de l'enseignement du français en seconde. Les copies qu'il m'a remises témoignent de cette réussite relative. Ses notes, proches de la moyenne, sont assez élevées par rapport aux notes des autres élèves de la classe. Il a 11/20 aux contrôles de lecture des *Nouvelles histoires extraordinaires* et de *Gatsby le magnifique* et 9/20 à celui de *Macbeth*. Il a 13/20 à un exposé oral sur les *Contes* d'Hoffmann. Il a 10/20 à une « composition française » sur la fonction sociale de la littérature. Il obtient 10/20 à deux devoirs de sujet 1 (analyse d'un texte argumentatif et production d'une argumentation) à partir d'un texte de Hugo sur l'indifférence à la misère pour le premier, d'un texte de Maupassant sur la guerre pour le second. Néanmoins Rodolphe ne lit pas de littérature en dehors des cours de français et ne réinvestit pas la façon de lire mobilisée sur demande professorale.

Par leurs pratiques, les membres de la famille avalisent de multiples manières cette attitude. Sa mère ne lui offre pas un modèle de lecteur de littérature classique : elle lit de la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion (biographies de star, etc.) et des magazines féminins. N'étant pas un partenaire de sociabilités lectorales, elle ne conduit toutefois pas son fils à avoir des lectures autres que celles suggérées en cours de français. Le père de Rodolphe est en revanche un partenaire de multiples sociabilités lectorales qui l'amène à s'emparer d'autres textes que des œuvres de littérature

classique. Durant les vacances il l'invite à lire des œuvres de la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion (B. Werber, S. King) en y recherchant des satisfactions lectorales participatives. Au quotidien, il initie Rodolphe et son frère à la lecture du *Monde* qu'il rapporte au domicile familial : non seulement il leur suggère la lecture d'articles qui peuvent les concerner (les aspects économiques de *Loft story*), mais il leur explique aussi ce qu'ils ne comprennent pas, en leur apportant le point de vue d'un acteur du monde de l'entreprise. Par ailleurs, Rodolphe suit son frère aîné en de nombreuses pratiques qui le tiennent à distance de la littérature classique. Il a feuilleté les livres et les magazines d'économie de son frère aîné qui est en 1^{ère} année de prépa HEC pour se familiariser avec ce qu'il étudiera en première et terminale. Comme son frère, Rodolphe réinvestit certains savoirs économiques acquis dans des activités ludiques : ils jouent à des jeux vidéo initiant à la gestion des porte-feuilles d'actions, ils suivent le cours de la bourse sur internet, etc. Parallèlement, ils se confortent l'un l'autre dans leur dépréciation de la littérature classique et de la philosophie :

« C'est aussi de famille quoi parce que je sais que mon frère... (Il aime pas trop non plus) Il est exactement pareil quoi (Hum hum) Il est pas du tout littéraire et... i comprend pas pourquoi on étudie ça. C'est comme la philosophie pour lui... i voit pas ce que ça apporte non plus quoi (Hum hum) Bon ! T'façons c'est un parcours obligé donc... [je ris un peu] Mais vraiment moi/ Enfin, je vois pas l'intérêt de... des pièces comme ça [à propos de pièces de Molière] » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac)

De plus, les encouragements maternels à des lectures de littérature jeunesse, effectifs pendant l'enfance et au début du collège, ont cessé avec l'avancée en âge des enfants. Ils ont cédé la place aux encouragements d'autres activités extra-scolaires pouvant avoir des bénéfices scolaires. Le temps de vacances des enfants est en partie consacré à la formation linguistique. Depuis 3 ans, les garçons vont tous les étés aux Etats-Unis afin de parfaire leur anglais qui doit leur servir scolairement puis professionnellement. L'abonnement de Rodolphe à *Newsweek* au début de l'année s'inscrit dans cette perspective. Il suit par ailleurs une seconde européenne (diplôme anglais passé en fin d'année et horaires plus importants de la langue). Pour ce qui est des loisirs, les parents invitent plutôt leurs enfants à d'autres pratiques que des lectures livresques : films, jeux vidéo, pratique sportive, etc. Les enfants souscrivent à ces sollicitations en préférant aux romans d'autres produits culturels : bandes dessinées, films comiques ou de guerre, actualité sportive, etc. A ce propos Rodolphe commente « on est toujours resté... resté un peu jeune dans... dans la tête quoi ». Conformément aux injonctions paternelles, Rodolphe et son frère veillent à ce que leur pratique de l'aviron ne nuise pas à leur parcours scolaire. Ils y consacrent néanmoins l'essentiel de leur temps extra-scolaire disponible :

« Mon père me l'a clairement dit d'ailleurs hein... I m'a dit "Je veux bien que tu fasses... [de l'aviron] les deux prochaines années" parce que bon mon frère s'en est bien sorti [en continuant de pratiquer son sport] [...] parce qu'il a eu Bien au bac je crois ou Assez bien donc... Il a dit "Je veux que tu fasses comme ton frère et... mais... par contre après... tant pis quoi !" (Ouais !) "Si tu dois faire une prépa et arrêter l'aviron... tu feras ta prépa quoi" (Hum hum) Et j'ui ai dit que moi... j'étais... parfaitement d'accord avec lui quoi : que... je pouvais pas foutre ma vie

en l'air... pour le sport » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac)

Pour Rodolphe, la pratique intensive de ce sport n'est pas étrangère à des préoccupations professionnelles. Il l'envisage en effet comme dispensant une formation bénéfique à l'entreprise et pouvant être valorisée sur le marché du travail :

« Après [le bac] si ça se trouve comme... je vais p't-être essayer d'intégrer... ou une université sport-études ou une grande école... Je sais que les grandes écoles ont des sections sport-études aussi (Hum hum) sportives de haut niveau. Alors... quitte à avoir un cursus allongé... au lieu de faire mes études sur 5 ans, je les fais sur 7, 8, 9 ans. Bon moi... je sais que 4 ans dans une vie bon c'est pas... c'est pas grand chose quoi (Hum !) Si on arrive... à en tirer... des bénéfiques. Si au point de vue humain... si j'arrive à aller au championnat du monde ou... quèque chose comme ça. Je sais que moi déjà c'est mon rêve depuis que je suis tout petit quoi (Ouais !) d'intégrer l'équipe de France et... représenter mon pays et... Et puis même au point de vue humain c'est, ça permet de voir... autre chose... et apporter une expérience de vie même à l'entreprise qui est... qui peut être intéressante quoi ! (Hum) Donc... et qui peut... aussi me permettre d'accéder à un emploi... d'avoir un avantage par rapport à des... [sourire] - comment dire ? - des postulants qui ont à peu près le même... cursus scolaire quoi (Ouais) ça vaut un avantage donc... si ça peut m'aider aussi de ce côté-là pourquoi pas quoi » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac)

Pour Rodolphe, le choix de toutes activités (la pratique de certaines et l'évincement d'autres) manifeste une adhésion à la légitimité économique telle qu'elle s'enseigne à l'école ou telle qu'elle s'appréhende en famille à partir de la perspective professionnelle. Et, pour Rodolphe, le devenir professionnel est nécessairement lié au monde de l'entreprise :

« Ce qui est bien en plus c'est que dans ma famille on a... Enfin... tous mes oncles et toutes mes tantes... sont dans des secteurs [différents]. Mon oncle est dans l'hôtellerie... et... et cetera. Ma tante est dans un autre secteur encore, donc elle est... à l'étranger en plus, donc c'est intéressant de voir... Je sais quand on a une réunion de famille, ça parle souvent... du travail et cetera et... moi j'aime bien écouter ça, voir les différents points de vue quoi (Parce que ton père il est dans quel secteur ?) Il est dans... il est chez FramAtom, i travaille, c'est une entreprise nucléaire et combustibles. Donc c'est... en fait... ben c'est plus le secteur ben... de l'énergie en ce moment quoi, le nucléaire... et donc qui est pas très en vogue non plus. Et... donc... on parle souvent de ça quoi [...] Mon oncle est... ouais plus dans l'hôtellerie, lui. Il est directeur d'un hôtel à Cannes, donc en fait... 'fin lui c'est... On parle plus avec lui parce que bon... il est directeur d'un grand hôtel à Cannes donc en fait on parle de l'événement quoi comme le festival et tout ça (Hum, ouais) Tous ces événements-là on en parle, on aime bien en... parler parce que c'est marrant, c'est... assez people quoi ! Comme on dit... Nan c'est... ça fait bien rire et... Ma tante c'est plus le point de vue... enfin... on parle souvent de la façon dont travaillent les Allemands quoi par rapport aux Français et... Mon oncle est Allemand quoi et donc... de la façon dont ils travaillent. Et c'est vrai que c'est assez marrant parce que des fois on... y a des minis conflits en fait parce que on... - comment ? - on se chamaille tous un peu... vu que mon oncle est Allemand... On se chamaille un peu sur la façon dont i travaillent parce que c'est

vrai qu'i sont un peu... pas coincés mais... assez bizarres quoi (Hum hum) Et donc on rigole bien avec ça. Ouais sinon nan y a pas. Ouais y a... Ouais toutes ces discussions en général, ouais les discussions de famille... portent autour de ça quoi (Hum hum) et c'est vrai que... enfin... assez bi/ Enfin, pas bizarrement mais... on voit bien... enfin ça se retranscrit sur nous après, on fait tous euh : moi, mon frère fait de l'économie, moi... 'fin a fait ES, moi je vais faire ES et... Je suis sûr que j'aurais un autre frère ou une autre sœur, ouais ça ferait pareil quoi (Ouais !) donc ouais c'est assez marrant ouais c'est... Je suis sûr que c'est un reflet de l'éducation quoi » (Rodolphe ; père : directeur financier, bac, DESCF ; mère : secrétaire, bac)

Par ses pratiques et discours, Rodolphe témoigne de son adhésion à la légitimité économique qui innerve l'univers familial. Il appréhende l'enseignement scolaire secondaire général à partir de cette adhésion et transforme l'offre des sections spécialisées en concurrence de légitimités. Cette mise en concurrence se fait aux dépens de la légitimité littéraire qui ne trouve pas de soutiens extra-scolaires.

La contestation de la légitimité littéraire par la revendication d'une légitimité économique prend des formes différentes selon son ancrage social et scolaire. Elle donne néanmoins toujours lieu à des lectures extra-scolaires du manuel de SES et de la presse, et à un suivi de l'actualité télévisée, etc.

Examinons la forme qu'elle prend pour des enquêtés d'origines sociales différentes :

- qui, au fil de leur expérience quotidienne, ont développé une sensibilité et une réflexivité particulières à l'endroit des inégalités sociales et économiques et de la diversité sociale de certaines réalités, comme la famille ;
- qui ont suivi les cours d'enseignants de SES aux options pédagogiques particulières : ils mettent l'accent sur les aspects sociologiques de l'enseignement plutôt que sur ceux présentant l'« économie de marché » ; leur gestion de la prise de parole favorise un ancrage pragmatique des savoirs et de leur compréhension (en fonction de ce qui est connu voire éprouvé au quotidien par les élèves).

Un nombre important d'enquêtés ayant une appréhension pragmatique des savoirs apprécient les cours d'initiation aux SES notamment parce qu'ils abordent des questions auxquelles ils ont été sensibilisés par leur quotidien : les inégalités économiques, le chômage, les transformations de la famille (famille nucléaire, famille élargie, famille monoparentale, etc.). Ils prennent part aux débats qui ont lieu en classe. Ils manipulent et construisent leurs savoirs au cours d'interactions entre élèves, entre enseignant et élèves. En revanche, comme cela apparaissait dans les propos de Myriam cités plus haut, certains éprouvent des difficultés à produire une argumentation à partir du savoir spécialisé enseigné, dans la situation socio-discursive particulière que constitue la composition écrite¹²⁷².

Parmi les enquêtés qui suivent des cours de SES, beaucoup apprécient de voir enfin reconnu à certaines réalités sociales un droit de cité au sein de l'espace scolaire. Ainsi Tasmina qui est arrivée en France vers l'âge de 5 ans connaît le chômage de près pour avoir vu son père rencontrer des difficultés à ouvrir un restaurant. Ayant changé de région suite à un déménagement, son père a en effet mis un an et demi à retrouver un travail. Il

s'est fait embaucher comme cuisinier dans un restaurant tenu par d'autres avant de pouvoir finalement rouvrir un restaurant. Lors de sa première seconde, Tasmina vit dans une maison située dans un lotissement au cœur d'un « grand ensemble » d'une ville de la banlieue lyonnaise. L'année suivante, la famille a quitté le lotissement pour un appartement d'un des immeubles alentour. Tasmina accède aux savoirs de SES en les appréhendant à partir de son expérience quotidienne :

« Franchement c'est un bon prof [le prof d'éco], i parle de... C'est intéressant ce qu'on fait avec lui, on parle de... En fait les questions en plus... c'est des réponses que tout le monde sait (Ouais) C'est quèque chose de simple, c'est pas comme le... l'histoire ou le français, où i faut apprendre par cœur. Lui c'est... i nous pose des questions presque tout le monde sait... En plus il active la classe et tout. I fait travailler... (C'est quoi les questions qu'i pose ?) I nous pose des questions sur... "Qu'est-ce que vous pensez... du chômage... en fait de la vie et tout"(Ouais) Ah en plus il a dit qu'on était une classe... vraiment mûre, t'sais on était avancé quand même (Ouais) Ouais on répondait bien. Franchement y a une bonne participation avec lui. On est intéressé par ce qu'i nous fait faire. » ; « Moi je veux faire une ES (Ah ouais ?) Ouais... j'aime trop la science éco, trop... j'aime bien ouais je trouve, t'sais c'est des réponses que... t'sais, je suis pas obligée d'apprendre mes leçons par cœur pour savoir... T'sais c'est des trucs de la vie (Ouais) Tout le monde le sait, pourquoi y a le chômage, pourquoi y a... le problème des familles... c'est intéressant... (Et... comment t'as, c'est parce que t'as eu la matière que ça t'a intéressée ou t'en avais d'jà entendue parler avant et tout ça ?) Nan, j'en avais pas entendu parler avant (Ouais)ça m'a intéressée, mais aussi [nom de l'enseignant] c'est... franchement j'aime bien ses cours (c'est lui qui t'a donné envie ?) Ouais c'est lui qu'i m'a donné envie ouais, c'est vrai ça m'intéresse » ¹²⁷³ (Tasmina ; entretien mené lors de la première seconde de l'enquête pour la réalisation d'un mémoire de recherche de maîtrise sur la perception des jugements scolaires ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ;

¹²⁷² B. Lahire étudie cette appréhension des savoirs et savoir-faire scolaires à l'école primaire à propos de l'enseignement du français. Il distingue les logiques différentes qui imprègnent les formes scripturales-scolaires et les formes orales-pratiques de relations sociales. L'appréhension pragmatique des savoirs et des savoir-faire qui conduit notamment à saisir les savoirs en interactions et à les y inscrire découle d'une forme orale-pratique de relations sociales (inversement, une appréhension analytique des savoirs et savoir-faire scolaires participe d'une forme scripturale-scolaire de relations sociales). B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 121-124. La difficile tâche des enseignants consiste alors à aider les élèves à passer de leur appréhension pragmatique à une appréhension analytique inscrite dans une logique scripturale-scolaire, à les aider à répondre aux exigences scolaires tout en ayant une connaissance pratique des réalités qu'ils analysent.

¹²⁷³ *L'ancrage pragmatique de ces savoirs se lit par exemple aussi dans l'entretien que S. Beaud analyse dans l'introduction de 80 % au bac... et après ?*, op. cit., p. 9-10 : « Franchement, il m'a éccœuré ce sujet, il m'a pas inspiré du tout... ça m'a pas intéressé... Chacun fait ce qu'il veut, franchement. Si l'autre veut pas faire comme son père, il a le droit. Moi je l'ai compris comme ça le sujet : en fin de compte ça veut dire à peu près : "Tel père, tel fils !" Moi je me suis dit "Non ! Pourquoi ça ! Tel père tel fils !" Dans ma dissert', j'ai fait le pour et le contre et, en conclusion, j'ai dit non [...] Regardez : moi mon père il était ouvrier [dans une petite entreprise qui travaille pour l'automobile]... Moi je sais que même si il serait à Peugeot, je n'aimerais pas travailler à Peugeot parce que quand j'y ai travaillé l'an dernier, une semaine, au nettoyage, j'étais éccœuré [...] ».

mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France depuis 11 ans)

Tasmina n'est pas mise en échec par la familiarisation avec cette discipline. Son enseignant exige en effet peu, dans le déroulement des cours (vs les devoirs) la mise en œuvre de savoirs et savoir-faire scolaires analytiques telle qu'elle est requise dans d'autres disciplines. Des difficultés reviennent en revanche lorsqu'il s'agit d'apprendre le vocabulaire spécialisé. Tasmina rencontre alors sans doute moins la difficulté d'un « apprentissage par cœur » que celle d'une appropriation d'un savoir spécialisé, premier pas vers une appréhension analytique des savoirs ¹²⁷⁴ :

« En science éco ça va, parce que... t'sais c'est pas vraiment du par cœur (Ouais) T'sais tu lis et tout tu comprends, mais t'sais quand y a des mots difficiles et tout faut bien les apprendre par cœur, et ça franchement... ça m'énerve trop, j'arrive pas à apprendre mes leçons par cœur [...] J'ai perdu l'habitude d'apprendre » (Tasmina ; entretien mené lors de la première seconde de l'enquêtée ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France depuis 11 ans)

Une appréhension pragmatique des savoirs ne permet pas de répondre aux attentes des situations scolaires d'évaluation. Ainsi, comme d'autres enquêtés, Tasmina regrette le décalage parfois sensible entre les mauvaises notes obtenues et son fort investissement dans la discipline :

« [Le prof de SES] i note bien. Ah ! un peu trop sévère, un peu trop sévère (Ah ouais ?) Ouais, i note sévère. En fait il a raison... il a raison parce qu'après... si i nous met de bonnes notes à ce moment, après on va faire comment ? quand on va être en première... (Ouais)ça va être plus dur, donc i fait comme ça. Comme ça on doit travailler encore plus, il a raison en fait de faire comme ça » ; « Nous on a une classe c'est en deux parties : y a des élèves qui se parlent pas du tout (Ah bon ?) qui sont de deux milieux [...] Y a des élèves i sont... à l'oral i sont t'sais trop bien, à l'oral i sont trop forts (Ouais) i participent trop bien, et... à l'écrit i sont... on travaille, i travaillent pas(Ouais) Tandis qu'y en a d'autres... qui sont bien à l'écrit et i sont rien à l'oral. (...) Ceux qui sont à l'oral i vont bien se débrouiller dans la vie, parce que t'sais... i savent et tout, i vont... Comme i dit ce prof ce monsieur de science éco t'sais, lui i nous a dit, i fait "J'ai remarqué qui z'écrivent, qui sont bons à... l'écrit, i sont pas du tout bons à l'oral... I connaissent rien, i font, i savent que du par cœur..." On dirait t'sais que c'est une machine automatique (Ouais) T'sais... i mettent tout dans la tête, après ils le répètent sur une feuille. Et je dis c'est bon t'sais. Franchement ça leur permet d'avoir des... d'être des bons élèves... d'avoir des trop bonnes notes et tout... d'arriver premier de la classe. Mais... si je leur pose une... après, deux jours après je leur pose la question ouais c'est... "On a parlé de quoi ?" I font... "Je sais pas c'était le contrôle il est passé main'nant" » (Tasmina ; entretien mené lors de la première

¹²⁷⁴ La difficulté de l'apprentissage et des « mots » (savoir spécialisé attendu scolairement) réside parfois moins dans leur mémorisation, comme le souligne Tasmina, que dans l'acquisition d'un rapport analytique aux savoirs, B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 205-216.

seconde de l'enquêtée ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France depuis 11 ans)

Les options pédagogiques des enseignants de français ne concordent pas toujours avec celles de certains enseignants de SES. Elles laissent parfois moins prise à une appréhension pragmatique des savoirs. C'est le cas lorsque les thématiques abordées dans les textes étudiés sont éloignées des préoccupations quotidiennes des élèves, lorsque la gestion de la prise de parole laisse peu place à l'inscription des savoirs dans des interactions, lorsque l'accent est mis sur l'enseignement des procédés stylistiques de l'argumentation plutôt que sur les contenus des arguments, etc. Dans cette situation, certains enquêtés mettent en balance les deux enseignements et reconnaissent une plus grande légitimité à l'enseignement de SES. Ainsi comme Emilie, Ahmed, Myriam, Radia, etc., Tasmina éprouvait plus de satisfactions et de gratifications en SES qu'en français, lors de sa première seconde ¹²⁷⁵. Sa faible maîtrise des savoirs et savoir-faire interprétatifs attendus en français et sa méconnaissance des pratiques à mettre en œuvre pour les construire lui valent même la suggestion professorale, mal acceptée, d'une réorientation en BEP :

« J'avais une copine, j'ai fait "Ah hi comment ça se fait que t'as des bonnes notes en rédaction ?" [rire] Je fais "Mais... tu parles trop bien français et tout". Elle fait "Ouais mais moi je suis Française" [rire] Je fais "Ouais... c'est normal tu parles bien et tout"... ça c'est... ça m'a étonnée. Je fais "Oh ! Mais... trop bien comment t'écris le français". "Ouais ma mère elle m'aide et tout"... Nan mais... on va à la bibliothèque y a toujours un moyen hein... (Ouais) de trouver... des aides hein : la voisine, des filles du quartier(Ouais. La voisine elle fait...) Ouais, elle nous aide des fois tu sais quand on a un problème (Elle fait quoi ? [...] elle va à l'école ou ?) Ouais elle va à l'école. Elle est en terminale (Ah ouais) Hum... » ; « Je voulais pas faire une L y avait trop de français(Ouais) et S... Les maths (ouais) c'est simple je peux pas me voir la biologie et les maths et tout... Je déteste... J'ai trouvé que la ES. Sinon je pourrais faire une L, mais j'aurais trop de problèmes en... français » ; « Avec les... profs d'orientation, t'sais les... gens (Ouais) Tout le temps on a fait des tests et tout je suis tombée toujours sur des trucs comme ça, dans l'aventure, les langues... (Tu vas, t'es allée les voir, les mecs d'orientation ?) Ouais je suis partie voir (Ouais) Ouais c'est le prof, i m'a fait "Va le voir, va le voir" (Quel prof qui t'a dit ?)de français [qui est prof principal]. I m'a fait "Va le voir" (Cette année ?) [petit silence] Hum. I me dit "Ouais tu dois pas être en générale". Je dis "Pourquoi je dois pas être en générale ?". "T'as des problèmes en français". Je fais "C'est pas parce que j'ai des problèmes en français que je dois pas être en générale hein..." (Ouais)Si je vais en BEP y a pas de langues (Ouais) ç' sert à rien. Ça me servirait à quoi BEP ? » (Tasmina ; entretien mené lors de la première seconde de l'enquêtée ; père : gérant dans la restauration,

¹²⁷⁵ On a vu au chapitre 8 que l'année de l'enquête ce sont les cours de français qui lui permettent de réfléchir avec intérêt et satisfaction sur des réalités humaines d'ordre social, psychologique, morale, etc., et de mettre en œuvre une appréhension pragmatique des savoirs, des savoir-faire et des textes. Elle a par ailleurs construit des savoirs et savoir-faire qui lui permettent en général d'avoir une appréhension analytique des textes lors des situations d'évaluation.

après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; elle vit en France depuis 11 ans)

Ainsi, l'adhésion à l'enseignement des SES et l'appropriation de cet enseignement varient selon les caractéristiques sociales et scolaires des élèves. Rodolphe et Tasmina incarnent deux figures idéales-typiques différentes de cette adhésion. Ils se rejoignent sur une contestation de la légitimité littéraire portée par les exigences de l'enseignement de français au lycée. La mise en concurrence des différentes disciplines entraîne la mise en concurrence des sollicitations lectorales extra-scolaires qu'elles dispensent respectivement. Celle-ci profite, ici, aux lectures du manuel d'économie et de la presse. Pour ces deux figures, les lectures réalisées au sein des cours de français et en contexte extra-scolaire diffèrent. En contexte scolaire, les enquêtés suivent comme ils le peuvent les recommandations professorales pour une appréhension analytique de la littérature. En contexte extra-scolaire, ils reconduisent parfois des lectures réalisées au sein d'autres cours que ceux de français ou suivent d'autres sollicitations lectorales encore, également différentes des sollicitations littéraires.

la reconnaissance de différentes légitimités lectorales

Les différentes légitimités lectorales ne s'opposent pas en soi. L'étude des différents agencements possibles des socialisations¹²⁷⁶ permet en effet de comprendre que, selon les moments et modalités de la découverte de différentes légitimités lectorales, elles concordent plus ou moins avec les légitimités déjà intériorisées ou au contraire s'en distinguent. Elles constituent des pans d'une socialisation hétérogène perçue/vécue, ou non, comme contradictoire. Des enquêtés s'accommodent des différentes disciplines enseignées et se plaisent à développer des savoirs et savoir-faire littéraires, scientifiques, socio-historiques lorsqu'ils ont appris à l'école et hors école à ne pas opposer ces différents savoirs et à ne pas moduler leur investissement dans l'appropriation de ceux-ci. Ainsi Bastien concilie appréciation des SES et appréciation de la littérature. Les légitimités littéraire et économique ont toutes deux des soutiens familiaux par le biais des lectures parentales et des sociabilités nouées. Les sociabilités lectorales qu'il entretient avec sa mère autour de la littérature ont en effet sans doute contribué à sa reconnaissance de la légitimité littéraire. Par leurs lectures de la presse, son père et ses grands-parents l'ont aidé à construire un intérêt pour l'actualité économique requis au sein des cours de SES. Pour sa part, dès le collège Salah s'est initié non seulement à la littérature mais aussi à la presse au sein des bibliothèques qu'il fréquentait. Il y empruntait romans et journaux. Il participait aux différentes animations proposées, autour de la littérature jeunesse et de la « culture orale » (avec les contes) comme autour de la presse (atelier « Faits divers » travaillant à la rédaction et à l'étude de tels articles). Chez lui également, Salah était incité à découvrir et à apprécier ces différentes catégories de textes : il lit ou feuillette les œuvres littéraires étudiées par son frère aîné, le magazine économique auquel ce dernier

¹²⁷⁶ Les propositions programmatiques de *L'Homme pluriel* en annoncent l'étude. Cf. aussi la présentation que fait M. Darmon dans *La Socialisation*, de l'agencement des socialisations. Notamment « Chapitre 2. La socialisation primaire plurielle » ainsi que « Les produits d'une socialisation continue ». *Portraits sociologiques* constitue une première réalisation empirique de ces propositions programmatiques.

est abonné (*Alternatives économiques*), le journal du lycée dont son frère était « membre » :

« (Le journal du lycée tu/ ça fait longtemps que... tu t'y intéresses ou...) Ouais ! parce que... quand j'étais au collège... y avait mon grand frère aussi qui était membre donc... il les amenait à chaque fois et... je rêvais d'être... de faire un petit article ou un truc comme ça » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

L'année de l'enquête, Salah a fait des articles pour la rubrique informatique et internet du journal. Il a été pressenti par le rédacteur en chef comme successeur. Par le biais de l'atelier « Faits divers » de la bibliothèque municipale, il a rencontré le rédacteur en chef du magazine *Phosphore*.

Par ailleurs, durant l'école primaire, il a aiguisé son intérêt pour les sciences et l'informatique : il a appris à travailler sur ordinateur pendant les cours d'informatique et les récréations. Il a participé à des ateliers scientifiques animés par des étudiants de l'INSA. Salah concilie goût, appétence et compétences pour les différentes disciplines scolaires et certains de leurs prolongements extra-scolaires.

Marie-Eve manifeste des intérêts divers pour les sciences. Elle souhaite s'orienter en première S. Elle lit des magazines de vulgarisation scientifique. Elle apprécie les romans de science-fiction, etc. Elle est soutenue familialement par des discussions avec son père autour des disciplines scientifiques et des lectures de magazines (sa mère est par ailleurs statisticienne INSEE). Mais son entourage familial soutient également depuis son plus jeune âge sa découverte des littératures classique et jeunesse par le biais de la bibliothèque familiale, par des échanges quotidiens autour de celles-ci, par des sorties régulières au théâtre, etc. De fait, ses fortes appétence et compétences pour les disciplines scientifiques ne conduisent pas Marie-Eve à contester la légitimité de l'enseignement littéraire : ni du point de vue des façons de lire proposées, ni du point de vue des catégories de textes étudiées.

Ainsi, les différentes légitimités lectorales ne sont pas incompatibles en soi. Leur concurrence ou leur reconnaissance simultanée se construit socialement par le biais notamment des habitudes lectorales.

A côté de l'évolution des enseignements non littéraires et des appropriations qu'en ont les enquêtés, l'évolution de l'enseignement littéraire peut également entraîner des modifications des lectures extra-scolaires.

les effets extra-scolaires de l'évolution de l'enseignement littéraire

Par différents infléchissements, l'enseignement littéraire lycéen participe à l'absence de lectures extra-scolaires similaires à celles réalisées en cours de français. Beaucoup d'enquêtés ne lisent effectivement pas de littérature en dehors des cours de français.

Cette absence de lectures littéraires est à première vue paradoxale étant donnée la proximité de l'examen évaluant/certifiant cet enseignement. Cependant, elle s'éclaire par des caractéristiques de cet enseignement. La première est *l'encadrement* – tant temporel

et matériel que cognitif ¹²⁷⁷ – *plus systématique* des lectures d'œuvres intégrales de littérature classique notamment. La seconde correspond à *l'augmentation du nombre des lectures encadrées*. Ces caractéristiques autorisent et compensent en quelque sorte la baisse des lectures extra-scolaires de littérature.

Par cet encadrement, l'enseignement lycéen de la lecture s'appuie objectivement moins que l'enseignement collégien sur un prolongement extra-scolaire des pratiques de lecture ¹²⁷⁸. Les consignes lectorales lycéennes peuvent générer des inégalités scolaires dans la mesure où elles exigent la mobilisation de savoirs et savoir-faire littéraires inégalement acquis antérieurement par les élèves (cf. chapitres 3 et 4) ¹²⁷⁹. Mais, en comptant moins sur le prolongement hors école de l'encadrement des lectures littéraires que toute configuration familiale n'est pas en mesure d'offrir, l'enseignement lycéen de la lecture laisse moins jouer les inégalités sociales que l'enseignement collégien. Au collège, les enquêtés ayant lu les œuvres intégrales des extraits ou morceaux choisis lus et étudiés au sein des cours de français ont bénéficié de soutiens extra-scolaires. Ainsi Gaëlle a lu des œuvres intégrales dont les extraits qu'elle étudiait en classe étaient tirés par le biais de sa mère qui lui apportait les livres au domicile. Bertrand a profité de la présence et de l'accessibilité d'une « *bibliothèque classique* » dans la salle à manger. En plus des incitations fraternelles et paternelles, Salah a été encouragé à de telles lectures en fréquentant le CDI ou la BM et en instaurant des relations personnalisées avec les documentaliste et bibliothécaires.

Par ailleurs, par la vérification et l'évaluation des lectures, plus nombreuses, d'œuvres intégrales de littérature classique, l'institution scolaire assure un cadre – si ce n'est une aide – à la réalisation d'un nombre important de lectures littéraires. Dans la population d'enquête, le nombre de lecteurs augmente entre le collège et le lycée pour les trois catégories de textes relevant de la littérature. En classe de seconde, aucun enquêté n'échappe à la lecture d'œuvres de littérature classique. Ainsi, même les enquêtés qui disaient n'avoir lu aucun livre durant le collège se sont soumis à au moins une obligation lectorale durant l'année de l'enquête. Par exemple Farid qui se satisfaisait souvent des résumés au collège a lu *Britannicus* et *Fermina Mâquez* :

« C'est la première année où déjà je lis, déjà (Ah ouais ?) Parce avant je lisais jamais les livres, je prenais les résumés et... puis ça passait... Français nan (Et

¹²⁷⁷ On a montré dans les chapitres précédents les modalités de ces encadrements : encadrement temporel (avec les échéanciers, etc.), encadrement matériel (par la lecture en classe pendant les cours, etc.), encadrement cognitif (par la proposition de guide de lecture, etc.). Cet encadrement ne parvient cependant pas toujours à aider les élèves à s'approprier des savoirs et savoir-faire nouveaux et difficiles.

¹²⁷⁸ Cette comparaison vaut surtout lorsque, relativement à l'enseignement lycéen, l'enseignement du français collégien accorde une large place à l'enseignement de la langue écrite (ce qui n'est plus recommandé dans les IO en vigueur au moment de l'enquête). Il faut souligner que si la moindre séparation des enseignements de la lecture et de la langue permet d'encadrer plus systématiquement les lectures, elle ne favorise pas nécessairement l'acquisition d'un rapport distancé et analytique à la langue écrite qui peut être appréhendée comme premier exercice et première occasion de constitution de ce rapport-là aux savoirs.

¹²⁷⁹ Cela explique les difficultés plus grandes que les élèves peuvent rencontrer à la réalisation des lectures analytiques qu'à celle des lectures participatives, cf. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée », *op. cit.*

pourquoi tu les lis cette année en fait ? par rapport à l'année dernière) Pff'... Pourquoi ? [petit silence] Ben pour passer en première(Ouais) C'est tout, j'arrive en première après... puis c'est bon. Juste pour ça, pour monter les moyennes, pour les DM et tout. A part ça c'est vrai... j'aime pas lire » (Farid ; père : gardien de nuit, ne connaît pas ses études ; mère : femme au foyer, école primaire)

Si tous les enquêtés n'ont pas lu de littérature jeunesse par l'intermédiaire des cours de français en seconde le nombre de lecteurs est tout de même un peu plus important que pour la période collégienne (il passe de 57 à 63). C'est surtout pour la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion que l'augmentation du nombre de lecteurs est remarquable puisqu'on passe de 16 à 40 lecteurs. Différents éléments se conjuguent pour éclairer cette augmentation surprenante au vu des exigences officielles plus littéraires et pour en préciser les circonstances. D'une part, la proximité temporelle de l'enquête et des lectures pallie la faible mémorabilité des œuvres de moindre légitimité et contribue sans doute à une plus forte déclaration des lectures récentes que des lectures anciennes. D'autre part, l'augmentation des lectures effectives au sein du contexte scolaire d'œuvres ne figurant pas sur les listes de suggestion découle des sollicitations émises par les enseignants à l'endroit de cette catégorie de textes pour encourager et entraîner les compétences lectorales d'élèves ayant peu lu de littérature et pour répondre à la demande ministérielle d'augmentation des lectures d'œuvres intégrales. Madame E a mis en place une activité exceptionnelle ayant contribué à l'augmentation du nombre d'enquêtés ayant lu par l'intermédiaire des cours de français des œuvres littéraires ne figurant pas sur les listes de suggestion¹²⁸⁰. Les élèves devaient lire sur une période de quatre mois au moins 4 œuvres (des textes plus longs que des extraits) parmi une liste de 32 « livres... plus de... loisirs, enfin façon de parler... ». Avec leurs élèves, monsieur C et madame D ont étudié respectivement *Fermina Márquez* de Valéry Larbaud et *Senso* de Camilio Boïto qui ne figurent pas sur la liste de suggestion (présentée comme un recensement non exhaustif des œuvres littéraires classiques). Cette augmentation des lectures scolaires contribue à l'augmentation globale des lectures littéraires entre le collège et le lycée.

Lorsqu'ils rapportent les discours des enquêtés à leurs pratiques lectorales, C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez constatent également que les enquêtés déclarant lire plus, intègrent les lectures scolaires dans le décompte de leurs pratiques lectorales. Cela n'empêche pourtant pas les sociologues de mettre en avant le décalage entre « estimation objective d'un volume de lectures » et estimation subjective de l'évolution de la pratique. Selon les chercheurs, la « surestimation » des pratiques est sans doute liée aux différentes significations du verbe « lire ». Cette surestimation semble aussi être l'effet d'un artefact lié à la moindre considération des chercheurs pour les lectures scolaires par rapport aux lectures extra-scolaires, supposées plus investies : « Le libellé de notre question invitant les élèves à écarter de leurs listes les "livres scolaires", les volumes mesurés dans l'enquête ne concernent que les livres lus pour soi ou perçus comme tels par les enquêtés. Le volume obtenu en ajoutant à ces lectures personnelles les lectures scolaires, qui ne cessent d'augmenter à mesure que se prolonge le séjour au lycée, serait sans aucun doute supérieur. C'est donc un degré

¹²⁸⁰ Cette activité reprenait une activité pédagogique réalisée en collège par l'enseignante.

d'investissement dans la lecture, la teneur de l'intérêt accordé aux livres qui est mesuré par le nombre de titres cités chaque année. Seuls les titres lus pour soi ou perçus comme "personnels" permettent de mesurer de manière pertinente cet intérêt pour la lecture et son évolution au fil des ans. »¹²⁸¹

Si l'enseignement lycéen ne cesse pas d'encourager la réalisation de lectures littéraires extra-scolaires, tout se passe comme si l'encadrement plus systématique des lectures autorisait un arrêt ou une absence de lecture analytique de littérature classique en dehors des cours en même temps qu'il essayait d'y parer.

A côté des conditions scolaires d'encadrement des lectures et des rapports tendus des enquêtés aux nouvelles exigences lectorales, les caractéristiques des auteurs et œuvres étudiés contribuent à la transformation de l'économie générale des pratiques lectorales extra-scolaires. En effet, les auteurs et les œuvres étudiés au lycée convergent moins que les auteurs et œuvres étudiés au collège avec les sollicitations des lieux de diffusion fréquentés par les enquêtés (librairie, bibliothèque, etc.). Ils sont également moins fréquemment inscrits dans des sociabilités lectorales extra-scolaires. Au collège en effet, grâce à A. Christie notamment, un grand nombre d'enquêtés reconduisaient des lectures scolaires hors école en raison de sociabilités lectorales familiales ou amicales autour de ses romans policiers et en raison de la large diffusion de l'auteur. A l'inverse, peu d'enquêtés¹²⁸² compte dans leur entourage des individus lisant pour leurs loisirs et pour en discuter des œuvres de littérature classique, des œuvres de littérature jeunesse ou des œuvres « moins attendues » comme celles de Boïto, Zobel ou Larbaud. La spécialisation des lectures orchestrée par l'enseignement lectoral littéraire et donc la distinction de cet enseignement et des sollicitations lectorales plus répandues hors école contribuent, socio-logiquement, à l'augmentation des possibilités de variation des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes scolaire et extra-scolaire.

En même temps qu'elles inscrivent les lectures dans un encadrement plus serré, les nouvelles exigences lectorales scolaires participent de diverses manières à la baisse des lectures littéraires (classique ou non) hors de cet encadrement : parce qu'elles demandent une augmentation des lectures scolaires ; parce qu'elles opposent des difficultés aux élèves tant du point de vue des textes à lire que des façons de lire attendues ; parce qu'elles offrent peu de satisfactions lectorales (du point de vue des attentes lectorales participatives)¹²⁸³ ; parce qu'elles dévalorisent la littérature autre que classique, autre que celle étudiée en classe (le discrédit n'est pas nécessairement explicite et tous les élèves n'y sont pas sensibles).

« (Hum, ouais et t'empruntes pas les livres pour les lire chez toi) Là ? (Hum) Nan comme j'ai d'jà des livres à lire avec la prof donc on peut pas lire... (En plus. T'as plus le temps) Voilà j'ai plus le temps, mais c'est mieux je trouve [...] Je préfère lire les histoires sur les vraiment les... auteurs français, même parce que main'nant ça va servir encore plus (Ouais)ça va nous servir pour d'jà parce que...

¹²⁸¹ C. Baudelot, M. Cartier, C. Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, op. cit., p. 86-87, p. 81 et p. 71.

¹²⁸² Comme l'indiquent par exemple les déclarations des lectures parentales présentées en Annexe.

¹²⁸³ Cf. *supra*, chapitres 7 et 8.

à l'école on aura besoin » (Tasmina ; entretien réalisé lors du redoublement de la seconde ; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan ; mère : femme au foyer, après avoir été professeur d'histoire au Pakistan ; en France depuis 11 ans) « (Sinon est-ce qu'on peut reparler... de tes lectures que tu fais... en dehors de l'école comme... Pierre Bellemare ou...) Ouais toutes ces p'tites histoires de/ qui font peur ou des choses comme ça. Ben je/ Bon j'en lis pas beaucoup quand même hein, bon... (Plus quand tu vas chez tes grands-parents ?) Oui parce que... c'est elle qui en lit, c'est ma grand-mère qui lit ça. Mais ici on n'en a pas / (/ Ton père tu m'as dit qu'il en lisait aussi) Ouais mais bon, il en a qu'un de livre et puis... j'ai pas commencé à le lire vu que j'ai les miens aussi en cours donc je vais pas lire. Déjà que j'en ai trois, je vais pas en prendre un quatrième [petit rire] Je vais pas risquer ça (Ouais) Voilà. Donc c'est vrai que... je lis plus en bas, à Nice (Ouais. C'est là où t'étais pendant ces vacances ?) Voilà, ben c'est là où je vais tout le temps hein, parce que j'habitais là-bas avant » (Isabelle ; père : policier, niveau bac ; mère : vendeuse, après avoir été modiste, arrêt des études à 14 ans) « Mon père il est toujours en train de dire "Ouais, nananin... tu pourrais lire...". Parce qu'en fait i m'a ramené un livre (Ouais ?) et ce livre je l'ai pas touché et je veux pas le toucher parce que je... J'aime déjà pas le titre... ! (C'est quoi ?) L'Australienne... (Ouais ?) Et rien que... j'ai lu la première page [petit rire] pour faire style "Papa je l'ai lu !" Et nan ! Je veux pas lire ce livre i me fait "Ouais, tu lis jamais, nananin". Je fais "Ouais je lis jamais ! A l'école je lis que des LIVRES ! On est bombardé de livres et j'ai jamais le temps de lire et tout ça". Et... et VOILÀ ! Donc je suis obligée de lui dire que je lis des livres comme ça je lis PAS son livre [petit rire](Hum hum hum) Parce que... je sais pas i m'inspire pas confiance, je le trouve... Enfin... (Qu'est-ce qui t'a déplu dans cette première page ?) Je sais pas ! C'est même pas la page. C'est le livre en lui-même. Mon père i m'a raconté enfin... pas le résumé mais... ce qu'on voit... derrière la fin, le... derrière la page (Ouais !) Et je fais "Nan ! Je veux pas le lire ton livre...". I me fait "Si, lis-le il est super bien" et tout ça. Et... (Parce que lui il l'avait lu en fait ?) Ouais i m'a dit "Il est bien, nananin". J'ui fais "Oui ! Mais il est bien, mais moi je veux pas le lire !" Alors je l'ai pris ! J'ai lu la première page, j'ai fait "Ouais c'est une fille qui rentre chez elle...". Et en fait je l'ai vue dans un monde comme nous. Je la voyais revenir sur son bateau... et cette image et ben... non, ça m'a... En fait je sais pas pourquoi ce livre i me plaît pas. C'est vrai que quand j'y réfléchis je comprends pas mais... Je m'étais pas posée cette question mais non, je sais pas ! (Hum !) Hum... NAN je... I me DIT pas ! Et je le lirai pas ! [petit rire des deux] » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^{ème} enfant, CAP coiffure)

Si Caroline ne s'explique pas toujours ses refus des sollicitations lectorales de son père, des éléments éclairant apparaissent dans l'entretien. Ces refus constituent le pendant de sa soumission à d'autres injonctions paternelles : suivre une scolarité secondaire dans l'enseignement général ; concentrer ses activités sur la scolarité ; etc. ¹²⁸⁴ Les refus de Caroline se situent en outre dans le prolongement de ses attitudes collégiennes. Depuis longtemps cette enquêtée entretient des sociabilités lectorales avec sa cousine. Les

¹²⁸⁴ Cf. *supra*, chapitre 5.

conseils lectoraux de cette dernière sont plus informés des exigences scolaires que ceux de son père et constituent des aides à la scolarité. Caroline a ainsi été avertie des fortes exigences de madame G (en rupture avec les exigences collégiennes et avec celles d'autres enseignants du lycée) et s'est fixée comme objectif d'y répondre entretenant un rapport ambivalent à son enseignante. Elle s'est approprié les expériences de sa cousine en une sorte d'injonction à une revanche familiale secrète. Elle a appréhendé les exigences de son enseignante comme autant de défis à relever. Caroline a trouvé par là des moteurs supplémentaires au travail scolaire important qu'elle a par ailleurs l'habitude de fournir :

« [Ma cousine] elle m'avait passé ce livre [L'Ami retrouvé] et je l'avais bien aimé ouais (Ouais ?) Hum, il était super bien (Et elle a le même âge que toi ?) Non, elle est en... Elle a 18 ans ([acquiesçant :] Ttt') Ouais. Et en plus elle avait madame G... ! (Ah ! Elle était ici aussi ?) Ouais, elle détestait/ En plus madame G détestait ma cousine... [je ris un peu] Et elle la déteste toujours parce que quand elle la croise dans les couloirs y a des petites remarques qui PARTENT ! (Ah bon ?) Ouais... "Mais Nathalie, tu vas pas te pousser ? Tu vois pas que tu tiens toute la place ? Non mais dis donc..." [je ris] Oh là là c'est trop marrant quand même... (Et elle sait que vous êtes cousines ?) [petit rire] Euh non, vaut mieux pas je crois [petit rire des deux] A u début de l'année, [ma cousine] elle me fait "T'as qui ?" Je fais "Madame G". Elle me fait "Tu ne lui dis pas que je suis ta cousine". Je fais "T'inquiète pas ! Ne t'inquiète pas !" Même c'est dans cette salle la première fois que j'ai vu madame G (Ici, là ? [où nous faisons l'entretien]) Ouais (Hou là... mauvais souvenir ! [rire]) Ouais ! Elle était pour faire... appel à ma cousine, je l'avais accompagnée avec ma mère... Elle... nous regardait comme ça ! [elle fait des yeux sévères ; petit rire] Je fais "Faites que... je l'aurais jamais cette madame... !" [ton sérieux :] Et je l'ai eue... [je ris un peu] Parce que c'est chiant... nan mais ça va, elle sait pas que c'est ma cousine donc pour l'instant c'est bon [sourire des deux] Espérons que ça dure ! » ; « [madame G] nous dévalorise mais trop trop : on est tous nul ! [petit silence] Ouais, on est nul hein ! On peut rien y faire... [petit rire des deux] L'intelligence... ça s'achète pas... Mais je m'en fous, t'façons l'année prochaine... on verra bien hein [...] 'Fin moi je m'en fous, elle m'a jamais rien fait mais bon c'est pas grave... J'espère qu'elle me fera jamais rien... ([petit rire] Et sinon je pensais au... en plus tu risques de l'avoir l'année prochaine si tu fais... ES [...] là, c'est elle qui a les ES ?) Ouais mais d'un côté ça sera pas si mal parce qu'elle fait super bien travailler et elle... et ça peut que m'aider (Hum hum) On verra bien... ! Je suis arrivée à supporter un an, je peux supporter beaucoup plus » (Caroline ; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3ème enfant, CAP coiffure)

Parallèlement à l'augmentation des lectures scolaires effectuées, les évolutions des exigences lectorales lycéennes contribuent donc à la baisse des lectures extra-scolaires de littérature d'un certain nombre d'enquêtés¹²⁸⁵. Toutefois l'absence ou l'arrêt des pratiques de lecture peut être temporaire. Quelques enquêtés, notamment ceux qui ont lu hors école de la littérature durant la période collégienne, affichent leur intention de réaliser

¹²⁸⁵ En étudiant les conditions de non variation des habitudes lectorales selon les contextes, on reviendra sur les enquêtés qui reconduisent hors école les pratiques lectorales scolaires.

de telles lectures dès qu'ils en auront la possibilité. Gaëlle, Karine, Bastien, Colin, Nils, etc. affirment ainsi attendre l'été pour pouvoir lire des œuvres figurant sur les listes distribuées par leurs enseignants de français afin de préparer leur année de première :

« ([Madame D] vous a distribué une liste... de... textes !) Ouais ! [petit rire](De livres [petit rire] Et je sais pas si t'en as lu parmi... cette liste, ou si tu comptes en lire, ou... ?) Faudrait déjà que je retrouve la liste ! Mais... (Ouais ? [rire]) [très bas :] Je l'ai pas ! Je sais pas où je l'ai mise [normal :] Euh... ben j'en avais déjà lu quelques-uns, ceux de Maupassant !(Ouais ?) Et j'en avais lu... deux trois autres dessus aussi... Mais sinon, ouais, i faudrait que je la retrouve ! [pause] Pour cet été ! [je ris un peu] Je vais lire cet été !([petit rire] C'est ton programme...)
Mouais ! [petit rire](Ton projet ? [petit rire]) Un livre par semaine ! [petit rire](C'est vrai ?!) Nan ! Nan je sais pas... ouais... ! Lire deux... deux trois livres ! (Hum hum) ç a me ferait même pas de mal ! [petit rire] » (Bastien ; père : marketing commercial, bac, IUT, école de commerce (ISC) ; mère : laborantine, en disponibilité au moment de l'enquête, bac+2)

Outre la baisse possible et plus ou moins temporaire des pratiques lectorales littéraires, le rapport tendu aux exigences lectorales nouvelles peut amener les enquêtés à avoir des lectures extra-scolaires différentes de celles réalisées en classe. Certains en effet lisent des ouvrages ou des textes de références (préface, dossiers complémentaires, *Profil*, etc.) comme accompagnement des œuvres étudiées et prescrites. Si quelques enquêtés, comme François, Edith, Najia ou Lagdar sont familiers de ce type de textes depuis le collège, Tasmina, Marie-Eve, Aïcha, Isabelle, Emilie, Nadine, Samia, Jérôme, Pierre-Jean et Stéphane les découvrent parallèlement aux études réalisées au lycée. On l'a vu au chapitre 7, par ces lectures, les élèves s'assurent de leur interprétation ou de leur bonne compréhension des œuvres et tentent d'assurer leurs arrières scolaires en y trouvant des interprétations qu'ils pensent justes. C'est dans cette perspective qu'Ophélie en justifie la lecture :

« (Par rapport à ces différents livres que t'as dû... lire pour les cours de français, est-ce que... soit tu lisais les préfaces, soit des dossiers, soit... des Profil, soit... ce type de ?) Non, les préfaces (Ouais ?) mouais ! (Tout le temps ? tu les as lues ou... ?) Euh... ben oui quand i fallait trouver des thèmes ou des trucs comme ça, et que j'avais un peu de mal... je lisais la préface ou... les... correspondances. Par exemple dans le livre de Gatsby, après y a les correspondances avec... l'auteur et... l'éditeur ou... enfin je sais pas un... deux personnages et... Et ouais, c'est vrai que c'est un peu... intéressant aussi (ça t'avait aidée pour faire...) Ouais ! (L'étude. Et c'est depuis cette année que tu les lis les préfaces ?) ouais ! [rire des deux] la grande première... » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –)

Lectrice de littérature classique depuis son enfance, ce n'est pas une méconnaissance de la littérature ou une moindre familiarité avec cette catégorie de textes qui pousse Ophélie à une telle lecture mais bien la nouveauté des exigences lectorales lycéennes.

La lecture d'autres catégories de textes que les textes littéraires contribue ainsi à la variation des lectures de certains enquêtés selon les contextes.

Ainsi de diverses manières, l'enseignement littéraire apporte sa contribution à la

transformation de l'économie des habitudes lectorales mises en œuvre par les enquêtés au sein du contexte extra-scolaire et à la variation de ces mises en œuvre selon les contextes.

3) L'expérience répandue mais diverse de la variation intra-individuelle des habitudes lectorales selon les contextes

La variation des habitudes de lecture mises en œuvre selon les contextes est souvent soulignée – par les lecteurs, par les sociologues – comme caractéristique des lectures des individus scolarisés. Ce constat s'accompagne d'une connotation des lectures réalisées dans les différents contextes. Ainsi F. de Singly souligne le caractère laborieux et sérieux des lectures scolaires dans *Les Jeunes et la lecture* en distinguant les « lectures-travail » et les « lectures-plaisir ». C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez présupposent pour leur part un investissement différent des élèves à l'occasion de ces lectures lorsqu'ils choisissent d'interroger d'abord les lectures livresques extra-scolaires.

Cette distinction des contextes de lecture renvoie à une distinction réelle et historiquement constituée¹²⁸⁶ d'institutions aux caractéristiques différentes. Ces institutions diffèrent en effet par exemple par la professionnalisation des individus émettant des sollicitations lectorales et par le caractère *officiellement* incontournable des sollicitations scolaires pour les individus d'une classe d'âge ayant atteint un niveau d'études donné. C'est sans doute du fait de ces distinctions que les enquêtés y recourent de manière récurrente et immédiate pour qualifier leurs différentes lectures et leur contexte de réalisation.

Mais, si l'école se caractérise par un fort degré d'institutionnalisation et si elle dispense à l'ensemble d'une classe d'un âge ayant atteint un niveau d'études donné les mêmes sollicitations lectorales, il reste qu'elle ne possède pas de monopole en la matière. La plupart des lectures extra-scolaires répondent en effet aux sollicitations de l'entourage : sociabilités lectorales, incitations expresses, activités encadrant des lectures, etc. En faisant écho à des habitudes antérieurement constituées ou, plus rarement, en suscitant la mise en œuvre de nouvelles pratiques, et en offrant des soutiens matériels et culturels à la réalisation de pratiques lectorales, ces sollicitations constituent un élément essentiel des modalités d'activation des pratiques lectorales d'une majorité d'enquêtés en seconde. Le caractère objectivement contraignant – c'est-à-dire efficace – des sollicitations ne diminue ni avec l'euphémisation de la contrainte, ni avec les modalités douces ou personnelles d'inculcation, ni avec le consentement des socialisés¹²⁸⁷. Comme on l'a vu au chapitre 5, les expériences heureuses, malheureuses ou ambivalentes ne sont

¹²⁸⁶ P. Ariès, *L'Enfance et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, rééd. Seuil, 1973, 316 p. Dans *La Socialisation*, M. Darmon évoque les thèses opposées quant à l'évolution historique du « monopole familial » de la socialisation enfantine (p. 45-46). Elle souligne comment, de multiples manières, l'Etat interfère et intervient dans la définition de la socialisation primaire en confiant et déléguant aux familles une responsabilité limitée et définie légalement de la socialisation enfantine ainsi qu'en encadrant les délégations secondaires par le biais notamment de la scolarisation et des modes de garde (p. 55). Les discours normatifs de Durkheim sur le rôle de l'Etat indiquent un moment historique important de redéfinition des prérogatives de ce dernier (dans *Education et sociologie*, « Le rôle de l'Etat en matière d'éducation », p. 58-61). Ils reviennent notamment sur la répartition des fonctions socialisatrices entre école et famille.

attachées ni aux différents contextes, ni aux différentes sollicitations. La présence de sollicitations lectorales et l'expérience qu'en ont les enquêtés ne sont donc pas ce qui distingue les différents contextes de lecture.

Pour de rares enquêtés, la distinction des contextes de lecture concerne notamment les modalités d'activation des habitudes. Au sein des cours de français, la mise en œuvre des habitudes lectorales est étroitement liée à des sollicitations encadrées alors qu'en dehors des cours de français, elle se passe d'un tel encadrement, elle suit des sollicitations peu encadrées. On peut pointer différentes caractéristiques sociales, scolaires et lectorales de ces enquêtés. Ils ont constitué des habitudes lectorales et ont intériorisé des injonctions à la lecture. Souvent mais pas nécessairement, ils ont construit des appétences lectorales. Ils ont fréquenté seuls des lieux de distribution (bibliothèque, librairies, etc.) et appris à être sensibles à ces dispositifs incitatifs objectivés. Ils accordent à la lecture une bonne position dans l'ordre des priorités extra-scolaires du fait de leurs conditions matérielles et culturelles d'existence (incitations parentales, textes accessibles, temps dégagé pour cette activité, etc.).

Pour la majorité des enquêtés cependant, la mise en œuvre des habitudes lectorales en contexte extra-scolaire est dépendante de sollicitations expresses et personnalisées (vs intériorisées et objectivées), de sollicitations encadrées.

Mais plus que par les modalités d'activation des habitudes lectorales (et quelles que soient ces dernières), c'est par les textes lus et les façons de lire mises en œuvre et sollicitées que les différents contextes de lecture se distinguent.

L'analyse des habitudes et appétences lectorales antérieurement constituées et mises en œuvre sans ou en dépit de sollicitations encadrées et celle des sollicitations et des soutiens familiaux, amicaux ou scolaires (par les enseignements autres que littéraires) montrent en effet que tous les enquêtés ont hors école des lectures qui se distinguent de celles qu'ils réalisent au sein des cours de français pour répondre aux exigences lycéennes de lecture. Ces lectures correspondent plus ou moins aux attendus professoraux des lectures extra-scolaires. Globalement donc, on constate une variation intra-individuelle (ou une contextualisation) des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes scolaire et extra-scolaire : ceux-ci sont porteurs de contraintes lectorales différentes ou favorisent la réalisation de lectures distinctes. Cette variation suppose une cohabitation d'habitudes lectorales qui diffèrent par les textes, par les façons de lire et de dire les lectures et parfois par leurs modalités d'activation.

Certains enquêtés vivent relativement paisiblement la variation de leurs habitudes lectorales selon les contextes. C'est le cas lorsqu'ils reconnaissent la légitimité des différentes sollicitations lectorales auxquelles ils sont confrontés depuis longtemps et ne les hiérarchisent pas et lorsqu'ils ont constitué les habitudes lectorales permettant d'y répondre. Quelques-uns prennent même plaisir à la diversité des lectures ainsi réalisées contentant par là des appétences lectorales variées : non seulement du point de vue des textes lus, mais aussi parfois des façons de lire et des conditions d'activation des

¹²⁸⁷ F. de Singly, « Les Ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire », *op. cit.*, P. Bourdieu, *La Reproduction*, *op. cit.*, E. Durkheim, *Education et sociologie*, p. p. ?; et pour remonter plus loin dans le temps encore, E. Durkheim, *Education et sociologie*, *op. cit.*, p. 66-68.

habitudes. Marie-Eve prend plaisir à trouver des romans de science-fiction en bibliothèque comme elle apprécie de se soumettre aux nouvelles contraintes lectorales scolaires. Parce qu'ils ont été habitués précocement à avoir des lectures variées, à être l'objet de sollicitations diverses non construites comme contradictoires et à contextualiser la mise en œuvre de leurs habitudes, ils connaissent les conditions favorables d'une « schizophrénie heureuse »¹²⁸⁸. Ayant construit des habitudes lectorales dont la mise en œuvre répond à des sollicitations encadrées, certains trouvent donc des satisfactions à l'encadrement scolaire plus serré des lectures qui rend possible la réalisation d'une injonction intériorisée.

Toutefois, un grand nombre d'enquêtés – que leurs compétences lectorales soient reconnues au sein des cours de français ou au contraire invalidées – contestent la légitimité des lectures littéraires à laquelle les cours de français les confrontent. Ils leur opposent des lectures qu'ils effectuent en dehors des cours sous l'effet d'autres sollicitations, encadrées, ou non. Cette contestation ouverte ne les empêche pas de tenter de se soumettre aux contraintes lectorales scolaires. Elle n'annule pas non plus les possibles dévalorisations des lectures extra-scolaires à l'aune de la légitimité littéraire contestée. Par exemple, grâce à son passé lectoral et scolaire, Marie met en œuvre pour les cours de français des lectures qui correspondent aux attentes professorales. Elle n'en critique pas moins les nouvelles exigences lectorales scolaires et valorise *a contrario* non seulement les exigences scolaires antérieures, mais aussi ses lectures extra-scolaires réalisées en suivant d'autres sollicitations qu'elle a refusées d'abandonner (en poursuivant ses lectures elle se distingue d'autres enquêtés, moins assurés scolairement, comme Tasmina ou Isabelle). La valorisation de ses lectures extra-scolaires n'est toutefois pas à l'abri d'une dévalorisation ponctuelle des satisfactions lectorales participatives et des textes lus. Cette dévalorisation témoigne d'une intériorisation de la légitimité lectorale littéraire (portée par les cours de français lycéens et par son père) :

« Je suis en train d'en lire un c'est un truc tout simple, en fait c'est pour passer le temps, parce qu'en fait y a des livres aussi où c'est... parce qu'y a des livres qui apprennent rien où... on lit et puis... on s'en souvient plus après. Et puis y en a d'autres livres qui marquent. Et là ben... c'est tranquille... C'est un livre comme ça quoi (Ouais, c'est quoi ?) C'est... L'esprit de famille je crois que tu dois pas connaître(Nan) Ben en fait c'est une famille. C'est l'histoire de la famille quoi. C'est gentil [petit rire] (ça c'est plus pour te détendre que...) Ouais... Ouais puis aussi y a des fois j'ai... 'fin... c'est dur aussi de tomber sur un livre à pile qui nous fasse vraiment ressentir quèque chose quoi » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

Les sollicitations lectorales scolaires sont donc parfois mises en concurrence avec d'autres sollicitations ou d'autres habitudes constituées. Cette mise en concurrence est renforcée lorsque les enquêtés ont de surcroît constitué des habitudes lectorales extra-scolaires dont la mise en œuvre se passe de sollicitations encadrées (Léonardo, Gaspar, Séverine, Marie, Gaëlle, Valérie, etc.). Les conditions scolaires d'activation des habitudes lectorales constituent alors potentiellement un motif supplémentaire de dépréciation des lectures scolaires.

¹²⁸⁸ Lahire B., « La réussite scolaire en milieux populaires », *op. cit.*

Les individus entretiennent donc des rapports différents aux cohabitations d'habitudes hétérogènes : certains en éprouvent gêne et tension, d'autres y trouvent des motifs de satisfaction.

Plus ou moins bien vécue, la contextualisation des habitudes lectorales est partagée par tous les enquêtés : avant d'être le fait d'une modalité intentionnelle d'action, elle constitue une réponse des lecteurs aux sollicitations lectorales différentes portées par les contextes au sein desquels ils évoluent.

Cette variation intra-individuelle des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes a en effet pour conditions le suivi par les enquêtés de sollicitations lectorales extra-scolaires qui se distinguent des sollicitations scolaires. Ces sollicitations peuvent conduire à la mobilisation d'habitudes antérieurement constituées ou à la constitution de nouvelles habitudes lectorales.

La mobilisation d'habitudes antérieurement constituées repose sur :

- les conditions propices à la mise en œuvre d'habitudes lectorales constituées sans sollicitations encadrées ;
- le maintien de sociabilités lectorales autour des lectures inchangées de l'entourage ;
- le maintien de sollicitations lectorales en dépit de l'évolution des sociabilités lectorales entretenues (renouvellement des partenaires de sociabilités par exemple).

La constitution de nouvelles habitudes lectorales est liée à des évolutions articulées ou non à la scolarité :

- une transformation de la configuration familiale ou amicale ;
- une évolution de la place occupée dans cette configuration ;
- une évolution des sollicitations scolaires portées par des enseignements autres que littéraires ;
- une évolution des sollicitations scolaires portées par les cours de français même.

La contextualisation de la mise en œuvre d'habitudes lectorales différentes conforte et renforce encore la visibilité des différences institutionnelles des contextes scolaire et extra-scolaire de lecture, porteurs de sollicitations différentes.

Parallèlement à la contextualisation de certaines de leurs habitudes lectorales, les enquêtés connaissent souvent aussi des conditions favorables à une non variation de leurs lectures selon les contextes scolaire et extra-scolaire.

Il convient donc d'étudier les conditions de possibilité de ces non variations intra-individuelles des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes qui obligent à atténuer la distinction entre contextes et à revoir les agencements de différentes habitudes lectorales.

II. Les conditions de possibilité des non variations intra-individuelles des habitudes de lecture selon les contextes

Si les habitudes lectorales mises en œuvre ne varient pas selon les contextes scolaire et extra-scolaire, c'est que les enquêtés lisent hors école les mêmes catégories de textes que celles qu'ils lisent en cours de français ou qu'ils lisent de la même façon.

Ces non variations se déclinent différemment selon que les façons de lire mises en œuvre en différents contextes sont analytiques ou participatives et selon les modalités d'activation des habitudes (sur sollicitations encadrées, sans ou en dépit de sollicitations encadrées). Deux grandes conditions de possibilité peuvent être dégagées.

La première découle d'une proximité des sollicitations lectorales portées par les différents contextes au sein desquels les enquêtés évoluent et de la constitution par ces derniers des habitudes lectorales permettant d'y répondre. La mobilisation d'habitudes lectorales, participatives ou analytiques, résulte de la rencontre de différents éléments non reliés par un lien de causalité :

- des habitudes lectorales antérieurement constituées ;
- des sollicitations extra-scolaires et scolaires à la mise en œuvre d'habitudes lectorales similaires (du fait de l'entourage des enquêtés, des styles et activités pédagogiques de leurs enseignants) ;
- des conditions tant matérielles que culturelles favorables à la mobilisation d'habitudes lectorales répondant de manière attendue à ces sollicitations.

La seconde provient de la mise en œuvre d'habitudes lectorales similaires en différents contextes, malgré des sollicitations contextuelles différentes soit par leur degré d'encadrement, soit par la nature des sollicitations (catégories de textes ou façons de lire). Deux situations s'observent alors. Dans la première, les individus mettent en œuvre des habitudes lectorales constituées en d'autres contextes en négligeant les contraintes contextuelles dominantes (et réagissent à des sollicitations contextuelles peu encadrées). Cette négligence n'est pas liée à une moindre maîtrise des habitudes lectorales correspondant aux sollicitations mais au détachement que les lecteurs ont à leur égard. Les principes de mise en œuvre de ces habitudes lectorales s'apparentent à ceux des hypocorrections langagières d'individus maîtrisant les codes langagiers de situations officielles et les tournures et la langue légitimes. Dans la seconde situation, les individus négligent les contraintes contextuelles dominantes parce qu'ils n'ont pas construit les habitudes permettant d'y apporter une réponse attendue. La mobilisation des habitudes ne peut toutefois être réduite à une mobilisation *par défaut*. Elle traduit comme dans la première situation la primauté accordée à d'autres habitudes lectorales que celles attendues par les sollicitations dominantes.

Ces non variations intra-individuelles de certaines habitudes lectorales s'accompagnent toujours de la variation d'autres habitudes lectorales selon les contextes. Ainsi, dans l'enquête, un lecteur qui lit de façon analytique de la littérature classique au sein des cours de français et en dehors, lit toujours aussi de façon participative d'autres catégories de textes, comme les magazines, en contexte extra-scolaire. Certaines de ses habitudes lectorales se retrouvent d'un contexte à l'autre et d'autres non.

On a choisi de présenter quatre conditions idéales-typiques de non variations intra-individuelles des façons de lire selon les contextes – non exclusives les unes des

autres – à partir des enquêtés qui, par les habitudes constituées et mises en œuvre et par les sollicitations lectorales auxquelles ils se soumettent, les approchent le plus ¹²⁸⁹.

Pour étudier les situations où des façons de lire participatives se retrouvent d'un contexte à l'autre, on décrit plus précisément les pratiques effectuées en contexte scolaire. On s'y attarde moins en revanche lorsqu'on étudie les situations où des façons de lire analytiques se retrouvent d'un contexte à l'autre (puisque cela reprend des analyses présentées dans les chapitres précédents).

1) Des contextes scolaire et extra-scolaire aux contraintes lectorales similaires

A. UNE APPRÉHENSION ANALYTIQUE DE LA LITTÉRATURE ÉTUDIÉE EN RÉPONSE À DES SOLLICITATIONS ENCADRÉES

Une des manifestations de la non variation de certaines pratiques lectorales selon les contextes scolaire et extra-scolaire découle de la réalisation, en plus des prescriptions scolaires, d'appréhensions analytiques – souvent articulées à des appréhensions participatives – de textes de littérature recommandée scolairement ou d'œuvres dont des extraits ont été étudiés en classe.

Un encadrement extra-scolaire des lectures analytiques de la littérature recommandée fait écho à leur encadrement scolaire. Avant de présenter les conditions de ces lectures et façons de lire, on évoquera les caractéristiques des enquêtés mettant en œuvre de telles habitudes lectorales en contextes scolaire et extra-scolaire.

Pour resserrer le propos, on a choisi de se centrer sur l'analyse des enquêtés qui s'emparent de la sorte de la littérature classique et de présenter des pratiques extra-scolaires peu mentionnées jusqu'à présent. Douze enquêtés se singularisent du reste de la population par le fait de réaliser de telles lectures en plus des obligations scolaires. Ils ont pour caractéristiques d'être sensibles aux incitations professorales à un prolongement hors école des activités scolaires, de connaître des sollicitations extra-scolaires convergentes, d'avoir construit les habitudes lectorales ou savoirs et savoir-faire permettant d'y répondre, d'apprécier les intérêts – si ce n'est les satisfactions – de ces lectures qui relèvent moins d'une appréhension participative des textes qu'ils ne s'inscrivent dans une perspective de capitalisation des lectures.

Tableau 24 Enquêtés effectuant des lectures analytiques de littérature recommandée ou étudiée hors des cours de français

¹²⁸⁹ M. Weber, « L'Objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales », *Essais sur la théorie de la science*, rééd., Pocket, 1992, p. 117-200.

	Parents bacheliers			Parents non bacheliers
Filles	Belinda Clara Eléonore	Elodie Esther Marie-Eve	Olivia Samantha	Peggy
38	8 / 23			1 / 15
Garçons	Léonardo Maxence Thierry			
39	3 / 19			0 / 20
	11			1
Total	12			

Ces enquêtés se distinguent d'une grande partie de la population qui réserve la lecture de cette catégorie de textes aux cours de français. Ils se distinguent aussi des enquêtés comme Marie, Mathilde, Ophélie, Valérie, Vanessa, Jean, Marc, Matthieu, Caroline, Leïla, Cédric, Pierre-Jean dont les lectures de la littérature classique sont en partie effectuées en vue de satisfactions lectorales ressortissant à une appréhension participative des textes¹²⁹⁰.

Ainsi, en plus des œuvres qu'ils étudient en cours de français, ces enquêtés lisent des œuvres de littérature classique afin d'étendre leur connaissance directe de cette littérature et de capitaliser leurs lectures. Cet objectif se perçoit dans les modalités de choix des textes (veiller à lire des œuvres de littérature classique, recommandées scolairement, en sélectionner des extraits dans leur manuel de français, etc.). Il se manifeste aussi dans la réalisation de lectures partielles visant à saisir les caractéristiques des œuvres, plutôt qu'à se laisser emporter par le texte :

« [J'essaie de lire] surtout aussi... par rapport à l'année prochaine quoi les grands classiques... ! J'essaie de faire en grandes lignes, quoi de me faire une idée à peu près de... (De chaque auteur) Voilà de chaque auteur... Enfin, je vois... on a les gros bouquins, je sais pas si tu les as vus, là... sur... justement ! Le... / (Les Itinéraires, là ?) Ouais, voilà et... Donc moi j'essaie de faire... Enfin là, je suis un peu ambitieuse là [petit rire] Mais... disons que j'essaie de voir enfin quand même les grands classiques quoi Balzac... I faudrait que je lise Stendhal, aussi, Zola... Tout ça » (Esther ; père : officier de police judiciaire, licence de philosophie ; mère : femme de ménage, enfance en Espagne, non scolarisée)

A côté des extraits d'œuvres classiques lus dans ses manuels, Esther a lu *Le Père Goriot* et *Les Liaisons dangereuses*. Olivia emprunte régulièrement des livres au CDI ou feuillette des œuvres présentes au domicile familial. Au cours de l'année elle a eu entre les mains et lu quelques pages notamment d'*Anna Karénine* et de *Voyage au bout de la nuit*. Elle souhaite poursuivre leur lecture durant les vacances. L'année de l'enquête Maxence a lu *La Peste*, *L'Étranger*, *Une Vie* et *Le Lys dans la vallée*. Marie-Eve consulte les pages de ses manuels de littérature consacrées à certains courants littéraires. Elle a commencé *Pêcheur d'Islande* lorsque nous réalisons l'entretien. En plus d'extraits de la littérature

1290

Ils se distinguent encore des enquêtés qui lisent de façon analytique d'autres catégories de textes : Elodie pour la littérature jeunesse ; Belinda, Gaëlle pour la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion ; Elodie, Esther, Gaëlle, Lamia, Colin, Gaspar, Jérôme pour les bandes dessinées ; Edith, Marie-Eve, Nadine, Bastien, Colin, François, Rodolphe, Vincent, Bruno, Nordine pour les journaux ; Marie-Eve, Samia, Bertrand, Thierry pour les textes religieux.

russe découverts sur les recommandations de son enseignante de 3^{ème} langue (*Crime et Châtiment* et *Guerre et Paix*), Elodie a lu *Bel-Ami*, *L'Education sentimentale* et *Moderato Cantabile*. Leonardo s'efforce de découvrir Balzac. Samantha a opté pour des œuvres de Voltaire, Maupassant et Baudelaire. Thierry a lu *La Peste* et prévoit de lire un roman de Malraux. Peggy a lu et résumé *Le Dernier jour d'un condamné*. Belinda s'est emparé du *Lys dans la vallée* et Eléonore du *Rouge et le noir*. Clara a commencé *Une Vie*.

Lorsqu'ils rendent compte de leurs lectures, les enquêtés caractérisent stylistiquement les œuvres lues. Ils identifient des traits littéraires. Olivia affirme ainsi accorder la primauté à l'identification des styles littéraires. Elle justifie cette attention par la spécificité des œuvres lues. Ainsi, à propos de *Voyage au bout de la nuit* qu'elle a commencé à lire, elle déclare :

« On pouvait pas ne pas faire attention à comment Céline écrivait [...] [Donc] c'est plutôt la manière dont c'est écrit aussi qui importe, c'est pas l'histoire en elle-même » (Olivia ; père : architecte, études d'architecture ; mère : femme au foyer, donne des cours particuliers d'espagnol, études supérieures en sciences de l'éducation ; études en Argentine)

Belinda se dit attentive et sensible aux métaphores qui parsèment *Le Lys dans la vallée*. Si Eléonore a été désarçonnée par l'incipit du *Rouge et le noir*, elle a persévéré dans sa lecture. A mi-ouvrage elle déclare apprécier le « style » de Stendhal qui lui permet de « ressentir les sentiments des personnages » et donc d'articuler satisfactions lectorales participatives et appréhension analytique :

« Stendhal j'ai bien aimé. Je suis en train de lire *Le Rouge et le noir*, mais c'est un peu... (Ouais) C'est pas du tout pareil par rapport à *Chroniques italiennes* mais... Mais j'aime bien son style : c'est assez descriptif et tu ressens bien les sentiments des personnages, surtout dans le... *Le Rouge et le noir* » ; « Le début de... *Le Rouge et le noir* ça me (Ouais) J'aimais pas du tout. Au début c'est... c'est bizarre je trouve (Ouais ?) Tu te demandes ce que ça va t'amener de savoir tout ça... y a des descriptions, je sais pas si tu te souviens du début mais i parle de prix ou des machins comme ça. Et donc je comprenais pas... c'était pas du tout ce à quoi je m'attendais. Tu vois j'avais une p'tite idée que c'était une relation entre deux personnes et cetera qui étaient pas du tout du même... milieu, mais je comprenais pas [petit rire] Franchement je comprenais pas ce que ça venait faire là [petit rire] Et... au fur et à mesure, nan je me suis pas dit/ J'ai pas baissé les bras donc... j'ai continué et puis maintenant ça va, ça va mieux quoi. Mais en général j'ai jamais abandonné un livre » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

Elodie témoigne également d'un entremêlement des appropriations analytique et pragmatique des romans qu'elle a lus lorsqu'elle distingue *L'Education sentimentale* et *Bel-Ami* de *Madame Bovary*. En effet, sa comparaison de l'évolution des personnages souligne son attention à la construction d'ensemble des œuvres. Elle apporte en même temps une justification plus pragmatique à sa préférence pour les romans où les hommes s'en sortent socialement par le biais des femmes plutôt que pour ceux décrivant le déclin social ou moral de femmes :

« Pendant les vacances du ski [petit rire] j'ai lu *L'Education sentimentale* [...] J'ai

bien aimé. Ça ressemble un peu trop à Bel-Ami [elle précise :] de Maupassant (Ouais) Mais... Sinon ouais, c'est bien (Qu'est-ce qui t'a plu ?) Ben c'est pareil c'est qu'i part de rien et qu'i monte. Mais là, au lieu de rester en haut, i redescend [petit rire des deux] Donc ça... c'est la différence avec Bel-Ami. Et... c'est pareil c'est tout par les femmes. J'aime bien... les relations homme-femme qu'on sent... voir si ça aide, si ça gêne, si ça fait arriver les catastrophes, ou au contraire si... c'est bénéfique tout ça (Ouais) ça j'aime bien. [...] [A l'inverse Madame Bovary] ça m'a pas plu. Je sais pas parce que... j'aime mieux quand c'est... l'homme le héros et que les femmes servent de relais (Ouais) Tandis que là c'est l'inverse. Nan j'aime pas parce qu'on sent pas monter en fait. J'ai l'impression qu'elle reste toujours en bas, et que même elle s'enfonce, donc c'est pour ça, ça m'a pas plu (Parce qu'y avait pas d'ascension sociale et tout ça) Ouais, y avait pas... Ouais, on sentait pas que ça l'aidait, que ça la faisait progresser (Ouais) C'est juste une impression qu'elle se donne mais c'est tout. Ça sert à rien en fait pour elle (Ouais [petit rire]) Puis on sent que ça va retomber vite fait dès qu'elle monte un peu : pouf ça s'écroule. Je trouve que... les progressions qu'elle a elles sont pas assez sur le temps, dans les pages. Par exemple quand elle est avec... je sais plus comment i s'appelle ? L'autre qui habite pas très loin dans un château, je sais plus (Rodolphe) Ouais Rodolphe, on sent que ça monte un peu mais tout de suite ça s'écroule. Puis même, parce qu'en fait c'est pas direct. Elle est encore avec lui, mais vu que lui on a aussi ses paroles, ses pensées et qu'on sait qu'i s'en fout [petit rire] Ben ça s'écroule tout de suite et on se dit " ç a va servir à rien". Donc c'est pour ça y a un peu des passages à vide où on sait que ça sert à rien et... c'est décevant » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

Les satisfactions et insatisfactions lectorales identifiées et rapportées à des marques textuelles ne déterminent ni ne soutiennent à elles seules les lectures des œuvres. Ainsi, Elodie poursuit les œuvres entamées même si elle ne les apprécie pas pour s'en faire une « opinion » :

« (Et tu l'as lu en entier quand même [Madame Bovary] ou...) Ouais ouais, je finis toujours (Ah ouais ?) Parce que sinon... Au début je finissais pas. Main'nant je finis toujours [petit rire] M ême quand je suis déçue. Je me dis "Et ben ça me servira à quèque chose d'avoir lu un livre qui me déplaît" (Ouais) ç a me fait une opinion, ça m'aide [petit rire] J'ai des livres qui me plaisent, j'ai des livres qui me plaisent pas » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

De même, Eléonore n'a pas « baissé les bras » en commençant *Le Rouge et le noir*. Soucieux de lire intégralement au moins un roman de Balzac, Maxence n'interrompt pas sa lecture du *Lys dans la vallée* qui, si elle suscite des « émotions », lui procure cependant moins de satisfactions lectorales participatives que celle d'*Une Vie*¹²⁹¹ :

« Si on lit un livre, i faut le lire en entier i me semble (Ouais ?) Ouais ! (Même si i te plaît pas... ou...) Mouais ! Ben là j'ai lu... quoi Le Lys dans la vallée . Ça me plaisait pas trop, je me suis un peu forcé à le finir quoi (Ouais. Tu l'as lu... cette année quoi ?) Ouais ! (Récemment) Mouais... la semaine dernière, 'fin... ! Le mois dernier plutôt... (Et pourquoi tu l'avais lu ?) Parce que je dois lire Balzac un peu

¹²⁹¹ Cf. *supra*, chapitre 7.

[...] Et puis comme je n'avais pas lu de Balzac aussi... I fallait que je vois ce que c'était quoi [petit silence] Ouais, je me suis un peu forcé à le finir parce que bon... Je sais pas... y a des descriptions comme toujours... 'Fin c'est assez ennuyeux à lire quoi (Hum... Des descriptions de quoi tu n'aimes pas ? T'ennuies ? Dans Balzac ?) Pff', ben tout ! C'est... Balzac i fait tout en... I décrit tout le temps tout quoi. Et puis, ouais, y a pas trop... d'action... (C'est quoi le... l'histoire ?) Pff', c'est... l'histoire d'un... alors... C'est un homme qui a une enfance assez douloureuse... et qui tombe amoureux d'une comtesse qui est mariée... Et puis voilà. Et puis à la fin... en fait... il arrive pas ! Enfin la comtesse elle est amoureuse de lui mais vu qu'elle est très pieuse, elle veut pas... elle veut pas tromper son mari... Et puis à la fin elle meurt, et puis elle regrette... ben de pas avoir trompé son mari (Hum ! Et donc là... [petit rire] T'étais pas trop...) Nan... Y avait beaucoup d'émotions à la lire mais bon... C'est de la littérature... (Toi t'en as ressenti de l'émotion ?) Ouais ouais... parce qu'à la fin y a une dernière lettre... qu'elle lui a demandé de lire avant sa mort... Et voilà, et donc... Et puis elle raconte tout... 'Fin, en fait c'est... le gars, le... l'homme il raconte à sa femme, en fait, toute son histoire... (Hum hum... Et quel... type d'émotions t'as ressenti ?) Un petit peu de la tristesse, un peu à un moment... et puis du regret quoi... (Comme si, à la place de la femme en fait) Mouais... ouais, puis de l'homme aussi, d'ailleurs... 'Fin ouais, sinon... quand elle sait tout en fait ! (Et les moments où t'en avais un peu... assez, comment tu... [petit rire] tu lis, tu procédais pour...) Ben je m'arrêtais un peu en fait et puis je reprenais... Je voulais le finir, alors voilà... Je lisais [petit rire] » ; « [je voulais] au moins en avoir lu un de Balzac, c'est p't-être pour ça ! Parce que sinon... si c'était pour l'histoire, je l'aurais arrêté quoi » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé ; a fait des études de droit)

Maxence met en place des stratégies qui assurent un certain rythme de lecture. Il profite de tous les moments dont il dispose pour terminer ce roman. Ainsi, au lieu de le lire le soir dans son lit, Maxence le lit « *entre midi et deux* », un espace-temps moins favorable, pour lui, à la participation romanesque. Il survole par ailleurs les passages qui ne « *servent pas trop à grand chose* » :

« Vu que j'avais envie de finir *Le Lys dans la vallée*, que j'avais envie de le finir vite, alors... je l'ai lu entre midi et deux ! [petit rire des deux](Et du coup y a des passages que t'as moins... que t'as un peu survolés, ou... ?) Ouais ! (Ouais ?) Toutes les longues descriptions... ça je les avais... survolées [je ris ; il se tait un moment] Je me dis "Ouais... C'est bon ! ça sert pas trop à grand chose..." » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé ; a fait des études de droit)

Si lors de l'entretien, ils présentent les œuvres lues par des caractéristiques stylistiques, ces enquêtés ne maîtrisent pas tous de manière assurée les savoirs et savoir-faire spécialisés attendus au sein des cours de français¹²⁹². En effet, leurs résultats en français sont variés. Léonardo, Thierry, Elodie, Esther, Marie-Eve, Olivia ont des notes qui dépassent quasi-systématiquement 12/20. Clara, Samantha, Maxence obtiennent autour de 11-12/20 et exceptionnellement une note au-dessous de la moyenne. Mais Belinda et Eléonore connaissent des notes irrégulières entre 13 et 8/20 tandis que Peggy obtient le

¹²⁹² Cf. *supra*, chapitre 7, les conditions d'acquisition des savoirs et savoir-faire lectoraux attendus en seconde.

plus souvent des notes proches de 7-8/20 et exceptionnellement une note au-dessus de la moyenne ¹²⁹³. Les réponses qu'ils apportent aux demandes scolaires ne sont pas toujours celles attendues. Celles de Peggy par exemple, ne le sont que rarement.

Cependant, des habitudes lectorales constituées antérieurement lors de nombreuses lectures (au sein des cours de français ou en dehors) amènent ces enquêtés à s'emparer des œuvres littéraires sans trop de difficultés, dans une perspective de capitalisation des lectures et d'entraînement à une appréhension analytique des œuvres (Ils ont tous eu des appréhensions analytiques de la littérature durant la période collégienne, cf. Annexe chapitre 4 collège). Ces enquêtés lisent de façon analytique des œuvres classiques en plus des obligations scolaires et en dehors de la classe : ils en dégagent et évoquent des caractéristiques et spécificités stylistiques tout en exprimant des satisfactions ou insatisfactions de lecture participative. Leurs habitudes à lire de la littérature leur permettent de donner suite à une injonction professorale à laquelle ils sont sensibles. Ils prêtent attention aux titres et aux auteurs figurant sur les listes d'œuvres distribuées par leur enseignant de français (mesdames A et D et monsieur F). Ainsi Maxence a lu *L'Étranger* et *La Peste* de Camus qui figuraient sur la liste de madame D. Les œuvres qu'Olivia a empruntées au CDI et feuilletées pour s'en faire une idée figuraient sur la liste de monsieur F. Certains enquêtés ont lu intégralement des œuvres dont ils ont étudié un extrait en cours de français (c'est le cas de Maxence pour *Une Vie* et d'Esther pour *Les Liaisons dangereuses*) :

« [Chez moi] je lis à peu près le même genre [qu'en classe], je lis surtout des romans, comme je te disais et euh... Et là par exemple *Le Rouge et le noir* c'est pour moi quoi (Ouais) Donc euh... tu vois l'effort que je fais... franchement pour mes lectures personnelles (Tu te forces ?) ouais. Nan c'est pas que je me force mais... nan nan je me force pas sinon... franchement je le ferai pas quoi parce que... surtout si c'est pour moi, mais... Nan c'est des classiques(Ouais) Et puis... et la prof elle fait tout le temps référence à des bouquins(Ouais) On dirait qu'elle a lu tous les livres de la terre t'sais, donc c'est assez... Comment dire ? Tu te sens un peu inférieure [petit rire] quand même quand elle te dit "Oui vous avez pas lu ça ?" "Non bon, tant pis, OK" [petit rire des deux] Personne lui dit oui de toutes façons. Si moi j'ai dit une fois oui, pour *Une vie* [petit rire] Mais... Nan souvent je lis des romans ou des... livres qu'on pourrait très bien étudier en classe quoi (Ouais) ou alors des extraits je te dis qu'elle nous donne et après on prend le livre et... et puis voilà » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents)

S'ils se soumettent aisément à cette injonction c'est non seulement parce qu'ils ont construit des habitudes lectorales mais aussi parce que des proches, intercesseurs des exigences scolaires, émettent des sollicitations convergentes. Ces sollicitations constituent à la fois des incitations lectorales et des soutiens à la mise en œuvre d'une appréhension analytique des œuvres littéraires : soit parce qu'elles rendent la satisfaction d'attentes lectorales participatives négligeable, soit parce qu'elles guident une appropriation analytique. Elles contribuent à ce que le contexte extra-scolaire au sein duquel ces enquêtés évoluent soit porteur de contraintes lectorales proches des

¹²⁹³ Cf. Annexe, notes obtenues en français par les enquêtés (d'après les matériaux collectés).

contraintes lectorales scolaires. L'entourage familial occupe une place essentielle dans l'expression de ces sollicitations. Esther lit les classiques que son père et sa grand-mère lui recommandent ou qu'ils possèdent dans leur bibliothèque. Elle échange avec eux des propos sur les spécificités littéraires des œuvres lues. Esther apprécie ces sociabilités lectorales comme Olivia qui a commencé *Voyage au bout de la nuit* que son père avait acheté après avoir vu un spectacle avec Luchini, et avait laissé traîner au salon. Pour leur part, Léonardo, Maxence ou Clara sont moins enclins à suivre les suggestions obligeantes de leurs parents. Si les incitations réitérées de la mère de Clara à l'endroit de la littérature classique ont eu plus d'efficacité au lycée que les années précédentes c'est pour plusieurs raisons. Elles ont fait écho à la recrudescence des sollicitations scolaires (avec la distribution d'une liste de suggestions lectorales par madame D et une rencontre parents-enseignants). Elles ont reçu le renfort de la recommandation d'une camarade de classe amatrice de littérature classique (Esther) à la lecture du roman de Maupassant. Elles sont intervenues alors qu'ayant apprécié *Pierre et Jean*, étudié en début de seconde, Clara est dans des dispositions plus favorables vis-à-vis de cet auteur. Au moment de l'entretien cette enquêtée n'a toutefois pas terminé *Une Vie* qui déçoit finalement ses attentes lectorales participatives. Mais, craignant des repréailles maternelles, elle invoque d'autres moteurs lectoraux que la participation romanesque et déclare compter poursuivre sa lecture :

« [Une Vie] pour l'instant ça me plaît pas ! [petit rire] (Tu l'as pas encore lu ?) J'ai lu les dix... ! / (/ Si, mais t'as pas fini) Les... dix premières pages quoi ! (Ouais) Mais je trouve pas, pour l'instant je trouve pas ça bien ! (Ouais !) 'Fin i faut que je... que j'avance un peu avant de me faire un avis... Mais je trouve pas ça... Mais je crois que je vais être obligée de le lire parce que ma mère, elle a... C'était avant-hier ! Elle m'a dit 'I faut absolument que tu lises !' Elle m'a dit "Sinon, j'arrête tout à... internet, euh..." (Ah bon ?) Mais enfin je sais [petit rire] I va falloir que je le lise quoi... » (Clara ; père : ingénieur en informatique, bac et école supérieure d'électricité au Maroc ; mère : pédicure, podologue en disponibilité, études non spécifiées)

Les pairs émettent également parfois des sollicitations pour une appréhension analytique d'œuvres littéraires classiques. Elodie a lu *L'Education sentimentale* sur les conseils de son frère aîné qui avait lu « deux-trois Flaubert ». Eléonore et Thierry suivent les conseils avertis de leurs aînés. L'émulation avec quelques camarades de classe aide Samantha à suivre les incitations professorales et à explorer la littérature classique qu'elle ne lisait auparavant qu'au sein des cours de français. En effet, avec ses pairs, Samantha a constitué un mini-cercle de lecture : ensemble elles partagent les achats d'œuvres littéraires ; elles se les échangent et se les recommandent. Elles se soutiennent ainsi dans la lecture de cette catégorie de textes. Pour Samantha, cette reconduction hors école des sollicitations scolaires s'inscrit dans une attitude plus générale vis-à-vis de la scolarité. Cette enquêtée réalise scrupuleusement les devoirs donnés, quelles que soient les disciplines. Elle effectue même des tâches supplémentaires (lecture des manuels, mise au propre des cours sous Word, etc.). En matière de lectures, Samantha s'est toujours soumise aux sollicitations professorales même lorsqu'elle n'appréciait pas les œuvres étudiées. Bien qu'ayant fortement déprécié la « longue » entrée en matière du *Capitaine Fracasse*, elle a terminé le roman donné à lire au collège. De même, l'obligation

scolaire de lecture lui a permis de passer outre l'ennui lectoral suscité par l'ennui des personnages et la « lenteur » du rythme narratif de *Madame Bovary* lu pour la rentrée de seconde. Elle emprunte depuis longtemps des livres en bibliothèque (SF, littérature jeunesse) et tient à distance les lectures maternelles différentes des recommandations scolaires (des récits et témoignages de vies difficiles ou d'enfances malheureuses : drogue, handicap, etc.). Les sollicitations scolaires à l'endroit de la littérature classique se faisant plus pressantes au lycée (avec la distribution d'une liste de suggestions lectorales par madame A), il n'est pas étonnant qu'en plus des œuvres étudiées, cette enquêtée s'attèle à lire Baudelaire, Maupassant et Voltaire (*Candide*, *Zadig*, etc.) et lise précisément, mais comme par hasard, les pages consacrées à cet auteur dans son manuel de littérature :

« Sur Voltaire je sais qu'y a quèque chose... [dans le manuel] Ouais si... j'ai regardé parce que y a... une fois je suis tombée sur un truc de lui (Ouais) Mais moi je... bon ben... je l'avais lu ce livre, c'était Zadig » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère : technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans)

Les sociabilités que Marie-Eve entretient avec sa cousine, élève de première, la conduisent à étayer ses savoirs permettant une appréhension analytique de la littérature classique. Elles donnent une orientation moins « hasardeuse » à la consultation de ses manuels de littérature. Marie-Eve y recherche par exemple des informations sur le romantisme dont elle a discuté avec sa cousine :

« J'ai lu un peu... les deux énormes bouquins de français qu'on nous a donnés en début d'année ! (Oui ?) Du coup... oui j'ai lu quelques textes dedans [...] Au début de l'année, j'avais un peu de temps... Ou pendant les vacances, des fois, je les feuilletais comme ça et puis... Un peu au hasard en fait (Ouais ! C'était pas en lien avec ce que vous étudiez ou...) Non ! Non pas du tout... (Ni par rapport à un auteur ?) Même pas ! [...] Non vraiment au hasard ! (Ouais !) J'ai feuilleté, et puis voilà ! Au hasard, je l'ouvrais, ben çui-là i me plaît... le titre m'inspire, je le lis et puis... Ou je le lisais en diagonale et puis si i me plaisait et ben je le relisais bien quoi ! (Ouais ! Et... là tu lisais uniquement l'extrait ou tu lisais justement les notes introductives, ou... ? Si y en a d'ailleurs ?) ça dépend ! Le passage sur le romantisme... j'ai lu quelques notes et aussi sur... Je sais plus, si on a un petit peu de Moyen-Âge aussi où j'avais lu des notes... I me semble qu'on en avait... ou alors je confonds avec un autre bouquin mais i me semble qu'on en a un peu... au début ! (Et pourquoi... sur le romantisme t'avais lu ?) Ben j'ai lu parce que ma cousine, ben encore ma cousine ! [je ris un peu, elle sourit] qui est en première ! Qui a étudié... le romantisme cette année (Ouais ?) et qu'elle m'en a parlé et... qu'elle avait fait pendant six mois le romantisme et tout ça ! [petit rire des deux] Et que ça commençait à la bassiner ! Et... donc voilà... j'ai un peu regardé... Moui, j'ai regardé un peu ce que c'était que le romantisme quoi ! [...] (Et les autres courants... littéraires ?) Les autres courants et ben... [petit silence] Je les connais pas ! [petit rire](Ouais ?) Non... j'ai p't-être lu des choses d'autres courants mais... je sais pas à quel courant ça appartient (Ouais ! Là c'était vraiment en lien avec ce que te disait ta cousine, et...) oui, voilà ! » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

C'est le statut particulier de Peggy au sein de l'internat qui l'amène à lire des œuvres de littérature classique en plus de ses obligations scolaires. En effet, parmi ses copines d'internat, Peggy fait figure d'exception. Elle incarne la lectrice en lisant les romans que son père lui prête, en empruntant des livres au CDI, etc. Cette spécificité la conduit à lire davantage encore. Peggy soulage ses copines qui n'aiment pas lire en s'emparant à leur place des textes qu'elles doivent étudier pour leurs cours de français. Remise de soi, reconnaissance des pairs ainsi que satisfactions lectorales soutiennent en se combinant la réalisation par Peggy des résumés des œuvres lues et celle des commentaires de textes. Elles parviennent même à contrebalancer la crainte de Peggy de faire un hors-sujet :

« En français c'est pareil hein là y a des filles de l'internat, elles ont des commentaires à faire, c'est moi qui les fais hein !(Hum ! Ah ouais ?) Ouais ! Elles sont pas dans ma classe hein pourtant ! Sylvie, ben celle qui était là [habillée] en noire, elle est... L'autre fois... elle galérait et tout... Elle m'a donné son truc. Je l'ai fait en une heure elle eu... treize ! Parce que moi ça me fait plaisir de l'aider et puis quand c'est du français... ça me fait rien en fait de faire du français (Ouais ! Hum...) Même si des fois j'ai peur de faire hors-sujet ou n'importe quoi. Je me dis "Tant pis, parce que c'est mieux. C'est mieux, t'façons, que si c'était elle qui le faisait"(Hum hum) Donc autant que je le fasse. Et puis moi ça me dérange pas. Par contre on me demande de faire des maths... "Je suis incapable", je le dis "Et je veux pas !" [...] (Et le commentaire que t'as fait pour... Sylvie c'était quoi ?) Hou là ! C'était... J'en ai fait plusieurs ! [petit rire] Y avait un texte c'était... Le texte ça décrivait un... - faut pas le dire au prof ! [petit rire de complicité] - ça décrivait... une femme qui... elle est amoureuse d'un homme, et qui l'attend ! (Ouais) Et donc c'était "Analysez l'attente de la femme"(Hum) Pourquoi... / Parce qu'elle décrit, elle dit qu'elle pense tout le temps à lui et "Pourquoi elle est... pourquoi elle a autant plaisir à l'attendre ?" (Hum hum) Donc en fait j'ai dit que... "Quand t'attends une chose, t'es vraiment bien". Parce qu'elle était déçue dès qu'il était là en fait. Et donc... dès qu'i... Ouais en fait j'ai... j'ai [dit]... en gros que... "Quand on obtient la chose, des fois t'es déçue parce que c'est... ce qui est le plus beau c'est de l'attendre". Donc c'était ça... J'ai écrit des pages et des pages... ! [...] Un autre [devoir fait pour Sylvie], c'était sur... un condamné à mort. Et je l'ai lu le livre ! Pour elle ! [petit rire] De Victor Hugo, je crois... Le dernier jour d'un condamné je crois que ça ça s'appelle (Hum hum hum) I me semble que c'est... Ouais, je crois que c'est Victor Hugo. Donc je l'ai lu. Ça va il est/ ça va ! [je ris un peu] Et je l'ai lu ! Et donc elle l'a jamais lu. Elle a eu l'interro d'ailleurs, et puis elle a lu le résumé elle [...] I fallait se mettre à la place du condamné (Hum) et les dernières heures, et décrire ce qu'i ressentait... jusqu'à sa mort. Donc voilà j'avais écrit une feuille double(Et i t'avait plu ce livre ?) Ouais ça va, ouais ! Ouais. Mais souvent, je lis, c'est pas pour moi hein ! [petit rire] (Ouais !) C'est pour aider les autres. Mais là c'est pas grave. Si elle me dit "Allez pour demain i faut que je lise ça". Ben... toute la soirée je vais me mettre à lire, c'est pas grave ! Si ça l'aide(Hum hum) Mais... i m'aurait pas plu hein, j'aurais dit "Ben... tu te démerdes"(Ouais !) » (Peggy ; père : gérant d'une société de maçonnerie, études jusqu'en 4^{ème} ; mère : aide-soignante, BEPC, diplôme d'aide-soignante)

En plus de son frère aîné, c'est avec son enseignante de français qu'Elodie entretient des sociabilités lectorales qui soutiennent des lectures non obligatoires (comme c'était déjà le

cas avec son professeur de troisième). Elle rend compte à madame A de ses impressions sur *Moderato cantabile* et se plaît à partager des avis pédagogiques. Pour Elodie, les difficultés stylistiques de l'œuvre de Duras rendent impossible son étude en classe de seconde :

« [Discuter de mes lectures] je le fais un peu avec... madame A, notre prof de cette année(Ah bon ?) Hum, par exemple j'ai lu *Moderato cantabile*(Ouais) Et elle m'a fait... "Est-ce que tu crois que ça pourrait être étudiable en... dans cette classe" et tout. Je lui fais "Je pense pas" parce que... [petit rire] Par exemple dans un regard, la mère parle au fils et le fils du coup ça passe au piano [petit rire] et le piano à la rue. On comprend pas... 'Fin c'est très dur à... suivre [...] (*Moderato cantabile* par exemple il était sur la liste [distribué par madame A]) Je l'ai trouvé sur la liste, j'avais ce... En fait je me suis dit "Allez on va essayer de lire un livre de la liste" (Ouais) Et... Marguerite Duras mon frère m'avait dit que ça lui plaisait. Donc on est allé sur cet auteur. Et en fait je voulais lire *L'Amant* au début, et il y était pas. Donc je suis tombée sur *çui-là* dans le rayon [petit rire] Et elle, la bibliothécaire m'a dit qu'elle devrait acheter *L'Amant* normalement (Ouais) Mais... Ben en attendant j'ai lu ça quoi. Mais j'ai pas tellement... aimé (Pas accroché, hum) C'était très dur à suivre (Ouais) L'histoire est pas mal mais ffou'... y a beaucoup de choses pour rien dire en fait. Elle arrive à voir des sentiments alors qu'i font rien [petit rire] Elle arrive à... Ouais, c'est dur... à voir les correspondances. Elle dit pas tout clairement. Elle dit très peu clairement, trop peu [petit rire des deux] Moi faut qu'y ait quand même assez d'explicite pour pouvoir... trouver l'implicite. Sinon je trouve pas (Ouais, et quand tu trouves pas...) Ben pp'. J'essaye de comprendre mais... ça désespère un peu (Ouais) Donc si mon... frère l'a lu j'essaye de lui demander, mais sinon, ben, l'autre fois justement sur *Moderato cantabile* j'en ai parlé avec la prof, mais c'est tout » (Elodie ; père : responsable d'affaires, IUT d'automatisme, ingénieur ; mère : professeur de comptabilité en lycée, maîtrise et CAPES)

Certaines des habitudes lectorales de ces enquêtés varient donc peu entre le contexte scolaire et le contexte extra-scolaire. Cette faible variation est rendue possible par les habitudes lectorales qu'ils ont constituées et sont à même de mobiliser. Elle s'appuie sur la proximité des contraintes/sollicitations lectorales des contextes scolaire et extra-scolaire au sein desquels ces enquêtés évoluent.

Le prolongement hors école du contexte scolaire de lecture et les conditions de possibilité de ce prolongement se situent pour la plupart des enquêtés dans la continuité de ce qu'ils faisaient au collège. En effet les enquêtés lisaient alors de manière participative des romans recommandés au sein des cours de français, en plus des obligations scolaires. Leur suivi de l'injonction scolaire plus ou moins explicite était déjà facilité par des sollicitations lectorales familiales convergentes. Ainsi, Marie-Eve a lu les romans de Frison-Roche de la bibliothèque parentale après en avoir lu pour les cours de français. Conciliant demandes professorales et suggestions paternelles, Esther enchaînait les romans de Zola, Dumas et Maupassant. Pour sa part, Maxence décrit ses lectures de romans policiers recommandées par ses enseignants de français comme constituant sa principale lecture extra-scolaire de littérature. Il range aussi ses lectures des œuvres figurant sur la liste de suggestion de madame D et non étudiées en classe parmi les lectures faites « par [soi]-même » :

« (Quand t'étais au collège, en fait, tu lisais aussi beaucoup... en dehors de ce qui était étudié en classe ?) Ben... un peu, en histoire et en français... (C'étaient des romans, aussi ? Ou...) Ouais. Déjà c'étaient pas... des auteurs... En fait c'était en rapport avec les livres scolaires ! (Ouais ?) Mais ouais, c'étaient plus des romans policiers, des livres comme ça ! (Qui t'étaient conseillés aussi ?) Hum hum... ouais... certains... (Comme ?) [petit silence ; petit rire des deux] Je sais plus... Je sais pas... ! [petit rire] (Et conseillés par tes enseignants ? Ou par des copains... ?) Par mes enseignants... ou... des copains aussi, ouais... » ; « (Dans les lectures que tu fais... tu m'as dit que... c'étaient plutôt des conseils... de profs...) Hum... oui. Oui... ouais, c'est assez souvent... (Depuis tout le temps ?) Mouais... Mais enfin ça, ça m'arrive quand même... d'en lire par moi-même... (Ouais) Ouais... (Tu te souviens de livres que t'as... lus par toi-même ?) Les romans policiers... [inaudible] Enfin, par moi-même, à moitié quand même... parce que le cours, ça... Ben t'façons les livres qu'elle met dans la liste... C'est par moi-même en même temps... » (Maxence ; père : magistrat, ENM ; mère : femme au foyer, elle a été attachée d'études dans le privé ; a fait des études de droit)

Quant à Peggy, elle lisait et résumait pour sa sœur aînée des œuvres de la littérature classique en échange de vêtements. Les relations d'internat ont pris le relais des relations fraternelles limitant les effets potentiellement défavorables à la lecture de la littérature classique de la décohabitation d'avec sa sœur.

Clara est la seule parmi ces enquêtés qui, au collège, ne lisait intégralement que les œuvres étudiées en classe et laissait de côté les œuvres achetées par sa mère en vue d'une reconduction des exigences scolaires. Elle préférait se soumettre aux incitations lectorales extra-scolaires portant sur des catégories de textes au centre de sociabilités lectorales familiales comme la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, les ouvrages de référence, les textes religieux, les magazines ou les bandes dessinées. La réalisation de ces nouvelles lectures extra-scolaires repose sur un entraînement collégien à ces lectures, réalisé au sein des cours de français, et sur le caractère plus pressant des sollicitations lectorales maternelles.

Pour ces enquêtés, la réalisation hors école de lectures qui s'apparentent aux lectures scolaires s'appuie sur des habitudes antérieurement constituées et sur l'impossibilité des enquêtés à se soustraire aux sollicitations lectorales expresses ou intériorisées et soutenues par des sociabilités lectorales. Elle dépend moins ou pas seulement de satisfactions lectorales relevant d'une appréhension participative. Certains comme Esther ou Elodie dont les contextes familiaux ont été particulièrement favorables à la reconnaissance de la légitimité lectorale scolaire y adhèrent apparemment sans retenue et satisfont pleinement leurs attentes lectorales par des lectures analytiques de la littérature classique. D'autres, comme Leonardo ou Clara, la vivent comme une concession et un consentement à des incitations familiales et scolaires dont ils reconnaissent la légitimité et l'intérêt scolaires sans avoir construit d'appétences à leur endroit. Pour eux, ce sont d'autres catégories de textes et/ou d'autres façons de lire qu'ils ont constituées comme leurs et dont ils escomptent la satisfaction de leurs attentes lectorales – participatives ou analytiques. Mais, pour les uns comme pour les autres, la non variation de certaines de leurs lectures selon les contextes scolaire et extra-scolaire ne constitue qu'un aspect de leur profil lectoral extra-scolaire : ces appréhensions

analytiques de la littérature classique côtoient toujours d'autres lectures.

En effet, les habitudes lectorales analytiques constituées sous l'effet d'une variété de sollicitations lectorales et permettant de répondre à des sollicitations proches portées par des contextes différents cohabitent avec d'autres habitudes lectorales. Les enquêtés ont constitué des habitudes leur permettant d'apporter les réponses attendues aux différentes contraintes/sollicitations contextuelles auxquelles ils sont confrontés. Ils ne sont pas tous à même de mobiliser telles ou telles habitudes sans sollicitations encadrées.

Parfois, c'est une appréhension participative de la littérature étudiée qui est soutenue par les contraintes/sollicitations des contextes scolaire et extra-scolaire.

B. UNE APPRÉHENSION PARTICIPATIVE DE LA LITTÉRATURE ÉTUDIÉE EN RÉPONSE À DES SOLLICITATIONS ENCADRÉES

La variation des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes est *ponctuellement* contrecarrée lorsque, suivant des contraintes/sollicitations lectorales contextuelles, les enquêtés mobilisent des *habitudes lectorales participatives légitimes scolairement*¹²⁹⁴ pour lire des textes relevant de la littérature – textes figurant ou non sur les listes de suggestion (à l'exclusion des bandes dessinées qu'aucun enseignant de l'enquête n'a donné à lire).

Comme précédemment, la non variation intra-individuelle de certaines habitudes lectorales selon les contextes découle moins du bon vouloir des enquêtés que de la rencontre de différents éléments :

- des habitudes lectorales participatives antérieurement constituées ;
- de la proximité des contraintes lectorales extra-scolaires et scolaires, liée aux caractéristiques de l'entourage des enquêtés et aux styles pédagogiques de leurs enseignants de français. Les uns comme les autres encadrent la mise en œuvre d'habitudes lectorales participatives sur la littérature ;
- des conditions tant matérielles que culturelles favorables à la mobilisation d'habitudes lectorales répondant de manière attendue à ces sollicitations.

Ces différents éléments ne sont pas liés par des liens de causalité. Leur articulation étant nécessaire à la non variation intra-individuelle de certaines habitudes de lecture selon les contextes, on comprend que *plus de la moitié des enquêtés ne soient pas concernés* par celle-ci. Ainsi, quelques enquêtés *lisent de la littérature hors école de façon participative mais n'ont pas ouvertement répondu à des demandes scolaires de lecture participative*. Ne parvenant pas à suivre une recommandation lectorale scolaire ou à lire en dehors d'un encadrement conséquent, Sophie, Adeline et Stéphane n'ont pas lu ou pas terminé *Rue cases-nègres* pendant les grandes vacances précédant la rentrée en seconde. D'autres

¹²⁹⁴ Des critères scolaires définissent on l'a vu l'univers des possibles des lectures participatives légitimes. Ces dernières s'articulent toujours avec des savoirs et savoir-faire analytiques : quand ce qui a plu correspond aux éléments narratifs qu'une appréhension analytique définit comme essentiels, ou correspond au pacte lectoral générique, etc. Pour les appréhensions participatives illégitimes, cf. II. 2. b.

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

enquêtés, tels Franck, Maxime, Raoul, Habiba et Samia, lisent un peu de littérature hors école de façon participative mais, à la manière des cas lectoraux présentés au chapitre 8, ont apporté des réponses non attendues aux demandes professorales de lecture participative. Celles-ci ont été invalidés lorsqu'ils ont rendu compte, en contexte scolaire, de leur appréhension participative d'une œuvre. Presque tous les élèves de monsieur F interrogés s'efforcent de répondre aux exigences professorales d'une contextualisation de leurs habitudes lectorales et d'une mise en veille des appréhensions participatives des œuvres au sein des cours de français. Ils s'accommodent de l'absence de sollicitations lectorales réclamant la mise en œuvre de façons de lire participatives – à l'exception des retournements carnavalesques éphémères tournant en dérision les œuvres étudiées et le regard analytique¹²⁹⁵. Enfin, différentes raisons amènent des enquêtés comme Nicolas, Benjamin, Tasmia, Malika ou Véronique à *ne pas lire de littérature hors école* : les uns n'ont jamais eu de telles lectures hors école, d'autres ont vu leurs soutiens et sollicitations aux lectures littéraires disparaître avec l'avancée en âge, d'autres se concentrent sur des obligations lectorales scolaires, etc. Le contexte scolaire est le seul à leur offrir, occasionnellement l'encadrement dont ils ont besoin pour mettre en œuvre des habitudes lectorales pragmatiques sur la littérature. La variation de leurs habitudes lectorales selon les contextes n'est pas contrebalancée, même ponctuellement.

En revanche, presque la moitié des enquêtés, ayant constitué au sein des cours de français collégiens ou ailleurs (cf. Partie I) des habitudes lectorales participatives, connaissent ponctuellement les conditions propices à une non variation de leurs habitudes lectorales selon les contextes.

Tableau 25 Enquêtés effectuant hors des cours de français des lectures participatives de littérature recommandée ou étudiée

	Parents bacheliers				Parents non bacheliers	
Filles	Belinda Clara Edith Eléonore	Elodie Emilie Esther Gaëlle	Julie Karine Marie Marie-Eve	Samantha Séverine Valérie Vanessa	Peggy Radia Sylvia	
38	16 / 23				3 / 15	
Garçons	Arthur Bastien Bertrand Didier	François Léonardo Marc Matthieu	Maxence Thierry	Bruno Cédric Salah		
39	10 / 19				3 / 20	
	26				6	
Total	32					

Présentons donc précisément chacun des éléments qui, articulé aux autres, contribue à la non variation intra-individuelle des appréhensions participatives de la littérature. Ces

¹²⁹⁵ Leurs comptes rendus des « lectures parallèles » (*Gatsby le magnifique*, *Nouvelles histoires extraordinaires*, *Macbeth*, *Nouvelles de Saint Pétersbourg*) sont évalués à l'aune d'une appréhension analytique, même si, en coulisse, ils peuvent les appréhender de façon pragmatique.

façons de lire extra-scolaires partageant des points communs avec certaines de celles étudiées précédemment (I.), on insistera surtout sur les sollicitations scolaires soutenant la mise en œuvre de ces façons de lire et leur appropriation par les enquêtés.

l'encadrement scolaire des appréhensions participatives

Exceptionnellement, et en fonction des options pédagogiques des enseignants, des demandes professorales autorisent et invitent à la mobilisation d'habitudes lectorales participatives ou à la production de comptes rendus d'appréhension participative des œuvres¹²⁹⁶. Sauf monsieur F, tous les enseignants interrogés ont mis ponctuellement en place des activités particulières encadrant une telle appréhension des œuvres : rapide reprise en classe de *Rue cases-nègres* que tous les élèves entrant en seconde au lycée 1 devaient lire pour la rentrée (madame A) ; réalisation de fiches de lecture sur des œuvres proposées au choix (monsieur C) ; mise en place d'une bibliothèque tournante, les élèves devant lire minimum 4 œuvres en 4 mois (madame E) ; vérification des lectures estivales attendues de tous les élèves de seconde (madame G et madame E) ; travaux d'écriture réclamant un retour réflexif sur des lectures participatives d'œuvres littéraires (cf. Annexe, les sujets de discussion donnés par madame A, madame B, madame E et madame G). Madame D a proposé par exemple la rédaction du compte rendu « *d'un livre ou d'un film marquant* » (à l'exclusion des bandes dessinées). Le corrigé de ce compte rendu pris par François précise les modalités attendues d'explicitation d'une lecture participative et propose des justifications légitimes scolairement des satisfactions lectorales ressortissant à une telle appréhension des textes :

Ecrire les nombres et chiffres en lettres sauf les dates Ecrire comme dans la vie courante Intéressant, mourir, attraper une introduction avec 2 impératifs [à respecter pour la construction] : présentation du film ou du roman en donnant le titre et le nom de l'auteur, l'époque de la lecture ou du film un résumé clair avec un vocabulaire simple. Ne pas donner trop de détails, un résumé bref, concis, synthétique, garder le même système temporel. Ne pas abuser des futurs journalistiques les raisons du choix intérêt particulier pour le sujet vous sentir concerné par le destin du héros découvrir une autre vie que la vôtre époque et lieu du roman qualité du style (film : musique, etc.) Conclusion : un film ou un livre a en nous un effet de résonance ou d'écho. Paradoxe : dans un livre (film) on découvre l'histoire d'un autre mais surtout on se découvre soi-même. Contre l'opinion généralement reconnue, contradiction.

Ce corrigé n'est pas sans rappeler la définition de P. Ricœur de l'« appropriation » :

« Par appropriation, j'entends ceci, que l'interprétation d'un texte s'achève dans l'interprétation de soi d'un sujet qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence de se comprendre. [...] D'un côté, la compréhension de soi passe par le détour de la compréhension des signes de culture dans lesquels le soi se documente et se forme ; de l'autre, la

¹²⁹⁶ Il n'est pas question ici des doubles appropriations des œuvres que les enquêtés réalisent parfois. Lorsque, en plus d'avoir une appréhension analytique des œuvres étudiées en cours de français, ils en ont une appréhension participative qu'ils canalisent (cf. *supra*, chapitre 7, Caroline). Les enseignants encouragent parfois ces doubles appropriations des œuvres par le déroulement des cours (réjouissance de type carnavalesque, demande de goût, etc.) sans les attendre en situation d'examen.

compréhension du texte n'est pas à elle-même sa fin, elle médiatise le rapport à soi d'un sujet qui ne trouve pas dans le court-circuit de la réflexion immédiate le sens de sa propre vie. »¹²⁹⁷

Le rapprochement de ce corrigé et de cette définition permet de pointer, et le légitimisme de cette définition (qui s'approche de la conception légitime de ce qu'est une appréhension participative des textes), et les modalités scolaires de légitimation d'une appréhension participative par l'affiliation implicite aux conceptions de penseurs ou auteurs (cf. Montaigne, etc.).

Comme le souligne Radia, la vérification des lectures de la bibliothèque tournante s'effectue par le biais de questions réclamant une mémorisation de l'histoire et de certains éléments narratifs plus que leur interprétation ou leur analyse. Cette enquête se réjouit rétrospectivement de n'avoir pas eu à expliquer le titre du *Diable au corps* :

« (Les questions ? Pour le... devoir c'était quoi ?) Franchement... t'avais pas besoin de... t'sais d'approfondir... le livre. T'avais pas besoin de le lire deux fois, c'était vraiment des questions... Enfin je les ai pas dans la tête mais des trucs... Ben ouais, i fallait l'avoir lu mais... c'était simple en fait comme question en vrai ! Pour Le Diable au corps. Nan pour... Le Grand cahier, y avait quoi ? Dans Le Grand cahier... Ouais "Pourquoi Le Grand cahier ?" Déjà, ce que je te disais (Ouais !) C'était un truc dans lequel i z'écrivaient [...] "A la frontière... qu'est-ce qu'il avait laissé ?" C'était son porte-feuille, il l'avait laissé de l'autre côté pour pas que... qu'i z'aient ses... papiers d'identité si i se faisait attraper ! Tu sais des questions... Ouais je sais pas trop en fait... (Ouais i fallait se souvenir de l'histoire en fait /) / La grand-mère... "La grand-mère ouais comment elle était, comment elle se comportait... ?", "Qu'est-ce qu'elle cachait sous son lit ?" Ouais en fait i fallait l'avoir lu ouais c'est vrai (Y en a ! Y en a auxquelles t'as... pas réussi à répondre ?) Non... J'avais tout répondu en fait (Ouais !) J'avais tout répondu mais... c'est dans Un Été de cendres ouais i fallait... je l'avais pris en cinquième [choix] Je l'avais lu vachement vite et tout. Je l'ai lu au dernier moment. Je l'ai lu à l'arrache en fait (Hum hum) Et puis... j'ai pas trop fait attention aux détails et... C'est pour ça que Un Été de cendres... je confondais les noms... Et donc c'est pour ça que... j'ai perdu mes trois points quoi ! [...] Quand tu regardes comme ça je sais pas tu... " Le Diable au corps" . Je sais pas moi tu dis que c'est une histoire d'horreur, un machin comme ça (Hum !) Et en fait ça a aucun rapport quoi (Ouais !) D'ailleurs là... en réfléchissant, je vois pas pourquoi ils l'ont appelé comme ça. C'est vrai franchement, "Le Diable au corps" ? [petit rire des deux] Et tu vois par exemple la prof elle nous aurait demandé "Et pourquoi ce titre ?" Euh alors là... j'aurais pas su répondre hein. Comme i z'en parlent pas vraiment, je sais pas... » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe)

On l'a vu au chapitre 8, la mémorisation des œuvres et de certains éléments textuelles s'effectue notamment par leur résonance avec le quotidien des lecteurs lors des lectures participatives illégitimes. A l'inverse, comme on le voit ici, les lectures participatives légitimes scolairement permettent une mémorisation de traits esthétiques distinctifs, des

¹²⁹⁷ P. Ricœur, « Qu'est-ce qu'un texte ? », *Temps et Récit*, p. 152.

éléments reconnus comme essentiels du schéma narratif, etc. De la sorte, les élèves mettant en œuvre une appréhension participative légitime scolairement des œuvres étudiées peuvent répondre de manière scolairement adéquate aux questions de vérification de lecture.

des attentes et satisfactions lectorales relevant d'une appréhension participative

Lorsque les enquêtés évoquent les lectures qu'ils ont réalisées en suivant les consignes professorales de ces activités exceptionnelles, ou lorsqu'ils mentionnent les satisfactions ou insatisfactions lectorales éprouvées en ces occasions, ils donnent à reconstruire une appréhension participative des œuvres¹²⁹⁸.

Ainsi, à l'inverse de *Madame Bovary*, *Rue cases-nègres* a été apprécié par l'ensemble des enquêtés l'ayant lu pendant les grandes vacances précédant l'entrée en seconde. Les élèves explicitent différents motifs d'appréciation. Si ce n'est l'identification aux personnages, c'est la sympathie éprouvée pour l'enfant qui leur a plu ou le plaisir d'être témoin d'un parcours social ascendant. La découverte du monde et de ses aspects négatifs comme la misère et le racisme a également apporté des satisfactions. Enfin, facilitant l'appropriation du texte, la simplicité syntaxique et lexicale a été louée¹²⁹⁹ :

« Rue cases-nègres j'ai bien aimé (Ouais) C'est bien concret [...] [C'est] un enfant noir qui est... dans une case et... qui arrive à bien se... On le voit - comment s'appelle ? - [...] devenir de plus en plus intelligent (Ouais) On le voit... devenir de plus en plus critique. Alors, et par ailleurs, en fait, on le voit se développer dans un milieu qui est... plutôt pas favorable quoi (Ouais) En fait c'était le gosse de la case, parce que c'est lui qui est arrivé à s'en sortir quoi [...] Au début i vivent toujours avec sa grand-mère (Ouais) et en fait sa grand-mère elle essaye toujours, elle arrête pas de le frapper mais en fait, c'est... Elle lui explique que c'est pour une bonne raison... C'est parce que en fait elle veut que... i... soit pas comme tous ses autres copains qui vont... devenir des... travailleurs... des esclaves quoi [...] En fait elle le pousse à aller dans, à faire de bonnes études » (Didier ; père : PDG d'une PME, « études universitaires » non précisées ; mère : femme au foyer – a vendu des bijoux pendant une période –, « faculté », non précisée) « Rue cases-nègres ouais, oui oui je l'avais lu. Je l'avais bien aimé aussi ce livre [...] Je trouve que c'est assez bien comme... C'est bien écrit déjà (Ouais) C'est assez simple à lire, et puis... Je sais pas ce qui m'a vraiment plu dans ce livre, mais... j'ai bien aimé parce que... je sais pas. Puis y a/ En même temps j'ai... c'est une histoire... qu'on pourrait vivre – 'fin pas vraiment qu'on/, ça la pauvreté tout ça, c'est pas vraiment... on n'est pas dans un milieu où... Mais après quand i devient adulte, 'fin plus grand déjà (Ouais) et qu'il a des discussions avec son copain et cetera c'est... ça nous concerne plus(Ouais) Quoi

¹²⁹⁸ Dans cette sous-partie, on citera les déclarations de satisfactions lectorales relevant d'une appréhension participative des textes plutôt que les déclarations d'insatisfactions.

¹²⁹⁹ C. Détrez, *Finie, la lecture ?*, op. cit., p. 468. L'auteur souligne que c'est un critère d'appréciation des œuvres principalement collégien.

c'est de notre âge, ça... Puis tout ce qui lui arrive aussi c'est... une aventure quoi donc euh... » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « (Rue cases-nègres tu l'avais lu ?) Ouais, et... j'ai bien aimé. Je m'en rappelle plus, mais j'ai bien aimé [petit rire / petit silence] Ouais, c'était... c'était bien quoi (Là c'était quoi qui te plaisait ?) Je sais pas le/ En fait c'était le thème du racisme quoi (Ouais) ça a traité le thème du racisme, comme c'est quèque chose de contemporain... c'est... on se sent plus proche(Ouais) Ouais juste l'histoire, le thème quoi » (Valérie ; père : informaticien, bac et IUT informatique ; mère : ATSEM, CAP assurance puis CAP d'employée de bureau)

Les enquêtés explicitent des attentes et satisfactions lectorales conformes à une appréhension participative légitime scolairement lorsqu'ils évoquent des lectures effectuées à l'occasion des activités diverses que leur ont proposées leurs enseignants respectifs. C'est le cas des élèves de mesdames G et E comme Bruno, Cédric ou Sylvia lorsqu'ils reviennent sur des lectures estivales comme celles des *Trois mousquetaires*, du *Vieux qui lisait des romans d'amour* ou des *Justes*. C'est le cas des élèves de madame D comme Belinda, Esther, Julie, Bertrand, Marc ou Thierry, etc., lors du compte rendu de lecture d'un livre marquant. C'est le cas encore des élèves de madame E comme Emilie, Peggy, Radia ou Salah à l'occasion de la vérification de lecture de la bibliothèque tournante. C'est le cas enfin des élèves de monsieur C, tels Matthieu ou Leonardo, lorsqu'ils réalisent une fiche de lecture. Les enquêtés témoignent de leur intériorisation des pactes lectoraux reposant notamment sur les caractéristiques génériques des œuvres. Ils mettent alors en avant leur sensibilité à des traits textuels reconnus. Ils soulignent leur appréciation des personnages, de la participation romanesque. Ils font le récit des textes lus et appréciés pour leur histoire, etc. :

« Les Trois mousquetaires d'Alexandre Dumas, ce livre... il était TRÈS long ([amusée :] Ouais ?) Mais il a été TRÈS bien (Tu l'as lu en entier ?) Ouais ! Ouais c'est... en fait... Y a beaucoup de dialogue et tout. Et puis... l'histoire elle se passe assez vite (Ouais ?) Et bon le livre i se lit assez bien. Après y a eu... Le Vieux qui lisait des romans d'amour... donc... il est pas mal non plus [...] C'était l'animal là... qui tuait des indigènes. Mais i va le chasser... Nan mais je sais pas... j'arrive pas à... à expliquer [pourquoi j'ai aimé] (C'était surtout le moment justement de la lutte ? Qui t'avait plu ou euh non ?) Ouais, la lutte, et puis... nan même avant... son, le personnage de... du gros là i m'a bien plu (Ouais ?) Ouais...[petit rire] (Je me souviens plus ce qu'i disait lui ?) Ah... ! I disait plein de gros mots, il arrêtait pas de saouler et... des trucs comme ça. Il était triste » (Bruno ; père : ajusteur ; mère : secrétaire, au foyer depuis la naissance de son dernier enfant, arrêt des études en 4^{ème} ; beau-père : boulanger ; parents séparés depuis 8 ans, il vit avec sa mère) « ([A propos de Rue cases-nègres] Tu l'as aimé dès que tu l'as lu... pendant les vacances ? Ou t'as pré/) / Ah oui (Ouais) Euh dès que j'ai fini le livre j'ai fait "Bon ben ce livre il est pas mal" (Ouais) Puis même... au début je fais bon ben... quand on... m'impose à lire un livre... j'apprécie pas trop en fait. Mais au fur et à mesure que je le lisais et ben... au bout d'un moment j'étais tellement plongée dans le livre que je l'ai fini quoi (Ouais) J'ai pas fait attention... Quand je suis partie dans le livre bon ben, je l'ai fini quoi [...] Rue cases-nègres je l'ai lu assez vite et j'ai bien aimé » (Samantha ; père : électricien, au chômage ; mère :

technicienne de méthode à la SCAPEL, arrêt maladie longue durée, BTS ; beau-père : profession et études non déclarées ; elle vit avec sa mère depuis l'âge de 3 ans) « [Le Diable au corps] c'était une histoire d'amour et t'sais elle était géniale, franchement super bien [...] C'est Marthe la fille... tu sais c'était une petite bourgeoise [...] elle était fiancée à... un militaire ! [...] [Elle] rencontre François t'sais c'est un gamin il a 15 ans, elle elle a 20 ans je crois. Et... donc elle fait sa rencontre, machin, i parlent de tout, de rien, et puis en fait tout doucement, voilà, i z'ont une relation de plus en plus intime alors qu'elle est fiancée... machin. Et... i vient la voir en cachette... ses parents à lui... i sont pas au courant mais... après tout doucement y a les voisins de Marthe qui remarquent... qui vont rapporter ça à ses parents... ça fait des histoires... Ses parents i z'ont honte d'elle... [...] Elle se rend compte qu'elle est enceinte de lui. Et en fait c'est triste à la fin parce que... je sais plus c'est quoi les dernières phrases mais t'sais... c'est super bien dit... En fait... elle va le mettre au monde et elle va mourir en fait. Et y a une phrase qui dit... t'sais... peut-être qu'i se souviendra toujours d'elle un machin comme ça (Hum !) C'était une belle histoire hein... ! (Ouais !) « Je l'ai bien aimé ce livre quand... franchement [...] Tous les risques qu'i prenaient tous les deux... et puis lui aussi il était bizarre. François, ce qu'i faisait en fait c'est que : par exemple elle lui a demandé... Ouais en fait, quand... i z'ont été AMIS longtemps [...] T'sais i sortaient ensemble tout ça... T'sais se promener quoi... tout ça. Et elle était toute seule pour choisir sa chambre à coucher et tout, mais celle de elle et de son fiancé en fait hein, et... Donc elle demande à François, tout ça, de l'accompagner, de choisir et tout. Et en fait t'sais elle lui dit de... t'sais de prendre sa, elle demande les goûts de François. Elle lui demande qu'est-ce qui lui plaît et tout. Et en fait lui i choisit mais quèque chose que lui i déteste parce que... il imagine Marthe... de coucher dans son lit avec son fiancé tout ça. Et en fait i veut prendre... la couleur la plus horrible [sourire] pour qu'i soient mal dans cette chambre... T'sais i fait des choses comme ça. En fait ça se passe dans sa tête en fait (Hum hum) Et là i veut se venger et il est jaloux machin... Les lettres qui arrivaient, i s'en débarrassait... il détestait son... fiancé sans le connaître en fait [petit silence] (Et cette jalousie là ça te... ? [petit rire]) Ouais... J'aimais bien comment i galérait quoi i se prenait la tête t'sais c'était pas... Ouais je sais pas, ouais... Il était vraiment... fou d'elle et tout. Ouais j'aimais bien comment i se prenait la tête... à mentir à ses parents ! Euh à chaque fois qu'i voulait voir et... qu'i voulait... aller... t'sais... i programait de partir tôt le matin à la ville [...] Il disait à sa mère qu'il allait voir son ami je sais plus qui. Et elle... elle se prenait la tête la mère. Elle croyait qu'il y allait vraiment donc... et il était censé faire beaucoup de... chemin. Et elle lui... préparait un panier garni, machin, machin. Et lui i marchait tout... là-bas dans les champs et tout ça. Et puis en fait i... i s'en débarrasse et tout [petit rire des deux] I laisse le panier de sa mère et i s'en va rejoindre Marthe... machin comme ça. Ouais, i mentait à ses parents, tout ça... (ouais ! Les relations... parents enfants aussi t'étais... ? [lors d'une discussion non enregistrée, Radia m'a raconté ses amours secrètes et ses relations conflictuelles avec sa mère]) Ouais... ouais y avait ça... [petit rire des deux] Voilà quoi [petit rire] » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe)

Salah a profité de la bibliothèque tournante organisée par madame E pour relire Le

Salair de la peur que son oncle lui a prêté durant les vacances. Le cadre scolaire de cette lecture a été plus propice que les vacances à une attention au personnage. Son appréhension pragmatique de l'œuvre devient légitime en s'entremêlant à une appréhension analytique manifestée notamment par la substitution du terme « protagoniste » au mot « personnage » :

« ([A propos du *Salair de la peur*] Tu l'as relu quand même [pour la bibliothèque tournante] ?) Ouais (Hum. Et çui-là i t'avait...) Ouais je... C'était sympa. Ce qui est bien avec lui, c'est que... j'ai un peu plus compris l'histoire et... les sentiments du pers/, du... protagoniste quoi... après l'avoir relu une autre fois quoi (Ah ouais ?) Voilà, hum (Qu'est-ce qui t'avait... échappé la première fois ?) La première fois c'est... son caractère, ouais. Parce que je lisais... en plus i faisait plus chaud et cetera donc... en plus j'étais en Tunisie c'est pour ça et i faisait... quarante... cinquante degrés, facilement, à des moments... de la journée. Et... quand on lit quelque chose... par ennui c'est... c'est moins bien que quand on lit... je sais pas, que quand on le relit quoi, voilà... c'est ça » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

des conditions favorables à une appréhension participative

En plus des motifs d'appréciation sus-cités, ce sont les conditions mêmes de ces lectures scolaires qui facilitent parfois l'appréhension participative des textes. Les enquêtés peuvent choisir les livres lus parmi une liste plus ou moins étendue. Leurs intérêts et goûts lectoraux orientent alors souvent ce choix. Dans le cadre de la bibliothèque tournante Salah, qui a construit de solides habitudes lectorales analytiques, est un des rares enquêtés à avoir terminé un ouvrage qu'il n'a pas aimé, en l'occurrence *L'Étranger*. Les autres élèves de madame E interrogés ont toujours profité de l'occasion pour lire des livres leur apportant des satisfactions lectorales (parce qu'ils leur plaisaient, parce qu'ils ne leur opposaient pas de difficultés, etc.) et pour abandonner les livres qui leur déplaisaient s'ils pouvaient s'en procurer des résumés. Ainsi pouvant assurer ses arrières avec les résumés de ses copines, Emilie a cessé de lire *Comment j'ai mangé mon père*, désintéressée a priori par une histoire se déroulant « dans la préhistoire » :

« Parfois y a des titres en fait qui sont vachement trompeurs. Ça parle/ Enfin... c'est pas... On dirait que ça va être bien et en fait... moi je l'interprète pas comme [petit rire] l'auteur il l'a interprété. Et bon... c'est ça qui est dommage quoi. Mais... mais ouais c'était... quand j'aime bien les titres et quand j'aime pas les histoires... (Tu te souviens d'un livre... dont le titre t'avait plu et finalement... le texte pp' !) Ben OUAIS ! Ben par exemple *Comment j'ai mangé mon père*, parce que je croyais que c'était plus humain (Ouais) En fait c'était dans la préhistoire... et... [je ris un peu] Et 'fin ouais voilà. Et ça c'est vrai que... c'était pas... Je l'ai pas fini donc bon, je peux pas savoir la fin mais... Mais c'est ça quoi en fait (Quand t'as vu que c'était dans la préhistoire t'as dit... "Pp', je laisse tomber" [petit rire]) Ouais ! Ouais ouais puis en fait i me restait pas trop de temps pour lire... Mais... ouais c'est vrai que c'est le contexte... En fait qui est important quand même » ; « On m'a fait un résumé [petit rire des deux] J'avais lu les deux premières pages... et... et voilà ça m'a bien arrangé, c'est pratique. » ; « c'était pas mal ce système [de la

bibliothèque tournante]. C'est vrai que... et puis les livres en fait ce que j'aime mieux enfin dans ce système c'est que y a PLEIN de... différents livres donc si t'aimes pas le style, le genre de livres, tu peux changer, t'as un résumé et tout ça derrière (Ouais !) alors que nous imposer des livres tout ça, c'est vrai que c'est barbant parfois. » (Emilie ; père : contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : institutrice)

De la même manière, les enquêtés ayant réalisé une fiche de lecture sur un livre au choix ou ayant fait le compte rendu d'une lecture passée marquante ont opté pour des œuvres qui les attirent – en fonction de leurs goûts et intérêts lectoraux (titre, histoire, longueur de texte, etc.) – ou pour des œuvres qu'ils ont déjà appréciées et lues en dehors des recommandations scolaires. Ainsi, amateur de science-fiction, Léonardo décide de lire *Les Chroniques martiennes*. Bertrand qui a apprécié plusieurs livres de B. Werber a fait son compte rendu sur *Les Thanatonautes*. Passionné de S. King, c'est *Dolorès Claiborne* que Marc a évoqué comme livre marquant. Julie a présenté *L'Herbe bleue*. Esther *Le Scaphandre et le papillon*. Arthur *Junk*, etc. Les uns et les autres avaient apprécié ces ouvrages lus sur sollicitations extra-scolaires lorsqu'ils étaient au collège (recommandations de proches – parents, pairs, etc. –, découvertes en bibliothèque, etc.)¹³⁰⁰. Comme eux, Belinda a réalisé son compte rendu de lecture sur *Des Cornichons en chocolat* lu et apprécié quelques années auparavant. En revenant lors de l'entretien sur cette lecture passée et ses satisfactions lectorales, cette enquêtée témoigne d'une appréhension participative scolairement légitime de ce roman. Si elle l'a apprécié c'est notamment parce que, comme le notait madame D dans sa correction, ce roman lui a permis de se connaître elle-même en « se compren[ant] mieux » :

« Quand ça se rapproche de notre histoire en fait... c'est beaucoup plus... ça nous intéresse beaucoup plus vite parce que... si... on voit que y a d'autres... 'fin que les personnages... i vivent à peu près la même chose que nous. Puis des fois on se comprend mieux. Mais... c'est vrai que... (Là pour les livres étudiés... t'as eu cette impression ou alors... ou c'est plutôt des lectures que tu fais à l'extérieur) Pas souvent [rire] Ouais plutôt les lectures que je faisais à l'extérieur... Hum... [petit silence](Que t'as pu faire cette année par exemple...) Euh... nan, nan nan. Y avait... une histoire qui m'avait bien plu mais... c'était un peu... ça fait longtemps que je l'ai lu çui-là. C'était... Des Cornichons en chocolat, alors le titre... [rire des deux] Nan mais... c'était une histoire d'une fille... qui racontait sa vie en fait. Elle faisait... elle était partie pour faire son journal en fait au début. Ouais elle m'avait bien plu cette histoire quoi. Et du coup quand c'est une histoire qui se rapproche de nous ça nous intéresse beaucoup plus vu que... (Le personnage c'était... une ado) Ouais voilà (Hum) Pis elle racontait sa vie familiale... sa vie... en dehors, ben avec... ses amis... ç a ça m'avait bien plu (Hum. Tu te retrouvais dedans) Mouais (T'as, parce que... Toi par exemple t'avais d'jà écrit des journaux...) Ben... j'ai essayé [petit rire] Franchement j'ai essayé. Parce que des fois... quand on a des choses à dire, c'est bien de les écrire aussi. Et puis... des fois quand on les relit, on... [rire] bon c'est vrai que c'est un peu comique [rire] Et puis bon ben... on comprend ce qu'i s'est passé sur ce moment-là... C'est vrai qu'i m'arrive d'écrire

¹³⁰⁰ Cf. Partie I. Leurs appréhensions participatives se mêlaient parfois à des appréhensions analytiques (voir par exemple l'évocation de *Junk* par Arthur).

des fois » (Belinda ; père : ingénieur en télécommunication par ordinateur, bac S, DUT, ENIC ; mère : enseignante dans une école de puéricultrice, BEP sanitaire et social, DE infirmière, DE puéricultrice, licence de management)

C'est par le biais d'un sujet de discussion sur la lecture et l'utilité des livres que Séverine a évoqué ses lectures extra-scolaires littéraires mais non classiques, habituellement passées sous silence en contexte scolaire :

« (Les livres que tu lis comme ça pour toi, est-ce que t'as l'impression que ça te sert pour... l'école ou...) Ben... des fois oui, des fois non quoi, 'fin ça dépend. En fait... non, pas tellement quoi parce que comme c'est pas vraiment des classiques et c'est pas des auteurs qu'on étudie. En fait, souvent non 'fin... Je sais pas... Non 'fin... Mouais je sais pas p't-être que ça donne de l'imagination [petit rire] J'en sais rien mais... [petit rire des deux] Non, 'fin... non jamais je me suis servie de... Parce qu'en fait comme on étudie beaucoup de classiques et que je lis pas de classiques [petit rire] ça me ressort pas quoi... Parce qu'en fait les livres que je lis... on les étudie jamais ou on n'en parle jamais donc en fait... c'est pas... [petit rire des deux] (Ouais. Tu te sentirais pas de... d'écrire dans un des devoirs... je sais pas de citer Mary Higgins Clark ou...) Ben si parce qu'en fait dernièrement on a eu un sujet de... de réflexion où i fallait dire en quoi les romans étaient-ils utiles en citant plein d'exemples. Donc... là par contre j'ai pu citer plein [petit rire] plein de romans que j'avais lus à part les classiques quoi, parce que y a pas que les classiques [petit rire des deux] Mais sinon à part ça. Ouais, là ça m'a servi quoi (Ouais) Et pour ce sujet-là, mais sinon en général... ça sert pas tellement (Ouais) 'Fin ça sert pas tellement, si 'fin pour moi, si i me plaisent et... Mais... pour l'école même non, je crois pas [petit rire des deux] » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Lorsque les activités scolaires réclament la mobilisation d'habitudes lectorales participatives ou l'évocation de lectures participatives d'œuvres littéraires, ces enquêtés sont renvoyés à leurs pratiques lectorales extra-scolaires. Mises en œuvre en contexte scolaire, les habitudes lectorales extra-scolaires sont alors scolarisées. La proximité des contraintes lectorales portées par les contextes scolaire et extra-scolaire au sein desquels les enquêtés évoluent permet et suscite ce va-et-vient entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles qui renforce en retour cette proximité. La proximité des contraintes lectorales constitue, ce faisant, une condition de moindre variation intra-individuelle des appréhensions participatives des textes littéraires selon les contextes.

sollicitations lectorales extra-scolaires à des appréhensions participatives de la littérature

Ces enquêtés connaissent par ailleurs des sollicitations qui les conduisent à avoir des lectures participatives d'œuvres littéraires en dehors des cours de français. Ils suivent en effet des conseils et des suggestions lectorales qui font écho à des sollicitations passées et à des attentes lectorales constituées en mobilisant d'anciennes habitudes. Ainsi, c'est parce que sa copine l'a assurée qu'elle devrait « s'identifier » au personnage féminin qu'Emilie a envie de lire *Geai*. Amatrice au collège des *Histoires qui font froid dans le dos* d'Hitchcock, des romans de S. King, etc., Karine estime qu'elle devrait être satisfaite en

lisant des histoires vraies de P. Bellemare dont elle connaît les émissions télévisées :

« J'ai une copine qui m'a prêté un livre... qui est sûrement bien mais bon [...] i faut pas que je commence à lire ce livre parce que je vais le lire plus vite que La Peste qu'on fait donc... et... [je ris un peu]Et voilà ! Et... / (C'est quoi ce livre qu'elle t'a prêté ?)GEAI ! C'est... (C'est quoi ?) C'est... Ben j'ai commencé, mais j'ai pas/ C'est quelqu'un qui vit dans un... lac en fait – mais c'est... un peu irréel – qui avait aimé... quelqu'un, et... Et puis après j'ai pas continué de le lire... J'ai vraiment pas lu beaucoup de pages (Ouais ! Et elle elle t'en a pas parlé en fait ?) Non pas trop. Elle m'a dit... que... je crois qu'elle se révolte au bout d'un moment c'est... c'est la fin. Mais... nan elle m'en a pas vraiment parlé... [...] [Ma copine] m'a dit que c'est... que... ça me plairait bien parce que c'est un peu... que je m'identifierais bien » (Emilie ; père : contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : institutrice) « J'en ai lu cette année des Histoires vraies de Bellemare parce que j'aime bien [...] C'est pendant les vacances que je lis beaucoup (Hum hum) Donc je suis allée... dans une librairie pour voir ce qu'i y avait et... je suis tombée là-dessus et ça... 'Fin le titre il est bien... I dit tout quoi ! [rire](Ouais ?) Donc après i... J'ai lu vite fait... derrière aussi et puis... C'est tout. Je l'ai pris comme ça quoi (Ouais... Et t'en avais jamais entendu parler avant ?) Si si... Ceux-là si j'en avais... Ben les Histoires vraies de... de Pierre Bellemare, on en entend parler des fois à la télé (Ouais ?) dans certaines émissions (Hum hum) Donc c'est vrai que c'est pour ça que quand j'ai vu ça, je me suis dit "Ben on va prendre ça" (ça t'a donné envie ? Parce que tu connaissais déjà un peu /) / Ouais... ! Et puis j'en ai racheté un autre après... [petit rire] [...] (Qu'est-ce qui te plaît dedans ?) Pff', ben... des fois des choses un peu incroyables qui sont un peu incroyables qui sont vraies [...] C'est tout des histoires comme ça de... de meurtres et de... 'Fin des choses un peu spéciales quoi ! [...] (Et ça te fait peur des fois ou euh... pas du tout ? Ou ça te fait rire, ou euh... ?) Euh... nan, rire quand même pas parce que sachant que c'est des histoires vraies, c'est pas drôle de... qu'i y ait des morts ! Mais... 'fin des fois je me dis "Y en a qui ont vraiment pas de bol quoi !" [petit rire des deux] Parce que c'est vrai qu'en général c'est... vraiment des gens qui ont pas de chance ! [petit rire] Et puis, ouais ! Des fois aussi je me dis aussi qu'il existe un peu des... des tarés, on va dire ! [petit rire] » (Karine ; père : technico-commercial, licencié au moment de l'entretien, a été informaticien ; mère : comptable dans l'informatique, bachelière)

La proximité des contraintes lectorales contextuelles du point de vue des façons de lire la littérature découle de la rencontre de conditions relativement indépendantes les unes des autres : sollicitations scolaires, sollicitations extra-scolaires, mobilisation d'habitudes de lecture constituées.

variation sociale des réactions à la demande scolaire d'appréhensions participatives des œuvres

Tous les enquêtés n'accueillent pas favorablement cette demande scolaire d'appréhension participative des œuvres. Ils y réagissent différemment selon leurs caractéristiques sociales, scolaires et lectorales : certains y trouvent des motifs de satisfactions, d'autres non.

Par la reconnaissance scolaire de leur appréhension participative de texte et par

l'expérience nouvelle de satisfactions à l'occasion de lecture d'œuvres littéraires, quelques enquêtés, faibles lecteurs de littérature durant la période collégienne sont sensibilisés à des sollicitations scolaires auparavant ignorées. Ainsi, au collège, Radia s'est souvent soustraite aux obligations lectorales scolaires. En dehors de l'école, elle lisait essentiellement des magazines adolescents avec ses copines. Cette enquêtée se présente par ailleurs comme amatrice de films « à l'eau de rose ». Elle a développé à leur endroit des attentes participatives grâce à l'un de ses frères qui se charge ordinairement d'apporter des cassettes-vidéo au domicile en prenant des « *histoires d'amour* » pour sa sœur et des films d'action pour lui-même :

« En film vidéo je veux dire je regarderais que des vraies histoires... j'aime bien les histoires vraies, j'aime bien les histoires d'amour... les histoires comme ça, les histoires/ les choses qui peuvent passer dans la vie. Après quand tu sors... la navette spatiale ou alors... leurs martiens... tu vois... c'est des trucs qui vraiment qui... (Qui te plaisent pas !) Ah ouais... Ah ouais c'est des trucs que vraiment j'aime pas, je te promets. [...] Moi c'est des films que je vois avec des histoires... où i vont me parler de roses, je veux dire, parce que bon les films à l'eau de rose. On se fout toujours de ma gueule [petit rire] [...] Mon frère quand i va louer une cassette, i sait très bien que... celle qu'i va prendre... [pour lui] i va pas me la prêter après parce qu'elle me plaira pas... [...] [lui ce qu'il regarde] c'est... un film d'action... machin... i braquent des banques... Je sais pas un truc comme ça ! [je ris un peu] POLICIER quoi plus... où ça craint quoi [...] Je sais pas un truc de mec quoi ! [petit rire] (Hum hum hum) Je sais pas je pourrais pas te définir mais bon je sais pas, c'est vraiment pas... des histoires d'amour quoi. » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe)

Radia atténue cette opposition de façade des intérêts et goûts fraternels en soulignant que dans les faits, ils échangent souvent leurs cassettes-vidéo une fois qu'ils les ont vues. Elle reconnaît par exemple avoir apprécié *Les Initiés* que son frère a loué la veille pour lui-même. Elle entretient donc avec son frère depuis longtemps des sociabilités autour des films.

Jusqu'à présent les livres n'étaient pas au centre de ces sociabilités fraternelles. Par exemple, Radia n'a jamais lu les romans de S. King dont son frère est amateur. Ce n'est sans doute pas un hasard si, peu de temps après la bibliothèque tournante à l'occasion de laquelle elle a lu des œuvres qui lui ont plu et e obtenu une bonne note, Radia se laisse attirer et intriguer par la couverture d'un livre rangé dans la chambre de son frère, puis se décide à l'emprunter et à le lire. Forte des satisfactions lectorales éprouvées et de la reconnaissance scolaire dont elle a fait l'objet, Radia semble pouvoir prêter attention à d'autres produits culturels que les cassettes-vidéo apportées par son frère au domicile. En découvrant la romance des conditions d'existence difficiles d'une femme iranienne, elle satisfait des attentes participatives, cette fois-ci, par la lecture et non par la vision d'un film :

« [Un livre] que j'avais bien aimé aussi c'était... *La Femme lapidée* !(Ouais ?) Alors franchement... le nom de l'auteur... je sais plus. Ouais... voilà ! Et ce bouquin c'est... pareil, l'histoire d'une... Algérienne... nan, c'était une Tunisienne !

[...] ça parlait en fait quand elle était petite elle a été adoptée. Et... elle s'appelait... en plus y avait des noms bizarres hein i z'étaient pas tunisiens... ça a l'air turc ! [je ris] Nan franchement c'est vrai ça avait l'air vraiment... Je sais pas, c'est bizarre comme nom. Elle elle s'appelait Satyra en tout cas. Et lui je sais plus... Mohsen [prononce « -an »] ou... je sais plus quoi. Et ouais. Et alors quand elle était petite, c'était pas sa fille hein, t'sais il l'avait adoptée parce qu'elle travaillait chez lui tout ça (Hum) Ouais, quand elle était petite il la violait. Ensuite... En fait, nan, il la violait pas parce que i disait que... i fallait qu'i fasse en sorte que elle garde sa virginité tout ça parce que bon à l'époque c'était... on va dire CONTRÔLÉ (Ouais) qu'elle soit encore vierge pour le mariage tout ça. Donc voilà il la... touchait pas... plus loin que... Enfin t'as compris quoi ! (Hum hum) [petit rire des deux] Et ouais et donc... ensuite quand elle a un peu plus grandi/ En fait elle a toujours été maltraitée. Ensuite elle a été... donnée en mariage... forcé. Ensuite, elle a eu plein de gosses... Son mari il la battait... T'sais elle était faible, elle se défendait plus... Ensuite elle s'est rendue compte qu'il lui était INFIDÈLE ... Oh qu'i... faisait des affaires... en ville et à partir du moment où i s'est enrichi tout ça il l'a abandonnée avec les gosses... En fait c'était une histoire/ Et... en fait ouais on nous exprimait beaucoup ses pensées à ELLE ... Et puis c'était dur. Elle avait qu'une amie... et... et ouais c'était dur pour elle. Et puis elle osait rien dire machin et... Et ouais en plus dans ce livre... tout au début c'est marqué... je sais plus l'auteur... mais i marque "En mémoire de..." T'sais de personnes, t'sais des noms de femmes comme ça. Et ouais, en fait, en plus t'sais même... quand tu regardes l'image comme ça sur la pochette t'sais c'est une femme qui porte le voile noir comme ça et puis elle a... la tête baissée, tu vois juste son ombre... qui est verte et tout. Ouais... c'est comment i z'étaient durs quoi avec elle et tout quoi (Ouais !) Quoi en fait c'est ça l'histoire [...] (Et tu l'as lu quand çui-là ?) Y a pas longtemps. Y a pas longtemps, y a... deux semaines... que j'ai dû le finir [...] (Comment tu l'avais eu... entre les mains ?) Euh c'était à... mon frère, je l'ai vu dans sa chambre, posé quoi t'sais (Ouais !) Il était posé, je fais [ton incrédule :] "Tu vas lire ça ?" [petit rire des deux] I m'a dit "Ouais ouais, touche-le pas, je vais le lire". Et ça faisait un moment que je l'avais vu... posé sur son bureau et il a jamais changé de place ! Donc j'avais été et je lui avais dit "Ouais, si tu veux pas le lire, t'sais, laisse-le moi, je le garde". I me fait "Ouais, prends-le. Dès que tu le finis, tu me le ramèneras"(Hum !) Et je sais pas mon frère, je sais vraiment pas d'où il les... les... [petit rire des deux] On a dû lui prêter [...] Tu vois à peine l'image [de la couverture] tu sais très bien de quoi ça va parler quoi... (Hum hum) Une femme qui a souffert, tout ça quoi [...] Ben pareil [que les films] t'sais c'est triste... c'est ce côté, je suis sadique tu vois j'aime bien quand les gens souffrent ! [petit rire des deux après la simulation du sérieux] Nan je rigole. Nan nan, mais t'sais ouais le côté triste, le côté qui... qu'elle GALÈRE , le côté... les machins comme ça ouais, le sujet j'aime bien... » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe)

En plus de faire écho à ses préoccupations sur la vie des femmes musulmanes et de s'inscrire dans ses goûts pour les fictions « tristes », cette lecture participe d'une transformation des habitudes lectorales de Radia. Celle-ci découle des sollicitations scolaires pour des appréhensions participatives de la littérature. Cette enquête a

apprécié *Le Diable au corps*, elle a été amusée par les passages scabreux de la trilogie d'A. Kristof, etc. Par ailleurs, la bonne évaluation obtenue à la bibliothèque tournante s'est ajoutée aux satisfactions lectorales pour aiguïser l'intérêt de Radia pour la lecture littéraire et pour favoriser le suivi de cette sollicitation lectorale fraternelle.

Les enquêtés ayant essuyé les jugements négatifs de leur entourage à propos de leurs goûts et intérêts lectoraux apprécient aussi ces activités scolaires exceptionnelles qui permettent la reconnaissance de certaines de leurs lectures. Ainsi, pour Vanessa comme pour Marc, la validation scolaire de leurs comptes rendus respectifs de récits de S. King fortement appréciés, a contrebalancé l'opinion négative de leurs mères. Cette validation scolaire a en quelque sorte relégitimé leurs intérêts lectoraux :

« Y a quèq̃ue chose que j'ai lu, ouais ! C'est... à ma mère... parce qu'elle a jamais le temps pour lire... et que si je lui aurais pas lu, elle l'aurait pas lu... C'est... ben dans Stephen King, la nouvelle dont je t'ai parlé là (Ouais !) Le Dernier barreau de l'échelle parce que je l'ai trouvée vachement... ouais... elle m'a touchée quoi ! (Ouais...) Et... puis en fait elle a pas trop aimé elle [rire] Mais je lui ai lue, ouais... (Tu lui as lu en entier ?) Ouais ! [petit rire des deux] Et puis t'façons j'avais envie de la relire alors comme ça... Mais elle est pas très longue, elle doit faire une dizaine de pages... » (Vanessa ; père : directeur de division, bac + école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art) « (Qu'est-ce qu'i disent [tes parents] par rapport... justement... à [tes lectures de] Stephen King et tout ça. I font des commentaires ou pas ?) Non... i z'ont jamais lu en fait (Ouais ?) Mon père il le sait pas je pense ! (Tu crois ?) Ouais... Puis ma mère elle a pas envie d'y lire donc... de le lire ! Parce que... elle aime pas trop ce genre... [petit silence] Donc on n'en parle pas... » (Marc ; père : médecin, docteur en médecine ; mère : femme au foyer, docteur en médecine)

Pour ces enquêtés, la validation relative de leurs comptes rendus (respectivement 5.5/10 et 5/10) contrebalance les réactions maternelles. Elle fait aussi contrepoids aux difficultés qu'ils rencontrent à l'occasion des lectures analytiques et à leurs invalidations scolaires :

« [En français dans les textes] je vois pas les bonnes choses. Je vais pas assez profond quoi dans les lectures... Je m'arrête pas... trop... Je lis ! Et puis... voilà ! [petit rire des deux] Je trouve ça intéressant hein d'é/... d'étudier les romans mais... Mais bon, je préfère les maths et la physique quoi ! [rire](C'est vrai ?) Ouais ! [petit rire des deux] (Qu'est-ce que t'aimes mieux dans les maths et la physique ?) Ouais et ben... C'est de la LOGIQUE alors... ç a vient tout seul... Je sais pas ! [rire des deux] En français c'est pas pareil... i faut... C'est quèq̃ue chose qui vient de toi quoi... (La logique t'as l'impression que ça vient pas de toi ?) [petit silence] Ben... non !(Non ?) Nan [petit rire des deux] C'est pas quèq̃ue chose de personnel, c'est... » (Vanessa ; père : directeur de division, bac + école de commerce ; mère : guide conférencier, bac, doctorat en microbiologie, fac d'histoire de l'art) « Au premier trimestre j'ai... j'avais eu dix à peu près(Ouais !) J'étais content ! [sourire] Et puis le deuxième j'ai dû avoir... à cause du devoir sur... Madame Bovary là... [un commentaire composé] (Hum hum) où j'ai eu un neuf et demi, donc ça m'a baissé... J'ai eu trois dix avant je crois ! (Ouais) Dix, dix, dix et neuf et demi ! [petit rire] Pas de chance ! Et j'ai eu neuf neuf de moyenne, neuf neuf de moyenne... Et... [petit rire des deux] c'est tout ! (Hum hum)

Pour l'instant j'ai... on n'a pas de notes ! » (Marc ; père : médecin, docteur en médecine ; mère : femme au foyer, docteur en médecine)

De nombreux enquêtés évoquent avec plaisir les bonnes notes obtenues à l'occasion des lectures participatives surtout lorsqu'elles contrebalancent les évaluations scolaires ordinaires portant sur des lectures analytiques :

« (Tes résultats... en français, c'est quoi ?) [petit rire] J'ai eu onze de moyenne(Ouais) Et... en plus... j'ai eu une baisse là, avant les vacances (Ouais) Et i m'avait convoqué avec ma mère là, parce que j'avais fait trop une baisse(Ouais)J'avais eu neuf et demi et sept et demi... huit. Parce que je fais plein de fautes alors ça m'enlève des points, en plus des mauvaises notes (Ouais) Mais... Nan si ça va, je me débrouille. J'ai eu deux quatorze ([admirative :] Pp', p'tain [petit rire des deux] C'étaient quoi comme... devoirs ?) Le truc de... Britannicus et... Le Colonel Chabert [fiche de lecture réalisée avec des questions sur l'appréciation du texte] (Ah ouais les deux ?) Mais quand c'est les poèmes [étude de textes et commentaires] alors là... ça c'étaient des poèmes... j'ai eu... huit. C'est les poèmes qui me gavent je crois hein, en fait » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) « [Rue cases-nègres] il était sympa. J'ai pas... Oui oui si je l'ai bien aimé. J'ai même eu un treize sur tout ce que [j'ai fait] [petit rire des deux] J'étais contente ce jour-là. » (Eléonore ; père : ingénieur ; mère : sans profession, bénévole dans une association d'accompagnement à la mort ; ne connaît pas les études de ses parents) « Cette année, t'sais on avait fait une bibliothèque tournante t'sais ? (Ouais !) On devait... tous acheter un livre chacun et puis on le faisait tourner pour que après y ait un... DS. Cinq questions sur chaque livre (Ouais !) Et donc en fait... le minimum c'était... au moins quatre livres quoi. Et... ouais donc... j'en avais lu cinq. Et j'avais lu... j'avais lu Un Été de cendres ! De... je sais pas plus de qui... Djemaï ! Je crois que c'était le nom de famille [...] J'ai lu trois livres de... Oh là là les noms de famille, oh ! [je ris un peu] Putain... tu sais... les... La Preuve, Le Troisième mensonge, Le Grand cahier (Ouais !) Je les ai lus les trois. Franchement i z'étaient super bien [...] De Radiguet, Le Diable au corps [...] Voilà j'avais lu les cinq. J'avais eu un 17 ! [sourire] Je te jure... (Ah ouais !) Ah ouais franchement... j'ai cartonné sur ça ! » (Radia ; père : pas d'indication sur la profession, décédé quand elle avait 7 ans, savait lire le français ; mère : sans profession, scolarité inconnue, ne lit pas le français et le parle « vite fait », lit l'arabe)

La proximité des contraintes lectorales contextuelles n'empêche pas les enquêtés de percevoir les activités réclamant la mise en œuvre d'habitudes lectorales participatives à travers le *prisme des intérêts et des obligations scolaires*. Ils ne cherchent pas seulement à satisfaire des attentes lectorales participatives.

La perspective d'une évaluation infléchit les comportements des enquêtés. Certains s'efforcent de répondre aux contraintes scolaires en avançant les attendus professoraux explicites. Ainsi, sans que cela soit expressément demandé, Thierry, Maxence ou Gaëlle ont consacré leur compte rendu d'un livre marquant à une œuvre littéraire classique. En même temps qu'elle révèle les habiletés scolaires de Thierry, la composition de sa copie indique son souci de produire un *compte rendu de lecture participative conforme aux*

attendus scolaires. Il obtient d'ailleurs la meilleure note de la classe à ce devoir, 8/10 :
« J'ai choisi de vous parler d'un livre que j'ai lu pendant les vacances et qui m'a beaucoup marqué. Ce livre est La Peste d'Albert Camus. C'est un auteur français du XXe siècle, mort, je crois, vers 1960. Ce roman est l'histoire d'une ville envahie par la peste en 1940. Cette ville est celle d'Oran, une préfecture française en Algérie. La peste est une maladie très dangereuse et très contagieuse véhiculée par la puce du rat. Dans ce livre on assiste à tous les événements qui se passent à Oran, totalement paralysée. En effet, le commerce est interrompu, de plus en plus de personnes se trouvent plongés dans la misère et l'on dénombre énormément de morts. Des luttes vont alors s'engager face à ce fléau en particulier celle du personnage principal, le docteur Bernard Rieux, aidé par ses amis. Après un an, les médecins vont finalement trouver un sérum, et la population sera guérie et la peste vaincue. Le choix de ce livre peut paraître étrange car ce roman est assez long et difficile, mais ce dernier a, en fait, un caractère symbolique. En effet, la peste représente, en réalité, le mal sous toutes ses formes et l'auteur a voulu nous faire passer un message, celui de se battre face à ce mal et ne pas au contraire rester passif. De plus, durant cette histoire, on a l'impression de vivre avec la population, de combattre le fléau avec elle, tant le livre est vivant. On arrive aussi à faire un rapport avec la 2^{nde} guerre mondiale, ce qui est très intéressant. En effet, la peste, qui représente les Allemands lors de l'occupation, va paralyser la ville d'Oran. Aussi, j'ai un certain attrait pour la médecine, et ce roman en parle assez souvent puisqu'on se trouve dans la peau du personnage principal, le docteur Rieux. Et enfin La Peste est également un classique de la littérature française que beaucoup de gens se doivent de connaître. » (Copie de Thierry ; compte rendu d'un livre marquant ; 8/10)

La tension qu'éprouvent certains enquêtés du fait de la perspective de l'évaluation nuit à leur appréciation des activités scolaires. Les satisfactions lectorales apportées par des œuvres particulières ne contrebalancent pas toujours les déplaisirs de cette tension. Ainsi, alors même qu'elle a obtenu une bonne note à la bibliothèque tournante, Emilie déplore l'évaluation des lectures réalisées à cette occasion :

« C'était pas mal... [la bibliothèque tournante] mais... Moi j'ai lu... Des Souris et des hommes(Ouais !)/L'Etranger(Mouais...) Euh... Ah oui y en avait un il était vachement bien c'était avec une fille qui était... - ouais i m'avait marqué ce livre - anorexique La Petite ! de Brisac. Il était vachement bien ce livre. Et... un autre... [petit silence] Ah oui ! C'était La Classe de neige... et... j'étais censée avoir lu un autre livre en fait c'était... Comment j'ai mangé mon père... [...] J'ai trouvé que c'était pas mal [la bibliothèque tournante] mais pff'... c'est dommage que ce soit noté quoi (Ouais) 'Fin... [petit silence] Et si par contre là j'ai eu une bonne note donc c'est vrai que les questions elles étaient pas trop dures. Mais... par exemple pour les Souris et des hommes, euh... Y avait différents personnages en fait, et/ Tu l'as déjà lu le livre ? (Hum. Ouais) Je sais pas... Y avait différents personnages et... C'est vrai que c'est PAREIL elle nous a posé ce qu'i faisaient et tout ça. Et en fait c'était parce que y avait un [élève de] seconde x qui nous avait dit un peu les personnages qu'elle nous demandait [petit rire] Donc ça m'avait bien arrangée [petit rire] » (Emilie ; père : Contrôleur aérien, bac+2, ENAC ; mère : Institutrice)

Si Leonardo a préféré à d'autres activités de français la réalisation d'une fiche de lecture

d'une œuvre choisie, il relit tout de même *Les Chroniques martiennes*. Bien qu'il soit grand lecteur, cet enquêté est peu intéressé par le français et l'étude des textes depuis le collège. Par cette relecture comme par d'autres déclarations et pratiques, Léonardo semble signifier qu'il ne peut apprécier pleinement les œuvres qu'en dehors des consignes scolaires :

« Au début de l'année on a fait *Fermina Márquez (Ouais)* de Valéry Larbaud. Euh... pff'... là on est en train de faire... *Britannicus* de Racine... puis on a fait des groupements de textes (Ouais... et qu'est-ce que... t'en pensais en fait de chacun de ces...) Pff'... C'est pas génial [petit rire] [...] ([petit rire] Le français te passionne pas) Ouais voilà (ça a toujours été comme ça, 'fin même au collège ou euh...) Non euh bof... ça m'intéresse pas trop (Ouais) [petit rire] Je m'ennuie un peu en cours quoi... (C'est la première année ? Que tu t'ennuies en cours de français ?) Pff'... Non l'année dernière aussi, mais... l'année dernière on avait un prof un peu spécial donc... un peu nul [petit rire] 'Fin on s'ennuyait... à mourir. On dormait en cours... supers cours de français... Mais là ça va un peu mieux, mais bon... c'est pas... super super [petit silence] » ; « (I me semble qu'i vous donne aussi... une fiche de lecture à faire où vous... c'est vous, là, qui devez choisir le livre...) Ouais, là, là c'est mieux... on peut choisir donc... on prend un livre qui nous plaît (Là t'avais pris quoi ?) J'ai pris *Les Chroniques martiennes* (Ouais...) Là je suis en train de le relire... (A nouveau ?) Ouais [petit rire] (Qu'est-ce qui te plaît dedans ?) Ben c'est un peu bizarre comme histoires. C'est marrant... ça passe d'une expédition à une autre... Puis... la manière dont i se font tuer, c'est assez amusant [petit rire] [...] Une fois... les martiens i sont télépathes... donc une fois y a une expédition qui arrive, et... i z'ont l'impression d'être revenus dans le passé, et... d'être arrivés dans leur propre ville... et donc la nuit... En fait c'étaient les martiens qui s'étaient... camouflés, donc i se font tous tuer... par leur propre famille [petit rire des deux] Enfin bon... c'est assez amusant [petit silence] » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat de médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES)

Parfois, c'est le second rang occupé par les activités scolaires demandant la mise en œuvre d'habitudes lectorales participatives qui déplaît aux enquêtés. Ainsi, des élèves de mesdames A et B ou de monsieur C, dont les résultats en français diffèrent, ont été déçus par les traitements réservés à *Rue cases-nègres* et aux appréhensions participatives du fait d'une moindre reconnaissance professorale des habitudes lectorales qu'elles sollicitent. Lecture non reprise en cours (monsieur C et madame B), œuvre étudiée rapidement relativement à d'autres au titre de son faible « intérêt littéraire » (madame A). La proximité ponctuelle des contraintes et sollicitations lectorales scolaires et extra-scolaires ne masque pas toujours les véritables attendus de l'enseignement littéraire lycéen. De la sorte elle apparaît à certains enquêtés comme un leurre :

« Rue cases-nègres je l'ai lu... le matin avant d'aller à l'école [petit rire] [...] Je me suis levé vers sept heures [...] (Et t'avais aimé ? Rue cases-nègres ou pas ?) Ouais, c'était bien Rue cases-nègres aussi (Ouais ?) Ouais, c'est une bonne histoire [...] Comment i s'en sortait là. Parce que il était opprimé et tout (Ouais) Avec sa grand-mère et tout. Et après il arrivait à s'en sortir grâce à sa grand-mère et tout, et c'était bien ça (Ouais) ça faisait... pathétique et tout là [petit rire des deux] Si c'était bien ça [...] J'aurais bien aimé l'étudier en classe (Tu lui as dit...

au prof ?) Non (Nan ?) Pp' (I vous a dit "On l'étudie pas" et puis voilà quoi) Ouais [petit rire des deux] "Ouais vous l'avez lu dans le vent" un truc comme ça et... (I vous a dit ça ?) Nan i nous a dit "C'est bien de les avoir lus". Mais... c'était dans le vent quand même, parce que sinon je l'aurais lu... moins vite, je l'aurais p't-être lu mais... peut-être pas... toute une journée » (Matthieu ; père : agent de maintenance, CAP puis formation par l'AFPA ; mère : directrice d'un centre social, maîtrise d'économie ; parents séparés, il vit avec sa mère) « On a étudié une œuvre, c'était la Rue cases-nègres(Ouais) Mais alors ça... ça intéressait tout le monde. Mais [madame A] elle a pas jugé que ça avait un intérêt littéraire donc... on l'a pas étudiée longtemps (Et toi tu l'avais aimée ?) Ouais (Ouais ?) Ben ouais ça traitait de... de l'esclavage aux Antilles... (Ouais) Ouais c'était bien (Hum, c'était plus le style ou plus l'histoire, ouais le thème quoi l'esclavage) Ouais ben tout en fait, c'était la façon... comme c'était écrit, c'était écrit 'fin simplement (Ouais) Et puis ben c'était intéressant [...] Mais elle s'en fout, elle suit son programme et puis c'est tout hein. 'Fin faut dire... on n'a pas trop d'atomes crochus avec notre prof de français [...] Et puis ses cours i sont vraiment pas du tout vivants quoi. Je sais pas y a pas un lien avec elle (Pas vivants dans le sens où...) Ben y a qu'elle qui parle et puis... comme elle nous fait. 'Fin elle suit un programme c'est normal mais... c'est toujours la même chose, quoi c'est toujours classique. C'est toujours, on a toujours fait l'énonciation, après on fait le commentaire composé ou... On voit qu'en fait on suit un programme quoi c'est pas du tout un cours... Je sais pas elle pourrait nous faire participer sur des thèmes comme la drogue... euh je sais pas (Ouais) Hum (Quand tu dis "Y a qu'elle qui parle" C't-à-dire que c'est elle qui fait les explications de texte et tout en classe) Oui ben elle pose des questions. Mais comme ça intéresse personne [petit rire] Bon... (C'est elle qui y répond) Ouais (Hum) Hum hum. 'Fin voilà quoi là-d'ssus » (Marie ; père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance)

Ces enquêtés ayant construit une assurance lectorale par la réalisation de lectures participatives extra-scolaires peuvent tirer de leurs lectures ou de leur entourage extra-scolaires des satisfactions ainsi que des gratifications. Pour eux, la non variation ponctuelle de leurs pratiques lectorales selon les contextes ne parvient pas à contrebalancer leur représentation distinguant voire opposant les contextes scolaire et extra-scolaire de lecture. Chez certains, ce désagrément s'appuie en outre sur le regret d'une scolarité collégienne qui faisait plus de place aux lectures participatives de la littérature et les reconnaissait mieux.

Ainsi la similitude de contraintes lectorales contextuelles et la constitution par les enquêtés des habitudes lectorales permettant d'y répondre de manière attendue constituent les conditions propices à la non variation intra-individuelle des habitudes lectorales selon les contextes. Les habitudes étudiées peuvent être analytiques ou participatives, mais elles ont pour caractéristique commune de relever d'un même d'un type d'habitudes. Leurs modalités d'activation sont en effet similaires. Leur mobilisation requiert des sollicitations lectorales encadrées.

La reconduction ou l'abandon d'habitudes lectorales ne dépendent alors pas seulement de la force ou de la faiblesse de ces habitudes mais de leurs conditions d'activation. Qu'ils n'évoluent plus au sein des mêmes contextes ou qu'ils ne soient plus

confrontés aux sollicitations dont ces derniers étaient porteurs, et les individus peuvent cesser de mettre en œuvre les habitudes qu'ils ont constituées. Cet abandon ne remet cependant en question ni l'existence ni la solidité des habitudes longtemps mises en veille.

Mais toutes les habitudes ne requièrent pas un encadrement fort pour être mobilisées. Certaines peuvent se suffire de sollicitations contextuelles objectivées, peu encadrées ou dominées ; elles peuvent même alors être mobilisées en dépit de sollicitations contextuelles encadrées.

2) Des habitudes lectorales en dépit de sollicitations contextuelles plus ou moins encadrées

L'enquête fait apparaître que des élèves interrogés *mobilisent des habitudes lectorales sans ou en dépit de sollicitations contextuelles plus ou moins fortement encadrées*. Ces modalités particulières d'activation des habitudes donnent à voir d'autres conditions de non variation intra-individuelle des habitudes lectorales selon les contextes. On repère deux situations.

Une première situation apparaît lorsque les individus mettent en œuvre des habitudes lectorales sans suivre des sollicitations fortement encadrées alors qu'ils maîtrisent les habitudes lectorales leur permettant d'y répondre de manière attendue. En mobilisant des principes et catégories d'appréhension des œuvres qu'ils ont construits en s'emparant d'autres textes ou d'autres produits culturels, certains enquêtés réagissent à des sollicitations lectorales peu encadrées (des dispositifs objectivés de distribution des textes, sans évaluation des lectures, sans inscription de celles-ci dans des sociabilités lectorales, etc.) et non dominantes parmi une pluralité de sollicitations. Quelques-uns négligent par exemple les sollicitations promotionnelles pour une appréhension pragmatique des bandes dessinées (même s'ils ont constitué de telles habitudes) en mobilisant des habitudes lectorales analytiques constituées ou entraînées à la lecture de la littérature classique.

Une seconde situation s'observe lorsque les individus n'ont pas construit les savoirs et savoir-faire nécessaires à la mise en œuvre des habitudes lectorales attendues par des sollicitations contextuelles. De manière intentionnelle, ou non, ils se soustraient alors aux contraintes lectorales contextuelles en mobilisant des habitudes constituées antérieurement, mises en œuvre ailleurs et sur d'autres catégories de textes.

Différentes actualisations des décalages entre sollicitations contextuelles dominantes et façons de lire pourraient être analysées. L'une d'elles se manifeste lorsque des lecteurs ne savent pas répondre à des sollicitations contextuelles participatives parce qu'ils n'ont pas constitué de telles habitudes lectorales. C'est le cas par exemple de Mathilde qui ne lit pas les magazines féminins avec ses pairs, même « *pour rire* », parce qu'elle n'a pas faite sienne cette habitude lectorale participative (les individus défenseurs du sérieux scolaire, de l'exclusivité du regard analytique et de la délimitation restreinte d'un corps de textes, dans les querelles pédagogiques se retrouvent dans cette position et disposition à l'égard des œuvres culturelles).

Une autre actualisation de ces décalages est le fait de lecteurs qui mettent en œuvre

des habitudes lectorales participatives en négligeant les sollicitations lectorales analytiques. C'est le cas en classe lorsque des élèves profitent d'une rupture temporaire du cours d'une étude de textes à l'occasion d'un « retournement carnavalesque » ou lorsque des élèves refusent de mettre en suspens une appréhension participative pour analyser des textes entrant en contradiction avec des convictions éthiques, politiques, esthétiques, etc.¹³⁰¹ Plusieurs éléments contribuent cependant à la rareté de cette actualisation des décalages entre sollicitations contextuelles et habitudes constituées. Oppositions aux sollicitations scolaires, ils ont des conséquences scolaires négatives. De plus, si elle n'induit pas mécaniquement une adhésion à l'arbitraire culturel enseigné, la maîtrise des habitudes lectorales analytiques la favorise et réduit la probabilité de sa contestation. La reconnaissance largement partagée de l'autorité pédagogique écarte aussi dans une large mesure la contestation pratique des sollicitations lectorales scolaires (par la mise en œuvre d'habitudes lectorales non attendues). Si Esther s'autorise au collège à refuser d'étudier *La Nuit des temps* et même de poursuivre sa lecture de l'œuvre, c'est parce qu'elle a l'autorisation professorale de réaliser sa fiche de lecture sur une œuvre de son choix. Ses habitudes lectorales l'inclinent par ailleurs à préférer au roman de Barjavel une œuvre plus légitime encore. Elle opte en effet pour *Au Bonheur des dames*.

Parmi l'ensemble des actualisations possibles des décalages entre sollicitations contextuelles dominantes et habitudes constituées, on a décidé de s'arrêter aux actualisations les plus courantes, si ce n'est les plus significatives, du point de vue de l'enseignement scolaire des habitudes lectorales. On présentera donc les deux situations suivantes : 1/ lorsque les façons de lire analytiques sont mobilisées sans encadrement serré de leur mise en œuvre, et amènent les lecteurs à négliger des sollicitations contextuelles participatives dominantes ; 2/ lorsque les façons de lire participatives sont mobilisées en dépit de sollicitations contextuelles analytiques auxquelles les lecteurs ne savent pas répondre.

A. MISES EN ŒUVRE D'HABITUDES LECTORALES ANALYTIQUES SANS SOLLICITATIONS ENCADRÉES

Pour quelques enquêtés, la variation globale de leurs pratiques lectorales selon les contextes est contrebalancée par la mobilisation d'une appréhension analytique des textes en contextes scolaire et extra-scolaire. Pour eux, c'est moins la similitude des contraintes lectorales d'un contexte à l'autre (conditions de non variation des pratiques lectorales analytiques mises en évidence au premier point) que la possession d'habitudes de lecture mobilisables intentionnellement et sans sollicitations contextuelles encadrées

¹³⁰¹ Cf. *supra*, chapitre 6. Madame G évoque le refus d'étudier l'article de l'*Encyclopédie* sur la Traite des Nègres par un élève « noir » décrit comme « bouillonnant » (qui n'a pas souhaité participer à l'enquête). L'observation des moyennes trimestrielles permet de constater que cet élève figure parmi ceux obtenant les meilleures moyennes de la classe en français (1^{er} trimestre : 12.10/20, 5^{ème} meilleure moyenne la 1^{ère} étant de 13.70/20 ; 2^{ème} trimestre : 14.60/20, 3^{ème} meilleure moyenne la 1^{ère} étant de 14.90/20 ; 3^{ème} trimestre : 12.20/20, 2^{ème} meilleure moyenne la 1^{ère} étant de 12.40/20. C'est lui qui obtient la meilleure moyenne annuelle 13/20). Aucun élève interrogé ne témoigne de telles position et disposition scolaires (les conditions de production du matériau contribue sans doute à cela : modalités de prise de contact avec les enquêtés, participation volontaire à l'enquête, etc.).

qui explique la non variation de certaines de leurs habitudes.

On l'a vu (cf. *supra*, Partie I), durant la période collégienne un certain nombre d'enquêtés ont construit les premiers jalons d'une appréhension analytique de différentes catégories de textes à l'occasion de diverses pratiques non forcément conjuguées :

- des lectures abondantes, diversifiées et comparées de textes d'une même catégorie (par exemple les bandes dessinées) ;
- l'entretien de sociabilités lectorales avec des amateurs avertis (parmi les membres de l'entourage familial, les pairs, les professionnels du livre ou les enseignants)
- la réalisation d'activités encadrant des lectures analytiques ;
- la lecture de rubriques critiques de revues comme *Phosphore*, *CinéLive*, *Télérama*, *Joystick*, etc. permettant l'intériorisation de critères d'appréciation et de classification (genre, scénario, graphisme/photo, etc.) de produits culturels divers (livres, bandes dessinées, films, jeux vidéo) ;
- la mémorisation et la transposition de principes de perception et d'appréciation des œuvres littéraires enseignés au sein des cours de français.

Au gré de ces sollicitations et lectures, ils ont pu constituer une appétence pour ces catégories de textes en satisfaisant des attentes lectorales participatives ou analytiques, en augmentant leur connaissance de telle ou telle catégorie de textes et en affinant leur appréhension analytique de celles-ci¹³⁰².

Pour certains enquêtés, l'entrée au lycée ne fait pas obstacle à la poursuite de ces lectures. Ils bénéficient de conditions favorables à cette reconduction. En plus de l'appétence constituée, ils fréquentent des lieux d'approvisionnement ou disposent familialement de textes à lire et découvrir. Ils ne connaissent pas de sollicitations concurrentes, lectorales ou autres, entraînant la mise en veille, par relégation, de ces façons de lire. Mais, contrairement aux enquêtés dont les pratiques ont été étudiées en II. 1), comme Elodie qui continue d'échanger avec son frère ses avis sur des lectures à partir de principes analytiques, et qui discute de ses lectures littéraires avec madame A, ils n'entretiennent plus de sociabilités lectorales donnant lieu à des retours sur lectures ou ont arrêté des activités ayant contribué à la constitution de leurs habitudes lectorales. Non soutenues par des sollicitations encadrées telles que le sont des sociabilités ou des activités, la reconduction de leurs lectures est rendue possible par le type d'habitudes lectorales qu'ils ont constituées. Par des incitations de leur entourage, par la fréquentation de lieux d'approvisionnement (vastes bibliothèques familiales, bibliothèques municipales ou scolaires, librairies), par le goût pour une appréhension analytique de telle ou telle catégorie de textes et les satisfactions lectorales qu'elles leur procurent, par l'intériorisation des injonctions à la lecture et la réalisation de lectures non inscrites dans des sociabilités lectorales, etc., ils ont appris à choisir seuls leurs lectures parmi une offre relativement étendue d'une même catégorie de textes. Ils ont aussi constitué des habitudes lectorales dont la mise en œuvre se passe de sollicitations lectorales

¹³⁰² On a reconstruit les appréhensions analytiques des textes à partir des façons dont les enquêtés disent leurs lectures en entretien. Or l'entretien constitue une situation socio-discursive différente de la situation d'examen puisqu'il s'agit d'une *interaction*.

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

encadrées.

La plupart de ces enquêtés ont des parents bacheliers, comptent dans leur entourage de forts lecteurs (amateurs de catégories de textes spécifiques) et sont usagers de bibliothèques. Les bandes dessinées sont les textes qu'un plus grand nombre d'enquêtés lisent l'année de l'enquête de manière analytique en se passant de sollicitations encadrées. La plupart de ces enquêtés a, au moins ponctuellement, de bonnes notes en français, et certains ont de très bonnes notes.

Tableau 26 Enquêtés effectuant des lectures analytiques de différentes catégories de textes hors des cours de français par mobilisation d'habitudes de lecture dont l'activation se passe de sollicitations contextuelles encadrées

	Littérature classique		Littérature jeunesse		Littérature non suggérée		Bandes dessinées		Magazines		Journaux		Ouvrages de référence	
	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB
F	Séverine		Valérie		Karine Séverine Marie-Eve		Edith Emilie Marie-Eve Nadine Ophélie Séverine Vanessa						Marie Valérie	
	1	0	1	0	3	0	7	0	0	0	0	0	2	0
G						Salah	Arthur Livio Bastien Philippe Colin Salah Jean Léonardo Raoul Samuel			Livio	Léonardo		Didier	
	0	0	0	0	0	1	7	3	0	1	1	0	1	0
T	1		1		4		17		1		1		3	

Lecture : F = filles ; G = garçons ; T = total ; PB = parents bacheliers ; PNB = parents non bacheliers. Aucun enquêté n'a d'appréhension analytique de textes religieux en cours de français.

Des enquêtés continuent de lire des catégories de textes en portant sur ceux-ci un regard analytique qu'ils ont constitué avec des proches ou par des lectures importantes et comparatives de textes relevant du même domaine de production, alors même que leurs sociabilités lectorales ont pris fin. D'autres enquêtés mobilisent des façons de lire constituées en classe à l'occasion de lectures extra-scolaires de textes qu'ils ont trouvés seuls.

se passer de sollicitations contextuelles encadrées pour continuer, sans

en vertu de la loi du droit d'auteur.

elles, à lire de façon analytique les textes relevant d'une catégorie de textes familière

En seconde, Valérie comme Didier se plaisent toujours à consulter des encyclopédies qu'ils distinguent en fonction de leurs spécificités (domaines d'exploration, performances propres – liées notamment à l'époque de production –, etc.). Des amateurs de bandes dessinées poursuivent également leurs lectures et, en plus de satisfactions lectorales participatives, affinent leur appréhension analytique de cette catégorie de textes. Avec plus ou moins de précision et de systématisme, ils discriminent la production par genres, ils identifient les albums par leurs auteurs et leurs styles, ils se tiennent au courant des nouvelles parutions (plus souvent pour les parutions au sein de la grande production – *Astérix*, *Titeuf*, etc. –), ils opèrent des rapprochements avec d'autres œuvres littéraires. Ainsi pour caractériser une de ses lectures appréciées, Raoul compare avec les romans de M. Higgins Clark une série de bandes dessinées policières (dont le titre est inaudible à l'enregistrement) jouant sur le « *surnaturel* », dont le personnage principal est une « *femme blonde qui a des problèmes avec la mafia* ». En plus d'activités familières (jouer à des jeux vidéo et des jeux de rôles, lire des romans d'heroïc fantasy), Livio assouvit son goût pour les produits culturels d'heroïc fantasy en lisant des bandes dessinées. Bien qu'il ne soit plus membre d'une association rôliste, et qu'il ne fréquente plus ses compagnons de jeux, il continue de lire les albums de *Lanfeust* qu'ils lui ont fait découvrir et qui satisfont ses attentes lectorales ressortissant à une appréhension participative :

« (T'avais écrit aussi que tu lisais... des BD) Mouais ! Euh... [petit silence, petit rire des deux...] Alors BD d'heroïc fantasy (Ouais) Bon ben alors, on va pas en parler... parce que... (Hum ?) C'est la même chose ! [que les jeux vidéo et les romans de Tolkien] Et puis... ben surtout de l'heroïc fantasy... presque toujours quoi mais... (Depuis longtemps t'en lis ?) Des BD, ben avant... quand j'étais petit c'était Tintin, ou c'était... Voilà quoi les trucs qu'on lit... quand on est petit ! (Ouais) 'Fin... quand on est grand aussi quoi mais... ! Les goûts évoluent, quoi je pense. Enfin moi mes goûts i z'ont évolué dans le sens où... je préfère l'heroïc fantasy, main'nant [...] (Et comment tu l'as découvert cette BD ? [...] Et les autres ? BD ?) Lanfeust, ben, c'est... mes potes qui faisaient des jeux de rôles qui m'ont dit... que c'était cool, qu'i z'aimaient bien. Donc j'ai dit "Ah ouais, ça parle de quoi ?", "ça parle de ça, et tout". J'ai fait "Ah... i faudrait que je trouve et tout...". Et j'ai été à la bibliothèque pour essayer de trouver... et j'avais pas trouvé parce qu'en fait [...] y a des chacals [petit rire] qui arrivent et qui les reprennent et qui les réservent pendant trois mois, donc euh... Donc j'ai pas pu me les faire. Donc, mais... là j'ai acheté les quatre premiers tomes et i m'en reste quatre encore » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues)

Mais cet enquêté ne limite pas la connaissance des bandes dessinées à ce sous-genre. En entretien, il se prête volontiers à une description de ses goûts qui témoigne d'une appréhension analytique de la production en même temps que des attentes/satisfactions lectorales participatives. Non seulement Livio caractérise les bandes dessinées par genre (historique, SF, HF, etc.), mais il évoque son attention à différents éléments qui, conjugués, soutiennent une appréhension analytique : souci de la construction narrative

(avec une attention particulière prêtée au scénario), soucieux de la qualité graphique – qui reste secondaire par rapport au scénario respectant une échelle des légitimités entre l'écrit et l'image¹³⁰³ –, soucieux d'une connaissance étendue de la production passant par la lecture de bandes dessinées mêmes déplaisantes. Ses attentes lectorales participatives sont liées à ces caractéristiques textuelles comme le montre le fait qu'il apprécie, dans XIII, d'être perdu comme le veut le scénario :

« Sinon, qu'est-ce que je lis comme BD ? J'aime bien les BD sur les grands faits historiques : genre... les BD sur la guerre du Vietnam et tout, j'aime bien, c'est pas mal. Ou une BD sur... des trucs comme ça quoi ! Puis j'aime bien le type de BD, je sais pas... Est-ce que tu lis beaucoup de BD ? (Et ben... pas tellement !) Mouais. J'aurais dit... XIII ! Je sais pas si tu connais (Euh je connais euh...) De nom ? (J'ai pas lu, ouais) Ouais en fait... c'est l'histoire d'un mec amnésique qui cherche qui il est quoi (Hum) C'est vraiment... des trucs qui peuvent se passer, 'fin... limite quoi. C'est pas de la science-fiction, on voit pas des extra-terrestres, mais bon il lui arrive des choses complètement folles quoi ! Et... ça j'aime bien parce que vu que ça paraît réaliste, le scénario est bien fait quoi... Le mec i sait vraiment pas où il en est/ Et nous non plus d'ailleurs, parce que... i se passent des choses... Il arrive à un endroit, déjà i sait pas qui il est... On lui dit "Ouais, t'es ça, t'es ça". I va à un autre [endroit], on lui dit "T'es ça". Tu sais... i sait vraiment plus où il en est, quoi i cherche et tout... I cherche quoi, tout au long des albums [petit rire des deux] Et moi j'aime bien, c'est pas mal [...] Les dessins, ça me plaît bien, mais c'est aussi [...] Ben... en fait, même dans les... jeux vidéo quoi... le graphisme c'est pas... trop trop ce qui compte (Hum) C'est surtout le scénario moi qui me... auquel je prête attention. Même si... le style de dessin peut compter/ Bon si c'est des trucs IMMONDES, avec des GROS coups de couteaux... [je ris un peu] Bon c'est vrai que... ça gâche un peu le tout quoi mais... Si le scénario est bien et le dessin est... même si il est pas très fin, et... avec plein de détails et tout, mais moi ça me plaît bien, et ben ça va quoi ! C'est surtout le scénario quoi ! [...] [Dans XIII] i part de... d'où il a été trouvé... quasi inconscient (Hum... !) jusqu'à... il arrive dans une base militaire... et en fait, on lui dit que c'est un ex-militaire, et... Donc... on lui dit que c'est un ex-militaire, mais qu'on... Nous on y croit ! Et on dit "Ah... [exclamation de soulagement] En fait c'est un ex-militaire" [je ris un peu] et tout. Mais i va là-bas, et non ! En fait "Tu n'es pas un ex-militaire. C'est... toi qui as tué le président", nanin et tout. En fait i part de... je sais pas où, quoi et tout, et donc c'est... suffisamment... Ben ça s'enchevêtre quoi c'est... (Hum !) On se perd un peu quoi ! [petit rire des deux] Voilà ! [...] [Je l'ai lu grâce] à MacDonald donc i faisaient... une promotion, quand t'achètes un menu, tu donnes cinq francs, t'as la BD [...] J'ai trouvé ça pas mal, donc je les ai... J'ai commencé à le lire et puis je suis allé à la bibliothèque... pour lire les... la suite. [...] [Les BD historiques que je lis] c'est... des gens qui vivent pendant la guerre du Vietnam, ça montre la dureté de la guerre et tout par exemple quoi (Hum) et des gens qui essayent de s'enfuir du Vietnam et tous les trucs comme ça quoi. Ou alors sur d'autres... par exemple la Deuxième Guerre mondiale ou alors par exemple... les trucs comme ça quoi les

¹³⁰³ E. Maigret que la reconnaissance de la légitimité du manga s'est construite notamment par l'affirmation d'une « indivisibilité du mode d'expression » plutôt que comme un intermédiaire, composé de texte et d'images, E. Maigret, « La Reconnaissance en demi-teinte de la bande dessinée », *op. cit.*, p. 120.

trucs BIEN durs [petit rire] où les gens... s'étripent... (Hum) et... Ouais, voilà quoi. Ou alors et puis sinon je lis une BD qui est pas mal, ça se passe à la Croix-Rousse en fait – c'est un dessinateur lyonnais –, c'est des gamins qui... c'était, je crois que c'est au début du siècle c'tte BD, les années trente quarante... C'est des gamins qui vivent dans la rue en fait... Je voulais l'acheter parce que je trouvais ça pas mal [...] C'est des BD que j'ai empruntées à la Part-Dieu (Ouais ?) Parce qu'à la Part-Dieu, en fait, je lis de tout hein ! (Hum) même si ça me plaît pas trop, je prends une BD et puis je la lis » (Livio ; père : boulanger, CAP ; mère : aide-soignante, études inconnues)

Pour sa part, Léonardo ne trouve plus *L'Événement du jeudi* chez lui depuis que sa mère n'y est plus abonnée. Cette dernière tient à distance une presse à laquelle elle trouve des faiblesses. Elle a cessé de lire les comptes rendus estimés peu fiables des journalistes et préfère effectuer elle-même le travail d'investigation et d'interprétation des opinions et des réalités sur des sujets qui l'intéressent et qu'elle estime importants. A ses côtés, Léonardo apprend à critiquer la presse non seulement dans une perspective idéologique mais aussi en ne se satisfaisant pas d'un travail de seconde main dans la découverte d'informations :

« Enquêtrice : [à sa mère :] Et vous vous lisez des magazines aussi ? Mère de l'enquêté : alors magazines... jusqu'à un certain point j'étais abonnée à *Nouvel obs*, et puis aussi à un moment à *L'Événement du jeudi* [...] [J'ai arrêté] pour une simple raison que je dis qu'il n'y a que... un certain journalisme qui peut écrire ce qu'ils ont envie d'écrire mais tu n'as absolument rien, même pas un seul mot sur des sujets très très intéressants qui les intéressent pas, et qui pourraient intéresser beaucoup de monde donc... je ne les lis plus, et puis les magazines, *Le Monde*... Enquêtrice : non ? plus... [petit rire] Mère de l'enquêté : [signe négatif] Mais par contre il y a tellement de livres, tellement de livres à lire, à lire, à lire que... Enquêtrice : plus des livres Mère de l'enquêté : voilà juste des livres [...] en ce moment je suis... sur Roger Garaudy(ouais) Donc vous avez entendu parler (hum hum) Voilà... donc je fais des recherches à l'intérieur de ce monsieur, qui est adorable... malgré tout ce qu'on peut raconter en ce moment Léonardo : injustement condamné Garaudy [petit rire] par des gens qui n'ont même pas lu le livre... Mère de l'enquêté : non, qui n'ont... même pas eu la peine de lire... toujours toujours, on appelle ça des... comment dire... ? Léonardo : des moutons... Mère de l'enquêté : non, non non je ne pense pas Léonardo : si ! Mère de l'enquêté : là parce que je ne me considère pas comme quelqu'un qui puisse juger les autres... mais des gens qui sont têtus, voilà, c'est ça qui est... Enquêtrice : hum hum. Toi t'as l'air bien au courant... Léonardo : ah ! [petit rire] je m'instruis dans le secret et la force [rire] Nan, je rigole [petit rire des deux] nan nan, ouais bon... Enquêtrice : parce que tu l'as lu aussi ou... Léonardo : hum hum. Mais bon... on regarde les informations, puis après on lit, on voit ouais... les informations c'est bien, i peuvent aller se rhabiller... i disent tout le temps n'importe quoi. » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat de médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES)

Depuis que sa mère n'achète plus l'hebdomadaire politique, c'est en maison de la presse que Léonardo feuillette occasionnellement *L'Événement du jeudi* ainsi que *Le Figaro*. L'abandon maternel de cette catégorie de textes et ses raisons déclarées conduisent Léonardo à justifier sa lecture de la presse. Le maniement d'un regard critique et analytique construit notamment par les échanges familiaux rend légitime la lecture de

textes dévalorisés. Cette lecture lui permet par ailleurs d'étayer et de fonder ses jugements. La lecture comparée de différents hebdomadaires et de différents journaux ainsi que l'identification de leur positionnement politique ont affiné encore son appréhension analytique de la production journalistique. Elles nourrissent au moment de l'enquête les discussions de Léonardo avec sa mère et leur défiance commune à l'endroit de la presse :

« (Tu regardes je sais pas des revues ou des magazines, ou...) Ouais... un peu de tout et n'importe quoi encore [petit rire] (C'est encore des choses que tu prends à la bibliothèque ?) Euh... ouais (Que tu regardes à la bibliothèque) Plutôt chez... ouais, je les regarde là-bas ou... Des fois dans le bureau de presse, je feuillette, je lis pas tellement... J'ai jamais dû lire un magazine en entier moi personnellement [...] (Quand tu dis que tu feuilletes dans les bureaux de presse et tout ça... c'est quoi que tu feuilletes ?) Pff'... les magazines de jeux vidéos (Ouais) [petit rire] La presse un peu, rarement... les... magazines de... genre Figaro... L'Événement du jeudi, enfin des trucs comme ça... Voilà (Figaro, tu le lis souvent ou...) Très rarement (Ouais ?) En tout j'ai dû le lire deux fois [petit rire] C'est pas trop trop... trop subjectif... [se reprenant :] ou objectif... enfin bon [petit rire des deux] On voit qu'i donnent bien leur avis quoi (Ouais) C'est pas... c'est pas sérieux. Enfin bon on voit aussi... quand on passe d'un journal à l'autre... i disent tout le contraire. Donc... ça donne pas envie de lire (Tu lis quoi d'autre comme journal qui est... qui disait le contraire par exemple) Ben... pff'... alors y a Libération et Le Monde. On voit qu'i sont pas d'accord quoi... mais bon pff'... Bon c'est des journaux ou de gauche ou de droite. C'est toujours les mêmes conneries, i se contredisent tout le temps quoi. Puis on sait jamais ce qui se passe en fait, donc... c'est même pas la peine de lire... hum... » (Léonardo ; père : dentiste, doctorat de médecine ; mère : sans profession, a été professeur d'économie, maîtrise d'économie, CAPES)

Quelques enquêtés mettent donc en œuvre des habitudes lectorales alors que les conditions au sein desquelles ils les ont constituées se sont modifiées : ils ne voient plus ceux avec qui ils partageaient des lectures ou ceux-ci ont mis fin à leur lecture. Parce qu'en fréquentant des lieux d'approvisionnement détenteurs des catégories de textes dont ils sont familiers, ils connaissent des conditions favorables à la poursuite de ces lectures et parce qu'ils mobilisent des savoirs et savoir-faire analytiques intériorisés se dispensant de sollicitations encadrées rejoignant les principes de perception des textes et de la production écrite enseignés au sein des cours de français, leurs façons de lire varient faiblement selon les contextes.

appliquer à de nouvelles catégories de textes une appréhension analytique de la littérature classique

Une réceptivité particulière à l'enseignement de la lecture littéraire ne découlant pas nécessairement d'une adhésion à celle-ci mais d'un entraînement ainsi qu'une intériorisation de l'injonction scolaire à la lecture et la construction des savoirs et savoir-faire nécessaires à la lecture analytique peuvent également susciter une absence de variation des façons de lire selon les contextes. En effet, alors même qu'ils n'y sont pas expressément invités par leur entourage (qui ne partage pas nécessairement ces habitudes lectorales), certains enquêtés appréhendent différentes catégories de textes

(de la littérature classique aux bandes dessinées) à partir de principes de perception analytique intériorisés. La transposition d'habitudes lectorales d'un contexte à l'autre et, parfois, d'une catégorie de textes à l'autre, se perçoit dans leurs évocations des lectures réalisées. Selon les habitudes lectorales analytiques qu'ils ont eu l'occasion de constituer : ils comparent des textes lus à d'autres textes littéraires, ils interrogent le point de vue sur le réel offert par les textes, ils identifient les conditions historiques et idéologiques de production des textes, ils soulignent les possibles différents niveaux de lecture des œuvres (que la relecture par des lecteurs plus mûrs fait apparaître).

Lorsqu'ils évoquent leurs lectures, Séverine comme Salah effectuent des rapprochements entre les œuvres étudiées en classe et celles lues pour eux-mêmes. Ces enquêtés pratiquent depuis longtemps une appréhension comparative des textes. Salah l'a fait en réalisant des fiches sur les livres lus pour la documentaliste de son collègue. Séverine compare les œuvres d'A. Hitchcock et de S. King. Cette appréhension analytique repose sur des lectures abondantes et sur un investissement important (temporel, affectif, cognitif) dans le travail scolaire. Au lycée, Salah et Séverine mettent en œuvre cette appréhension analytique comparative sur la littérature classique plus systématiquement qu'au collège. Le va-et-vient comparatif entre les œuvres lues au sein des contextes scolaire et extra-scolaire témoigne de la transférabilité de leurs façons de lire. Pour rendre compte de sa lecture des *Trois mousquetaires* réalisée sur recommandation scolaire pour la rentrée en seconde, Salah souligne la plus ou moins grande complexité des personnages. Il évoque à ce sujet les choix de F. Herbert. Attiré par une promotion de l'adaptation de son roman en jeu vidéo, et amateur depuis le collège de science-fiction, Salah a emprunté *Dune* qu'il lit en plus des recommandations scolaires. Il décerne à F. Herbert la palme des auteurs de SF, et le place loin devant I. Asimov :

« Les Trois mousquetaires il était bien, je l'ai bien aimé (Qu'est-ce qui t'a plu dedans ?) Ben... [rire des deux] C'était bien quoi y avait une aventure et cetera. C'était bien... bien écrit (Ouais) Hum (Y avait... un des personnages que t'aimais mieux ou euh...) C'était pareil. Enfin, les trois, les quatre... mousquetaires... m'ont bien plu [...] Si [les personnages] sont méchants... j'essaye de voir si i... pourquoi i sont méchants quoi et c'est / (Ouais ?) Parce que... ouais ! parce qu'y a certains auteurs... ben c'est, je pense par exemple à Dune de Franck Herbert (Ouais) Et ben lui... un méchant, c'est ja/ c'est pas trop un méchant pour lui quoi c'est un... I dit qu'il a... Et les gentils i sont pas tout le temps gentils quoi. C'est ça [petit rire] C'est pas... ouais [petit rire] [...] (ça c'est un livre que t'as lu pour toi ?) ouais (y a longtemps ou...) Hum... nan, ces derniers temps, parce que comme il est long... y a les deux premiers... tomes principaux, mais après... y a le reste aussi, y en a... cinq livres encore... y a sept livres en fait (Ouais) Y en a deux... t'es obligé de les lire pour... connaître l'histoire (Hum hum) et les autres c'est pour... approfondir (Ah ouais ?) ça raconte la suite (Hum. Et toi t'as lu les deux ? ou t'as lu les sept ?) Euh... pour l'instant j'en suis au... septième [...] Les deux premiers [tomes] i z'étaient bien, mais... j'ai remarqué que... l'histoire... le scénario i s'essouffait un peu... à mesure de se... qu'on lisait la suite quoi [...] C'est une dynastie... les Atréides... i z'ont été victimes d'un complot par un autre empereur et cetera (Ouais) Et en fait... le... y a un p'tit gamin aussi qui est [petit rire] qui s'appelle Paul... i prend le contrôle... A mesure qu'i grandit ses forces

psychiques... elles grandissent aussi et... c'est amusant quoi. Parce que y a aussi un truc... diplomatie, guerre et paix. Y a de la philosophie aussi c'est... (Ah ouais) C'est amusant ouais (ça, ça te plaît ?) Ouais [petit silence] Les idées par exemple... les systèmes politiques ou un truc comme ça quoi [...] Ce que j'ai bien aimé aussi c'est le rapport... ce qu'il a imaginé qui est conforme... je dirais à ce qu'on... au futur quoi, pas des trucs vraiment... (Farfelus) Ouais, voilà (C'est quoi les trucs qu'il a imaginés qui sont conformes ?) Ben par exemple... bon i... par rapport à certains autres... auteurs de science-fiction. Par exemple Isaac Asimov... i fait des trucs... où y a les robots par exemple, des trucs comme ça (Ouais) Là c'est plus... On se déplace pas par téléportation... enfin, mais... par avion quoi, des trucs comme ça (Ouais. Toi t'aimes mieux ? Et... Asimov t'aimes pas trop ?) Non non. Euh si, j'aime bien mais bon c'est... Pour moi Dune ... c'est le chef-d'œuvre de la science-fiction vraiment [...] par rapport aux autres que j'ai lus... ouais c'était bien quoi. Parce que les autres on trouvait pas la même intensité... l'aventure quoi ou le suspense... "Qu'est-ce qu'i va se passer dans le prochain ?" et cetera (Ouais) Ouais. Et... ouais cette notion [dimension = ?] philosophique aussi (Hum. Ça ça y est... pas dans les autres que t'as lus...) Ben... non, pas trop [petit silence] Parce que là il approfondit bien ce qu'i dit. C'est ça que... j'ai bien aimé » (Salah ; père : ouvrier qualifié, a suivi des études secondaires en Tunisie mais n'a pas pu passer un équivalent baccalauréat, il a passé un BEP mécanique en France ; mère : femme au foyer, CAP couture en Tunisie)

Evoquant ses lectures extra-scolaires de littérature classique faites par intériorisation de l'injonction lectorale scolaire, Séverine distingue les styles d'Hugo, de Stendhal et de Flaubert. Ayant moins l'habitude de s'identifier aux narrateurs et à leurs jugements sur les personnages qu'aux personnages engagés dans différentes situations romanesques, Séverine satisfait peu ses attentes de lecture participative en s'emparant des romans de Stendhal et de Flaubert. En revanche, elle s'est laissée emporter par un récit d'Hugo :

« J'aime pas tellement les classiques en fait (Hum. [petit silence] Depuis tout le temps ou ?) Nan, mais en fait ça dépend quoi parce que... par exemple... Victor Hugo (Ouais) 'Fin certains livres comme Les Misérables j'ai bien aimé et pourtant bon, 'fin c'est des classiques mais t'sais j'ai bien aimé. Mais... comme... Madame Bovary, Le Rouge et le noir... J'aime pas du tout quoi [petit rire] Je sais pas c'est... Déjà l'histoire dans Victor Hugo je sais pas... je trouve ça bien quoi. Comme Les Misérables ... dans Paris et tout c'est bien décrit, et... 'Fin je sais pas y a le style aussi (Ouais) C'est le style de Victor Hugo c'est... 'Fin je sais pas j'aime bien. Mais 'fin, Stendhal et Flaubert, je sais pas déjà i sont toujours en train de revenir... faire des commentaires et tout [petit rire] C'est chiant quoi, j'aime pas (Stendhal, tu l'as lu... pour toi ou...) En fait Stendhal, j'ai commencé Le Rouge et le noir » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Par ailleurs, une familiarité avec l'histoire littéraire permet à cette enquêtée de décrire ses goûts lectoraux en référence au répertoire classique. Séverine apprécie précisément le travail d'actualisation de légendes celtiques d'un livre qu'elle a lu peu de temps avant l'entretien :

« J'avais lu des livres parce que j'aimais bien les légendes, style Lancelot tout ça.

Et j'avais lu deux romans, et par contre je me rappelle plus du nom de l'auteur. C'était... donc y avait... mince je sais plus son nom... c'est la fée Viviane ou je sais plus quoi. 'Fin c'étaient les légendes... style d'Arthur tout ça là (Ouais) La table ronde et... Lancelot et... et ça je/ 'Fin ça j'avais bien aimé quoi, mais c'étaient pas les livres anciens, 'fin, qu'i nous disent de lire... parce que y a un auteur là qui... du Moyen Âge... (Ouais) Chrétien de Troyes (Ouais) Mais c'était pas ça quoi c'était... Mais en fait le livre il était récent quoi. C'était une femme qui avait repris les anciennes histoires et qu'en avait fait un roman quoi. Et c'était mieux quoi 'fin... [petit rire des deux] (Le style était plus...) Ouais, et puis je sais pas, en fait je pense aussi/ 'Fin elle avait un peu des fois dévié de la légende officielle quoi [petit rire des deux] Et c'était mieux [petit rire] 'Fin c'était... ouais ça avait changé quoi, mais... Si j'avais bien aimé quoi » (Séverine ; père : potier, un an en IUT économie ; mère : potière, bac scientifique)

Ainsi, à côté des lectures consenties d'œuvres de littérature classique, Séverine tient à distance ce répertoire pour satisfaire d'autres appétences lectorales. Si les sociabilités qu'elle entretient avec sa mère l'amènent à s'emparer de thrillers et de récits de vie (Pearl Buck), cette enquêtée se familiarise néanmoins avec la littérature classique de manière indirecte par le biais d'adaptations et de reprises. Et, connaissant ce répertoire et ayant constitué des habitudes lectorales analytiques, elle y réfère ses différentes lectures extra-scolaires.

Lorsque la littérature classique est identifiée comme univers de productions et lorsque certains noms des œuvres et des auteurs qui en relèvent sont connus et présentés par l'entourage, l'appropriation d'œuvres construites avec des jeux d'intertextualité ou d'adaptations d'œuvres classiques, connues comme telles, favorise une appréhension analytique et comparative de textes divers, en différents contextes.

Par ailleurs, la désinvolture à l'endroit de la littérature classique ou la révérence euphémisée à cette catégorie de textes que manifestent les jeux d'intertextualité sont principalement appréciées des lecteurs familiers de cette catégorie de textes :

Ce n'est pas un hasard par exemple si Colin apprécie la désinvolture de Gotlieb à l'endroit de la littérature classique (père : ingénieur, bac technique, diplôme d'ingénieur en formation continue ; mère : documentaliste au chômage au moment de l'entretien, baccalauréat). Pour saisir les références implicites de l'auteur, il faut avoir été familiarisé à la culture légitime. Or Colin lit depuis son enfance des œuvres littéraires classiques – Dumas, Verne, etc. Il est abonné au Théâtre des Jeunes Années ainsi qu'à des revues éducatives. Il est autorisé à regarder les émissions éducatives de la Cinq et conduit à fréquenter les musées. Il fait le lien par ailleurs entre son goût pour l'histoire et l'archéologie et son goût pour d'autres bandes dessinées – Alix, Arno et Corto Matlèse – ou celui pour d'autres auteurs de romans – Arturo Perez-Reverte. Les individus peuvent toutefois avoir des usages différenciés de cet héritage critique. Ainsi, familier de littérature classique, Colin apprécie la désinvolture de Gotlieb dans une logique de retournement carna-valesque. Au quotidien, il aime le répertoire classique et ne remet pas en cause le bien-fondé de sa légitimité. Pour saisir les réceptions des produits culturels jouant sur la reprise décalé d'un répertoire initial (cf. Les Guignols de l'info avec l'actualité médiatique ou Scream pour les films d'horreur), il faut connaître la plus ou moins grande familiarité des individus avec le

répertoire-référent. Méthodologique-ment, cela implique en sociologie de la réception, de ne pas limiter les questionnements des entretiens sur les œuvres dont on étudie la réception mais d'interroger aussi les appropriations d'autres produits culturels.

Si elle ne s'appuie pas sur des phénomènes d'intertextualité et si elle n'opère pas par comparaison explicite de marques textuelles d'œuvres littéraires, la manière dont Jean évoque la série manga *Dragon Ball Z* et les satisfactions lectorales qu'elle lui procure est toute informée des principes littéraires d'appréhension de la littérature comme point de vue sur le réel et comme construction particulière de celui-ci. Son appropriation des principes analytiques et de leur usage ne répond pas toujours aux attentes professorales : en effet, ses argumentations scolaires sont parfois renvoyés à des débordements incontrôlés. Néanmoins, elle manifeste une familiarité certaine avec la culture légitime. Elle permet aussi des poses et références cultivées. Jean réinvestit ces dernières – les transpose – lorsqu'il décrit des œuvres dont il s'empare hors école. Il souligne alors les fonctions psychologiques que remplissent ses œuvres (sa mère a fait des études de psychologie). Qu'il s'agisse de *Salammbô* (dont un copain étudiant en lettres lui a parlé), d'*Apocalypse now* ou de *Dragon Ball Z*, des sketches de Desproges ou de la Bible, Jean manie des principes de perception des œuvres proches de ceux qu'il met en œuvre en cours de français. Il joue aussi de son aisance à la production discursive :

« Je suis passé aux *Dragon Ball Z*, parce que ça "Han pff"... !" C'est tellement bon *Dragon Ball Z*. On se sent vraiment... on se sent bien : y a des méchants, y a des gentils, c'est bien. Y a la terre, parfois elle explose, on la remet [...] ç a fait du bien. Parce que je pense que quelque part i faut... même si c'est, même si ça... on MENT un peu quand même aux gens quand on... aux enfants quand on leur donne *Dragon Ball Z* à lire : dans la vie y a pas les... gentils, les méchants... et... et... quand tout est fini on peut pas reconstruire ça avec les *Dragon Ball Z*, les... les boules quoi les... les boules de cristal ! [petit rire des deux] Ouais on ment... 'Fin je trouve que c'est mentir mais... pff'... ça rassure. Moi je lis ça pff'... je sais pas je suis dans mon BAIN... je veux dire je vais pas prendre... *Salammbô* quoi [...] Je vais pas prendre Flaubert quoi je vais prendre *Dragon Ball Z* parce que c'est... pff' ! ça... parce que le monde dans *Dragon Ball Z* il est beau. Il est un peu émouvant... il fait un peu... [...] Les méchants i sont toujours punis. Certains méchants on leur pardonne, i deviennent bons ! Leurs esprits... i sont libérés et après i vont au paradis, si tu veux ! Et... et ça je/ ça fait du bien quoi... (Et comment t'as connu ?) Comment j'ai connu ? Euh Le Club Dorothee [petit rire](Ouais ? A la télé) Ouais. Et puis j'adore les lire... enfin lire les BD. Et pff' c'est facile à lire donc parce que y a des onomatopées "Chprrr, chprrr !" Et après "Tchbâh ! Tu vas mourir, Feezer". "Chpprr ! Ah, jamais... !" [je ris un peu] C'est bien... ! Moi je trouve que c'est... Je sais pas quand on allume la télé, on voit le... je sais pas, je veux dire on voit les infos, pff'... ! C'est tellement triste (Hum hum. Et ça t'en discutes avec des copains... ou des trucs comme ça ? 'Fin des trucs, d'autres personnes ?) Mon discours philosophique sur *Dragon Ball Z* ? Ah non [...] On discute plutôt de... Tiens par exemple : *Loft story* [...] *Dragon Ball Z*, y a pas beaucoup de personnes qui lisent mais... ou qui regardent... mais *Dragon Ball Z* moi ça me rassure ! Son Goku qui va SAUVER le monde... qui maîtrise la nature... qui maîtrise l'énergie, tout ça. C'est... rassurant, c'est BIEN ! Parce que y

a déjà, y a toujours l'espoir. Voilà, l'espoir... on en revient un peu à l'espoir... alors que... c'est du mensonge total ! C'est... on nous ment... de A à Z, parce que le monde c'est vraiment pas ça ! C'est vraiment pas les mecs qui font du kung fu en sautant à 20 mètres de haut et en faisant... exploser les planètes. Ou... par exemple en ressuscitant les gens ! Mais ça rassure. Hou là là, c'est tellement bon ! Psychologiquement... ça fait un effet quoi. 'Fin pas sur tout mais assez... à l'intérieur ! [...] Y a aussi une touche d'espoir... Alors que la vision du monde elle est, à travers la littérature elle est pas... Je sais pas mais enfin elle est pas [inaudible] par exemple le CINÉMA ... y a sûrement des trucs très profonds... très profonds, très JUSTES , en même temps très tristes. Les grands films c'est... des films tristes, enfin, des films euh... 'fin... Je sais pas mais moi j'ai vu Apocalypse nowsamedi dernier... J'ai trouvé ça... trois heures et demi de critique de l'homme, sur le fait que les hommes fassent la guerre, qu'i soient malheureux à cause de ÇA , c'est vraiment pathétique, c'est beau quoi. Je veux dire c'est... un idéal... d'amour quoi. C'est beau ! Mais en même temps c'est tellement triste... [...] En même temps... on montre la réalité et la réalité, c'est TRISTE , alors que... En fait la littérature, dans la littérature, y a pas toujours ce rapport à la réalité, ou... 'fin si on peut parler de littérature... parce que... Dragon Ball Z , pff'... [sourire]'Fin, c'est pas ça en fait la littérature, pour moi. Je pense que y a pas vraiment de rapport... à la réalité [petit silence] » (Jean ; père : directeur marketing dans une entreprise pharmaceutique, doctorat de biologie ; mère : conseillère en formation pour cadres licenciés, bac, études supérieures « de base » en psychologie)

A l'occasion d'une semaine de baby-sitting, Edith lit ses premières bandes dessinées. Après avoir terminé *Le Faiseur de pluie* que sa mère lui a prêté, Edith est conduite à lire les albums de *Tintin*, seuls livres à disposition dans le chalet où elle garde des enfants. Cette enquêtée appréhende ces bandes dessinées à partir d'une grille de lecture idéologique. Elle semble réinvestir hors école une appréhension des textes constituée et entraînée en contexte scolaire par exemple en étudiant avec plaisir dans *Gatsby le magnifique*, « le rôle ou le pouvoir de l'argent dans les années dix-neuf cent vingt... en Amérique. » Aux perspectives littéraires se mêle aussi, peut-être, une approche historique à laquelle Edith est sensible (elle apprécie fortement les cours d'histoire-géographie et de SES – cf. *supra* – ; en outre, elle a peut-être lu dans son manuel d'histoire des planches de *Tintin* : certains manuels les présentent en effet comme documents d'une histoire des mentalités). Cette transposition d'une façon de lire analytique s'accompagne aussi d'une appréhension participative. Edith apprécie les intrigues et s'y laisse prendre en se remémorant avec plaisir les dessins animés qu'elle regardait enfant :

« Pendant les vacances de la Toussaint ou de... de février je crois, j'étais allée garder des enfants en Haute-Savoie et y a pas de télé, ni quoi que ce soit. Y a que des BD [...] [J'ai lu] toutes les BD qu'i z'avaient là-bas [...] En fait y avait eu... tous les Tintin et j'avais jamais lu un Tintin de ma vie(Hum) Et j'ai lu toute la... collection dans... d'affilée. Et c'est vrai que ça me plaisait bien les Tintin, J'aimais bien (C'est quoi qui t'a plu ?) Euh... je sais pas, c'est les intrigues aussi, toutes les enquêtes et tout c'était bien... J'avais vu les dessins animés aussi quand j'étais petite donc... ça m'a rappelé plein de souvenirs... (Ouais ?) Donc j'ai lu tous les Tintin... J'ai lu les VIEUX Tintin, 'fin les premiers, là, Les Cigares du pharaon et tout. Et en fait... y a aussi un Tintin qui... OUAIS, Tintin chez les Soviets et tout. En fait on se rend compte qu'i y a plein de messages derrière... derrière

les intrigues et tout en fait (Ouais ?) Donc c'est vrai que c'était bien... Ouais, Tintin chez les Soviétiques ou je sais plus trop quoi ça... C'était bien. Surtout que ouais... y a plein de messages politiques et tout derrière en fait. C'était sympa. Ou Tintin au Congo aussi... ou des conneries comme ça quoi. 'Fin on se rend compte que... 'fin c'est pas que... Hergé il était, ENFIN ... pas raciste mais... on se rend compte de plein de trucs quoi(Ouais !) On se rend/ Enfin... je les aurais lus si j'avais été plus petite, 'fin je me serais souvenue juste des histoires quoi (Hum !) alors que là... 'Fin c'était pas... ouais non. Et puis de façon j'avais pas le choix y avait que ça [petit rire] dans la bibliothèque donc... (Hum ! Hum hum) Ouais j'ai lu que ça. Mais ça m'a pas... ouais, ça m'a pas mal plu quoi, puis j'avais pas le choix donc euh... » (Edith ; père : directeur d'un centre culturel au Sénégal après avoir été instituteur dans différents pays, bac, CAP d'instituteur, études de psychologie pendant 2 ans ; belle-mère : peintre ; mère : institutrice, bac puis CAP d'institutrice ; beau-père : consultant financier ; elle vit avec sa mère en France depuis la 6^{ème})

Ce réinvestissement de grilles analytiques vraisemblablement construites au sein de différents enseignements lycéens souligne la possibilité qu'a Edith de transférer des habitudes lectorales constituées en d'autres contextes et sur d'autres textes. Dans le même temps, ce réinvestissement légitime la lecture d'une catégorie de textes plutôt associée à un lectorat infantin¹³⁰⁴. De manière semblable, Marie-Eve et Ophélie justifient leur relecture d'*Astérix* par la mobilisation de savoirs et savoir-faire construits au fil des années et des enseignements :

« En général quand je vais chez... mes cousins c'est plutôt les... Astérix ... que je relis(Hum hum) C'est marrant je trouve. Et puis plus on est grand/ En fait, ça on dit "C'est pour les petits". Mais y a plein de... jeux de mots et de trucs comme ça qu'on comprend que plus tard quoi. Même encore maintenant, y a plein de trucs que je comprends PAS [petit rire] et qui me feront bien rire quand je serai plus grande quoi donc... (Ouais ?) Je pense ouais... [petit rire des deux] » (Ophélie ; père : conseiller en recrutement, niveau bac ; mère : styliste dans l'entreprise paternelle que l'une de ses sœurs a reprise, baccalauréat, propédeutique, diplômée de l'ISIT – traduction –) « [Les albums de bandes dessinées] en général, je les relis ! (Ouais ?) Parce que... oui en général je... Enfin pour la plupart je les ai tous lus ! (Hum hum ! Et c'est lesquels que tu relis... de façon... privilégiée ?) Euh... Si y en a/ Astérix je relis beaucoup (Ouais ?) Parce que en plus... quand on fait du latin ou des trucs comme ça on comprend mieux l'humour mais... (Hum !) C'est vrai que... on peut découvrir un gag à chaque fois en fait y a un truc qu'on n'avait pas compris ! » (Marie-Eve ; père : ingénieur en fluides, bac+5 ; mère : statisticienne, bac+5, économie)

Ainsi à propos d'une catégorie de textes non étudiée en classe Ophélie et Marie-Eve reprennent une justification scolaire des relectures et des lectures au second degré. Ces dernières rendent possible une attention accrue aux textes et aux procédés stylistiques. Par la mobilisation de savoirs et savoir-faire complémentaires, elles permettent une meilleure compréhension des textes.

¹³⁰⁴ Cette association au lectorat infantin est un élément parmi d'autres sur lequel s'appuie souvent sa dévalorisation, par « infantilisation », cf. E. Maigret, « La reconnaissance en demi-teinte de la bande dessinée », *op. cit.*, p. 23.

La moindre variation intra-individuelle des façons de lire selon les contextes et selon les textes peut ainsi être suscitée moins par une similitude ou une proximité des contraintes contextuelles que par la mobilisation de savoirs et savoir-faire analytiques intériorisés et entraînés au sein des cours de français sur la littérature ou ailleurs et sur d'autres catégories de textes. Pour avoir une appréhension analytique des textes ou d'une catégorie de textes, les lecteurs se passent de sollicitations encadrées et réagissent à des sollicitations peu encadrées (ils lisent des textes trouvés en maison de la presse, en bibliothèque publique ou privée, etc. et ces lectures ne sont pas au centre de sociabilités ou d'un enseignement lectoral). Certains ont intériorisé les sollicitations encadrées et les reconduisent en poursuivant leur exploration de la catégorie de textes qu'elles désignaient (continuer à appréhender analytiquement la bande dessinée en ayant cessé de fréquenter les pairs initiateurs, Livio). D'autres ont intériorisé les sollicitations encadrées entendues à propos de la littérature classique et les transposent lors de leur appréhension d'autres catégories de textes. Les uns comme les autres ont pu former ce type particulier d'habitudes lectorales et le mettre en œuvre l'année de l'enquête en apprenant à choisir leurs lectures en s'appuyant sur des dispositifs objectivés (noms des rayons, titres des textes, etc.), en réalisant ces lectures sans que des sociabilités les soutiennent particulièrement ou en constituant une appétence lectorale vive pour la découverte d'une catégorie de textes plus parfois que pour les satisfactions lectorales produites par la lecture de textes. Lorsqu'ils évoquent leurs lectures extra-scolaires, ils manifestent en effet une appréhension analytique des textes littéraires ou d'autres textes en mobilisant de manière plus ou moins habile des principes de perception et de description maniés au sein des cours de français pour étudier et lire la littérature : contextualisations esthétique, historique et idéologique, identification du point de vue sur le réel proposé et réflexion à son sujet, etc. S'appuyant également sur ces principes de perception au sein des cours de français plus ou moins opportunément, leurs façons de lire varient peu d'un contexte à l'autre. Ils transposent certaines de leurs habitudes de lecture d'un contexte à l'autre et d'une catégorie de textes à l'autre.

B. RÉSISTANCES OBJECTIVES AUX CONTRAINTES CONTEXTUELLES ANALYTIQUES

L'insoumission aux contraintes lectorales scolaires et la mobilisation d'habitudes lectorales mises en œuvre en d'autres circonstances en réponse à ces sollicitations encadrées constituent une quatrième condition de possibilité de non variation intra-individuelle des habitudes lectorales selon les contextes. Presque tous les enquêtés l'ont connue ponctuellement.

On a en effet montré au chapitre 8 que presque tous les enquêtés ont eu l'occasion au cours de l'année de seconde de mettre en œuvre, parfois sciemment, des habitudes lectorales non attendues scolairement, sans parvenir à les mettre en veille ou à les canaliser, en raison : des questions posées sur les textes, des textes donnés à lire, de leurs habitudes lectorales, de leurs intérêts lectoraux et non lectoraux, de leurs appropriations des savoirs et savoir-faire scolaires en matière de lecture, des types d'habitudes constitués au vu des modalités d'activation, etc.).

Par ailleurs, l'analyse des variations intra-individuelles des habitudes lectorales selon les contextes indique que l'ensemble des enquêtés met en œuvre, en dehors des cours

de français des habitudes lectorales différentes de celles attendues scolairement (qu'il s'agisse d'appréhensions participatives légitimes scolairement ou illégitimes).

Adeline, Aïcha, Malika, Myriam et Lagdar se démarquent du reste de la population d'enquête en ne parvenant quasiment jamais à répondre adéquatement aux attentes lectorales professorales en situation d'évaluation et en mobilisant des habitudes lectorales et des façons de lire qu'ils mettent en œuvre en dehors des cours de français. Trois parmi eux se distinguent aussi du reste de la population par l'évocation d'une réorientation quasi-certaine en BEP après la seconde : Adeline pense faire un BEP vente, Malika cherche un contrat d'apprentissage auprès des salons d'esthéticiennes, Lagdar regrette que son redoublement de seconde ne lui ait pas permis de passer en première et subit la proposition de réorientation en BEP. C'est à partir de ces cinq enquêtés aux profils lectoraux et scolaires extrêmes et exceptionnels dans la population que nous présenterons la 4^{ème} condition de possibilité de moindre variation intra-individuelle des façons de lire selon les contextes.

Au vu des notes collectées, des copies qu'ils m'ont remises ou de leurs propos en entretien, Adeline, Aïcha, Malika, Myriam et Lagdar ont, en français, des profils scolaires semblables. Indubitablement, leurs réponses ne correspondent pas aux attentes professorales en matière de lecture lycéenne. Les copies qu'ils m'ont remises ont toutes des notes au-dessous de la moyenne et parfois largement. Ainsi Adeline a obtenu 5.5/20 à l'étude d'un extrait des *Châtiments* et 5/20 au contrôle de lecture sur *Madame Bovary*. A l'exception du 14.5/20 qu'Aïcha a obtenu au contrôle de lecture du *Rouge et le noir* en s'appuyant sur sa lecture et sa mémorisation du *Profil* de l'œuvre (elle n'a pas lu le roman de Stendhal), les notes collectées de cette enquête vont de 2/10 à 8/20. Le relevé de notes du 1^{er} trimestre de madame E montre que les notes des DS de Malika sont comprises entre 1.5 et 9.5/20 et celles de Lagdar entre 3 et 9.5/20. Les 4 copies que Myriam m'a remises ont été évaluées à 5/20, 6/20, 7/20 et 7/20. En entretien, ces enquêtés évoquent tous les difficultés qu'ils rencontrent en français et leurs résultats au-dessous de la moyenne :

« La prof de français elle a la réputation d'être... un super bon prof de français, des sept... (Ah ouais) T'as sept avec elle c'est super bien. T'as neuf avec elle c'est super bien. C'est ce qui... c'est équivalent à un douze avec une autre prof, parce qu'elle note sévèrement. J'ai eu une fois un sept. Pff', miracle [...] D'habitude c'est trois, quatre, cinq... C'est dur... (Ouais. Et t'es d'accord avec les notes ou...) T'façons, qu'est-ce tu veux que je dise ? [...] Une fois j'ui ai dit, je fais "Voilà, pourquoi j'ai eu trois ?" Elle me fait "Parce que, elle me fait, t'écris comme tu parles, elle me fait, et puis bon t'en as... C'est morcelé, tu auras un truc ça, après tu vas remettre, tu vas expliquer le truc..." Après j'ai fait "Bon, j'ai eu trois, j'ai eu trois hein (Ouais) je vais pas me mettre à faire une déprime hein". » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère) « Y a aucun prof qui a eu à se plaindre quoi... d'un manque de travail. J'ai toujours fait mon boulot comme i fallait (Ouais) Je me suis toujours... donné du mal quoi pour faire mon travail. Quand i faut faire quèque chose, moi je le fais bien ou je le fais pas du tout. Moi le travail bâclé... j'aime pas ça(Ouais) Donc je fais toujours mon boulot comme il le faut... je sais pas, j'ai toujours eu des bonnes

présentations... des bonnes copies... voilà (Ouais) Y a que la note qui est... [petit rire des deux] 'fin qui est un peu embêtante quoi mais bon » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des deux parents en Algérie non précisée) « (Tout à l'heure tu me disais... pour les rédactions t'avais... un p'tit peu des difficultés) Ouais ! (C'est quoi comme... type de sujet que... où t'arrives pas trop ?) C'est surtout... par exemple l'argumentation – tout ce qui est invention, ça va, je me débrouille (Ouais ? au collègue t'étais...) Voilà – mais argumentation c'est surtout des idées que j'arrive pas à trouver et surtout pour les développer. Pour les développer non... j'y arrive pas trop. Pour ça j'appelle souvent ma sœur pour que... elle me donne des idées. Voilà. Quand elle me donne des idées, c'est bon après... je me débrouille assez. Mais quand c'est en classe... quand y a des textes d'argumentation à faire, c'est... bah bah bah, c'est chaud quoi » ; « Je suis pas trop fort en français. Nan franchement je cartonne cher en français hein [petit silence] Je dois avoir quoi... sept huit hein ! (De moyenne ?) Ouais. Franchement... (Aux deux trimestres, là ?) Aux deux trimestres, ouais au premier trimestre j'avais eu six, et là j'ai eu... huit. Ouais j'augmente [petit rire] P'tit à p'tit on verra bien. Nan le français franchement c'est vraiment pas mon domaine, je suis vraiment pas fort depuis que je suis tout p'tit hein ! Le français ça a jamais été mon domaine. Même avant je travaillais, je travaillais, je travaillais : ça aboutissait à rien ! Alors bon t'sais quoi le français bon... c'est bon j'arrête » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pour les deux parents, pas de scolarité supposée en Algérie) « [A propos de sa prof de français de 4^{ème}] Je trouvais qu'elle notait sévèrement (Et cette année, là, madame B tu trouves qu'elle note... comment ?) Ah ouais... elle est bien. Nan c'est vrai qu'elle note... assez... elle est assez stricte dans les notes, mais... Enfin bon... (T'es d'accord avec les notes que t'as toi ?) Ben je suis bien obligée ! [...] Ce que j'approuve pas elle, c'est... [...] J'avais un résumé à faire (Ouais) Et... ce résumé je l'avais fait et tout, et je l'avais lu vite fait, mais... j'ai pas fait attention aux fautes d'orthographe, ça fait... [...] j'avais fait un grand texte quand même (Ouais) j'avais fait douze fautes d'orthographe. Elle m'avait mis neuf. Elle fait "Ouais". Elle a pas voulu mettre la moyenne... Pas plus de la moyenne quand t'as trop de fautes d'orthographe (Ouais) Je trouve que ça c'était pas... Pp', en fait c'était le texte qu'elle devait noter, pas le/ C'est vrai que les fautes d'orthographe ça compte, bon, elle nous aurait dit de faire plus attention et tout, mais... Je trouve que... là elle a été injuste (Ouais [...] mais sinon y a pas d'autres...) Nan. Sinon à part ça, nan... Elle note... (Ouais) C'est vrai que c'est dur quand même d'avoir la moyenne avec elle hein (Ouais ?) Surtout en rédaction... mais au sinon [sic] ça va... elle note bien. Je crois. Les autres de ma classe, i disent qu'elle note niveau bac (Ouais) Je sais pas... On prépare plus le bac que autre chose (Ouais) Sinon nan... ça va. » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire des deux parents en Algérie)

Les mauvaises notes obtenues par ces enquêtés résultent notamment de leurs difficultés à se soumettre aux contraintes lectorales scolaires. Elles résultent aussi de leur manière de répondre à ces contraintes lectorales : ils mobilisent de fortes habitudes lectorales constituées et mises en œuvre en d'autres contextes ne correspondant pas à celles

attendues. De ce fait, la non variation de leurs façons de lire et de dire leurs lectures selon les contextes s'inscrit dans un mouvement inverse de celle présentée précédemment : elle manifeste des résistances – qu'elles soient objectives ou subjectives – aux contraintes lectorales scolaires (qui ne sont pas résistances à l'autorité pédagogique) et non une mobilisation d'habitudes lectorales analytiques en dehors du contexte scolaire.

Les façons de lire et de dire les lectures de ces enquêtés se retrouvent d'un contexte à l'autre et ce, bien qu'elles dérogent aux attentes lectorales scolaires dominantes (celles qui sont critères d'évaluation des pratiques lectorales). Il apparaît donc que les contraintes scolaires, qu'elles soient lectorales ou qu'elles portent sur d'autres savoirs, ne constituent pas des conditions suffisantes à la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire attendus. On a identifié trois caractéristiques, pas forcément articulées, mais essentielles de ces façons de lire décalées : l'ancrage réaliste de l'appréhension des textes et l'évaluation des textes à l'aune de leur conformité supposée au réel – en référence à ce qui est connu, vécu, etc. – ; une réflexivité non innervée par des savoirs spécialisés et non inscrite dans une logique de production d'un métadiscours spécialisé sur les textes ; la construction de leur métadiscours sur les textes dans les conditions socio-discursives particulières de l'interaction (vs seul devant une feuille d'examen ou devant un jury muet). Ces enquêtés ont une appréhension pragmatique des savoirs et du langage reposant sur des conditions d'énonciation qui autorisent des implicites et jouent sur ces derniers (connivence entre interlocuteurs, etc.)¹³⁰⁵. Au cœur de l'absence de variation intra-individuelle des façons de lire et de dire les lectures selon les contextes sied la distance, par non maîtrise ou par résistance objective avant même parfois d'être subjective, des enquêtés aux savoirs spécialisés mobilisés et produits à l'occasion des façons de lire scolairement attendues.

On présentera successivement ces traits en montrant d'une part comment ils se réalisent en dehors des cours de français et d'autre part la forme qu'ils prennent au sein du contexte scolaire.

L'ancrage réaliste de l'appréhension des textes

Le premier trait caractéristique des façons de lire que ces enquêtés mettent en œuvre quel que soit leur contexte de lecture est lié à l'un des éléments essentiels des appropriations éthico-pratiques que P. Bourdieu a décrites et repérées dans *La Distinction* : l'importance accordée au contenu des textes (ou des autres produits culturels) plutôt qu'aux modalités de représentation¹³⁰⁶. Ce trait caractéristique consiste en l'appréhension et en l'évaluation de ce contenu – suscitant ou non intérêt, sympathie, etc. – en référence à des réalités que les lecteurs connaissent soit parce qu'ils les ont vécues, soit parce qu'ils ont précédemment lu, vu, etc., des informations ou témoignages concordants, soit parce qu'ils les rapportent à leurs représentations du véridique ou du vraisemblable – socialement constituées –, etc. Ce trait caractéristique des façons de lire ne dépend ni des textes seuls, ni des conditions d'existence des lecteurs, mais aussi des

¹³⁰⁵ Cette appréhension des savoirs et du langage est familière des formes orales-pratiques de relations sociales telle que B. Lahire les a analysées. Sur la question de la lecture, cf. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 113-125.

¹³⁰⁶ P. Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 42-45.

sollicitations lectorales dont ils ont fait l'objet et par le biais desquelles ils ont construit leurs habitudes de lecture¹³⁰⁷.

Quoiqu'en rêvent certains auteurs, et quoiqu'en disent les experts en consommations culturelles, le goût du vraisemblable, des effets de réel n'indique pas mécaniquement le rapport de croyance que les lecteurs entretiennent avec les fictions, les informations ou les documents lus. Divers travaux sociologiques ont montré que les lecteurs peuvent porter une *attention oblique* à ce qu'ils lisent, qu'ils peuvent avoir un goût pour le *romanesque* et pour l'*illusion* sans être dupes de cette illusion et de leur goût pour celle-ci.

Pendant, le souci du contenu et de sa véracité, l'évaluation et l'appréciation des textes comme comptes rendus plus ou moins fidèles – ou pensés tels – d'une réalité donnée traduisent aussi parfois un véritable intérêt pour certaines réalités et pour leur juste représentation. On ne peut donc les opposer à une « soif de savoirs », ni les considérer comme révélant un manque d'ouverture et de curiosité des lecteurs¹³⁰⁸. Dans *Lire le noir* A. Collovald et E. Neveu mettent en évidence l'usage informatif que certains lecteurs ont des romans policiers. Ils se construisent des représentations de réalités qu'ils ne connaissent pas à partir des descriptions qu'en font les auteurs dans une perspective littéraire plus que scientifique ou journalistique¹³⁰⁹. Puisqu'ils sont partagés par les enquêtés sur lesquels on focalise l'analyse, on ne peut ni négliger ni ignorer ce souci du contenu et de sa véracité, cette évaluation et cette appréciation des textes comme comptes rendus plus ou moins fidèles – ou pensés tels – d'une réalité donnée.

Plusieurs raisons expliquent que les rubriques de l'horoscope ou les tests psychologiques soient appréciés et évalués à partir du critère de vérité, de leur concordance au vécu des lecteurs. D'une part, ils sont relativement polysémiques et contiennent diverses informations. D'autre part, ils correspondent à des sensations ou des situations vécues et en offrent une mise en mots apaisante. Enfin, ils ont été constitués au gré des sollicitations lectorales et des lectures effectives comme dépositaires d'un discours vrai. Quelle que soit l'origine de l'association entre ces rubriques et un discours vrai, il reste qu'en plus du caractère ludique de ces lectures, déclaré par effet de légitimité ou par explicitation de l'amusement réel suscité par les tests, Malika mentionne précisément cet intérêt pour le vrai et l'attente lectorale d'un discours qui dise

¹³⁰⁷ On a montré (cf. *supra*, Partie I.) que les individus sont amenés à construire leurs goûts et intérêts lectoraux notamment par le biais des sollicitations dont ils font l'objet. Intéressées par la reconstitution, légitime, des horizons d'attente des lecteurs à partir de l'évocation de ce qu'ils vivent, etc., les recherches en sociologie de la réception négligent en revanche les modalités d'accès aux textes pour la compréhension de la constitution de l'intérêt des lecteurs pour les textes. Les approches centrées sur l'analyse des intentions textuelles les négligent également.

¹³⁰⁸ La revendication par certains élèves de leur hermétisme à la découverte de nouveaux savoirs (scolaires) n'est parfois que la marque de leur intériorisation des images et discours médiatiques d'eux-mêmes, cf. l'analyse de ce processus de reprise d'un discours attendu dans P. Champagne, « La vision médiatique », in P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, *op. cit.*, 61-79.

¹³⁰⁹ A. Collovald et E. Neveu soulignent l'importance du goût de certains lecteurs pour la vision du monde proposée dans les romans policiers, ainsi que des connaissances mêmes sur le réel... Cette appréciation s'accompagne d'une affirmation du caractère sérieux de l'écriture (un auteur qui fait des recherches, etc.), A. Collovald et E. Neveu, *Lire le noir*, *op. cit.*, p. 203-211.

« presque [le] vrai » :

« Des fois je lis des magazines ! (...) Y a des petits tests (Ouais ?) Ben... c'est presque du vrai là, style sur l'amour ou... des trucs comme ça ! (Tu les fais ?) Ouais (Ouais ?) Pour m'amuser j'aime bien (Hum hum) Et j'aime bien aussi l'horoscope (Ouais ?) Mouais... je lis toujours l'horoscope (En premier ou euh... ? [...] Tu lis juste ton signe ou euh... ou t'en lis d'autres ?) Mon signe [petit rire] (Ouais ? [petit rire des deux] Depuis longtemps ?) Mouais... ! L'horoscope ? Euh... je m'en rappelle plus [...] Depuis que j'ai su c'était quoi ! (Avant [de lire Biba] tu regardais où ?) Euh... y en avait... sur Le Progrès [que mon père lisait] (Hum hum) ou des fois sur les journaux (Ouais ?) ou euh... à la radio, à la télé... Souvent à la radio le matin... souvent la radio... (Et là t'en discutes par exemple avec... soit des copines... soit tes parents, soit... ?) Nan ! [petit silence] Nan (Soit tes sœurs ?) Ouais ! C'est rare... Bon à part si elles ont vraiment quèque chose de grave dedans (Ouais ?) Mais non sinon ça va (Et sur les tests ? Tu les fais toute seule ou euh tu les fais avec... des autres ?) Ouais, avec des copines ou avec mes sœurs (Hum hum) C'est marrant ! [petit rire] (Comment vous faites ? Je sais pas ! 'Fin... !) Ben... ! On fait chacune son tour en fait parce que... (Hum hum) Ou sinon on répond en même temps... (Ouais ?) Chacune... sa feuille... après on regarde les réponses et on découvre... des trucs comme ça (Et des fois vous êtes pas d'accord avec... les résultats ou ?) Des fois c'est... ça peut être vrai en fait hein ! (Hum hum) On sait pas. Si des fois souvent i sont vrais (Ouais ?) Hum ! [petit silence] C'est ça qui est intéressant... » (Malika ; père : pas d'indication sur la profession, au chômage, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Malika satisfait également cette attente lectorale en lisant dans les mêmes magazines les sondages censés décrire des réalités qui la préoccupent :

« Chez moi comme ça je lis rien (Ouais ?) Je lis... Des fois je lis des magazines ! (Hum hum ?) Des magazines de mode ou... de star (Ouais ?) C'est tout (C'est quoi ? Tu lis quoi ? Comme magazine ?) Je lis... les Biba (Ouais ?) Euh... je lis... des fois chez ma cousine... les trucs comme les Star Club ou un truc comme ça (Hum hum) sur les stars. Euh... ça dépend en fait ! Quand y a un magazine je le lis (Ouais ?) Après on en parle et tout / (/ Bibac'est toi qui l'achètes ou euh... ?) Ouais ! (Ouais ? Depuis longtemps ?) Euh... ça fait un an à peu près... (Et tu lis tout ou euh... tu... ?) Ce qui m'intéresse c'est... parce qu'i font des sondages... souvent, sur les personnes (Ouais ? Ce qui t'intéresse... ?) Ouais des fois y a des sondages... Hum... comme par exemple... [petit rire des deux] sur... [petit silence] y a des fois c'est... qui parlent des femmes... Ben c'est souvent sur des femmes qu'i sont ! (Hum hum) Et... des fois c'est... les jeunes femmes enceintes... ou... (I disent quoi ? 'Fin... c'est quoi les questions ? Dans les sondages ?) Et ben des fois... i nous donnent des sondages sur les jeunes anglaises (Ouais !) parce qu'elles sont souvent enceintes très jeunes ! » (Malika ; père : pas d'indication sur la profession, au chômage, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Lors de l'entretien, Lagdar rend compte de sa façon de lire le journal local avec ses copains— relatant un événement véridique ou non ¹³¹⁰. Il témoigne ce faisant de l'attention qu'il porte au réel et à sa juste représentation :

« Je lis des fois le journal ouais c'est normal. Ouais mais c'est / (/ C'est quoi que tu lis comme journal ?) C'est le... Progrès (Ouais) Mais ça c'est vraiment quand... Je le lis... de temps en temps [...] Quand je le trouve, je suis avec des copains... et je lis chez... et je lis dehors quoi (Ouais ?) Quand je suis dehors je lis. Pour savoir ce qui se passe. Mais je regarde surtout ce qui est Vaulx-en-Velin, t'as vu ? (Ouais) Tout ce qui est à Vaulx-en-Velin, pour... parce que c'est vrai que même des fois je lis... des histoires de fous ! Je lis plein de trucs sur ce qui se passe... sur ce qui se passe... dans les autres régions quoi ! (Hum) Y a plein de... Mais Le Monde ou sinon, les autres, Le Monde et tout, nan je lis pas. C'est surtout Le Progrès (Ouais) Tout ce qui se passe... Aujourd'hui, par exemple là y a... T'as pas entendu ? Là y en a un il est allé... Ils l'ont mis en prison là il était au lycée(Nan) T'as pas entendu ? (Nan) Si là y a un élève là il était en Première L (Ouais) et... il a agressé quelqu'un. Et là il a... il est en prison là. Et i fait six mois (Putain !) Il est [au lycée 2] (Et toi tu le connaissais ?) Ouais je le connaissais. Et ben il habite dans mon quartier. Et là il est au lycée... Il a pris six mois. Son jugement c'était quand ? C'était vendredi là je crois. Il est tombé en prison... Ouais... quand même i faut bien... (Donc du coup ouais c'est plutôt... ce qui se passe...) Ouais ! Je regarde tout / (/ Dans le quartier) Souvent ce qui se passe voilà... C'est vrai qu'y a une manière que... Parce qu'y a des trucs/ Mais, franchement... tout ce qui est journal et tout c'est pas... i mettent/ I marquent pas trop la vérité hein. Franchement c'est pas trop vrai(Ah ouais ?) Ah ouais, c'est ce que j'ai remarqué parce que... Là là là... Là qu'est-ce qu'i z'ont dit sur... ben mon copain, là ! (Hum) I z'ont dit que il avait quatre cents francs sur lui... A l'agressé, ils lui ont pris quatre cents francs... ensuite... ils lui ont mis des coups de marteau et tout... Et moi j'étais là franchement il l'avait rien, il lui avait pas mis... ça lui a mis des coups de... marteau mais c'était pas [mon copain] en fait (Hum) Mais franchement le journal aussi, mais i mettent pas des trucs vrais aussi (Ouais) C'est pas trop la vérité [petit silence] Voilà quoi (Par rapport...) Par rapport à... ce que j'ai vu hein ! (Ouais) Franchement ce que j'ai vu... En plus il avait/ Parce qu'i z'ont dit qu'il avait quatre cents francs sur lui... il avait même pas quatre cents francs sur lui. Il avait rien et i venait juste d'arriver » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pour les deux parents, pas de scolarité supposée en Algérie)

Le lien entre un type de textes – magazine, journal et des rubriques précises de cette presse – et un intérêt lectoral pour le vrai apparaît dans ces évocations de lectures extra-scolaires. Toutefois, les enquêtés prêtent peu attention aux formes et procédés textuels comme inviteraient à le faire des consignes lectorales scolaires ou des habitudes lectorales analytiques constituées. Ils réfèrent en revanche le propos du texte à ce qu'ils connaissent par le biais d'autres sources. Leur façon de lire et de dire leurs lectures extra-scolaires se distingue, de fait, de l'attention formelle qui est, entre autres savoirs et savoir-faire, attendue au sein des cours de français.

Leurs manières d'évoquer les textes lus en classe présentent les mêmes caractéristiques. Ils apprécient les textes en fonction du contenu représenté et ils les évaluent à l'aune de la véracité supposée de leurs propos. Ainsi, les éléments narratifs

¹³¹⁰ L'article de P. Champagne évoqué plus haut explique peut-être aussi les propos que tient Lagdar en déclarant un quotidien dans une ville de banlieue semé de « faits divers », approchés de plus ou moins près, connus, vus, vécus.

Un Été de cendres que Malika apprécie concernent précisément la description d'un quotidien algérien. Au fil de l'entretien, elle souligne son goût pour les artistes algériens ou d'origine algérienne en évoquant des humoristes, des chanteurs, ainsi que des produits culturels divers (des films et, par l'intermédiaire des cours de français, des romans). Pour sa part, et comme Aïcha (cf. *supra*, chapitre 8), Lagdar apprécie que *La Peste* fasse le récit de « faits réels » :

« En fin de compte j'ai lu... Un Été de cendres (Ouais ?) Il était super bien ! (C'est vrai ?) Ouais... (C'est quoi qui t'a plu ?) C'est... l'histoire du personnage en fait : sa femme elle est morte et... i vit en Algérie... et... Ouais c'est des petits trucs comme ça et tout. Ça va il était bien (Ouais ? Sa femme elle est morte et puis... ? Parce que moi je l'ai pas lu en fait) En fait, ouais, sa femme elle est morte et... pff'... Il se faisait tout le temps des pâtes à la harissa [petit rire] (Ouais ?) Hum [...] Et i raconte la vie des autres aussi, de ses voisins et tout. Il habite dans un studio. » (Malika ; père : pas d'indication sur la profession, au chômage, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)
« Franchement La Peste , ouais ça va, i m'a bien intéressé çui-là (Tu l'as lu ?) Ouais ouais ouais je l'ai lu ouais. Franchement çui-là, ça va... il est bien quand même (C'est quoi qui t'a plu dedans ?) Et ben... déjà que... ça parle... de la pauvreté(Ouais) comme... les rats... ça c'est normal parce que comme... c'est en Algérie, en plus c'est les temps d'avant, ben... c'est normal qu'y avait des rats... fallait... I savaient/ I cherchaient/ ç a faisait des analyses pour savoir c'était quoi comme... maladie et tout. Et ça va c'était intéressant quand même. Après... bon là c'est vrai que... Pff' [sourire] C'est malheureux y a des gens qui meurent et tout, mais... (Hum) C'est la vie hein ! (Ouais. Toi t'as trouvé que c'était malheureux quand... les gens i meurent) Ouais, à la fin ouais, ben ouais... Ouais c'est vrai que c'était... Mais ça va, t'sais, c'est une histoire vraie, donc... (Ouais) C'est bien. C'est pas fantastique... Tu te fais pas trop d'idées... C'est ce qui est vrai. C'est des faits... réels quoi (Hum hum) C'est ça qui est intéressant » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pour les deux parents, pas de scolarité supposée en Algérie)

Lorsqu'il évoque au sein d'une copie de français le roman d'A. Camus, Lagdar mentionne les mêmes traits, saisis par une même appréhension pragmatique :

La « lecture est un moyen agréable pour se performer[*madame E* annote "impropre"] au niveau de l'orthographe, de [*madame E* met un point d'interrogation] vie actuelle et des pays voisins. [...] Comme l'intitule[*madame E* annote "impropre"] l'auteur Albert Camus dans "La Peste" dont l'histoire se passe à Alger (Algérie) où des millions de rats morts envahissent la ville. Moi-même, j'ai aperçu dans ce pays qu'il y avait beaucoup de rats, soit morts soit ils traversaient les routes et se retrouvant dans une maison habitée. [*madame E* annote dans la marge : "Le propos du roman n'est pas d'informer qu'il y a des rats à Alger !"] [...] » (Copie de Lagdar ; « l'école du monde instruit »)

Lagdar ne change pas de façon de lire et de dire ses lectures alors qu'il s'exprime en contexte scolaire. Il se soustrait de fait aux contraintes lectorales scolaires dominantes et réagit à des sollicitations lectorales portées par le texte à partir d'habitudes lectorales pragmatiques. Mais, comme les annotations de *madame E* le montrent, ces réactions lectorales ne satisfont pas aux attentes professorales.

Cette copie est intéressante aussi parce que, répondant au sujet, Lagdar y explicite sa conception des liens entre instruction et lecture. Pour saisir l'instruction dispensée par un livre et jauger ce dernier, il faut, selon sa copie, connaître ce dont le livre traite. Cet argument est peu recevable au sein du contexte scolaire censé enseigner la découverte de réalités inconnues par les livres et les cours :

« Sujet : Selon Ariste, personnage de L'École des maris de Molière, "L'école du monde [...] instruit mieux que ne fait aucun livre." Dans un devoir de controverse, comportant des arguments structurés et des exemples concrets – pris dans les œuvres étudiées ainsi que dans vos lectures et votre expérience personnelle – vous discuterez cette opinion. » La première partie de Lagdar est la suivante :

« Certes, "l'école du monde" instruit mieux que ne fait aucun livre. Dans un livre, nous sommes obligés d'imaginer les faits qui nous semblent peu réels et étranges. [madame E annote dans la marge : "discutable (cela dépend du livre !)". En revanche, dans la vie, nous sommes affrontés [madame E barre le terme et le remplace par "confrontés" et note "impropre" dans la marge] à la réalité et cela est instructif. L'instruction de la vie est la principale instruction. Une personne ayant lu un livre et qui ne s'est pas trop instruit dans le monde réel, son livre n'aura aucun sens. [madame E annote "Peu clair"] Alors qu'une personne qui lit un livre et qui s'est instruit du monde réel, il pourra [barré par madame E] être en accord ou en désaccord avec son livre car il sera comment se passe la vie. [madame E annote "On peut avoir une opinion sans avoir vécu les mêmes choses !"]. Donc dans ce cas, son livre aura un sens. Mais cela grâce à l'instruction de ce monde. » Lagdar obtient 6/20 à ce devoir. Les commentaires généraux de madame E sont les suivants : « Construction : Revoyez l'introduction ! Le devoir est bâti de façon bien anarchique ; seules les idées directrices sont bien positionnées. Vos arguments ne sont pas pertinents. La problématique n'est pas véritablement traitée bien que vous l'ayez comprise. Votre expression est très faible. Ortho. : AB » (Copie de Lagdar ; « l'école du monde instruit »)

Pour ces enquêtés, les textes peuvent constituer une occasion d'apprendre des choses « vraies ». Les textes lus permettent aussi l'exercice d'une vérification et d'un contrôle de ce qui est avancé par comparaison avec ce qu'ils connaissent – par le biais de lectures, de sociabilités, d'expériences, etc. En plus de traduire l'attente d'un contenu textuel vrai et véridique, leurs façons de lire et de dire leurs lectures manifestent une distance avec les savoirs spécialisés à partir desquels lire et dire ses lectures d'une façon scolairement acceptable.

la distance avec les savoirs spécialisés

Cette distance aux savoirs spécialisés se retrouve dans le deuxième trait caractéristique des façons de lire que ces enquêtés mettent en œuvre quel que soit leur contexte de lecture. Elle apparaît dans les manières dont les enquêtés désignent à autrui (enquêteuse, proches, enseignants) ce qui retient leur attention dans les textes. En effet, bien qu'ils rapportent leurs expériences esthétiques à des caractéristiques stylistiques et témoignent par cette explicitation d'un retour réflexif sur les textes (cf. *supra*, Partie I., chapitre 4), les enquêtés ne recourent ni à un vocabulaire ni à des savoirs spécialisés pour rendre

compte des textes lus et de leurs expériences lectorales, ou pour rendre compte d'autres consommations culturelles.

Lagdar évoque ainsi des films qu'il a plus ou moins appréciés. Il explique son appréciation de *Scream 1* par la peur effectivement suscitée et éprouvée. De ce point de vue, *Scream 2* n'a pas satisfait ses attentes. *Scary movie* a plu à Lagdar parce qu'il l'a fait rire. Il a aimé que les films d'horreur qu'il apprécie, et leurs spectateurs – dont il est –, soient tournés en dérision, soient « moqués » :

« Scary Movie j'ai bien aimé... Franchement ouais, c'était à fond aussi ! » ; « Scary Movie en fait c'est... i se moque de... presque tous les films qui sont sortis en même temps que... Scary Movie (Ouais) Par exemple y avait quoi ? Y avait... Big Mama... ! (Hum !) Euh... Matrix ! (Hum) Euh... Scream aussi, tous les Scream. Et en fait i... regroupe tout ça et... i se moque de ça en fait ! (Ouais !) Mais franchement ça va il était bien hein. Franchement j'ai bien aimé ce film ! [...] (Et tu les avais bien aimés toi les films ? 'Fin tu les avais vus ?) Euh... les films ? (Scream et tout ça) Les films, ouais j'ai vu Scream. Ouais tous les films je les ai vus ! Euh... Big Mama je l'ai pas vu ! Matrix je l'ai vu ! [...] Matrix, ouais, je l'ai bien aimé... Euh... Big Mama, bon, je l'ai pas vu... Scream... Scream 1 il est bien. [...] Oh franchement il était... il est magnifique ce film quoi [...] (C'est quoi qui t'a plu ? Dans ce film ?) Ben... parce que en fait... vu que... c'est quand ça vient, tout de suite ! Subitement ça vient... Alors... i fait peur hein ! [sourire] (Hum !) Mais franchement je le voyais... à chaque fois... je sursautais en fait (Hum !) Et franchement j'ai bien aimé parce que franchement... On voit bien en plus les actions quand i PLANTENT, quand i volent... [petit rire des deux] C'est pour ça ça me/ Moi ça me faisait peur... Franchement... il était bien quoi. Beaucoup de suspense... (Hum !) Scream 2 ... Je l'ai vu... Il était un tout petit peu moins bien ! [petit silence] Scream 3 euh... / (/ Parce que i faisait moins peur ? /) / Pas terrible... Ouais ! Parce que aussi... y avait moins d'action ! Dans Scream 2 y avait moins d'actions. En plus i me faisait rire honnêtement. Franchement surtout i me faisait rire (Ah ouais ?) C'est surtout sa tête elle me faisait planer ! » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pour les deux parents, pas de scolarité supposée en Algérie)

Lorsqu'Adeline relate le livre qu'elle lit au moment de l'entretien, elle témoigne d'une façon semblable de lire et de dire sa lecture et ses intérêts lectoraux :

« Là je suis en train de lire J'avais douze ans (Ouais) Ben là j'ai pas fini mais... c'est super dur. 'Fin c'est super dur, son histoire [récit à la première personne d'une fille violée par son père], mais autrement c'est super facile à lire [...] (J'avais douze ans par exemple t'aimes... pourquoi t'aimes bien ?) Parce que... c'est quèque chose de réel déjà (Ouais) C'est quèque chose qui s'est passé. Elle écrit comme... comme nous on parle quoi (Ouais) Et puis bon c'est vrai que... l'histoire qu'elle vit. Et puis bon, c'est pas... "I m'a fait ci". C'est pas dans tous les détails... Et puis bon je sais pas c'est quèque chose qu'i... enfin qu'i faut lire. Nan, mais bon... ça prend (Ouais) parce que bon elle dit "Oh maintenant je vais vous raconter... ce qu'i m'a fait, vous avez pas le droit de vous défiler", des trucs comme ça. Ça fait que t'as envie de savoir... le reste (Ouais) Et tu te dis, quand tu le lis, tu te dis "Pourquoi, pourquoi elle a pas parlé ?" C'est vrai comme des fois... elle me dit "Oh mais c'est dur d'en parler". Elle répond à nos questions en

fait (Ouais) quand on y pense. Je lis, je fais “Mais pourquoi elle fait pas ça ?” Et... elle répond à nos questions... Déjà c’est... ça prend et puis bon... c’est vrai que c’est une histoire qui a été vraie [...] [Ce livre] ça m’a tellement choquée que j’en ai parlé autour de moi hein (Ouais) Je fais “Hou là là, il lui fait fumer le shit... [petit rire] pour qu’elle prenne du plaisir pour qu’i... Il la frappe”. Il est super dur... il essaye de faire tout ce qu’i... ce qu’elle veut, t’sais tout ce qu’elle peut pour le dégoûter, mais... il accepte tout le temps... » (Adeline ; n’évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu’elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

A l’inverse de madame A qui invalide des copies où Adeline « écrit comme [elle] parle » (cf. *supra*), cette enquêtée apprécie cette écriture « comme nous on parle » qui suscite une impression de proximité. Adeline manifeste par l’évocation de cette lecture une façon de lire participative. Ses réactions lectorales correspondent aux réactions socialement attachées aux caractéristiques stylistiques. Le caractère réaliste du récit, les adresses au lecteur, le niveau de langue familier, etc. sont autant d’éléments stylistiques auxquels cette enquêtée rapporte l’émotion forte et la compassion éprouvées, ainsi que sa participation romanesque. Adeline décrit ces caractéristiques stylistiques sans recourir à un vocabulaire spécialisé mais en mobilisant un vocabulaire courant. De plus, l’évocation du récit et de son expérience lectorale passe par la citation et l’apparente répétition du texte même¹³¹¹. D’autres éléments que l’énoncé littéral soutiennent le sens des propos tenus : une intonation prononcée suggère l’émotion éprouvée, des changements de voix simulent les dialogues entre la lectrice et la narratrice ou entre la lectrice et son entourage. L’évocation ne consiste pas, alors, en la production d’un métadiscours – même peu spécialisé. Une lecture aux proches du texte lu et apprécié peut tenir lieu d’évocation. Ainsi Adeline raconte-t-elle faire de temps à autres la lecture à des proches :

« Pendant les vacances je sais que j’avais des copains je sais pas quoi, i z’étaient entre couples, puis i voulaient que je vienne avec eux, je prenais mon livre et je lisais, je leur faisais la lecture [petit rire des deux] Et eux quand i me voyaient “Alors, Adeline t’en es où et tout. Qu’est-ce qui s’est passé ?” » (Adeline ; n’évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu’elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Cette enquêtée mentionne également les lectures récentes, faites à des copines, des passages particulièrement bouleversants de *J’avais douze ans* :

« (Quand tu me dis tu fais la... lecture à tes copines...) Ouais... (C’est quoi ?) Ben là le livre que je suis en train de lire (Ouais. Tu leur lis carrément des passages et tout) Ouais, des passages je leur lis, par exemple... je suis en train, je fais “Allez, là... ça devient intéressant”. Je commence à lire, à lire, à lire, puis après je lis... pour moi (Ouais, hum) Parce que je sais que / (Elles aiment bien ?) Ouais, ben... c’est pas qu’elles aiment bien, c’est qu’en fait... des fois elle me dit “Arrête parce que c’est trop dur”. ça leur fait penser à des trucs... (Ouais) Elles me font... “Arrête”. Parce que t’sais je mets le ton, je mets... (Ouais) C’est/ ç a devient encore plus dur. Que je lirais comme ça banalement... ça passerait. Mais bon je mets bien le ton. Et puis, c’est... c’est un truc que tu lis pour toi normalement (Ouais) Puis bon je leur lis des passages, comme ça, vite fait... » (Adeline ;

¹³¹¹ On n’a pas vérifié l’exactitude des citations.

n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

En jouant de mimiques, en changeant de ton et d'intensité sonore, en sélectionnant et citant des passages qui l'ont particulièrement marquée, Adeline invite ses interlocuteurs ou ses auditeurs à éprouver des expériences lectorales semblables aux siennes, à réagir de manière similaire aux textes partagés¹³¹². Elle s'autorise une telle lecture et parvient à ses objectifs d'abord parce que ses pairs constituent un auditoire attentif, bienveillant et dépendant de sa lecture. Les liens d'amitié noués entre cette enquêtée et ses proches et les moindres habitudes lectorales de ces derniers par rapport à celles d'Adeline rendent raison de cette attention et de cette bienveillance. En effet, s'il y a des lectrices parmi les amies de sa mère (qui pour sa part lit peu et moins qu'auparavant), Adeline compte peu de lecteurs parmi ses propres amis et décrit son goût pour la lecture comme relativement exceptionnel. Ainsi évoque-t-elle en riant la place des lectures et de la scolarité dans les discussions avec son copain :

« (Ton copain i lit ?) Hein ? [petit rire] Mickey pour aller aux toilettes. Nan [petit rire] Nan i lit... p't-être... i lit le journal. Je sais pas je suis pas tout le temps avec lui hein (Ouais) mais... Pff', nan il a pas... Y en a beaucoup maintenant les lectures c'est pas... c'est perdu. Enfin c'est perdu, i vont lire comme ça, mais...(Ouais) Pff', i lit pas trop, nan (Vous en parlez pas ?) Nan... si, p't-être hier soir j'ui ai parlé du livre que j'étais en train de lire là(Ouais) Mais autrement... quand i me téléphone, je suis en train de le lire, i me fait "Qu'est-ce tu fais ?" "Je révise". I me fait "C'est fini les vacances" [petit rire des deux] Mais autrement quand on essaye de se voir, bon ben... on discute un peu de tout (Ouais) Mais bon c'est vrai que l'école j'y laisse à côté hein, ou j'ui dis "Ouais j'ai une interro en ça, je fais craquer" [petit rire des deux] I me fait "Nan, tu vas à l'école". Mais je fais "J'ai du russe". I me fait, t'sais pour rigoler, mais i me fait "C'est facile". Tandis que lui il a jamais fait de russe de sa vie [petit rire] I l'a fait... un BEP, il est allé... sur deux ans... en deux ans, il est allé six mois à l'école... [petit rire] Et i parle encore avec moi... I me dit "Mais c'est facile, tu fais ci, tu fais ça", t'sais des trucs qui ont rien à voir avec... [petit rire des deux] T'sais i fait style, çui qui sait... Nan, mais autrement on a... enfin on s'entend bien » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Lorsqu'elle relate les lectures à voix haute qu'elle fait à ses proches, Adeline loue ses propres qualités lectorales. En revanche, elle souligne en d'autres moments de l'entretien sa maîtrise hésitante de la lecture à voix haute. Celle-ci rend difficiles les lectures en

¹³¹² Rendant compte de l'observation d'enfants entretenant un rapport oral-pratique au langage, B. Lahire souligne la mobilisation par ces derniers d'autres éléments que le seul langage verbal, atone, à l'occasion de récits : « Lors des interactions entre élèves (le matin en entrant en classe, au moment des pauses entre exercices et même durant les exercices écrits qui ont pour thème des faits de la vie de l'école (bagarre dans la cour, événements de classe...) de la vie des élèves en dehors de l'école (les émissions télévisées, les sorties ensemble, les activités extra-scolaires) ou des histoires drôles, blagues, etc., on se rend compte de l'importance que prennent les gestes, les mimiques, les déplacements, les intonations, les onomatopées, le rythme et l'intensité de la voix dans la production du sens. La production verbale n'est qu'une partie, et pas toujours la plus importante, des moyens langagiers utilisés pour raconter des histoires vécues ou imaginaires. », B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 219.

classe ou devant un public non acquis et potentiellement critique :

« Quand je lis à haute voix devant tout le monde je me mets... je deviens toute rouge... et je sais plus où je suis (Ouais) [...] Même là encore, on me demande de lire à haute voix, moi nan, je lis pas. J'ai pas besoin de lire pour tout le monde, si i veulent lire, i lisent pour eux, j'aime pas lire à haute voix. Ça dépend quand je vois... y a pas de trucs... où je vais bloquer, ben je vais lire... Même des fois je fais la lecture à mes copines parce que je sais que c'est mes copines, mais je les aime [...] [En classe] tu sais jamais... comment i vont faire. Imagine tu te trompes, tu dis un autre truc parce que tu penses à autre/, à quèque chose et pis tu le dis (Ouais) I vont dire "Ah ! Nanin nanin". Et c'est pour ça que j'aimais pas lire parce que t'sais (I se moquaient de toi quand t'étais p'tite) Voilà... » (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

La bienveillance de son auditoire amical permet à Adeline de passer outre ses moindres habiletés lectorales et les minimise même en atténuant la tension de la lectrice. De plus, si par le biais de la lecture à voix haute, cette enquêtée parvient à faire vivre à ses proches les expériences lectorales qu'elle a elle-même éprouvées c'est aussi sans doute que l'amitié repose sur une connivence et un partage de références et de valeurs communes (« ç a leur fait penser à des trucs »). Connivence et références communes rendent donc possibles des compréhensions sans quiproquos malgré les implicites, sous-entendus, suggestions et peut-être aussi les fragilités lectorales. La connivence des pairs occupe pour Adeline la fonction que la mémorisation par cœur des textes remplit pour l'auditoire de Jean, personnage créé par Zola dans *La Terre*. Cette mémorisation par cœur pallie le déchiffrement incertain de Jean qui ânonne les textes :

« Cette mise en scène d'une lecture populaire obéit à un double projet, et d'abord caractériser une capacité de lecture, celle de Jean, hésitante et malaisée. Si Jean lit à haute voix, c'est bien sûr pour satisfaire son auditoire mais aussi, peut-on penser, parce qu'il ne saurait faire autrement. L'oralisation est nécessaire à cette lecture incapable de découper correctement les phrases et les mots, impuissantes à reconnaître la ponctuation syntaxique. L'habileté lexicale de Jean est restée celle du premier stade de l'apprentissage, avant qu'ait pu être maîtrisée la lecture silencieuse et visuelle, seule apte à faire traduire par la voix les scansions du texte. Dans cette scène, Zola indique aussi un rapport à l'écrit qui est celle de l'auditoire. Cette lecture ne distingue pas le lire et le dire et se nourrit des mêmes textes, plusieurs fois entendus – ce qui est la condition même de leur possible compréhension en dépit de la lecture peu intelligible qui en est faite. D'un mot, Zola situe le modèle d'une telle pratique de l'écrit : non plus l'école, mais l'église, où les mêmes textes sont entendus, mémorisés, reconnus. »¹³¹³

On l'a dit, certains des enseignants enquêtés offrent parfois à leurs élèves la possibilité de comprendre les textes en s'appuyant sur d'autres éléments que le seul texte, en se chargeant de lire à voix haute les textes étudiés en classe, en mettant l'intonation (madame G ou madame D par exemple), en diffusant des adaptations ou interprétations théâtrales (madame A, madame B, madame D, madame E, monsieur F).

Adeline, Aïcha, Malkia, Myriam et Lagdar se saisissent effectivement de ces

¹³¹³ Chartier R., « Du livre au lire », op. cit., p. 87.

occasions pour mieux comprendre les textes en mobilisant les mêmes habitudes que celles sollicitées en dehors des cours :

« (Je repense au Misanthrope en fait t'sais elle montrait en même temps la prof... le film-là !) Ouais ! (Qu'est-ce que... ?) ça va c'était bien aussi... (Ouais ?) Comme ça on pouvait voir... les expressions ! Des... les écritures en fait des... comment i s'expriment... (Comment i PARLENT ! Et tout ?) Hum ! Leur humeur et tout / (/ Et ça permettait mieux de comprendre ou ?) Ouais ça va quand même ! (Leur humeur ?) Ben ! Quand on lit une phrase que on... doit la dire fort ou doucement, on peut pas savoir en fait (Ouais !) Mais quand... on voit la cassette et... on voit qu'il est énervé ou qu'il est calme et... (Hum hum) voilà » (Malika ; père : pas d'indication sur la profession, au chômage, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Par ailleurs, qu'ils évoquent leurs lectures en classe ou en dehors des cours de français, ils procèdent peu différemment – hormis par exemple les lectures à voix haute auxquelles Adeline résiste.

Dans les copies par exemple, leurs évocations des lectures se passent des savoirs spécialisés et ne consistent pas toujours en la production d'un métadiscours *outillé* par des savoirs spécialisés.

Ainsi pour analyser un passage de *Souvenirs de la nuit du 4*, Adeline utilise un vocabulaire courant plutôt que spécialisé :

La question 3 demandait « C'est pour cela que » (vers 58) : Dans ce contexte, cette expression a-t-elle un sens logique ? Justifiez votre réponse. Le paragraphe interrogé est : « C'est pour cela qu'il faut que les vieilles grand'mères, De leurs pauvres doigts gris que fait trembler le temps, Cousent dans le linceul des enfants de sept ans. » L'analyse proposée par Adeline est : « D'après Victor Hugo l'expression "c'est pour cela que" dans le vers 58 tient un sens logique dans le contexte de l'histoire. En faite elle sert à se moquer [madame A annote dans la marge "analyser l'ironie"] de Napoléon et de son règne : et si il continuait sa tuerie contre de pauvres enfants, les grands-mères devront coudre des linceul pour leurs gamins. Cette expression degage la méchanceté de Napoléon. » Cette réponse est évaluée 0.5/2. (Copie d'Adeline ; Souvenirs de la Nuit du 4) Madame A barre et souligne les termes, on met en gras.

Ainsi Adeline a saisi l'ironie présente dans ce passage des *Châtiments* et la prise de position de V. Hugo par rapport à Napoléon III. Cependant, non initiée au collège à l'ancrage de la compréhension des textes dans les savoirs spécialisés et à la mobilisation d'un tel vocabulaire, Adeline maîtrise mal la logique interprétative lycéenne et se soumet difficilement aux nouvelles exigences lectorales :

« (Des fois t'es pas d'accord avec les explications qu'elle donne la prof sur les textes ? Ou euh...) Ben... c'est que des fois elle explique... Je sais pas : on n'explique pas les textes(Ah ouais ?) Nan, on va pas dire... par exemple résumer le texte, ou des trucs comme ça. On va pas les expliquer comment... on les expliquait avant. Elle va nous sortir le champ lexical... à quoi i se rapporte, ou des trucs comme ça. Mais on va pas les approfondir... (Ouais)le pourquoi et le comment, et pourquoi... dans ce mot-là, je sais pas comment elle explique. »

(Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Elle ne nourrit pas son analyse des savoirs spécialisés. Or c'est précisément ce qui est attendu au lycée comme le montre la réponse de Marie qui a obtenu 2/2 à la même question :

« "C'est pour cela que" est une expression qui traduit la conséquence. Dans ce contexte, elle surprend par son sens illogique. En effet, Napoléon est décrit, dans ce qui précède, comme le sauveur de "La famille, l'église, la société"(v.55) alors que par sa faute des enfants innocents meurent. Ainsi, Hugo utilise de façon ironique l'articulation "c'est pour cela que" car il méprise Napoléon. Dans le contexte de ce passage, cette expression donne un effet de décalage en rendant la situation absurde. » (Copie de Marie ; Souvenirs de la Nuit du 4)

A l'inverse de la réponse d'Adeline, celle de Marie s'ancre dans les savoirs spécialisés. Cette enquêtée rappelle l'usage ordinaire et codifié de l'expression de « conséquence ». Elle précise le contexte particulier de l'expression. Elle en déduit le caractère « illogique » reprenant le terme de la question. Elle complète enfin sa réponse par les effets produits par cet usage décalé. Remarquable par l'explicitation de l'ancrage de la compréhension de l'expression hugolienne dans des savoirs spécialisés, la réponse de Marie pointe un autre reproche fait par les enseignants aux copies des cinq enquêtés : l'absence de production d'un métadiscours (d'une explicitation) ou la part minimale de ce discours par rapport à la citation d'extraits, la paraphrase, etc.

Par exemple à l'occasion d'un entraînement au sujet 2 (commentaire composé) sur un extrait du *Petit Poucet*, madame B critique la part trop importante qu'accorde Aïcha à la « paraphrase », au « résumé » voire à la « copie » du texte. En effet son étude des portraits mime la place différentielle des personnages sans l'explicitier ni l'analyser :

« Etude de tous les portraits. Il y a la mère et le père et sept enfants, l'aîné à 10 ans et le plus jeune à 7 ans. C'est une famille pauvre. La mère est bucheronne, elle est sensible et aime ses enfants, mais ne veut pas les voir souffrir. [madame B note dans la marge "Insuf. Qu'y a-t-il de notable ?"] Le père et Bûcheron, il doit faire qq s'accrifice [madame B barre le mot et le remplace par "sacrifice"] qui ne flate pas vraiment. [madame B entoure cette phrase et met des points d'interrogation dans la marge] Un enfants le petit Poucet appelé comme ça pour ca petit taille est évoqué et le seul décrit dans le texte. [madame B indique dans la marge "oui"] Il est fort délicat, c'est le plus jeune, il ne parlait pas Beaucoup, c'est le souffre-douleur de la maison mais c'était le plus avisé et le plus fin de tous ses frères. [madame B annote dans la marge "Copie du texte"] [madame B fait suivre ce paragraphe du commentaire "=> Que pouvez-vous remarquer ?"] » (Copie d'Aïcha ; Le Petit Poucet) Aïcha obtient 3/10 au travail dont on a cité un extrait. Madame B souligne les termes

Des commentaires professoraux similaires figurent sur les copies de Lagdar. Celui-ci répond en effet aux questions posées en citant des extraits sans les commenter. Voici par exemple sa copie (préparation ramassée) de l'étude de la scène 4 de l'acte III du *Misanthrope*, l. 878-912 à laquelle il obtient 6/20 :

« 1°) Ce qui évoque les bons sentiments d'Arsinoé envers Célimène se sont "Il

n'est pas nécessaire, Madame, l'amitié surtout doit éclater" (878) [madame E valide cette citation par un trait dans la marge], "Madame, eut le malheur, qu'on ne la loua pas" (888), "~~Cette foule de gens dont vous souffrez visite~~" (889)[madame E annote dans la marge "critiques"] et "Vous pouvez bien penser quel parti je sais prendre" [madame E valide cette citation par un trait dans la marge]. Cela prouve que Arsinoé est jalouse de Célimène car elle a beaucoup d'amants alors qu'Arsinoé n'en a pas. De plus, Arsinoé est hypocrite. [madame E indique dans la marge "Ce n'est pas l'objet de la question !"] » 4/10 « 2°) Ce discours n'est pas celui d'une véritable amie car Arsinoé n'est pas l'amie de Célimène : "Votre galanterie, et les bruits qu'elle excite" (890), "Mais vous savez qu'il est des choses dans la vie, qu'on ne peut excuser, quoiqu'on en ait envie. Et je me vis contrainte à demeurer d'accord..." » [madame E valide ces citations par un trait dans la marge. Elle commente cette réponse par "Expliquez ! Ne vous contentez pas de citer !"] 2/10 (Copie de Lagdar ; Le Misanthrope) Madame E barre les termes.

Pour ces enquêtés la sélection et le repérage des passages clés (qui ne correspondent pas toujours à ceux attendus par les enseignants) semblent suffire à l'évocation et à l'analyse des textes. Ces citations révèlent notamment la moindre maîtrise par les enquêtés des attendus scolaires en matière d'explicitation et de ses modalités de réalisation. De plus, par leur proximité avec les façons de lire et de dire les lectures de ces enquêtés à l'extérieur des cours de français, ces citations pointent une modalité d'évocation des lectures et des expériences lectorales qui repose notamment sur la connivence des interlocuteurs : celle-ci comble les non-dits, les implicites, etc. Ils pourraient justifier leur production en disant "parce que ceux auxquels on évoque telle lecture comprennent la même chose que moi et y réagissent forcément de la même manière, il paraît opportun de relever ce qui fait sens, mais inutile de produire un métadiscours".

Ainsi ces enquêtés mobilisent peu les savoirs spécialisés attendus lorsqu'ils doivent produire un métadiscours sur les textes, lorsqu'ils évoquent, même au sein des cours de français, des lectures réalisées. En fait, ils ne mobilisent pas d'habitudes lectorales analytiques. Mais cette absence de mobilisation des savoirs spécialisés n'indique pas nécessairement leur non apprentissage par les enquêtés, ni leur non mémorisation. Ainsi Lagdar mentionne nombre de figures de style au cours de l'entretien, il évoque aussi le genre de certains textes lus, etc. Dans certaines copies, il récite – parfois de manière inopportune – les définitions de procédés stylistiques, effectue des repérages, etc.

Sa réponse à l'étude de la focalisation dans un extrait de texte est : « IV] Les différentes focalisations dans l'extrait suivant sont : la focalisation externe[madame E annote dans la marge "Non !"], interne et omniscient. Le narrateur qui prend en charge la focalisation externe n'est pas un personnage de l'histoire il raconte seulement ce qu'il voit. -le narrateur qui prend en charge la focalisation interne est un personnage de l'histoire, il raconte ce qu'il voit, en rajoutant son avis sur les comportements des personnages. -le narrateur qui prend en charge la focalisation omniscient est une personne qui peut participer à l'histoire. CE narrateur voit tout, il sait ce que pense les personnages de l'histoire. Rien ne peut lui échapper. Il nous raconte tout. » [madame E annote dans la marge "Il ne fallait pas réciter le cours mais l'appliquer au texte !"](Copie

de Lagdar ; Narration) Madame E barre les termes.

Une autre copie sur le théâtre qui vérifie l'acquisition des savoirs spécialisés montre que Lagdar connaît les définitions d'un certain nombre de termes, et qu'il parvient à les mettre en œuvre. Ainsi, il obtient 10/20 et le commentaire général de madame E est « *C'est bien mieux que d'habitude !* ». Plus précisément, il obtient 2/3 à la question demandant les définitions de l'aparté et du monologue, et 2/2 à la question qui demande de repérer le nœud théâtral de *George Dandin* à partir d'un résumé proposé par l'enseignante :

« *aparté : c'est un discours bref que le personnage s'adresse à lui-même à l'insu de son interlocuteur. [madame E commente "Rôle ?"] monologue : c'est un acteur qui fait des répliques pour évoquer ses sentiments et ses pensées mais il s'adresse à aucune personne [madame E précise "aux spectateurs !"], il fait son dialogue à lui-même* 5) *le nœud théâtral de la pièce c'est le conflit entre George Dandin et M de Sottenville. George Dandin a appris des choses malsaines sur sa femme, alors il décide de régler ce problème. [madame E ponctue la réponse d'un "B" souligné]* » (Copie de Lagdar ; *Le théâtre*) Madame E souligne.

Ces copies témoignent de l'apprentissage des savoirs scolaires par Lagdar et leur possible mobilisation à l'occasion d'activités comme les exercices d'application et les récitations. La « manière de lire » les cours mise en œuvre par Lagdar (et les autres enquêtés) ressortit à une lecture par assimilation-récitation plutôt que par appropriation-interprétation. Cette manière de lire et le rapport pragmatique aux savoirs que manifeste Lagdar (et les autres enquêtés) l'empêchent de mobiliser des savoirs spécialisés à l'occasion des comptes rendus de lecture. Les savoirs spécialisés assimilés ne sont pas intégrés aux façons de lire et de dire les lectures¹³¹⁴.

produire un métadiscours au cours d'interactions

Les enquêtés peuvent mobiliser ces savoirs en d'autres situations que celles de récitations et c'est le troisième trait invariant de leurs façons de lire et de dire leurs lectures. Ces enquêtés produisent en effet un métadiscours sur des lectures au cours d'interactions, ou à l'occasion de questions/réponses : « pour eux le langage n'a[ya]nt le plus souvent de sens que dans son usage interactif, en contexte et dans son efficace pratique. »¹³¹⁵

Comme le font apparaître certains extraits d'entretiens déjà cités, en dehors des cours de français, les lectures, les façons de lire et de dire les lectures sont soutenues par la situation d'interaction lorsqu'elles se trouvent au centre des interactions entre pairs. Ainsi, on l'a vu, les magazines *people* sont au centre d'échanges entre Aïcha et ses copines. Malika réalise des tests psychologiques avec ses sœurs, sa cousine ou des copines. Lagdar lit et commente les faits divers locaux avec ses copains. Adeline lit les récits à ses copines. C'est au cours des échanges que les lectures des textes sont mises en mots ou en gestes. Par ailleurs, les enquêtés s'emparent d'un certain nombre de

¹³¹⁴ La mise en évidence des « manières de lire » prévient contre une analyse des productions d'élèves en termes de répétition mécanique des savoirs. Cf. *supra*, chapitre 4, la critique de l'analyse des copies d'élèves par D. Bucheton.

¹³¹⁵ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 124.

textes dont les lectures ne sont pas mises en mots mais converties en pratiques : c'est le cas des livres de recettes de cuisine que lit Malika ; des tests psy que réalisent Malika, Adeline ou Myriam ; des textes guidant les pratiques religieuses que Lagdar lit occasionnellement ; des programmes télé que Myriam lit pour programmer l'enregistrement des émissions où passent ces idoles (cf. *supra*, chapitre 4).

Selon les gestions professorales des prises de paroles – la nature et l'ampleur de la place laissée aux élèves –, selon la proximité des cours avec les conditions mêmes de l'examen (situation de production discursive s'appuyant sur le langage verbal à l'exclusion des autres langages, etc.), les enquêtés n'ont pas toujours eu l'opportunité de reconduire au sein des cours de français leurs façons de dire leurs lectures extra-scolaires. Adeline, Malika ou Lagdar déplorent cette gestion des cours (vs les modules) qui contribue finalement à les tenir à l'écart de la production des métadiscours sur les textes :

« Tout ce qui est français, ma parole, mais... je suis même pas trop. Si, je suis, franchement, parce que la... je suis obligé de suivre la prof... elle est trop exigeante. Ça fait je suis obligé de me taire, je suis obligé de l'écouter, et donc... Mais en fait ça va, c'est une... je l'aime bien cette prof... y a pas, c'est... Franchement le silence... il est absolu là [petit rire des deux] Si tu parles, tu sors... [...] Mais franchement en français j'écoute, j'écoute. Mais... y a des trucs après j'oublie... et j'y pense même plus (Ouais) Franchement j'y fais, tout ce qui est pas noté, et ben... j'y pense même plus » (Lagdar ; père : ouvrier chaudronnier en invalidité ; mère : femme au foyer ; pour les deux parents, pas de scolarité supposée en Algérie) **« Ses cours i sont lourds, y a pas... i sont pas vivants [...] Je sais que j'avais un prof l'année dernière, i nous racontait, je sais pas d'une manière, mais... on était obligé... de suivre(Ouais) T'écrivais ton cours après, mais... Je sais que je rentrais chez moi je me souvenais du cours. J'avais juste à relire et j'avais des super bonnes notes. » ; « [En français] t'as jamais assisté à un de nos cours ?(Nan mais je vais le faire, je vais venir... en avril je pense)Ah ben c'est la galère hein. Tu vois les gens c'est ou i dorment ou i sont comme ça, à l'écouter comme ça [elle mime l'apathie] [petit rire] »** (Adeline ; n'évoque ni la profession, ni les études de son père ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

Malika trouve également les cours de français « *chiants* » et « *lourds* » parce qu'ils n'accueillent pas des échanges entre élèves ou entre enseignante et élèves, parce qu'ils ne s'inscrivent pas dans une logique interactive. L'étude du *Misanthrope* a constitué une exception. La vision de la représentation théâtrale a contribué à cette perception plus favorable. L'organisation des séances, où les questions sur l'œuvre étaient travaillées « *tous ensemble* », lui a aussi permis de se mêler à la production en interaction d'un métadiscours sur l'œuvre. En outre, la réalisation collective des préparations sur les textes, hors de la salle de classe, lui a offert la même possibilité :

« Le Misanthrope , ça va il était bien. [...] (Et l'étude que vous avez fait dessus, c'était quoi en fait ?) On avait des... plein de questions !(Ouais ?) A chaque fois on répondait... par chapitre ! Des fois, elle ramassait, des fois on faisait tous ensemble...ça va, t'as vu, c'était bien [...] On s'aidait des fois avec... les copines... (Ouais, vous faisiez à plusieurs) Ouais, voilà (Hum !) C'est plus facile [petit rire] [...] (Et comment vous vous aidez par exemple ?) Ben chacune amène ses opinions et on fait un texte ensemble ou... un paragraphe » (Malika ; père : pas

d'indication sur la profession, au chômage, ne connaît pas ses études ; mère : ouvrière, études jusqu'en 3^{ème} en Tunisie)

Pour leur part, Aïcha et Myriam profitent de la gestion des prises de paroles (et de leur contenu) par madame B pour participer, en classe, à la production des métadiscours sur les textes au sein des échanges entre enseignant et élèves ou entre élèves :

« (Et t'aimes bien faire... ouais faire des repérages tout ça, rechercher les métaphores ou machin...) Voilà (Ouais ?) On les recherche en cours ouais. Je suis à côté de Tasm' et tout, on est tranquille, on cherche. On voit ensemble, des fois quand on se comprend pas des trucs, on se demande c'est tout (Ouais) Si les recherches comme ça je trouve que c'est intéressant (Ouais) Si en plus on peut parler librement avec la prof... elle est venue nous aider, et après, y a des choses que elle avait même pas fait attention elle que nous on lui fait remarquer (Ah ouais ?) Ouais, y a des trucs aussi comme ça... (Et là comment elle réagit ?) Généralement elle fait "Ah bon. Ah oui c'est vrai que j'avais pas fait attention, c'est vrai". Puis après elle commence à dire "Effectivement". Et puis elle commence à voir et tout elle dit "Oui". On en parle, elle nous dit comment... on l'a vu... comment... on s'est reporté à cette chose (Ouais) C'est tout [...] [Etudier des extraits] c'est mieux [qu'étudier des œuvres intégrales notamment] parce que [...] les textes i sont là, tu lis le morceau en cours (Ouais) Tu le fais, tu le travailles » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage ; mère : chef d'équipe de propreté, en arrêt maladie longue durée ; scolarité primaire en Algérie) « [Le] français ç'a jamais été ma tasse de thé quoi (Ouais) ça m'intéresse pas (Hum hum. Et tu participes des fois en cours ?) Oui je participe, ouais ça c'est... j'ai toujours le doigt levé, si i faut faire quèque chose, je suis toujours là pour le faire en fait, parce que de nature je suis comme ça, bon y a du... I faut aller au tableau, j'y vais. Y a personne qui veut lire, et ben je lis... » ; « ([petit rire] Et sinon ouais, 'fin... des fois, ça t'arrive de pas être d'accord avec les explications... qu'elle vous donne la prof... en français [...]) Pff', oh, environ trois fois par cours [petit rire] A chaque fois qu'y a quèque chose, je veux comprendre... (Tu peux me donner des exemples précis ?) Ben... pff'... je sais pas, des fois... la prof elle dit "Oui, ben et l'auteur, c'est l'auteur qui parle". Alors moi je suis pas d'accord. Alors je veux qu'elle m'explique pourquoi c'est l'auteur qui parle, qu'elle me donne des explications quoi (Ouais) Parce que je veux comprendre, je veux pas rentrer chez moi et me dire "Mais pourquoi c'est l'auteur qui parle" quoi [petit rire] Je veux comprendre quoi. Puis alors elle m'explique, et à la fin je fais "Ah ben vous avez raison" » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des deux parents en Algérie non précisée)

L'appréciation du travail qui se réalise en classe, avec les autres, au cours d'interactions avec l'enseignante, ne peut donc être comprise comme appréciation d'une séance non studieuse. Elle doit être appréhendée comme appréciation d'un travail qui se déroule dans des conditions permettant une appréhension pragmatique des savoirs. Cette appréciation se comprend aussi en lien avec les possibles ou impossibles constructions de sociabilités familiales autour de la scolarité et du travail scolaire. Si les élèves se retrouvent dans une situation de « solitude scolaire » au sein de leur famille (parce que leurs proches n'ont pas suivi d'études, ne sont pas disponibles pour leur scolarité, etc.), ils ne peuvent inscrire leurs productions scolaires réalisées au domicile au sein d'interactions.

Mais, sans doute parce que cette situation socio-langagière ne partage pas les mêmes caractéristiques que celle de l'examen¹³¹⁶, Aïcha et Myriam (comme les autres enquêtés) ne parviennent pas à répondre aux attentes professorales lors des évaluations de leurs pratiques lectorales. Le sentiment de relative maîtrise des savoirs et savoir-faire attendus, suscité par la gestion des cours (ou par la mémorisation des savoirs spécialisés pour une récitation), est désavoué par les notes obtenues lors des devoirs ne demandant pas la récitation de savoirs mais leur mobilisation à l'occasion d'une production scolaire outillée :

« [Madame B] c'est une bonne prof, je trouve qu'elle nous donne de bons exercices, des fois je trouve qu'elle note un peu trop sévère (Ouais) ça je crois que c'est la plupart des élèves qui le... Parce que moi en tant que déléguée, je sais d'jà tout l'avis des élèves. Donc... tout le monde est d'accord sur le point de vue qu'elle note trop sévère [...] La meilleure moyenne de la classe au premier trimestre c'est dix virgule sept (Ah ouais) Donc faut quand même s'inquiéter, parce qu'y a un p'tit problème quèque part quoi. C'est p't-être pas que les élèves qui sont en faute quoi [petit rire] Parce que pour avoir dix virgule sept, le meilleur de la classe... (Ouais) C'est un peu bas quoi. Mais bon... on fait avec [petit rire] » (Myriam ; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée ; scolarité des deux parents en Algérie non précisée)

Ainsi le troisième trait des façons de lire et de dire les lectures que ces enquêtés retrouvent de temps à autre au sein des cours de français (mais pas en situation d'examen) consiste en la production, au cours d'interactions, d'un métadiscours sur les textes lus, intégrant parfois des savoirs spécialisés.

Les façons de lire et de dire les lectures que ces enquêtés mobilisent au sein du contexte scolaire comme en d'autres contextes sont partagées par la plupart des enquêtés. Mais, parce que Lagdar, Malika, Myriam, Aïcha et Adeline les mettent en œuvre quasi-systématiquement, même lorsque les contraintes lectorales contextuelles dominantes ne les y invitent pas, ils se distinguent de beaucoup d'enquêtés qui contextualisent et canalisent la mise en œuvre de ces habitudes lectorales, et mobilisent, en classe, des habitudes lectorales attendues scolairement qu'ils ont eu l'occasion de constituer.

Conclusion. Transférabilité des habitudes, résistance aux contraintes contextuelles, habitudes mises en œuvre sur sollicitations encadrées

Ainsi l'enquête fait apparaître différentes situations qui nuancent une simple répartition des habitudes lectorales selon les contextes scolaire et extra-scolaire. Ponctuellement au moins, des façons de lire et de dire les lectures se retrouvent d'un contexte à l'autre, sur des catégories de textes parfois semblables, parfois différentes.

La similitude des façons de lire et de dire les lectures mobilisées par un lecteur d'un contexte à l'autre passe par la mise en œuvre d'habitudes lectorales de types différents selon les modalités de leur activation. Ces types d'habitudes requièrent plus ou

¹³¹⁶ B. Lahire souligne les différences entre les situations de classe autorisant les interactions (entre enfants ou entre enfants et enseignants) et les situations d'examen, B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 120-124.

moins des sollicitations lectorales encadrées. Ils répondent plus ou moins aux sollicitations lectorales légitimes d'un contexte, à l'aune desquelles les habitudes lectorales des enquêtés peuvent être évaluées.

Des enquêtés évoluent en effet dans des contextes porteurs de sollicitations lectorales encadrées similaires. Leurs façons de lire ne varient pas selon les contextes scolaire et extra-scolaire parce que dans les deux contextes ils répondent de manière attendue à des sollicitations proches en mobilisant des habitudes lectorales qu'ils ont constituées antérieurement. Pour certains, la proximité des contextes scolaire et extra-scolaire du point de vue des habitudes lectorales attendues prolonge celle des contextes scolaire et extra-scolaire collégiens. Pour d'autres, elle est nouvelle. Cela manifeste le caractère non fini de la socialisation lectorale au terme du collège : cette socialisation s'effectue notamment par la réalisation répétée et accompagnée de lectures en certaines situations.

Un plus grand nombre d'enquêtés connaît cette situation pour des habitudes lectorales participatives. Les sollicitations lectorales scolaires sont alors remarquables dans la mesure où elles se distinguent des attendus officiels de la lecture lycéenne en prolongeant des activités lectorales présentes au collège (fiches de lecture, etc.).

Beaucoup moins d'enquêtés en revanche connaissent une proximité des contraintes lectorales contextuelles scolaire et extra-scolaire pour des habitudes lectorales analytiques. Celle-ci implique l'établissement de sociabilités lectorales avec des individus maîtrisant ces habitudes de lecture sur telle ou telle catégorie de textes et incitant à leur mise en œuvre.

Quelles que soient les façons de lire mises en œuvre et quelle que soit la nouveauté de cette mise en œuvre, leurs conditions d'activation partagent des points communs avec leurs conditions de production. La mise en œuvre des habitudes lectorales résultent de la rencontre de deux éléments : ressemblance des sollicitations scolaires et extra-scolaires ; mobilisation fortement encadrée d'habitudes antérieurement constituées répondant de manière attendue aux sollicitations contextuelles légitimes.

La non variation intra-individuelle des habitudes de lecture selon les contextes se réalise également par la mise en œuvre d'un autre type d'habitudes. La mise en œuvre des façons de lire – analytiques ou pragmatiques – s'effectue alors *en dépit de sollicitations lectorales encadrées*, par la mobilisation d'habitudes constituées non conformes aux attentes des sollicitations contextuelles légitimes ou dominantes. Cette mise en œuvre peut aussi se suffire de sollicitations peu encadrées mais fortement intériorisées. Dans les deux cas, elle constitue une contestation en acte, si ce n'est en discours, de sollicitations lectorales encadrées. Elle témoigne parfois d'une transférabilité des façons de lire d'une catégorie de textes à une autre.

De rares enquêtés se soustraient plus ou moins complètement à la fonction et à l'usage socialement reconnus et diffusés des textes. Lorsqu'ils lisent en contexte extra-scolaire, il leur arrive de négliger des sollicitations lectorales participatives en appréhendant les textes de façon analytique ou en mêlant appréhensions pragmatique et analytique¹³¹⁷. Qu'ils transfèrent des principes de perception analytiques, construits en classe ou en dehors par le biais d'amateurs avertis, les lecteurs ont une appréhension

analytique de la production écrite dont ils s'emparent. Ils caractérisent les textes par des traits stylistiques, des positions idéologiques, etc. et les situent de la sorte au sein d'une production ordonnée. Ils comparent les œuvres entre elles à partir de traits stylistiques, idéologiques, etc. Ils dégagent le point de vue sur le réel proposé par les textes. Ils mettent en évidence les fonctions qu'ils remplissent chez un lecteur-étalon ou les effets qu'ils pourraient produire. Les enquêtés sont susceptibles de reconduire les contraintes lectorales analytiques intériorisées alors même qu'elles ne sont pas expressément rappelées par les membres de leur entourage. Certains sont également sensibles aux sollicitations lectorales peu encadrées, mais potentiellement encadrantes, des dispositifs objectivés de classement des œuvres dans les lieux de distribution (ordonnancement des rayons, mises en avant promotionnelles, etc.).

De rares autres enquêtés résistent aux demandes scolaires d'inscription des textes dans des savoirs spécialisés. Ils mettent en œuvre des habitudes lectorales participatives en dépit des sollicitations scolaires encadrées pour la mise en œuvre d'une appréhension analytique des textes. Ils mobilisent des habitudes lectorales antérieures et fortement constituées ainsi que parfois sur des sollicitations contextuelles dominées au sein du contexte scolaire (on a montré au chapitre 6 ce qui conduit à une moindre univocité des contraintes lectorales scolaires au lycée : gestion des bonnes et mauvaises réponses des élèves, enseignement subreptice : par les gestes, les tons de voix, les implicites, les connivences supposées, affichées ou involontaires ; le chapitre 8 étudie les conditions des appropriations décalées des sollicitations scolaires : difficultés des textes et consignes proposés, proximité des sollicitations familiales, assouplissement de l'encadrement des façons de lire, etc.). Ils les appréhendent comme disant le vraisemblable, le vrai ou le réel, mais n'explicitent pas ce que doivent les textes à leurs conditions socio-historiques de production. S'ils pointent des caractéristiques stylistiques des textes, ils ne recourent pas à un vocabulaire spécialisé pour les désigner. Les modalités de retour réflexif sur le texte qu'ils mettent en œuvre s'appuient sur d'autres éléments que les savoirs et savoir-faire spécialisés enseignés en cours de français (intonations, mimiques, sélection et répétition de passages-clés, etc.). Elles se réalisent dans des conditions socio-discursives différentes de celles caractérisant la production d'une argumentation conforme aux attendus scolaires d'explicitation : au sein d'interactions.

Dans l'une et l'autre situations, les lecteurs font peu cas de certaines sollicitations lectorales, expressément rappelées par l'entourage, portées par les contextes scolaire et extra-scolaire au sein desquels ils évoluent. Ils mobilisent des habitudes lectorales solides constituées antérieurement et ailleurs (ce qui ne signifie pas nécessairement qu'elles sont souvent mises en œuvre). Leur activation peut s'effectuer dans des conditions qui se distinguent des conditions de leur constitution : lorsque les sollicitations ne sont plus fortement encadrées alors qu'elles l'étaient lors de la constitution des habitudes lectorales. Elles ont été intériorisées. Leur activation peut aussi s'effectuer dans des conditions proches des conditions de production : c'est le cas pour les enquêtés qui ont,

¹³¹⁷ Lorsqu'il décrit la pensée scolastique, P. Bourdieu souligne à maintes reprises cette appréhension particulière qui consiste à décontextualiser les textes lus, à réaliser des activités « arrachées à la situation immédiate » c'est-à-dire à des activités non savantes, P. Bourdieu, *Les Méditations pascaliennes*, *op. cit.*, p. 25.

depuis longtemps, constitué leurs habitudes lectorales sur le tas et en s'appuyant sur des contraintes et sollicitations lectorales objectivées.

Ces deux situations découlent de rapports différents aux sollicitations lectorales contextuelles qu'elles négligent. La seconde situation est le fait d'enquêtés n'ayant pas nourri leurs façons de lire et de dire leurs lectures des savoirs et savoir-faire lectoraux enseignés à l'école et dont les réponses sont invalidées. La première situation est le fait d'enquêtés ayant constitué les habitudes lectorales permettant de répondre de manière attendue aux sollicitations contextuelles ou textuelles participatives mais s'en écartant et les négligeant dans un geste hypocorrectif et assuré ou en les articulant à des habitudes lectorales analytiques. De ce point de vue, les mises en œuvre de ces habitudes lectorales n'ont pas la même légitimité scolaire. Dans un cas, ce sont des mises en œuvre *par défaut* et non maîtrise des habitudes lectorales expressément sollicitées qui sont reconnues comme des mises en œuvre par défaut. Dans l'autre cas, la résistance aux contraintes contextuelles n'est pas liée à la non constitution des habitudes lectorales sollicitées expressément ou usuellement (et d'ailleurs parfois également mises en œuvre). Elle est manifestation de la maîtrise d'une pluralité d'habitudes lectorales et d'un jeu, scolairement gratifiant, avec les contraintes immédiates.

L'inégale reconnaissance sociale des mises en œuvre de ces habitudes lectorales découle d'autres éléments. D'abord les différents contextes de lecture porteurs de sollicitations lectorales négligées n'ont pas la même légitimité ni la même fonction de légitimation des façons de lire. En effet si les contextes scolaire et extra-scolaire peuvent tous deux constituer des « marchés » différents sur lesquels s'évaluent les façons de lire mises en œuvre, il reste que seul le contexte scolaire occupe la fonction sociale de certification des façons de lire qu'il a aussi fonction d'enseigner. Non seulement dans la seconde situation, les lecteurs voient leurs habitudes lectorales invalidées, mais cette invalidation vaut socialement comme évaluation légitime. A l'inverse, dans la première situation, les lecteurs négligent des sollicitations lectorales dans un contexte qui n'a ni la possibilité de valider ou d'invalider des habitudes lectorales mises en œuvre ni celle de faire valoir et reconnaître socialement ses évaluations. Ensuite, les façons de lire mises en œuvre n'ont pas la même légitimité scolaire puisque les appréhensions analytiques sont celles attendues au baccalauréat et non les appréhensions pragmatiques.

Ainsi la constitution d'habitudes lectorales, dont la mise en œuvre se passe de sollicitations encadrées et est réaction à des sollicitations peu encadrées (ou dominées), peut assurer un certain pouvoir aux individus – le pouvoir de s'imposer à soi-même des réactions plutôt que de se soumettre à celles imposées par autrui¹³¹⁸. Cependant, elle prend place au sein d'un monde social où toutes les habitudes lectorales ne se valent pas et où tous les contextes n'ont pas la même légitimité (sociale et scolaire) à reconnaître et à certifier les habitudes lectorales mobilisées.

L'ensemble des enquêtés voit leurs habitudes lectorales mises en œuvre varier selon les contextes. Cela suppose la constitution et la cohabitation d'habitudes différentes dont la mise en œuvre est associée à différents contextes. Cette répartition des habitudes

¹³¹⁸

B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p. 190-192. L'auteur fait le lien entre maîtrise des pratiques langagières scolaires et apprentissage des formes légitimes d'exercice du pouvoir.

lectorales selon les contextes (cette contextualisation des habitudes lectorales) est fortement soutenue par la variation des contraintes lectorales contextuelles sollicitant la mise en œuvre d'habitudes différentes. De rares enquêtés peuvent se dispenser de sollicitations *encadrées* parce qu'ils les ont intériorisées et les reconduisent lorsqu'ils s'emparent de telle ou telle catégorie de textes et parce qu'ils réagissent à des sollicitations peu encadrées ou dominées.

Mais cette contextualisation des habitudes est atténuée par une non variation intra-individuelle des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes. Les contextes de lecture accueillent alors potentiellement une pluralité d'habitudes lectorales : parce qu'ils sont eux-mêmes porteurs de sollicitations diverses ; ou parce que leurs sollicitations, unifiées, ne suffisent pas à la mise en veille d'habitudes lectorales non expressément réclamées.

L'étude des conditions de possibilité de la variation intra-individuelle des pratiques lectorales et façons de lire selon les contextes fait apparaître la pluralité des habitudes lectorales constituées et mises en œuvre par la quasi-totalité des enquêtés. A l'exception des enquêtés n'ayant pas constitué les habitudes lectorales permettant de répondre aux attentes professorales de lecture analytique, l'ensemble des enquêtés ont construit des habitudes lectorales participatives et des habitudes lectorales analytiques. Ils mettent en œuvre ces dernières sur des catégories de textes variées en différents contextes. Les différents types possibles d'habitudes constituées, en fonction des modalités d'activation (sur sollicitations encadrées, sans ou en dépit de sollicitations encadrées), diversifient encore le profil lectoral des lecteurs enquêtés.

Conclusion

Dans la lignée des recherches sociologiques ou historiques s'intéressant à la manière dont les textes sont saisis par les lecteurs et résonnent en eux, la présente thèse ne s'est pas arrêtée à une caractérisation interne des œuvres (stylistique ou thématique, voire typographique). Mais elle se singularise dans cette filiation en montrant que si les œuvres n'induisent pas intrinsèquement et mécaniquement telle ou telle appropriation, les caractéristiques sociales et biographiques des lecteurs, en soi, ne le font pas plus. On ne met pas en doute la variation sociale des appropriations des textes par ce point de vue, mais on affirme leur construction sociale et l'importance des processus à l'œuvre dans cette construction.

On s'est attachée à dégager les sollicitations lectorales dont les lecteurs font l'objet, auxquelles ils réagissent et qui peuvent les conduire par exemple à prêter attention à la construction des personnages, à la présence de l'auteur parmi les auteurs recommandés en classe, etc. et à ignorer d'autres caractéristiques textuelles comme l'histoire, la véracité des propos publiés, etc. En proposant d'expliquer les appropriations des textes à partir d'une étude de la constitution et de la mise en œuvre des habitudes de lecture, on a éclairé les angles morts des approches en réception et des recherches sur la distribution sociale des pratiques de lecture. On a aussi travaillé à dénaturer les liens entre textes lus, façons de lire et contextes de lecture tout en soulignant l'inégale légitimité scolaire et sociale de différents liens réalisés par les lecteurs.

En insistant sur les processus et circuits par lesquels les individus en viennent à lire et apprécier tel ou tel texte, on a aussi proposé une autre manière de désigner des

réurrences de goûts et d'intérêts lectoraux constatés (et leurs exceptions). Malgré la rapidité de la formule, il semble moins intéressant de dire d'une fille comme Karine, lisant *L'Equipe*, qu'elle a des goûts de garçon, en attribuant aux textes des caractéristiques qui satisfont à des lectorats succinctement identifiés, que de montrer les conditions qui l'ont amenée à effectuer cette lecture : importance des discussions familiales autour du sport, vision partagée de retransmissions télévisées d'événements sportifs, présence au domicile du journal, lu par son père, médiatisation du football avec la coupe du monde et expansion des discussions amicales autour du sport, fréquentation du stade de foot local en compagnie de son père, comme activité propice aux retrouvailles filiales l'année d'une décohabitation du domicile parental pour intégrer un établissement scolaire sélectif, etc.

On comprend d'autant mieux les enjeux de telles précisions que les différences filles/garçons ne sont pas seules en jeu mais peuvent côtoyer d'autres caractérisations des lecteurs dans des discours qui tendent, *in fine*, volontairement ou non, à naturaliser des traits, des goûts, des intérêts, des croyances, etc. Ces discours risquent toujours de justifier un monde social inégalitaire et empêchent de comprendre les difficultés possibles de l'enseignement de telles ou telles habitudes de lecture ou de réfléchir aux manières de les surmonter en tenant compte de la complexité de la réalité, de l'intensité des relations qui soutiennent parfois telle lecture, etc. Les précisions apportées peuvent aussi invalider des discours qui décrivent de manière erronée des différences entre savoirs comme des incompatibilités intrinsèques. Contre ce type de naturalisations, on s'est efforcée par exemple de montrer non seulement différentes conditions d'opposition des légitimités ou intérêts littéraires et socio-économiques (Rodolphe ou Tasmina) mais aussi les conditions de la conciliation de ces légitimités ou intérêts pour d'autres lecteurs (Salah, Maxence ou Bastien) – les analyses évoquées se trouvent au chapitre 9.

Pour conclure ce travail, on reprendra d'abord les traits saillants de la démarche entreprise et de sa construction. On évoquera ensuite quelques résultats qui nous semblent devoir être soulignés.

1) La démarche...

En construisant l'objet de la recherche à la rencontre des sociologies de la lecture, de l'éducation et de la socialisation, à l'échelle individuelle, on a proposé une approche nouvelle des pratiques de lecture et de leurs constitutions.

Celle-ci s'est construite dans un souci constant de va-et-vient et d'indissociabilité des actes méthodologiques et des orientations théoriques du travail. Refusant de renvoyer ces propos aux annexes ou aux implicites de la construction et les considérant comme éléments de recherche à proprement parler, on s'est efforcée de les exposer et de les expliciter à chaque moment de la thèse.

On peut pointer les éléments essentiels et significatifs de la démarche suivie.

L'articulation des sociologies de la lecture, de l'éducation et de la socialisation passe par la conception, la réalisation et l'analyse des entretiens. Par exemple, les questions

posées sur les sollicitations lectorales ne visaient pas seulement à produire un matériau sur ces sollicitations ou sur les modalités de constitution des habitudes par l'intériorisation progressive de ces sollicitations ou par la construction d'habitudes lectorales permettant d'y répondre. Ces questions visaient également à comprendre et à saisir, par un autre biais que l'évocation rétrospective des textes lus, les habitudes de lecture effectivement constituées et mises en œuvre. Cette orientation a permis de mettre en évidence les liens entre sollicitations lectorales et façons de dire les lectures, qui sont ce à partir de quoi tout sociologue approche nécessairement les façons de lire. En évoquant les consignes de lecture scolaires, les conseils amicaux, familiaux, professionnels, etc., ou les messages promotionnels et les classifications mobilisées pour l'organisation de la distribution (ie. les dispositifs objectivés), les enquêtés énonçaient ce qui avait en partie orienté leur appréhension des textes : être attentif aux procédés stylistiques pour répondre aux consignes d'un commentaire de texte, être en éveil devant ses propres ressentis lectoraux lorsque l'attente d'une angoisse forte a suscité la lecture, s'attacher aux marques de vraisemblance d'un récit présenté comme une histoire vraie, etc.

L'analyse souligne toutefois que les façons de lire ne dépendent pas seulement des « consignes » de lecture.

L'articulation des sociologies de la lecture et de la socialisation conduit en effet à saisir les façons de lire mises en œuvre comme réactions à des caractéristiques du texte et des sollicitations lectorales (plus ou moins encadrées) à partir d'habitudes lectorales antérieurement constituées. On s'y est attelée pour les lectures extra-scolaires comme pour les lectures scolaires. On répond alors à des interrogations de sociologie de l'éducation en proposant une compréhension des facilités ou au contraire des difficultés rencontrées par les élèves à la mise en œuvre des façons de lire attendues en contexte scolaire. On souligne différentes conditions propices à la présentation, si ce n'est la production, d'une juste étude de texte : maîtrise des savoirs et savoir-faire attendus, entraînement effectif de leur mise en œuvre, répartition des tâches entre enseignants et élèves, importance de la réussite pour le suivi de la scolarité envisagée, étrangeté des textes par rapport à l'univers quotidien ou lectoral des lecteurs, etc. Une nouvelle des *Chroniques italiennes* évoquant des meurtres, la demande professorale d'une synthèse sur la mort et l'amour dans le recueil et la présentation du travail de Stendhal à partir de faits divers suscitent en Adeline, grande lectrice et amatrice de faits divers et d'« histoires vraies » sordides, la réactivation d'habitudes lectorales participatives. Outre ces caractéristiques textuelles et ces sollicitations lectorales scolaires, cette réactivation repose sur l'intériorisation des jugements scolaires et la décision d'une réorientation en BEP en fin de seconde, une moindre maîtrise de savoirs et savoir-faire interprétatifs nouveaux permettant de répondre à d'autres questions professorales, le refus de soumettre le suivi de l'intrigue au rythme lent de l'étude du rythme narratif. A l'inverse, une familiarisation avec les savoirs et savoir-faire interprétatifs en troisième, l'étrangeté première des textes de Montaigne, le suivi scrupuleux des corrections professorales et la réalisation systématique des études de textes de Montaigne et Rabelais, l'investissement reconnu d'Elodie dans les activités scolaires, expliquent sa compréhension progressive, attendue, des textes du XVI^e siècle (cf. chapitres 7 et 8)

Cette analyse souligne à sa manière et après d'autres que la volonté des élèves, leur

motivation ou leurs supposés « dons » sont insuffisants à la compréhension de leurs productions scolaires et ne sont pas les éléments sur lesquels travailler pour lutter contre les difficultés scolaires. On indique aussi que, quels que soient leur intérêt ou leur pertinence, les solutions pédagogiques se focalisant sur les méthodes d'enseignement oublient souvent que l'enseignement proposé ne détermine pas à lui seul la réception qu'en ont les élèves. Il le peut d'autant moins que, dans sa mise en œuvre au sein des classes, par le déroulement des cours, etc., il est rarement univoque et souvent porteur d'une pluralité de sollicitations dont les attendus correspondent plus ou moins à ceux des examens (chapitres 6 et 9).

L'inscription de la recherche dans une sociologie de la socialisation potentiellement plurielle menée à l'échelle individuelle constitue un autre trait saillant de la démarche. Elle implique une approche des sollicitations lectorales *diverses*, non pas en soi (abstraitement, ou par les seuls discours officiels : de l'Education nationale, des professionnels du livre, etc. ou la seule observation de la rationalisation de la distribution du livre ¹³¹⁹, etc.), mais celles auxquelles les enquêtés ont effectivement réagi et les manières dont ils y ont réagi (en les suivant, en les détournant ou en les refusant). On a mis en place un dispositif spécifique pour étudier les sollicitations lectorales scolaires au cours de la période lycéenne. On a travaillé à les reconstruire du point de vue des enseignants qui mettent en œuvre les *Instructions officielles* dans leurs cours, en réalisant des entretiens avec eux, des observations en classe, en s'arrêtant aux *IO*, etc. On les a également reconstruites du point de vue des élèves, en étudiant les conditions de leurs réactions (attendues, ou non) à ces sollicitations à partir notamment de leurs habitudes lectorales antérieurement constituées, par le biais d'entretiens, de copies de français et d'observations en classe. Pour les autres sollicitations lectorales – tant actuelles que passées –, l'investigation a été moins approfondie et pourrait être le point de départ de prolongements d'enquête, en imaginant une sociologie de la lecture interrogant des lecteurs, leurs parents, leurs proches, les professionnels du livre qu'ils côtoient ou les lieux de distribution qu'ils fréquentent, leurs enseignants, etc. Pour autant, l'investigation réalisée n'en a pas été moins innervée par les préoccupations d'une sociologie de la socialisation. La lecture des travaux sur les modes de socialisation, sur les pratiques de lecture des Français et d'autres matériaux (comme les *IO* en vigueur au moment de la scolarité des enquêtés à chaque étape du cursus, etc.) a permis de construire une politique d'enquête informée, soucieuse de susciter les propos des enquêtés dans cette perspective et de poser des questions sur des sollicitations que les enquêtés n'évoquaient pas spontanément. On a interrogé les pratiques de leur entourage, leur possession d'imprimés et leurs modalités d'approvisionnement, leurs activités scolaires et extra-scolaires touchant de près ou de loin à la lecture, etc.

Cette politique d'enquête a assuré aussi la compréhension et l'analyse des propos collectés en inscrivant les évocations des incitations à la lecture dans le cadre plus large de la socialisation enfantine. Elle a permis d'éclairer la variation des habitudes constituées. Ainsi, l'évocation des désordres enfantins au sein des cours d'arabe ou de la bibliothèque municipale par Ahmed et Radia ne peut être rapportée à un moindre investissement ou une démission éducative parentale en matière lectorale notamment, ni

¹³¹⁹ A propos de l'écoute musicale, A. Hennion évoque les effets apparemment univoques et universels de la « discomorphose ».

non plus à la seule présentation de soi, surtout dans un contexte politique peu favorable à une telle éducation. Elle doit plutôt être comprise comme évocation du détournement enfantin des intentions éducatives parentales qui incitent à réaliser des activités extra-scolaires permettant d'exercer la maîtrise de l'écrit, ou comme souscription enfantine décalée à l'exigence parentale de valorisation des activités scolaires (vs les activités extra-scolaires associées au divertissement), cf. chapitre 2. Par ailleurs, les suggestions parentales en matière de lecture ne correspondent pas toujours aux attendus professoraux : ils peuvent proposer la lecture de *Profil*, faire à leurs enfants des comptes rendus des œuvres lues et étudiées, leur suggérer de regarder des adaptations télévisuelles d'œuvres littéraires étudiées, valoriser la lecture, quels que soient les textes et leur appartenance au corpus étudié en classe ou suggéré – mise à disposition du journal local ou des magazines plutôt que des œuvres littéraires –, ou valoriser des pratiques de lecture collectives différentes des lectures individuelles attendues à l'école, etc. Ces suggestions parentales non conformes aux attendus scolaires de l'accompagnement parental de la scolarité peuvent être saisies non comme des résistances aux directives scolaires, mais comme des soutiens à la scolarité enfantine, en particulier à la construction des habitudes de lecture légitimes scolairement, décalés par méconnaissance de l'institution scolaire et de ses objectifs ou perspectives d'enseignement.

Enfin, une telle inscription de la recherche implique de prêter attention non seulement aux incitations explicites des adultes, mais aussi aux pratiques effectives des enquêtés et de leur entourage, et de construire un guide d'entretien permettant la production d'un matériau sur les différentes modalités de la socialisation.

2) Quelques résultats...

On montre dans cette thèse le caractère socialement construit des habitudes lectorales et on pointe le fait que la caractérisation des lecteurs passe sous silence un déterminant essentiel des lectures effectives lorsqu'elle ne mentionne pas les sollicitations lectorales auxquelles ils réagissent : la mise en œuvre des habitudes de lecture est liée à la rencontre entre habitudes et sollicitations particulières.

L'organisation de la thèse et des analyses vise à cette démonstration en développant la recherche dans trois directions : l'étude de la constitution des habitudes de lecture (à laquelle on s'est attachée de l'enfance jusqu'en seconde), l'analyse des sollicitations contextuelles que l'on a réalisée en particulier pour le contexte scolaire lycéen, les réactions attendues ou non des enquêtés à ces sollicitations contextuelles par la mise en œuvre ou la mise en veille de certaines de leurs habitudes lectorales.

Une des préoccupations centrales a été de mettre en évidence des sollicitations lectorales à partir d'une focale individuelle, et d'indiquer les modalités concrètes par lesquelles des habitudes lectorales différentes se constituent et sont mises en œuvre en différents contextes. On entendait souligner par là, et en évitant l'adoption d'un point de vue scolaro-centré, que toutes les habitudes de lecture reposent sur des conditions de

constitution particulières et sont liées à des arbitraires culturels spécifiques. L'inégale reconnaissance sociale ou scolaire des habitudes lectorales ne découle donc pas d'un inégal travail de constitution, "au mieux" découle-t-elle des inégales visibilité et reconnaissance de ce travail comme tel, liées notamment à la légitimité de ceux qui le dispensent et le réalisent. A l'inverse, des degrés d'engagement similaires pour des goûts et intérêts lectoraux distincts et inégalement reconnus socialement s'expliquent par l'intensité (affective ou matérielle) des relations au sein desquelles peuvent se constituer des habitudes lectorales différentes et par l'inscription des habitudes constituées dans des arbitraires culturels et des styles de vie particuliers.

Cette préoccupation a donc guidé l'exposition des analyses en pointant, en outre, la variation des sollicitations lectorales qu'ont connues les enquêtés à différents moments biographiques. Pour être socialement constituée comme période de familiarisation avec la lecture, l'enfance se distingue de la période collégienne et lycéenne. Cependant, qu'on s'attache aux pratiques réalisées durant l'enfance ou au cours de la classe de seconde, on constate des récurrences dans l'analyse des sollicitations lectorales et des habitudes mises en œuvre, qui peuvent être présentées comme des résultats.

Le premier est celui de la variation sociale des sollicitations auxquelles ont été confrontés les enquêtés à chaque moment biographique. Celle-ci dépend de la rencontre et de l'articulation de plusieurs caractéristiques des configurations au sein desquelles évoluent les enquêtés : la familiarité de l'entourage avec l'institution scolaire et ses habitudes de lecture, les activités extra-scolaires autour de la lecture auxquelles les enquêtés ont ou non participé dans tel ou tel équipement culturel et les sociabilités lectorales qu'ils ont ou non nouées, l'enseignement scolaire qu'ils ont reçu en matière de lecture et la manière dont ils se le sont appropriés. De la *variation sociale des sollicitations rencontrées* (et non du fait d'une plus ou moins grande ouverture ou fermeture d'esprit) découle en partie *celle des habitudes lectorales constituées* par les enquêtés. Alors que l'ensemble des enquêtés ont appris à mettre en œuvre une appréhension pragmatique de plusieurs catégories de textes, plus rares sont ceux qui ont appris à mettre en œuvre une appréhension analytique des textes, et les catégories de textes qui en font l'objet sont aussi peu nombreuses (essentiellement la littérature classique, les bandes dessinées ou d'autres littératures de genre ayant connu un processus de légitimation).

Le second est celui de la diversité même de ces sollicitations. On l'a approchée à partir de l'examen des liens entre contextes de lecture et sollicitations, en cherchant à les caractériser de différentes manières. On a pris en compte leur « nature », c'est-à-dire les textes et les façons de lire qu'elles suggèrent. On s'est intéressée à la forme, explicite ou implicite, des sollicitations (conseils, discussions ou mise à disposition personnalisée ou non d'imprimés). Grâce à cela, on a notamment pu mettre en évidence le rôle des pères dans les sollicitations lectorales perçues par un certain nombre d'enquêtés. S'ils accompagnent moins souvent que les mères les enfants à la bibliothèque, les pères mettent à leur disposition leurs albums et livres de jeunesse, lisent le journal, etc. L'appropriation de ces textes est susceptible d'être constituée en enjeu socio-affectif fort, motivant des lectures. On a enfin veillé aux différents types de sollicitations : les prescriptions des professionnels de l'enseignement de la lecture, les incitations des non professionnels de cet enseignement, les sollicitations de communion passant par le

partage de lecture avec des proches.

On souligne ainsi que l'institution scolaire se caractérise par la relative concentration des sollicitations sur les textes recommandés, et par l'usage de certains types de sollicitations (prescription et souvent fort encadrement). En revanche elle enseigne une pluralité de façons de lire (analytiques et pragmatiques) et émet donc des sollicitations lectorales de nature variée. Elle le fait encore au lycée même si les diverses sollicitations ont des statuts différents : certaines sont valides ponctuellement, dans le déroulement du cours, mais insuffisantes voire disqualifiantes en situation d'examen, d'autres sont valides et attendues en situation d'examen. Cet enseignement n'annule donc pas une hiérarchisation des façons de lire, ni une inégale reconnaissance des façons de lire. Si, dans une perspective analytique, les élèves peuvent appréhender la presse comme des récits de fiction en comparant la construction narrative ou argumentative, l'appréhension participative que certains ont de la presse, comme une fiction, est illégitime : des fonctions et attentes lectorales différentes sont attribuées aux différentes catégories de textes. L'institution scolaire légitime les façons de lire participatives socialement dominantes des différentes catégories de textes, à mettre en œuvre lors des lectures extra-scolaires ou à reconnaître lors des lectures scolaires.

On indique aussi la relative diversité des sollicitations portées par les contextes extra-scolaires : non seulement du fait de la variation sociale des contextes fréquentés par les enquêtés, mais aussi du fait de l'hétérogénéité même des sollicitations portées par les différents contextes extra-scolaires au sein desquels ils évoluent (chacun émet des sollicitations plus ou moins proches des sollicitations scolaires). Il peut y avoir des variations entre les sollicitations familiales, amicales, professionnelles (bibliothécaires, libraires, animateurs, etc.), mais aussi par exemple entre différents membres de la famille. On observe des variations de sollicitations du point de vue de leur degré d'encadrement. Les lieux de distribution émettent des sollicitations peu encadrées (le classement des rayons peut infléchir l'appréhension qui est faite des textes mais la façon de lire effectivement réalisée n'est ni vérifiée, ni encadrée par des consignes guidant le déroulement de la lecture par exemple). Les enquêtés doivent avoir été initiés à ces sollicitations pour y être sensibles et les suivre. En revanche, les sollicitations des lieux de distribution peuvent rejoindre les sollicitations scolaires à l'endroit des lectures extra-scolaires : ils mettent en effet en avant les fonctions socialement reconnues des textes pour une appréhension participative. Les sollicitations familiales ou amicales peuvent pour leur part non seulement être plus encadrées (lorsque les lectures constituent des références communes obligées), mais aussi associer à des catégories de textes des fonctions et attentes lectorales socialement illégitimes (lire la presse comme un récit de fiction, lire des récits de fiction comme des comptes rendus objectifs de réalités, etc.).

L'étude des différentes relations au sein desquelles sont émises des sollicitations lectorales pointe qu'en matière de lecture, la « transmission verticale » (des adultes aux enfants ou adolescents) est loin d'être évincée par la « transmission horizontale » (entre pairs). En réfléchissant au choix de regroupement des membres de la fratrie avec les pairs ou avec les parents, elle montre en outre que la mesure des différentes transmissions dépend de ses modalités de production. L'étude rejoint les travaux

préoccupés par la comparaison des transmissions horizontales et verticales en constatant que si les pairs et les adultes se distinguent parfois par les types et la nature des sollicitations qu'ils émettent, ils se distinguent peu par la force et l'efficacité de leurs sollicitations, quelles que soient l'institutionnalisation et la légitimité sociale de ces dernières.

Un troisième résultat important concerne les liens entre l'encadrement des sollicitations et leur suivi.

On montre que la variété des formes d'encadrement des sollicitations et des lectures (par la vérification professorale des lectures effectuées, par la demande parentale de comptes rendus, par les implicites au cours de discussions amicales qui enjoignent, en creux, la réalisation de lectures communes, etc.) n'induit pas mécaniquement une variété des degrés d'encadrement : les pairs, les parents peuvent objectivement exercer des contraintes aussi fortes que les contraintes scolaires. Elle n'induit pas non plus les expériences qu'en ont les enquêtés : certains enquêtés font leur les sollicitations lectorales scolaires de prescription, au point de construire des plaisirs spécifiques à la mise en œuvre de façons de lire analytiques sur la littérature classique (cf. Salah, Maxence) ; d'autres, au contraire, se sentent brimés par de telles sollicitations (cf. Marie ou Valérie).

Il apparaît en revanche que le suivi des sollicitations varie selon leur degré d'encadrement (vérification professorale ou non des lectures, distribution ou non d'un plan explicite de travail, suggestion amicale et questionnement rétrospectif ou non sur une lecture conseillée, etc.) et surtout selon la familiarité des lecteurs avec telle ou telle forme de sollicitations : les dispositifs objectivés que constituent les rayonnages d'un lieu de distribution actualisent des sollicitations lectorales peu encadrées (consignes lapidaires, non vérifications de la réalisation des lectures et des façons de lire mises en œuvre, etc.). Ils sont néanmoins susceptibles de dispenser des sollicitations fortement encadrantes auprès des lecteurs qui y ont été familiarisés (elles peuvent leur servir à s'orienter parmi une offre abondante d'imprimés, elles peuvent suggérer une façon de lire en insistant sur telle caractéristique textuelle ou sur telle expérience lectorale, etc.). En ce sens, on souligne que ce qui est qualifié d'autonomie est une aisance acquise des individus au sein de dispositifs objectivés qui n'en émettent pas moins des sollicitations. Les lecteurs réagissent toujours à partir de leurs habitudes lectorales à des sollicitations même si celles-ci sont peu encadrées. On indique aussi que l'aisance au sein des dispositifs objectivés découle d'une initiation plus que de la seule force d'un goût constitué.

Un fort degré d'encadrement des sollicitations réduit cependant la possibilité de leur évitement, mais aussi celle de leur détournement auprès de tous les lecteurs qu'ils soient ou non initiés aux sollicitations. Il permet en effet aussi bien la mise en œuvre d'habitudes lectorales qui sont dépendantes d'un fort encadrement que celle d'habitudes lectorales qui se satisfont d'un encadrement faible des sollicitations.

Vis-à-vis de sollicitations encadrées, les lectures effectuées et les habitudes constituées pendant l'enfance dépendent des caractéristiques du sollicitateur. Il apparaît que sans encadrement adulte (scolaire ou extra-scolaire), la découverte et l'entraînement

à la lecture individuelle de récits longs sont rares au cours de la familiarisation avec la lecture. L'encadrement enfantin des lectures favorise pour sa part la construction d'habitudes de lecture collectives de récits brefs ou surtout de bandes dessinées et de magazines. Mais qu'il s'agisse de lectures individuelles ou collectives, de romans ou de bandes dessinées, etc., d'une familiarisation indirecte à la littérature par l'écoute, l'illustration ou l'évocation d'histoires lues ou racontées par autrui, chaque habitude constituée autour de la lecture découle d'un encadrement et de sollicitations spécifiques.

Le quatrième résultat est de faire apparaître que les individus s'approprient les sollicitations, quel que soit leur degré d'encadrement. A partir des souvenirs d'enfance comme des évocations de sollicitations lectorales plus récentes, on a pu reconstruire que les enquêtés peuvent suivre les sollicitations de manière attendue, les détourner, les éviter, les refuser ou les négliger. On a ainsi prolongé l'investigation sur le « travail de l'héritage » par l'héritier (au sein de la famille, mais le suivi ou l'évitement des sollicitations scolaires sont également justiciables d'une analyse en terme d'appropriation). On montre que celui-ci se réalise soit par reproduction de l'héritage soit par différenciation. La reproduction comme la différenciation des pratiques lectorales de l'entourage ne s'accompagne pas nécessairement d'un jugement négatif ou positif des pratiques d'autrui. En outre, les pratiques de leur entourage non reproduites par les enquêtés peuvent être construites comme enviables et inaccessibles ou au contraire comme détestables et rejetables.

Les logiques de reproduction ou de différenciation des pratiques lectorales de l'entourage ne peuvent être renvoyées aux seules caractéristiques des textes lus ou des façons de lire et aux goûts et intérêts lectoraux des enquêtés. Elles sont en effet liées à des principes de socialisation sexuée, générationnelle et culturelle dont les effets respectifs ne sont pas mécaniques et qui peuvent se contrebalancer. Si Benjamin ne lit pas *Le Nouvel Observateur* de sa mère c'est notamment parce qu'il s'agit d'une lecture familialement constituée comme féminine et parce qu'il se préoccupe peu de « *politique* ». Il n'en demeure pas moins frustré de ne pas comprendre les articles et espère pouvoir le lire plus tard. Lagdar pour sa part écarte le magazine de sa sœur non seulement parce qu'il se désintéresse de la vie des stars mais aussi parce qu'il l'appréhende comme un imprimé féminin. Ahmed en revanche lit avec plaisir les magazines de ses sœurs. Pour lui, le plaisir des sociabilités lectorales l'emporte sur un principe de distinctions sexuées des lectures. Enfin, il apparaît que l'héritier effectue rarement seul ce « travail de l'héritage », mais est souvent accompagné voire guidé par son entourage même. En effet, celui-ci peut devancer les réactions de l'héritier en les suggérant, il peut aussi les accompagner en mettant par exemple à sa disposition des imprimés spécifiques ou en l'incitant au contraire à s'emparer des imprimés familiaux, etc.

L'intérêt propre d'une sociologie de la lecture pour la mise en évidence des habitudes lectorales – tant du point de vue des textes lus que des façons de lire et des conditions individuelles ou collectives de lecture –, et de leur distribution sociale nous a conduite à réaliser ce qu'on pourrait appeler *une ethnographie des habitudes de lecture*. Celle-ci procède par la production d'un matériau susceptible de faire apparaître la diversité des habitudes de lecture, et notamment des habitudes lectorales négligées par d'autres enquêtes (comme l'appréhension pratique des textes théâtraux, ou une appréhension

participative des textes religieux). Elle passe aussi par la place consacrée à leur présentation et à leur analyse des conditions de leur constitution et de leur mise en œuvre. Au fil des chapitres ce sont donc la diversité et la variation sociale des habitudes constituées qui apparaissent.

Elle permet d'abord de pointer les entremêlements des cultures orale et écrite lorsque la familiarisation de certains enquêtés avec la culture écrite se fait sans entraînement intensif des habitudes de lecture individuelle, par la découverte indirecte du répertoire lu par autrui, perçu à partir d'adaptations, etc. Ainsi, plus qu'elle n'a lu elle-même des récits de littérature classique et jeunesse, Leïla a écouté depuis son enfance des récits (histoires lues ou racontées par des animateurs de bibliothèque, textes lus en classe en lecture suivie ou étudiés/évoqués au collège, etc.). Elle a illustré plastiquement les histoires entendues, mémorisé et joué certaines d'entre elles, discuté et échangé à leur propos. En revanche, elle s'est peu entraînée à réaliser elle-même et seule de telles lectures et éprouve des difficultés à le faire lorsqu'au lycée, elle y est obligée (cf. chapitre 9).

La citation d'extraits d'entretien prouve par ailleurs que l'étude de la lecture, des réactions aux textes, des façons de lire et attentes lectorales est une manière d'aborder des arbitraires culturels dont on perçoit la diversité.

En plus de signifier la diversité des styles de vie et des arbitraires culturels, plus ou moins proches de ceux transmis ou portés par l'institution scolaire, l'étude fine des constitutions des différentes façons de lire pointe par exemple que, bien que souvent désignées comme néfastes au plaisir de lire participatif, et comme plus difficilement accessibles, les appréhensions analytiques des textes peuvent susciter auprès de certains élèves des plaisirs lectoraux spécifiques. Ce ne sont pas toujours elles qui opposent le plus de difficultés aux élèves. Les oppositions d'ordre idéologique qui apparaissent à l'occasion des appréhensions participatives manifestent d'autres difficultés, non moins importantes. En effet, ces difficultés révèlent notamment des rapports aux valeurs différents négligés par les pédagogues ou sociologues qui cherchaient illusoirement à définir des savoirs et savoir-faire analytiques libres de tout arbitraire culturel et omettaient de réfléchir sur les modalités d'enseignement et de présentation d'un corpus littéraire (ou autre), nécessairement ancré socialement. De même, ceux qui décriaient cette recherche pédagogique ou scientifique et la mise en avant d'une appréhension analytique-stylistique des textes, supposaient, également illusoirement, des lectures participatives univoques et identiques chez des lecteurs aux « arbitraires culturels » ou « horizons d'attente » différents.

Cette étude permet de plus de s'interroger sur le devenir des différentes habitudes lectorales constituées par les enquêtés, leur articulation, leur synthèse ou leur cohabitation et juxtaposition. Elle souligne que certains enquêtés ont constitué une pluralité d'habitudes lectorales, tant analytiques que pragmatiques et sont susceptibles de les combiner, d'autres moins. Des enquêtés font reposer leurs appréhensions analytiques des textes réclamées scolairement sur une appréhension participative, quand d'autres ignorent la seconde. Par ailleurs, l'étude indique qu'un relatif cloisonnement des habitudes constituées et des sollicitations rend possible le maintien d'habitudes lectorales construites en contexte extra-scolaire avec l'avancée du cursus, indépendamment de ce

qui s'enseigne en cours de français et des habitudes nouvelles constituées. Elle pointe la variation des expériences des différentes sollicitations liées à la cohabitation d'habitudes hétérogènes selon qu'elles sont construites ou non comme contradictoires (chapitre 5).

Le sixième résultat a trait à une autre préoccupation transversale à la recherche qui, prolongeant ce questionnement sur l'articulation des habitudes de lecture constituées, tâche de rendre compte des conditions de la variation intra-individuelle des habitudes de lecture selon les contextes. Cette préoccupation apparaît en filigrane dans l'analyse de la constitution des différentes habitudes lectorales en différents contextes (chapitre 2, 3, 4 et 5). Elle est traitée frontalement au chapitre 9 par la comparaison des lectures scolaires et extra-scolaires des enquêtés. On constate alors que la variation intra-individuelle des habitudes de lecture selon les contextes dépend non seulement de la pluralité des habitudes de lecture constituées, mais aussi de la variété des sollicitations lectorales portées par les contextes scolaires et extra-scolaires qu'ils fréquentent. Parce qu'ils lisent hors école d'autres textes que de la littérature ou qu'ils appréhendent les imprimés dont ils s'emparent d'une façon pragmatique, les enquêtés ont des lectures extra-scolaires distinctes de leurs lectures scolaires effectuées de façon analytique sur cette catégorie de texte. Ainsi, du point de vue des habitudes de lecture, les individus interrogés ont un profil hétérogène, lié aux sollicitations variées dont ils ont fait l'objet au sein du contexte scolaire même, mais aussi au sein d'autres contextes, extra-scolaires. Ils sont le plus souvent amenés à contextualiser leurs habitudes hétérogènes. Mais la plupart d'entre eux connaissent aussi, ponctuellement et sur certaines lectures, les conditions propices à une non variation de leurs pratiques lectorales selon les contextes scolaire et extra-scolaire : soit parce que les contextes sont porteurs de sollicitations lectorales semblables ; soit parce que les enquêtés ne parviennent pas à se soumettre à certaines sollicitations lectorales d'un des deux contextes, ou les ignorent. La non variation intra-individuelle des habitudes lectorales selon les contextes est alors moins liée à l'unicité de leurs habitudes lectorales qu'à la mobilisation au sein du contexte scolaire ou extra-scolaire d'habitudes lectorales produites en l'autre contexte. Les conséquences de ces mises en œuvre décalées varient selon que le contexte a le pouvoir de certifier ou de disqualifier les habitudes lectorales révélées.

Pour analyser les lectures scolaires et extra-scolaires réalisées durant l'année de seconde, on a montré, en les rappelant à point nommé, l'importance des habitudes lectorales constituées (antérieures, plurielles, etc.) par les enquêtés. On a indiqué la manière dont elles déterminent en partie les réactions lectorales à des sollicitations particulières. On a par ailleurs reconstruit quelles étaient les habitudes lectorales constituées par chaque lecteur interrogé.

Mais, souhaitant mettre l'accent sur les sollicitations lectorales et les modalités de constitution des habitudes (reconstruites à partir de socialisations individuelles), on n'a pas pris le parti de dresser des typologies de lecteurs selon la pluralité des habitudes constituées ou selon l'évolution diachronique des habitudes qu'ils mettent en œuvre, ce qui aurait été une autre manière d'exposer les résultats, et aussi, indissociablement de décider d'autres enjeux de la recherche.

Bibliographie

- A. F. P. F., « Editorial [Manifeste de Charbonnières] », *Le Français aujourd'hui*, n°9, 1970, p. 7-32.
- ALBERTINI P., « L'histoire littéraire au lycée : Repères chronologiques », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 35-44.
- ALBERTINI P., « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *Textuel* 34/44 « Commenter, expliquer », Université Paris VII, 1987, p. 87-97.
- AMRANI Y. et BEAUD S., « *Pays de malheur !* » *Un jeune de cité écrit à un sociologue*, Paris, La Découverte, 2004, 233 p.
- ARIÈS P., *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, rééd. Seuil, 1973, 316 p.
- ARON P., VIALA A., *L'Enseignement littéraire*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2005, 127 p.
- ATTIAS-DONFUS C., *Génération et âges de la vie*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1991, 126 p.
- BAKHTINE M., *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Paris, Gallimard, 1970, 471 p.
- BAKHTINE M., *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, 1977, 233 p.
- BAUDELLOT C. et CARTIER M., « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, juin 1998, p. 25-44.

- BAUDELLOT C., CARTIER M., DÉTREZ C., *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999, 246 p.
- BAUTIER E., CHARLOT B., ROCHEX J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, 253 p.
- BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998, 302 p.
- BEAUD S. et PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, rééd. 10/18, 2004, 479 p.
- BEAUD S., *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte & Syros, 2002, 329 p.
- BEAUDRAP A.-M. de, « La Scolarisation de *Candide* de Voltaire dans les éditions parascolaires », in P. DEMOUGIN et J.-F. MASSOL (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP, 1999, p. 45-59.
- BECKER H. S., *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985, 247 p.
- BECKER H. S., *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002, 353 p.
- BERGER P. et LUCKMANN T., *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1996, 288 p.
- BERGER P. et KELLNER H., « Le mariage et la construction de la connaissance de la réalité. Contribution à l'étude microsociologique du problème de la connaissance », *Diogenes* n° 46, avril-juin 1964, p. 3-32.
- BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975, 348 p.
- BERNSTEIN B., « La Construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », *Critiques sociales* n° 3-4, novembre 1992, p. 20-57.
- BLANC P., *Les Rapports de domination entre les disciplines scolaires*, mémoire de DEA sous la direction de B. Lahire, Université Lumière Lyon 2, 1996, 87 p.
- BLOCH M. E. F., "Chapter nine. Astrology and writing in Madagascar", "Chapter ten. Literacy and enlightenment", "Chapter eleven. The uses of schooling and literacy in Zafimaniry village", in M. Bloch, *How do we think they think. Anthropological approaches to cognition, memory and literacy*, Boulder and Oxford, Westview Press, 1998.
- BOLTANSKI L., « Les Usages sociaux du corps », *Annales ESC*, 1971, p. 205-233.
- BOLTANSKI L., « La Constitution du champ de la bande dessinée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, 1975, p. 37-59.
- BONTET DE MONVEL A., « La "nouvelle critique" et l'enseignement littéraire dans le second cycle », *Cahiers pédagogiques*, n° 86, décembre 1969, p. 18-24.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964, 189 p.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, 279 p.
- BOURDIEU P. et SAINT MARTIN M. de, « Les Catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 3, 1975, p. 68-93.

-
- BOURDIEU P. et CHARTIER R., « La lecture : une pratique culturelle », in R. CHARTIER (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, rééd. Payot et Rivages, 1993, p. 265-294.
- BOURDIEU P., « Disposition esthétique et compétence artistique », *Les Temps modernes*, n° 275, 1971, p. 1345-1378.
- BOURDIEU P., « Les Trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 30, 1979, p. 3-6.
- BOURDIEU P., *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979, 670 p.
- BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Minuit, Paris, 1980, 475 p.
- BOURDIEU P., *Leçon sur la leçon*, Paris, Minuit, 1982, 56 p.
- BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, 243 p.
- BOURDIEU P., *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1984, 317 p.
- BOURDIEU P., *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992, 480 p.
- BOURDIEU P., « A propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 100, 1993, p. 33-36.
- BOURDIEU P., « Comprendre », in P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 903-939.
- BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, 316 p.
- BROCCOLICHI S., « Un paradis perdu », *La Misère du monde*, Seuil, Paris, 1993, p. 621-637.
- BRUNER J. S., *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983, 292 p.
- BRUNO P., « Cultures adolescentes et sociocritique », in S. Goffard et A. Lorant-Jolly (dir.), *Les Adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Evian*, Créteil, Editions CRDP Créteil, 1995, p. 133-138.
- BUCHETON D., « Les Postures du lecteur », in P. DEMOUGIN et J.-F. MASSOL (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP Grenoble, 1999, p. 137-150.
- BURGOS M., « Modèle et contre-modèle de lecture adolescente. Entrer dans l'histoire, se faire prendre au discours », in S. GOFFARD, A. LORANT-JOLLY (dir.), *Les Adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Evian*, Créteil, Editions CRDP Créteil, 1995, p. 121-131.
- CACOUAULT M. et ŒUVRARD F., *Sociologie de l'éducation*, Paris, rééd. La Découverte, 2003, 123 p.
- CERTEAU M. de, *L'Invention du quotidien. Tome 1. Art de faire*, Paris, rééd. Gallimard, 1990, 350 p.
- CHAMPAGNE P., « La vision médiatique », in P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Seuil, Paris, 1993, p. 61-79.
- CHARLOT B., Interview accordée à la *Nouvelle revue de l' AIS*, n° 1/2, 2^e trimestre, 1998.

- CHARPENTIER I. et PIERRU E., « Pratiques de sociabilités lectorales et “gender gap” », in I. CHARPENTIER, E. DARRAS, P. LEHINGUE, E. PIERRU, *Les Pratiques culturelles des Français(e)s*, Rapport final au DEP du Ministère de la Culture, novembre 2001, 40 p.
- CHARPENTIER I., « Anamorphoses des réceptions critiques d’Annie Ernaux. Ambivalences & malentendus d’appropriation », in F. THUMEREL (dir.), *Annie Ernaux : une œuvre de l’entre-deux*, Arras, Artois Presses Université / SODIS, 2004, p. 225-242.
- CHARPENTIER I., « Des passions critiques pas si simples... Réceptions critiques de *Passion simple* d’Annie Ernaux », in J. DOR, M.-E. HENNEAU (dir.), *La Femme & le livre*, Paris, L’Harmattan, 2005, 15 p.
- CHARPENTIER I., « Lectures sociopolitiques d’une œuvre littéraire à dimension auto-sociobiographique : réceptions d’Annie Ernaux », *French Cultural Studies*, numéro spécial « French literary Receptions », L. Thomas (Ed.), 12 p.
- CHARPENTIER I., « Lectrices et lecteurs de *Passion simple* d’Annie Ernaux : les enjeux sexués de la réception d’une écriture de l’intime sexuel », in I. CHARPENTIER (dir.), *Comment sont reçus les textes ? Actualités des recherches en sociologie de la réception & des publics*, Paris, Creaphis/Le Seuil, 2006, 17 p.
- CHARTIER A.-M., DEBAYLE J., JACHIMOWICZ M.-P., « Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d’une enquête sur les lectures d’étudiants en IUFM », in E. FRAISSE (dir.), *Les Etudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, p. 73-97.
- CHARTIER A.-M. et HÉBRARD J., *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, BPI-Centre Pompidou/Librairie Arthème Fayard, 2000, 762 p.
- CHARTIER A.-M. et HÉBRARD J., *Genèse d’une crise : la lecture littéraire dans les Cahiers pédagogiques (1949-1968)*, INRP/CNRS, ronéo, 2000, 53 p.
- CHARTIER A.-M., « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l’an 2000 », *Les Enseignants et la littérature : la transmission en question*, Actes du colloque de l’Université de Cergy-Pontoise, novembre 2002, p. 31-56.
- CHARTIER A.-M., « L’Enfant, l’école et la lecture », *Le Débat. Histoire, politique, société* n° 135, mai-août 2005, p. 194-220.
- CHARTIER R. et CAVALLO G. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, rééd. Seuil, 2001, 587 p.
- CHARTIER R., « Du livre au lire », in R. CHARTIER (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, rééd. Payot et Rivages, 1993, p. 79-113.
- CHARTIER R., *Lectures et lecteurs dans la France d’Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1987, 370 p.
- CHARTIER R., « Le Monde comme représentation », *Annales ESC*, n° 6, 1989, p. 1505-1520.
- CHARTIER R., *Les Origines culturelles de la Révolution française*, Paris, Seuil, 1990, 245 p.
- CHARTIER R., « Des “secrétaires” pour le peuple ? Les modèles épistolaires de l’Ancien Régime entre littérature de cour et livre de colportage », in R. CHARTIER (dir.), *La Correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*, Paris, Fayard, 1991, p. 159-208.

- CHARTIER R., « Textes, imprimés, lectures », in M. Poulain (dir.) *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la librairie, 1993, p. 15-29.
- CHARTIER R., « Le Texte de théâtre entre la scène et la page au XVIII^e siècle », p. 33-53
- CHARTIER R., *Inscrire et effacer. Culture écrite et littérature (Xle-XVIIIe siècle)*, Paris, Seuil/Gallimard, 2005, 209 p.
- CHERVEL A., « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation*, n° 25, janvier 1985, p. 3-10.
- COLLOVALD A. et NEVEU E., *Lire le noir. Enquête sur les lecteurs de récits policiers*, Paris, BPI-Centre Pompidou, 2004, 346 p.
- CORNER J., « Sens, genre et contexte : la problématique du "savoir public" », *Réseaux* n° 79, 1996, 20 p.
- DAINVILLE F. de, *L'Education des jésuites (XVI^e -XVIII^e siècles)*, Paris, Minuit, 1978, 570 p.
- DARMON M., « Les "entreprises" de la morale familiale », *French politics, culture and society*, vol. 17, n° 3-4, 1999, p. 134-152.
- DARMON M., *Approche sociologique de l'anorexie : un travail de soi*, Thèse pour l'obtention d'un doctorat de sociologie dirigée par F. de Singly, Paris, Université Paris V, Décembre 2001, 478 p.
- DARMON M., *La Socialisation*, Paris, Nathan, 2006, 128 p.
- DARNTON R., « La Lecture rousseauiste et un lecteur "ordinaire" au XVIII^e siècle », in R. CHARTIER (dir.), *Pratiques de la lecture*, rééd. Payot et Rivages, Paris, 1993, p. 161-199.
- DELBOS G. et JORION P., *La Transmission des savoirs*, Paris, MSH, 1984, 310 p.
- DELBOS G., « Savoir du sel et sel du savoir », *Terrain* n° 1, oct. 1983, p. 11-22.
- DELSAUT Y., « Carnets de socioanalyse 1. L'inforjetable », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 74, 1988, p. 83-88.
- DEMOUGIN P., « L'Espace de la lecture privée dans les instructions officielles », in P. DEMOUGIN et J.-F. MASSOL (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP Grenoble, 1999, p. 61-71.
- DESPLANQUES G., « La Chance d'être aîné », *Economie et statistiques*, n° 137, 1981.
- DÉTREZ C. et RENARD F., « Démêler les fils des légitimités littéraires : le cas des adaptations littéraires », *Compara(i)son. An International Journal of Comparative Literature*, 2, 2002, p. 147-157.
- DÉTREZ C., *Finie, la lecture ? Lire au collège, lire au lycée : une enquête longitudinale*, Thèse pour le doctorat des sciences sociales sous la direction de C. Baudelot, Paris, EHESS, sept. 1998, 539 p.
- DÉTREZ C. (dir.), « Vues à la télé : Cosette, Nana, Juliette et les autres... », *Réseaux. Les Nouvelles formes de la consécration culturelle*, P. LE GUERN et D. PASQUIER (dir.), n° 117, 2003, p. 133-152.
- DONNAT O., *Les Pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, Paris, Ministère de la culture et de la communication, DAG, Département des études et de la

- prospective, 1998, 359 p.
- DOUCEY B., LESOT A., SABBAH H., WEIL C., *Littérature 2^{nde}. Textes et méthode, nouveau bac 96*, Hatier, 1996, 447 p.
- DUBET F., *Les Lycéens*, Paris, Seuil, 1991, 314 p.
- DUBOIS J., *L'Institution de la littérature. Introduction à une sociologie*, Nathan-Labor, 1978, 189 p.
- DUBOIS J., « Naissance du roman policier », *Actes de la Recherche en Sciences sociales* n° 60, 1985, p. 47-55.
- DUCAS-SPAËS S., « Prix littéraires créés par les médias. Pour une nouvelle voie d'accès à la consécration littéraire ? », *Réseaux* n° 117, 2003, p. 47-83.
- DUMONTIER F., SINGLY F. DE, THÉLOT C., « La Lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *Economie et statistique* n° 233, juin 1990, p. 63-80.
- DUPONT F., *L'Invention de la littérature. De l'ivresse grecque au livre latin*, Paris, La Découverte, 1994, 299 p.
- DURKHEIM E., *Education et sociologie*, Paris, rééd. PUF, 1999 [1922], 130 p.
- ELIAS N., *La Civilisation des mœurs*, Paris, rééd. Pocket, 1973, 342 p.
- ELIAS N., *La Dynamique de l'Occident*, Paris, rééd. Pocket, 1975, 320 p.
- ELIAS N., *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, rééd. Pocket, 1991, 222 p.
- ELIAS N., « Remarques sur le commérage », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 60, 1985, p. 23-29.
- ELIAS N., *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991, 301 p.
- ELIAS N., *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil, 1991, 185 p.
- ENCREVÉ P. et FORNEL M. de, « Le Sens pratique en question. Construction de la référence et structure sociale de l'interaction dans le couple question/réponse », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, 1983, p. 3-30.
- ESTABLET R. et FELOUZIS G., *Livre et télévision : concurrence ou interaction*, Paris, PUF, 1992, 173 p.
- ETERSTEIN C., LESOT A., *Les Techniques littéraires au lycée. Nouveau bac 96*, Hatier, 288 p.
- EVANS C., « La Socialisation privée des lectures : circuit "prête-main", "tournantes" et clubs de lecture », in M. BURGOS, C. EVANS, E. BUCH, *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs. Trois études sur la sociabilité du livre*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, 1996, p. 21-110.
- FAURE S., *Processus de transmission et d'appropriation des savoir-faire de la danse classique et contemporaine*, DEA de sociologie et sciences sociales sous la direction de G. Vincent, Université Lumière Lyon 2, 1993-1994.
- FAURE S., *Les Processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse « classique » et de la danse « contemporaine »*, Thèse de doctorat en sociologie réalisée sous la direction de G. Vincent, Université Lumière Lyon 2, 1998, 622 p.
- FAURE S., *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000, 279 p.

- FAYOLLE R., « L'explication de texte », *Le Français aujourd'hui*, n° 7, octobre 1969, p. 11-21.
- FEINSTEIN K., « La formation des bibliothécaires pour la jeunesse », *BBF* tome 44 n° 3, 1999, p. 80-84.
- FELOUZIS G., « Le "bon prof" : la construction de l'autorité dans les lycées », *Sociologie du travail*, XXXVI, 3, 1994, p. 361-376.
- FELOUZIS G., « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, XXXIV, 2, 1993, p. 199-222.
- FOUCAULT M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, 360 p.
- FRAISSE E., « Les Lectures des étudiants », in S. GOFFARD, A. LORANT-JOLLY (dir.), *Les Adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Evian*, Créteil, CRDP Créteil, 1995, p. 163-175.
- FRAISSE E., « Les Universités face aux concours de recrutement », *Les Enseignants et la littérature : la transmission en question*, Actes du colloque de l'Université de Cergy-Pontoise, novembre 2002, p. 57-77.
- GASPARINI R., *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset-Le Monde, 2000, 280 p.
- GENETTE G., *Figures II*, Paris, Seuil, 1969.
- GINZBURG C., *Le Fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI^e siècle*, Paris, Flammarion, 1980, 218 p.
- GLASMAN D., *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, 2001, 317 p.
- GLASMAN D., « Qu'est-ce que la "déscolarisation" ? », in D. GLASMAN et F. œUVRARD (dir.), *La Déscolarisation*, p. 13-69.
- GOULEMOT J.-M., « De la lecture comme production de sens », in R. CHARTIER (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, rééd. Payot et Rivages, 1993, p. 115-127.
- GRIGNON C. et PASSERON J.-C., *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1989, 260 p.
- GROJNOWSKI D., « Naissance de l'"explication française" », *Textuel* 34/44 « Commenter, expliquer », Paris, Université Paris VII, 1987, p. 55-62.
- GRUZINSKI S., *La Colonisation de l'imaginaire. Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol XVI^e -XVIII^e siècle*, Paris, Gallimard, 1988, 374 p.
- HÉBRARD J., « L'exercice de français est-il né en 1823 ? », *Etudes de linguistique appliquée*, oct-déc. 1982, n° 48, p. 9-31.
- HÉBRARD J., « L'Autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? », in R. CHARTIER (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, rééd. Payot et Rivages, 1993, p. 29-76.
- HÉBRARD J., « L'Invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés : le cas de la France », in J.-M. PRIVAT et Y. REUTER (dir.), *Lectures et médiations culturelles*, Actes du Colloque de Villeurbanne, Lyon, 1991, p. 17-29.
- HENNION A., « Les amateurs de musique. Sociologie d'une pratique et d'un goût », *Sociologie de l'art*, n° 12, 1999, p. 9-39.

- HENNION A. et TEIL G., « Les protocoles du goût. Une sociologie positive des grands amateurs de musique », O. DONNAT (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation française, 2003, p. 63-83.
- HOGGART R., *La Culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970, 420 p.
- HOGGART R., *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1991, 288 p.
- HORELLOU-LAFARGE C. et SEGRÉ M., *Regards sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 1996, 415 p.
- ISER W., *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga éditions, 1976, 401 p.
- JAUSS H. R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, 305 p.
- JEY M., *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, CELTD, Recherches textuelles n° 3, Université de Metz, 1998, 344 p.
- KAUFMANN J.-C., « Rôles et identité : l'exemple de l'entrée dans le couple », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCVII, 1994, p. 301-328.
- LABOV W., *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris, rééd. Minuit, 1993, 519 p.
- LAHIRE B., *La Lecture « populaire ». Les pratiques populaires de la lecture*, Voies livres, octobre 1991, 11 p.
- LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, 305 p.
- LAHIRE B., « Formes sociales et structures objectives : une façon de dépasser l'opposition objectivisme / subjectivisme », *L'Homme et la société*, 103 (1), 1993, p. 103-107.
- LAHIRE B., *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, 188 p.
- LAHIRE B., *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1995, 297 p.
- LAHIRE B., « Ecrits hors école : la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture », in B. SEIBEL (dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lectures*, Paris, Le Monde éd., 1995, p. 137-155.
- LAHIRE B., « Eléments pour une théorie des formes socio-historiques d'acteur et d'action », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXIV, 1996, n° 106, p. 69-96.
- LAHIRE B., « Du travail d'enquête à l'écriture des paroles des enquêtés : réponse aux interrogations de Stéphane Beaud », *Critiques sociales*, « Usages sociaux de l'entretien sociologique », n° 8-9, juin 1996.
- LAHIRE B., *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, 1997, 175 p.
- LAHIRE B., *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, 271 p.
- LAHIRE B., « La Réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114, septembre 1998, p. 104-109.

- LAHIRE B., *L'Invention de l'« illettrisme »*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte & Syros, 1999, 371 p.
- LAHIRE B., « Champ, hors-champ, contre-champ », in B. LAHIRE, *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris, La Découverte, 1999, p. 23-59.
- LAHIRE B., « La Construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie* n° 135, av.-mai-juin 2001, p. 151-161.
- LAHIRE B., « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances », in T. BLÖSS (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF, 2001, p. 9-25.
- LAHIRE B., « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 87-107.
- LAHIRE B., *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002, 431 p.
- LAHIRE B., *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinctions de soi*, Paris, La Découverte, 2004, 777 p.
- LAHIRE B., *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, 435 p.
- LECARME P., « Tombeau de Gustave Lanson », *Cahiers pédagogiques*, n° 86, décembre 1969, p. 11-17.
- LEENHARDT J. et JOZSA P., *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, Paris, rééd. L'Harmattan, 1999, 422 p.
- LE GOAZIOU V., *Lecteurs précaires. Des jeunes exclus de la lecture ?*, L'Harmattan-INJEP, 2006, 198 p.
- LORANT-JOLLY A., « Des espaces de transition : la BCD et le CDI », in P. DEMOUGIN et J.-F. MASSOL (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP Grenoble, 1999, p. 71-81.
- MAIGRET E., « La Reconnaissance en demi-teinte de la bande dessinée », *Réseaux*, n° 67, 1994, p. 113-139.
- MAIGRET E., « "Strange grandit avec moi". Sentimentalité et masculinité chez les lecteurs de bandes dessinées de super-héros », *Réseaux*, 70, 1995, p. 79-102.
- MAIGRET M., « Culture BD et esprit manga. Le jeu de l'âge et des générations », *Réseaux*, n° 92-93, 1999, p. 243-259.
- MASSOL J.-F., « De la traduction au commentaire (les années 1870) », *Textuel* 34/44 « Commenter, expliquer », Paris, Université Paris VII, 1987, p. 63-75.
- MAUGER G., POLIAK C. F., PUDAL B., « Lectures ordinaires », in B. SEIBEL (dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lectures*, Paris, Le Monde éd., 1995, p. 31-63.
- MAUGER G., POLIAK C. F., « Les Usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 123, juin 1998, p. 3-24.
- MAUGER G., POLIAK C. F., PUDAL B., *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999, 446 p.
- MAUGER G., « La Lecture en baisse, quatre hypothèses », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, 1992, p. 221-226.
- MENUET-RUTKOWSKI M., *Rapport au travail, manières de travailler et techniques du travail universitaire. Vingt étudiants à Lyon II*, Mémoire de DEA de sociologie et

- sciences sociales sous la direction de B. Lahire, 1996, 199 p.
- MERLE P., *L'Évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF, 1996, 323 p.
- MERLE P., « Le Concept de démocratisation scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55 (1), 2000, p. 15-50.
- MERLLIÉ D., « La Construction statistique », in CHAMPAGNE P., LENOIR R., MERLLIÉ D. et PINTO L., *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod / Bordas, 1989.
- MICHAUDON H., « La Lecture une affaire de famille », *Insee Première* n° 777, mai 2001, 4 p.
- MILLET M., *Les Étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, Thèse de doctorat en sociologie dirigée par G. Vincent, mai 2000, 688 p.
- MILLET M. et THIN D., « Ruptures scolaires » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations, rapport en ligne.
- MILLET M. et THIN D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005, 318 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Ecole élémentaire. Programmes et instructions*, Paris, CNDP, 1985, 123 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel* Hors série n° 1 du 14 février 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement*, Paris, CNDP, rééd. 1999, 216 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Français. Classes de Seconde, Première et Terminale (1987)*, CNDP, rééd. 1995, p. 15-28.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BIR n° 18 du 09/01/1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO n° 7, août 2000, programme pour l'enseignement du français en première.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, BO n° 28, juillet 2001, Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique – Français, www.education.gouv.fr
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Français. Classes de seconde et première, programmes applicables à la rentrée 2001*, www.education.gouv.fr
- MOLINO J., « L'Expérience d'I. A. Richards. De la critique nue au mode d'existence de l'œuvre littéraire », *Poétique* n° 59, sept. 1984, p. 347-367.
- MUEL-DREYFUS F., « La messagère », in P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 845-858.
- OCTOBRE S., « Les 6-14 ans et les équipements culturels : des pratiques encadrées à la construction des goûts », in O. DONNAT et P. TOLILA (dir.), *Le(s) Public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels, vol. II*, Paris, Presses ScPo, 2003, p. 73-83.
- OCTOBRE S., *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004, 429 p.
- OLIVERA P., « Catégories génériques et ordre des livres : les conditions d'émergence de

- l'essai pendant l'entre-deux-guerres », *Genèses* 47, 2002, p. 84-106.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., « La violence faite aux données », *Enquête* 3, 1996, p. 31-59.
- OPILLARD T., « Vers une nouvelle école élémentaire (Le premier document sur les BCD relu 20 ans après) », *Les Actes de la lecture. Revue de l'AFL*, n° 56, 1996.
- PARMENTIER P., « Les Genres et leurs lecteurs », *Revue française de sociologie*, XXVII, 1986, p. 397-430.
- PASQUIER D., *La Culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, MSH, 1999, 236 p.
- PASQUIER D., *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, coll. Mutations n° 235, 2005, 180 p.
- PASSERON J.-C., *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, 408 p.
- PEDLER E. et DJAKOUANE A., « Carrières de spectateurs au théâtre public et à l'opéra. Les modalités des transmissions culturelles en questions : des prescriptions incantatoires aux prescriptions opératoires », in O. DONNAT et P. TOLILA (dir.), *Le(s) Public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*, volume II, Paris, Presses ScPo, 2003, p. 203-214.
- PERONI M., *Histoire de lire. Lecture et parcours biographique*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, 1988, 120 p.
- PERONI M., « La Lecture, pratique culturelle ou activité de réception ? », in M. POULAIN (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la librairie, 1993, p. 47-73.
- PERRENOUD P., *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Librairie Droz, 1984, 326 p.
- PINÇON M. et PINÇON-CHARLOT M., *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*, Paris, PUF, 1997, 180 p.
- PINTO L., « Epreuves et prouesses de l'esprit littéraire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n° 123, juin 1998, p. 45-64.
- QUEIROZ J.-M. de, *L'Ecole et ses sociologies*, Paris, Nathan, 1995, 128 p.
- RENARD F., « Etude de cas n°7. Sébastien Seyvoz », in B. Lahire (resp.), *Pluralité des dispositions, variation des contextes*, Compte-rendu final de recherche, APN CNRS, Département des sciences de l'homme et de la société, Université Lumière Lyon 2 GRS, volume 2, p. 520-692.
- ROBINE N., *Les Jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, La Documentation française, 1984, 266 p.
- ROCHEX J.-Y., *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995, 300 p.
- ROPÉ F., *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1995, 255 p.
- SAADA A., « Diderot revisité », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 123, juin 1998, p. 95-100.
- SAYAD A., « La lecture en situation d'urgence », in B. SEIBEL (dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lectures*, Paris, Le Monde éd., 1995, p. 65-99.
- SCHMITT M.-P., *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*, Paris,

- L'Harmattan, 1994, 207 p.
- SCHMITT M.-P., « L'Éthique étriquée des extraits », in S. GOFFARD et A. LORANT-JOLLY (dir.), *Les Adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Evian*, Créteil, CRDP Créteil, 1995, p. 153-162.
- SCHÖN E., « La "fabrication" du lecteur », in F. de SINGLY (dir.), *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI, 1993, p. 17-44.
- SINGLY F. de, « La Gestion sociale des silences », *Consommation*, 1982, n° 4, p. 37-63.
- SINGLY F. de, « Les Ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire », *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-2, 1988, p. 115-126.
- SINGLY F. de, *Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents*, Paris, Nathan, 1989, 223 p.
- SINGLY F. de, *Les Jeunes et la lecture*, Les dossiers Education et Formations, n° 24, janv. 1993, 206 p.
- SINGLY F. de, « Savoir hériter : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants », in E. FRAISSE (dir.), *Les Etudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, p. 49-73.
- SINGLY F. de, « La Lecture de livres pendant la jeunesse : statut et fonction », in M. POULAIN (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la librairie, 1993, p. 137-162.
- SINGLY F. de, « Le Livre et la construction de l'identité », in F. de SINGLY (dir.), *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI, 1993, p. 131-151.
- SOLDINI F., PEREZ P. et VITALE P., « Usages conflictuels en bibliothèque. Une lecture sociologique », *BBF*, t. 47, n° 1, 2002, p. 4-8.
- SUAUD C., « L'Imposition de la vocation sacerdotale », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 3, 1975, p. 2-17.
- TAVAN C., « Les Pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *Insee Première* n° 883, fév. 2003, 4 p.
- TESTANIÈRE J., « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, n° spécial 1967, p. 17-33.
- THIESSE A.-M., *Le Roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque*, Paris, rééd. Seuil, 2000, 283 p.
- THIN D., « *Tant qu'on a la santé...* ». *Des familles populaires et de la santé de leurs enfants*, Rapport d'étude, Bron, GRS Université Lumière Lyon 2, 1997, 119 p.
- THIN D., *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1998, 290 p.
- THIN D., « Comprendre le "désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires », *X.Y.ZEP* n° 15, 2002, p. 3-6.
- THIN D., « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », *Revue française de pédagogie* n° 139, avril-mai-juin 2002.
- TRALONGO S., *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin. Des injonctions des textes aux appropriations des lecteurs*, Thèse de doctorat, Sociologie, sous la

- direction de B. Lahire, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2001, 583 p.
- VANHÉE O., *Lire un manga. Les principes de légitimité en jeu dans les représentations de la lecture et dans les réceptions effectives*, mémoire de DEA, sous la direction de C. Détérez, sept. 2004, 246 p.
- VIALA A., « L'enjeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire », in M. Picard (dir.), *La lecture littéraire*, Paris, éd. Clancier-Guénéaud, 1987, p. 15-31.
- VIALA A., « Qu'est-ce qu'un classique ? », *BBF*, 1992, n° 1, p. 6-15.
- VIALA A., « Sociopoétique », in G. MOLINIÉ et A. VIALA, *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, Paris, PUF, 1993, p. 137-303.
- VIALA A., « Former la personne et le citoyen », *Le Débat. Histoire, politique, société* n° 135, mai-août 2005, p. 7-21.
- VINCENT G., *L'École primaire française. Etude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980, 344 p.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D., « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in G. VINCENT (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, p. 11-48.
- WEBER F., *Le Travail à-côté. Etude d'ethnographie ouvrière*, rééd. EHESS, 2001, 212 p.
- WEBER F., « La lettre et les lettres : codes graphiques, compétences sociales. Des outils pour l'analyse des écritures ordinaires », *Genèses* 18, janv. 1995, p. 152-165.
- WEBER M., *Sociologie des religions*, Paris, Gallimard, 1996, 545 p.
- WEBER M., *Essais sur la théorie de la science*, rééd, Pocket, 1992, 477 p.

Annexes

1) Présentation des caractéristiques sociales et scolaires des enquêtés (ordre alphabétique)

[renard_f_annexe1.pdf](#)

2) Répartition des enquêtés par classes

[renard_f_annexe2.pdf](#)

3) Copies collectées et relevés de notes des enquêtés (par classe)

[renard_f_annexe3.pdf](#)

4) Liste d'œuvres pour le collège proposée par le Ministère de l'Éducation nationale

LECTURES AU COLLÈGE

(extraits des Documents d'accompagnement des programmes du collège)

6ème - 5ème - 4ème :

LISTE D'ŒUVRES DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

[Genèse et objectifs de cette sélection](#) •

[Sélection de livres pour la classe de sixième](#) •

[Contes](#)

[Poésie](#)

[Romans et récits](#)

[Albums](#)

[Bandes dessinées](#)

[Sélection de titres pour les classes de cinquième et quatrième](#) •

[Poésie](#)

[Contes et nouvelles](#)

[Romans](#)

[Albums](#)

[Bandes dessinées](#)

6ème - 4ème :

LISTE DE TEXTES POUR HORS DE RÉFÉRENCES CURRICULAIRES

[Classe de cinquième](#) •

[Classe de quatrième](#) •

3ème :

LECTURES EN CLASSE DE TROISIÈME

[Les œuvres « classiques »](#) •

[Les œuvres de littérature pour la jeunesse](#) •

LISTE D'ŒUVRES DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE (6e - 5e - 4e)

[Genèse et objectifs de cette sélection](#)

Cette liste, indicative, a été établie à partir d'une enquête lancée auprès d'une douzaine d'organismes pédagogiques et de revues spécialisées en littérature de jeunesse.

LISTE D'ŒUVRES DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE (6^e - 6^e - 4^e)

Genèse et objectifs de cette sélection

Cette liste, non exhaustive, a été établie à partir de la recherche lancée au cours d'une douzaine d'organismes pédagogiques et de revues spécialisées en littérature de jeunesse.

Des études ou présentations critiques de ces ouvrages et d'autres œuvres ont été consultées dans les sélections établies par les revues spécialisées émanant de l'Éducation nationale et d'associations, notamment :

Agape (CRDP de Créteil) – Gulliver (Centre CDF) – L'Écho des universités (Centre de la Haute-Normandie) – Lire de l'école (CRDP de Grenoble) – Politiques (Lectures courtes collées, ouvrage collectif des rédacteurs de la revue) – Lire Service Jeunesse – Livres en stock (CRDP de Caen) – Livres Jeunes (Ajaccio/2001).

À noter : la revue *Le Livre de l'Éducation* a pu, dans certains cas, fournir un numéro spécial sur un thème précis ou un extrait de la liste 6^e (LSD) ; d'autre part, un autre numéro centre sur la liste 6^e (LSD), tous les titres étant assortis d'une

photographie de couverture et d'un résumé succinct.

Littérature pour la jeunesse : Sélection de titres pour la classe de SIXIÈME

Accompagnement pédagogique des titres :

[Contes](#)

[Poésie](#)

[Fictions et lectures](#)

[Autres](#)

[Demandes cessées](#)

I - Contes

- Anonyme. Ali Baba et les 40 voleurs – Histoire d'Aladin - Simbad le marin (traduits de l'arabe et du persan)
- Anonyme. Contes du Panchatantra (traduit de l'hindi)
- Anonyme. Contes et légendes de l'Inde (bilingue tamoul/français)
- Anonyme. L'honnête commis Tchang (traduit du chinois)
- Andersen, H.C. La petite Sirène et autres contes (traduit du danois)
- Aymé, M. Les Contes du chat perché
- Asrafiev V. Perdu dans la Taïga – Une Enfance en Sibérie (traduit du russe)
- Calvino, I. Romarine (traduit de l'italien)
- Cendrars, B. Petits Contes nègres pour les enfants des blancs

- Clavel, B. Légendes de la mer
- Daudet, A. Les Aventures prodigieuses de Tartarin de Tarascon
- Diop, B. Contes et Lavanés
- Dumas, P. Contes à l'envers
- Faulkner, W. L'Arbre aux souhaits (traduit de l'américain)
- Grimm, J. et W. Contes – La Clé d'or – Les 7 corbeaux et autres contes (traduits de l'allemand)
- Gripari, P. La Sorcière de la rue Mouffetard
- Janson, T. Contes de la vallée de Moumine (traduit du suédois)
- Kahn, E. Contes et légendes de la Bible
- Khasai, M. Le Prince et le faon (bilingue persan/français)
- Khemir, Y. L'Ogresse (bilingue arabe/français)
- Laabi, A. Saïda et les voleurs de soleil (bilingue arabe/français)
- Leprince de Beaumont, Mme. La Belle et la bête
- Nodier, C. Le Chien de Brisquet – Trilby – La Fée aux miettes
- Perrault, C. Contes – Contes de ma mère l'oye
- Singer, I. B. Zlateh la chèvre et autres contes (traduit de l'américain)
- Soupault, R. et P. Histoire merveilleuse des cinq continents
- Tournier, M. Sept Contes
- Wilde, O. Le Prince heureux – Le Géant égoïste et autres contes (traduit de l'anglais)

À consulter également : anthologies thématiques publiées chez divers éditeurs, contes régionaux, contes contemporains (littérature - jeunesse).

II - Poésie

- Carême, M. Au clair de la lune
- Charpentreau, J. Poèmes pour les jeunes du temps présent – L'Amitié des poètes – Prête-moi ta plume
- Coran, P. Jaffabules
- Desnos, R. Chantefleurs et chantefables
- Hugo, V. Chansons – Poésies et chansons (titres d'anthologies)
- Jean, G. Écrits sur la page – Poèmes de toujours pour l'enfance et la jeunesse
- La Fontaine de, J. Fables
- Massoudy, H. Antara, le poète du désert (traduit de l'arabe)
- Obaldia de, R. Innocentines
- Prévert, J. Paroles
- Queneau, R. Courir les rues

- Roy, C. *Enfantasques* – La Cour de récréation
- Soupault, P. *Poèmes pour mes amis les enfants*

De nombreuses anthologies thématiques publiées chez divers éditeurs peuvent être consultées, ainsi que les collections spécifiques de poésie pour la jeunesse.

[romans et récits centrés sur la vie affective](#)

[romans et récits merveilleux](#)

[romans et récits historiques](#)

[fantastique et science-fiction](#)

[policiers](#)

A. Romans et récits centrés sur la vie affective

- Aamado, J. *L'Enfant du cacao* (bilingue portugais/français)
- Bawden, N. *Un petit Cochon de poche* (traduit de l'anglais)
- Begag, A. *Le Voleur d'écriture, La Force du berger*
- Ben Aych, G. *Le Voyage de Mémé*
- Byars, B. *Balles de flipper – Rude journée pour Sara* (traduits de l'américain)
- Buchanan - Smith. *Le Goût des mûres*
- Chotomska, W. *L'Arbre à voile* (traduit du polonais)
- Garfield, R. *La Montre en or* (traduit de l'anglais)
- Giorda. *L'Incendiaire*
- Goscinny, R. et Sempé, J.-J. *Le Petit Nicolas* – etc.
- Gutman, C. *Toufdepoil – Pistolet-Souvenir*
- Hampaté Ba, A. *Le petit frère d'Amkoullel*
- Hartling, P. *Flo – Oma – Ben est amoureux d'Anna* (traduits de l'allemand)
- Kemp, G. *Le terrible trimestre de Gus* (traduit de l'anglais)
- King - Smith, D. *Les Souris de Sansonnet* (traduit de l'anglais)
- Lenain, T. *Un Marronnier sous les étoiles*
- Mauffret, Y. *Une Amitié bleu Outremer*
- Modiano, P. *Catherine Certitude*
- Morgensen, S. *La Sixième*
- Murail, M. A. *Baby-sitter blues – Sans sucre, merci*
- Pennac, D. *Cabot caboche – Kamo* (3 titres)
- Peskine, B. *Chef de famille*
- Ray, S. *Fatik, le jongleur de Calcutta* (traduit du bengali)

- Schneegans, N. *La plus grande Lettre du monde*
- Venulhet, J. *Carton rouge, Matin d'orage*
- Voigt, C. *Les Enfants Tillermann* (t. 1 et t. 2)

B. Romans et récits merveilleux

- Arkin, A. *Moi, un lemming* (traduit de l'américain)
- Babbitt, N. *La Source enchantée* (traduit de l'américain)
- Buzatti, D. *La fameuse Invasion de la Sicile par les ours* (traduit de l'italien)
- Dahl, R. *Sacrées sorcières – Matilda* (traduits de l'anglais)
- Déon, M. *Thomas et l'infini*
- Druon, M. *Tistou les pouces verts*
- Garrel, N. *Au Pays du grand condor*
- Hikmet, N. *Le Nuage amoureux* (traduit du turc)
- Honaker, M. *Erwan le maudit*
- Kästner, E. *Le 35 mai* (traduit de l'allemand)
- King - Smith, H. *Le Cochon devenu berger – Le Nez de la reine* (traduits de l'anglais)
- Lagerlof, S. *Le merveilleux Voyage de Nils Holgerson* (traduit du suédois)
- Lively, P. *Le Fantôme de Thomas Kempe* (traduit de l'anglais)
- O'Brien, R. C. *La Couronne d'argent* (traduit de l'américain)
- Pearce, P. *Tom et le jardin de minuit* (traduit de l'anglais)
- Pennac, D. *L'Œil du loup*
- Piumini, R. *La Verluissette* (traduit de l'italien)
- Reid Banks *L'Indien du placard* (traduit de l'anglais)
- Roy, C. *Le Chat qui parlait malgré lui – La Maison qui s'envole*
- Surget, A. *Le Renard de Morlange*
- Suskind, P. *L'Histoire de Monsieur Sommer* (traduit de l'allemand)
- Yourcenar, M. *Comment Wang Fô fut sauvé*

C. Romans et récits historiques

- Brisou - Pellen, E. *Le Défi des druides – Les cinq écus de Bretagne – Le Fantôme de Maître Guillemin*
- Dejean, J. - L. *Histoires de la Préhistoire – Les Lions de César – Le premier Chien*
- Jay, A. *Complot à Versailles*
- Judenne, R. *Le Levrier du pharaon – Une vie à tout prix – Le Cannibale de Joséphine*
- Lowry, L. *Compte les étoiles* (traduit de l'américain)
- Miquel, P. *Le Piège gaulois*

-
- Molnar, F. Les Gars de la rue Paul
 - Nozière, J. - P. La Chanson de Hannah
 - Richter, H. P. Mon Ami Frédéric (traduit de l'allemand)
 - Solet B. Les Brigands de la Saint - Michel – Bastien gamin de Paris – Jehan de Loin
 - Soyez, J. - M. La Princesse Iroquoise – Thibault et Nicolette ou la première Commune
 - Weulersse, O. Le Messager d'Athènes – Les Pilleurs de sarcophages – Le Serment des catacombes
 - Winterfeld, H. L'Affaire Caius

D. Fantastique et science-fiction

- Andrevon, J. - P. La dernière Pluie
- Ebly, P. L'Eclair qui effaçait tout
- Grenier, C. Virtuel, attention danger – La Machination
- Grousset, A. La Citadelle du vertige
- Honacker, M. Le Prince d'ébène – La Sorcière de midi
- Horowitz, A. L'Ile du crâne – Maudit Graal
- Martinigol, D. Les Oubliés de Vulcain
- Sautereau, F. La cinquième Dimension – Un Trou dans le grillage – Classe de lune
- Surget, A. Les Fils des loups
- Thies, P. Le Sorcier aux loups
- Wul, S. Retour à "0" (traduit de l'anglais)

E. Policiers

- Arrou - Vignod, J.-P. *Enquête au collège*
- Boileau - Narcejac. *Sans-Atout et le cheval fantôme*, etc.
- Caban, G. *Faux-ami*
- Craipeau, J. - L. *Gare au carnage – Amédée Petipotage !*
- Daeninckx, D. *Le Chat de Tigali*
- Ferdjoukh, M. *L'Assassin de papa – Embrouille à minuit*
- Honacker, M. *Croisière en meurtre majeur*
- Horowitz, A. *Le Faucon malté – Signé F. K. Bower* (traduits de l'anglais)
- Hugo, H. *Lambda pour l'enfer*
- Jeffries, R. *Les Horloges de la nuit* (traduit de l'anglais)
- Kästner, E. *Emile et les détectives* (traduit de l'allemand)
- Nozière, J.-P. *Souviens-toi de Titus – Des Crimes comme-ci comme-ça*

IV - Albums

- Alexander, S. et Lemoine, G. *Leïla*
- Aroneanu, D. et Dehong. *La grande Muraille des caractères*
- Bukiet, S. et Muller, H. *Écritures dans l'histoire et par les contes*
- Clément, C. et Cassabois, J. *Le Luthier de Venise*
- Clément, C. et Lemoine, G. *Le Batelier du Nil*
- Coudray, J. - L. *Le Mouton Marcel*
- Daeninckx, D et Gauthier, A. *Le Papillon de toutes les couleurs*
- Giono, J. et Bac, F. *L'Homme qui plantait des arbres*
- Hawkins J. et C. *Les Sorcières*
- Joiret, P ; et Bruyère, X. *Mina, je t'aime*
- Laurencin, G. et Pef. *Le Dimanche noyé de grand' père*
- Leprince de Beaumont Mme, Cocteau, J et Gauthier, A. *La Belle et la bête*
- A. Maymat, N. et Clément, F. *L'Histoire d'Héliacynthe*
- Morgensen, S. et Boucher, J. *La grosse Patate*
- Place, F. *Les derniers Géants*
- Quesemand, A. et Berman, L. *Colporteurs d'images*
- Sempé, J.-J. *Quelques enfants*

V - Bandes dessinées

- Chaillet, G. Vasco : *Ténèbres sur Venise*
- Colman, S. et Desberg, S. *Billy the cat – l'Été du secret*
- Edgar P. Jacobs. *Les Aventures de Blake et Mortimer – la Marque jaune*
- Forest, J.-C. *Enfants, c'est l'hydraxon qui passe*
- Franquin, A. *Gaston Lagaffe : Le Bureau des gaffes en gros*
- Fred. Philémon : *Le Voyage de l'Incrédule*
- Gelluk, P. *Le Chat : Le Retour du chat*
- Goscinny, R. et Uderzo, A. *Astérix le Gaulois – Astérix et Cléopâtre – Le grand Vizir Iznogoud*
- Hergé. *Les aventures de Tintin : Tintin au Tibet, etc. – Quick et Flupke, gamins de Bruxelles*
- Juillard, A. et Cothias, P. *Masque rouge*
- Martin, J. *Alix : Les légions perdues*
- Morris. *Lucky Luke : Des Rails sur la prairie*
- Roba, J. *Boule et Bill : Boule et Bill, globe-trotters, etc.*

- Tito. *Tendre banlieue : Le Bahut*
- Winsor Mc Cay. *Little Nemo*

Littérature pour la jeunesse : Sélection de titres pour le CYCLE CENTRAL

Accompagnement des programmes du cycle central/ce2/c3

Poésie

Contes et nouvelles

Romans :

Albums

Bandes dessinées

Poésie

- Dubost, J.P. : Les Quatre Chemins
- Gabriel, P. : Chaque aube tient la parole
- Jouanard : G. : Jours sans événement
- Manier, J.F. : C'est moi
- Marie-Étienne : Poésies des lointains (anthologie)
- Mathy, P. : L'Atelier des saisons
- Milosz, C. : Enfant d'Europe et autres poèmes (traduit du polonais)
- Monnereau, M. : Poèmes en herbe
- Moreau, J.L. : Poèmes de la souris verte
- Norge, G. : Les Oignons et caetera - Le Vin profond
- Piquemal, M. : Paroles de révolte - Paroles d'espoir (anthologie)
- Rochedy, A. : Le Chant de l'oiseleur
- Roubaud, J. : Les Animaux de tout le monde - Les Animaux de personne
- Rouquette, M. : Les Psaumes de la nuit
- Stevenson, R.L. : Jardin de poèmes pour enfants (traduit de l'anglais)
- Trenet, C. : Le Jardin extraordinaire
- Parmi les poètes contemporains, on pourra sélectionner des textes de :
 - M. Alyn, M. Béalu, R.G. Cadou, J. Cayrol, A. Chedid, P. Jaccottet, J. Held, J. L'Anselme, J.H. Malineau, B. Noël, G. Rodari, J. Tardieu, F. Venaille.
- Parmi les poètes classiques, on pourra sélectionner des textes de :
 - Hugo, La Fontaine, Marot, Rimbaud, Rutebeuf, Verlaine et Villon.
- On n'oubliera pas les poètes mis en chansons :
 - Louis Aragon (J. Ferrat, L. Ferré...), Prévert (Y. Montand, S. Reggiani, C. Ribeiro, C. Vaucaire, C. Sauvage, Les Frères Jacques...), Rutebeuf (L. Ferré), Boris Vian (B. Vian, S. Reggiani...), François Villon

(G. Brassens)

Contes et nouvelles

- Afanassiev, A. : *Contes de la renarde* (traduit du russe)
- Barton, T. : *Le Conteur de Marrakech* (traduit de l'anglais)
- Bloch, M. (ill. Vautier, M.) : *365 contes pour tous les âges*
- Calvino, I. : *Le Pari aux trois colères - Marcovaldo* (traduit de l'italien).
- Camus, W. : *Légendes de la Vieille-Amérique*
- Chamisso von, A. : *La Merveilleuse Histoire de Peter Schlemihl* (traduit de l'allemand)
- Chedid, A. : *Les Manèges de la vie* (nouvelles)
- Gripari, P. : *Les Contes de la Folie Méricourt – Contes d'ailleurs et de nulle part*
- Guyot, C. : *La Légende de la ville d'Ys*
- Hawthorne, N. : *Le Premier Livre des merveilles - Le Second Livre des merveilles* (traduit de l'américain)
- Hoffmann, E.T.A. : *L'Homme au sable* (traduit de l'allemand)
- Howker, J. : *L'Homme aux œufs* (nouvelles, traduit de l'anglais)
- Joubert, J. : *Histoires de la forêt profonde*
- Kipling, R. : *Histoires comme ça*
- Le Clézio, J.M.G. : *Mondo et autres histoires - Villa Aurore* (nouvelles)
- Le Craver, J.L. (ill. Saillard, R.) : *Le Fils de Soizic et autres contes celtiques*
- Mammeri, M. : *Contes berbères de Kabylie*
- Maupassant, G. : *La Parure - Deux amis*
- Mérimée, P. : *Nouvelles*
- Moncomble, G. de : *Fabuleux Romain Gallo* (sept nouvelles)
- Poslaniec, C. : *Le Train perdu et autres histoires mystérieuses*
- Rivais, Y. : *Le Géant des mers et autres histoires*
- Sauerwein, L. : *Sur l'autre rive* (nouvelles)
- Singer, I.B. : *L'Auberge de la peur - Yentl et autres nouvelles* (traduit de l'américain ou du yiddish)
- Tchekhov, A. : *Histoires pour rire et sourire* (traduit du russe)
- Tournier, M. : *Les Rois mages - Les Contes du Médiannoche*
- Yalciner, M. : *Le Samovar* (traduit du turc)
- Zarcate, C. : *Marouf le cordonnier et autres contes*

Romans centrés sur la vie affective
Romans de société
Romans d'aventure
Romans historiques
Romans épistolaires
Romans fantastiques et science-fiction
Romans policiers

Romans centrés sur la vie affective

- Begag, A. : Beni ou le paradis privé
- Bun, M.N. : Entre-deux
- Cauvin, P. : E = MC mon amour
- Charyn, J. : Une petite histoire de guerre (traduit de l'américain)
- Chraïbi, D. : La Civilisation ma mère
- Cormier, R. : Quand les cloches ne sonnent plus (traduit de l'américain)
- David, F. : Une petite flamme dans la nuit
- Dayre, V. : C'est la vie Lili
- Desarthe, A. : Je ne t'aime pas Paulus
- Farre, M. : Pourquoi pas Perle ?
- Ferdjoukh, M. : La Fille d'en face
- Grenier, C. : La Fille de 3ème B - Pierre et Jeanne
- Hicyilmaz, G. : Ankara ce printemps-là (traduit du turc et de l'anglais)
- Honoré, C. : Tout contre Léo
- Howker, J. : Le Blaireau sur la péniche (traduit de l'anglais)
- Kis, D. : Chagrins précoces (traduit du serbo-croate)
- Mac Lachlan, P. : Les Photos - Minna joue du violoncelle (traduit de l'américain)
- Magorian, M. : Bonne nuit, M. Tom (traduit de l'anglais)
- Mauffret, Y. : Pépé la boulange
- Morgenstern, S. : Lettres d'amour de 0 à 10
- North, S. : Rascal (traduit de l'américain)
- Opper, J.H. : Nuit rouge
- Pagnol, M. : La Gloire de mon père - Le Château de ma mère - Le Temps des secrets
- Pohl, P. : Jan, mon ami (traduit du suédois)
- Renard, J. : Poil de Carotte
- Sachs, M. : Les Retrouvailles (traduit de l'américain)

- Smadja, B. : Billie
- Schneegans, N. : Coup de foudre
- Seidler, T. : Grand bal sous les pins (traduit de l'anglais)
- Troyat, H. : Viou, Aliocha
- Tupet, J.J. : La Nuit de la louve
- Vasconcelos, J.M. : Mon bel oranger - Allons réveiller le soleil (traduit du brésilien)
- Verlomme, H. : L'Homme des vagues

Romans de société

- Barbeau, P. : L'Année rase-bitume
- Beaudé, P.M. : Issa, enfant des sables
- Blanc, J.N. : Jeu sans ballon
- Carter, F. : Petit arbre (traduit de l'américain)
- Dayre, V. : Miranda s'en va
- Delval, J. : Salut bahut - Un barrage dans la vallée
- Desarthe, A. : Tout ce qu'on ne dit pas
- Farre, M. : Ne jouez pas sur mon piano !
- Fine, A. : Bébés de farine (traduit de l'anglais)
- Garfield, L. : La Rose de décembre (traduit de l'anglais)
- Girin, M. : La Marée noire de Santa Maria
- Golding, W. : Sa Majesté des mouches
- Gordon, S. : Rebecca - En attendant la pluie (traduit de l'anglais)
- Gudule: La Vie à reculons - L'Envers du décor
- Joubert, J. : Le Pays hors du monde - Les Enfants de Noé
- Lipsyte, R. : La Dernière épreuve (traduit de l'américain)
- Merrick, H. : Museau, les parents ! - On s'occupe de tout
- Mingarelli, H. : Le Bruit du vent
- Moka : Un phare dans le ciel
- Needle, J. : Mon ami Chafiq - Le Voleur (traduit de l'anglais)
- Paulsen, G. : Cours Tête-de-Cuivre (traduit de l'anglais)
- Peskine, B. : Chantages
- Rey, F. : Pleins feux sur Raphaël
- Smadja, B. : La Tarte aux escargots
- Thomas, J.C. : La Marque du feu
- Westall, R. : La Double vie de Figgis (traduit de l'anglais)

Romans d'aventure

- Barrault, J.M. : *Mer Misère*
- Bosse, M. : *Le Rêve de la forêt profonde* (traduit de l'anglais).
- Bulla, C.R. : *L'Oiseau blanc* (traduit de l'anglais)
- Burgess, M. : *Le Cri du loup* (traduit de l'anglais)
- Coue, J. : *Le Dernier Rezzou - L'Infini des sables*
- Delval, J. : *Le Train d'El Kantara*
- Failler, J. : *L'Ombre du vétéran*
- Feron Romano, J. : *Echec au Gouverneur*
- Garrel, N. : *Dans les forêts de la nuit - Les Princes de l'exil*
- Gautier, T. : *Le Capitaine Fracasse*
- Hekmat, A. : *Pour l'amour d'un cheval* (traduit de l'allemand)
- Hemingway, E. : *Le Vieil homme et la mer*
- Honaker, M. : *Le Chevalier de Terre noire* (trois volumes)
- Jerome K. Jerome : *Trois Hommes dans un bateau*
- Lawrence, R.D. : *Cœur de loup* (traduit de l'américain)
- Le Clézio, J.M.G. : *Pawana*
- Lecourier, C. : *Le Chemin de Rungis*
- London, J. : *L'Appel de la forêt - Croc-Blanc - L'Aventureuse - Belliou-la-Fumée* (traduit de l'anglais)
- Mac Orlan, P. : *Les Clients du bon chien jaune*
- Maspéan, A. : *L'Île aux fossiles vivants*
- Mayffret, Y. : *Pilotin du cap Horn*
- Mopugo, M. : *Le Roi de la forêt des brumes* (traduit de l'anglais)
- Ollivier, J. : *Le Cri du Kookabura*
- Pelot, P. : *Sierra brûlante*
- Salzman, M. : *Pas de vacances pour Immense Savoir* (traduit de l'américain)
- Stevenson, R.L. : *L'Île au trésor - Les Aventures de David Balfour* (traduit de l'anglais)
- Sutcliff, R. : *La Pourpre du guerrier* (traduit de l'américain)
- Thies P. : *Danger sur les gratte-ciel*
- Tournier, M. : *Vendredi ou la vie sauvage*
- Vernes J. : *Michel Strogoff*

Romans historiques

- Bouchet du, P. : *Le Journal d'Adèle*

- Brisou Pellen, E. : La Bague aux trois hermines
- Caban, G. : La Lettre allemande
- Carminati, M. : Le Nombriil du monde
- Clapp, P. : Constance (traduit de l'américain)
- Dejean, J.L. : Les Chevaux du roi
- Dumas, A. : Les Trois Mousquetaires
- Farrachi, A. : Le Coup de Jarnac
- Finckh, R. : Nous construirons une ère nouvelle (traduit de l'allemand)
- Fon Eisen, A. : Le Prince d'Omeyya
- Gutman, C. : La Maison vide - Hôtel du retour - Rue de Paris
- Hubert-Richou, G. : Au siège de La Rochelle
- Hugo, V. : Les Misérables (version abrégée)
- Joffo, J. : Un sac de billes
- Koehn, I. : Mon enfance en Allemagne nazie (traduit de l'allemand)
- Koller, J.F. : Moi, Daniel, cireur de chaussures (traduit de l'américain)
- Kordon, K. : Les journées de Franck n'en finissent pas (traduit de l'allemand)
- Kupferman, S. et F. : La Nuit des dragons
- Mirande, J. : Sans nom ni blason
- Nogues, J.C. : Le Faucon déniché
- Nozière, J.P. : Un été algérien
- Orlev, U. : Une île, rue des Oiseaux (traduit de l'hébreu)
- Richter, H.P. : Mon ami Frédéric
- Rosen, B. : La Guerre dans les collines (traduit de l'anglais)
- Salzman, M. : Le Fer et la soie (traduit de l'américain)
- Siegal, A. : Sur la tête de la chèvre
- Solet, B. : Les Révoltés du Saint-Domingue
- Sutcliff, R. : Le Loup des frontières (traduit de l'anglais)
- Westall, R. : Le Vagabond de la côte (traduit de l'anglais)
- Weulersse, O. : Le Chevalier au bouclier vert
- Zei, A. : Le Tigre dans la vitrine (traduit du grec)
- Zitelman, A. : Hypatia (traduit de l'allemand)

Romans épistolaires

- Caban, G. : Je t'écris, j'écris
- Cleary, B. : Signé, Lou (traduit de l'américain)

-
- Donner, C. : Les Lettres de mon petit frère
 - Feron Romano, J. et Forlani, S. : Lettres d'un écrivain à une adolescente
 - Feron Romano J. et Gourdain, G. : Lettres d'une adolescente à un écrivain
 - Fink, G. et Sha'ban, M.A. : Si tu veux être mon amie (traduit de l'arabe et de l'hébreu)
 - Hatano I. et I. : L'Enfant d'Hiroshima (traduit du japonais)
 - Uhlman, F. : La Lettre de Conrad (traduit de l'anglais)
 - Webster, J. : Papa longues-jambes (traduit de l'anglais)
 - Welsh, R. : Lettres à Félix (traduit de l'allemand)

Romans fantastiques et science-fiction

- Asimov, I. : *Les Robots* (traduit de l'américain).
- Blanc, J.N. : *Langue de chat*
- Bradbury, R. : *Chroniques martiennes - Fahrenheit 451 – Un remède à la mélancolie* (traduit de l'anglais)
- Cenac, C. : *Les Robestiques - Comment va ta puce ?*
- Chateaufort, G.O. : *Le Combat d'Odiri*
- Conan Doyle : *Le Monde perdu* (traduit de l'anglais)
- Christopher, J. : *Les Montagnes blanches - La Cité d'or et de plomb - Le Puits du feu* (Trilogie des Tripodes, traduit de l'anglais)
- Drozd I. : *Le Photographe*
- Elboz, S. : *Le Manoir aux rats* (traduit de l'anglais)
- Ende, M. : *Momo - L'Histoire sans fin* (traduit de l'allemand)
- Garfield, L. : *Le Fantôme de l'apothicaire - A l'enseigne du diable* (traduit de l'anglais)
- Grenier, C. : *Le Cœur en abîme*
- Grousset, A. et Martingol, D. : *L'Enfant-Mémoire*
- Gudule : *La Bibliothécaire - L'École qui n'existait pas*
- Horowitz, A. : *Mortel chassé-croisé* (traduit de l'anglais)
- Kemal, Y. : *Le Roi des éléphants* (traduit du turc)
- Keyes, D. : *Des fleurs pour Algernon* (traduit de l'américain)
- Korczak, J. : *Le Roi Mathias 1^{er}* (traduit du polonais)
- Lowry, L. : *Le Passeur* (traduit de l'américain)
- Martinigol, D. : *L'Or bleu*
- Moka : *L'Enfant des ombres*
- Moncomble, G. : *Les Enfants de Méga* (deux volumes)
- Pelot, P. : *L'Expédition perdue - Le Pays des rivières sans nom*
- Pike, C. : *Souvenez-vous de moi* (traduit de l'anglais)

- Sautereau, F. : *L'Héritier de la Nuit - La Montre infernale*
- Selden, G. : *L'Esclave du tapis* (traduit de l'anglais)
- Stannard, R. : *Le Monde des 1001 mystères* (traduit de l'anglais)
- Stine, R.L. : *La Nuit des pantins* (traduit de l'américain)
- Tolkien, J.R.R. : *Le Seigneur des anneaux* (traduit de l'anglais)
- Verne, J. : *Voyage au centre de la terre*
- Wells, H.G. : *L'Île du docteur Moreau* (traduit de l'anglais)
- Wintrebert, J. : *Kidnapping en télétrans - Les Ouraniens de Brume*
- Wül, S. : *Oms en série - Niourk - L'Orphelin de Perdide*

Romans policiers

- Alessandrini, J. : *Le Détective de minuit - Le Labyrinthe des cauchemars*
- Amelin, M. : *Train d'enfer*
- Arrou-Vignod, J.P. : *Agence Pertinax*
- Ashley, B. : *Pièce à conviction* (traduit de l'anglais)
- Bennet, J. : *L'impasse du crime* (traduit de l'américain)
- Bunting, E. : *Qui se cache à Alcatraz ?* (traduit de l'anglais)
- Charles, F. : *L'assassin est un fantôme*
- Daniels, S. : *Un tueur à la fenêtre*
- Dayre, V. : *Le Pas des fantômes*
- Fleishman, S. : *Jim l'affreux* (traduit de l'américain)
- Grimaud, M. : *L'assassin crève l'écran*
- Grisolia, M. : *Menace dans la nuit*
- Horowitz, A. : *Devine qui vient tuer - La Nuit du Scorpion* (traduit de l'anglais)
- Hubert-Richou, G. : *Accident mortel*
- Hugues, Y. : *Fausse note*
- Jonquet, T. : *Lapoigne et l'Ogre du métro*
- Kellett, R. : *Le Téléphérique de la peur* (traduit de l'anglais)
- Korb, L. et Lefevre, L. : *L'étrange affaire Plumet*
- Larroc, A. : *Un couteau dans la nuit*
- Martin, A. et Ribera, J. : *Tous les détectives s'appellent Flanagan* (traduit de l'espagnol)
- Ménard, J.F. : *Un costume pour l'enfer*
- Missonnier, C. : *Pièges et sortilèges*
- Murail, M.A. : *L'assassin est au collège*

-
- Myers, W.D. : Harlem blues (traduit de l'américain)
 - Pavloff, F. : Pinguino
 - Pelot, P. : Le Père Noël s'appelle Basile
 - Perol, H. : L'Ombre de la pieuvre
 - Picouly, D. : Cauchemar pirate
 - Senecal, D. : Le Mystère des mots croisés
 - Thies P. : Signé vendredi 13
 - Trillard, M. : Les Petits Poucets
 - **Les classiques du genre sont également à conseiller** : Agatha Christie, Arthur Conan Doyle, Alfred Hitchcock, Maurice Leblanc, Gaston Leroux, Pierre Very.

Albums

- Astafiev, V. et Ustinov, N. : *Le petit pêcheur de la Taïga* (traduit du russe)
- Bantok, N. : *Sabine et Griffon, une correspondance extraordinaire* (3 volumes, traduit de l'américain)
- Briggs, R. : *L'Homme* (traduit de l'anglais)
- Browne, A. : *King Kong* (traduit de l'anglais)
- Douzou, O. et Mollet, C. : *Navratil*
- Dumas, P. : *Victor Hugo s'est égaré*
- Fromental, J.L. et Yman, M. : *Le Poulet de Broadway*
- Gisbert, J.M. : *Le Gardien de l'oubli* (traduit de l'espagnol)
- Grutman, J.H. et Matthaëi, G. : *Thomas Aigle Bleu* (traduit de l'américain)
- Hoestlandt, J. et Kang, J. : *La Grande Peur sous les étoiles*
- Le Clézio, J.M.G. et Lemoine, G. : *Peuple du ciel*
- Levine, A.A. : *L'enfant qui dessinait les chats*
- Martinez, M.G. : *Aux sources orientales de La Fontaine* (bilingue arabe/français).
- Müller, J. : *L'Homme de la fosse aux ours*
- Place, F. : *Du pays des Amazones aux îles Indigo : Atlas des géographes d'Orbaé*
- Rouxel, J. : *Les Shadoks*
- Say, A. : *J'ai rêvé d'une rivière*
- Solotareff, G. : *Le Diable des rochers*
- Thompson, C. : *Le Livre disparu*
- Van Allsburg, C. : *Les Mystères de Harris Burdick - L'épave du Zéphir* (traduit de l'anglais)
- Yakawa, S. : *La Femme oiseau*

Bandes dessinées

- Cauvin, R. et Lambil : Série Les Tuniques bleues. Par exemple : Le Blanc-bec - Black Face - Quantrill
- Charlier, J.M. et Giraud, J. : Série Blueberry. Par exemple : La Mine de l'Allemand perdu - Le Spectre aux balles d'or -
- Chihuahua Pearl
- Christin, P. et Mézière, J.C. : Série Valérien. Par exemple : Les Oiseaux du maître - L'Ambassadeur des ombres - Les Armes vivantes
- De Moor, B. : Série Cori le Moussaillon. Par exemple : Cap sur l'or
- Derib : Série Buddy Longway. Par exemple : Chinook - Seul - Le Démon blanc
- Desberg et Desorgher : Série Jimmy Tousseul. Par exemple : Le Serpent d'ébène - Le Royaume du léopard
- Dodier, A. : Série Jérôme K Jérôme Bloche. Par exemple : Un oiseau pour le chat - Le Cœur à droite
- Hergé : Série Tintin
- Jacobs, E.P. : Série Blake et Mortimer
- Jije : Tout Jijé. Par exemple : volume 10 (1963-1964)
- Le Gall, F. : Série Théodore Poussin. Par exemple : La Maison dans l'île
- Leloup, R. : Série Yoko Tsuno. Par exemple : Les Trois Soleils de Vinéa
- Martin, J. et Chaillet, G. : Série Lefranc. Par exemple : L'Oasis - L'Arme absolue
- Parcelier, L. : Série La Malédiction des sept boules vertes. Par exemple : Le Voyageur imprudent - Le Magicien
- Rosy et Franquin, A. : Série Spirou et Fantasio. Par exemple : La Corne de rhinocéros - Le Dictateur et le champignon
- Samivel : Bonshommes de neige
- Tardi, J. : Série Adèle Blanc-sec. Par exemple : Adèle et la bête
- Tillieux, M. : Série Gil Jourdan. Par exemple : Les Cargos du crépuscule – Les Moines rouges
- Tillieux, M. et Walthery : Série Natacha. Par exemple : Un trône pour Natacha - Le Treizième Apôtre
- Van Hamme, J. et Rosinsky : Série Thorgal. Par exemple : La Magicienne trahie - Alinoë
- Wasterlain, M. : Série Docteur Poche. Par exemple : La Forêt magique
- Série Jeannette Pointu
- Watterson, B. : Série Calvin et Hobbes
- Weyland, M. : Série Aria. Par exemple : Le Voleur de lumière

LISTE DE TEXTES PORTEURS DE RÉFÉRENCES CULTURELLES (5^e - 4^e)

Cette liste complète les informations données dans le programme : seul celui-ci a valeur de prescription. Pour certaines œuvres

ou proposées, il est recommandé de les aborder en extraits (un seul) ou que les signaler. Il est donc d'usage de les pratiquer, pour les

classes de 5^e et de 4^e, est réservé au professeur parmi les auteurs indiqués dans ce document, selon toutes les conditions de la Fontaine.

Classe de 5^{ème}

Textes du Moyen Age

- Chrétien de Troyes : Perceval ou le Conte du Graal - Yvain ou le Chevalier au lion - Erec et Enide.
- Beroul et Thomas : Tristan et Iseut.

Textes de dérision critique (du Moyen Age au XVI^e siècle)

- Le Roman de Renart*
- Rabelais, F. : Gargantua*- Pantagruel*.

Récits de voyage en liaison avec les grandes découvertes

- Marco Polo : Le Livre du devisement du monde (Le Livre des merveilles)*
- Lery, J. de : Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*
- Bougainville, L.A. de : Voyage autour du monde*

Théâtre (farce ou comédie, du Moyen Age au XVII^e siècle)

- La Farce de Maître Pathelin
- La Farce du Cuvier
- Molière : Le Médecin malgré lui - Les Fourberies de Scapin - George Dandin
- On peut également citer, pour les transformations parodiques du roman de chevalerie :
- Cervantès, M. : Don Quichotte*

Classe de 4^{ème}

Théâtre (XVII^e siècle)

- Molière : les œuvres mentionnées pour la classe de 5^e (si elles n'ont pas été étudiées), et *L'Avare*, *Le Bourgeois gentilhomme*.

- Corneille, P. : *Le Cid*

Textes de critique sociale (XVIIIe siècle)

- De Foë, D. : *Robinson Crusoé**.
- Montesquieu, C. : *Lettres persanes**
- Voltaire : *Micromégas** - Jeannot et Colin
- Swift, J. : *Les Voyages de Gulliver**

Romans et nouvelles (XIXe siècle)

- Balzac, H. de : *Eugénie Grandet* - *Les Chouans**.
- Flaubert, G. : "*La Légende de Saint-Julien l'Hospitalier*" - in *Trois Contes*
- Mérimée, P. : *Mateo Falcone* - *Colomba* - *La Vénus d'Isle*
- Sand, G. : *La Mare au diable* - *François le Champi*
- Daudet, A. : "*L'Agonie de la Sémillante*" - in *Les Lettres de mon moulin*
- Gautier, T. : *Le Capitaine Fracasse**
- Dumas, A. : *Les Trois Mousquetaires** - *Le Comte de Monte-Cristo**
- Maupassant, G. de : *Contes et nouvelles (au choix)*
- Verne, J. : (un roman au choix)
- Cros, Ch. : *Monologues*
- Poe, E. : *Histoires extraordinaires**
- Stevenson, R.L. : *L'Île au trésor* - *L'Étrange Cas du Docteur Jekyll et de Mister Hyde*
- Pouchkine, A. : *La Fille du capitaine*
- Tchekhov, A. : *Nouvelles*
- Tolstoï, L. : *Enfance*

* * *

LECTURES EN CLASSE DE TROISIÈME

LISTE D'ŒUVRES « CLASSIQUES »

ET DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

[Les œuvres « classiques »](#)

[Les œuvres de littérature pour la jeunesse](#)

Cette liste indicative a été établie à partir d'une enquête lancée auprès des

en vertu de la loi du droit d'auteur.

organismes pédagogiques et des revues de littérature pour la jeunesse spécialisés.

Des études ou présentations critiques des ouvrages cités peuvent être consultées dans diverses revues, notamment : *Argos* (CRDP de Créteil), *L'École des lettres* ; *Griffon* ; *Inter-CDI, la Revue des livres pour enfants* ; *Lecture-Jeune* ; *Lire au collège* (CRDP de Grenoble) ; *Livres en stock* ; *Livres jeunes aujourd'hui* .

Les listes pour la classe de 3^e , comme celles de 6^e et du cycle central, sont reprises dans la revue *Lire au collège* à

l'occasion d'un numéro spécial, tous les titres étant assortis d'une photo de couverture et d'un résumé critique (*Lire au collège*, CRDP de Grenoble, 11, avenue Général Champon, 38031 Grenoble Cedex).

Les œuvres « classiques »

[Classiques français](#)

[Classiques étrangers](#)

[Poésie](#)

On appelle ici « classiques » les œuvres reconnues par l'histoire littéraire et usuelles dans les pratiques d'enseignement.

Classiques français

Classiques français

- Alain-Fournier, H. : *Le Grand Meaulnes*.
- Anouilh, J. : *Antigone*.
- Balzac De, H. : *Le Colonel Chabert*.
- Bazin, H. : *Vipère au poing*.
- Bosco, H. : *L'Enfant et la rivière*.
- Cendrars, B. : *L'Or. Moravagine*.
- Colette : *Le Blé en herbe*.
- Dumas, A. : *Les Trois mousquetaires. Le Comte de Monte-Cristo*.
- Duras, M. : *Un barrage contre le Pacifique*.
- Flaubert, G. : *Un cœur simple*.
- Gautier, T. : *Le Roman de la momie*.
- Gide, A. : *La Symphonie pastorale*.
- Giono, J. : *Regain*.
- Hugo, V. : *Le Dernier Jour d'un condamné. Notre-Dame de Paris. Claude Gueux*.

- Jarry, A. : *Ubu Roi*.
- Ionesco, E. : *La Cantatrice chauve*.
- Labiche, E. : *Un chapeau de paille d'Italie*.
- Loti, P. : *Pêcheurs d'Islande*.
- Mac Orlan, P. : *L'Ancre de Miséricorde*.
- Maupassant de, G. : *Bel-Ami. Pierre et Jean. Les Contes de la Bécasse. Boule de suif*.
- Merimée, P. : *Carmen. Mateo Falcone. Colomba*.
- Molière : *Les Femmes savantes. L'École des femmes*.
- Pagnol, M. : *L'Eau des collines (2 vol. : Jean de Florette ; Manon des sources)*.
- Racine : *Andromaque*.
- Romains, J. : *Knock*.
- Rosny Ainé, J.H. : *La Guerre du feu*.
- Rostand, E. : *Cyrano de Bergerac*.
- Rousseau, J.-J. : *Les Confessions (livres I et II)*.
- Saint-Exupéry, A. de : *Vol de nuit*.
- Sand, G. : *La Petite Fadette*.
- Sarraute, N. : *Enfance*.
- Supervielle : *Le Voleur d'enfants*.
- Tardieu, J. : *Un mot pour un autre*.
- Vallès, J. : *L'Enfant*.
- Verne, J. : *Les 500 Millions de la Begum. Le Château des Carpathes*.

Classiques étrangers

- Bronte, C. : *Jane Eyre*.
- Bronte, E. : *Les Hauts de Hurlevent*.
- Calvino, I. : *Le Baron perché. Le Vicomte pourfendu*.
- Cervantes : *Don Quichotte (extraits)*.
- Cooper, J.F. : *Le Dernier des Mohicans*.
- Dante : *La Divine Comédie (extraits)*
- Dickens, C. : *David Copperfield. Oliver Twist*.
- Dostoïevski, F. : *Le Joueur*.
- Kipling, R. : *Kim*.
- Melville, H. : *Moby Dick (extraits)*.
- Poe, E. A. : *Histoires extraordinaires*.

-
- Pouchkine, A. : *La Dame de Pique, Récits de Belkine*.
 - Remarque, E.M. : *À l'Ouest, rien de nouveau*.
 - Shakespeare : *Roméo et Juliette*.
 - Shelley, M. : *Frankenstein*.
 - Steinbeck, J. : *La Perle*.
 - Tolstoï, L. : *Maître et serviteur. Hadji Mourad*.
 - Tourgueniev : *Premier Amour*.
 - Twain, M. : *Le Prince et le Pauvre*.
 - Wright, R. : *Black Boy*.

Poésie

- – Poètes Classiques

On pourra étudier des poèmes de : G. Apollinaire, C. Baudelaire, J. du Bellay, V. Hugo, A. de Lamartine, C. Marot, A de Musset, P. de Ronsard, Rutebeuf, A. Rimbaud, P. Verlaine, A. de Vigny, F. Villon, etc., en consultant diverses anthologies de la poésie française.

- – Poètes contemporains

On pourra étudier des poèmes choisis dans les recueils suivants :

- Aragon : *Le Fou d'Elsa*.
- Borne, A. : *Indociles*.
- Brassens, G. : *Les Chansons d'abord*.
- Charpentreau, J. : *Le Visage de l'ange*.
- Chedid, A. : *Poèmes pour un texte, textes pour un poème*.
- Cros, C. : *Le Coffret de santal. La Complainte de Fantomas*.
- Desnos, R. : *Corps et biens*.
- Dietrich, L. : *Poésies*.
- Éluard, P. : *L'Amour la poésie*.
- Fargue, L.P. : *Poésies*.
- Fort, P. : *Ballades françaises*.
- Guillevic, E. : *Carnac*.
- Hocquart, E. : *Tout le monde se ressemble*.
- Laforgue, J. : *Complaintes*.
- Michaux, H. : *L'Espace du dedans. Plume*.
- Ponge, F. : *Le Parti pris des choses*.
- Prévert, J. : *Histoires*.

- Queneau, R. : Cent Mille Milliards de poèmes.
- Richepin, J. : La Chanson des gueux.
- Tardieu, J. : Choix de poèmes.
- Temple, F.J. : Anthologie personnelle.

Les œuvres de littérature pour la jeunesse - 3e

Romans intimistes

Romans d'aventure

Romans de société

Romans et récits historiques

Autobiographies – souvenirs

Science-fiction et fantastique

Romans policiers

Bande dessinée

Romans intimistes

- Beake, L. : *Le Chant de Bé* (traduit de l'anglais).
- Blanc, J.N. : *Fil de fer, la vie*.
- Brink, A. : *Un instant dans le vent* (traduit de l'anglais).
- Chedid, A. : *L'Enfant multiple. L'Autre*.
- Davis, J. : *Une page se tourne* (traduit de l'anglais).
- Fox, P. : *L'Œil du chat* (traduit de l'anglais).
- Legendre, F. : *Le Petit Bol de porcelaine bleue*.
- Le Guin, U. : *Loin, très loin de tout* (traduit de l'américain).
- Lipsyte, R. : *La Dernière Épreuve* (traduit de l'américain).
- Malineau, J.H. : *La Tue-Mouche*.
- Morgenstern, S. : *Premier amour, dernier amour*.
- Nemirovsky, I. : *Un enfant prodige*.
- Nozière, J.P. : *Retour à Ithaque*.
- Gasperoni, E.R. : *L'Arbre de Capulies*.
- Skarmeta, A. : *Une ardente solitude* (traduit de l'espagnol).
- Smadja, B. : *J'ai hâte de vieillir*.
- Swarte de, V. : *Le Carrousel des mers*.

Romans d'aventure

- Alessandrini, J. : *Date limite*.
- Blake, M. : *Danse avec les loups* (traduit de l'anglais).
- Chaillou, M. : *La Vindicte du sourd*.
- Coloane, F. : *Cap Horn* (nouvelles). *Le Dernier Mousse* (traduit de l'espagnol).
- Couptry, F. : *Le Fils du concierge de l'opéra*.
- Frison-Roche, R. : *La Piste oubliée*.
- Hope, A. : *Le Prisonnier de Zenda*.
- Kayat, C. : *L'Armurier*.
- Kherdian, D. : *Loin de chez moi* (traduit de l'anglais).
- Lécivain, O. : *Blues pour Marco*.
- Mezinski, P. : *Le Roi des Oropaldes*.
- Moissard, B. : *Le Cœur des vastes cités. Dernier été dans l'île*.
- Nozière, J.P. : *Un Été 58*.
- Piumini, R. : *La Fureur de l'or* (traduit de l'italien).
- Pussey, G. : *Ma Virée avec mon père*.
- Rockwood, J. : *L'Injure au soleil* (traduit de l'anglais).

Note : dans le cadre d'une séquence sur le roman d'aventure, on n'hésitera pas à revenir aux classiques du genre, français et anglo-saxons (dans la mouvance de J. Verne et de J. London).

Romans de société

- Begag, A. : *Quand on est mort, c'est pour toute la vie*.
- Bober, R. : *Quoi de neuf sur la guerre ?*
- Buten, H. : *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué*.
- Cormier, E. : *La Guerre des chocolats* (traduit de l'anglais).
- Daeninckx, D. : *La Mort n'oublie personne*.
- Doherty, B. : *Cher inconnu* (traduit de l'anglais).
- Fournel, P. : *Un rocker de trop*.
- Grenier, C. : *Un printemps sans cerises*.
- Härtling : *Flo*.
- Heurte, Y. : *Le Passage du gitan*.
- Hilyilmaz, G. : *La Cascade gelée* (traduit du turc et de l'anglais).
- Lougouskaïa, T. : *Nous n'étions pas seuls à grandir* (traduit du russe).
- Nozière, J.-P. : *Le Ville de Marseille*.
- Pelgrom, E. : *J'irai toujours par les chemins* (traduit du néerlandais).

- Petit, X. L. : *L'Oasis*.
- Sebar, L. : *La Jeune Fille au balcon* (nouvelles).
- Smadja, B. : *Laisse-moi tranquille*.
- Wintrebert, J. : *Comme un feu de sarments*.

Romans et récits historiques

- Borton de Trevino, E. : *Je suis Juan de Parera* (traduit de l'américain).
- Causse, R. : *Sarah de Cordoue*.
- Feng Ji Cai : *Que cent fleurs s'épanouissent* (traduit du chinois).
- Japrisot, S. : *Un long dimanche de fiançailles*.
- Jimenes, G. : *La Protestation*.
- Kessel, J. : *Une Balle perdue*.
- Mac Cunn, R.L. : *Mille pièces d'or* (traduit de l'américain).
- Mazeau, J. : *Nuremberg 46*.
- Michelet, C. : *Les palombes ne passeront plus*.
- Mingarelli, H. : *La Lumière volée*.
- Pernin, M. : *Kiev 41. Babi Jar*.
- Peyremaure, M. : *La Vallée des mammouths*.
- Schami, R. : *Une poignée d'étoiles* (traduit de l'allemand).
- Schneegans, N. : *Une image de Lou*.
- Solet, B. : *Il était un capitaine*.
- Uhlman, F. : *L'Ami retrouvé* (traduit de l'anglais).
- Wasserman, J. : *L'Or de Cajamalca* (traduit de l'allemand).

Autobiographies – souvenirs

- Bonet, L. : *Une auberge espagnole* (traduit du catalan).
- Dahl, R. : *Escadrille 80* (traduit de l'anglais).
- Ferdi, S. : *Un enfant dans la guerre*.
- Griffin : *Dans la peau d'un noir* (traduit de l'anglais).
- Hillen, E. : *Le Cavalier de plâtre. Mon enfance dans la guerre* (traduit du néerlandais).
- Knobel Fluek, T. : *Souvenir de ma vie dans un village de Pologne* (traduit de l'américain).
- Mandela, N. : *Un long chemin vers la liberté* (traduit de l'anglais).
- Moscovici, J.C. : *Voyage à Pitchipoï*.
- Nyul-Choi-S. : *L'Année de l'impossible adieu* (traduit de l'anglais).
- Uhlman, F. : *Il fait beau à Paris aujourd'hui* (traduit de l'anglais).

Science-fiction et fantastique

- Andrevon, J.P. : Les Hommes-Machines contre Gandahar.
- Boulle, P. : La Planète des singes.
- Brown, F. : Martiens, go home (traduit de l'anglais).
- Clarke, A.C. : Chants de la terre lointaine (traduit de l'anglais).
- Curtis Klause, A. : La Solitude du buveur de sang (traduit de l'anglais).
- Dahl, R. : Bizarre, bizarre(nouvelles, traduites de l'anglais).
- Grenier, C. : Aïna et le pirate de la comète.
- Grimaud, M. : Le Tyran d'Axilane.
- Huxley, A. : Le Meilleur des mondes (traduit de l'anglais).
- Lehmann, S. : Wonderland.
- Lehmann, C. : No pasaràn, le jeu.
- Lou, V. : Le Miniaturiste.
- Matheson, R. : Journal d'un monstre et autres histoires (traduit de l'anglais).
- Merle, R. : Malevil.
- Quiroga, H. : Contes d'amour, de folie et de mort (traduit de l'espagnol).
- Shelley, M. : Frankenstein (traduit de l'anglais).
- Wells, H.G. : La Machine à explorer le temps (traduit de l'anglais).

Romans policiers

- Alessandrini, J. : *Pas de quoi rire.*
- Barjavel, R. : *La Peau de César.*
- Boileau-Narcejac : *Le cadavre fait le mort.*
- Brussolo, S. : *La Main froide.*
- Clark, M.H. : *La Nuit du renard* (traduit de l'anglais).
- Daeninckx, D. : *Meurtres pour mémoire. À louer sans commission.*
- Grenier, C. : *Coup de théâtre.*
- Hillermann, T. : *Le Voleur de temps* (traduit de l'anglais).
- Japrisot, S. : *La Dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil.*
- Magnan, P. : *Le Secret des andrones.*
- Pennac, D. : *Au bonheur des ogres.*
- Steeman, S.A. : *L'assassin habite au 21.*
- Van Gulik, R. : *L'Énigme du clou chinois* (traduit de l'anglais).
- William, C. : *Fantasia chez les ploucs* (traduit de l'anglais).

Bande dessinée

- Bilal, E. : Partie de chasse.
- Bourgeon, F. : Le Bois d'ébène (série Les Passagers du vent.).
- Calvo : La bête est morte.
- Comes, D. : Silence.
- Cosey : Et la montagne chantera pour toi (série Jonathan).
- Cothias et Jullard, A. : L'Oiseau-Tonnerre(série Plume au vent).
- Loustal, E. et Paringaux, P. : Cœurs de sable.
- De Moor, J. Et Desberg, S. : Le Silence des animaux (série La Vache).
- Dupuy et Berberian : Les Nuits les plus blanches (série Monsieur Jean).
- Ferrandez, J. : Les Fils du Sud. Le Centenaire (série Carnets d'Orient.).
- Fred : Histoire du corbac aux baskets.
- Gibrat, J.P. : Le Sursis.
- Kraehn, J.C. : Vengeance (série Bout d'homme).
- Loisel, R. : Tempête (série Peter Pan).
- Margerin, F. : Lucien se met au vert (série Lucien).
- Mattotti, L. et Kramsky : Murmure.
- Moebius : Sur l'étoile (série Le Monde d'Edena).
- Pratt, H. : Les Celtiques. Fables de Venise. (série Corto Maltese).
- Rosinski, G. et Van Hamme, J. : Le Grand Pouvoir du Chninkel.
- Schuiten, F. et Peeters, B. : La Tour.
- Spiegelman, A. : Maus (vol. 1 et 2).
- Tardi, J. : C'était la guerre des tranchées.
- Vicomte et Makyo : La Prison (série Balade autour du monde, tome 1).
- Yslaïre et Balac, Yslaïre et Herman : Plus ne m'est rien (série Sambre).

5) Lecteurs des différentes catégories de textes selon les contextes pour la période collégienne

[renard_f_annexe5.pdf](#)

6) Lectures des parents (indépendamment des lectures passées - litt claq, etc. -, des lectures offertes

en vertu de la loi du droit d'auteur.

aux enfants

renard_f_annexe6.pdf

7) Pratiques sportives déclarées pour la période collégienne

Prénom et nom	Sport hors club	Sport en club
Ahmed, madame E	Basket, foot	⊙
Arthur, madame D	Tennis, vélo, natation, ping pong, ski	escrime
Bastien, madame D	⊙	tennis
Benjamin, monsieur F	cyclisme	basket
Bertrand, madame D	Basket, judo (UNSS)	⊙
Bruno, madame C	⊙	basket
Cédric, madame E	VTT	⊙
Colin, monsieur F	VTT, foot, basket, natation	voile
Déliet, madame A	⊙	⊙
Emmanuel, madame B	L'oot, basket, piscine (eau quanton e)	⊙
Faïl, monsieur C	Foot (tempo)	⊙
Franck, madame D	Volley-ball	⊙
François, madame D	Ping pong, tir arme à feu	tennis
Gaspar, monsieur F	⊙	⊙
Jean, monsieur F	Skate, snow-board, foot, basket	⊙
Jérôme, monsieur F	Basket	⊙
Kamel, madame A	foot	Foot (depuis 4 ans en club) ; avant, 2 ans de rugby
Laydar, madame E	Foot, basket	⊙
Léonardo, monsieur C	⊙	Kung fu
Livia, madame D	⊙	⊙
Marc, madame D	natation	Karaté
Matthieu, monsieur C	⊙	Tennis pendant plusieurs années ; arrêt pour non assidue
Masence, madame D	basket	Judo
Maxime, madame L	⊙	Sport études cyclisme
Nicolas, monsieur C	⊙	Foot pendant 5 ans (interruption car déménagement, cherche un autre club)
Nils, madame D	Foot, volley, basket (AS)	tennis
Nardine, madame E	Foot (depuis que le club a fermé)	⊙
Philippe, madame G	basket	Basket en club depuis lycée
Pierre-Jean, madame F	⊙	⊙
Rachid, madame G	⊙	⊙
Raoul, madame D	skate	Ski, tennis
Rodolphe, monsieur F	⊙	Aviron (après tennis, etc...)
Salah, madame E	⊙	⊙
Samuel, madame D	L'oot, basket, volley (AS)	⊙
Sébastien, monsieur C	⊙	Basket (depuis 6 ans)
Stéphane, madame B	⊙	Foot (depuis l'âge de 4 ans : rêve pro)
Thierry, madame D	Snow-board, VTT, planche à voile, foot	Volley et natation (après foot)
Vincent, madame B	Volley (UNSS)	Judo pendant 5 ans (arrêt car dépression compétition)
Yannick, madame E	⊙	Sport études cyclisme

Pseudonyme enquêté	Sport hors club	Sport en club
Alicia, madame A	Ø	Ø
Alice, madame D	Ø	Ø
Anne-Cécile, madame C	Ø	Ø
Dahlia, madame D	Escalade (cas)	Ø
Caroline, madame G	Escalade	Karaté
Clara, madame D	Ø	Karaté Karaté maqui
Edith, monsieur F	Ø	Gymnase club (après plusieurs années d'arrêt) Ø
Elisabeth, madame A	Ø	Ø
Elodie, madame A	Ø	Danse en club (sportive de haut niveau)
Emilia, madame E	Ø	Escalade
Erwan, madame D	Danse	Ø
Collette, madame D	Ø	Volley ball (depuis 5 ans)
Hakiba, madame D	Ø	Famha (jeune de 12 ans)
Isabelle, madame B	Ø	GRS (compétition internationale avec entraîneur professionnel)
Julie, madame D	Ø	tennis
Esther, madame D	Ø	Tennis
Lamia, madame G	Escalade, karaté, volley, badminton, escalade	Ø
Léa, madame E	Ø	Ø
Melina, madame E	Danse (club)	Ø
Maria, madame A	Façon, course, VTT (AS collège)	Ø
Maria-Lou, madame D	Façon, ski	Ø
Myriam, madame B	Ø	Ø
Mahalia, monsieur F	Ø	Ø
Nadine, monsieur F	Marche, VTT, footing, ping-pong, ski	tennis
Najia, madame G	danse	Ø
Olivier, monsieur F	Ø	Taekwondo, CSO
Opélie, monsieur F	Ø	Escalade (collège)
Peggy, madame F	Ø	Sport à la fin de l'été
Esther, madame E	Endurance, volley, foot, VTT	Ø
Samantha, madame A	Ø	Ø
Sarah, madame E	Ø	Ø
Séverine, madame A	VTT (AS collège), natation, course, judo/mma	Ø
Sophie, madame B	Ø	Karaté poïkô, après avoir fait 4 ans de karaté aérobie (pour ce mouvement sur le poïkô)
Sylvia, madame E	Façon	Ø
Tatiana, madame B	Danse urbaine (AS lycée)	Escalade (arrêt avec karaté)
Valérie, madame A	Ø	Alpinisme
Vanessa, madame D	Ø	Famha
Véronique, madame B	tennis	Danse pendant ses vacances (arrêt avec la démission du père)

8) Fréquentation bibliothèque

[renard_f_annexe8.pdf](#)

9) Sujet de juin 2000 pour Besançon, Dijon, Grenoble, Lyon, Nancy-Metz, Reims, Strasbourg

HISTOIRE DE MA VIE

Dans le chapitre XI de l'histoire de ma vie, George Sand évoque les premières années de son enfance, en compagnie de sa mère, avec sa grand-mère maternellement avec un oncle et une tante qui habitaient à Chaillot, qui était alors un village près de Paris. Elle y retrouvait Lucile, une cousine de son âge.

Je ne crois pas avoir revu cette maison de Chaillot depuis 1808, car, après le voyage d'Espagne, je n'ai plus quitté Nohant (1) jusqu'après l'époque où mon oncle vendit à L.L. sa petite propriété, qui se trouvait sur l'emplacement destiné au palais du roi de Rome (2). Que je me trompe ou non, je placerais ici ce que j'ai à dire de cette maison, qui était alors une véritable maison de campagne, Chaillot n'étant point bâti comme il l'est aujourd'hui.

C'était l'habitation la plus modeste du monde, je le comprends aujourd'hui que les objets restés dans ma mémoire m'apparaissent avec leur valeur véritable. Mais à l'âge que j'avais alors c'était un paradis. Je pouvais dessiner le plan du local et celui du jardin, tant ils me sont restés présents []

Le jardin était un carré fort long, fort petit en réalité, mais qui me semblait immense, quoique j'en fisse le tour deux-cents fois par jour. Il était régulièrement dessiné à la mode d'autrefois: il y avait des fleurs et des légumes; pas la moindre vue car il était tout entouré de murs; mais il y avait au fond une terrasse solivée à laquelle on montait par des marches en pierre, avec un grand vase de terre cuite classiquement bête de chaque côté, et c'était sur cette terrasse, lieu idéal pour moi, que se passaient nos grands jeux de bataille, de fuite et de poursuite.

C'est là aussi que j'ai vu des papillons pour la première fois et de grandes fleurs de tournesol qui me paraissent avoir cent pieds de haut. Un jour, nous fûmes interrompus dans nos jeux par une grande rumeur au dehors. On criait *Vive l'empereur* (3), on marchait à pas précipités, on s'éloignait et les cris continuaient toujours. L'empereur passait en effet à quelque distance et nous entendions le trot des chevaux et l'émotion de la foule. Nous ne pouvions pas voir à travers le mur, mais ce fut bien beau dans mon imagination, je m'en souviens, et nous criâmes de toutes nos forces: *Vive l'empereur*! transportés d'un enthousiasme sympathique.

George Sand,
Histoire de ma vie,
© Ed. Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade"

[1] Village du Berry où George Sand a passé son enfance et une partie importante de sa vie.

[2] Le fils de l'empereur Napoléon Ier.

[3] L'empereur Napoléon Ier.

Titre	Texte	Autre
<p>QUESTIONS</p> <p>1. Les questions de compréhension</p> <p>1) Quel est le thème principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>2) Quel est le message principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>3) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>4) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>5) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>6) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>7) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>8) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>9) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>10) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p>	<p>1. Les questions de compréhension</p> <p>1) Quel est le thème principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>2) Quel est le message principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>3) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>4) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>5) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>6) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>7) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>8) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>9) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>10) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p>	<p>1. Les questions de compréhension</p> <p>1) Quel est le thème principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>2) Quel est le message principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>3) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>4) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>5) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>6) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>7) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>8) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>9) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>10) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p>
<p>QUESTIONS</p> <p>1. Les questions de compréhension</p> <p>1) Quel est le thème principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>2) Quel est le message principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>3) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>4) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>5) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>6) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>7) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>8) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>9) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>10) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p>	<p>1. Les questions de compréhension</p> <p>1) Quel est le thème principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>2) Quel est le message principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>3) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>4) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>5) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>6) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>7) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>8) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>9) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>10) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p>	<p>1. Les questions de compréhension</p> <p>1) Quel est le thème principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>2) Quel est le message principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>3) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>4) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>5) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>6) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>7) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>8) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>9) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p> <p>10) Quel est le rôle principal de ce texte ? (10 points)</p>

10) Guide pour les entretiens avec les enseignants

- 1. Différentes activités autour des textes encadrés scolairement.
 - Pouvez-vous me décrire les différentes manières d’aborder les textes en classe de seconde ? (étude, lecture cursive, conseil de lecture, récitation/interprétation théâtrale, modèle d’écriture, etc. ?)
 - Laquelle est la plus importante en Seconde ? Pourquoi ? Selon quels critères ?
 - A laquelle consacrez-vous le plus de temps ?
 - Comment se répartissent ces différentes activités sur une semaine ou sur une plus longue durée (avec les vacances par exemple) ? Leur encadrement est-il

en vertu de la loi du droit d'auteur.

différent ? (plus ou moins de consignes de lecture, échéancier fixé ou non, vérification ou non des lectures, correction ou non des lectures, etc. ?)

- Comment se répartissent les cours et activités sur la semaine ? Des activités imparties aux différentes heures de français ? Y a-t-il une régularité ? Est-elle souvent rompue ? Pour quelles raisons ?
- Les différentes activités entraînent-elles le recours à des outils pédagogiques différents ? (différents manuels, œuvres, etc.) Si oui, lesquels ? Vérifiez-vous le suivi de ces recommandations ? Pourquoi ? Si oui, comment ?
- Conseillez-vous à vos élèves une organisation de leurs classeurs ou cahiers en fonction de ces activités ? Laquelle ? Vérifiez-vous le respect de cette organisation ?
- Quels sont les objectifs pédagogiques de ces différentes activités autour des textes ? Sont-ils les mêmes ?
- Quels sont les objectifs pédagogiques de la lecture dans l'enseignement de seconde ? (comprendre des œuvres, acquérir une culture générale ou littéraire, former un esprit et constituer des méthodes de travail intellectuel... ?)
- Les activités proposées aux élèves changent-elles au fil de l'année scolaire ? Pourquoi ? Si oui, pouvez-vous me décrire les changements ?

2. Lectures de textes de formats différents.

Pouvez-vous me décrire précisément les différentes lectures réalisées avec votre classe depuis le début de l'année ? en précisant s'il s'agit d'une œuvre intégrale, d'un groupement de texte, d'extrait isolé.

- Identifications et caractéristiques scolaires des textes et moment dans l'année.
- Objectifs pédagogiques fixés.
- Manières de lire : lecture analytique, lecture cursive (ou suivie) ; explication linéaire ou par axe ;
- Déroulement des études.
- Consignes lectorales données aux élèves.
- Modalités de l'évaluation de cette lecture.
- Réactions des élèves aux textes (goûts et dégoûts et plus ou moins grande aisance à réaliser les lectures demandées.
- Appréciation professorale de chaque activité (par rapport aux objectifs fixés, etc.).

Quelles sont les différences et ressemblances entre les études d'œuvre intégrale et de textes en groupements ou isolés ? (la fonction du texte, les objectifs pédagogiques, etc.)

Comment étudiez-vous une œuvre intégrale ? Par l'étude de passages précis ? En étudiant la structure d'ensemble ? Des thématiques récurrentes ? etc.

Demandez-vous à vos élèves de lire l'intégralité de l'œuvre ? Si oui, vérifiez-vous la

lecture ? Comment ? Donnez-vous un guide de lecture ? Un échéancier ?

- 3. Choix des textes donnés à lire et à étudier (modalités, objectifs ; réactions des élèves).
 - Comment choisissez-vous les textes que vous faites étudier par vos élèves ? Quels sont les critères de choix ? (thème, auteur, style, courant littéraire, siècle, ``difficulté``, goût ou compétence personnels pour ces textes, perspective d'étude, longueur... ?) Y a-t-il des textes particulièrement propices à l'étude ? Si oui, avez-vous des exemples ? Sur quoi repose cette caractéristique ?
 - Justifiez-vous ou expliquez-vous les choix effectués aux élèves ? Si oui, comment ? A quelle occasion ?
 - Concrètement comment avez-vous choisi les œuvres intégrales ? les textes pour les groupements ? Comment avez-vous conçu ces groupements (en fonction d'une thématique, d'une caractéristique stylistique, d'une esthétique, d'un genre, etc. ?) Pourquoi ? Suivez-vous un ordre chronologique ? Pourquoi ?
 - Pour chaque texte étudié, avez-vous hésité avec d'autres textes ? Lesquels ? Qu'est-ce qui vous a fait trancher ?
 - Faites-vous travailler les élèves sur des textes non littéraires ? Quels textes part exemple ? A quelle occasion ? Les activités réalisées autour de ces textes sont-elles différentes/similaires ? Les élèves réussissent-ils mieux les travaux effectués sur des textes non littéraires ?
 - Est-ce que des élèves vous ont déjà dit qu'ils aimaient ou n'aimaient pas les textes étudiés en classe ? Pouvez-vous me donner des exemples précis ? Est-ce vous qui aviez sollicité leur avis ? Comment avez-vous réagi ? Justifiaient-ils leur appréciation ? Si oui, avec quels arguments ? Que pensez-vous de ces appréciations ? Que pensez-vous de leur expression au sein des cours de français ?
 - Faites-vous choisir certains textes étudiés ou lus par vos élèves ? Pourquoi ? Si oui, à quelle occasion ? Pour quelles activités ? Demandez-vous aux élèves les textes qu'ils aimeraient étudier en classe ? Pourquoi ? Est-ce que cela détermine parfois les activités proposées ?
- 4. Mises en textes et consignes de lecture ; outils pédagogiques utilisés et attendus de lecture.
 - Quels sont les différents supports des textes lus et étudiés en classe ? Distribuez-vous des photocopies à vos élèves ? Utilisez-vous un ou des manuels ? Si oui, lesquels ? Faites-vous lire à vos élèves des livres qu'ils achètent ? Quels sont les supports les plus utilisés ?
 - Dans tous les cas, quelles sont les présentations des textes donnés à étudier et à lire (extraits ou œuvres intégrales) ? Y a-t-il des introductions et présentations des textes, des titres, des questions consécutives au texte, des bilans ou synthèses ou

des commentaires, des notes sur le texte, etc. ? Si oui, quelles sont généralement les informations disponibles sur les textes ? Demandez-vous à vos élèves de les lire ? de répondre aux questions posées ? ou en proposez-vous d'autres ?

- Demandez-vous aux élèves d'acheter une édition ou une collection particulière d'un ouvrage en fonction des préfaces, avant-propos... ?
- Demandez-vous aux élèves de lire les préfaces des ouvrages ? les introductions, présentations, etc. ? Pourquoi ? Si oui, vérifiez-vous cette lecture ? Comment ? Si non, l'attendez-vous tout de même ?
- S'il n'y a pas de présentations des textes (par exemple pas de préface), prenez-vous en charge cette présentation ? Y a-t-il des occasions où vous ne présentez pas particulièrement les textes ? Si oui, lesquelles ? Pourquoi ?
- Quand vous commencez l'étude d'un texte, faites-vous une présentation de celui-ci, de son auteur, du contexte historique, situez-vous l'auteur dans un courant littéraire... ?
- Demandez-vous aux élèves de réaliser des recherches sur les textes ? Si oui, quelles informations sur les textes doivent-ils rechercher ?
- Demandez-vous aux élèves de lire des présentations déterminées (pages du manuel, etc.) ? Demandez-vous aux élèves d'apprendre des savoirs particuliers (histoire littéraire, procédés stylistiques, etc.) en accompagnement des différents textes ? Si oui, encadrez-vous l'acquisition de ces savoirs et savoir-faire ? Comment ? En vérifiez-vous l'acquisition ? Pourquoi ? Si oui, comment ?
- Donnez-vous des conseils de lecture ? Pourquoi ? Si oui, lesquels ? Recommandez-vous le recours à des outils et méthodes de travail – dictionnaire, cours, manuel, Profil, travail à plusieurs, vision d'adaptations... –, etc. ? Donnez-vous des indications sur l'usage de ses aides ? Prévenez-vous les élèves d'outils de travail que vous jugez peu satisfaisants ? Lesquels ? Sanctionnez-vous l'usage de ses aides ? A quelle occasion ?
- A propos des différents textes étudiés, y a-t-il selon vous des connaissances indispensables à une juste compréhension des textes ? Si oui, lesquelles ?
- Toutes les demandes de lectures sont-elles accompagnées d'un guide de lecture ou de questions sur les textes ? Pourquoi ? S'il y a des questions, pouvez-vous me dire sur quoi portent les questions ? Quelles sont les lectures qui ne sont pas accompagnées de questions ? Quels sont les objectifs de la présence ou de l'absence de questions sur les textes ?
- Donnez-vous à vos élèves des échéances de lecture ? Pourquoi ? Si oui, à quelle occasion ?
- Quels sont les savoirs sur lesquels doit se fonder la lecture en seconde : connaissance de l'histoire littéraire, des procédés rhétoriques, d'un vocabulaire stylistique, de la biographie des auteurs, ... ? Comment les intégrez-vous dans l'enseignement de français (cours séparés : certains plus théoriques, d'autres plus

- sous forme de mise en pratique en faisant des explications de texte... ; ou au fil de l'étude, des explications de texte, vous intégrez ces éléments plus théoriques) ?
- Pour vous, une explication de texte doit-elle être linéaire ou thématique ? Pourquoi ? Y a-t-il des occasions privilégiées ? Des textes privilégiés ? Si oui, lesquels ?
 - Qu'attendez-vous de vos élèves pour une étude de texte ? un commentaire de texte ? un résumé ?
 - Faites-vous des cours théoriques dans lesquels vous énoncez les méthodologies à suivre pour réaliser une étude de texte, un commentaire, un résumé... ? Auxquels les élèves sont censés se référer ? Si oui, quels conseils donnez-vous ? Donnez-vous d'abord des occasions d'analyses ponctuelles, puis des occasions de réalisation intégrale de « lectures analytiques » ? Y a-t-il une évolution dans l'année ? Ces différentes activités se réalisent-elles sur des textes (supports) différents ? dans des cours différents ? (classe entière, module, aide individualisée ?)
 - Pratiquez-vous des exercices ? A quelle occasion ? Quels sont-ils ?

5. Déroulement d'une explication en classe : préparation, réalisation.

- Pouvez-vous me décrire le déroulement d'une étude de texte ?
- Comment se passe l'étude de texte en classe ? Faites-vous ou demandez-vous à vos élèves de faire une introduction ? Si oui, que contient-elle ? Présentation du texte, de l'auteur, du contexte historique, d'un courant littéraire... ? Présentation de la perspective d'étude ? Pourquoi ?
- Demandez-vous aux élèves de lire le texte à voix haute ou lisez-vous vous-mêmes le texte ? Pourquoi ?
- Demandez-vous aux élèves de préparer le texte chez eux ou abordez-vous le texte sans préparation à la maison ?
- S'il y a une préparation, en quoi consiste-t-elle ?
- Posez-vous des questions auxquelles les élèves doivent répondre à partir du texte ou ne donnez-vous pas d'indications de lecture ? Pourquoi ?
- Si vous posez des questions, quelles sont-elles ? (portent-elles sur le sens du texte ? sur les tournures stylistiques ? conduisent-elles à resituer le texte dans l'histoire littéraire, dans son contexte de production... ?) Pouvez-vous me donner des exemples précis de questions ?
- Vérifiez-vous la réalisation de ces préparations ? Comment ? Évaluez-vous la réalisation de ces préparations ? Comment ? Quels sont les résultats des élèves ? Y a-t-il des différences entre élèves ? Si oui, quelles sont-elles ?
- Faites-vous vous-même l'explication de texte ou demandez-vous aux élèves de la réaliser ? en lisant leurs notes ? en répondant à vos questions ? en cherchant ensemble les réponses aux questions posées ?

- Proposez-vous un plan de lecture ou d'étude ou demandez-vous à vos élèves de le trouver ?
- Comment réagissez-vous aux réponses des élèves ? Quand elles sont justes ? Quand elles ne correspondent pas à ce que vous attendiez ? Si vous n'êtes pas d'accord avec une proposition d'un élève, réagissez-vous sur le moment, ou reprenez-vous à la fin, l'explication de texte dans son ensemble ?

6. Formalisation du point de vue professoral sur les textes.

- Lors de l'étude de textes, dictez-vous certains éléments ? Le plan ? L'analyse circonstanciée ?
- Comment se passe la correction des explications de textes, ou des commentaires de textes ? Donnez-vous une correction ? Revenez-vous sur des points précis sur lesquels les élèves ont éprouvé des difficultés particulières ?
- Quand vous corrigez les propositions des élèves les faites-vous retravailler sur ce qu'ils ont écrit ? Donnez-vous un modèle de corrigé ?
- Vérifiez-vous la mémorisation de ces savoirs sur les textes ? Pourquoi ? Si oui, comment ?

7. Réactions et compétences lectorales des élèves ; difficultés de l'enseignement et spécificités liées au public enseigné

- Quel est globalement le niveau de votre classe en français ? (par rapport à d'autres classes que vous avez eue ? que vous avez ? selon la classe – seconde, première –, selon l'établissement d'exercice, etc.)
- Les élèves de votre classe sont-ils impliqués à l'endroit de l'enseignement de la lecture et de la littérature ?
- Quelles sont les activités que les élèves parviennent le mieux à réaliser ? Quelles sont les activités qu'ils réalisent avec le plus de difficultés ? Pourquoi selon vous réussissent-ils à réaliser telles activités ? Pourquoi ont-ils des difficultés à réaliser telles autres activités ?
- Pouvez-vous m'indiquer différents sujets donnés à vos élèves depuis le début de l'année et les difficultés ou aisances des élèves à les réaliser ? Etes-vous parfois surpris des réponses de vos élèves ? Si oui, exemple ?
- Est-ce que les élèves comprennent ce que vous leur demandez de faire avec un texte ? Pouvez-vous citer des exemples précis d'incompréhension des élèves ? des exemples précis de réussite ?
- Quels sont les problèmes que rencontrent vos élèves lors des études de textes ?
- Avez-vous l'impression de devoir combler les ``lacunes`` de vos élèves ? Si oui, quelles sont-elles ?
- Pouvez-vous citer des exemples précis d'élèves qui ne répondent pas aux exigences que vous avez formulées ? Et que font-ils alors ?

- Qu'est-ce qui fait défaut dans les productions d'élèves (commentaires, résumés, explications orales...) que vous notez mal ? Y a-t-il des explications de texte où il semble que l'élève n'a pas pris appui sur le texte pour développer ses idées ? Y a-t-il des explications de texte qui semblent ne pas avoir de sens ? Pouvez-vous me donner des exemples précis ?
- Quand un élève a une interprétation d'un texte différente de la vôtre, lui demandez-vous de se justifier ? Est-elle forcément invalide ? Si elle l'est, comprenez-vous ce qui ne va pas dans cette interprétation ? Pourquoi est-elle différente ?
- Y a-t-il des interprétations d'élèves qui ne correspondent pas à celle que vous envisagiez mais qui répondent tout de même à des critères d'analyse littéraire ?
- Des élèves ont-ils déjà contesté l'interprétation que vous donniez d'un texte ? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples précis ? Comment avez-vous réagi ? Etiez-vous d'accord avec cet autre point de vue ?
- 8. La lecture scolaire par rapport à la lecture dans d'autres contextes (la sienne propre, celle supposée des élèves).
 - Demandez-vous aux élèves de lire des textes non étudiés en classe ? Le choix des textes est-il laissé aux élèves ? Avez-vous l'impression que cela convient mieux aux élèves ? Pourquoi ? Vérifiez-vous ces lectures ? Pourquoi ? Si oui, comment ? (fiches de lecture – qu'est-ce qu'une fiche de lecture ? –, devoirs en classe, QCM, exposés, etc.) ?
 - Donnez-vous à vos élèves des suggestions de lecture : des listes d'œuvres à lire ou à connaître ? Pourquoi ? Si oui, quels textes recommandez-vous ?
 - Que pensez-vous des Instructions et programmes scolaires ? Est-ce facile de les mettre en œuvre ? En voyez-vous l'intérêt ? Pourquoi ? Eprenez-vous des difficultés à les mettre en œuvre ? Si oui, quelles difficultés ? Pour quelles raisons selon vous ? Y a-t-il des activités que vous aimeriez faire et que vous ne pouvez faire dans ce cadre ? Avez-vous le sentiment qu'il faudrait proposer aux élèves d'autres manières d'aborder les textes ? Si oui, lesquelles ? Le faites-vous ? A quelle occasion ? Comment ? Avez-vous en charge d'autres activités autour des textes au sein de l'institution scolaire ? Avez-vous mis en place des activités avec des collègues, des intervenants extérieurs, etc. ?
 - Avez-vous l'impression que la lecture en seconde est un exercice ? Si oui, avez-vous l'impression que cela dénature la lecture ? (par rapport à celle que vous-mêmes exercez en dehors de votre métier, par rapport à celle de vos élèves ?)
 - Selon vous, quelles sont les lectures de vos élèves en dehors des cours de français ? Vous importe-t-il de savoir ce qu'elles sont ?
- 9. Caractéristiques professionnelles, scolaires, sociales des enseignants.

- Quels sont vos outils de travail ? Vous servez-vous de manuels ? Si oui, lesquels et pourquoi ? A quelle occasion ? Comment vous en servez-vous ? Lisez-vous des revues pédagogiques ? Consultez-vous des sites internet ? Vous servez-vous seulement des œuvres ? Des Documents officiels ?
- Suivez-vous des formations professionnelles ? Si oui, lesquelles ?
- Pouvez-vous me décrire votre parcours scolaire et professionnel ? (établissements d'exercice ; ancienneté ; concours ; diplôme ; etc.), vos satisfactions et insatisfactions professionnelles ?

11) Glossaire monsieur F

Lexique littéraire général	page 1 / 3
allégorie : qui désigne une qualité générale ou une relation conceptuelle à travers une catégorie d'êtres. Moïse est à sa croix, qui qualifie des objets en fonction de leur forme, perçus par les sens.	
allégresse (mise en) : désigne une technique poétique, consistant à placer dans un tableau ou tableau verbal l'ensemble de la scène poétique ou bien désigne une technique romanesque, consistant à transférer souvent dans le roman, du <i>déjà vu</i> dans le passé.	
allégorie (une) : métaphore particulière, sous forme d'une suite d'éléments décrits ou nommés qui sert à communiquer une vérité abstraite.	
allitériation : répétition d'une consonne au début de deux mots qui se suivent. Ex: <i>gare gare</i> et <i>gare gare</i> (Chateaubriand).	
anacoluthe (une) : rupture de l'enchaînement des mots dans une phrase.	
anaphore (une) : répétition du même mot au début de diverses phrases.	
antihéros : personnage qui est au centre d'une intrigue romanesque malgré son statut réel. Ex: Meursault, dans <i>L'Étranger</i> de Camus.	
antithèse (une) : figure opposant deux mots de sens opposés (l'opposition est une forme particulière d'analogie).	
aplanisme (un) : manière, parole même énonçant une vérité.	
archaïsme (un) : élément original (le type très ancien, voire primitif), qui sert de modèle.	
l'art pour l'art : théorie littéraire du XIXe, selon laquelle l'art ne vise qu'à produire une sensation esthétique, sans aucun souci utilitaire ou moral.	
association : répétition d'une même voyelle après de deux consonnes différentes. Ex: <i>Agès et gages</i> .	
asyndète (une) : absence de liens logiques (coordination, subordination) dans une phrase. (des syntagmes séparés dans la phrase forment la <u>parataxe</u>)	
le roman-roman : roman à primitifs, dont l'une des caractéristiques, inventé par Méliès, le personnage est devenu un mythe littéraire au XVIIIe siècle.	
hyperbole : figure rhétorique consistant à exagérer.	
caesure (une) : dans un vers, coupe brève, mais née par une pause. Dans l'alexandrin, la caesure est à l'hémistiche (au milieu du vers, après la sixième syllabe).	
champ lexical : ensemble des mots (nom, verbe, adjectif...) désignant un même secteur de la réalité. Ex: le champ lexical de la mort.	
clé (une) : mot dont la fréquence dans un passage permet d'identifier le thème. Ex: <i>champ lexical</i> .	
clitic : les mots empruntés comme désignant une image stéréotypée. Ex: le <i>bon vieux temps</i> (= la nostalgie).	
connecteurs logiques ou conjonctifs et adverbes stabilisent une relation logique (cause, conséquence, opposition...). On dit aussi liens logiques .	
connotation : tout ce qu'un mot suggère, au-delà de son dénoté. Ex: les connotations de <i>bon vieux temps</i> peuvent être : nostalgie, enfance, fugacité du temps...	
construire locale : ensemble des éléments constitutifs caractérisant les personnes et les choses dans un lieu et à une époque donnée.	
copulatif (le <i>de</i> copulatif) : qui relie ce qui est avant, et qui est affecté au relatif.	
dialectique (un) : ensemble des stratégies argumentatives utilisées dans la discussion.	
diatopique : qui varie d'un lieu à l'autre. Ex: la <i>faute de faute</i> (un genre dialectal).	
diégétique : 1. qui met en valeur l'action et la structure dramatique d'une fable, d'un poème. 2. qui est susceptible d'intervenir directement le spectateur (NGP) avec le poète, qui doit intervenir les notions de stabilité et de mort).	
ellipse (une) : omission volontaire d'une expression ou d'un élément attendu.	
enjambement : Ex: Dans <i>Poésies</i> de Rimbaud (Cet enjambement est caractéristique de la poésie de Rimbaud) le groupe syntaxique est répété avant la fin d'un vers et le début du vers suivant. Début est un rejet. L'une des trois formes possibles de l'enjambement.	
enchaînement : qui est entré dans l'expression. On parle de <i>style enchaîné</i> .	
engagement : un terme de littérature qui désigne une prise de position politique. C'est d'un auteur qu'il est question. C'est d'un auteur qu'il est question. C'est d'un auteur qu'il est question. C'est d'un auteur qu'il est question.	
épigramme : qui est un qui porte le nom du héros ou du héros d'un (NGP) qui porte le nom du héros de l'épigramme : <i>Rap Rap</i> , <i>Don Juan</i> .	
épique (un) : qui est un héros, ou un grand héros, ou un héros.	

- essai : ouvrage en prose traitant librement d'un sujet qu'il ne prétend pas épuiser.
- exotisme (adj. exotique) : goût (des le XVIIIe) pour les paysages ou les mœurs des pays étrangers, surtout ceux situés en Orient ou sous les tropiques.
- fabrique : construction architecturale qui détermine d'un mode tout ou partiel un objet.
- figure de style ou de rhétorique : procédé expressif (antithèse, métaphore...)
- facultative chute d'un poème de vers réguliers : On distingue la facultative glo (on ne cite pas où la composer est censé pour voir), longue (il adosse le point de vue d'un personnage), comme il se borne à enregistrer les faits.
- humaine (adj. humanistique) : v. forme d'esprit qui étend sous apparence les savoirs d'un comportement » (selon le poète J. Tardieu).
- hypallage (rare) : figure de style où l'on opère un transfert d'épithète dans une même phrase (l'adjectif conventionnel vient à un autre substantif).
- idéologie : ensemble d'idées propres à un groupe ou à une société. Ce mot est très souvent utilisé péjorativement.
- insinuation : qui épèle un, étanche, au verbe, avertit des paroles malicieuses.
- introspection : examen de conscience, analyse que l'on fait de ses propres sentiments.
- ironie : procédé de nuire en affirmant le contraire de ce qu'on pense, mais de telle sorte que l'on sache sans erreur quelle est sa véritable opinion.
- légalité (avec adjectif pl. légalitive) : phrase ou thème relevant avec insistance dans une œuvre.
- les communs : être banal (souvent employé indifféremment comme synonyme de mot "vulgaire").

Mots clés : Lexique littéraire général

Lexique littéraire général

page 2 / 3

lyrisme (adj. lyrique) : expression poétique de sentiments personnels.

mal du siècle : état d'âme au XIXe de la génération arrivée à l'âge adulte après la chute de l'Empire. Il se caractérise par le désenchantement, la crise de la volonté, le narcissisme (on dit aussi "mal-être"), et parfois, mais le cas est au peu fréquent, " spleen ".

manichéisme (adj. manichéen) : doctrine par laquelle le monde est divisé en deux forces également puissantes, le Bien et le Mal. Ex. la manichéisme de l'Age.

merveilleux (adj) : intervention, dans un univers réel, de puissances surnaturelles dont on ne s'explique pas.

métaphore (rare) : - figure de style qui substitue une image concrète, au concept ou à une caractéristique ;
- comparaison qui suppose le terme comparé. Ex. un trait de cœur.

mitigé poétique (adj) : partie de la philosophie ayant pour objet les questions à laquelle la science n'apporte pas de réponse, comme l'immortalité de l'âme, l'existence de Dieu.

mitoyenneté (rare) : figure de style substituant un terme à un autre, au vu d'un rapport non pas d'analogie, mais de contiguïté, de coexistence, de dépendance. (Ex. Allah des bleus, être en voies, le vois du mare, avec hauteur). La mitoyenneté est une métonymie très particulière (cf. le dictionnaire).

monologue intérieur : discours qu'un personnage se tient à lui-même.

mythe :

1. récit fabuleux visant à éclairer des aspects de la condition humaine (le mythe d'Œdipe explique le rôle de votre dans les rêves).
2. projection dans l'imaginaire ou des angoisses d'un groupe humain (le mythe politique de l'homme progressiste).

narcissisme (de Narcisse, personnage de la mythologie grecque) : tendance à la contemplation de soi.

néologisme : mot nouveau, forgé par l'écrivain (au début, un néologisme est souvent vécu comme un barbarisme).

oxytoc (rare) : antithèse imagée et particulièrement frappante, par juxtaposition immédiate de deux termes entièrement contrastés. Ex. un clair obscur.

parallelisme : trait d'union antique et polémique, souvent très violent. Très en vogue au XVIIIe et XIXe siècles.

paradoxe (rare) : opinion contraire aux idées reçues.

parodie (rare) : imitation, dans une intention de moquerie.

paroxyton (rare) : mot présentant des caractéristiques de forme ou de sonance. Le rapprochement intentionnel de ces mots s'appelle la paroxytonie.

paraphrase (rare) : répétition volontaire des éléments (par compréhension de sensibilité ou subordination) entre les phrases.

paratexte (rare) : ensemble des informations organisées autour du texte (traduction de nom de l'auteur, le titre du livre, la préface, l'avis de lecture, la postface, la table des matières, les notes et commentaires, la quatrième de couverture, pour les livres contemporains).

paronymie : rapprochement intentionnel de mots très proches sur le plan phonétique.

pathétique : qui touche au point d'arracher des larmes. (NPC pathétique et tragique)

periphrase (rare) : groupe de mots remplaçant le mot propre. Ex. le gout qui profite croûte = les coq (La Fontaine).

periphrase : répétition (rare) sur l'histoire.

personnification : métaphore consistant en sujet traité comme un personnage. Ex. l'oiseau du ciel, ses compagnons célestes (Chateaubriand).

pléonastique qui dépend des classes d'une même catégorie, l'usage, l'usage.

pléonastique : qui manifeste de l'expressivité et un vif esprit de combat.

prose poétique : prose dont les images, les rythmes et la musicalité sont sensibles à ceux de la poésie.

protagoniste : personnage qui tient le premier rôle.

réalisme :

1. toute forme d'art visant à représenter le réel, même dans ses aspects les plus grossiers (ne pas confondre avec le naturalisme)
2. Ecole littéraire du XIXe siècle qui, dans le roman, vise à peindre fidèlement les milieux et présente des personnages ordinaires ou médiocres.

rejet : mot placé au début d'un vers, mais lié au vers précédent par le son. Voir également :

registres (ou niveaux) de langue : caractéristiques d'une expression marquée par le niveau social et culturel (vulgaire, populaire, trivial, familier, éminent, savant, littéraire, noble) (on dit aussi niveaux de langue)

romantisme : mouvement littéraire du XIXe siècle (1820-1830), caractérisé par l'exaltation de la sensibilité, l'hyperémotivité du moi, la primauté de la passion sur la raison. Attention ! L'adjectif "romantique" a guillotiné XIXe siècle tout autre chose qu'un XIXe.

satire (me) : fait visant à louer et à critiquer les travers des individus ou de la société.

symbolisme (me) : mouvement poétique, par lequel on défend les différences entre une chose et son objet.

suggestif (me) : référence par l'évocation et non par la description.

syllogisme (me) : raisonnement fondamentalement logique. (Ex: Soeur est mortel et tout homme est mortel; donc Soeur est un homme)

syllabe (me) : emploi d'un mot avec deux sens différents simultanément. (Ex: Cas taboulés au moment de nouvelles vers sur moi-même)

symbole : analogie entre une réalité concrète et une réalité abstraite ; désigne aussi le signe de cette analogie (la balance pour la justice). L'inverse est : symbole désigné ou un nom : suggérant l'un et le concret le visible.

synecdoque (me) : métonymie particulière (tout/partie, mat/voiture, pluriel/singulier, etc.). (Ex: une main en givre, un verre, l'ennemi).

ternaire se dit d'un rythme à trois éléments (un dit souvent pour deux éléments).

troupeau qui brève, dans la tempête ou dans d'autres genres, une situation où l'auteur prend de plus en plus conscience d'un destin ou d'une hantise qui pèse sur sa vie. Ex: le troupeau dans les romans de Malraux. (ne pas confondre troupeau et poétique)

12) Guide du manuel de madame A, madame B et monsieur C

4. Les incertitudes de l'humanisme

Montaigne



Montaigne (1533-1588). Le Château de Montaigne, propriété de la famille de Montaigne jusqu'en 1847. Musée de la Cité de Montaigne à Bordeaux.

« Je n'ay point de religion, car il n'y en a point de certaine. Néanmoins, si j'ay quelque chose de religion, c'est de croire que Dieu est Dieu, et que l'homme est homme. » (Montaigne, Essais, I, 26, chapitre 17)


*J'ai voulu mesurer à la fin le voyage
M'a fait en son sein ce mal content méfier
En son flanc nul j'ai senti d'abord
Enfin la solitude a voulu tout dévorer.*

*J'ai voulu deviner enfin le mariage
Entre vie et amour n'a fait d'ailleurs
J'ai voulu pour finir la terre labourer
Enfin j'ai senti d'un bout de labourage.*

*J'ai voulu distinguer la science et les arts
Enfin je suis de sa - j'ai vu de la science
Ces nombreux ouvrages, la guerre avec l'effort
À l'insolence de l'esprit vainqueur
D'un moment de tout de tout est dévoré,
L'homme n'a de rien pu faire que d'écouter.*

J.B. Clément
L'Esprit de la Vie et l'Esprit de la Mort, 1994.

48



Montaigne

La formation

En 1533, le jeune Montaigne est inscrit au collège de la ville de Bordeaux. Il y reçoit une éducation humanitaire. Ses professeurs lui enseignent le latin, le grec, l'histoire, la philosophie, la médecine, la jurisprudence. Il étudie aussi les auteurs de l'Antiquité. En 1541, il est nommé conseiller de son père. En 1547, il est nommé lieutenant de son père. En 1557, il est nommé lieutenant de son père. En 1570, il est nommé lieutenant de son père. En 1577, il est nommé lieutenant de son père.

1533-1592

La vie publique

Parallèlement à sa formation, Montaigne est actif dans la vie publique. Il est élu conseiller de son père en 1541. Il est nommé lieutenant de son père en 1547. Il est nommé lieutenant de son père en 1557. Il est nommé lieutenant de son père en 1570. Il est nommé lieutenant de son père en 1577.

Les voyages

Après la première édition de l'Essai en 1580, Montaigne fait plusieurs voyages. Il voyage en Italie, en France, en Espagne, en Italie, en France, en Espagne, en Italie, en France, en Espagne.

Les Essais

Les Essais de Montaigne sont une œuvre majeure de la littérature française. Ils sont composés de 57 chapitres. Ils traitent de la vie, de la mort, de l'éducation, de la religion, de la politique, de la justice, de la liberté, de la vérité, de la sagesse, de la science, de l'art, de la guerre, de la paix, de la gloire, de la honte, de la réputation, de la renommée, de la célébrité, de la notoriété, de la renommée, de la célébrité, de la notoriété.

Montaigne est un homme de son temps, qui a su adapter son œuvre à son époque. Il a écrit des Essais qui ont influencé toute la littérature française. Ses Essais sont une œuvre majeure de la littérature française. Ils sont composés de 57 chapitres. Ils traitent de la vie, de la mort, de l'éducation, de la religion, de la politique, de la justice, de la liberté, de la vérité, de la sagesse, de la science, de l'art, de la guerre, de la paix, de la gloire, de la honte, de la réputation, de la renommée, de la célébrité, de la notoriété, de la renommée, de la célébrité, de la notoriété.

Montaigne est un homme de son temps, qui a su adapter son œuvre à son époque. Il a écrit des Essais qui ont influencé toute la littérature française. Ses Essais sont une œuvre majeure de la littérature française. Ils sont composés de 57 chapitres. Ils traitent de la vie, de la mort, de l'éducation, de la religion, de la politique, de la justice, de la liberté, de la vérité, de la sagesse, de la science, de l'art, de la guerre, de la paix, de la gloire, de la honte, de la réputation, de la renommée, de la célébrité, de la notoriété, de la renommée, de la célébrité, de la notoriété.

Image des Essais de Montaigne

Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles

Touss. - Reg.	Tristram et Isolde	Les Chansons de Roland.
XVI ^e - XVIII ^e .	<u>Pierre de Ronsard</u> . <u>Le Cid</u> de Corneille op. plus de Molière	<u>La Princesse de Clèves</u> . <u>Phèdre</u> , <u>L'Épiqueur</u> etc. de Racine
XVIII ^e .	<u>Les Femmes Confidentes</u> , <u>Le Jeu de l'Homme</u> et du hasard, <u>La Vie de Marianne</u> de Molière. <u>Pantoufle</u> , <u>Molière</u> , <u>Micromégas</u> de Voltaire <u>Jacques le Fataliste</u> , de Diderot. <u>La Nouvelle Héloïse</u> de J.J. Rousseau <u>Le Petit Poucet</u> de Montaplan. <u>Les Liaisons Dangereuses</u> de Choderlos de Laclos. <u>Abel Bonnet</u> roman français.	
XX ^e .	quelques romans de littérature française : <u>La Machine à vapeur</u> , <u>Le Système de Dangeois</u> , <u>Le Système de Voltaire</u> , <u>La maison au chat qui jure</u> , <u>Les Éclaircies</u> , <u>Prisonniers</u> etc. Victor Hugo <u>La Huchette</u> . Romain Rolland <u>Le roman de la Vieillesse</u> . Blondin <u>Le Rouge et le Noir</u> , <u>Le Châtaignier</u> , <u>Mamans</u> , <u>Chroniques Indiennes</u> ... Zola <u>Le roman expérimental</u> de Rougemont. <u>Marquise</u> : <u>L'Assommoir</u> , <u>Le Curé</u> , <u>Le Père</u> , <u>Le Bonheur de Bernier</u> . Maurice Barres. <u>Le Capitaine Corcoran</u> de Rougemont Proust <u>Madame Bovary</u> , <u>L'Éducation sentimentale</u> <u>Le roman de Rougemont</u> <u>Chateaubriand</u> <u>Mémoires d'Outre-Tombe</u> . <u>Le Bel-Air</u> (p. 12)	
XX ^e .	Proust <u>À la recherche du temps perdu</u> . <u>Angèle</u> <u>Amal</u> Gautier <u>Fido</u> , <u>Le roman de Claudine</u> etc. Comus <u>La Pele</u> (Boulogne) <u>Guide des Femmes Normandes</u> , Thérèse d'Angoulême R. Goussier <u>Jeune dans le même</u> J.P. Sauter <u>Le Roman</u> <u>Mémoires d'une femme - fille Rouget</u> <u>Solo Rouget</u> H. Bresson <u>La Modification</u> <u>Les Normandes</u> → H. Bresson <u>Miroirs mon Amour</u> . roman de R. Goussier.	


14) Liste d'œuvres proposée par monsieur F

Lectures conseillées en fin de 2^{ème}

Les liens qui suivent correspondent à la "Bibliothèque" en ligne d'articles et de livres que vous pouvez consulter en ligne sur le site de la TOULOUSE UNIVERSITÉ DES SCIENCES ET DES LETTRES pour l'année 2006-2007.

NB : Les liens des "livres" qui sont marqués de la lettre "L" sont réservés pour les étudiants, s'agissant de livres payants.

1) Les auteurs "classiques"			
André	Le plus Grand Les Baudouins par un Baudouin (L)	Dante	Les Comptes rendus
Corneille	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Lafontaine	Les Comptes rendus
Molière	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Molière	Les Comptes rendus
Racine	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Voltaire	Les Comptes rendus
Voltaire	Le plus Grand Le plus Grand (L)		
2) Les auteurs "modernes"			
André	Le plus Grand Le plus Grand (L)	André	Le plus Grand
Corneille	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Corneille	Le plus Grand
Molière	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Molière	Le plus Grand
Racine	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Racine	Le plus Grand
Voltaire	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Voltaire	Le plus Grand
3) Les auteurs "contemporains"			
André	Le plus Grand Le plus Grand (L)	André	Le plus Grand
Corneille	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Corneille	Le plus Grand
Molière	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Molière	Le plus Grand
Racine	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Racine	Le plus Grand
Voltaire	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Voltaire	Le plus Grand
4) Les auteurs "contemporains"			
André	Le plus Grand Le plus Grand (L)	André	Le plus Grand
Corneille	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Corneille	Le plus Grand
Molière	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Molière	Le plus Grand
Racine	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Racine	Le plus Grand
Voltaire	Le plus Grand Le plus Grand (L)	Voltaire	Le plus Grand



Avant de lecture :

- La lutte de l'homme contre le mal
- Un roman scientifique
- Un roman engagé

Travail sur l'ensemble de l'œuvre, qui sera corrigé à la fin de la 1^{ère} partie :

Établir une fiche pour les personnages suivants : René, Taron, Cécile, Grand, Roubeur, le juge Orléan et le père Fanchoux ; vous indiquerez :

- leur portrait physique
- leur situation familiale
- leur profession
- leurs idées sur la maladie

Partie I

1 - Chapitre 1 : « Les curieux événementiels demandent quelques nouvelles. » (pages 11 à 14)

- a - Analyser l'énonciation
- b - Relever les indicateurs de jugement qui décrivent la « fille ». Que peut-on en déduire sur le père ?
- c - Relever les expressions qui caractérisent les costumes. Pourquoi sont-elles prémonitrices des faits ?

2 - Chapitre 2 : « Le matin du 16 avril, il est exact, dit René. » (pages 15 à 27)

- a - Relever les indices temporels qui structurent le texte et analyser le rythme du récit donné par ces verbes.
- b - Vous êtes le docteur Bernard René et vous rédigez un dossier pour un confrère médecin afin de lui présenter les symptômes de maladie qui concernent le fils du chapitre et de lui expliquer ses origines.

3 - Chapitres 3 à 8 (pages 17 à 64)

- a - Résumer la conversation entre les docteurs René et Castel à la fin du chapitre 4.
- b - Comment réagissent les membres de la Commission sanitaire devant les faits ?
- c - Relever les indices temporels de chapitre 5 (pages 34 à 51) accompagnés de l'événement principal qu'ils signalent.

Partie II

4 - Chapitres 1 à 4 (pages 67 à 100)

- a - Analyser en quoi le premier titre donné par Cécile, Les ombres dans la piste, correspondrait parfaitement à ce premier chapitre.
- b - Comment réagissent les gens dans le chapitre 2 ? est-il dit de malheur ?
- c - Quel effet le péché du père Fanchoux a-t-il sur les habitants d'Orléan ?

5 - Chapitre 3 : « Je n'ai jamais vu d'homme qui se donne la mort, qu'il faut venir à l'assassinat. » (pages 38-39)

- a - Quelle est la figure de style utilisée par Fanchoux pour évoquer la peste ? Analyser-la précisément.
- b - Quels sont les effets d'implicite ou connotés dans ce discours ?
- c - Quel message le père Fanchoux veut-il faire passer à ses auditeurs au sujet de la Peste ?

6 - Chapitres 5 à 9 (pages 101 à 131)

- a - Analyser le prégnance du soleil, de la chaleur dans le chapitre 6.

17) Poème d'Apollinaire du groupement de textes sur l'automne au 19^{ème} ; texte pour explication en classe, monsieur C

AUTOMNE MALADE

- 1) Automne malade et adroit
 Tu marches quand l'herbe gonfle d'effroi dans les roseaux
 Quand il aura neige
 2) Dans les vieilles
 3) Faute d'automne
 Meurs en blancheur et en richesse
 De neige et de fruits nés
 Au fond du ciel
 Des éperviers planent
 4) Sur les nées¹ niernes² aux cheveux verts et minces
 5) Qui n'ont jamais aimé
 6) Aux lignes lointaines
 7) Les vols ont émué
 8) Et que j'aime à saison que j'aime les minces
 9) Les fruits tombent sans qu'on les cueille
 Le vent et la forêt qui pleurent
 Toutes leurs larmes en automne trouble et trouble
 Les feuilles
 Qu'on cueille
 10) Un matin
 Qui roule
 La vie
 11) S'évanouit

Guillaume APOLLINAIRE, *Alésia*, 1913.

- 1) Que dire des vers de ce poème ? Justifiez votre réponse par trois exemples extraits du texte.
- 2) Relevez deux assonances et deux allitérations dans le poème.
- 3) Que dire des rimes de la première strophe et des vers 14 et 17 ?
- 4) Dans la dernière strophe, relevez et expliquez une metaphore ; que dire de l'opposition « les minces minces » (vers 11) (« l'oubli par où s'agitent les notes en leur lit si sage »).
- 5) Que signifie le thème de l'automne pour Guillaume Apollinaire dans ce poème ; dans votre réponse, appuyez-vous sur l'étude de l'imaginaire.

¹ Née : fin acoustique dans la légende germanique.

² Nierte : diminutif féminin des mots, issus de l'ancien français, signifiant « saufs ».

18) Sujet d'un commentaire pour DS, madame D

Œuvre intégrale Racine, <i>Iphigénie</i>
<p>Contenus de travail</p> <p>1 Approche des caractéristiques de l'écriture théâtrale et des principaux genres de pièce</p> <p>2 Approche de la tragédie (histoire, sources d'inspiration, structure, règles de la tragédie classique...)</p> <p>3 Histoire littéraire de la classique</p> <p>4 Travail de fond</p>
<p>Plan de travail</p> <p>Lundi 19 février : contrôle de lecture sur Iphigénie</p>
<p>mardi 20 février : étude de passages la didascalie initiale; le sonnet de la pièce.</p> <p>jeudi 24 février, <i>Étude de la scène d'exposition, acte I, scène 1</i> Préparation : 1 Quels sont les personnages présents sur scène? Quels indices textuels permettent de définir leur « statut »? (2) 2 De quels personnages potentiels? figurent-ils tous dans la didascalie initiale? Pourquoi? Comment chacun d'eux est-il désigné? Quels champs lexicaux lui sont associés? (3) 3 Relevez dans l'ordre de leur apparition dans le texte les mots désignant les lieux. (4) 4 D'après les didascalies temporels, à quel moment commence/ finit la scène? (1) 5 Classez les informations que se donnent les personnages selon qu'elles sont déjà connues d'eux ou non. Quelles remarques pouvez-vous faire? (6)</p> <p>Mardi 27 février : Histoire littéraire : Le théâtre et son évolution . Questionnaire à préparer</p> <p><i>En vous aidant notamment de votre manuel de lecture p. 128-132, 214-225 de votre manuel de méthode, p. 231-232, 248-255</i></p> <p>répondez aux questions suivantes</p> <p>1 Quelle est l'étymologie des mots "théâtre", "comédie", "tragédie"? 2 Citez cinq métiers ayant un rapport avec le théâtre et précisez en quoi il consiste. Citez les noms de 4 théâtres à Lyon ou dans l'agglomération lyonnaise. 3 Où est né le théâtre? À quel lieu était-il associé? 4 Avant que l'on ne construise des théâtres, où quels lieux jouait-on? Qui jouait? Quel était le statut social des comédiens? 5 Pour chacun des genres suivants - citez à quelle époque il date ou tout développé - citez ses principales caractéristiques - citez un titre et un auteur "comédie" "tragédie" "tragédie-comédie" "drame romantique" "drame bourgeois" "vaudeville" 6 Quels buts sont traditionnellement attribués notamment au XVIII^e siècle à la comédie? à la tragédie? 7 Qu'apporte-on "règles" dans une pièce classique? 8 Comment se délimitent un acte et une scène? 9 Trouvez dans <i>Iphigénie</i> un exemple de didascalie, de réplique, de tirade, de aparté, de monologue, de soliloque.</p>

20) Plan de travail sur Iphigénie en œuvre intégrale, madame G

Lundi 5 mars, Étude de la scène II, 2

- 1) En vous fondant sur la longueur des répliques, définissez le rythme de la scène (2)
- 2) En vous attachant à la ponctuation et aux champs lexicaux, dites quels sentiments sont successivement éprouvés par Iphigénie (3)
- 3) Étudiez dans le duo (vers 569 "Vénus le Troyen" => fin de la scène 1) les effets de paralélisme. A quels moments sont ils intervenus? Pourquoi? Quel ressort dramatique des deux personnages? (3)
- 4) Comment apparaît Agamemnon dans cette scène (2)

Mardi 6 mars, Lecture télévisée étude des personnages et de leurs relations

Lundi 12 mars, Étude d'un extrait d'Electre de Sophocle, manuel de littérature p. 143-149

Répondez aux questions 1 et 3 du manuel

Mardi 13 mars : Étude de l'acte II, scène 4

préparation :

- 1) Étudiez la distribution, les tons de paroles et le type de phrases utilisé par chaque personnage. Quelles remarques pouvez vous faire? (2)
- 2) Étudiez la tirade d'Iphigénie: comment est-elle composée? Quels arguments utilise-t-elle pour toucher son père? Quels champs lexicaux et quelle tonalité dominent cette tirade? (3)
- 3) Quels indices textuels soulignent la faiblesse d'Agamemnon quand il parle?(2)
- 4) Dans la tirade de Clytemnestre, a) relevez les nouns propres: pourquoi la reine s'adresse-elle ces personnages?

Agamemnon :

des vers qui lui sont associés

- a) relevez les occurrences du mot "sang" et des vers qui lui sont associés
- b) relevez les termes par lesquels elle désigne Agamemnon
- c) relevez les occurrences du mot "sang" et des vers qui lui sont associés
- d) Quelle est la tonalité de cette tirade? Quels procédés rhétoriques soutiennent cette tonalité? (3)

Lundi 19 mars, Étude d'un extrait d'Oedipe Roi de Sophocle, manuel p. 156-157 :

Répondez aux questions 2 et 4

Mardi 20 mars, Le personnage d'Iphigénie

Préparation : lire les scènes au verso : II, 5, V, 2 et 3

1. II, 5 : a) Étudiez l'Anacrotique dans la tirade d'Achille, notamment la fin des phrases. Quelles remarques faites-vous? (2)
- b) Avez-vous quels champs lexicaux s'organisent respectivement la tirade d'Achille et celle d'Iphigénie? (2)
2. Acte V, 2 et 3: En quoi Iphigénie est-elle ici un personnage pathétique? De quoi se préoccupe-t-elle avant tout? (3)
3. Montrez qu'Iphigénie est le double négatif d'Iphigénie. (3)

Lundi 26 mars, Étude de la scène finale, acte V, scène 6

- 1) Dans quel acte, Ulysse émit-il présent? Comment justifiez vous son retour? (1)
- 2) Étudiez la composition du récit d'Ulysse, en vous fondant notamment sur les temps verbaux, et sur l'alternance récit/discours. (2)
- 3) Comment apparaissent Calchos et Eriphile dans le discours d'Ulysse? Quel sont leurs vers à la mort de la jeune fille?(4)
- 4) Pourquoi Racine a-t-il recouru au récit dans cette scène? (2)

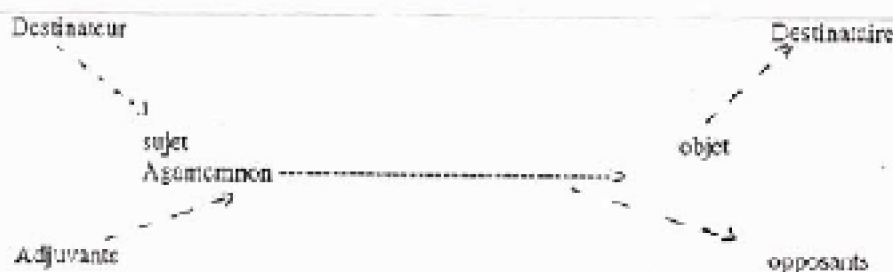
Lectures complémentaires: Vérification de lecture le mercredi 28 mars

Molière, Les Femmes Savantes
Cocteau, La machine à vapeur

21) Sujet pour la vérification de lecture avant étude de l'œuvre en classe, madame G

Iphigénie, Jean Racine**Contrôle de lecture**

- 1 De quels auteurs Racine dit-il s'être inspiré dans la Préface de sa pièce? (2)
- 2 A quel moment historique se situe la pièce? A quel moment de la journée commence-t-elle? Combien de temps occupe-t-elle? Dans quel lieu se déroule-t-elle? (2)
- 3 Qui est Iphigénie? Indiquez les relations qui l'unissent à Clytemnestra, Agamemnon et Achille et donnez au moins deux adjectifs pour définir son caractère (2)
- 4 Quel stratagème Agamemnon utilise-t-il à l'acte I pour empêcher la venue d'Iphigénie au port? Pourquoi ce stratagème échoue-t-il? (1)
- 5 Qui est Eriphile? Définissez les relations qui s'établissent entre ce personnage et Iphigénie (2)
- 6 Quels comportements surprennent et inquiètent Iphigénie lors de son arrivée au port? (1)
- 7 Qui révèle la vérité sur ce qui attend Iphigénie à Clytemnestra et à Achille? A quel moment de la pièce? Pourquoi Iphigénie doit-elle être sacrifiée? (2)
- 8 Quels sentiments Iphigénie éprouve-t-elle à l'égard de son père? (2)
- 9 Comment Agamemnon apparaît-il dans la pièce? (2)
- 10 Recopiez et complétez ce schéma ci-dessous (2)



- 11 Qui est finalement la victime qui tombe sur l'autel? Pour quelles raisons? (2)

22) Sujet de vérification de lectures estivales pour tous les élèves entrant en seconde au lycée 2

VERIFICATION DE LECTURE	/20
I Racine, Les Plaideurs	
1/ Dans quel but l'infamé et Léandre se déguisent-ils devant Chicanneau ? (1)	_____
2/ A quel la comtesse a-t-elle été condamnée ? (1)	_____
3/ Comment Léandre empêche-t-il son père d'aller au tribunal ? (2)	_____
II Dumas, Les Trois Mousquetaires	
1/ En quoi le sire est-il trompeur ? (1)	_____
2/ A quelle époque se situe l'historic ? Justifiez votre réponse en vous fondant sur des références historiques précises. (1)	_____
3/ Quel point commun ont toutes les premières rencontres de d'Artagnan avec chacun des trois mousquetaires ? (1)	_____
4/ Que va chercher d'Artagnan en Angleterre ? (1)	_____
5/ Quel lien Milady a-t-elle avec Athos ? (1)	_____
6/ Quelles qualités font de d'Artagnan un héros ? (1)	_____
III Camus, Les Justes	
1/ Pourquoi Kallayev ne lance-t-il pas la bombe ? (1)	_____
2/ Sur quel principe Kallayev et Sjepon s'opposent-ils ? (1)	_____

23) Sujet de vérification de lectures estivales pour tous les élèves entrant en seconde au lycée 2 (copie d'Anne-Cécile)

3/ Quels sont les personnages qui rendent visite à Kallayev en prison ? (1,5)

4/ En quoi chacun de ces personnages peut-il ébranler les convictions de Kallayev ? (1,5)

IV Sepulveda. Le vieux qui lit des romans d'amour

1/ Où se passe l'action ? (1)

L'action se déroule en Amazonie. Dans la forêt près d'une rivière.

2/ Pourquoi le vieux a-t-il de bonnes relations avec les Indiens Shuaras ? (1)

Le vieux a de bonnes relations avec les Indiens Shuaras car ses frères de caste comme son des Shuaras. Et parce qu'il a un ami Shuaras.

3/ Quel pari stupide fait Phomene de Manto ? (1)

L'homme de Manto fait le pari stupide de tuer Páccel.

4/ Pourquoi la femme ocelot empêche-t-elle Bolivar de partir à la fin du roman ? (1)

La femme ocelot empêche Bolivar de partir à la fin du roman car elle se jette sur lui pour le dévorer. Mais il est dévot de la tuer.

5/ Pourquoi le maire paraît-il si ridicule aux yeux du lecteur ? (1)

Le maire paraît ridicule aux yeux du lecteur car c'est un personnage qui a peur de tout et il est aussi gros et rougissant en vain de transpiration.

N.B. Toutes les réponses seront correctement rédigées.

24) Sujet de devoir d'un commentaire en DS, monsieur F

début du roman : Claude, le héros, est peintre.

Claude passait devant l'Hôtel de Ville, et deux heures du matin sonnaient à l'horloge, quand l'orage éclata. Il se trouvait debout à l'air dans les Hautes, par cette nuit brulante de juillet, en artiste hâlé, amoureux du Paris nocturne. En quelques instants les gouttes tombèrent si larges, si denses, qu'il prit sa course, par ce défilé détrempé, épave, le long du quai de la Grève. Mais, au pont Louis-Philippe, une polaire de son assouplissement l'arrêta : il trouvait imbécille cette peur de l'eau et, dans les ténèbres épaisses, sur le simplement de l'inverse qui noyait les bords de gaz, il observait lentement le pont, les moines ballant les

10 Du reste, Claude n'avait plus que quelques pas à faire. Comme il tournait sur le quai de Bourbon, dans l'île Saint-Louis, un reflet illumina la ligne droite et plate des vieux hôtels rangés devant la Seine, au bord de l'énorme chevronné. La réverbération illumina les vitres des hautes fenêtres sans persiennes, on vit le grand air blanc des antiques façades, avec des

15 détails très nets, un balcon de pierre, une rampe de terrasse, la quifendo sculptée d'un fronton. C'était là que le peintre avait son atelier, dans les combles de l'ancien hôtel du Marquis, à l'angle de la rue de la Femme-sans-tête. Le quai entrouvert était poussé retombé aux ténèbres, et un formidable coup de tonnerre avait ébranlé le quartier endormi.

20 Arrivé devant sa porte, une vieille porte ronde et basse, bordée de fer, Claude, occupé par la pluie, tâtonna pour finer le bouton de la sonnette, et sa surprise fut extrême, il eut un frissonnement au s'apercevant dans l'encoignure, collé contre le bois, un corps vivant. Puis, à la brusque lueur d'un second éclair, il aperçut une grande jeune fille, vêtue de noir, et déjà tremblée.

25 qui se dressait de peur. Lorsque le coup de tonnerre les eut secoués tous les deux, il s'écria :

« Ah bien, si j'ai malendormi... ! Qui êtes-vous ? Que voulez-vous ? »

Il ne la voyait plus, il l'entendait seulement sangloter et bégayer.

Emile Zola, Œuvres complètes

I. Questions d'observation

(1) 1. Écrivez les changements de rythme dans le long / un instant temporel et visuel

(2) 2. Commentez l'oubliation des verbes pronoms.

(3) 3. Reliez et classez les éléments qui présentent et préparent le passage.

II. Commentaire du passage

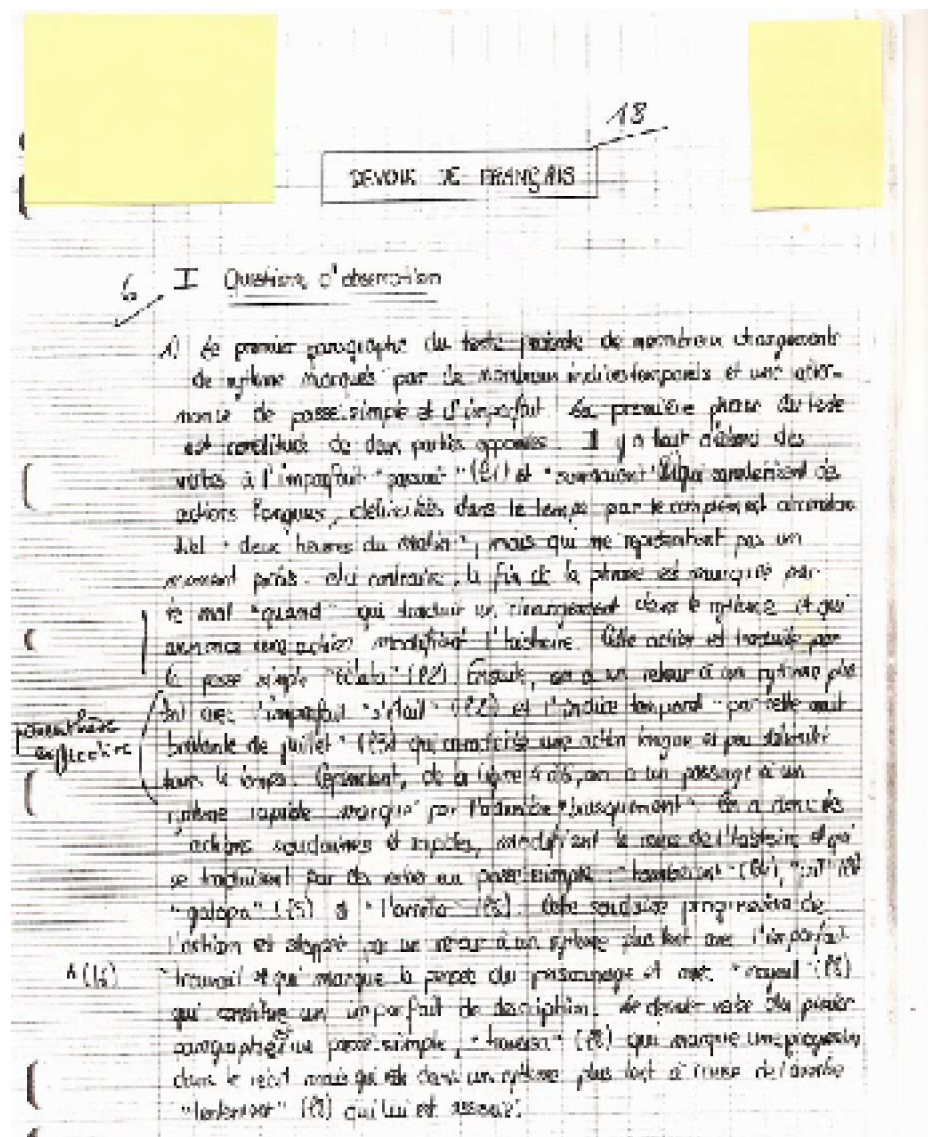
14) Aspects de lecture

1. Les caractéristiques du début de roman.

2. Une ouverture dramatique.

3. Une présentation originale des lieux et des personnages.

26) Copie de Séverine sur le sujet de devoir d'un commentaire, madame A



2) de toute ordonnance de nombreux liens à travers la progression
 des liens et à l'aide de autres propres. Les autres propres sont
 surtout situés dans le deux premiers paragraphes où l'on a un développement
 du personnage. Les autres propres sont d'abord cités dans le passage
 descriptif de la ligne 2514. Ainsi, on a les deux propres "le l'alle" (113) et
 "fuit" (114) qui insistent sur le personnage et sur le mal. Ensuite, les
 autres propres sont utilisés pour suivre le personnage qui se déplace après le change-
 ment de scène. On a donc l'intonation du "qui est le l'alle" (115) de
 "mont l'alle" (116) du "qui est le l'alle" (117) du "qui est le l'alle" (118) qui débute
 la citation du passage, le "qui est le l'alle" (119) qui pose le
 point de l'acteur et le l'alle propre et conduit sur la citation de la
 citation. L'acteur est cité à un "qui est le l'alle" (120) qui pose le point
 de l'acteur et le l'alle propre et conduit sur la citation de la citation.
 Enfin, lorsque le personnage est cité à un "qui est le l'alle" (121) l'acteur
 vient à la fin de la citation de la citation. Les autres propres sont "le l'alle" (122)
 et "qui est le l'alle" (123). Ainsi, l'acteur est cité
 des deux côtés pour suivre géographiquement la progression du personnage
 et de l'acteur. Ainsi, les autres propres sont utilisés à suivre la progression
 du personnage et de l'acteur. Enfin, les autres propres sont
 utilisés pour suivre la citation du passage. Ce passage de citation
 a un caractère réel et réel.

3) Les autres propres sont d'abord cités comme un effet de surprise. Les autres
 propres sont à localiser dans le passage de citation. Ils sont
 d'abord cités comme un contact, comme une forme réelle qui les
 "suit", dans l'ordre de l'expression "qui est le l'alle" qui indique
 simplement la présence d'un passage dont on ne sait rien. Et cela se
 dérive le passage que par le l'alle. Ensuite, elle est citée par
 le personnage qui a un l'alle qui l'illuminent. Ainsi, on a
 donc que les autres propres de la citation et de la citation
 de la citation : "il n'y a pas un grand jour, plus de nuit."

- et de fit temps, qui précède de pair" (1925). Sa lecture un aperçu global sur l'apprentissage de cette jeune fille qui n'est pas que lire littéralement par le personnage. On apprend son sexe, son âge, la manière dont elle est élevée et son apparence. Enfin, les deux personnages sont introduits dans l'histoire et l'on a simplement le nom Claude entend par le récit "il l'entendait seulement sangloter et s'égarer" (193). On prend de constater l'état mental dans lequel se trouve la jeune fille, apprenant affecté. On a donc d'abord l'annonce d'une présence par le récit, à son tour, puis on a la description physique d'une jeune fille par le récit. Enfin, son état mental est caractérisé par ce que le personnage de Claude entend.

12 JT Commentaire du passage

- de lire et la première page du roman d'Emile Zola : l'œuvre, écrit en 1886. La première page de ce roman est en somme Claude, la jeune veuve, le héros est un homme et la scène se déroule dans une chambre. Emile Zola a réalisé une ouverture de roman réaliste qui présente les caractéristiques stylistiques d'une première page, tout en étant une véritable ouverture dramatique, riche en actions et en détails. En outre, la présentation de lieux et de personnages est originale et particulière.
- de lecture est une ouverture de roman qui présente au lecteur les lieux, l'époque et le moment du récit ainsi que le héros, l'héroïne. La première page de ce roman présente une alternance entre la narration et la description, c'est pourquoi les deux temps s'ouvrent du texte sont l'imparfait et le passé simple.
- d'ouverture de ce roman, montre les lieux de manière très précise. Tout au long du texte, on a de nombreuses particularités géographiques.

et une abondance de noms propres, d'autant mieux en effet que grande importance à la ville de Paris et il avait très peiné à avoir les lieux mentionnés à l'aide de noms propres comme "le Mallin", "Sirey" (193), "le quai de la Seine" (151), le "pont Louis, Valpère" (116), "le quai Bourbon-Lainy", "le pont Louis" (121), "devant la Seine" (122), "hôtel du Martyr" (127) et "rue de la France sans-Tête" (111). Cela donne donc un effet de réel et permet une description précise du quartier.

Il s'agit d'un roman comme aussi des informations sur le temps et l'espace de l'époque et le moment. On apprend qu'il s'agit d'une nuit de juillet par l'expression "par cette nuit de la nuit de juillet" (13) qui indique que le récit se déroule pendant une nuit chaude du mois de juillet en été. En outre, dès la première ligne, on a l'indication de l'époque : "l'époque républicaine" (14) qui a lieu dans tout le récit. L'époque du récit est celle de la fin de la 2^{ème} République comme le montre cette inscription sur Paris et certains détails du décor comme "les bas de gaz" (121) et le "balcon de la terrasse" (122) qui font un peu autre.

Enfin, la première page du roman permet de présenter le héros, Claude. Ses lignes 263 décrivent les activités de Claude et la raison pour laquelle il se trouve dans Paris la nuit. En effet, la phrase "il s'était installé et réchauffé dans le Mallin, par cette nuit chaude de juillet au milieu d'été, quelques heures de repos" nous renseigne sur le caractère de Claude, qui est très actif et énergique. On apprend également la nuit : plus tard, l'endroit évoque le logement de Claude, le lieu où il vit avec la phrase "c'était là que le peintre avait son atelier, dans les combles de l'ancien hôtel du Martyr, à l'angle de la rue de la France sans-Tête" (125-126). Enfin, on a l'impression d'une jeune fille et de son inséparable rencontre avec Claude qui ne la perdait pas par ces quelques impressions successives. Enfin, une page de notes à l'ouverture du roman.

On

Où

J'ai bien d'écouter
Isolé en deux jours

Les descriptions sont principalement traduites par un usage simple. Les lieux et donc les noms propres marquent la progression du récit. Ainsi on a une succession de notes de mouvement associées à un lieu : "galopé" ... "le long du cours de la Grèce" (151) ; "au pont-levis Philippe" "l'arsenal" (156) ; "il traversa" sur le quai de Brest, avec l'île de Sein" (157). Les lieux ne sont donc évoqués que très incidemment, et forment le véritablement du récit.

Ensuite, on a la description originale de deux hôtels. En 157, il fait une nuit d'été sombre et les hôtels se sont retirés sur l'espace d'un autre personnage. Elle n'est rapide, comme une "flash" s'attachant surtout à une impression générale. Ainsi, on a la phrase "de réverbération alluma les vitres des fenêtres sans persiennes, sur le grand air triste des antiques façades, avec des détails de bois, un balcon de pierre, un temps de terrasse, la guirlande sculptée d'un fronton" (157a). En remarquant l'expression "en vit" qui traduit à la fois une possibilité interne, et le personnage qui est la source et à la fois la présence de l'observateur qui réagit sur le "en" et attribue des effets extérieurs une "certification" qui prend une certaine forme rythmique "l'hôtel à cause de cette allumer". Le rapport de l'observateur et du narrateur s'allie d'abord dans la vision et sur les façades avant d'arriver à l'appréhension générale de l'hôtel. En effet on a des jugements de valeurs : "grand air triste" qui montrent que la façade est comparée à un visage triste et non libre malgré son aspect "impression dominante de l'hôtel, tel à dire la connaissance et la vision qui s'inspire d'un autre et du narrateur. Ensuite, la description est plus axée sur les détails et on a une résumation de détails : "certainement" (157a). En 158, on a un catalogue sobre la largeur de la description et le temps pendant lequel on est sur l'hôtel "l'espace d'un éclair. Bientôt, l'auteur explique que le quai a été dit "nouveau" (158).

Enfin, le paragraphe est écrit de façon originale sur l'écriture. Elle est écrite au point de vue de l'observateur. Elle est donc un passage de l'observateur à l'observé.

Elle est perçue et décrite surtout de sensations et de impressions dominantes.

En effet, il y a tout d'abord une sensation tactile traduite par le verbe "tâter". Elle est perçue par le toucher et simplement décrite comme "un corps vivant". Ensuite, on a les impressions visuelles car elle est illuminée par un éclair. En notant une vision globale de la jeune fille c'est à dire des principales caractéristiques vues "le temps d'un instant" : "il aperçut une jeune fille, vêtue de noir, et déjà inaperçue, qui frémissait de peur". Sa vision traduite par le verbe "apercevoir" nous nous donne l'aspect physique de la jeune fille. Enfin, la jeune fille est décrite surtout ce que Claude Michard : "il l'entendait seulement sangloter et bêgaier" (182). Sa situation morale de jeune fille est celle qui étonne.

Elle est donc décrite en fonction des impressions et des sensations de l'auteur et

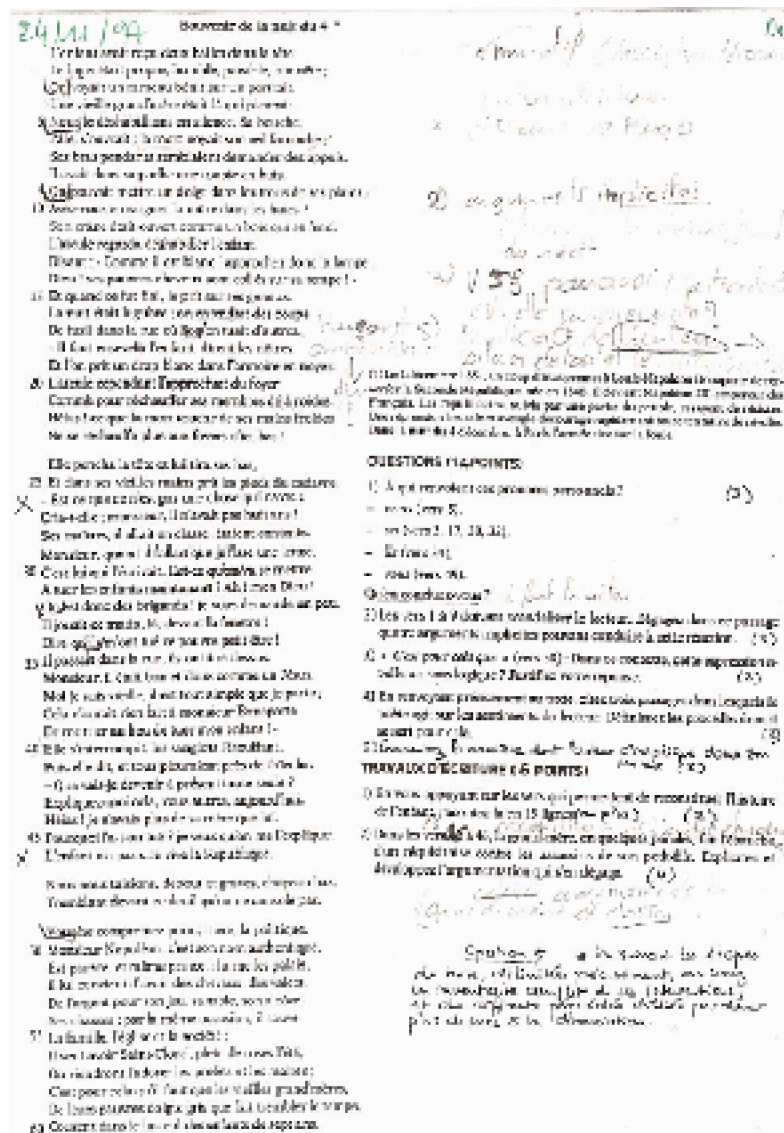
il y avait
certaines quelques
notions
relever sur
Claude

En constate que les lieux et les personnages ont une manière assez originale d'être présentés.

En conséquence, le texte constitue une première page de roman réaliste qui présente bien le récit tout en gardant un certain mystère. En fait, dès le début, le lecteur est confronté à une situation dramatique et romanesque qui appelle de l'attention à l'écriture.

Enfin, les lieux et les personnages sont écrits de façon originale qui laisse un mystère et une poésie au texte.

27) Sujet de devoir d'un commentaire en DM, madame A



28) Copie d'Adeline pour le sujet de devoir d'un commentaire, madame A

20/11/97

Devoir 2

5,5

temps : 4 heures.

Beaucoup de maladroites encore.

I Questions

① Les marques d'onomatopée sont-elles présentes dans ce texte ?

Le premier personnage nommé dans le vers 5 : le père de Victor Hugo car il en fait partie.

Le premier personnage du "renouveau" dans le vers 3 : à toute la gens dans le vers et dans le vers 17, 20 et 22. Non représente Napoléon et ses troupes.

Le premier personnage "lib" dans le vers 9 : renouveau de libéraux de Victor Hugo et la grand-mère.

Il y a des onomatopées dans ce texte qui est marqué par l'insistance.

③ Il après Michel Hubert l'expression "c'est pour moi que" dans le vers 18 tient un sens figuré d'importance de l'éprouvé. En fait, elle sert à se moquer de l'empereur et de son régime. Si il commencent au début d'un de projets enfants, les gens même durent ricaner des choses pour leur épreuve. Cette expression désigne la méconnaissance de l'empereur.

④ le passage dont il est question est de l'histoire de l'empereur avant Michel Hubert dans les sentiments de l'éprouvé dans trois passages qui sont le jargon de la désillusion. Les conditions de la mort de sa désillusion. Les sentiments de l'éprouvé sont les sentiments éprouvés par la grand-mère. Un autre est d'expliquer et la troisième passage est le début de l'expression "l'empereur".

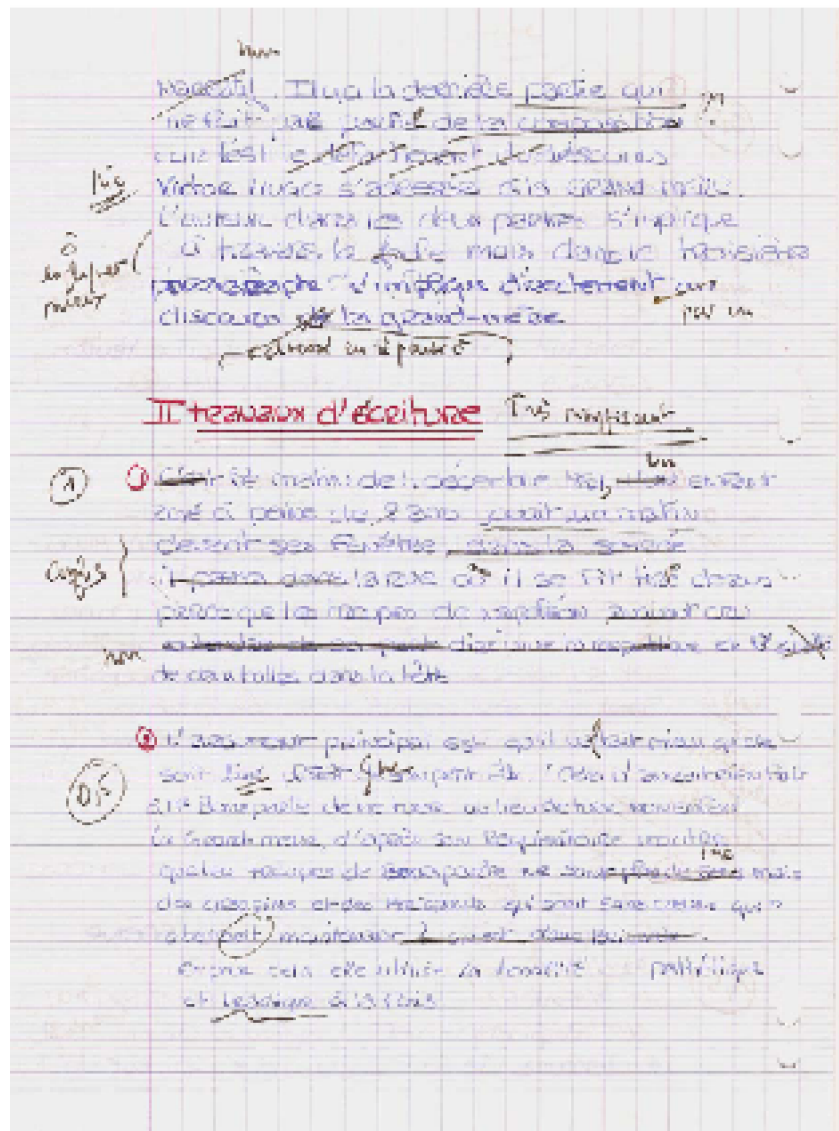
⑤ La pièce est narrative, il se compose de deux parties. La première partie c'est la scène de départ qui est descriptive. La deuxième partie tout les sentiments de la grand-mère après le départ c'est le début de la grand-mère qui est du type

analyse et résumé

longue

il faut analyser des moments précis

1.5



29) Les lectures extra-scolaires des différentes catégories de textes, lycée

[renard_f_annexe29.pdf](#)