

UNIVERSITE LYON II - LUMIERE
Institut des Sciences et Pratiques de l'Education et de la Formation
Thèse pour obtenir le grade de Docteur
en Sciences de l'Education
présentée en 1999 par :
Jean-Yves SERADIN

La politique de lecturisation au collège : de l'habitus lectoral à la culture du désir de lire

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Michel SOETARD

Membres du jury : Monsieur Le Professeur Guy AVANZINI de l'Université de LYON 2 Monsieur Bertrand BERGIER de l'U.C.O. Madame le Professeur Anna-Maria BERNARDINIS de l'Université de PADOUE Monsieur le Professeur Michel FABRE de l'Université de NANTES Monsieur Jean FOUCAMBERT de l'I.N.R.P. Monsieur le Professeur Michel SOETARD de l'U.C.O.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION . | 1 |
| PREMIERE PARTIE UNE CRISE DE LA LECTURE ? . | 7 |
| <i>CHAPITRE I</i> LE RAPPORT AU TEXTE, UN RAPPORT TOUJOURS INSTITUTE . | 8 |
| Le rapport à l'écrit a une histoire . | 8 |
| Du "liseur" au lecteur . . | 26 |
| <i>CHAPITRE II</i> LA PERMANENCE DES DIFFICULTES . | 29 |
| Du déchiffrage à la lecture . . | 31 |
| De l'ancienneté des difficultés ou une crise annoncée . | 33 |
| Une crise de "croissance" . | 41 |
| <i>CHAPITRE : III</i> POURQUOI FAUT-IL QU'ILS LISENT.ET ECRIVENT ? . | 44 |
| Le lecteur, l'effet du livre ? . . | 44 |
| "Lire, c'est pérégriner dans un système imposé" . . | 46 |
| L'adaptation à une société "scripturée" . | 48 |
| L'écrit, un apport spécifique pour qui sait le lire et le produire . . | 49 |
| Deuxième partie La lecture au collège dans les cours de français . . | 53 |
| <i>CHAPITRE I</i> L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LES COURS DE FRANÇAIS AU COLLEGE . . | 54 |
| Les Instructions officielles de 1985 : une certaine tentation du syncrétisme . . | 54 |
| Les nouveaux textes officiels . . | 56 |
| Un certain figement des pratiques pédagogiques . | 62 |
| <i>CHAPITRE II</i> LA POLITIQUE DE LECTURISATION . . | 69 |
| Le concept de lecturisation . | 70 |
| Les indicateurs d'une politique de lecturisation . | 72 |
| Lecturisation et "fabrication du lecteur" . | 80 |
| TROISIEME PARTIE LA CONSTITUTION DE L'HABITUS LECTORAL . | 87 |
| <i>CHAPITRE I.</i> L'HABITUS LECTORAL. . . | 88 |

| | |
|--|------------|
| L'habitus selon Pierre Bourdieu. . . | 89 |
| Les origines de l'habitus . . | 92 |
| L'habitus lectoral et son identification . . | 95 |
| L'école et la constitution de l'habitus lectoral . . | 99 |
| Des pratiques lectorales à l'habitus . . | 100 |
| CHAPITRE II UNE EXPERIENCE DE LECTURISATION AU COLLEGE . . | 109 |
| Des actions lecture en collèges . . | 109 |
| Une tentative d'institutionnalisation d'une politique de lecturisation dans un petit collège rural . . | 110 |
| La constitution du second échantillon . . | 117 |
| Les lecteurs et les autres. . . | 120 |
| Les lecteurs . . | 132 |
| Les non-lecteurs. . . | 145 |
| Les "entre-deux". . . | 150 |
| CHAPITRE III BILAN D'UNE EXPERIENCE DE LECTURISATION AU COLLEGE . . | 155 |
| Le poids de l'influence familiale . . | 155 |
| La variable collège . . | 161 |
| Apports et limites de la politique de lecturisation . . | 172 |
| CHAPITRE IV HABITUS LECTORAL ET PEDAGOGIE DE LA LECTURE . . | 180 |
| Les limites de l'habitus lectoral . . | 181 |
| La politique de lecturisation, une praxis pédagogique . . | 184 |
| Un apprentissage de l'autonomie . . | 187 |
| Produire de l'écrit pour construire un savoir sur l'écrit . . | 190 |
| Le professeur de français, pivot de la politique de lecturisation . . | 195 |
| CONCLUSION . . | 203 |
| BIBLIOGRAPHIE . . | 209 |
| ANNEXES . . | 229 |
| I. Les récits de pratiques de l'échantillon 1. . . | 229 |
| 1. François, né en 1976, en 1 ^{ère} S.T.T. . . | 230 |

| | |
|--|-----|
| 2. Jean-Jacques, né en 1976, en DDEC (1 ^{ère} année après Bac). . . | 243 |
| 3. Christelle, née en 1978, en terminale ES. . . | 246 |
| 4. Gwénaelle, née en 1976, en terminale SMS. . . | 258 |
| 5. Virginie, née en 1977, en terminale S. . . | 261 |
| 6. Marie-Laure, née en 1977, en terminale L. . . | 279 |
| 7. Jessica, née en 1977, en 1 ^{ère} SMS. . . | 281 |
| 8. Stéphane, né en 1977, en terminale S. . . | 286 |
| 9. Laurent, né en 1977, en BAC professionnel 1 ^{ère} année. . . | 294 |
| 10. Bruno, né en 1976, en 1 ^{ère} GMA. . . | 298 |
| 11. Mickaël, né en 1978, en 1 ^{ère} ELT. . . | 301 |
| 12. Gabriel, né en 1976, en 1 ^{ère} GMA. . . | 305 |
| 13. Vilay, né en 1975, élève en 1 ^{ère} ELT. . . | 314 |
| II. Les récits de pratiques de l'échantillon 2. . . | 320 |
| 1. Valérie, née en 1977, en terminale SMS. . . | 321 |
| 2. Véronique, née en 1978, en terminale SMS. . . | 327 |
| 3. Mireille, née en 1976, en terminale SMS. . . | 332 |
| 4. Anne-Sophie, née en 1978, en terminale SMS. . . | 337 |
| 5. Olivier, né en 1977, en terminale STT action commerciale. . . | 343 |
| 6. Lenaïck, née en 1978, en terminale L. . . | 348 |
| 7. Stéphanie, née en 1979, en première S. . . | 357 |
| 8. Céline, née en 1979, en 1 ^{ère} L. . . | 362 |
| 9. Nathalie, née en 1977, en terminale ES. . . | 367 |
| 10. Laurent, né en 1974, en TEIE ¹⁶⁸ . . . | 372 |
| 11. Gaël, né en 1976, en TEIE. . . | 378 |
| 12. Sylvain, né en 1976, en TEIE. . . | 381 |
| 13. Manuela, née en 1976, en TEIE. . . | 387 |
| 14. Denis, né en 1975, en TEIE. . . | 392 |
| 15. Freddy né en 1975, en TEIE. . . | 395 |

¹⁶⁸ Terminale équipement et installation électrique.

| | |
|---|-----|
| 16. Sébastien, né en 1976, en TEIE. . . | 402 |
| III. Le questionnaire élève . . | 405 |
| IV. Le test de lecture donné aux élèves . | 416 |
| QCM . | 421 |

INTRODUCTION

"Qu'il est délicieux de s'arrêter de lire et de regarder dehors ! " (Virginia Woolf) ¹.

Pour les professeurs de français, promouvoir la lecture au collège apparaît difficile, particulièrement chez les élèves qui viennent de milieux socio-culturels où le recours à l'écrit n'existe pas ou bien n'est qu'épisodique. Très souvent, il se vérifie que toutes les "pastorales" dans ce domaine sont inutiles (Passeron 1987).

Dans les années 1985-1986, la mise en place de la rénovation dans les collèges a coïncidé avec plusieurs lectures qui ont orienté notre réflexion. Une interview de Jean Foucambert dans *Le Nouvel Observateur* (n°1138 du 29 août 1986, 52-57) nous a incité à une lecture attentive des écrits de ce chercheur. Cela allait bouleverser notre compréhension de ce qu'est la lecture et nous conduire à une large modification de nos pratiques pédagogiques : prise en compte des difficultés techniques des élèves dans l'acte de lire, organisation d'un apprentissage de la lecture sur les quatre années du collège, socialisation de la production des écrits des élèves. Une réflexion théorique, partagée avec l'équipe enseignante qui avait accepté la mise en oeuvre d'un projet lecture dans notre petit collège rural, étayait cette approche pédagogique.

Un concept s'est immédiatement imposé, celui de *lecturisation*. La lecturisation, c'est un apprentissage qui ne s'achève pas par la maîtrise d'un mécanisme, ce qu'est l'alphabetisation, mais comme le dit Foucambert (1990), créateur de ce néologisme, par l'entrée dans une fonction, celle de l'écrit comme outil pour se penser et penser le monde,

¹ *L'art du roman. Paris : Seuil, 1963. 205 pages. Citation p. 155.*

et dans un réseau, celui des textes que chaque nouvel écrit "convoque".

C'est très empiriquement que s'est mise en place, dans notre collège, la politique de lecturisation. Les premières lectures théoriques ont contribué à rendre opératoire ce concept de lecturisation. Après des bricolages plus ou moins féconds, la théorisation des différentes activités proposées (imposées ?) aux élèves a permis de critérier une politique de lecturisation.

Une interrogation revenait sans cesse chez les professeurs engagés dans le projet lecture. Les efforts entrepris produisent-ils des effets ? Et, si la réponse est positive, ceux-ci présentent-ils une certaine pérennité ? Très vite, diverses évaluations, avec en particulier l'organisation d'une classe témoin, ont rassuré les professeurs du collège engagés dans cette pédagogie de la lecture. Les élèves progressaient différemment que d'autres qui n'avaient pas vécu cet apprentissage. Mais, à plus long terme, lorsque ces élèves ne baigneront plus dans les activités incitatives de la politique de lecturisation, liront-ils davantage et autrement que les autres ?

V. Isambert-Jamati (1990) encourage, en quelque sorte, quand elle démontre que l'enseignement n'est pas neutre. Après avoir réalisé une typologie des professeurs de français en classe de première, elle a observé la corrélation entre les pratiques pédagogiques et les notes obtenues par les élèves de ces enseignants aux épreuves de français au baccalauréat. Les différences dans les notes obtenues, traitées selon l'origine sociale des élèves, montrent que, même si son pouvoir reste limité, la pédagogie n'est pas sans pouvoir. Les élèves d'origine populaire qui, globalement, réussissaient le mieux à cet examen étaient ceux qui bénéficiaient d'un type d'enseignement, que V. Isambert-Jamati appelle "pédagogie critique", où les professeurs considéraient l'origine sociale des élèves comme une composante majeure de la situation pédagogique. Ces professeurs intégraient dans leur enseignement ce que les conditions de vie ne permettaient pas aux élèves issus des classes populaires d'acquérir, sur le plan des méthodes de travail par exemple, et qui, au contraire, faisaient partie de la socialisation quotidienne des privilégiés. V. Isambert-Jamati a clairement démontré comment cette socialisation quotidienne était favorable à ces derniers quand l'école laissait opérer la "**pédagogie invisible**" dont parle Bernstein.

Cette prise en compte de l'origine sociale des élèves, notre politique de lecturisation s'est efforcée de l'intégrer. L'approche de l'écrit ne peut être identique pour des enfants qui vivent continuellement dans la langue du scriptible et pour ceux qui en demeurent éloignés. Ces derniers ne se sentent pas "chez eux" dans le monde de l'écrit car ce n'est pas le leur. Ils ne possèdent pas le capital culturel indispensable pour que l'utilisation de l'écrit puisse offrir un "intérêt". Cet acquis qui fait qu'on est "chez soi" lorsqu'on plonge dans l'écrit ou son environnement, c'est l'*habitus lectoral*. Il est le produit d'une socialisation qui peut s'exercer sur plusieurs générations. Mais cet habitus lectoral, une pédagogie de la lecture peut-elle, à elle seule, le modifier sinon l'installer chez des élèves qui proviennent de milieux où l'écrit reste à distance ? D'où notre question : une politique de lecturisation au collège aide-t-elle à la constitution d'un habitus lectoral chez l'élève ?

Nous pensons que le collège tient une place centrale dans la "fabrication" du lecteur. Entre le premier apprentissage de la lecture à l'école et l'étude de la littérature au lycée, le collège constituerait une phase originale et complémentaire de renforcement de l'habitus

lectoral et d'autonomisation du rapport au livre. Cela serait lié au développement de tout l'être lors de la puberté qui est vécue scolairement au collège. A cette phase du développement psycho-social pourrait s'adapter un type d'approche du livre et de la lecture qui n'est, peut-être pas, celui que les cours de français au collège proposent aujourd'hui. Il s'agirait d'implanter durablement dans la culture des élèves des recours aux instruments écrits, des pratiques fortes de lecture.

Ce que récuse la politique de lecturisation, ce n'est pas l'approche lettrée qui peut convenir à certains élèves déjà en connivence familiale avec cette culture, c'est la volonté de l'imposer à tous. Les ordonnateurs d'une politique de lecturisation désirent une plus grande diffusion des pratiques de lecture. Mais quelle lecture ? Et pourquoi faudrait-il que les élèves lisent ? Ces deux questions obligent à d'abord définir la lecture.

Définir la lecture apparaît très difficile². Le terme est équivoque. Le recensement des formes différentes de lecture risque de n'être pas exhaustif tant sont nombreuses les manières de lire, les raisons de lire, sans parler de la nature de ce qui est lu. Objet hautement complexe, la lecture reste un mythe (Lahire 1995 b). Aussi, à défaut de pouvoir proposer une définition de la lecture, nous préférons répondre par dérivation. Qu'est-ce être lecteur ?

Nous définirons d'abord le lecteur en creux en l'opposant au liseur. Nous n'utilisons pas le "catégorème stigmatisant" (Pudal 1996) d'illettré, car cela pourrait impliquer une synonymie entre lecteur et lettré, or le lettré ne représente qu'une catégorie de lecteurs, et nous ne l'emploierons pas afin d'éloigner certaines connotations douteuses que traîne ce mot très souvent utilisé³. De plus, le liseur se situe dans une dynamique. Le liseur, c'est un lecteur potentiel, et la compétence qu'il lui manque, il ne la recevra pas par la bonne grâce d'un lettré, mais, après un apprentissage plus ou moins long, il se la donnera parce qu'il en a besoin.

Définir le lecteur en l'opposant au liseur oblige à s'arrêter sur ce dernier mot⁴. Ce terme n'est pas à prendre au sens de celui qui aime à lire. C'est le sens que lui donne le père Sorel, qui ne savait pas lire, quand il lance à Julien l'insulte "Chien de lisard", ou lorsque Edouard Vuillard intitule son portrait du peintre Roussel plongé dans sa lecture, "Le liseur"⁵. Le choix du mot s'inspire de la deuxième définition qu'en donne le Grand

² Aussi cette difficulté est-elle souvent évoquée. Pompougnac (1996, 61-62) écrit que l'école ne peut plus donner de la lecture, objet hautement complexe, une définition univoque : "Elle ne peut que les additionner : la lettrée, la plus traditionnelle, lire pour se former ; la fonctionnelle, lire pour communiquer ; la professionnelle, lire pour avoir du travail ; la divertissante, lire pour se distraire". Pour Picard (1988, 161), comme la lecture renvoie à plusieurs acceptions (la lecture en tant que déchiffrement du signe-écrit, la lecture-information, la lecture "évasion" "distraction", la lecture "quasi professionnelle critique", la "lecture comme art"), il paraît bien difficile d'assigner un statut épistémologique précis à l'étude de la lecture. Il souligne, à propos de la lecture comme art, que "ce dernier sens fait indéniablement problème, et son caractère de pseudo-évidence constitue en réalité un phénomène d'acculturation classique : dans les "enseignements artistiques" des programmes ministériels, ni la lecture, ni la littérature ne sont compris".

³ Parfois à des fins mercantiles. C'est ainsi que les Centres Leclerc ont acheté une page entière dans différents quotidiens régionaux (*Ouest-France* par exemple le 5 juin 1997) pour une campagne "L'illettrisme, c'est plus de 2 millions de personnes en France. Alors, qu'est-ce qu'on fait ? Les centres E. Leclerc s'engagent dans la lutte contre l'illettrisme". La solution proposée, après quelques généralités sur l'illettrisme, des ateliers dans des magasins Leclerc autour du thème "Vivons mieux notre consommation" !

Larousse de la langue française (1986) : "**Celui, celle qui fait une lecture à haute voix**"

⁶. Dans notre définition, le liseur doit le plus souvent bouger les lèvres et faire vibrer les cordes vocales, d'une manière plus ou moins perceptible, pour avoir accès à l'écrit. Dans ce cas, bien qu'il ait été alphabétisé, il ne peut ou n'a pu encore se dispenser de l'utilisation de la voix (voix haute ou subvocalisée) pour faire du sens. Il se sert donc de la voix pour lire. C'est un déchiffreur plus ou moins habile, pas un lecteur. Or la non maîtrise de la lecture visuelle empêche des rapports fréquents et plaisants avec l'écrit. Ce manque de compétence est la conséquence d'un recours peu fréquent à l'écrit, la "lecture" est peu efficace parce qu'on lit peu, et on lit peu parce qu'on lit mal... et parce qu'on n'en perçoit pas l'intérêt. L'aspect technique de la lecture apparaît fortement lié aux raisons qui poussent à lire.

Le lecteur se situe au delà du déchiffrage ⁷. Il va vers l'écrit d'abord parce qu'il lit avec efficacité. Ensuite, parce qu'il possède le code qui fait de l'environnement de l'écrit un milieu signifiant. Enfin parce qu'il sait qu'il trouvera dans l'écrit les réponses aux questions qu'il se pose ou qu'on lui pose.

Notre enquête va permettre, dans un premier temps, de différencier les lecteurs et les liseurs dans notre population de recherche. Ensuite, nous étudierons les effets possibles d'une politique de lecturisation dans la constitution d'un habitus lectoral. Les trente jeunes de notre population se divisent en deux échantillons : le premier, quatorze élèves ayant vécu au collège une politique de lecturisation, identifiée et déclarée comme telle, le

⁴ Picard (1995, 135-136) parle de liseur, de lectant, et de lu. Le liseur est l'instance physique, matérielle du lecteur. Le lectant est l'instance lectrice la plus intellectuelle, la plus instruite qui met en oeuvre un savoir (histoire, narratologie, théorie, psychologie), réfléchit, interprète, apprécie - aux antipodes d'un liseur - ou comme s'il s'agissait d'un travail : par plaisir. Le lu, c'est l'inconscient du lecteur qui réagit aux structures fantasmatiques du texte. Pour Picard, la lecture se présente comme un jeu complexe entre ces trois niveaux de relation au texte.

⁵ Le tableau d'Edouard Vuillard *Le liseur* (vers 1890-91) se trouve au Musée d'Orsay à Paris.

⁶ C'est cette même acception qu'on retrouve dans le roman de Bernard Schlink, *Le liseur* (traduction de l'allemand *der Vorleser*, 1996).

⁷ Eva Louvet-Schmauss (1994, 55), dans une étude dont l'objectif consistait à appréhender l'impact du contexte éducatif familial sur le développement des compétences en lecture-écriture, dans une perspective de lecturisation, chez des enfants de cinq à sept ans, a aussi défini ce que signifie être lecteur. Nos conceptions se rejoignent : "Tout d'abord, être lecteur signifie être capable de construire directement des significations à partir de l'écrit à travers les processus d'anticipation, de prises d'indices et de vérification d'hypothèses. Passer par l'oral pour essayer de comprendre l'écrit est une démarche laborieuse qui caractérise le déchiffreur ou l'illettré. Ensuite, être lecteur ne signifie pas seulement savoir mobiliser des stratégies de lecture efficaces, mais renvoie également à la mise en oeuvre de certaines attitudes et pratiques par rapport à l'écrit. Le lecteur inscrit la lecture-écriture dans ses pratiques culturelles et projets de vie. Il élabore des projets de lecteurs personnalisés et développe des pratiques lectorales et scripturales fréquentes et diversifiées. En revanche, le déchiffreur ou l'illettré a recours à l'écrit seulement occasionnellement, en cas de stricte nécessité. La lecture le fatigue, lui donne mal à la tête et apparaît à ses yeux comme une perte de temps. Enfin, le lecteur témoigne d'un rapport autonome à l'écrit. Il choisit ses lectures par rapport à ses projets et ses intérêts et est capable de porter un jugement critique sur l'écrit. L'illettré par contre lit ce qu'on lui impose de lire et développe une attitude infériorisée par rapport à l'écrit. Il considère le livre en tant que produit culturel comme un objet sacré".

second, seize élèves qui y ont connu d'autres approches de l'écrit . Avant de présenter cette enquête, et donc de définir politique de lecturisation et habitus lectoral, il nous apparaît nécessaire de théoriser les raisons qui nous poussent à promouvoir la lecture.

Le détour par l'histoire de la lecture n'est pas sans enseignement pour ceux qui se donnent pour fonction d'être des "professeurs de lecture" car l'opposition liseur-lecteur se repère aussi dans la diachronie. La lecture a une histoire dont les étapes ne sont pas sans correspondance avec celles parcourues plus ou moins rapidement par un individu lors de son apprentissage, du déchiffrement sonore à la lecture mentale.

Ce détour relativise cette "crise" de la lecture qui, périodiquement, fait les titres des médias. Là aussi le "niveau monte", ce sont la lecture et l'écriture qui se complexifient. L'histoire de la lecture souligne aussi les pesanteurs qui imprègnent l'enseignement du français alors qu'avec le texte électronique, la lecture connaîtra sans doute une nouvelle révolution. Historiciser notre rapport à l'écrit aide à se débarrasser d'*a priori* sur les textes à lire ou sur la façon de les aborder qui sont socialement marqués. Promouvoir la lecture oblige à s'interroger sur le sens de cette action. Une politique de lecture ne s'élabore pas sans avoir répondu à la question "Pourquoi faut-il qu'ils lisent ? ". Il ne suffit pas de plonger dans les Instructions officielles de l'Education Nationale pour trouver la solution. Ces Instructions, produit d'une longue concrétion, innovent et conservent, mais, parfois charrient des contradictions que les professeurs de français devront surmonter. Pourtant cet inconvénient, étonnement, ne les conduit pas à des pratiques différentes car, pour le plus grand nombre, une "tradition" pédagogique oriente leur lecture des textes officiels, renforçant ainsi une doxa enseignante tournée vers le passé. Si la politique de lecturisation introduit une rupture, c'est parce qu'elle s'appuie sur une lecture des textes officiels qui organise une cohérence entre les pratiques pédagogiques et les raisons qui poussent à promouvoir la lecture. La congruence des activités mises en oeuvre contribuerait à installer un habitus lectoral chez l'élève. Mais une politique de lecturisation, élaborée et organisée dans le seul cadre scolaire, peut-elle renforcer suffisamment cet habitus pour que le désir de lire s'autonomise et que l'écrit constitue un réel outil pour se penser et penser le monde, pour que l'élève soit un lecteur ? Sur quel degré initial de familiarité avec l'écrit cette politique doit-elle compter pour avoir quelque efficacité ?

La multiplicité et l'intrication des facteurs qui produisent un lecteur compliquent toute enquête à ce sujet. Les trente jeunes de notre population de recherche ont été interrogés sur leur dernière lecture, à partir de laquelle ils ont raconté leurs pratiques lectorales. L'analyse de leurs propos ne permet pas seulement de repérer les apports et les limites d'une politique de lecturisation, mais aussi de percevoir la pluralité des comportements de lecteurs, de comprendre aussi tout ce qui rend difficile le passage de l'état de liseur à celui de lecteur.

Ce travail nécessitait la participation de lycéens. Les trente jeunes sollicités ont accepté de se plier à nos exigences. La richesse et la sincérité de leurs propos nous ont permis de rassembler le matériau indispensable. Nous leur renouvelons ici nos remerciements. Pour traiter ces données, nous avons fait appel aux outils de la sociologie, et l'aide et le soutien de Bertrand Bergier ne nous ont jamais manqué. Nous le remercions pour la passation des entretiens, pour ses précieux conseils, mais aussi pour sa grande disponibilité et ses encouragements. Nous avons apprécié l'hospitalité et la

grande compétence de toute l'équipe de la Mission Lecture de l'Académie de Nantes. C'est là que nous avons pu à deux reprises rencontrer Jean Foucambert. Ces temps d'échanges ont toujours été très riches. Nous exprimons aussi notre gratitude à Michel Soëtard. L'achèvement de cette thèse lui doit beaucoup car ses apports théoriques ont été pour nous déterminants. Son exigence scientifique ne s'est jamais départi d'un réconfortant sens de l'accueil. Cela a contribué à faire de ce temps de recherche et d'écriture un réel moment de plaisir.

PREMIERE PARTIE UNE CRISE DE LA LECTURE ?

La "baisse de la lecture" et son corollaire, le "progrès de l'illettrisme", occupent, de façon cyclique, la une des journaux, les débats des plateaux de télévision, sans oublier les émissions de radio. La "crise" de la lecture existe, au moins dans les médias. Des chiffres sont lancés, rarement les mêmes, et tous de proposer des solutions. Parfois des responsables sont désignés sinon à la vindicte populaire, (elle a souvent d'autres soucis), au moins au courroux de certains milieux lettrés. Un exemple : le n°525 d'octobre 1996 de *La Nouvelle Revue Française* proposait ainsi un dossier avec un titre sans ambiguïté, "L'école contre la lecture"⁸. Avant d'accuser l'école, et, ensuite le plus souvent, de prôner un retour aux "bonnes vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves", il apparaît nécessaire d'observer le rapport à l'écrit selon une double approche. Tous ceux qui s'expriment sur la lecture sont des lecteurs. La première réflexion porte sur ce qui nous a conduit à être le lecteur que nous sommes, ceci pour éviter d'universaliser la position qui est la nôtre. Ce

⁸ Dans ce dossier au titre explicite, six écrivains, Danielle Sallenave, Patrick Grainville, Richard Millet, Françoise Bettenfeld, Gérard Spiteri, Jacques Pêcheur, s'acharnaient contre l'école qu'ils jugeaient responsable d'une "crise de la lecture". "Un crime parfait (...). La victime désignée : le génie littéraire (...). Plus de sens, plus d'oeuvre"; "Enseigner c'est s'accouder à l'abîme"; "Enseigner, c'est en vérité élire quelques esprits"... Les "criminels", puisque crime il y a, les pédagogues. On n'hésite d'ailleurs pas à faire rimer pédagogie et démagogie. La solution : le retour à l'école d'hier. "En primaire, l'apprentissage patient de la langue, de la grammaire, des leçons apprises par coeur, des listes de vocabulaire avant d'inviter l'élève à réfléchir sur ce qu'il fait - ce pont-aux-ânes des pseudo-scientifiques de l'Education sont les moyens les plus éprouvés de retrouver sa motricité".

seul travail introspectif reste insuffisant s'il ne s'appuie pas sur la compréhension des conditions qui nous ont constitué en tant que lecteur. L'histoire de la lecture aide à prendre ce recul. Ensuite, si on désire promouvoir la lecture, il faudra répondre à la question essentielle, **"Pourquoi veut-on qu'ils lisent ?"**. C'est de cette réponse que naîtra la politique à mettre en oeuvre.

CHAPITRE I LE RAPPORT AU TEXTE, UN RAPPORT TOUJOURS INSTITUÉ

L'histoire de la lecture permet de prendre conscience du profond enracinement de certaines attitudes face au livre et à la lecture dans le milieu scolaire et, peut-être de s'en libérer, un peu comme ce que dit Bourdieu (1987, 26) de la sociologie. **"La sociologie libère en libérant de l'illusion de liberté"**. Historiciser le rapport à l'écrit aide à une certaine relativisation de cette "crise" de la lecture qui, souvent, emplit les colonnes des journaux. Historiciser permet aussi d'appréhender les continuités et les ruptures de ce qui sera, peut-être, par la grande diffusion des textes sur écrans une troisième révolution de la lecture.

La première difficulté lorsque nous parlons de lecture est de ne pas véhiculer des présupposés inhérents à notre position de lecteur, position que, souvent, nous avons tendance à universaliser⁹. Nous ne pouvons omettre de nous poser la question de savoir pourquoi on lit. Est-ce, comme l'écrit Bourdieu (1985), parce que, enseignants, nous avons toujours un marché sur lequel nous pouvons placer nos discours sur la lecture ?

Réfléchir sur ce qui nous a conduit à être le lecteur que nous sommes, analyser tout ce qui est constitutif de notre comportement de lecteur apparaît comme une nécessité épistémologique pour tous ceux qui promeuvent la lecture. Avant d'aborder un texte, tout lecteur met en oeuvre une attitude qui plonge ses racines dans l'histoire du livre dans sa culture. Le rapport au texte est toujours un rapport institué.

Mais cette introspection lectorale n'est pas suffisante si elle oublie la situation historique dans laquelle s'est formé ce qu'elle travaille à comprendre, d'où l'importance de plonger dans l'histoire de la lecture. Comme l'écrit Bourdieu (1992 b, 429), **"la pensée libre doit être conquise par une anamnèse historique capable de dévoiler tout ce qui, dans la pensée, est le produit oublié du travail historique"**¹⁰.

Le rapport à l'écrit a une histoire

⁹ Jean-François Barbier-Bouvet (1988, 215) écrit qu'on est jamais si mal servi que par soi-même : "Tous ceux qui écrivent sur la lecture lisent. C'est bien là le problème. Ils entretiennent généralement avec leur propre pratique un rapport si intense que leur trop grande familiarité avec le livre constitue, paradoxalement, à la fois le principal moteur et le principal obstacle à une connaissance de la pratique des autres. La première démarche de qui veut étudier la lecture devrait être de faire rupture avec ce qui lui est familier, sans se couper pour autant de son désir. Le reste lui sera donné par surcroît".

L'histoire de la lecture dans le monde occidental insiste sur deux moments-clés : ce sont le milieu du XII^e siècle, et la deuxième partie du XVIII^e. Ces moments de rupture éclairent le rapport actuel à l'écrit.

La première révolution de la lecture

Au milieu du XII^e siècle, des avancées techniques transforment la page de **"partition pour pieux marmotteurs en un texte optiquement organisé pour des penseurs logiques"** (Illich 1991, 7). Ces améliorations complètent la séparation des mots du latin qui leur est antérieure (VII^e siècle dans les Iles britanniques, XI^e siècle en France, en Allemagne, en Lorraine). Le perfectionnement concerne le découpage du discours écrit en paragraphes, le système des gloses, la répartition en chapitres, l'adoption des séquences numérotées, et l'invention de l'index alphabétique. A cette nouvelle présentation des textes s'ajoute un changement des conventions sur l'ordre des mots en latin. **"La nouvelle présentation des textes, en écriture séparée, conjuguée au nouveau latin scolastique, d'une syntaxe plus facile à analyser, facilitait la capture du sens et réduisait l'importance de la mémoire orale comme composante de la lecture : à la lecture orale de l'Antiquité, la fin du Moyen Age substituait définitivement la lecture visuelle de textes désormais plus simples dans leur graphie et leur syntaxe"** (Saenger 1997, 156).

Grâce à cette révolution scribale, le texte, en quelque sorte, se détache du discours et devient une entité visuelle. Dès la fin du XII^e siècle, le livre va revêtir un symbolisme qu'il a conservé jusqu'à aujourd'hui, le symbole d'un type d'objet inédit qu'Illich (1991) appelle "le texte livresque". On assiste ainsi au passage d'un modèle monastique de l'écriture, où l'écrit possédait un rôle de conservation et de mémoire largement dissocié de toute lecture, au modèle scolastique de la lecture, le livre devenant objet et instrument du travail intellectuel (Cavallo et Chartier 1997).

C'est donc ce texte livresque qui façonnera l'esprit scolastique dont le raisonnement si élaboré et si complexe ne peut être suivi qu'avec l'aide d'éléments visuels, et la relation texte-esprit sera le fondement nécessaire de la culture de l'imprimé. Les exigences de la science scolastique souligneront les avantages de la lecture silencieuse, "la rapidité et l'intelligibilité" (Svenbro 1997).

La création de l'imprimerie apparaît comme le prolongement de ces changements des XII^e-XIII^e siècles. Au travail manuel des scribes succède la reproduction mécanique d'un prototype composé à la main (Illich 1991). La révolution du lire précède celle du livre, et la césure capitale n'est pas le XV^e siècle, mais quelques siècles auparavant lors du passage d'une **"lecture nécessairement oralisée"** à une **"lecture possiblement silencieuse"** (Cavallo et Chartier 1997, 33).

¹⁰ "Historiciser notre rapport à la lecture, c'est une façon de se débarrasser de ce que l'histoire peut nous imposer comme présumé inconscient. Contrairement à ce l'on pense communément, loin de relativiser en historicisant, on se donne un moyen de relativiser sa propre pratique, donc d'échapper à la relativité. S'il est vrai que ce que je dis de la lecture est le produit des conditions dans lesquelles j'ai été produit en tant que lecteur, le fait d'en prendre conscience est peut-être la seule chance d'échapper à l'effet de ces conditions. Ce qui donne une fonction épistémologique à toute réflexion historique sur la lecture" (Bourdieu 1985, 220-221).

La lecture silencieuse existait avant cette révolution, sans doute dès le V^e siècle avant Jésus-Christ dans le monde grec, mais elle était ressentie comme un phénomène exceptionnel (Martin 1987). Les textes antiques n'étaient pas écrits pour être parcourus plus ou moins cursivement, mais bien pour être entendus, même si certains pouvaient les lire silencieusement¹¹. Des scribes monastiques, cette possibilité de lire en silence gagnera ensuite les milieux universitaires, avant de devenir une pratique commune des aristocraties laïques et lettrées. Vers le milieu du XIV^e siècle, au sein de l'aristocratie française, la lecture silencieuse sera utilisée pour les textes en français. **"La trajectoire se poursuit après Gutenberg, inculquant progressivement chez les plus populaires des lecteurs une manière de lire qui ne suppose plus l'oralisation. Une preuve a contrario d'une telle évolution est donnée par la situation des sociétés occidentales contemporaines où la catégorie d'analphabétisme désigne, non pas seulement la partie de la population qui est totalement illettrée, mais, plus largement, les lecteurs encore nombreux qui ne peuvent comprendre un texte qu'en le lisant à haute voix"** (Cavallo et Chartier 1997, 32).

Cette première révolution du lire permet d'insister sur deux aspects de la lecture inscrits dans les pratiques actuelles, la nécessaire maîtrise de la lecture visuelle et la "confiscation" de l'écrit par les "lettrés".

La nécessaire maîtrise de la lecture visuelle

La maîtrise de la lecture visuelle est indispensable pour pouvoir utiliser pleinement l'écrit. C'est la compétence technique qu'exige la lecture suivie de textes longs. Cette maîtrise, c'est la capacité à lire vite, et, donc, pour cela, l'abandon de toute subvocalisation. Ce qui n'empêche pas de "lire" lentement ou à voix haute, pour déguster un poème, par exemple. Dans ce cas, ce n'est pas l'acte de lire qui est lent, mais ce qui le suit : diction, méditation... (Beaume 1986).

Lire n'est évidemment pas qu'une activité visuelle : **"Lire met en jeu deux modes d'information, l'une qui se trouve devant le globe oculaire, sur la page imprimée, que j'appelle information visuelle et l'autre située derrière le globe oculaire, dans le cerveau, que j'appelle information non visuelle"** (Smith 1992, 34). L'information non visuelle, c'est tout ce que nous savons sur la lecture comme sur le monde en général. L'utilité de ce capital est soulignée par ce que Foucambert (qui s'appuie sur Abraham Moles) appelle la règle des 80%. On ne comprend pas un message écrit si on ne connaît pas déjà 80% des éléments qui le composent. Ces 80% sont les fruits des lectures

¹¹ Svenbro (1997, 54) utilise la première page de Zazie dans le métro pour expliquer ce que pouvait être la lecture dans le monde grec et comment le "lecteur" faisait intervenir sa voix pour reconnaître ce qui est opaque à première vue. Queneau écrit "DOUKIPUDONKTAN" et l'historien explique : "Nous nous trouvons là en face de plusieurs anomalies, si nous tenons compte de notre manière normale de lire : 1° la phrase est écrite en scripto continua (ce qui est un trait caractéristique de l'écriture grecque) ; 2° elle est écrite non pas de façon étymologique, ce qui est la règle en français, mais de façon phonétique (ce qui est normal en grec) ; 3° elle appartient par sa syntaxe au langage parlé (ce qui est le cas de toute phrase grecque avant la formation d'un idiome écrit sensiblement différent du langage parlé). Pour ces trois raisons, le lecteur français se sent comme dépaysé lorsqu'il rencontre la phrase DOUKIPUDONKTAN pour la première fois. En effet, il se trouve dans une situation qui ressemble à celle du lecteur en Grèce".

antérieures mais aussi des expériences de la vie et créent un "horizon d'attente" par rapport auquel le texte prendra sens¹².

Les indices graphiques que l'oeil prélève à la demande du cerveau peuvent être décrits **"comme un mouvement de la pensée orientée par une attente, nourrie par une grande diversité de savoirs sur le monde, sur les textes et la langue et finalisée par une recherche, mouvement qui va prélever des informations dans le texte, le contraire d'une activation passive par des stimulus successifs, d'un lexique mental préparatoire à un traitement sémantique"** (Foucambert 1994, 124).

Cette compétence technique qui se renforce à chaque lecture, car le lire nourrit le savoir-lire, transforme la lecture en un outil des plus efficaces face à tous les médias qui ont besoin de la médiation de la parole. Richaudeau (1996) indique ainsi que la vitesse de lecture est trois fois plus rapide pour un lecteur moyen que celle de la prononciation et, donc, d'écoute sur le même texte. La maîtrise de la lecture visuelle permet de passer d'un **"enregistrement de la parole" à l' "enregistrement" de la pensée**" (Illich 1991).

La "confiscation" de l'écrit par les lettrés

Cette nouvelle technologie de la lecture et de l'écriture, à l'origine de la première révolution de la lecture, est immédiatement revendiquée comme un monopole "scribal". Les scribes se définissent eux-mêmes comme lettrés, par opposition à ceux qui ne sont qu'auditeurs de la parole écrite, les simples laïcs (Illich 1991). Si la lecture, comme activité intellectuelle, a une histoire, elle n'est pas celle de tous. **"Lire (...) a toujours été réservé, comme activité intellectuelle, aux membres d'institutions sociales plus ou moins closes : castes de scribes, clercs et ecclésiastiques, et aujourd'hui professeurs de lycée ou d'université, qui tous plus ou moins sont des spécialistes de la lecture. Ce sont eux qui, sous la bannière des normes qu'ils respectent dans l'acte de lire et qu'ils enseignent, "confisquent" la lecture parce qu'ils sont à même de donner une certaine définition de ce qu'elle est. L'histoire de la lecture a donc toujours été une histoire du pouvoir de lire, c'est-à-dire de l'affrontement entre la vigilance autoritaire des pouvoirs institutionnels producteurs de lecture, de lecture autorisée et légitime, et une activité que l'on désignera comme séditionnelle, socialement et individuellement utopique, laquelle constamment tente de subvertir la recta lectio, la lecture correcte, qui lui est imposée par les institutions en question"** (Leenhardt 1988, 303-304). Les fonctions et les formes de l'écrit sont donc prescrites par une caste de lettrés derrière laquelle se dissimulent des enjeux de pouvoir, économiques et politiques. Manguel (1998) rappelle qu'en Amérique du Nord, des lois, effectives jusqu'au milieu du XIX^e siècle, interdisaient l'apprentissage de la lecture à tous les Noirs, esclaves

¹² Jauss (1994, 49) donne une définition précise de ce qu'est l'horizon d'attente : "L'horizon d'attente est le système de références objectivement formulables qui, pour chaque oeuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'oeuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne". Nous trouvons, avec Lejeune (1975, 320), cette expression d' "horizon" excellente : "Son brumeux lointain représente la manière dont toutes les expériences antérieures de lecture tendent à se fondre dans un paysage-type ; et le propre de l'horizon , on le sait, est d'être un phénomène relatif de perspective qui change lorsque l'observateur se déplace (ici dans le temps)".

ou hommes libres. Ils risquaient leur vie pour savoir lire.

Sur un plan pédagogique, s'interroger sur l'origine, parfois lointaine, de ce qui constitue l'approche actuelle des textes au collège, permet de vérifier la permanence de cette mainmise. Pour Schlanger (1992), l'un des enjeux de l'enseignement du français est **"d'assurer des populations aux lettres en renouvelant les lettrés", "de procurer aux lettres des populations adultes"**. D'où l'intérêt que manifestent les lettrés à l'élaboration des programmes scolaires en ce qui concerne l'approche de l'écrit.

Pour Viala (1988), ce sont les pédagogues du début du XVIII^e siècle (les auteurs d'ouvrages pédagogiques de Lettres françaises que sont Le Blanc, Monnet, Houligant, Gedoyn, Batteux) qui établissent le palmarès des auteurs du programme. Ils dressent une liste d'ouvrages à lire qui entre dans les programmes de collège comme élément fondamental de formation de l' **"honnête homme"**. Quarante quatre écrivains composaient cette liste dont trente trois du XVII^e. La liste de nos classiques, à quelques variantes près, est donc, pour Viala, stabilisée dès cette époque ¹³.

Ce qui est curieux, ce n'est pas seulement d'observer l'ancrage ancien d'une partie non négligeable des textes prescrits par les Instructions officielles de l'Education Nationale, mais aussi de saisir l'intérêt qu'on avait alors à les donner à lire. Viala s'appuie sur le traité de Le Blanc (1712) pour évoquer d'abord l'intérêt linguistique : **"Les grands écrivains sont des modèles du bel usage, du bien dire et du bien écrire"**. Puis il rappelle la valeur de distinction sociale que procure la lecture de ces ouvrages : **"Elle dote l'individu de compétences qui lui confèrent une position de parole autorisée dans le commerce social"**. Enfin, elle procure du plaisir : les **"belles lettres charment l'esprit"**. Certaines de ces raisons qui inciteraient à lire les ouvrages du corpus évoqué plus haut sont encore reprises par les défenseurs d'une culture littéraire comprise comme la connaissance des grands textes, ce patrimoine, ce **"Don des morts"** que constitue le livre, héritage de nos ancêtres prestigieux, les grands écrivains (Sallenave 1991).

Viala retrouve dans Batteux (*Cours de Belles Lettres* distribué par exercices paru en 1747), l'inventeur de l'explication de textes, qui reste encore aujourd'hui un exercice scolaire fort pratiqué, même si on la nomme autrement (lecture détaillée analytique dans les dernières Instructions officielles appliquées en sixième à la rentrée 1996), introduisant ainsi un type de lecture qui discrédite les autres manières d'aborder un texte. **"Dans l'explication de texte, l'action de la lecture est redoublée : le texte est d'abord lu d'un trait, puis relu ligne à ligne. La lecture réitérative se substitue à la lecture liminaire, et de cette façon le plaisir de goûter, savourer, déguster le texte remplace celui de le consommer, de l'avalier. Pour reprendre la distinction proposée par R. Barthes, la lecture de plaisir se substitue à celle de jouissance. Le temps n'est plus aboli dans l'acte de lire, mais au contraire mesuré et étendu"** (Viala 1988, 28).

Au XIX^e siècle, l'enseignement prend le relais du mécénat dans l'inculcation des valeurs de la littérature et dans le rôle de garde-fou du champ littéraire. Le Ministère de l'Instruction publique met une exceptionnelle minutie à dresser le programme des lycées

¹³ "Dans le classement par ordre d'importance, Corneille est premier, Racine deuxième, Boileau, Bossuet et Molière troisièmes ex aequo ; quatrièmes, ou plutôt sixièmes : La Fontaine, Malherbe, Racan, Vaugelas.... et même Mme de Sévigné prend place dans ce corpus scolaire dès 1740" (Viala 1988, 23)..

et cette politique a produit des effets à long terme dont on ne dira jamais assez l'importance (Ferguson 1991). C'est au milieu du XIX^e siècle que s'est dessinée la conception de la littérature comme fiction et de la lecture littéraire trouvant sa fin en soi. Cette approche s'est imposée à la fin de ce même siècle entraînant une restriction du corpus qui correspond à une conception limitée de la littérature. **"A entretenir une conception restreinte de la littérature, restreinte à la littérature, restreinte à l'hexagone, restreinte aux siècles qui ont vu la France en grande puissance mondiale, restreinte à la littérature sacralisée, restreinte à l'habitus du plaisir de la fiction comme fin en soi, on tue la littérature d'idées, l'ouverture sur d'autres cultures, la légitimité d'autres motivations à la lecture"** (Viala 1995, 332). Au XIX^e comme aujourd'hui, le choix du corpus littéraire est effectué par un collège de lettrés. Ceux-ci estiment prioritairement comme bonnes à transmettre aux élèves, les oeuvres qui les ont marqués. Or l'étude des pratiques de lecture sous l'Ancien Régime montre qu'il faut éviter de penser la circulation des objets ou des modèles culturels comme le simple résultat d'une diffusion du haut vers le bas de l'échelle sociale. Ce sont plutôt des "luttres de concurrence" où toute divulgation, par conquête ou par inculcation, produit du même coup la recherche de nouvelles distinctions (Chartier 1992).

Observer l'enseignement de l'écrit dans les siècles précédents aide à cerner la situation aporétique dans laquelle les Instructions officielles plongent les enseignants de français. Il faut conserver le principe d'une certaine distance pédagogique sans altérer le plaisir de la fiction.

De la Renaissance à la date symbolique de 1762, l'année de parution de *L'Emile*, l'enseignement des Lettres, à tous les niveaux, n'envisageait pas de diminuer la distance entre l'élève et la matière enseignée pour rendre l'écart plus facile à franchir. L'enseignement était construit autour de l'univers artificiel de la distance pédagogique d'où des sujets de composition française complètement irréalistes. Un exemple serait le premier devoir de Diderot au collège d'Harcourt, alors qu'il est âgé de dix ans, dont le sujet est ainsi énoncé : écrire le discours que le serpent tient à Eve quand il veut la séduire. Après *L'Emile*, un autre idéal pédagogique conteste cette façon de procéder, **"Un idéal nouveau qui propose, au contraire, une pédagogie de la proximité et de la pertinence ; une pédagogie qui laisse l'enfant au centre de son monde et de ses intérêts, pour placer les sujets d'étude à sa portée en se rapprochant de lui"** (Schlanger 1992, 64). L'élève devait produire des textes analogues à ceux qui lui étaient donnés à lire. Or, à la fin du XIX^e siècle, cette formation théorique et pratique a laissé la place à une formation intellectuelle et critique. L'enseignement de la littérature devient un entraînement à l'écriture critique et à la distanciation critique : **"Il ne s'agit plus désormais d'employer ou d'imiter quelques aspects d'une oeuvre classique, mais de la commenter. Si réaliste que soit l'oeuvre, le traitement réflexif contrebalance sa proximité thématique : le traitement assure la distance. Et Flaubert et Zola peuvent être introduits en classe, s'il ne s'agit plus de récrire une scène d'amour mais de l'analyser"** (Schlanger 1992, 65).

Cette distance pédagogique, ce refus que les élèves lisent les textes au premier degré habitent encore les auteurs des Instructions officielles et ceux qui les appliquent. En France, l'enseignement reste le médiateur principal de la littérature. Si l'école est peu

impliquée dans le processus littéraire, elle n'en détermine pas moins l'impact social de la littérature. Elle peut, pour Bourdieu (1992 b, 209-210), exalter telles oeuvres, en dédaigner d'autres : **"L'école occupe une place homologue de celle de l'Eglise qui, selon Max Weber, doit fonder et délimiter systématiquement la nouvelle doctrine victorieuse et défendre l'ancienne contre les attaques prophétiques, établir ce qui a et ce qui n'a pas de valeur sacrée, et le faire pénétrer dans la foi des laïcs', à travers la délimitation entre ce qui mérite d'être transmis et acquis et ce qui ne le mérite pas, elle reproduit continûment la distinction entre les oeuvres consacrées et les oeuvres illégitimes et, du même coup, entre la manière légitime et la manière illégitime d'aborder les oeuvres légitimes"**.

Comme l'écrivent Chartier et Hébrard (1991, 577), pour la période 1900-1950, au collège, il n'y avait que **"les grands textes"** : **"En classe, depuis que le latin n'est plus au centre des humanités, l'essentiel est de construire un nouveau corpus d'autorités à partir des auteurs français tenus pour légitimes"**. Cette approche, bien que tempérée par des apports nouveaux, reste encore une réalité dans les Instructions officielles. Il y a d'abord les grands textes.

L'école "canonise" des oeuvres comme classiques, après un "long procès", en les inscrivant dans le programme. Elle ne fait pas que s'ériger en tribunal. Elle constitue un appareil qui véhicule une image normative de l'écrivain et de la littérature, de manière à peser un modèle de "culture" légitime (Ferguson 1991). L'école doit inculquer les valeurs de la littérature. Comme le souligne Viala (1995), les pratiques de lecture de ceux qui ont quitté l'école sont fortement tributaires des schèmes modèles incorporés dans celle-ci. La littérature conserve un statut symbolique important. Il influence les discours et les représentations de nombre d'enseignants qui l'ont, dans leur majorité, intégré familialement et/ou scolairement. Le savoir distancié étant la norme dominante dans l'enseignement, on en conclura que la littérature apparaît au lecteur comme un objet à connaître (Leenhardt 1988)¹⁴. Malgré la prodigieuse diversité des textes et des lectures, la lecture littéraire reste le référent de toute lecture, ce qui influe sur l'enseignement qui risque d'oublier toutes les autres lectures. Il est alors intéressant d'observer que lorsqu'une pratique culturelle se démocratise, certains s'empressent d'instaurer une distance entre leurs propres pratiques et celles du public nouveau qui s'empare d'objets jusqu'alors réservés aux seuls lettrés. **"Les distinctions entre les manières de lire s'étaient renforcées au fur et à mesure que l'écrit imprimé était devenu moins rare,**

¹⁴ Leenhardt a repéré trois modalités de lecture qu'il a qualifiées de "cognitives" dans la mesure où elles désignent la relation que le lecteur établit entre lui-même comme sujet connaissant et le livre considéré comme objet de l'acte cognitif. Ces modalités représentent le fondement de tout acte de lire et nous sont accessibles à travers l'analyse des commentaires que les lecteurs font de leur lecture. Ces trois modalités sont la modalité phénoménale descriptive, la modalité émotionnelle et identificatoire, la modalité intellectuelle. La modalité phénoménale descriptive vise à séparer nettement le sujet lecteur de l'objet de son activité lectrice. Le livre est un objet dont le lecteur se maintient à distance. La modalité émotionnelle et identificatoire se présente comme l'activité d'un sujet qui s'implique personnellement dans la lecture. Il se focalise sur les personnages qu'il considère comme de "véritables personnes". La modalité intellectuelle se caractérise par un relatif équilibre entre les deux instances de lecture. Cette modalité objective la relation du sujet lecteur à son objet en se focalisant sur cette relation et non plus sur le seul objet. Leenhardt a établi qu'en France prévaut apparemment la modalité intellectuelle. Globalement, c'est-à-dire toutes classes confondues, et quel que soit le niveau scolaire du lecteur, règne l'idée que la lecture d'une oeuvre littéraire s'apparente à une appropriation cognitive.

moins confisqué, plus ordinaire. Alors que la seule possession du livre avait longtemps signifié d'elle-même un écart culturel, avec les conquêtes de l'imprimé, ce sont les postures de lecture et les objets typographiques qui se trouvent investis d'une telle fonction" (Chartier 1992, 27). Tous les combats menés contre le livre de poche à sa naissance ou contre les adaptations des classiques par les Editions Fixot s'expliquent ainsi. Rappelons que, déjà, les imprimeurs, ceux de Troyes en particulier, entre le XVII^e et le XIX^e siècle, transformaient les ouvrages distribués par colportage, pour les rendre conformes aux capacités de lecture des acheteurs qu'ils devaient gagner. Pour cela il fallait toucher des milieux populaires par des prix de vente fort bas et une adaptation aux capacités de lecture des acheteurs potentiels. Les textes, qui n'étaient pas différents du corpus lettré, étaient raccourcis, redécoupés par la multiplication des chapitres et des paragraphes avec titres et résumés, et expurgés de tout ce qui était considéré comme blasphématoire ou inconvenant. Ce travail d'adaptation, celui des Editions Fixot comme celui de la *Bibliothèque Bleue*, est guidé par la représentation que se font les éditeurs des compétences et des attentes culturelles de lecteurs qui ne sont pas des familiers du livre. Cette expérience de la *Bibliothèque Bleue* souligne aussi comment les attentes de lecture et les anticipations de compréhension sont créées par les repères explicites qui désignent et classent les textes. L'analyse d'une longue aventure éditoriale comme celle-là peut aider à en appréhender d'autres, actuelles, comme l'essai des éditions Fixot de comprimer les "classiques". L'expérience de Fixot comme celle de la *Bibliothèque Bleue* visent à inscrire le texte dans une matrice culturelle qui n'est pas celle de ses destinataires originels et à en permettre ainsi des "lectures", des compréhensions, des usages, possiblement disqualifiés par d'autres habitudes intellectuelles (Chartier 1992).

C'est pour cela qu'il n'est peut-être pas inutile d'intégrer l'histoire des pratiques de lecture si l'on a pour objectif de les diffuser. Les pressions des agents du champ littéraire peuvent faire oublier qu'avant de fournir des lecteurs à la "Littérature", l'école doit d'abord faire de l'élève un lecteur, et pour cela promouvoir une stratégie de développement et d'ouverture de connaissances sur le monde de l'écrit. Ensuite, devenu lecteur, il pourra, s'il le désire, se pencher sur les offres du champ littéraire, et même se passionner pour la littérature d'avant-garde, à propos de laquelle Schlanger reprend ce qu'affirme plus haut Chartier. La littérature d'avant-garde cherche **"à susciter et à imposer une autre attente qui lui est propre. Elle n'entend pas gratifier le public dans les termes du public mais dans ses termes à elle, en déplaçant les règles et en changeant la nature du jeu. C'est une littérature dont l'objet principal est moins la création des oeuvres que la création, justement, d'une nouvelle attente esthétique"** (Schlanger 1992, 106).

L'histoire de la lecture souligne comment tout ce qui touche à l'enseignement de l'écrit demeure trop souvent une "chasse gardée". La permanence de cette "confiscation" éclaire les enjeux des rapports entre le champ littéraire et l'école.

La seconde révolution de la lecture

Nous utilisons le concept de **"révolution de la lecture"** à propos de la rupture de la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Le concept de *Leserevolution* que l'on doit à l'historien Rolf Engelsing a été critiqué non pour l'évocation d'une rupture dans l'approche de l'écrit

mais pour l'explication qu'il en donne. Il verrait dans la fin du XVIII^e siècle une période charnière, le passage d'une "**lecture intensive**", du Moyen-Age à 1750 environ, à une "lecture extensive", après 1800. La lecture intensive serait une lecture répétitive de textes peu nombreux au contenu surtout religieux¹⁵. La lecture extensive serait une lecture silencieuse et individuelle de nombreux textes dans un cadre privé¹⁶. C'est l'unilinéarité de l'explication qui est critiquée. Avant 1800, il existait des lecteurs "extensifs", ceux du journal par exemple, et, après, non seulement la lecture "intensive" ne disparaît pas, mais même survient un nouveau type de lecteur "intensif", ceux qui se laissent prendre par les romans de Rousseau (*Avec 70 éditions, La Nouvelle Héloïse* apparaît comme le plus grand best-seller de l'Ancien Régime), de Goethe ou de Richardson. Le lire, à la fin du XVIII^e et au début du XIX^e, était divers. L'opposition "lecture extensive"- "lecture intensive" ne permet pas de retrouver cette complexité. Pourtant, il existe bien une transformation des manières de lire lors de cette fin de siècle.

Un historien américain, David Hall, décrit, lui-aussi, une modification dans les habitudes de lecture d'habitants de la Nouvelle Angleterre entre 1600 et 1850. Avant 1800, ils lisent et relisent, à haute voix et en groupe, les mêmes textes à caractère religieux : la Bible, les almanachs, le *New England primer*, *Rise and Progress of Religion* de Philip Doddridge, *Call to the Unconverted* de Richard Baxter. Après, ils "dévorent" de nouvelles publications : romans, journaux, diverses formes de littérature enfantine.

Bien que Hall et Engelsing n'aient jamais entendu parler l'un de l'autre (Darnton 1993), ils découvrent un schéma similaire dans deux régions du monde occidental. Il est donc probable qu'un changement fondamental se soit produit dans la nature de la lecture à la fin du XVIII^e siècle. Même s'ils se différencient par quelques nuances, les historiens l'ont vérifié. "**Il ne s'agit peut-être pas d'une révolution, mais il marque la fin d'un Ancien Régime**" (Darnton 1993, 250)¹⁷. Pour Chartier (1995), si on doit abandonner une opposition trop tranchée entre les deux styles de lecture, "l'intensif" et "l'extensif", cela

¹⁵ "Ces lecteurs lisaient non pas pour accroître leur savoir, mais pour se confirmer et se renforcer, ainsi que pour s'exercer à la fortification de vérités qui avaient fait leurs preuves depuis longtemps. Une telle lecture pouvait, notamment en raison de la faible capacité à lire, prendre des traits qui la rapprochait d'un rituel inintelligent. Cela ne signifie pas que l'on ne comprenait pas ce qu'on lisait, mais c'était une lecture mécanique, rappelant souvent une prière, ou même une invocation littéralement magique de certaines successions de signes. Et, pour le lecteur, ce n'était pas le fait de lire lui-même qui donnait sa signification à la lecture : cet acte n'était pas seulement défini par son objet, mais aussi par le lien avec certaines périodes de la journée, de la semaine ou de l'année religieuse. Ainsi, la lecture répétitive ritualisée engendrait une expérience religieuse, édifiante, mais pas littéraire" (Bödeker 1995, 96).

¹⁶ "Le lecteur "extensif", celui de la Lesewut, de la rage de lire qui s'empare de l'Allemagne au temps de Goethe est un tout autre lecteur : il consomme des imprimés nombreux et divers, il les lit avec rapidité et avidité, il exerce à leur endroit une activité critique qui ne soustrait plus aucun domaine au doute méthodique" (Chartier 1995, 274). Chartier (1987, 201-202) distingue quatre éléments pour caractériser la période d'avant la seconde "révolution de la lecture" : "1. Les lecteurs sont confrontés à des livres peu nombreux perpétuant des textes qui ont une forte longévité ; 2. la lecture n'est point séparée d'autres gestes culturels comme l'écoute des livres lus et relus à haute voix au sein de la famille, la mémorisation de ces textes entendus, déchiffrables parce que déjà connus, ou la récitation de ceux qui ont été appris par coeur ; 3. le rapport au livre est marqué par une gravité respectueuse vis-à-vis de la lettre imprimée, investie d'une forte charge de sacralité ; 4. la fréquentation intense des mêmes textes lus et relus façonnent les esprits, habitués aux mêmes références, habités par les mêmes citations".

n'invalide pas le constat qui situe dans la seconde moitié du XVIII^e une "révolution de lecture". Les supports en sont repérés en Angleterre, en Allemagne et en France. A la grande force reproductrice de la lecture succèdent les **"détachements critiques"** qui, particulièrement en France, éloigneront les sujets de leurs princes et les chrétiens de leurs églises.

Dans la lecture, il y a bien une transformation majeure qui sépare la période contemporaine (le XIX^e et le XX^e) de l'Ancien Régime. Cette transformation est à mettre en rapport avec les deux grands bouleversements que furent la révolution industrielle où l'Angleterre s'était engagée la première, et la Révolution française qui prolonge et amplifie la Révolution américaine. **"Le XVIII^e siècle, siècle des Lumières, avait été le temps des micromilieus éclairés d'une "République des lettres", transcendant les cadres et la géographie politiques, alors que le XIX^e est d'abord le temps des peuples nationaux. C'est assez dire que l'alphabétisation, la lecture et son apprentissage, le statut (législatif) et les pratiques (sociales) de la lecture sont, au cours de notre période, fondamentalement investis d'une charge idéologique et culturelle certes dérivée de la philosophie des Lumières mais en elle-même radicalement renouvelée. Le support de la démocratie, comme le verront parfaitement ses théoriciens, réside dans la généralisation de l'alphabétisation, et dans le développement de formes nouvelles d'imprimés, feuilles volantes, littérature pamphlétaire, et, en dernière instance, presse périodique. On le voit, à ce niveau déjà, la problématique politique débouche effectivement sur un renouvellement fondamental des pratiques culturelles du plus grand nombre"** (Barbier 1991, 579). Le désir d'éducation proclamé par la Révolution française projette en avant le "public" des citoyens-lecteurs. La décennie 1830 sera déterminante. La loi Guizot, en 1833, oblige chaque commune à se doter d'une école et d'en assurer les charges, tandis que le progrès technique permet, en 1837, l'invention par Gervais Charpentier du livre de poche à grand tirage¹⁸.

A une lecture plutôt religieuse succéderaient donc, autour de 1800, des lectures plutôt profanes, à des lectures plutôt collectives, des lectures plutôt individuelles, à une lecture plutôt oralisée, une lecture plutôt visuelle. Deux manières de lire qui s'opposent et qui, à notre sens, sont le reflet d'une révolution. Il faut toutefois rappeler que ce changement ne concerne qu'une part infime de la population. Wittman (1997) a étudié le duché de Wurtemberg parce qu'il possédait des données suffisamment concrètes quant au nombre de gens qui lisaient réellement. A la fin du XVIII^e, on arrive, pour ce duché, à

¹⁷ S'il existe, pour la lecture, un Ancien Régime, Chartier et Martin (1991) déterminent aussi, pour la France, un "ancien régime typographique" qui dure trois siècles et demi. De 1470, introduction de la presse à imprimer dans le royaume à 1830-1850, industrialisation de la production (avec la presse mécanique à vapeur) et apparition de nouveaux lecteurs ("l'enfant, la femme, le peuple"). Cet ancien régime se caractérise par une stabilité technique, une domination du capital marchand, celui des marchands-libraires, et l'étroitesse des tirages.

¹⁸ "Charpentier (...) avait trouvé le moyen de fabriquer des volumes mesurant 18 cm de hauteur sur 12 cm, ayant de 350 à 500 pages, pouvant être vendus uniformément 3,50 francs et contenant la matière de 4 ou de 6 des anciens volumes (...). Au fur et à mesure que cette collection s'augmente, le public cessa de louer des livres et commença à en acheter" "(Rapports de l'exposition de Philadelphie, 1877 pp. 401-402, cité par Barbier 1991).

un nombre de 7 000 lecteurs "extensifs", un peu plus de 1% de la population. C'est peu mais pas sans importance : **"Ce serait (...) commettre une erreur que de n'accorder aux quelque 300 000 personnes lisant régulièrement en Allemagne, soit environ 1,5% de l'ensemble de la population adulte, qu'un rôle culturel et plus généralement social marginal. Car ce ferment tout d'abord limité de nouveaux lecteurs provoqua des réactions culturelles et même politiques en chaîne lourdes de conséquences"** (Wittman 1997, 337). La lecture a changé de nature. A l'appropriation par répétition d'un petit nombre de textes repris et commentés pendant toute une vie se substitue la consommation effrénée de nouveautés où le livre d'aujourd'hui chasse celui d'hier, où la curiosité se mêle de tout, où l'on cherche l'information, l'inédit, le surprenant, l'émouvant.

A l'école aujourd'hui, une Révolution inachevée

Cette diversification et cette multiplication des objets de lecture qui favorisent les "détachements critiques" à l'égard des Puissants et de l'Eglise, et ainsi alimentent le passage à une société séculière, n'ont pas éradiqué une vision sacralisée d'un certain type d'écrits qui reste, pour une part, encore aujourd'hui prégnante dans l'approche scolaire de l'écrit. La lecture y apparaît plutôt de type intensif autour d'un corpus de textes relativement figé, les "Classiques", et la lecture à haute voix y occupe une place non négligeable comme si l'enseignement de la lecture à l'école ne réussissait pas à s'arracher à ses racines. Aussi nous faut-il revenir aux temps d'avant la seconde révolution de la lecture.

Leenhardt (1988, 62-63) rappelle que **"nul n'ignore que la "Bible" chrétienne, c'est simplement le livre (Biblos), le livre par excellence, et que des siècles de querelles théologiques (...) n'ont eu pour objet que le texte de ce livre. L'histoire de la révérence à l'égard de l'écrit, et donc du texte, mais aussi l'opposition spontanéiste à celui-ci, à ses clercs, ses serviteurs copistes et à leur institutionnalisation, toutes ces querelles du canonique, du sacré et du profane, ont saturé notre rapport au texte, biblique d'abord, puis laïque ou scolaire. Le texte tel qu'on nous enseigne à le révéler, garde dans notre culture quelque chose de l'aura des textes fondateurs"**.

Le changement de support, le passage du volumen au codex que connurent les premiers siècles de l'ère chrétienne, s'est généralisé grâce aux écrivains chrétiens, sans doute moins attachés aux formes traditionnelles que les lettrés païens, et désireux de se référer sans cesse à des passages des textes sacrés, ce qui était difficile avec le livre en rouleaux. Le volumen va, entre le II^e et le IV^e siècle de notre ère, laisser la place au codex. Le manque de maniabilité du livre en rouleaux présente un inconvénient majeur pour les Chrétiens. Cette longue bande de papyrus enroulée sur deux supports en bois à ses deux extrémités rend difficile la confrontation des différents passages d'un même texte ou de divers textes entre eux. Même dans sa forme matérielle, l'écrit que nous utilisons aujourd'hui a été marqué, au moins à l'origine, par la religion.

Sacralisation mais aussi démonisation du livre marquent les siècles d'avant la révolution de la lecture. La lecture demeure une activité sacrée car elle met en présence du Verbe ¹⁹. C'est le protestantisme, religion du Livre, qui a initié le mouvement d'alphabétisation en incitant le croyant à recevoir directement la parole de Dieu par la lecture des textes sacrés. Lancée par Luther en 1517, la Réforme introduit ainsi l'esprit de

libre examen et de libre critique : **"Considérablement servi par le développement de l'imprimerie qui permet l'accès aux textes sacrés, le Protestantisme enclenche ainsi de manière décisive - et c'est une mutation d'importance dans l'ordre des idées - par delà la révolution religieuse qui autorise chaque fidèle à se faire lui-même l'interprète des textes de la Bible et, à la limite, le prêtre de sa propre religion, le processus d'intellectualisation, de laïcisation et de désenchantement du monde (Max Weber) qui rendra possible l'esprit scientifique"** (Simon 1991, 72). Dans les pays comme l'Ecosse calviniste, ou la Suède luthérienne, le chef de famille jouait à la fois le rôle de prêtre et d'instituteur, sous le contrôle du pasteur qui organisait des examens périodiques. Une loi ecclésiastique de 1686, dans ce dernier pays, stipule que tous et surtout les enfants, les garçons de ferme et les domestiques doivent apprendre à lire et à "voir de leurs propres yeux", c'est à dire à comprendre ce que commande la Sainte parole de Dieu (Darnton 1993). Aussi la paysannerie suédoise possèdera, dès le milieu du XVIII^e, un taux d'alphabétisation supérieur à celui des campagnes portugaises d'aujourd'hui (Burguière 1991).

A l'issue du concile de Trente, la Contre-Réforme catholique s'efforcera d'utiliser les mêmes armes pour combattre l'hérésie mais en préservant le pouvoir ecclésiastique. C'est hors de la famille que les enfants recevront, avec les apprentissages intellectuels essentiels, une éducation morale et religieuse. Un maître d'école sera choisi et surveillé par le curé. L'Eglise post-tridentine tendra à maintenir la lecture dans un circuit fermé au lieu d'ouvrir des perspectives illimitées sur des idées nouvelles. C'est ce qu'exprime très clairement le jésuite Antonio Possevino (1598) : **"On doit lire ce qui forme les habitudes à la vertu plutôt que ce qui éperonne l'esprit vers la subtilité"** (cité par Braida 1995, 33). Pour ce jésuite, le livre imprimé constituait le principal véhicule des "hérésies", aussi fallait-il en contrôler la diffusion et l'utilisation.

Cet aspect religieux va marquer longtemps l'acte de lire. Cela va être bien sûr la méfiance pour les **"mauvais livres"**. Terrible était la sanction infligée par les tribunaux de l'Inquisition à ceux qui osaient entreprendre la lecture d'un ouvrage mis à l'index. Ces listes d'ouvrages prohibés vont démoniser le livre, surtout s'il n'est pas écrit en latin, et rendre négative la lecture en général²⁰. Le seul fait de posséder un livre était suffisant pour nourrir le soupçon des Inquisiteurs. Silvana Seidel Menchi (citée par Braida 1995,

¹⁹ ¹ Chartier A.M. et Hébrard (1989, 16 note 3) indiquent que dans de nombreuses instructions chrétiennes qui proposent depuis la fin du XVII^e siècle ce complément d'éducation où se prolongent, pour les adolescents, les leçons de la civilité, il y a presque toujours un chapitre consacré à la lecture. Ainsi celui qui se trouve dans l'un des ouvrages les plus souvent réédités jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les *Instructions chrétiennes pour les jeunes gens* de l'abbé Humbert : "Pour lire utilement, il faut observer les avis suivants : 1° Ne lisez point par curiosité, pour contenter votre esprit, mais pour apprendre vos devoirs. Commencez votre lecture par une élévation de votre esprit à Dieu, pour lui demander sa grâce et ses lumières. 2° Lisez avec respect, parce que c'est Dieu qui vous parle dans votre livre. Quand nous prions nous parlons à Dieu, mais lorsque nous lisons un bon livre, c'est Dieu qui nous parle. 3° Lisez par ordre, c'est-à-dire dès le commencement du livre, et continuant jusqu'à la fin ; autrement la lecture vous serait moins profitable. 4° Lisez peu à la fois, mais attentivement ; faites réflexion sur ce que vous lisez, pour en tirer quelques résolutions, et demandez à Dieu la grâce de mettre les résolutions en pratique. 5° Lisez souvent, c'est-à-dire tous les jours, ou au moins quelque fois la semaine, principalement les jours de fêtes. 6° Ne vous contentez pas d'avoir lu un livre une fois, mais relisez le plusieurs fois. Si vous lisez pour apprendre la vertu, vous éprouverez que la seconde lecture vous sera plus salutaire que la première".

25-26) a, à partir de la documentation des procès de l'Inquisition dans l'Italie du XVI^e, reconstruit les témoignages directs concernant les oeuvres d'Erasmus qui étaient à l'Index. Odo Quarto, un soldat originaire des Pouilles, répondait, dans les conditions difficiles qu'on imagine : **"Ce n'est pas parce que les hommes lisent qu'ils croient pour autant à ce qu'ils lisent (...). La plupart du temps on lit par curiosité et par désir de savoir, et non pour adhérer à de fausses opinions"**. Ce soldat se réservait la possibilité d'une lecture critique, sans être convaincu par les idées de l'auteur. Cette liberté du lecteur montre qu'aucun encadrement, aussi rigide soit-il, n'entrave cette capacité créative que garde le lecteur d'interpréter le texte que les yeux parcourent. Dans un autre contexte, face à une autre censure, Stroev (1995, 187-188) soulignent qu' **"en parcourant les brefs articles de journaux - à l'époque (il s'agit de la fin des années 1970), les quotidiens en U.R.S.S. ne dépassaient pas quatre à six pages -, les Russes avaient perfectionné l'art de lire entre les lignes, de reconstituer les faits d'après les silences et les sous-entendus : comme dans la culture baroque, le monde devenait un livre à interpréter"**. La méfiance à l'égard des lectures déviantes que manifestent les instances de censure n'apparaît pas sans fondement. S'il est déjà difficile d'interrompre le flux des livres interdits, imprimés à l'étranger, il est bien sûr impossible d'en contrôler l'interprétation. Carlo Ginsburg (1976) a ainsi étudié les déclarations d'un meunier frioulan du XV^e siècle, Domenico Scandella, dit Menocchio, sur ses propres lectures, devant le tribunal de l'Inquisition, et a montré tout le sens que cet homme du peuple pouvait insuffler dans ses lectures²¹. Déjà dans ces débuts des temps modernes, les lecteurs ne se contentent pas de déchiffrer un texte passivement. Les pouvoirs religieux ou politique se sont toujours méfiés de la capacité créatrice du lecteur et ont édicté des index pour empêcher les lectures déviantes.

Cette idée de donner des listes de livres à lire que l'on trouve dans les Instructions officielles de 1985 et aussi dans les nouvelles qui s'appliquent progressivement en collège depuis 1996, même si le corpus s'élargit, peut apparaître comme un avatar de ces index publiés par les autorités religieuses, puis par les gouvernements qui, souvent, ne furent pas moins rigides. Mollier rappelle la mise à l'index de la littérature française dans les années 1860-1880, Index qui sera pour le livre ce que sera l'Office catholique du cinéma pour le 7^{ème} art²². **"Quand Renan publia sa Vie de Jésus, la Curie romaine faisait en effet passer à la trappe tous les chefs d'oeuvre des romanciers nationaux, Balzac,**

²⁰ Martine Segalen souligne que cette démonisation existait encore au début du XX^e siècle, en Basse Bretagne : "C'est le curé (...) qui entre dans une maison, voit un roman sur la table de la ferme, le jette au feu, puis donne quelques sous de compensation". (*15 générations de Bas-Bretons*. Paris : P.U.F., 1985, citation p. 312)

²¹ Ses lectures, c'étaient des livres religieux largement diffusés en son temps dont une bible en langue vulgaire, *Il Fioretto delle Bibbia*, le *Rosario della gloriose Vergine Maria* et une traduction de la légende dorée. "L'inadaptation de cette 'forte tête' aux informations écrites qu'il reçoit l'incite à retenir surtout un détail ou un mot, à prendre les images sous leur signification la plus concrète et à nourrir ces acquis hétérogènes d'une tradition culturelle non lettrée pour rétablir un système cohérent tout personnel" (Martin 1996, 335).

²² Rappelons que l'Index qui établissait le catalogue des livres interdits aux catholiques, établi au XVI^e siècle n'a plus force de loi depuis... 1965.

Stendhal, Flaubert, Dumas père, Hugo, Sand et Sue. Zola suivit peu après et bien d'autres que l'abbé Bethléem continua de frapper de ses foudres, avec ses listes de Romans à lire et romans à proscrire" (Mollier 1995, 215). Les livres dangereux pour l'abbé Bethléem, comme le rappellent A.M. Chartier et Hébrard (1989), ce sont principalement les romans, surtout les romans à grand tirage, bon marché, vendus dans les kiosques, sur le boulevard ou dans les gares. Non seulement il traitait le bon grain de l'ivraie, mais il refusait les formes modernes de la lecture, l'information et le divertissement. Que des "petits lecteurs" puissent construire seuls **"leurs gestes de lecture"** lui semblait incroyable. Pour l'abbé Bethléem, les manières de lire excluent en droit les formes "modernes" de la lecture. **"Les contresens que l'abbé Bethléem commet à leur égard tiennent à ce qu'il ne cesse de les créditer du pouvoir fort d'inculcation qu'il a expérimenté dans la lecture spirituelle. (...) Pour avoir appris comme tant de ses contemporains à n'ouvrir les livres qu'avec respect, pour ne s'être apparemment jamais amusé en lisant, l'abbé Bethléem ne peut comprendre la désinvolture qui accompagne la banalisation de l'écrit. Il ne peut non plus accepter la superficialité des lectures dont il devrait pourtant comprendre qu'elle est ce qui rend si peu offensifs la plupart des textes qu'il juge offensants"** (A.M. Chartier, Hébrard 1989, 56-57).

Même si les objectifs sont différents, établir des listes de livres à lire, comme le font les Instructions officielles, c'est restreindre la liberté de choix et jeter la suspicion sur les textes qui ne rentrent pas dans ces énumérations de titres. C'est sacraliser un certain type d'écrit et c'est aussi supposer qu'en tant que lecteur, on n'est ni compétent pour juger de l'autorité d'un livre, ni autorisé à le faire. Choisir est la responsabilité du docte, qui sait les pièges de l'écriture pour en pratiquer les tours et les détours, et qui soutient la foi dans la plus stricte orthodoxie (A.M. Chartier, Hébrard 1989). A la foi catholique s'est substituée la religion des "belles lettres", mais l'attitude envers l'écrit ne s'est pas modifiée. En 1903, Hermann Hesse écrivait déjà qu'une liste de livres qu'il faut avoir lus absolument, et sans lesquels il n'y a ni salut ni culture n'existe pas. Mais pour chaque individu, il existe un nombre considérable de livres dans lesquels il peut trouver satisfaction et plaisir.

Si la sacralisation de la lecture, dans les cultures monothéistes, a inculqué une double révérence face au texte et face aux puissants qui surent en tirer leur légitimité, elle a pu produire d'autres effets secondaires. Ainsi un certain dédain pour la lecture de distraction, pour les lectures faciles ne naît-il pas du fait que la lecture, pendant longtemps, ne devait servir qu'à mettre les lecteurs en présence du Verbe et à dévoiler les Saints mystères. C'est ainsi que l'éthique protestante, en ce qu'elle favorise le sentiment de la responsabilité, du devoir et de l'ascèse, ne peut que donner une connotation *a priori* négative à l'acte gratuit, encore plus à une "distraction" le plus souvent individuelle (Barbier 1995). David Hall (1995, 169) rapporte que, dans le puritanisme anglo-américain du XVII^e siècle, fréquemment, les auteurs s'adressaient à un lecteur idéal, pour l'instruire sur la façon d'approcher le texte. Celui-ci était précédé de conseils de lecture souvent intitulés "au lecteur". Ces oeuvres étant essentiellement des textes religieux, il était demandé **"d'ingérer l'écrit, de le "mâcher", de le lire lentement et de façon répétée. (...). Cette caractérisation de la lecture implique aussi une représentation de la Bible - à savoir de l'écrit comme porteur d'une vérité sacrée ; et, en outre, une représentation de la page imprimée comme "parole vivante", comme médium**

transparent pour le "Verbe" logocentrique qui s'écoule directement de la volonté divine jusqu'au genre humain à travers les actes de l'Esprit Saint. L'entremêlement de l'oral et de l'imprimé dans le Verbe logocentrique a son corrélat dans ce monde-ci avec le processus même de l'apprentissage de la lecture, processus solidaire de la répétition (par la récitation à voix haute) des sons des lettres et des mots". Ce temps long de la lecture sacralisée est aussi celui d'une lecture oralisée, à voix haute ou murmurée.

Le lent déclin de la lecture à haute voix

Avant 1800, la lecture, pour une majorité de gens, consiste plus à reconnaître un texte déjà connu qu'à acquérir de nouvelles connaissances. Il s'agit d'une lecture oralisée, en latin surtout chez les catholiques.

Dans le monde catholique, la plupart des écoles sont dirigées par l'Eglise et la quasi totalité des livres sont des catéchismes ou des manuels de piété comme *l'Escole paroissiale* de Jacques de Batencour (1654). Tout le système est fondé sur le principe que les enfants français ne doivent pas lire en français. Ils passent directement de l'alphabet à des syllabes simples et ensuite aux prières classiques : Pater noster, Ave Maria, Credo, Benedicite. Une fois qu'ils les ont reconnues, ils travaillent sur les réponses liturgiques imprimées dans les livres classiques. A ce stade, ils quittent généralement l'école. Ils ont acquis une maîtrise suffisante de la langue écrite pour remplir leur fonction au sein de l'Eglise en participant à ses rituels. En réalité, ils n'ont jamais lu une ligne écrite dans une langue qu'ils soient capables de comprendre (Darnton 1993). Pour des esprits façonnés par l'oralité, il est très difficile d'assurer la liaison directe entre ce qu'on lit et ce qu'on comprend. L'instruction dispensée réside seulement dans l'apprentissage d'une série de mécanismes excluant le développement des capacités de compréhension. La lecture à voix haute fut interprétée comme une technique refoulant la raison par une élite littéraire qui, entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, a évolué vers une pratique culturelle privée et silencieuse. Comme l'indique Bödeker (1995, 99), "privée" ne signifie presque rien de plus que l'opposition au terme "en société", et à peine plus que **"lorsqu'on n'était pas dérangé et qu'on disposait du calme et des loisirs nécessaires à la lecture"**.

Jean-Baptiste de La Salle provoqua d'ardents débats quand il proposa d'enseigner à lire d'abord en français et publia en 1698 un *Syllabaire français*. Les partisans du maintien de la priorité du latin opposèrent des arguments tant pédagogiques que religieux. Il est plus facile, selon eux, d'apprendre à lire en latin, où chaque lettre correspond à un son, alors qu'en français un même son peut se traduire par des lettres différentes tandis que certaines lettres s'écrivent mais ne se prononcent pas²³. De plus le latin est la langue de l'Eglise alors que l'usage de la langue vulgaire dans l'enseignement de la lecture, invention des réformés, porte la marque de l'hérésie. Jusqu'à la Révolution, la priorité, du moins dans les petites écoles, fut accordée à la "lecture" à haute voix du latin. Pendant

²³ Saenger (1998, 167) explique l'origine de cette différence : "A la fin du Moyen Age, les scribes de formation universitaire introduisaient souvent des consonnes muettes dans les termes vernaculaires, non pas pour en changer la prononciation, mais pour les rendre visuellement plus proches du latin dont ils venaient, donnant aux mots une étymologie purement visuelle, analogue à celle des caractères chinois, mais que le latin ignorait complètement".

longtemps, la maîtrise de la langue écrite jugée suffisante, était celle qui permettait de remplir sa fonction au sein de l'Eglise. Peu importait que ce soit des textes en latin et qu'ainsi, pour le plus grand nombre, ils ne liraient jamais une ligne écrite dans une langue qu'ils seraient capables de comprendre. L'apprentissage de la lecture était marqué par la révérence religieuse à l'égard de l'écrit. L'école est donc bien **"L'Eglise des enfants"** comme l'écrit le chanoine Blain dans sa *Vie de Jean-Baptiste de La Salle* publiée à Rouen en 1733.

Si entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, lire en silence est devenu une pratique ordinaire des lecteurs lettrés, la lecture à haute voix²⁴ reste le ciment de diverses formes de sociabilités, familiales, savantes, mondaines ou publiques (Chartier 1995). Même si elle perd globalement du terrain au XIX^e siècle, cette forme de lecture va résister comme support de la convivialité, dans l'avant-garde littéraire et la lecture académique savante. Se perpétuera aussi jusqu'à la première guerre mondiale la vieille pratique de "se faire lire", mais c'est alors une pratique de plus en plus limitée socialement. Aujourd'hui cette lecture à voix haute, si on exclut le présentateur du journal télévisé qui lit ce qui apparaît sur son prompteur à des millions d'individus, ou les parents qui, généralement, au moment du coucher, lisent des "histoires" à leurs enfants en bas âge, la lecture à voix haute n'est plus au coeur des sociabilités, sauf à l'école où elle reste essentiellement un instrument pédagogique.

C'est ainsi qu'à propos de la lecture suivie et dirigée, les Instructions officielles de 1985 exigent des enseignants qu'ils veillent à ce que les élèves tirent parti de l'exercice pour apprendre à mieux lire à voix haute, mais il est précisé aussitôt que des moments sont réservés à la lecture silencieuse, qui est la lecture usuelle. Pour la lecture expliquée, Manesse et Grellet (1994) relèvent une constante, sur tout le siècle, dans toutes les instructions officielles. En général, la première lecture du texte est faite par le professeur et après l'explication, un ou plusieurs élèves le relisent. De plus, la lecture à voix haute entre même dans ce qui constitue le couronnement de l'enseignement du français, car c'est ainsi que commence l'oral du bac dans cette matière. L'élève lit à voix haute, de la manière la plus expressive possible, le morceau choisi par le professeur-examineur.

La lecture silencieuse, ce n'est pas seulement une technique plus efficace, parce que plus rapide et qui facilite la compréhension, c'est aussi un nouveau rapport au texte²⁵. Elle captive plus, "un narcotique" pour Fichte, et implique une distanciation plus grande par rapport au réel. **"Avec le refoulement du corps comme vecteur de l'expérience du texte, le lecteur demeurait "lui-même". On ne cessait alors de reprendre, avec plus**

²⁴ Il existait deux formes de lecture oralisée. La lecture à voix basse appelée "murmure" ou "ruminant" qui servait de support à la méditation et d'instrument de mémorisation, et la lecture à voix haute. (Martin 1996, 78).

²⁵ Martin (1996, 83) rappelle comment l'écriture consonantique des Arabes (les mots sont séparés mais avec une absence de majuscule et de ponctuation) est liée à une lecture à haute voix, volontiers rythmée et accompagnée de mouvements du corps. Les individus possèdent une grande capacité de mémorisation de leçons apprises à haute voix, mais éprouvent des difficultés à prendre des notes lors des cours normalement dictés : "Grands adeptes comme les Anciens de la rhétorique, ils avaient du même coup une certaine difficulté à développer leur esprit critique d'où, peut-être, certains blocages qui incitent aujourd'hui encore le monde arabe à envisager périodiquement une réforme de son système graphique".

ou moins d'opiniâtreté, l'idée que ce n'était pas le livre qui devait avoir la main haute sur le lecteur, mais le lecteur qui devait dominer le livre" (Bödeker 1995, 99). La lecture à haute voix, telle que l'explique Illich (1991) en s'appuyant sur la lecture monastique d'avant le XII^e siècle, est beaucoup plus charnelle. C'est en suivant le rythme que le "lecteur" comprend les lignes, et il va se les rappeler en retrouvant le rythme. Le refoulement du corps, ce n'est pas seulement la non-utilisation de la voix, mais aussi de la main (qui n'est plus utilisée que pour tourner les pages), car on ne suivait plus les lignes avec le doigt. **"Et cette réduction à ce qu'éprouve l'oeil, qui n'est pas uniquement une perte de sensorialité dans la mesure où elle est une perte du "son", mais aussi parce qu'elle est un aveuglement du corps dans son ensemble, mène à l'immobilisation et à l'inactivation complètes du corps : seul "l'esprit" s'éveille et suit la lecture"** (Bödeker 1995, 113). Mais le corps n'allait pas complètement s'effacer de cette lecture silencieuse. A partir de *La Nouvelle Héloïse*, comme le souligne Goulemot (1995), une lecture nouvelle qu'on nommera "intimiste"²⁶ est décrite par les lecteurs, dans les lettres expédiées aux auteurs, comme une expérience corporelle²⁷. Ils leur exposent leurs émotions de lecture. **"Le regard se trouble, le sang reflue, on a du mal à respirer, on perd le sens de l'espace et du temps"** (Goulemot 1995, 125). Goulemot insiste sur le paradoxe suivant : c'est une lecture silencieuse et intériorisée qui provoque de tels bouleversements. Mais si le corps revient dans la lecture, ce n'est que comme symptôme de lecture, et non plus comme moyen d'accéder au texte, ou du moins directement car, comme l'écrit Leenhardt (1988), la lecture met en jeu notre corps sensuel : **"Certains n'abordent l'activité lectrice que retirés dans un profond fauteuil, d'autres préfèrent lire au lit, d'autres ne se sentent libres d'entrer dans l'expérience de lecture que plongés dans la multitude anonyme d'un café ou d'un lieu public. Nous avons tous nos heures où nous aimons lire, ce qui signifie que le cycle solaire et lunaire influe sur notre comportement de lecteurs. Il y a donc toute une écologie de la lecture"** (Leenhardt 1988, 311)²⁸.

Aujourd'hui, l'approche de l'écrit dans le milieu scolaire garde des aspects de la première manière de lire, celle d'avant la seconde révolution de la lecture, sacralisation de l'écrit, place donnée à la lecture à voix haute, listes d'ouvrages à lire, ce qui par corollaire signifie que certains livres sont sinon proscrits du moins à éviter. L'école invite à la lecture

²⁶ Les preuves en sont données par les lettres écrites par les lecteurs aux auteurs considérés comme des confidents à qui il faut raconter son expérience de lecture : Jean-Jacques Rousseau après *La Nouvelle Héloïse*, et, surtout, Bernardin de Saint-Pierre, après la publication de *Paul et Virginie*.

²⁷ La lecture silencieuse impose une certaine concentration, sinon on risque d'oraliser et de déchiffrer seulement. C'est ce qu'exprime Rousseau dans *La Nouvelle Héloïse* : "Tant de trouble dans l'âme ne nous laissait guère de liberté d'esprit. Les yeux étaient mal fixés sur le livre, la bouche en prononçait les mots, l'attention manquait toujours" (Lettre XII, à Julie).

²⁸ C'est ce qu'affirme aussi Picard (1995, 134) : "Le lecteur a un corps. Il lit avec. La littérature possède une dimension matérielle. Le signifiant sur la page, la page elle-même, qu'on tourne, le volume entre les mains, celles-ci bougeant dans le champ du regard, lequel, au-delà des mains et des pages, voit bel et bien ce qui les entoure, les encadre, la vie physique, organique, viscérale du lecteur, qui continue doucement son cours, avec ses vicissitudes, ses tensions, ses désirs, son horloge biologique, tout cela intervient, à l'évidence dans la lecture, y joue son rôle".

intensive. Le plus souvent, on y "rumine" les mêmes ouvrages. Les Instructions officielles consacrent un certain nombre de textes. Celles de 1985, qui nous intéressent ici puisqu'elles ont codifié le passage au collège des trente élèves de notre population de recherche, obligent à y choisir au moins dix oeuvres sur les quinze qui doivent être obligatoirement lues pendant les quatre années de collège. Ce corpus célèbre le culte des grands auteurs. Une place très congrue est laissée à la variété et aux nouveautés. De plus ces textes, à travers les diverses activités scolaires que recouvrent la lecture expliquée ou la lecture suivie et dirigée ou la lecture méthodique, qui, en 1981, remplace l'explication de texte au lycée, seront triturés, disséqués pour inciter à la lecture personnelle, pour lire d'une manière plus approfondie. Il s'agit bien d'une forme de lecture "intensive" qui perdure dans le milieu scolaire. La lecture cursive n'apparaît véritablement que dans les dernières Instructions officielles appliquées depuis 1996 en sixième. Sa maîtrise détermine pourtant le niveau nécessaire, sur le plan technique, pour accéder à une praxis de lecture.

Il ne s'agit pas d'introduire ici une hiérarchie entre les deux types de lecture en affirmant que le progrès va dans le sens de la lecture intensive vers la lecture extensive. Une lecture "intensive" peut être productive et élaborée, même si elle ne s'applique qu'à un seul ouvrage. D'un autre côté, la lecture "extensive", la "boulimie" de lecture ne constitue pas *ipso facto* une expérience littéraire. Ce qu'avaient déjà ressenti les écrivains du XVIII^e siècle.

Dans l'uchronie de Sébastien Mercier, *L'an 2440* parue en 1771, les hommes réalisent un immense autodafé pour se libérer à la fois des mauvais livres et des savoirs inutiles. Dans *la Basiliade* de Morelly (1735), son sage vieillard plaidera pour l'existence d'un seul livre qui condenserait tous les savoirs utiles et possédés par chaque citoyen. Quant à Rousseau, il désire que "son" Emile n'ait qu'un seul ouvrage, un "merveilleux livre", dans sa bibliothèque, au moins pendant un premier temps, *Robinson Crusoé* (*Emile*, livre III). Le livre peut, pour ces auteurs, autant gêner que servir la recherche de la vérité. D'où un souci, face à une offre de lecture qui se diversifie, de maintenir des formes de lecture intensive. Rousseau, dans *La Nouvelle Héloïse*, oppose ainsi deux manières de lire : **"Le Français lit beaucoup, mais seulement des livres nouveaux ; ou plus exactement, il les feuillette, non pas pour les lire, mais pour dire qu'il les a lus. Le Genevois ne lit que de bons livres ; il les lit et pense en même temps ; il ne les juge pas mais il les comprend"**. Le XVIII^e siècle sera d'ailleurs le siècle du livre triomphant mais aussi celui de sa dénonciation. Goulemot (1995) précise que la confiance et la méfiance dans le livre sont indissociablement liées. Méfiance parce que la lecture coupe d'autrui et de la vie sociale. Les philosophes du XVIII^e incitent à la lecture car elle leur semble le **"meilleur véhicule d'une histoire du progrès de l'esprit humain"**, mais ils s'en méfient, aussi dénoncent-ils tous les écrits qui aliènent et mystifient, livres fanatiques ou catéchismes.

Aujourd'hui, opposer la lecture intensive et la lecture extensive semble dépassé. Selon le projet de lecture dans lequel le lecteur est engagé, il fera appel à l'une ou l'autre. Le lecteur ne bénéficie pas de cette possibilité de choisir.

Du "liseur" au lecteur

L'histoire de la lecture nous permet de construire dans la diachronie l'opposition, mais aussi la filiation possible, sur laquelle s'appuie notre recherche, liseur et lecteur. La lecture a une histoire dont les étapes ne sont pas sans correspondance avec celles parcourues plus ou moins rapidement par un individu lors de son apprentissage, du déchiffrage à la lecture mentale : **"On y distingue lecture sonore, lecture accompagnée du mouvement des lèvres mais sans vocalisation, lecture mentale enfin que trahit le déplacement, à peine perceptible, des yeux du lecteur. On aura reconnu dans cette évolution, qui appartient à la longue durée de l'histoire culturelle, les étapes que parcourt un enfant lors de son apprentissage. Cette scansion, pour évidente qu'elle soit ne doit pas faire illusion : au terme du processus d'acquisition, divers modes cohabitent chez le même individu ou dans le même groupe, selon les acquis scolaires, l'ancienneté de la pratique ou même selon l'enjeu culturel"** (Goulemot 1995, 118).

Le 13 août 1790, rappelle Chartier (1987), l'abbé Grégoire, député à l'Assemblée nationale, expédie les questionnaires de ce que l'on peut considérer comme la plus ancienne enquête des pratiques lectorales des Français²⁹. Une des lectures préférées alors reste les livres d'heures qui proposent à leurs lecteurs les textes des offices et des fragments de la Bible. Mais pour les patriotes qui écrivent à Grégoire, "les heures, en fait, ne sont pas un livre, et les lire n'est pas vraiment lire" (Chartier 1987, 233). Les Amis de la Constitution d'Auch soulignent l'écart entre liseur et lecteur : **"Le jeune homme allant à l'école chez le curé, qui le faisait lire une fois par mois ou plus, quoique les pauvres parents se privassent journellement des petits services que leur aurait rendu leur enfant ; ce jeune homme, disons nous, n'était pas plus tôt parvenu à la possession des Heures du diocèse, qu'il les avait constamment dans sa poche au travail, et dans les mains au moment du repos. Il lisait toute sa vie, et mourait sans avoir jamais su lire"** (Cité par Chartier 1987, 233).

Le constat de Chartier, à propos de cette réponse, est aussi le nôtre. Savoir lire est autre chose, qui n'est pas seulement pouvoir déchiffrer un livre unique, mais mobiliser, pour l'utilité ou le plaisir, les richesses multiples de la culture écrite. Savoir lire n'est pas chose aisée, c'est ce que souligne Goethe, le 25 janvier 1830, lors d'une conversation avec son secrétaire et ami Johann Peter Eckermann : **"Ces braves gens ne savent pas ce qu'il en coûte de peine et de temps pour apprendre à lire. J'y ai mis quatre-vingts ans de ma vie, et je ne peux encore dire que j'aie atteint mon but"**.

Par quel long cheminement passe-t-on de l'état de liseur à celui de lecteur ? Dès lors que l'instruction scolaire se répand, que le livre se banalise, la "distinction" ne repose plus sur la présence ou l'absence du livre, ce qui était aisé à repérer, mais dépend de *l'habitus*

²⁹ Parmi les questions "relatives au patois et aux moeurs des gens de la campagne", trois apportent des réponses intéressantes quant à la lecture. Question 35. Ont-ils (MM. les curés et les vicaires) un assortiment de livres pour prêter à leurs paroissiens ? Question 36. Les gens de la campagne ont-ils le goût de la lecture ? Question 37. Quelles espèces de livres trouve-t-on plus communément chez eux ?

culturel de la famille, beaucoup plus difficile à pénétrer et à transformer.

Le XIX^e siècle, qui va être l'âge de l'industrialisation de la librairie, est intéressant pour observer comment, en cette période de massification et de banalisation du livre et de ses usages, se construit le processus d'acculturation dans des milieux socio-culturels qui vivent dans un certain éloignement de l'écrit. L'autobiographie d'un ouvrier métallurgiste allemand, Bromme (étudié par Barbier, 1995), permettra de repérer ce qui fait que certains de ces jeunes ouvriers deviennent lecteurs.

Si une majorité des jeunes ouvriers ne met jamais les pieds dans une librairie ou une bibliothèque, et se fournit en **"romans de l'escalier de service"** (*Hintertreppenromane*) auprès d'un colporteur, un petit nombre jouit d'un rapport plus étroit avec les livres. Certains ne sortent jamais de ces **"romans de l'escalier de service"**, de ce type de lecture qu'on peut qualifier de facile³⁰, histoires de guerre ou récits d'un pseudo érotisme, et donc, demeurent dans une forme de lecture intensive. D'autres vont s'en échapper. C'est le cas de Bromme. **"Plus je demeurais dans l'usine et y côtoyais des collègues sans instruction, plus j'oubliais ma bonne instruction scolaire. Au lieu de poursuivre mon instruction, j'en venais moi-même à la littérature de bas étage, et j'en faisais ma lecture du soir. Mes débuts se firent avec *Le masque noir* (*Die schwarze Maske*), puis vinrent *Les Cimetières de Sibérie* (*Die Totenfelder von Sibirien*). Une véritable histoire d'horreur, dans laquelle la maison des Romanov n'est pas présentée à son avantage, puisque le héros du roman est Michel Bakounine ainsi qu'un noble allemand du nom de Hugo von Pahlen devenu nihiliste après qu'un grand duc eut deshonoré sa soeur. Cela a continué jusqu'à ce qu'un jour je tombe sur les discours et les écrits de Lasalle. Je ne les ai pas seulement lus, je les ai dévorés. D'un seul coup, j'avais trouvé le vrai chemin pour mes lectures..."** (Bromme cité par Barbier 1995, 72-73).

Qu'est-ce qui fait qu'on passe d'un type de lecture répétitive, plutôt d'ouvrages avec lesquels on peut passer des "pactes faciles", à d'autres lectures ? Le premier stade, c'est celui des lectures utiles qui permettent de satisfaire la curiosité comme l'électricité ou la mécanique, la cuisine ou la couture pour les femmes. Certains ménages se procurent, pour cela, des encyclopédies. Le stade suivant est celui de la lecture considérée comme un acte plus gratuit, à la fois support et manifestation d'un meilleur niveau de culture, comme les romans "sociaux" de Zola ou de Gorki. Meilleur niveau de culture jugé d'autant plus nécessaire qu'on s'engage dans les luttes sociales et politiques, et qu'alors, maîtriser l'écrit n'est plus une simple ouverture à un nouveau type de loisir, mais répond à un besoin qu'on peut qualifier d'existential : **"L'appartenance active à un mouvement socialiste favorise indiscutablement la recherche de lectures plus choisies. Puisque l'aliénation culturelle est conçue comme une des dimensions fondamentales de l'aliénation sociale ou de l'aliénation de classe, lutter à son encontre, et d'abord en soi-même, c'est déjà participer à la lutte politique"** (Barbier 1995, 72). C'est ce que confirme Foucambert qui indique qu'en 1860, 80% des ouvriers parisiens savaient lire sans être jamais passés à l'école³¹. Ils savaient lire parce qu'ils étaient dans un apprentissage mutuel. Ils se servaient de l'écrit pour régler le problème de leurs luttes, de

³⁰ Nous définirons plus loin "lecture facile" et "pacte facile".

leur survie. Ils utilisaient ce langage parce qu'il les aidait à comprendre le monde qu'ils voulaient transformer. La pédagogie était rudimentaire, mais efficace. Celui qui savait lire enseignait à l'autre³². C'était la prise de conscience de ce que la lecture pouvait apporter pour transformer le monde dans lequel ils vivaient qui génèrait cette efficacité.

Trois constats peuvent être dégagés de cette expérience d'appropriation de l'écrit vécue par ce jeune ouvrier allemand du XIX^e siècle. D'abord, lire suppose, peut-être, une alphabétisation, mais surtout un apprentissage qui s'appuie sur des lectures avec lesquelles on peut nouer des "pactes faciles" sans donner à l'épithète une valeur dépréciative. Ensuite, Le désir de lire se manifeste s'il entre dans un projet. Cela peut être un projet économique pour améliorer son niveau de vie, ainsi, les femmes qui lisent des livres de couture. Un projet politique comme l'appartenance à un parti dont la doctrine suppose des connaissances apportées par la lecture. L'important est la prise de conscience que lire et écrire permettent d'analyser les situations complexes dans lesquelles on est plongé et que les utiliser peut aider à modifier l'environnement dans lequel on vit³³.

Ne parler que de la lecture en terme de "goût" ou de "plaisir", c'est occulter qu'elle répond avant tout à un besoin. C'est ce qu'exprime cet exemple de la bourgeoisie marchande du Nord de l'Italie à la fin du Moyen Age. Ces bourgeois, qui constituaient la partie la plus dynamique de la société des villes d'Italie, avaient compris que leurs enfants ne pouvaient seulement apprendre à lire des prières ou à chanter des psaumes. Aussi, ils avaient pris l'habitude de leur faire enseigner par des précepteurs ce qui était essentiel à leurs yeux, c'est-à-dire lire couramment, écrire rapidement et compter vite et bien (Martin 1996).

³¹ Conférence du 23 mars 1996 au C.R.D.P. de Nantes dans le cadre du stage national Education Nationale *"De la socialisation des élèves à la socialisation des savoirs. Apport des nouvelles technologies."*

³² Il s'agit d'une forme d' "enseignement mutuel" comparable à celui qu'avaient mis en oeuvre les frères Champollion sous la Restauration à Figeac. Cet enseignement des frères Champollion reposait sur "l'instruction communiquée par les élèves les plus forts à ceux qui sont les plus faibles". Voir Fischer Antoinette et Foissac Simone. "Les Frères Champollion et l'enseignement mutuel : une expérience pédagogique originale sous la Restauration à Figeac et dans le Lot". In : *Cahiers du Musée Champollion*. Figeac, juin 1988 n°1.

³³ Ladefroux, Petit et Gardien (1993) ont ainsi opposé les marins de Lesconil, petit port de pêche, et les paysans de Plobannalec, chef-lieu de commune tourné vers la terre (Finistère sud). Il y a 3,5 km entre ces deux endroits. Les premiers sont des lecteurs, les autres ne le sont pas : "C'est surtout dans le milieu marin, souvent fortement opposé aux valeurs de l'Eglise catholique, que des aspirations à une promotion personnelle et sociale se manifestèrent dès le début du siècle. Les habitants de Lesconil - pêcheurs pour la plupart - stimulés par les prêches d'un pasteur gallois, livrèrent bataille au sens propre du terme, à coups de pierres, pour obtenir du maire de Plobannalec, grand propriétaire terrien soutenant l'unique école privée située à Plobannalec, une école publique à Lesconil" (p. 49). "En revanche à Plobannalec, les agriculteurs d'autrefois sont restés longtemps assujettis aux "hobereaux", payant une sécurité matérielle relative par des temps de travail très lourds, dans ce lieu où prédomine l'élevage bovin. Ces notables s'appuyaient sur le clergé local, dont l'emprise considérable jusqu'au début du XX^e siècle, s'exerçait sur la vie privée des paroissiens, y compris sur leur lectures" (pp. 49-50). Aujourd'hui, dans cette commune bipolaire, les agriculteurs sont peu lecteurs, alors que les marins-pêcheurs, bien que titulaires, au mieux, d'un brevet d'enseignement élémentaire, sont dans leur majorité lecteurs de plus de 10 livres par an, et souvent de plus de 25 livres.

Depuis la deuxième moitié du XVIII^e siècle, **"la multiplication des livres accessibles, l'individualisation de l'acte de lecture, séparé des autres gestes culturels, la désacralisation de l'attitude face au livre et une pratique plus libre, allant d'un texte à l'autre, plus négligente vis-à-vis de l'imprimé, moins centré sur quelques livres privilégiés"** (Chartier 1987, 202) ont diffusé un nouveau style de lecture. Aussi, alors que la société s'est éloignée de son imposition religieuse et de son oralité passées, il peut sembler surprenant aujourd'hui d'observer dans l'approche de l'écrit à l'école la sacralisation de certains textes, d'où l'édification de listes de "bons livres", comme celles proposées par les Instructions officielles, et la place non négligeable octroyée à la lecture à voix haute. Avant cette seconde "Révolution de la lecture", les textes et les manières de lire, pour l'essentiel, correspondaient. Aujourd'hui, la permanence de ces approches traditionnelles peut être un frein à la diffusion des pratiques de lecture. Richaudeau (1969) évalue à dix siècles le retard entre la lecture et l'enseignement qu'on en donne³⁴. Nous avons souligné comment, sous l'influence des premiers scolastiques, la page fut modifiée. D'un enregistrement de la parole ou de la dictée de l'auteur, le livre se transforme en un répertoire de la pensée de l'auteur. Le cri de dépit de Richaudeau s'explique par l'exaspération devant le refus, dans l'apprentissage de la lecture, de prendre en compte le texte comme une entité visuelle.

CHAPITRE II LA PERMANENCE DES DIFFICULTES

Le 6 décembre 1995, l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (O.C.D.E.) publiait les résultats d'une enquête de trois ans sur la lecture, sous le titre : *"Littératie, économie et société"*, menée dans six pays, auprès de 2000 à 4500 personnes selon les pays. La France, après avoir d'abord participé, s'est retirée, ce qui permettait au journal *Libération*, dans son édition du 7 décembre 1995, de titrer : **"LA FRANCE GARDE SECRET SON ILLETTRISME"**.

Dans ce rapport de l'O.C.D.E., le niveau d'illettrisme, ou plutôt d'une certaine forme d'illettrisme, est repéré au moyen du nouveau concept de littératie. La littératie, au-delà des capacités d'écriture et de lecture, inclut l'utilisation qu'en font les individus dans leur vie personnelle. La littératie fixe ainsi un seuil minimum de compétence sous lequel commencerait l'illettrisme. Seraient sous ce seuil, en France, 40,1% de la population âgée de 16-45 ans parce qu'elle serait incapable, par exemple, de repérer dans un texte écrit les éléments d'information qui définissent les caractéristiques d'une plante. Ce chiffre est officieux car la France a préféré renoncer à cette enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Pour Claude Thélot, alors directeur de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) au Ministère de l'Education Nationale, **"les observations menées dans chacun des pays n'étaient pas comparables"**. Il s'agissait, dans l'ordre des meilleures réussites aux tests, des pays suivants : Suède (7,5% d'illettrés), Pays-Bas (10,5%), Allemagne (14,4%), Canada (16,6%), Etats-Unis (20,7%), Pologne (42,6%). Ces

³⁴ Dans *La Lisibilité*, Paris : Retz, 1969.

tests devaient donc vérifier le degré de maîtrise par les adultes d'un certain nombre de compétences de la vie quotidienne, professionnelle ou sociale. Ces personnes - 24 000 entretiens ont été réalisés - étaient ainsi invitées à lire une ordonnance, remplir un bon de commande... La deuxième explication pourrait être dans le titre de *Libération* cité plus haut. Certaines vérités seraient difficilement recevables. Il est vrai que la France classée avant-dernière devant la Pologne, très loin derrière les autres pays, n'a officiellement reconnu l'illettrisme qu'en 1984, avec la création du *Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme* (G.P.L.I.), beaucoup plus tard que les autres pays européens³⁵.

Depuis quelques années, la baisse de la lecture de livres a été observée dans diverses enquêtes (Donnat et Cogneau 1990, de Singly 1993)³⁶. Les jeunes d'aujourd'hui de tous les milieux sociaux - sans toutefois que l'écart se soit comblé entre ces milieux - garçons comme filles, mais avec une amplitude croissante en faveur des filles, lisent une quantité moindre de livres et, en dépit des progrès de scolarisation, comportent dans leurs rangs plus de non-lecteurs que leurs homologues du début des années soixante-dix.

L'enquête de l'O.C.D.E. et les recherches évoquées dans le paragraphe ci-dessus traitent toutes de la lecture, mais pas à un même niveau et n'évaluent donc pas les mêmes compétences. C'est pourquoi les données relatives à la baisse de lecture sont difficilement comparables. Dire comme Foucambert (1994) que 75% des français n'auraient avec l'écrit que "**des contacts épisodiques, non intégrés, ou limités à un seul domaine, ou complètement inexistant**", n'infirme pas les 40% d'illettrés de l'enquête de l'O.C.D.E. En fait, si on suit Foucambert, on observe en France très peu d'analphabètes (1 ou 2%), une minorité de lecteurs (25 à 30%), et entre les deux, une multitude de comportements qui traduisent un plus ou moins grand éloignement du monde de l'écrit. C'est dans cette variété que naissent les différentes évaluations de l'illettrisme, d'où le foisonnement de chiffres différents, car l'illettrisme n'est pas un concept scientifique (Pompougnac 1996).

Pour mieux appréhender ces "imprécisions"³⁷, nous verrons d'abord que lire fait

³⁵ Le Conseil des Ministres du 11 janvier 1984 consacre douze propositions élaborées par un groupe de travail ministériel mis en place en janvier 1983 et qui va devenir un an plus tard le G.P.L.I., avec pour mission de dépister, resorber, prévenir l'illettrisme.

³⁶ Les chiffres concernant le marché du livre traduisent ce recul de la lecture. De 308 millions d'exemplaires vendus en 1986 à 303 millions en 1993 alors que le nombre annuel des nouveautés est passé de 18 250 en 1986 à 24 129 en 1992. (*Alternatives Economiques* n°125 de mars 1995).

³⁷ Ainsi en janvier 1984, Espérandieu et Lion dans leur rapport au premier ministre, *Les illettrés en France*, distinguaient 300 000 illettrés, 2 millions de mal-lisants et 10 millions d'hésitants. Marc Soriano écrivait que "la population française comporterait un tiers de non-lecteurs, un tiers de "piètres lecteurs" et seulement un tiers de vrais lecteurs" (In : Béatrice Didier (sous la dir. de), *Dictionnaire universel des littératures*. Paris : P.U.F., 1994. Lecture, lecteur p. 2021). Alain Bentolila dans *Libération* du 7 décembre 1995 déclare : "Nous avons observé 350 000 appelés du contingent, âgés de 18 à 23 ans, sur toute l'année 1995 : 1% est totalement analphabète, 7% affichent un illettrisme profond, à savoir une incapacité à lire une phrase de plus de trois, quatre mots. En tout, 20% sont touchés, à des degrés divers, par ce phénomène. Sur les mêmes bases nous savons aujourd'hui que 21% de la population carcérale est illettrée, tandis que le chiffre grimpe à 38% chez les allocataires du RMI". Si on se réfère à ces derniers chiffres, il faut tenir compte du fait que ce qu'on nomme *l'illettrisme* croît avec l'âge pour avoir une idée du nombre global de personnes concernées par ce problème dans la société française.

appel à des niveaux de compétence différents, ensuite, que les difficultés à diffuser les pratiques de lecture présentent une certaine ancienneté, d'où une nécessité de relativiser ce qu'on considère parfois comme une "crise de la lecture". Enfin, qu'au lieu de s'arrêter sur les chiffres d'un illettrisme qui est si difficile à définir puisque multiple, objet de trop de polémiques stériles, mieux vaudrait porter attention et affiner la réflexion sur ce qui permet de devenir un lecteur. Cela éviterait peut-être la profusion des discours généreux, mais trop marqués par l'origine "lettrée" de ceux qui les énoncent .

Du déchiffrage à la lecture

"Dans le champ de la lecture publique des degrés de compétence divisent. Ils sont fonction de scolarisation, de spécialisation professionnelle, d'appartenance de classe, mais également de traditions spécifiques, culturelles (et à l'intérieur de celle-ci, littéraire), de micro-sociétés et de milieux localisés" (Santerres-Sarkany 1993, 68). Dans cette variété, on peut repérer deux paliers qui délimitent deux niveaux de compétence.

Le premier niveau de compétence correspond à l'objectif visé par l'enseignement de l'école élémentaire. Dans un imprimé, provenant du Ministère de l'Education Nationale, que les maîtres de primaire devaient distribuer aux parents au début de l'année scolaire 1995, il est indiqué qu'en fin de cycle 3, "l'élève doit pouvoir lire un texte d'une dizaine de pages sans fatigue"³⁸. L'objectif, sur un plan lectoral, n'est pas ambitieux, et pourtant tous les élèves ne l'atteignent pas, parce que la majorité ne possède qu'une aptitude au déchiffrage, et, si on veut jouer sur la paronymie, ce n'est qu'un défrichage sur la longue voie qui peut conduire à la lecture. Nous obtenons alors un "liseur", capable de "se débrouiller" avec l'écrit, pour des opérations simples. Normalement, cette formation devrait permettre, à condition d'avoir gardé, depuis cet apprentissage, un certain contact avec l'écrit, de réussir les tests que proposait l'O.C.D.E. (1995).

Le second niveau est celui de lecteur. Il se caractérise par une maîtrise des modes de lecture qui lui permet de s'adapter à tous les types de texte. Ce second palier, si on file toujours la métaphore champêtre, ne supporte pas la jachère. Il suppose, à l'issue d'un long apprentissage, des contacts quasi permanents avec l'écrit. Rien n'est jamais totalement acquis. On apprend réellement à lire avec le temps et comme le soulignait Goethe, a-t-on jamais fini d'apprendre ? De plus, le rôle de l'environnement, familial surtout, apparaît fondamental. L'habitus lectoral se construit d'autant mieux que l'écrit, par la place qu'il occupe dans le milieu où l'on vit, dans le décor par la présence physique du livre, par le rôle qu'il joue ou qu'on lui prête, par les sociabilités qu'il fait naître, prend un sens. Aussi pendant longtemps, jusqu'au "collège unique" créé par M. Haby en 1975³⁹, et effectivement réalisé en 1977, le problème de formation du lecteur n'était pas un problème pédagogique de premier plan parce que seule une minorité d'élèves entrait au

³⁸ Ministère de l'Education nationale. Direction des Ecoles. *Reentrée 1995, les nouveaux programmes de l'école primaire. L'école élémentaire (CE 2, CM 1, CM 2)*. Une seule page.

³⁹ Loi du 11 juillet 1975 entrée en vigueur en septembre 1977.

collège et lycée. Les enfants des classes sociales privilégiées étaient devenus lecteurs en acquérant cette compétence par imprégnation dans un milieu familial où l'écrit avait un sens. Lamartine parlait ainsi de l'enseignement élémentaire, entendons celui des classes privilégiées, "que nous avons reçu sur les genoux de notre mère". Les récits autobiographiques, même à deux siècles d'intervalle, sont très clairs. Dans Les Confessions (Livre I), Jean-Jacques Rousseau écrit : **"Je ne sais comment j'appris à lire ; je ne me souviens que de mes premières lectures et de leurs effets sur moi : c'est le temps d'où je date sans interruption la conscience de moi-même"**. Dans Les Mots, Jean Paul Sartre décrit l'environnement familial très marqué par les livres : **"J'ai commencé ma vie comme je la finirai sans doute : au milieu des livres. Dans le bureau de mon grand-père, il y en avait partout (...). Je ne savais pas encore lire que, déjà, je les révérais, ces pierres levées (...), je sentais que la prospérité de notre famille en dépendait"**.

Les jeunes qui, autrefois, entraient dans les petites classes de lycée étaient nés et avaient grandi dans la familiarité des livres. Ils avaient vite dépassé l'étape du déchiffrement des textes, avaient appris à s'en nourrir et à se les approprier. Ils n'avaient eu aucune difficulté à réutiliser cette compétence de lecteur à l'école qui fonctionnait et qui continue à fonctionner en totale osmose avec ce milieu social où lire possède un sens. Tout ce cheminement vers la lecture restait du domaine de l'implicite, comme si cela était "naturel" à tous les enfants. C'est ce que constate aussi Hébrard (1991, 24) : **"En fait, les professionnels pas plus que les décideurs n'ont perçu qu'en démocratisant le système scolaire, c'est-à-dire en confiant tous les enfants aux mêmes méthodes et en exigeant d'eux les mêmes résultats, on avait imposé à la plus grande majorité d'une classe d'âge jusque-là vouée à une instruction seulement primaire, des modes de travail qui, inventés pour la minorité des élèves fréquentant le secondaire, impliquaient une forte transmission culturelle familiale"**.

Il apparaît nécessaire de déchirer le voile d'opacité qui entoure trop souvent l'écrit et son environnement si l'on désire diffuser les pratiques de lecture, afin de discerner tout ce qui constitue la compétence de lecteur. Devenir lecteur exige deux aptitudes qui interagissent l'une sur l'autre. Une compétence technique, la capacité à lire vite, mais aussi l'acquisition d'une culture de l'écrit qui va se nourrir surtout des lectures passées et inciter à en entamer d'autres. La moindre lecture s'inscrit en effet dans le monde de l'écrit et donc, ne fonctionne qu'indirectement par rapport à l'expérience concrète (Foucambert 1994). Illich (1991) précise que la révolution du lire du XII^e siècle qui se poursuivra avec l'invention de l'imprimerie dissocie le texte de l'objet matériel qu'est l'écrit, dissocie le texte du livre⁴⁰. C'est le texte qui devient l'objet où se rassemble et se reflète la pensée, et non

⁴⁰ "La page a perdu sa qualité de terreau dans lequel les mots sont enracinés. Le texte nouveau est une fiction planant à la surface du livre et qui prend son essor vers une existence autonome. Ce nouveau texte livresque a bien une existence matérielle, mais ce n'est pas l'existence des choses ordinaires : il n'est littéralement, ni ici ni là. Seule son ombre apparaît sur la page de tel ou tel livre concret. En conséquence, le livre n'est plus une fenêtre ouverte sur la nature ou sur Dieu ; il n'est plus le dispositif optique transparent à travers lequel le lecteur accède aux créatures. Dans la mesure où il demeure un instrument optique, le livre a fait une conversion de cent quatre-vingts degrés, comme si la lentille convexe avait été remplacée par une concave. Du symbole de la réalité cosmique, on est passé à un symbole de la pensée. Le texte, et non plus le livre, devient l'objet où se rassemble et se reflète la pensée" (p. 142).

plus le livre. La nature, d'objet à lire, se transforme en objet à décrire. Pour Illich, exégèse et herméneutique devinrent alors des opérations sur le texte, et non plus sur le monde.

La lecture oblige ainsi à une connaissance et à une reconnaissance du champ culturel. On sait comment tous les textes sont "reliés" entre eux, d'une manière plus ou moins évidente. Cette culture qu'on peut qualifier de "littéraire" permettra de nouer les liens de l'intertextualité, de repérer le dialogue qui existe entre les textes, de connecter les lectures. Le plaisir de la littérature exige davantage que la capacité de lire facilement. Elle implique également une reconnaissance des structures, des schèmes, des conventions qui sont tous des preuves de relations intertextuelles (Petzold 1993).

Si on désire une diffusion des pratiques de lecture, outre une formation technique qui dépasse le simple déchiffrement, un long travail d'acculturation revient aujourd'hui à l'école. Ce travail complexe est bien plus exigeant que le processus d'alphabétisation mis en place au siècle dernier. Or **"Le modèle scolaire de la lecture comme "décodage", comme "décryptage" textuel s'impose largement au détriment de l'acquisition d'une compétence lectorale polymorphe et d'une véritable socialisation par le livre"** (Privat 1995, 247). Privat souligne, en s'appuyant sur les différentes évaluations nationales en CE2, en sixième et en seconde, les carences de l'enseignement. Les apprentissages culturels que sont l'appropriation du code d'accès aux lieux, la connaissance du champ de l'édition, la maîtrise du langage du livre, les pratiques habiles des usuels et des médias modernes de documentation, ou les insertions gratifiantes dans les sociabilités liseuses sont ignorés et n'ont pas fait l'objet d'un enseignement. Il revient sur un constat redondant qui ressort des enquêtes sur la lecture : **"L' 'ignorance' d'une majorité d'enseignants aux difficultés éprouvées par les élèves à entrer dans ce monde de l'écrit dont ils ne possèdent ni les conventions, ni les usages qui l'organisent"**. Ces insuffisances de l'école n'aident pas à la régression de l'illettrisme qui peut se définir comme **"l'inculture de l'écrit"** (Foucambert 1994). Mais, si ce problème, l'illettrisme, a été officiellement reconnu en 1984, et a permis de souligner certaines carences dans l'enseignement de la lecture, cela ne signifie pas pour autant qu'il soit récent.

De l'ancienneté des difficultés ou une crise annoncée

Des Cassandre, depuis la fin du XIX^e siècle, avaient annoncé les problèmes de diffusion de la lecture en opposant celle-ci à de nouvelles activités de loisirs, concurrentes en temps et en argent, générées par le monde moderne, du vélo au cinéma en passant par la T.S.F., avant d'incriminer, aujourd'hui, la télévision⁴¹.

"On disait ces jours-ci que la bicyclette tuait la vente des livres, d'abord avec le prix d'achat de la manivelle, puis avec la prise de temps que cette équitation obtient des gens et qui ne leur laisse plus d'heures pour lire" (Edmond et Jules Goncourt, Journal, 1893). En 1934, Claire Halphen-Istel, dans un petit ouvrage destiné aux parents, *Quels livres donnerez-vous à vos enfants ?*, écrivait que **"L'homme moderne ne sait**

⁴¹ Le XIX^e siècle présente une double originalité en ce qui concerne le livre. C'est une période de triomphe, avec une production imprimée qui devient massive et une période de déséquilibre, de nouveaux concurrents apparaissent, télégraphe, téléphone avant l'audio-visuel.

plus se servir de ses loisirs pour enrichir sa vie intérieure et préparer les résolutions muries et fertiles, génératrices d'actes forts. Il ne sait plus être seul. Il ne sait plus lire. Il lui faut des distractions rapides" (cité par R. Chartier et Hébrard 1991, 580). Halphen-Istel dénonçait déjà les concurrents de la lecture. Elle mentionnait la TSF qui donne "une culture superficielle" et le cinéma qui "ne demande aucun effort.". Dans un article de la revue L'Education Nationale, publié le 14 mai 1959 (cité par A. M. Chartier et Hébrard 1989, 344), Jean Beaugrand, alors professeur de lettres au lycée Marcel Roby de Saint Germain en Laye, trace les trois grandes lignes de force selon lesquelles s'adonne la multiplicité des problèmes déjà sensibles de l'enseignement du français. Trois facteurs conjugués minent l'enseignement du français et conduisent à une crise de la lecture. ***"I. L'élévation du niveau économique de la nation ouvre le second degré à une population de plus en plus nombreuse, de moins en moins préparée à l'enseignement traditionnel, ce qui pose des problèmes d'adaptation nombreux. II. Le développement scientifique et technique de la civilisation a changé profondément les conditions de vie, les moeurs, les préoccupations et les goûts de nos élèves. Cela pose de nouveaux problèmes. III. Les moyens de diffusion de la pensée se sont beaucoup enrichis depuis quelques années. La pensée lue n'a plus la place privilégiée qu'elle occupait encore naguère. La parole entendue (causeries, colloques, radio, disques), le langage symbolique (abréviations, signalisation routière, publicité) créent de nouvelles associations, importent de nouveaux réflexes mentaux, imposent de nouveaux moyens d'expression"***.

Les difficultés à diffuser les pratiques de lecture avaient été appréhendées bien avant la reconnaissance officielle de l'illettrisme. Elles sont liées à trois facteurs qui sont les concurrences que la civilisation moderne oppose à la lecture, la difficulté de promouvoir l'écrit envers ceux qui ne sont pas des lecteurs, et la scolarisation de la lecture.

Le livre concurrencé

Quand on évoque la concurrence à la lecture, la première idée est de charger la télévision. Pourtant les enquêtes démontrent que les jeunes regardent moins la télévision que les adultes. Les devoirs scolaires, les sorties ou l'audition de la musique occupent les temps libres des adolescents. Chez ceux-ci, la télévision apparaît comme une activité en recul (Mayol 1995). Opposer systématiquement télévision et lecture chez les adolescents, c'est oublier la spécificité de leur culture. Establet et Felouzis (1991) remarquent chez les jeunes un nouvel usage de la télévision, plus maîtrisé, qui n'entre pas obligatoirement en contradiction avec les pratiques de lecture. Ils disposent d'un instrument privilégié, le magnétoscope, qu'ils utilisent plutôt d'une manière collective. Ces jeunes ont toujours vécu dans un monde dominé par l'audiovisuel. S'il est inexact d'affirmer qu'ils ont individuellement réduit leur niveau de lecture à cause de la télévision, on est obligé de reconnaître que la baisse par rapport à leurs homologues des années soixante-dix n'est tout de même pas sans lien avec celle-ci (Donnat 1992).

Il est difficile de trancher avec certitude dans ce rapport télévision-lecture. Selon les moments, selon les individus, peuvent coexister complémentarité et concurrence. Complémentarité lorsqu'une émission incite à la lecture, une émission littéraire ou un documentaire par exemple, concurrence quand elle en détourne ⁴². Ainsi la baisse de la

lecture des romans policiers pourrait être imputée à la prolifération de films, téléfilms ou séries du même genre à la télévision. Toutes les enquêtes ont montré la diversité des combinaisons possibles entre ces deux médias. Il est indéniable que la télévision, à laquelle il faut ajouter d'autres activités de loisirs, est chronophage.

La musique (radio, disques compacts...) est de toutes les pratiques culturelles celle qui a le plus augmenté dans toutes les couches sociales en vingt ans. Si la radio avec ses chaînes spécifiques (NRJ, Fun-Radio, Sky-Rock, Europe-2...) est au coeur de l'univers culturel des jeunes, les achats de disques compacts mangent leurs finances. A la télévision, à la musique, on pourrait ajouter les sorties amicales, les soirées cinéma, les jeux vidéo et aussi la lecture de magazines, ou plus souvent leur feuilletage, cette forme de lecture séquentielle qui vient aussi concurrencer la lecture suivie d'oeuvres longues. La baisse de lecture affecte surtout ce dernier type de lecture, exigeante en temps et en investissement personnel. Feuilletter comme l'indique le *Larousse*, c'est lire négligemment et à la hâte. Ce type de lecture se révèle très utile au lecteur pour choisir un ouvrage ou pour repérer ce qui répond à ce qu'on recherche. Ce n'est alors qu'un premier temps d'une lecture plus complète. Mais beaucoup de lecteurs ne dépassent pas ce stade.

La lecture a donc subi la concurrence d'autres pratiques en termes monétaires ou d'emploi du temps. Mais cette explication d'une baisse de la lecture par un manque de temps doit être relativisée. Le temps libre n'est pas une ressource inextensible (Donnat 1992). Si on désire lire, il apparaît possible de s'aménager des temps de lecture, mais ceci est le privilège des lecteurs.

La difficulté de lire lorsqu'on n'est pas lecteur

Ce n'est pas un truisme d'écrire qu'il est difficile de lire lorsqu'on n'est pas lecteur. **"La lecture est une fatigue pour l'homme peu habitué"**⁴³. Lire exige un effort, au moins d'attention, et suppose un acquis culturel qui s'obtient par la capitalisation d'un savoir issu pour l'essentiel des lectures précédentes. Cet effort, on n'accepte de l'entreprendre que si la lecture possède un sens et procure un profit, quelqu'il soit. Or ce sens, on ne le possède pas, ce profit, on ne l'attend pas quand on n'est pas lecteur. Toutes les **"pastorales de la lecture"** (Passeron 1987) sont alors inutiles et mêmes offensantes pour ceux qui ne lisent pas. Toutes les incitations, les célébrations du livre (telles les opérations du Ministère de la Culture "La fureur de lire", puis "Le temps des livres") peuvent apparaître comme des provocations, transformant parfois, par leur insistance,

⁴² le n°239 du mensuel *Lire* d'octobre 1995 ("*Ils ont vingt ans, que lisent-ils ?*" par Carole Vantroys, 78-80), soulignait les influences que pouvaient jouer télévision et cinéma sur les lectures des jeunes. Les ouvrages que présentait Antoine de Caunes dans l'émission *Nulle part ailleurs* ont parfois, à l'étonnement du monde éditorial, conduit à des succès de librairie comme *29 jours avant la fin du monde* de Gérard Messadié, *Mendiants et orgueilleux* d'Albert Cossery, *Le canard siffleur mexicain* de James Crumley. De plus, que Kundera soit choisi par des jeunes de 20 ans n'est pas sans rapport avec la performance de Juliette Binoche et Daniel Day-Lewis dans le film *L'insoutenable légèreté de l'être*.

⁴³ Michelet Jules. *Lettre à Béranger* du 14 juin 1848. In : P. Viallaneix, *La voie royale, Essai sur l'idée de peuple dans l'oeuvre de Michelet*. Paris : Flammarion, 1971. pp. 372-373. Michelet demandait que "la République agisse sur ces masses pour exiger la lecture, qui est impossible aujourd'hui".

des indifférents en adversaires. Pour Pudal (1995), les éventuels effets répulsifs de telles incitations ne font guère l'objet d'études. Dans une enquête menée auprès de 1560 élèves de troisième des Bouches du Rhône (805 garçons et 755 filles), Dendani et Detrez (1996, 33) confirment cette difficulté de lire lorsqu'on n'est pas lecteur : **"L'incitation à la lecture par la contrainte scolaire, le passage de la lecture imposée à la lecture spontanée et librement choisie, s'effectuent bien plus aisément chez les adolescents déjà lecteurs"**.

Pour pouvoir aider les non-lecteurs, il faut d'abord que les promoteurs de la diffusion de la lecture reconnaissent et évaluent la difficulté qu'elle représente, ce qui n'est pas aisé si depuis longtemps on vit immergé dans l'écrit. Trop souvent, les laudateurs de la lecture tendent à placer dans la tête des autres leur propre rapport au texte.

Ensuite, il est nécessaire de revenir sur ce qu'on entend par "être lecteur". Les tests de l'O.C.D.E. (1995) qui révélaient que 40% des français, entre 16 et 65 ans interrogés dans le cadre de cette enquête, ne pouvaient réussir les tests mesurant la littératie, n'impliquent pas, par corollaire, l'existence de 60% de lecteurs. La plus ou moins grande littératie observée confirme la plus ou moins grande capacité à s'adapter à notre société urbanisée, structurée par l'information écrite. Être lecteur inclut évidemment cette compétence mais suppose des rapports plus étroits avec l'écrit. Ce n'est pas seulement maîtriser cet écrit de la vie quotidienne qui s'impose à tous, même si cette compétence présente une grande importance, mais aller vers l'écrit, l'utiliser pour aider à la conquête de cette liberté intérieure qui permet d'atteindre, par un travail sur sa pensée, une certaine forme d'autonomie.

Vouloir diffuser les pratiques de lecture, c'est postuler que la lecture, mais pas seulement la lecture de survol, constitue un outil pour accéder à la qualité de sujet. Ce n'est qu'un moyen, nécessaire mais pas suffisant. Les lectures devront éveiller un sens critique, l'étayer, développer l'aptitude à penser autonome. Il ne s'agit pas de transformer les élèves en "rats" de bibliothèque, ne vivant que par et pour les livres. Dans le film de James Ivory *Retour à Howards End* (1991), un des personnages finit terrassé par la chute accidentelle d'une bibliothèque pleine de livres, symbolisant une vaine recherche du bonheur à travers les lectures. Montaigne comme Rousseau ont déjà indiqué que le commerce avec les livres, si important soit-il, ne remplace pas l'expérience de la vie, la fréquentation de ses semblables ou les voyages dans des contrées étrangères : "La lecture me sert spécialement à éveiller par divers objets mon discours ; à embesogner mon jugement, non ma mémoire" (*Essais* III, 3). "Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas" (*Emile* Livre III).

L'extraordinaire développement des médias (l'audiovisuel, bien sûr, mais aussi les magazines dont les Français sont les plus grands lecteurs au monde) que connaît notre société ne remet pas en cause l'utilité de cet outil qu'est le livre comme instrument de conquête de l'autonomie car **"les mass-media augmentent énormément le savoir qu'on les gens de ce qui se passe dans la société, mais bloquent radicalement leur capacité à transformer ce savoir en action politique"** (Sennet 1979, 220).

Il n'est pas certain qu'une lecture constituée de morceaux discontinus, hors de la réalité de la vie de celui qui en prend connaissance, sans lien avec un projet de lecture, puisse modifier la capacité à penser et à agir sur le monde. Il ne s'agit pas de dénigrer les

désirs ou les plaisirs d'un savoir hors la vie, mais de remarquer que ces lectures ne viennent en rien modifier ou confirmer ce que l'expérience sensible permet d'appréhender. C'est parce que le liseur ancre sa lecture seulement dans le réel, dans son expérience passée ou présente et non aussi dans la réalité textuelle qu'il ne réussit pas à se servir de ce qu'il lit pour mieux saisir et/ou transformer son environnement existentiel. Les connaissances ponctuelles n'ont aucune tendance à s'organiser en réseaux cohérents et, pour Julien Gracq, **"l'esprit de leur possesseur fait penser à un cartographe du relief qui, disposant d'un assez grand nombre de points cotés, n'aurait aucune notion de la manière de les joindre par des courbes de niveaux"**⁴⁴. Pour pouvoir utiliser dans la vie ce qu'on lit, on ne peut faire référence à la seule expérience de la vie. Cela tient à la spécificité de l'écrit comme outil de pensée. Foucambert (1997, 46-47) oppose cette spécificité à celle de l'oral, soulignant que les effets de ces deux outils de pensée sont liés à la dimension dans laquelle ils fonctionnent : **"Le temps pour l'oral, c'est-à-dire l'éphémère, le successif, le remis en cause, dimension qui permet que la pensée s'éprouve dans le dialogue et l'échange, s'essaie et se transforme ; l'espace pour l'écrit, c'est-à-dire le permanent, le simultané, l'établi, dimension qui oblige à chercher une cohérence, une perspective, une unité. A l'oral, la pensée se construit en se confrontant à l'autre, à l'écrit, elle se construit en se confrontant à elle-même. Dans un cas, c'est la contradiction qui est le principe dynamique de l'exercice intellectuel, dans l'autre, c'est la mise en système, la construction d'un point de vue, au sens originel, une théorie"**. Pour construire ce point de vue, il apparaît nécessaire de mettre en réseau tout ce qui a été lu. Si les lectures répondent aux besoins d'un projet, ces connexions s'organiseront naturellement. Lors de l'apprentissage de la lecture, il serait intéressant d'aider l'élève à tisser des liens avec ses précédentes lectures. Encore faut-il qu'il y ait des lectures !

Pour sortir du non-désir de lire des textes longs chez les non-lecteurs, partir de la culture des individus semble un point de départ possible. Ce n'est pas seulement par souci d'éviter toute forme d'ethnocentrisme, mais aussi pour une plus grande efficacité. Toute culture littéraire part du JE. Elle ne se constitue pas à partir d'un corpus de textes qui a été pensé par un groupe de lettrés avant d'être proposé ou imposé aux élèves, mais elle se bâtit lecture après lecture. La culture littéraire introduit le concept de littérature non pas pensé comme un canon d'oeuvres et d'auteurs, mais comme une manière de lire. Si le professeur de français se place dans une telle approche, interroger les élèves ne semble pas inutile.

"S'intéresser aux goûts et aux interprétations "spontanés" des lecteurs ne relève pas de la plus élémentaire courtoisie mais d'une méthodologie de la formation des lecteurs. Ainsi devient-il possible, grâce à ces informations recueillies à la source, de chercher à comprendre quel est le système de valeurs qui les oriente, à quel(s) groupe(s) sociaux elles correspondent et de se mettre en quête de stratégies de découverte qui tiennent compte de ce que sont ces lecteurs à ce moment de leur existence" (Goffard 1995, 148). Partir de la culture des élèves entraîne une diversification des textes lus. Les élèves auront ainsi des parcours initiatiques, culturels, différents, mais on pourra les mettre ensemble en discussion et en

⁴⁴ Gracq Julien. *Carnets de grand chemin*. Paris : José Corti, 1992. 308 pages. Citation p. 282.

échange. Ces textes, au moins ceux de fiction, ils pourront librement les interpréter.

Pour Ouaknin (1994), le livre est Livre s'il est à l'origine de l'ouverture de la bouche. Donc s'il est créateur de parole. Cette interprétation comprend deux moments : "une explication objective", qui permet de dégager la structure du texte, et **"une compréhension subjective"**, qui explique comment le lecteur s'approprie le sens. **"L'interprétation recèle la possibilité même de l'existence, transcendance et liberté. La vie est fondamentalement - ontologiquement herméneutique -. Le rôle de l'interprétation, et plus précisément du processus d'interprétation, est de produire un ensemble de paroles et de significations irréductibles à l'existant prédonné, de significations nouvelles qui ne se laissent pas absorber comme une chose prise dans le monde mais qui prétendent elles-mêmes offrir de nouvelles perspectives sur ce monde"** (Ouaknin 1994, 30).

Le fondement des activités de lecture est la conquête de l'autonomie, cette liberté de l'homme qui par l'effort de sa réflexion propre se donne à lui-même ses principes d'action. La liberté est à la fois la fin et le moyen de l'éducateur car c'est par l'exercice de la liberté que s'apprend la liberté. Comme l'affirme de Peretti (1993), la liberté doit être une réalité existentielle, pratiquée au sein même des activités de formation. Mais Respecter la liberté de l'élève, ce n'est pas le laisser faire, c'est l'aider à construire les règles qu'il aura choisies en connaissance de cause, et auxquelles il obéira. Dans l'approche de l'écrit au collège, il ne s'agit ni de laisser exprimer des lieux communs, ni d'abandonner les élèves sans les aider à comprendre leur système interprétatif, à le reformuler, à le confronter avec d'autres. La connaissance des règles, la faculté d'appréciation technique, le démontage et la reconstruction sont indispensables au plaisir de lire (Picard 1995). La médiation de l'écriture peut jouer un rôle dans la construction de ce savoir.

Rancière (1987) a montré que pour Joseph Jacotot l'enseignement n'est pas la transmission d'un savoir, mais seulement le développement de la volonté disposée à apprendre⁴⁵. Il s'agit, pour Jacotot, d'enfermer les élèves dans le cercle d'où ils pourront seuls sortir en utilisant leur intelligence aux prises avec celle du livre. Les élèves hollandais de Jacotot devaient apprendre le français et leur maître ne parlait pas leur langue, aussi ne pouvaient-ils communiquer que par l'intermédiaire d'un interprète. Entre l'enseignant et les élèves, un lien, un livre, une édition bilingue (français-flamand) de Télémaque. **"Le livre -Télémaque ou un autre placé entre les deux intelligences résume cette communauté idéale qui s'inscrit dans la matérialité des choses - le livre est l'égalité des intelligences"** (Rancière 1987, 66). Les élèves de Jacotot apprennent la traduction française jusqu'à la moitié du livre, puis répétèrent ce qu'ils avaient appris, et lurent le reste pour être ensuite capables de le raconter. Ils purent ensuite écrire

⁴⁵ Né en 1770. En 1789, professeur de rhétorique à Dijon, il se prépare au métier d'avocat. En 1792, il est artilleur dans les armées de la République, puis instructeur au Bureau des poudres, secrétaire du ministre de la guerre et substitut du directeur de polytechnique. Il revient ensuite à Dijon pour enseigner des choses aussi diverses que les langues anciennes, les mathématiques ou le droit. En mars 1815, il est élu député mais le retour des Bourbons le contraint à l'exil aux Pays-Bas. Il s'installe à Louvain où il peut enseigner selon sa méthode, cet "enseignement universel" qui l'occupe toute sa vie. Jacotot meurt en 1840. Sur sa tombe on peut lire : "Je crois que Dieu a créé l'âme humaine capable de s'instruire seule et sans maître". (Ces éléments biographiques sont empruntés au *"Maître ignorant"* de Rancière).

en français ce qu'ils pensaient de ce qu'ils avaient lu. Pour Jacotot, on peut donc apprendre seul, dans l'interaction sociale, pourvu qu'on en ait le désir. Le rôle de l'enseignant est de favoriser les situations qui éveillent le désir de comprendre et de se faire comprendre. Pour Jacotot, **"L'homme est une volonté servie par une intelligence"**, c'est sur cette volonté que peut porter l'action de l'enseignant. Il rejoignait en cela Rousseau qui, en s'insurgeant contre la surenchère et la ruse techniciennes, insistait sur le rôle joué par le désir déterminé par l'intérêt présent : **"On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et que celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne. L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin"** (Rousseau, *Emile* livre II).

La scolarisation de la lecture

Depuis plusieurs années sont utilisés en classe de français des ouvrages autres que les manuels scolaires. Les programmes de 1977 ont incité les professeurs de français à faire étudier aux élèves des oeuvres romanesques complètes⁴⁶. Il s'agit de rapprocher le plus possible l'apprentissage des conditions réelles de lecture. Or introduire à l'école la lecture d'ouvrages destinés à la lecture loisir n'est pas sans poser un problème. Cette forme de lecture accepte difficilement d'être scolarisée. Il est ainsi surprenant d'observer comment certains éditeurs (par exemple Gallimard pour sa collection *Folio Junior Edition spéciale*) ont transformé la présentation de certains romans destinés à la jeunesse : au texte, ont été ajoutés des questionnaires, des propositions de rédaction, parfois même des extraits qui pourraient être donnés en dictées.

Cet usage scolaire de la littérature pour la jeunesse ne risque-t-il pas de produire des conséquences négatives sur la production littéraire ? Le danger est de didactiser les ouvrages écrits pour des scolaires. C'est ce que souligne Weinreich (1993) après avoir observé la littérature pour la jeunesse destinée aux élèves danois. Le texte, réduit à son contenu thématique, perd son ambiguïté et empêche différentes possibilités d'interprétation. Il n'est plus qu'un prétexte et offre alors peu d'intérêt littéraire.

La scolarisation d'ouvrages et de formes de lecture proches de la lecture loisir, transformée ainsi en lecture contrainte, n'est pas sans risque pour la diffusion des pratiques de lecture. Mollier (1995, 212) rappelle que les deux types de lecture, lecture loisir et lecture contrainte par le système scolaire, ne sont pas forcément complémentaires : **"Si l'on veut comprendre les réticences de la jeunesse actuelle à l'égard du livre, il n'est peut-être pas tout à fait inutile de cerner avec précision les résultats obtenus par le commerce de l'imprimé à la veille de la première guerre mondiale. Les chiffres cités(...) ne doivent pas faire oublier que c'est la lecture contrainte, exigible par le système scolaire, qui connut un bond spectaculaire, inimaginable**

⁴⁶ Il s'agit de la généralisation de la pratique de "lecture suivie et dirigée" déjà appliquée depuis les Instructions de 1938 pour les oeuvres théâtrales.

auparavant. Son homologue résultant de choix individuels ou familiaux, plus ou moins libres et gratuits en apparence, semble avoir plutôt régressé dans le même temps. Livres pour la jeunesse, ouvrages de vulgarisation scientifique et livrets de théâtre connaissent en effet une crise profonde avant 1900. Il est donc nécessaire d'approfondir ces questions afin de parvenir à comprendre pourquoi les progrès enregistrés par l'école demeurent fragiles et discutables puisqu'ils ont entraîné une désaffection concomitante pour d'autres genres de lectures. Les résultats sont cependant incertains et il faudrait étudier plus en détail ces phénomènes pour en tirer des conclusions définitives".

Trop pédagogiser le livre, particulièrement en introduisant des ouvrages et des formes de lecture proches de la lecture-loisir, même s'il faut relativiser l'importance de cette pénétration, présente un autre inconvénient. Pour Donnat (1992), l'ouverture de l'école à des formes de lecture moins légitimes effacerait la frontière entre les "bonnes" et les "mauvaises lectures" et rendrait difficile toute logique de transgression. Cette logique de transgression par rapport au contenu du livre, aux conditions de lecture ou à l'objet livre a joué un rôle dans la découverte du plaisir de lire chez les adolescents d'hier.

Dans certains milieux immigrés, cette logique de transgression incite les filles à s'investir dans la lecture pour contourner les interdits familiaux, cet acte devenant ainsi une véritable opération de libération où se joue leur avenir de personnes adultes. C'est ce qu'explique Sayad (1995, 86) : ***"Lire, et lire n'importe quoi, lire tout ce qui pouvait lui tomber sous la main, lire pour se repérer, pour se donner les repères les plus élémentaires qui soient, les repères temporels principalement (le calendrier et ses rythmes, ainsi que le contenu qui rythme le temps), et pour participer un tant soi peu à la vie sociale dont on est coupé et s'affranchir ainsi des contraintes et de l'enfermement non seulement physique mais surtout mental qu'impose la réclusion dans l'univers familial et dans les seules préoccupations propres à l'aire domestique".***

Pour que cette logique de transgression puisse se manifester dans la lecture d'ouvrages de la lecture-loisir introduits à l'école, il ne serait pas inutile que ces livres bien qu'ils offrent une appropriation aisée, proposent plusieurs niveaux de lecture. Nous verrons que le concept de *pacte de lecture* permet d'apprécier les conditions qui favorisent la logique de transgression. Mais, pour Donnat (1992, 173), ***"les adultes, en faisant de la lecture un "problème de société" et en généralisant l'injonction à lire vis-à-vis des enfants sans références aux contenus, ont pris le risque de faire apparaître l'activité de lecture comme un acte de soumission aux exigences des adultes et de moins en moins comme une manifestation de s'en affranchir ou de les transgresser".***

Même si cela peut poser quelques difficultés, l'introduction d'ouvrages intégraux puisés dans des collections de poche de la littérature courante ou de la littérature pour la jeunesse ne doit pas être remise en cause. Tout dépend de ce qu'on fait du livre dans la classe. Reprendre la même approche sur des livres plutôt destinés aux loisirs, soit une étude de texte, soit, peut-être, la dictée d'un passage, que sur des extraits ou des ouvrages plus "classiques" semble inutile, sinon nocif pour la diffusion des pratiques lectorales. L'activité de lire un livre est déjà pour beaucoup étroitement liée à l'école. Elle

s'inscrit **"difficilement dans la problématique du temps de loisirs qui est vécu majoritairement comme celui du délasserment, du plaisir et de la convivialité"** (Donnat 1992, 175). Il serait dommageable d'étendre cette connotation purement scolaire aux ouvrages d'auteurs autres que ceux qui sont d'habitude étudiés à l'école. Si trop associer le livre et la lecture à la contrainte scolaire ne peut que gêner les efforts de diffusion de la lecture, faut-il déscolariser la lecture comme le demande Foucambert ou, parce que l'école est la seule structure sociale où sont rassemblés, de par l'obligation scolaire tous les enfants, lecteurs et non lecteurs, rendre moins scolaire l'approche de l'écrit dans le cadre scolaire comme le préconise Poslaniec (1990) ?

Une crise de "croissance"

L'approche diachronique souligne l'ancienneté des difficultés pour devenir un lecteur. Elles sont liées à la nature même de l'acte de lire. La notion de crise de la lecture peut être relativisée d'autant plus que la médiatisation insistante dont elle fait l'objet ne correspond pas à un pur altruisme. Si le livre, la lecture et la langue ont fait couler beaucoup d'encre depuis 1981, la question préalable est de **"déterminer dans quelle mesure les discours sur la catastrophe menaçant la lecture en France, la déshérence de l'écrit abandonné pour d'autres médias, la montée de l'inculture ne sont pas des topos classiques régulièrement réactivés dans certaines conjonctures plutôt que l'expression de changements dûment constatés dans la réalité"**⁴⁷. Pudal (1995, 355-356) pense que la période 1981-1995 s'inscrit dans ce type de conjoncture. La "réactivation" de l'illettrisme entre 1975 et 1983, les campagnes pour sauver la lecture, ne seraient que des **"mises en scène d'écartés culturels qui, pour l'essentiel, préexistaient à leurs représentations et qui, dans un contexte de dévaluation accélérée des certifications scolaires, (...) instituent une définition de l'autre au regard des seules définitions légitimes de la culture ; elles réévaluent subjectivement ceux qui sont dotés de titres scolaires en accroissant fictivement les écartés ; elles permettent ainsi de créer de nouveaux "besoins" de "combler" des écartés qui ouvrent des marchés à ceux que la dévaluation des titres condamnait, dans l'ancienne division du travail, à réaliser (au double sens du terme) la valeur dévaluée de leur capital scolaire"**.

C'est pourquoi cette insistance actuelle sur la "crise de la lecture", invite à la prudence. De même, on ne peut que s'interroger sur le "catégorème stigmatisant" (Pudal 1996) d'illettré⁴⁸. Ce chercheur montre que les discours sur l'illettrisme traduisent souvent "une émotion des classes cultivées" pour reprendre les mots de Hébrard (1986). Comme le dit Pompougnac (1995), les causes nobles qui font s'émouvoir sur l'illettrisme (démocratie, promotion, autonomie, épanouissement) sont des causes de nobles au sens de dominants.

Pudal (1996) analyse le film de Claude Chabrol (1995), *La cérémonie*, et contrecarre la représentation dominante en introduisant le doute sur les entreprises de prise en

⁴⁷ Présentation par Anne-Marie Chartier de l'ouvrage *Discours sur la lecture (1880-1980)* avec Jean Hébrard. Paris : BPI, 1989. In : Gerard Mauger et Louis Pinto, *Lire les sciences sociales*, Paris : Belin, 1994. p. 52.

charge des "deshérités". L'analyse des mécanismes sociaux qui peuvent présider aux usages de "la symbolique lettrée" montre que les dominants exploitent les attributs discréditants et les exploitent d'autant plus qu'ils sont ceux qui définissent socialement ces attributs comme discréditaires. La symbolique lettrée **"relève d'une histoire sociale de l'économie symbolique des processus de production et de nomination des écarts culturels, économie faite de différences et d'échanges réels mais aussi d'écarts proclamés, simulés ou dramatisés où se jouent des représentations de soi et des stratégies habitées par toutes sortes de fantasmes sociaux. On entend par là l'ensemble des opérations et des mécanismes d'extorsion de plus-values symboliques que les mises en scène diversifiées des écarts culturels et de leurs significations imposées permettent. A l'image du film de Chabrol, dé-créditer les discréditeurs et re-créditer les discrédités, telle pourrait être la voie de politiques d'incitation à la lecture attentives aux effets symboliques de leur fonctionnement politique implicite"** (Pudal 1996. 70).

Crise de la lecture, imprécisions du nombre d'illettrés, l' "intérêt" porté à ce handicap, tous les discours à ces sujets sont fondés, comme l'écrit Fraenkel (1993, 8), sur l'image simple d'une échelle qui séparerait le lettré de l'illettré ⁴⁹. A ce dernier de gravir les échelons nécessaires.

Les grandes différences dans les chiffres qui évaluent le nombre d'individus en difficulté avec l'écrit montrent que, trop souvent, cette notion de "crise de la lecture" est utilisée, sinon avec légèreté, du moins sans avoir été définie suffisamment. Elle ne peut être employée sans avoir auparavant précisé ce qu'on entend par "être lecteur". Est-ce posséder la compétence de "liseur" ou celle de "lecteur" ? L'illettrisme exprime-t-il une non maîtrise de l'écrit qui empêche d'accéder à la qualité de "liseur" ou à celle de "lecteur" ? Si l'analphabétisme présente l'avantage de constituer un seuil culturel que l'on peut fixer avec précision, moins de cinq années scolaires pleines sur les dix obligatoires dans notre système éducatif (Besse 1993), l'illettrisme produit un continuum qui, de l'analphabétisme strict, conduit, par de multiples degrés intermédiaires, jusqu'à un autre seuil qu'il serait nécessaire de fixer, celui qui traduit la qualité de "lecteur" (Hébrard 1991) ⁵⁰. L'enjeu, la politique à mettre en oeuvre, alphabétisation ou lecturisation, ne sont pas de même

⁴⁸ Le G.P.L.I. lui préfère aujourd'hui l'expression de "personne en situation d'illettrisme". Pudal s'appuie sur le concept goffmanien de "stigmaté" pour appréhender le handicap de l'illettrisme. Rappelons que pour Goffman (1975, 161), "La notion de stigmaté implique moins l'existence d'un ensemble d'individus concrets séparables en deux colonnes, les stigmatisés et les normaux, que l'action d'un processus social omniprésent qui amène chacun à tenir les deux rôles, au moins sous certains rapports et dans certaines conditions. Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais de points de vue". Larbaud, en 1925, avait évoqué cette difficulté à utiliser ce catégorème dans *Ce vice impuni, la lecture* : "Avant l'établissement de l'instruction obligatoire, la distinction était bien nette : il y avait les classes illettrées et les classes lettrées. Cette distinction peut encore se faire, non plus entre classes, mais entre individus pris dans toutes les classes ; seulement, on hésite à dire d'un homme qui sait lire qu'il est un illettré. Le mot exact me manque. certaines langues ont 'analphabète', qui laisse la place libre à *illettré* dans le sens de non-lettré, mais qui ne voit qu'*analphabète* est destiné à disparaître bientôt avec l'espèce qu'il sert à désigner ! On cherche des tournures : *un homme peu instruit, sans culture* ou encore *un demi-lettré* " (Cité par Nicole Priollaud 1992, 26-27).

⁴⁹ Au XVIII^e siècle, le mot "illettré", alors un néologisme, est défini, dans le Dictionnaire de Trévoux (1771), comme celui qui n'a aucune connaissance des "belles-lettres".

niveau selon le seuil choisi.

Le moment où la notion de crise de la lecture a été réactivée, le flou avec lequel on la diffuse dans les médias, poussent à relativiser, à appréhender cette notion dans une approche dynamique. Cela ne doit pas évoquer une régression, un recul par rapport à un mythique "âge d'or"⁵¹. Dans ce domaine aussi **"le niveau monte". "Le taux de "lecturisation" (par opposition à l'illettrisme et pour faire parallèle avec l'alphabétisation) de la population générale augmente. Sans doute trop lentement, du fait d'une multitude de facteurs qu'il sera nécessaire de démêler, et trop inégalement selon les catégories sociales. S'il y a crise de la lecture, elle tient dans cette lenteur et cette inégalité, comparées aux besoins que l'on pressent et qui nécessiteraient des évolutions beaucoup plus rapides. Mais il s'agit bien d'une crise de croissance, non d'un recul"** (Foucambert 1994, 19)⁵².

Pour accélérer la diffusion des pratiques de lecture, il apparaît nécessaire de prendre conscience que la lecture n'est pas un acte aisé pour ceux qui ne savent pas lire, de bien saisir ce qui engendre cette difficulté. Former un lecteur exige du temps, et ne prend un sens que si cette compétence peut être réinvestie dans la vie scolaire, professionnelle et sociale. L'école doit créer les conditions qui permettent à l'élève d'utiliser ce qu'autorise la maîtrise de l'écrit. Plus que quelques modifications structurelles, car l'appropriation de l'écrit exige du temps, et quelques aménagements matériels, utilisation du micro-ordinateur, C.D.I. accueillants, transformer l'approche de l'écrit nécessite un changement de l'horizon d'attente, car on ne lit pas seulement pour lire, mais parce que la lecture permet de mieux donner du sens à ce qu'on vit. Lire et produire de l'écrit resteront des activités seulement scolaires si on ne leur donne pas une réalité dans ce qui est vécu à l'école. Si on oublie cette condition, pour beaucoup, à la sortie de l'école, ces activités seront progressivement délaissées car ils n'auront pas perçu à quoi cela servait. Davantage que des modifications techniques, c'est toute la finalité de la volonté de diffusion des pratiques de lecture qui doit être clarifiée.

⁵⁰ Nous n'avons pas la possibilité de définir ces seuils d'une manière quantitative comme en Chine ou au Japon : "On distingue un lettré d'un illettré ou d'un semi-lettré selon le nombre de caractères qu'il connaît. Un grand lettré utilise neuf mille idéogrammes, un illettré en connaît moins de trois cents. Au Japon savoir lire et écrire suppose la connaissance de deux mille caractères dont la liste est publiée" (Fraenkel 1992, 11).

⁵¹ Si pour Marc Nicolas (1997), l'idée d'un âge d'or est absurde, "Comme si au début du siècle on passait son temps à lire Flaubert ou Nerval", De Singly (1996, 18) perçoit un "âge d'or de la lecture" au moment de l'apparition du livre de poche, dans les années 60. Cet "âge d'or" qui n'a duré que quelques années correspondrait à la première génération qui a pris le "droit de lire", grâce à ce moyen, les "classiques interdits". "Pour ces jeunes - dont un certain nombre fait partie aujourd'hui du groupe de ceux qui s'inquiètent de la lecture chez les jeunes - lire des classiques a pu être perçu comme un acte de résistance. Ce n'est pas un hasard si, dans les entretiens auprès des personnes de cette génération, on entend la scène de la lecture en cachette, le soir sous les couvertures, scène qui a disparu dans les entretiens auprès des jeunes d'aujourd'hui".

⁵² "Pour venir à bout de l'illettrisme, il ne sert à rien d'imaginer, dans le ressentiment et l'indignation, un âge d'or pédagogique où la réussite était universelle. Mieux vaut prendre les apprentissages élémentaires et fondamentaux pour ce qu'ils sont et ont toujours été : des apprentissages objectivement difficiles qui ne vont de soi que pour une minorité" (Baudelot-Establet 1990, 156).

CHAPITRE : III POURQUOI FAUT-IL QU'ILS LISENT.ET ECRIVENT ?

Diffuser les pratiques de lecture, c'est vouloir que le lecteur soit transformé par la lecture. Ce changement, on peut l'attribuer à "l'effet du livre", le lecteur est modelé par ce qu'il lit, ou penser que c'est l'effet de la lecture, le lecteur évolue dans sa réflexion parce qu'il lit. Répondre à la question-titre du chapitre nous semble un préalable indispensable à l'élaboration d'une pédagogie de la lecture. Les enjeux et la mise en oeuvre de cette pédagogie ne seront pas les mêmes selon les réponses apportées.

Le lecteur, l'effet du livre ?

Trois siècles d'histoire ont conduit à cette situation de fait que refuse de Certeau (1980, 285) : **"Ecrire, c'est produire le texte, lire, c'est le recevoir d'autrui sans marquer sa place, sans le refaire"**. Les livres transformeraient les lecteurs. Cette vieille idée du livre éducateur reste encore une donnée du discours pédagogique. Ce sont, par exemple, les "classiques" à lire obligatoirement pour donner à tous les élèves un même socle culturel. Cette idée s'inscrit dans la philosophie des Lumières et, pour en saisir toute la dimension, il nous faut revenir sur le siècle où elle s'est enracinée.

Le livre doit alors contribuer à la réforme de la société par les "élites", à un remodelage de la nation. La lecture est investie d'un pouvoir de persuasion si puissant qu'elle est à même de transformer les lecteurs et de les faire être comme les textes veulent qu'ils soient. L'écrivain, en vertu de ses pouvoirs encyclopédiques car la littérature englobait de vastes territoires où régnaient science et érudition, pouvait prétendre à ce rôle d'éducateur. Voltaire en est l'exemple parfait. Les Lumières faisaient donc de la littérature le véhicule le plus approprié à la diffusion du savoir. Ainsi pour l'auteur de *De l'horrible danger de la lecture*, c'est le livre qui rend intelligent, c'est le livre qui favorise le progrès des arts et des techniques, c'est le livre qui libère de l'oppression cléricale⁵³. Si on suit ce raisonnement, en toute logique, la Révolution apparaît comme le triomphe des Lumières. Chartier (1990, 87) résume parfaitement cette approche. Le façonnement prérévolutionnaire de l'opinion correspondrait à **"un processus d'intériorisation par des lecteurs de plus en plus nombreux au fil du siècle des manières de penser proposées par les textes philosophiques"**. Donc, si les Français ont fait la Révolution, c'est parce qu'ils auraient été transformés par les livres.

Cette idée de la Révolution, fruit d'un travail de sappe qui repose sur des lectures philosophiques va courir tout le XIX^e siècle. Un auteur l'énonce avec clarté, c'est Tocqueville, dans un chapitre de *L'Ancien Régime et la Révolution* au titre sans équivoque : *Comment vers le milieu du XVIII^e siècle, les hommes de lettres devinrent les*

⁵³ Dans *Discours aux Welches* (1764).

principaux hommes politiques du pays, et des effets qui en résultaient. Il voit dans cet aspect une des originalités de la Révolution française : **"Les écrivains ne fournirent pas seulement leurs idées au peuple qui la fit ; ils lui donnèrent leur tempérament et leur humeur. Sous leur longue discipline, en absence de tous autres conducteurs, au milieu de l'ignorance profonde où l'on vivait de la pratique, toute la nation, en les lisant, finit par contracter les instincts, les tours d'esprit, les goûts et jusqu'aux travers naturels à ceux qui écrivent ; de telle sorte que, quand elle eut enfin à agir, elle transporta dans la politique toutes les habitudes de la littérature"**. L'écrivain et le livre jouent un rôle jugé essentiel dans la société. Ainsi Balzac, dans l'avant propos de *La comédie humaine* n'hésite pas à citer Bonald : **"Un écrivain doit se regarder comme un instituteur des hommes"**. Cette illusion d'une société qu'on pourrait réformer par les livres va non seulement occuper les discours pédagogiques du XIX^e siècle, mais bénéficiera de moyens pour appuyer cette orientation⁵⁴. Ce sera, par exemple, la tentative du ministre Rouland, en 1862, de mettre en place des bibliothèques scolaires qui fourniraient aux élèves des oeuvres à lire.

Il nous faut cependant rectifier cette approche en avançant, avec Chartier (1990), que ce n'est pas la lecture des philosophes qui a entraîné la Révolution, mais que ce serait plutôt la Révolution qui serait, *a posteriori*, constitutive des Lumières. Pour cet historien, les livres lus par ceux qui encourageront la révolution et qui y participeront et les livres lus par ceux qui la combattront sont les mêmes. Si l'on prend *l'Encyclopédie*, ses souscripteurs proviennent des élites traditionnelles qui, pour une majorité, ne soutiendront pas la Révolution. L'essentiel ne serait donc pas dans le contenu de livres philosophiques auxquels on prête trop facilement un impact persuasif mais dans de nouvelles manières d'aborder les textes qui développeraient une attitude critique et qui serait le reflet d'une mutation plus large, d'un processus de désacralisation dont les nouveaux modes de lecture seraient à la fois la cause et la conséquence. Plus que dans le contenu des ouvrages, c'est davantage dans une nouvelle manière de lire qu'il faudrait chercher non pas l'effet du livre mais celui de la lecture.

Les nouvelles manières de lire de la deuxième moitié du XVIII^e siècle ont construit un nouveau rapport au texte. Celui-ci a bénéficié d'une production écrite multipliée par trois ou quatre entre le début du siècle et 1780. Les ouvrages ont alors investi les circonstances les plus ordinaires de la vie. Ainsi le livre religieux qui constitue le tiers des titres publiés en 1680 n'en représente plus que le dixième un siècle plus tard. Le rapport au texte perd ainsi de sa sacralité et de son autorité. Au lieu d'être pensée comme le moyen d'imposer un message, le plus souvent à caractère religieux, la lecture devient celui qui peut conduire à s'en éloigner. Les propos énoncés par Chartier (1990, 104) pour la deuxième partie du XVIII^e siècle constituent une vérité qu'on peut généraliser à toutes les époques et à tous les types d'écrits : **"Les images portées par les libelles et pamphlets ne se gravent pas dans l'esprit du lecteur comme dans une cire molle, et la lecture n'emporte pas nécessairement la croyance"**. L'assimilation de la lecture à une passivité doit être remise en cause. Les lecteurs ne sont pas modelés par l'écrit,

⁵⁴ *Bouvard et Pécuchet*, paru en 1881, un an après la mort de son auteur, procure cependant une manière d'argument définitif contre le modèle de l'écrivain engagé, contre la prétention du savoir encyclopédique, car les deux héros croient naïvement qu'on peut tout apprendre en emmagasinant des informations, et contre tout ce qui ressemble à une action effective dans le monde.

"imprimés" par et comme les textes qui leur sont imposés ou proposés. Ce postulat de passivité que serait la consommation de livres, pousse de Certeau (1980, 280), qui le réfute, à dénoncer cette prétention pédagogique qui pousse les élites à croire leurs propres modèles culturels nécessaires au peuple **"en vue d'une éducation des esprits et d'une élévation des coeurs"**. Cette approche des pratiques culturelles s'appuie sur une idée inexacte de ce qu'est la consommation dans ce domaine. Assimiler, comme le soutient de Certeau, ce n'est pas **"devenir semblable"** à ce qu'on absorbe, mais **"rendre semblable"** à ce qu'on est, se l'approprier ou réapproprier. Le lecteur s'affranchit des contraintes du texte, mais, pour le comprendre, il faut revenir sur l'acte de lecture.

"Lire, c'est pérégriner dans un système imposé"

Lire, ce n'est donc pas absorber passivement un message, lire, c'est construire du sens, son sens avec l'écrit. Même dans cette forme de lecture populaire qualifiée parfois d'"aliénante", il n'existe pas de consommation passive⁵⁵. Hoggart (1970) parle ainsi de la **"consommation nonchalante"** des femmes des classes populaires **"qui lisent la publicité que d'un oeil"**, attitude susceptible d'être interprétée comme un mécanisme de "défense passive", contre un conditionnement. Une certaine forme d'inattention, comme l'écrit aussi Thiesse (1984), constitue un filtre efficace contre tout façonnement par l'écrit. Dans une recherche menée en Ecosse en 1986-1987, Fowler met en évidence l'attitude "active" de la plupart des lectrices de "romans à l'eau de rose". Elles ne sont pas les victimes passives et crédules de leurs lectures. Elles reconnaissent que les qualités de divertissement et d'évasion de ces romans les aident à mieux supporter leur vie. Comme l'écrit Pennac (1992), lorsqu'il affirme le droit au bovarysme, ce n'est pas parce que cette jeune fille collectionne les *Harlequin* qu'elle finira en avalant l'arsenic à la louche⁵⁶.

Cette remise en cause de la passivité du lecteur a été théorisée par la science littéraire moderne. Si les théories développées par les travaux de l'Ecole de Constance, par Jauss et Iser, ou l'approche sémiotique de Eco nous intéressent, c'est parce qu'elles soulignent que si les parcours de lecture imposés par le texte sont les mêmes pour tous, chaque lecteur réagit d'une manière personnelle avec un horizon d'attente qui lui est propre, horizon construit par les expériences de lectures antérieures et par le vécu social et affectif. Dispositif "économique" pour Iser, "paresseux" pour Eco, le texte vit sur la plus-value de sens introduite par le destinataire. Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir et il attend du lecteur qu'il les comble. Si un romancier souhaite

⁵⁵ Comme l'écrit avec force Thiesse (1984, 49), à propos de la lecture dans les classes populaires, "L'aliénation, si aliénation il y a, ne saurait être créée par ces romans, puisqu'elle est inscrite dans le rapport au monde social d'une classe à laquelle est déniée la domination théorique de ses pratiques (culturelles, en l'occurrence)".

⁵⁶ Pour Pennac (1992, 163), le "bovarysme", c'est "Cette satisfaction immédiate et exclusive de nos sensations : l'imagination enfle, les nerfs vibrent, le coeur s'emballa, l'adrénaline gicle, l'identification opère tous azimuts, et le cerveau prend (momentanément) les vessies du quotidien pour les lanternes du romanesque...". "Ce terme de 'bovarysme' avait fait son apparition philosophique en 1902 sous la plume nietzschéenne de Jules de Gaultier. L'auteur décrivait sous cette catégorie toutes les formes de l'illusion du moi et de l'insatisfaction, depuis le fantasme d'être un autre jusqu'à la croyance au libre-arbitre" (Roudinesco Elisabeth. *Jacques Lacan. Esquisse d'une vie. Histoire d'un système de pensée*. Paris : Fayard, 1993. 723 pages. citation p.47).

prendre pour cadre une grande surface de distribution, il n'a pas besoin de construire une description minutieuse. La vision d'une main poussant un caddy peut suffire, dans notre culture, à reconstruire mentalement l'ensemble du magasin. Chaque élément du texte renvoie le lecteur à des modèles culturels qui lui permettent de combler l'implicite et d'inférer ce que le texte ne dit pas, parce qu'il est limité par nature, mais qu'il présuppose. S'il semble que la capacité de concrétiser le monde potentiel du texte - nous pensons surtout au texte fictionnel - n'est pas réception passive du texte, elle n'est pas non plus une activité libre du lecteur. C'est ce qu'indique Burgos (1991, 44) : la construction de sens dans la lecture doit "se concevoir comme un procès de négociation permanente entre les attentes du lecteur et celles qui sont inscrites dans la structure même de l'oeuvre". Mais cette place donnée au lecteur ne signifie pas qu'il participe par procuration à la création⁵⁷. Comme il n'existe pas de lecteur générique, l'auteur imagine un lecteur virtuel qui n'est que son reflet. **"Nous ne pouvons être lus que par des lecteurs qui ont en commun avec nous des termes de référence fournis par l'éducation, pas seulement scolaire, mais dans le sens le plus large de l'expérience vécue"** déclare le prix Nobel de littérature Nadine Gordimer⁵⁸. L'horizon d'attente de l'auteur et celui du lecteur ne doivent pas constituer deux ensembles disjoints. L'exemple de la main qui pousse un caddy ne permettrait pas à un aborigène australien qui n'aurait jamais quitté le bush la reconstruction mentale d'une grande surface. La conséquence, sur le plan pédagogique, n'est pas négligeable : **"Un texte exclut quiconque possède des caractéristiques trop éloignées de celles prévues, connues ou voulues par l'auteur"**. Cette conséquence, exprimée ici par Foucambert (1986, 28) signifie que la coopération ne peut avoir lieu, les interstices ne peuvent être remplis. Il n'est pas d'interprétation possible, de dialectique entre la stratégie de l'auteur et la réponse du lecteur. Cette absence de coopération n'empêche pas pour autant une utilisation libre du texte. Utilisation signifie qu'il s'agit d'une lecture non anticipée par l'auteur, qu'on fait donc violence au texte en refusant le type de lecture qu'il programme. Cette utilisation qui apparaît davantage comme un déplacement du texte est soulignée par Eco (1993, 74-75) à propos de la lecture de l'horaire des chemins de fer par Proust : **"Proust pouvait lire l'horaire des chemins de fer et retrouver dans les noms des localités du Valois les échos doux et labyrinthiques du voyage de Nerval à la recherche de Sylvie. Mais il ne s'agissait pas d'interprétation de l'horaire, c'était l'une de ses utilisations**

⁵⁷ Bourdieu (1992, 415) réfute l'interprétation comme capacité créatrice. Que le lecteur puisse participer par procuration à la création lui semble une illusion due à une position de lector non analysée. Rappelons qu'il oppose l'auteur, celui qui produit lui-même, et le lector qui parle des oeuvres des autres : "Qu'on le baptise 'lecteur implicite' avec la théorie de la réception (et Wolfgang Iser), 'archilecteur' avec Michaël Riffaterre, ou 'lecteur informé' avec Stanley Fish, le lecteur dont parle réellement l'analyse n'est autre que le théoricien lui-même qui, suivant en cela une inclination très commune chez le lector, prend pour objet sa propre expérience, non analysée sociologiquement, de lecteur cultivé. Il n'est pas besoin de pousser très loin l'observation empirique pour découvrir que la lecture qu'appellent les oeuvres pures est le produit des conditions sociales de sa production. En ce sens, l'auteur et le lecteur légitime sont interchangeables". Cette forme de rencontre avec les oeuvres et les auteurs est qualifiée par Bourdieu de "narcissisme herméneutique". L'herméneute affirme son intelligence et sa grandeur par son intelligence empathique des grands auteurs.

⁵⁸ Dans une interview, en réponse aux questions de Richard Crevier, dans le n°609 du journal *Révolution* du 1er novembre 1991.

légitimes, presque psychédélique. L'horaire, quant à lui, ne prévoit qu'un seul type de Lecteur Modèle, un opérateur cartésien orthogonal doué d'un sens aigu de l'irréversibilité des successions temporelles".

Il ne faut pas confondre lecteur générique et lecteur modèle. S'il ne peut y avoir de lecteur générique, des auteurs peuvent viser "leur" lecteur modèle. Ils s'adresseront à des enfants, à des médecins, à des amateurs de voile... Ils choisiront une cible. Ils feront en sorte, comme l'écrit Eco (1993, 70), que ***"Chaque terme, chaque tournure, chaque référence encyclopédique soient ce que leur lecteur est, selon toute probabilité, capable de comprendre. Ils viseront à stimuler un effet précis ; pour être sûrs de déclencher une réaction d'horreur, ils diront avant : Il se passa quelque chose d'horrible. A certains niveaux, le jeu fonctionnera".***

Le lecteur ne peut être seulement considéré comme "l'effet" du livre. Il joue, en "braconnant" sur les terres d'autrui, pour reprendre la belle métaphore de de Certeau, un rôle dans le procès de lecture. Trop souvent cela est oublié car le premier objectif de l'apprentissage de la lecture, l'accès à l'information écrite qui structure l'espace urbain dans lequel vit la majeure partie de la population, occulte le second, la maîtrise d'un outil précieux pour construire sa pensée. Mais pour approcher de ce dernier objectif, l'écrit ne doit pas être utilisé seulement en réception, mais aussi s'associer à un écrit en production.

L'adaptation à une société "scripturée"

Personne aujourd'hui ne conteste l'importance de l'accès à l'information écrite, condition préalable de la pleine utilisation des autres codes de communication. Par exemple, les hebdomadaires les plus vendus sont ceux qui annoncent les programmes de télévision. Cet accès à l'information écrite est d'autant plus important qu'elle constitue une clé pour comprendre et s'appropriier l'espace urbain.

L'urbanisation s'est imposée. Or la ville et l'écrit, et cela depuis l'Antiquité, sont liés⁵⁹. L'attrait pour l'écrit en milieu urbain provient des stimulations de l'information dues à ce milieu, et des questions que peut susciter le contact entre membres des catégories différentes. C'est pourquoi, comme le précise Martin (1987), au XVIII^e siècle, ce sont les domestiques qui utilisent le plus l'écrit parmi les gens du peuple. Aujourd'hui 75% de la population vit en ville, 90% si aux urbains on ajoute les périurbains. Les espaces urbanisés sont "scripturés", de plus en plus structurés par l'information écrite. L'écrit nous

⁵⁹ "A qui l'aurait parcourue avec l'état d'esprit et l'attention d'un touriste libre de son temps, n'importe quelle ville de l'empire romain entre le I^e et le III^e siècle après Jésus-Christ ne se serait pas seulement ni principalement caractérisée par ses statues, ses temples, ses lieux de sociabilité publique, ses couleurs et son trafic ; mais plutôt par les inscriptions partout présentes sur les places et dans les rues, sur les murs et dans les cours, peintes, dessinées ou gravées, apposées sur des plaques de bois ou tracées sur des cadres blancs. Elles différaient fortement, non seulement par leur aspect, mais aussi par leur contenu surtout publicitaire, tantôt politique et funéraire, tantôt célébratif, tantôt public, tantôt strictement privé, fixant une observation, ou une insulte ou un souvenir plaisant... et elles étaient exposées partout, avec une préférence, il est vrai, pour certains lieux assignés - places, forums, édifices publics, nécropoles -, mais seulement quand il s'agissait des plus solennelles..." (Petrucci 1986 cité par Martin 1996 p. XI de la préface).

interpelle : noms de rues, enseignes des magasins, publicité, panneaux d'information automatisés.

De plus, toute la vie quotidienne contraint à son utilisation. Ne citons que les obligations administratives, les opérations bancaires, l'achat des tickets aux guichets automatiques des gares... sans oublier la place grandissante des engins informatisés pour les nécessités du travail. Les sociétés contemporaines deviennent dépendantes des moyens de communication par l'écrit très élaborés. Il s'agit d'une société de plus en plus écrite **"organisée par le pouvoir de modifier les choses et de réformer les structures à partir de modèles scripturaires"** (de Certeau 1980, 283). On comprend ici comment ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit se sentent souvent perdus dans un tel environnement. La lutte contre l'exclusion, lorsqu'elle s'intéresse à l'approche de l'écrit, insiste surtout sur l'aspect fonctionnel de la lecture s'efforçant de donner les rudiments qui permettent de se débrouiller avec l'écrit. On reste au niveau de la seule adaptation à une société de plus en plus écrite. C'est loin d'être inutile, mais on risque d'oublier que l'écrit offre un apport spécifique, mais il faut aller questionner, comme l'affirme Foucambert (1994, 44), **"Bien en amont des fonctions de communication et d'expression auxquelles l'écrit ouvre simplement un registre nouveau, du côté des instruments de pensée"**⁶⁰.

L'écrit, un apport spécifique pour qui sait le lire et le produire

Si l'écrit offre un apport spécifique, cet apport n'est pas toujours perçu d'une manière positive. Que reproche-t-on à l'écrit ? De figer la pensée, d'être par essence un moyen de domination.

Les Anciens n'avaient pas, comme l'indique Borges (1982), notre culture du livre car ils n'y voyaient qu'un succédané de la parole. L'écrivain argentin ajoute que la phrase qu'on cite toujours, "scripta manent, verba volant", ne signifie pas que la parole soit éphémère mais que le mot écrit soit quelque chose de permanent et de mort. La parole, et son explication rejoint Platon, **"a quelque chose d'ailé et de sacré"**. Les critiques n'ont pas manqué depuis l'auteur de l'*Apologie de Socrate* qui se méfiait de cette mémoire artificielle qu'est l'écriture. Mémoire artificielle certes, mais qui libère la mémoire incorporée. Cette suspicion envers l'écrit, on la retrouve chez les Gaulois. Alors que ceux-ci se servent habilement de l'alphabet grec pour les échanges, leurs druides, c'est Jules César qui l'observe dans *La guerre des Gaules*, estiment que la religion ne permet de confier à l'écriture la matière de leur enseignement. Ils craignent que leurs légendes et leurs secrets soient figés et aussi divulgués par l'écriture, ce qui, implicitement, était reconnaître une certaine efficacité à cet outil. Quant à la métaphysique occidentale, elle

⁶⁰ Aussi est exemplaire l'expérience menée à Lorient par quatorze chômeurs et l'écrivain Ricardo Montserrat. Dans le cadre de l'un des vingt-neuf projets de quartier mis en place par le ministère de la Culture, ils ont produit (de mars à la fin de l'année 1996) une fiction où tout est faux, où tout est vrai puisque chaque personnage est inspiré par l'existence difficile de ces quatorze Lorientais. Neuf mois de travail et une production dans laquelle ils ont pu exposer leurs blessures, et, en les mettant en forme, déjà les dominer. De plus, la qualité du texte, magnifique témoignage sur le désarroi des gens de notre époque, a intéressé le directeur de la Série Noire. (KELT et Ricardo Montserrat. *Zone mortuaire*. Paris : Gallimard, 1997. 183 pages. Série Noire).

s'est forgée au prix d'un effacement de l'écriture, encore accusée de figer la pensée, au profit de la parole. La parole est le lieu de vérité, de la présence à soi du sens. La métaphysique a ainsi contribué à faire de la parole une instance décisive dont l'écrit n'en serait qu'une simple image. Mais il n'était alors pris en compte que la transcription d'énoncés oraux, ce qui n'est pourtant que l'un des usages possibles de l'écriture. "Comme si l'écriture commençait et finissait avec la notation" (Derrida 1967, 51).

On reproche aussi à l'écrit, et Levi-Strauss l'exprime avec force dans sa "Leçon d'écriture" de *Tristes Tropiques*, d'être un outil de domination sinon d'asservissement : **"La fonction primaire de la communication écrite est de favoriser l'asservissement. L'emploi à des fins désintéressés, en vue de tirer des satisfactions intellectuelles et esthétiques est un résultat secondaire, si même il ne se réduit pas le plus souvent à un moyen pour renforcer, justifier ou dissimuler l'autre"** (p. 354). L'écrit affermit la domination, et Levi-Strauss associe l'effort des états européens en faveur de l'instruction obligatoire au XIX^e siècle avec l'extension du service militaire et de la prolétarisation. La lutte contre l'analphabétisme s'accompagnant d'un renforcement du contrôle des citoyens par le pouvoir, **"Il faut que tous savent lire"** pour que ceux qui détiennent ce pouvoir puisse dire : **"nul n'est censé ignorer la loi"** (p. 355).

Il est vrai que c'est ainsi qu'est parfois perçu l'écrit. L'été 1789 verra le peuple des campagnes partir à l'assaut des châteaux pour brûler les terriers où étaient consignés les droits féodaux devenus intolérables. mais, quelques siècles auparavant, le mouvement communal avait poussé les bourgeois à réclamer à leurs seigneurs des chartes qui fixaient par écrit les droits et les devoirs de chacun pour ainsi échapper à l'arbitraire du pouvoir. Pour les uns, l'écrit était perçu comme un vecteur de domination, pour les autres, et ils sont rejoints par la pensée politique classique, seule la loi écrite, publiquement reconnue, est compatible avec la liberté. Le manque d'écriture servirait le despote.

Si l'écrit est parfois perçu comme un facteur de domination, c'est, peut-être, parce qu'il demeure trop souvent l'objet d'une appropriation limitée. L'écrit impressionne ceux qui ne le maîtrisent pas. Ainsi le chef des indiens Nambikwara qui intéressait tant Levi-Strauss avait tout du suite perçu le prestige et l'autorité qu'il pouvait retirer en faisant semblant de comprendre ce qu'écrivait l'ethnologue et de communiquer avec lui. Il savait, ou plus exactement faisait comme tel, les membres de sa tribu ignoraient. C'est une situation qui n'offre aucune originalité comme le rappelle Levi-Strauss : **"Pendant des millénaires et aujourd'hui dans une grande partie du monde, l'écriture existe comme une institution dans des sociétés dont les membres, en immense majorité, n'en possèdent pas le maniement"** (1984, 352). En général, cette majorité en maîtrise les rudiments, mais pas suffisamment pour en exploiter toutes les potentialités, ce qui reste l'apanage du lecteur.

L'écrit comme la parole peuvent être l'objet d'un monopole et d'une transmission restreinte. Toute communication, qu'elle soit orale ou écrite, est traversée par une fonction de subordination. Tout sens, comme le précise Goody (1979), est le produit d'un jeu social de construction de sens, d'un déchiffrement qui s'opère à plusieurs niveaux, où s'affrontent des positions d'inégal pouvoir. Si les Nambikwara sont impressionnés, c'est parce qu'ils ne savent pas lire mais aussi parce qu'il s'agit de leur chef. Il est illusoire de chercher dans le seul écrit l'origine de toute domination. Goody préfère d'ailleurs insister

sur ce qui fait la spécificité de l'écriture, un outil pour le travail de la pensée. Dire cela ne signifie pas qu'on conçoit que les sociétés sans écriture constituent des sociétés sans pensée. Elles ne manquent pas d'une pensée réflexive mais d'un manque d'outils pour accumuler celle des autres. Avec l'écrit **"s'accrut la possibilité d'accumuler des connaissances, en particulier des connaissances abstraites, parce que l'écriture modifiait la nature de la communication en l'étendant au-delà du simple contact personnel et transformait les conditions du stockage de l'information ; ainsi fut rendu accessible à ceux qui savaient lire un champ intellectuel plus étendu"** (Goody 1979, 86-87). Il est bien clair qu'un homme qui ne lit pas peut être aussi un homme qui pense. Seulement, il n'aura pas à sa disposition l'outil qu'est l'écrit pour travailler sa pensée. Cela lui sera plus difficile. L'écrit, pour celui qui sait le lire et le produire, aide à concrétiser sa propre pensée en la visualisant. Quand on déploie le discours devant ses yeux, des enchaînements d'un type nouveau apparaissent. Ils vont donner une sorte de liberté d'expression par rapport à sa propre pensée. L'écrit, comme l'observe Foucambert (1994), n'est pas le lieu de la pensée qui se crée mais de la pensée qui s'éprouve dans son unité.

Utiliser l'écrit, c'est sans arrêt revenir sur sa propre pensée car l'acte de lire, par sa nature même, pousse à une remise en cause des interprétations qu'on a attribuées aux expériences vécues ou aux précédentes lectures. En effet, comme l'indique Iser (1997), le fait de lire construit une dialectique entre l'attente de ce qui va arriver et la mémoire de ce qui s'est passé. La forte capacité à anticiper qui caractérise le lecteur l'oblige, dès que le texte invalide l'hypothèse émise, à reformuler ce qu'il avait d'abord établi. La lecture, dans son procès même, par cette rétroaction obligée, contraint à renouveler la perception des choses. Par ajustements successifs, par l'accumulation de discours critiques, la pensée se structure. On comprend aussi comment la lecture peut jouer un rôle dans la vie sociale car cette expérience, à travers la dialectique évoquée ci-dessus, aide à libérer le lecteur **"de l'adaptation sociale, des préjugés et des contraintes de sa vie réelle"** (Jauss 1994, 75).

L'écrit constitue donc un outil remarquable pour travailler sa pensée. Côté réception, l'intérêt n'est pas seulement dans l'accès à des informations multiples et variées qui autorise ainsi une accumulation de connaissances. Si on suit cette idée on voit mal ce que pourrait apporter la fiction qui, généralement apporte peu d'informations ou qui sont falsifiées par elle. C'est d'ailleurs pourquoi certains relèguent le livre de fiction au rang de pourvoyeurs de loisir, au sens de non utile, ce qui constitue, pour Poslaniec (1992, 136) une confusion entre gratuité et utilité : **"C'est faire peu de cas de ce que la cybernétique nous a appris depuis longtemps, à savoir que c'est l'organisation des informations qui permet l'efficience. Quand on lit un livre de fiction, on n'accroît guère son savoir, quantitativement, mais on réorganise celui qu'on détient déjà, car lire c'est lier, relier, règle du jeu de lecture incontournable. Et relier, c'est créer un ordre, son ordre, dans le chaos des informations qu'on détient déjà et qui sont liées entre elles que par le mode d'expression antérieur, l'expérience, l'interaction avec l'environnement qui nous le a fait mémoriser"**. Très souvent, c'est par la lecture romanesque qu'on accède à une autre façon de penser la réalité. Les écritures documentaires et fictionnelles ne s'opposent pas, elles s'appuient l'une sur l'autre pour

construire cette connaissance du monde. Mais lire aide aussi à travailler sur soi, à l'émergence de l'enfui, car comme l'exprime Goulemot (1985, 85), lire, c'est se lire et se donner à lire : **"En d'autres termes, que donner un sens, c'est se parler dans ce qui, peut-être, ne parvient pas à se dire ailleurs et plus clairement"**. Ce n'est certes pas nouveau comme idée. La métaphore de la page-miroir avait déjà été filée par Hugues de Saint-Victor dans la première moitié du XII^e siècle. Il demandait au lecteur de s'exposer à la lumière de la page de façon à ce qu'il puisse se reconnaître lui-même et qu'il prenne conscience de son moi.

Côté production, ce que déclare à l'hebdomadaire *Télérama*⁶¹ l'éditrice Anne-Marie Métallié en parlant des auteurs latino-américains qu'elle a sortis de l'ombre illustre bien l'aide apportée par l'écrit : **"Ils ont tous conscience d'avoir vécu la même histoire politique, les mêmes rêves et aussi les mêmes échecs. Ecrire, pour eux, c'est travailler sur cet échec, tenter de le saisir, de le dépasser. Pour cela, ils ont recours à des formes de récit qui ne sont pas dans la tradition du roman latino-américain. Ils ont investi le polar, le conte, voire la fable. Leur narrateur est comme eux, un homme qui cherche"**⁶². L'écrit constitue un outil pour travailler sur ses expériences de vie, plus particulièrement sur ses échecs, ses souffrances, dire les manques et les humiliations, pour essayer de les saisir et de les surmonter. Pourquoi certains parents écrivent l'histoire de la maladie de leur enfant, si ce n'est, comme l'exprime la romancière Annie Ernaux (1996), parce que tout récit rend normal n'importe quel acte, y compris le plus dramatique. Utiliser l'écrit permet en quelque sorte d'être ethnologue de soi-même.

Il "faut" donc qu'ils lisent et écrivent, qu'ils utilisent cette "raison graphique", non pour réfléchir, cela se fait autrement qu'avec l'écrit, mais parce que le travail sur la pensée est plus aisé, peut-être plus fécond, lorsque celle-ci est concrétisée par des signes sur du papier ou sur un écran qu'on classe, compare, oppose... La solution n'est pas dans les livres, elle peut se trouver par la lecture et l'écriture si on sent **"qu'il y a prise sur le monde dès lors qu'on entre dans la compréhension de ce qui le fait être ce qu'il est"** (Foucambert 1994, 57), si on est un homme qui cherche. L'apprentissage de la lecture, comme l'affirme Bourdieu (1985), s'appuie beaucoup plus sur des interrogations pré ou extra-scolaires, liées à la découverte par l'enfant et l'adolescent de problèmes qui tiennent à la difficile compréhension de l'ordre du monde, que sur une scolarisation ou un apprentissage scolaire. C'est donc le désir d'apprendre et d'entreprendre qui pousse à la lecture. Il n'est pas certain que l'école crée les conditions d'éveil de ce désir qui transformerait les élèves en questionneurs d'écrit.

⁶¹ *Télérama* n°2419 du 22 mai 1996 p. 52.

⁶² Sepulveda, dont *Le vieux qui lisait des romans des romans d'amour* (1992) fit un triomphe, mais aussi Paco Ignacio Taibo II, Sosa, Antonio Sarabia, Javier Gonzalez Rubio, Jésus Díaz.

Deuxième partie La lecture au collège dans les cours de français

L'enseignement de l'écrit au collège s'exerce dans un cadre légal, celui des Instructions officielles. Ces Instructions, depuis la création de l'école obligatoire, sont modifiées en moyenne tous les dix ans. Leur évolution reflète les progrès des connaissances scientifiques, les nécessités de la vie sociale ou, parfois, les marottes des hommes politiques et de leurs "experts" à l'origine de ces changements. Les croisements de points de vue et d'intérêts divergents produisent des contradictions que les professeurs de français devront surmonter. Mais cette polysémie des programmes ne se retrouve pas dans leurs applications qui offrent une certaine unité, celle d'un figement des pratiques pédagogiques comme si les populations scolaires n'avaient pas changé. La politique de lecturisation constitue une autre approche de l'écrit qui met **"l'élève au centre du système éducatif"** pour reprendre la formule de la loi de 1989.

A la logique d'imposition se substitue une logique de proposition où entrent en compte la culture de l'élève, la place occupée par l'écrit dans cette culture. La connivence avec l'écrit qu'autorise la possession d'un habitus lectoral constitue un bien inégalement partagé. Selon le milieu socio-culturel surtout, mais aussi selon le parcours de vie, les rencontres, l'utilisation de l'écrit fait sens et mérite les efforts pour en maîtriser les difficultés. Dans une pédagogie de la lecture, le constat de ces disparités ne peut être éludé. Une fois évalué la plus ou moins grande familiarité de l'élève avec les livres, les ordonnateurs de la politique de lecturisation s'efforcent de créer les conditions qui aident

l'élève à devenir un questionneur d'écrits. Les compétences à acquérir, les enjeux dépassent ceux de la seule alphabétisation. A un écrit effleuré, à un balbutiement lectoral succède une immersion dans l'écrit, non pour s'isoler du monde mais pour mieux le comprendre, et ainsi acquérir d'autres moyens d'agir.

CHAPITRE I L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LES COURS DE FRANÇAIS AU COLLEGE

Pendant un peu plus d'une décennie, ce sont les textes de 1985 qui ont indiqué les objectifs à atteindre et les méthodes à suivre. A la rentrée 1996, de nouvelles instructions sont entrées en vigueur en 6e qui vont ensuite s'appliquer progressivement aux autres classes du collège. Même si elles deviendront caduques à la rentrée 1999, lorsque la réforme concernera la classe de troisième, les Instructions officielles de 1985 nous intéressent d'abord parce qu'elles constituaient le cadre réglementaire que devaient utiliser les professeurs de français, et par conséquent les élèves que nous avons interrogés lors de l'enquête présentée plus loin. Ensuite, leur étude permettra d'apprécier les permanences et les avancées des nouveaux programmes en ce qui concerne la diffusion des pratiques de lecture et d'écriture dont l'objectif serait de donner à l'élève un outil qui l'aiderait à se penser et à penser le monde pour mieux le maîtriser.

Les Instructions officielles de 1985 : une certaine tentation du syncrétisme

Les Instructions officielles de 1985 et leur complément, *Lire au collège* (1986), instaurent un jeu de balance entre l'acquisition de techniques et d'outils qui, à travers des activités de lecture et d'écriture, doivent permettre une science du discours et des textes, et le maintien d'un corpus de textes canoniques qu'il faut étudier pour en dégager une "leçon" morale, historique ou civique.

"Pratiquer une lecture autonome, silencieuse et, s'il est nécessaire, rapide. (...) Acquérir le goût de la lecture qui naît d'une compétence maîtrisée (...). S'appuyer sur les intérêts que manifestent les élèves et qui peuvent motiver leur désir de lire ; sur l'expérience qui leur vient de l'école élémentaire, de leur famille, de leur milieu social et culturel ; sur une juste appréciation de leurs capacités réelles et des besoins que fait apparaître le déroulement de leurs études. (...) Attirer l'attention, surtout en sixième et cinquième, sur la diversité des livres et des institutions qui les produisent, sur leur présentation et leur organisation matérielle, en leur faisant notamment distinguer les livres écrits pour la jeunesse et les ouvrages plus spécifiques à l'école (manuels, dictionnaires et documents, encyclopédies), sur la constitution d'une bibliothèque personnelle, l'exploitation du C.D.I., les ressources des bibliothèques (de la classe, du collège, du quartier, de la ville) et des librairies. (...) Chaque professeur, quelle que soit sa discipline, devra prendre contact avec le

bibliothécaire-documentaliste et établira avec lui une collaboration pour mettre en oeuvre, après les avoir définies avec précision, des actions pédagogiques correspondant aux objectifs recherchés".

Une compétence technique maîtrisée, des choix qui s'appuient sur l'intérêt, l'expérience des élèves, une présentation du monde de l'édition, des réseaux de diffusion de l'écrit, un travail en collaboration avec le documentaliste correspondent à la première direction, faire de l'élève un lecteur.

Mais les professeurs de français peuvent aussi trouver dans les Instructions officielles une autre approche à la lecture de ces lignes : **"Ne pas refuser les suggestions du manuel. Celui-ci est, au cycle d'orientation, comme au cycle précédent, un livre de référence. Il permet de découvrir, sous forme d'extraits, des oeuvres dont la lecture complète serait malaisée ou impossible en classe. Il a surtout pour avantage de jouer un rôle stimulant, en incitant les élèves à recourir au texte intégral. (...) Donner la priorité à la littérature : alors que le cycle d'orientation correspond à une période où les élèves, qui continuent à lire les livres réservés à la jeunesse, découvrent la littérature, il est souhaitable que, à la fin du cycle, celle-ci soit devenue l'objet privilégié de leurs lectures. (...) On devra tenir compte de ces orientations pour l'enrichissement de la bibliothèque du C.D.I. ; les bibliothécaires-documentalistes les auront présentes à l'esprit lorsqu'ils guident les élèves dans le choix de leurs lectures. (...) Les professeurs de quatrième et de troisième considéreront que leurs élèves sont appelés à entrer dans un lycée. Ils les y préparent en leur procurant les connaissances et les capacités nécessaires : bases grammaticales, souci d'un emploi exact des mots, lectures de textes variés et replacés dans leur temps, aptitude à saisir et à construire un raisonnement, à formuler un jugement. Apprendre à résumer un texte, à le lire méthodiquement, à composer un exposé oral ou écrit, à situer dans l'histoire les auteurs et les oeuvres que l'on étudie".**

Ici l'utilisation d'un manuel qui scolarise davantage la lecture, la priorité donnée à la littérature qui devra "enrichir" le C.D.I., l'introduction de la "lecture méthodique" dont l'objectif est la préparation de l'épreuve de français au baccalauréat et dont la finalité est de faire mieux lire les élèves alors que nous ne sommes pas certains qu'ils savent tout simplement lire, constituent une seconde direction. L'élève doit être initié à la littérature en étudiant un certain nombre de textes sacralisés par leur inscription dans les Instructions officielles. C'est oublier, comme l'écrit Viala (1995, 327) que les populations scolaires ont changé, **"le capital n'est pas déjà constitué par l'héritage familial et scolaire, mais le schème de la lecture d'approfondissement persiste, alors que la question se pose est plutôt celle de l'acquisition première d'un capital de lectures cursives".**

Le nouvel objectif assigné à l'école depuis le début des années 80, donner le "goût" de lire, a été ajouté à ce qui se faisait. Le cadre de référence, la littérature classique, a été gardé, sa primauté réaffirmée, en même temps qu'on demandait de diversifier les objets de lecture. Est-il si aisé pour les enseignants de **"s'appuyer sur les intérêts que manifestent les élèves", "sur l'expérience qui leur vient de leur milieu social et culturel"** et, en même temps, de privilégier la littérature, quand elle est seulement conçue comme un corpus de textes canoniques ? Pourtant les difficultés qu'engendre une telle

approche ont été soulignées. En 1991, dans un rapport du Conseil national des programmes, aujourd'hui "oublié", on pouvait lire que l'immersion précoce d'enfants dans des domaines culturels trop complexes, ou mal adaptés à leur âge et incompatibles avec leur langage propre, conduit souvent à des naufrages. En 1984, Calvino avait aussi évoqué ce problème dans *Pourquoi lire les classiques* en rappelant que les lectures de jeunesse de ces mêmes classiques peuvent se révéler peu profitables par suite de l'impatience, de la distraction, de l'inexpérience des modes d'emploi, de l'inexpérience de la vie. Ces textes officiels oublient l'expérience de vie des adolescents auxquels ils s'appliquent.

Ces Instructions de 1985 conservent et innovent. En fonction de la formation suivie, des objectifs visés, des élèves à qui on les destine, ces textes offrent une pluralité de lectures. Monique Maquaire (1990, 62) indique que ces instructions de 1985 instituent dans l'enseignement du français cohérence et continuité et qu' **"elles peuvent favoriser l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits mieux que les pratiques largement critiquées mais toujours bien implantées, malgré leur inefficacité auprès de la plupart des élèves"**. M. Maquaire, I.P.R. de lettres dans l'académie de Rennes⁶³, puis de Nantes, c'est-à-dire exégète officiel des textes ministériels, parle même de "révolution épistémologique" dans l'enseignement du français. Pourtant, dans une enquête précédente (1993), le figement des pratiques pédagogiques que nous avons observées était souvent justifié par le respect des Instructions officielles. La pluralité des lectures reflète les contradictions de ces textes.

L'école, à travers ces textes officiels, comme le constate Friot (Dans Manesse et Grellet 1994, 66), impose aux professeurs de français un rôle de formateur par rapport aux textes et aussi un rôle de médiateur par rapport au livre sans mesurer ce qu'ils ont de contradictoires ou de complémentaires : **"D'une part analyser de grands textes du patrimoine littéraire, dont on est bien conscient qu'ils sont difficiles d'accès pour une grande partie du public nouveau entré au collège ; d'autre part, lutter contre la désaffection pour les livres et la lecture en général. D'une part, initier à une lecture savante, qui utilise les méthodes de l'explication traditionnelle de texte ou, parfois, tente d'intégrer les outils d'analyse de la nouvelle critique littéraire, au risque d'accroître la distance entre le texte et le lecteur adolescent ; d'autre part, motiver la lecture personnelle, faire connaître le plaisir immédiat du texte de fiction, valoriser le livre concurrencé par d'autres moyens d'information et de loisir"**.

Les Instructions officielles de 1985 instaurent donc une dialectique entre deux logiques sans trop savoir si la synthèse, à la charge de l'enseignant, est possible. Il est donc intéressant d'étudier les nouveaux textes officiels qui marqueront la décennie à venir pour vérifier comment cette contradiction a été prise en compte.

Les nouveaux textes officiels

⁶³ Inspecteur Pédagogique Régional. Il existe des I.P.R. de lettres, mais aucun I.P.R. de lecture. Cette absence signifie clairement les priorités exigées des professeurs de français. Pour enseigner ceux-ci doivent posséder un CAPES de lettres (classiques ou modernes), pas de lecture !

Deux finalités sont fixées à l'enseignement du français au collège, que l'élève puisse former sa personnalité et devenir un **"citoyen conscient, autonome et responsable"**. L'objectif de l'enseignement du français au collège devient, pour l'élève en fin de troisième, la maîtrise des différentes formes de discours. Le discours est entendu comme toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral, c'est-à-dire des différentes modalités qu'adopte la langue en situation concrète. La transmission des connaissances littéraires classiques n'apparaît plus comme une priorité de l'enseignement du français au collège. Pourtant, dans le *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* du 7 mars 1996 qui exposait les projets de nouveaux programmes pour le cycle central, dès la première page concernant le français, l'adjectif "littéraire" était rappelé six fois. Le sens donné à ce mot a-t-il évolué par rapport aux Instructions de 1985

Ces Instructions citent un corpus officiel qui clive les textes en deux catégories, la littérature et les autres textes moins dignes d'intérêt parce qu'ils n'en sont pas. Dans les nouvelles Instructions, la littérature n'y est plus définie en plein, même si quelques classiques sont énoncés, mais en creux. Comme l'écrit Veck (1994, 622), **"Ce que l'école appelle littérature peut se caractériser à partir du problème du corpus qui lui est lié"**⁶⁴. Dans les lectures diversifiées à réaliser au cours du cycle central on retrouve les textes littéraires entre la littérature pour la jeunesse et les textes documentaires.

Certains textes sont donc qualifiés de littéraires et s'opposent à deux autres catégories de textes qui ne le sont pas, la littérature pour la jeunesse, par le fait même de préciser le lectorat à qui on le destine, et, les textes documentaires, parce que non fictionnels. Il ne nous revient pas ici de poser la question **"Qu'est-ce que la littérature ?", d'ailleurs "à sotte question, point de réponse"** (Genette 1990, 11). D'autres s'y sont attaqués, mais parfois, c'est le cas de Sartre, avec la sagesse de ne pas répondre⁶⁵. Nous manifestons seulement un certain étonnement devant les évidences assénées alors qu'elles mériteraient d'être interrogées. Les accompagnements au programme apportent une information sur les trois catégories de textes énoncées ci-dessus. Trois rubriques, la littérature pour la jeunesse, les textes du Moyen-Age au XIX^e siècle choisis pour leur apport culturel, les textes documentaires recouvrent les trois types de textes. Sont donc littéraires, parce qu'ils constituent un apport culturel pour des élèves de 5^e-4^e, des textes du Moyen-Age au XIX^e siècle. Les élèves de 5^e devront ainsi lire un roman de chevalerie, un récit de voyage en relation avec les grandes découvertes, un texte théâtral du Moyen-Age ou du XVII^e, un texte de dérision critique du Moyen-Age ou de la Renaissance, un roman "bref" ou une série de nouvelles, et un ensemble de poèmes du XIX^e siècle. Ces textes littéraires méritent non seulement la lecture mais aussi l'étude afin que les élèves puissent apprécier **"leur dimension esthétique et leur fonctionnement"**. Les oeuvres qui possèdent cette qualité esthétique sont choisies en fonction de finalités propres à l'école, en liaison avec les programmes d'histoire et d'éducation civique. Leur beauté est donc liée à leur utilité axiologique. Aussi doivent-elles sinon être lues dans leur intégralité - les textes officiels en reconnaissent la difficulté - au moins étudiées à travers

⁶⁴ In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université, 1994. littérature pp. 621-625.

⁶⁵ Rancière (1998) analyse pourquoi l'essence même de la littérature est indéfinissable parce qu'elle est faite d'un jeu de contraires, de fonctions incompatibles, de principes antagonistes.

quelques extraits. La littérature correspond toujours à un corpus de textes canonisés, à lire **"pour la formation d'une culture commune"**. Cette culture est, avant tout, celle que le lecteur lettré, **"lisant des textes légitimés, de façon intensive, de manière à en goûter la qualité littéraire et en retirer des enseignements"** (Friot 1995, 12), juge indispensable.

Ce modèle de lecteur lettré se retrouve dans l'emploi d'un vocabulaire hédoniste. L'école, comme cela était déjà demandé dans les Instructions de 1985, doit développer le "goût" de lire qui conduit au "plaisir" du texte, et, aussi, susciter le "plaisir" d'écrire. Les accompagnements au programme de 6^e confirment que les auteurs des nouveaux programmes ne sont pas saisis par le doute, on doit admettre que **"lire est une source de plaisir"**. Pourtant comme l'écrivait Barthes (1973, 83), le plaisir du texte n'est pas sûr, **"c'est un plaisir friable, délité par l'humeur, l'habitude, la circonstance, c'est un plaisir précaire"**. Le plaisir de lire, le plaisir d'écrire, normes d'une culture légitime confirment que, dans les nouvelles Instructions officielles, ce sont toujours des "lettrés" qui s'adressent à d'autres "lettrés" avec qui ils partagent les mêmes connivences culturelles. C'est la pérennisation du discours de "communion". La littérature, comme l'indique Reuter (1991), est tellement valorisée que ces lettrés oublient que le goût de lire est, comme le plaisir, marqué sociologiquement et interrogeable à ce titre.

Cette vision de la littérature induit un modèle de lecteur à imiter, celui du lecteur lettré, un peu comme s'il était naturel que tous les élèves, mêmes ceux qui proviennent de milieux où on connaît peu le "plaisir" de lire, devaient adhérer au jeu littéraire, à ce que Bourdieu appelle **"l'illusio littéraire"**⁶⁶. Avant de connaître, peut-être, le "plaisir de lire", il faut que s'instaure un rapport de qualité avec l'écrit, fruit d'un long apprentissage au cours duquel se capitalise un certain nombre de connaissances. Parler de "plaisir", c'est emprunter des raccourcis qui peuvent mener à des impasses pédagogiques et, ne pas aider les enseignants de français à régler le dilemme qui leur est ainsi posé. Faut-il contraindre les élèves à lire pour qu'ils découvrent un hypothétique plaisir, ou les aider, en s'appuyant sur leur expérience de vie, à entrer dans une culture de l'écrit qui éveille un désir de lire ?

En ce qui concerne l'écriture, l'utilisation du traitement de texte est conseillée par les nouvelles Instructions officielles : **"L'utilisation du traitement de texte peut apporter une aide précieuse"** (I.O. 6^e). Pour favoriser l'apprentissage de l'écriture **"on développe l'utilisation du traitement de texte"** (I.O. 5^e-4^e). Mais dans l'*Accompagnement des programmes* pour ces classes du cycle central, sur les six pages qui concernent l'écriture, aucun retour sur l'utilisation du traitement de texte n'apparaît. De plus, les Instructions officielles établissent un distinguo entre écrire pour soi et pour autrui, mais sans que cet autrui ne sorte d'un flou gênant. Il est seulement indiqué dans les I.O. de 6^e qu'autrui, c'est **"une personne désignée, groupe connu, ensemble non individualisable"**. La possibilité d'éditer les textes des élèves à destination de leur environnement en utilisant

⁶⁶ "L'illusio littéraire, cette adhésion origininaire au jeu littéraire qui fonde la croyance dans l'importance ou l'intérêt des fictions littéraires, est la condition, presque toujours inaperçue, du plaisir esthétique qui est toujours, pour une part, plaisir de jouer le jeu, de participer à la fiction, d'être en accord total avec les présupposés du jeu ; la condition aussi de l'illusion littéraire et de l'effet de croyance (plutôt qu' 'effet de réel') que le texte peut produire." (Bourdieu 1992 b, 455).

une imprimante n'est pas évoquée. Le risque des exercices proposés par les textes officiels, même s'ils manifestent de l'intérêt pour les productions des élèves, est d'enfermer les élèves dans des simulations d'écriture, où les productions ne possèderaient aucun statut social en dehors de l'école. Dans ce domaine pourtant, une stimulation des enseignants ne semble pas inutile. Dans une recherche précédente (1993), nous avons ainsi vérifié que très peu des 166 professeurs de français en classe de troisième que nous avons interrogés utilisaient le traitement de texte pour éditer les travaux de leurs élèves. Ils n'étaient que treize à en profiter.

Les permanences que véhiculent les nouveaux programmes risquent seulement d'agrèger aux anciennes instructions des nouveautés intéressantes que sont les recours à la lecture cursive et à la littérature de jeunesse sans modifier fondamentalement l'approche de l'écrit. Cette inquiétude est partagée par Schneegans (1997, 63) qui a participé à l'élaboration des nouveaux programmes : **"Le plus délicat sera sans doute d'expliquer aux enseignants l'articulation entre la littérature de jeunesse, les textes fondateurs, l'étude des genres, l'approche des écrits documentaires et de l'image"**. Nous craignons que **"l'unique projet fédérateur : la maîtrise des discours"** ne suffise pas à relier ces **"éléments disparates d'apparence"**. S'il apparaît difficile d'abandonner une approche lettrée de l'écrit, c'est, peut-être, parce que, comme s'interroge Chiss (1998, 27), il ne s'est pas dégagé un **"paradigme clairement substitutif"** à celui qui fonctionnait précédemment, celui de la "Littérature".

La lecture cursive, c'est-à-dire la lecture dans sa forme la plus courante, entre donc dans les programmes à côté de la lecture analytique, appelée auparavant méthodique. Cette lecture silencieuse doit toujours précéder la lecture à haute voix. Cette dernière dont l'intérêt, lors de l'étude des textes, était souligné dans les Instructions de 1985 n'est plus considérée que comme une application, parmi d'autres, des compétences orales. Si, en 6e, cette lecture cursive doit porter sur des textes littéraires ou non, pour le cycle central, elle ne concerne plus que des ouvrages empruntés à la littérature de jeunesse.

La littérature de jeunesse, déjà citée dans les compléments au programme de 1985, n'était alors envisagée qu'au cycle d'observation. Dans les nouveaux programmes, son utilisation est conseillée en 6^e, "au moins une lecture dans l'année", en 5^e, **"lecture cursive de récits brefs et de romans d'aventure"**, en 4^e, **"lecture cursive de récits longs"**. Le décalage qui apparaît entre les programmes officiels et leurs accompagnements oblige à revenir sur l'élaboration des programmes. M Maquaire, alors IPR de Lettres dans l'académie de Rennes, rencontrée à Guingamp le 8 janvier 1997, en réponse à mon étonnement à ce propos, a insisté sur les deux niveaux d'élaboration. Traditionnellement, l'Inspection Générale, où s'affrontaient les Anciens et les Modernes, ces derniers s'appuyant sur la nouvelle critique, la littérature contemporaine et la linguistique, jouaient le rôle d'experts. Aujourd'hui, le Conseil National des Programmes désigné par le ministre réunit des universitaires et des personnalités qui proposent les grandes orientations. A un deuxième niveau travaillent les Groupes Techniques Disciplinaires composés d'universitaires, de représentants de l'Inspection générale, d'inspecteurs pédagogiques régionaux, de professeurs. L'écart entre programmes et accompagnement pourrait s'expliquer par ce double niveau de décision. A la lecture des premiers, on pouvait craindre de recourir à la littérature de jeunesse seulement pour

proposer les mêmes exercices comme **"repérer les propriétés des genres narratifs" ou "faire saisir la signification d'une oeuvre dans sa globalité"** (I.O. 5^e), mais sur un autre support que les textes qualifiés de "littéraires". Les accompagnements au programme, comme s'ils pressentaient cette dérive, inscrivent la lecture cursive d'ouvrages de la littérature pour la jeunesse dans un "espace de liberté" où doit régner une "grande souplesse". Le souci est très net de ne pas scolariser cette forme de lecture.

La littérature pour la jeunesse, riche de plusieurs milliers de titres, risque toutefois de connaître une certaine forme de fossilisation car les documents d'accompagnement présentent **"à titre indicatif, des listes d'oeuvres de qualité"**. L'inconvénient, en édifant des listes, est de scolariser certains titres et de ne pas profiter de l'extrême variété de la littérature de jeunesse pour former les élèves au choix dans l'univers culturel de l'écrit et, ainsi, de leur permettre une réelle approche de ce genre littéraire. Les auteurs des *Compléments au programme* ont pourtant voulu éviter ce travers en proposant des listes fournies, deux cents titres en 6^e, trois cents vingt-cinq en 5^e-4^e, choisis à l'issue d'une enquête auprès d'une douzaine d'organismes pédagogiques et de revues spécialisées en littérature de jeunesse. A titre de comparaison, en 1996, plus de 6656 titres jeunesse ont été publiés, dont 2492 nouveautés, au tirage moyen de 9310 exemplaires⁶⁷. La périodicité des changements de programmes, depuis le début de l'école obligatoire, comme nous l'avons déjà signalée, est de dix ans. Avant une dizaine d'années, certains de ces ouvrages auront vieilli, des nouveautés captivantes seront publiées. Françoise Mateu, responsable du secteur jeunesse aux Editions Syros, rencontrée à Guingamp le 14 mai 1997, nous signalait que certaines des oeuvres indiquées ne figuraient déjà plus à son catalogue ! Au lieu de publier des listes d'ouvrages, il serait souhaitable de former les enseignants à la littérature de jeunesse.

Les Instructions officielles offrent une permanence. Que ce soient celles de 1985, ou les nouvelles, elles sont élaborées selon une logique rigoureuse pour transformer l'élève en un lecteur qu'on peut qualifier de "lettré", un lecteur qui saura **"apprécier le plaisir du texte"**. Il n'est pas inutile de s'arrêter sur les évaluations nationales à l'entrée en sixième telles que les récapitulent les documents de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, puis de la Direction de la Programmation et du Développement au Ministère de l'Education Nationale, pour apprécier le décalage entre cette ambition et la réalité des compétences des élèves.

Tableau n°1. : Evaluation nationale à l'entrée en sixième.

| Compétence en lecture | En septembre 1994 | En septembre 1996 | En septembre 1997 |
|-----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Niveau 1 | 14,4% | 13,6% | 14,9% |
| Niveau 2 | 34,1% | 39,7% | 50,6% |
| Niveau 3 | 30,1% | 33,2% | 26,6% |
| Niveau 4 | 21,4% | 13,5% | 7,9% |

⁶⁷ Chiffres publiés à l'occasion du Salon du livre de jeunesse de Montreuil, le 3 décembre 1997.

Niveau 1 : Ce sont les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base. Les **compétences de base** permettent de saisir l'explicite d'un texte.

Niveau 2 : Ce sont les élèves qui maîtrisent uniquement les compétences de base.

Niveau 3 : Ce sont les élèves qui maîtrisent les compétences de base et les compétences approfondies. Les **compétences approfondies** permettent de reconstituer l'organisation de l'explicite du texte.

Niveau 4 : Ce sont les élèves qui maîtrisent en outre les compétences remarquables. Les **compétences remarquables** permettent de savoir non seulement ce que dit le texte mais aussi pourquoi il le dit. C'est donc l'accès à l'implicite du texte, la "vraie" lecture.

Ces chiffres sont à rapprocher de ce qu'indique l'*Accompagnement* des nouveaux programmes de sixième (1996, 18). **"Lorsqu'ils entrent en 6e, les élèves dans leur grande majorité savent lire (...). Mais s'ils savent lire, ils ne savent pas encore tout lire, ni toutes les façons de lire"**. Si nous comparons cet extrait des textes officiels aux évaluations d'entrée en sixième, savoir lire signifie donc posséder au moins les compétences de base qui restent pourtant celles d'un liseur, pas d'un lecteur. Or les Instructions, par leur référence constante à la littérature, s'adressent d'abord à la minorité d'élèves qui, à l'entrée en sixième, maîtrise **"les compétences remarquables"**, c'est-à-dire à ceux qui sont déjà des lecteurs. La difficulté apparaît pour les autres qui ne le sont pas. Quelques timides avancées sur la lecture cursive ou sur la littérature de jeunesse dans les nouveaux programmes dissimulent mal une approche peu différente des anciennes Instructions de 1985, avec le même objectif, la lecture littéraire pensée comme un corpus de textes à lire, et le même modèle, le lecteur lettré. La logique reste une logique de transmission de connaissances mais non celle d'une construction d'un savoir qui aide à mieux maîtriser l'environnement dans lequel on vit. C'est oublier, comme le déclarait Meirieu aux quatrièmes Entretiens Nathan (1993), qu' **"en matière pédagogique, c'est très largement l'action qui permet la connaissance et il est illusoire d'attendre de maîtriser d'hypothétiques connaissances préalables, toujours lacunaires, toujours imparfaites, pour engager l'action"**.

Toutefois, le programme officiel n'est qu'un cadre, à l'intérieur duquel le professeur de français a le loisir de programmer son propre enseignement. On ne peut expliquer le conservatisme des pratiques pédagogiques que nous avons observées (1993) par le seul souci de respecter les textes officiels. Ces textes ne sont pas monolithiques, et on peut pallier leurs pesanteurs en s'appuyant davantage sur leurs avancées. Le professeur de français en collège doit posséder quelques compétences herméneutiques. C'est, comme l'indique très justement Reboul (1993, 138) : **"A l'enseignant de programmer, à l'intérieur du programme officiel, son propre enseignement, de l'adapter au niveau de ses élèves et à leurs besoins. Si, par routine ou par contrainte, il se contente de suivre un programme établi du dehors, il abandonne sa fonction d'enseignant tout**

autant que s'il enseignait sans programme".

Un certain figement des pratiques pédagogiques

Les Instructions officielles, dans le cadre de notre recherche, celles de 1985, disent la "loi". Quelle est l'application qu'en font les professeurs de français ? Nous nous appuyerons sur une étude que nous avons réalisée précédemment sur un échantillon de 166 professeurs de français en classe de troisième dans des collèges de l'Ouest de la France (1993) et sur quatre autres recherches. Celles menées par l'A.F.L.- I.N.R.P. en 1986 auprès de 16005 élèves dans 71 collèges, par de Singly sur les jeunes et la lecture en 1993, par Manesse et Grellet en 1994 auprès de 350 professeurs de français en collège, et par Dendani et Detrez en 1996 auprès de 1560 élèves de troisième, 805 garçons et 755 filles des Bouches du Rhône.

Quatre constantes se dégagent : d'abord le peu d'attention au niveau de compétence technique de l'élève, puis la prégnance des textes classiques avec la rétroaction des exigences lectorales du lycée, enfin, les pratiques d'écriture essentiellement scolaires.

Le peu d'attention au niveau de compétence technique des élèves

Les évaluations lors de l'entrée en sixième sont pourtant claires, la maîtrise de la lecture fine que nécessitent les activités du collège n'est acquise que par la minorité d'élèves qui possède les compétences remarquables. A la sortie du collège, il n'y a pas d'évaluation nationale. On peut toutefois se référer à l'enquête AFL-INRP de 1986, en supposant une certaine élévation du niveau des élèves depuis lors. Soixante et onze collèges répartis dans l'ensemble de la France, dont le tiers dans la région parisienne, étaient concernés, soient 16 005 élèves, 9 369 de 6^e, 6 166 de 3^e, 310 de SES, 160 de CPPN, dont l'origine sociale se distribuait selon les catégories socio-professionnelles suivantes :

Tableau n° 2. : Les catégories socio-professionnelles des chefs de famille

| CSP 1 | 7% | Cadres supérieurs, professions libérales, professeurs, etc... |
|-------|-----|---|
| CSP 2 | 53% | Cadres moyens, instituteurs, petits patrons, etc... |
| CSP 3 | 16% | Employés, ouvriers qualifiés, agriculteurs, etc... |
| CSP 4 | 24% | Ouvriers spécialisés, absence de qualification, etc... |

Nous nous intéressons donc aux résultats des 6 166 élèves de troisième dont 2 840 garçons et 3 326 filles avec 16,4% de recrutement rural, 50% de recrutement urbain, 33,6% de recrutement mixte. Leur âge moyen était de 15 ans 4 mois, 50% ayant au moins redoublé une classe. Il leur était demandé de lire intégralement un texte et de répondre ensuite à une série de questions qui vérifiaient sa compréhension. La vitesse moyenne de

lecture des élèves de troisième est de 8 600 mots à l'heure. A tous les élèves a été ajouté un crédit de 300 mots pour tenir compte d'un possible dépaysement devant l'écran. Rappelons que 9 à 10 000 mots à l'heure correspondent à la vitesse de la production et de l'écoute de la parole⁶⁸. Ceux qui obtiennent moins de 35% de compréhension sont comptabilisés à part, ils représentent 12% des élèves de troisième. Pour ces élèves, on ne peut considérer qu'il y ait lecture effective car le sens du texte leur échappe pour l'essentiel.

Tableau n° 3. : Les vitesses de lecture

| | Moins de 35% de compréhension | De 1500 à 6000 M/H | de 6000 à 9000 M/H | De 9000 à 15000 M/H | Plus de 15000 M/H |
|-----------------|-------------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| CSP supérieures | 14% | 12% | 37% | 36% | 1% |
| CSP inférieures | 15% | 17% | 39% | 25% | 4% |

Tableau n°4 : Efficacité (Contraction des vitesses de lecture et de la compréhension)

| Moins de 35% de compréhension | Moins de 42 en efficacité | De 42 à 75 | Plus de 75 |
|-------------------------------|---------------------------|------------|------------|
| 12% | 23% | 46% | 19% |
| <i>20%*</i> | <i>38%</i> | <i>33%</i> | <i>9%</i> |

(* En italique, les résultats des élèves de sixième).

- Le calcul de cet indice qui exprime l'efficacité de lecture (Source : Association Française pour la Lecture) se réalise ainsi :
- Efficacité = nombre total de signes du texte X 3,6 X compréhension (8 réponses/10 = 0,80)
- durée en secondes

Il s'agit ici du calcul de l'efficacité brute, établi sur un seul test de lecture. Il n'intègre pas l'indice de lisibilité du texte qu'on utilise pour évaluer l'efficacité pondérée. Mais cela nécessite la passation de plusieurs tests, ce qui n'est pas toujours réalisable dans le cadre d'une enquête.

Foucambert (1986, 25) a analysé cette enquête qui concernait une population scolaire très large et il décrit ainsi les trois seuils d'efficacité :

"En dessous de 42 points, l'utilisation de l'écrit est possible mais elle reste d'un profit trop faible, aussi bien en raison de la médiocre compréhension que de

⁶⁸ A titre de comparaison, en C.P., les élèves lisent en moyenne 5 000 mots à l'heure comme l'indique Jean Richaudeau dans le n° 61 des *Actes de Lecture* de mars 1998 (p. 15).

l'importance du temps investi, pour entraîner des actes de lecture fréquents, fructueux et volontaires. On se "débrouille" avec l'écrit mais, à aucun point de vue, on est lecteur : on s'en tient aux rencontres de survie.

De 42 à 75 points, la zone englobe des comportements encore modestes mais qui commencent à basculer du côté de la spécificité de l'écrit. La lecture devient une opération "rentable" mais continue de demander un effort. On ne s'y livrera pas volontairement et la concurrence des autres moyens de communication jouera toujours contre elle : on en reste aux rencontres imposées.

(...) Au delà de ce seuil de 75 points. Là, le lecteur se comporte un peu comme un bilingue qui n'a plus besoin de traduire pour comprendre. Son esprit est disponible pour le sens car il n'est plus accaparé par le support même du message. Lire ne lui demande pas plus d'effort que les autres moyens de communication. Il choisira l'écrit volontairement, aussi bien pour s'informer que pour se distraire".

En ce qui concerne les élèves de troisième, il ajoute que si on observe les résultats à la fin de cette classe, alors qu'une proportion non négligeable d'enfants ont été éliminés depuis la sixième, on constate qu'un tiers des élèves ne savent pas lire ou extrêmement mal, que presque la moitié se "débrouille" assez bien avec l'écrit, **"un peu comme on se débrouille en anglais quand on ne le parle pas couramment"**. Presque 20% sont lecteurs.

Si on considère les catégories socio professionnelles, elles introduisent peu de variations et les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles.

Il existe chez un nombre important d'élèves de troisième un déficit technique. Pour Foucambert (1986), ce déficit technique affecte à tel point une majorité des élèves qu'on est conduit à rechercher son origine au moins pour partie dans le système scolaire lui-même. La situation ne s'est pas aggravée, bien au contraire. Si le problème apparaît avec une telle acuité aujourd'hui, c'est que se retrouve au collège, et ensuite en seconde, la quasi totalité d'une classe d'âge, alors qu'autrefois ne poursuivaient leurs études que 20% des enfants, précisément la proportion qui se situe au-dessus du seuil de technique efficace. Pour Passeron (1991), Le savoir-déchiffrer, en lecture phonique, qui représente au XIX^e siècle et encore au début du XX^e, une frontière socio-culturelle importante, n'est plus un indicateur pertinent si l'on veut mesurer la compétence qu'exige la lecture suivie de textes longs. Dans une enquête précédente (1993), nous avons été surpris de constater que cet aspect technique de la lecture était occulté par un nombre important de professeurs. Si neuf enseignants sur dix estimaient nécessaire un entraînement à la lecture, près de la moitié de ceux-ci était incapable de préciser ce que pouvait recouvrir un tel apprentissage ou citait des exercices traditionnels comme la lecture suivie ou dirigée. Pourtant dans *Lire au collège* (1986), complément aux Instructions de 1985, il était indiqué qu'un certain nombre d'outils, issus des recherches sur la lisibilité et la lecture rapide, étaient maintenant à la disposition des professeurs comme les livres, les fichiers d'entraînement et les didacticiels d'entraînement à la lecture silencieuse. C'est ainsi que les travaux de Richaudeau sur la "lecture efficace" ont pénétré les manuels de français utilisés en collège sans effets vraiment repérables sur le niveau de compétence des élèves.

A la fin du collège, les lecteurs restent largement minoritaires par rapport au grand nombre de liseurs. Cette non maîtrise des compétences remarquables par une majorité des élèves, niveau qu'exigent les programmes de collèges dans les différentes matières, n'apparaît pas comme une donnée intégrée et traitée par un grand nombre de professeurs de français. De plus, peu d'enseignants réalisent l'intérêt d'appuyer la progression de leurs élèves sur des lectures faciles qui les familiarisent avec le monde de l'écrit. Pour définir ces lectures faciles, un concept s'impose, c'est celui de lisibilité. Elle peut se comprendre, c'est ce qu'exprime Richaudeau (1991), comme l'aptitude d'un texte, généralement imprimé ou affiché sur un écran vidéo, à être lu avec aisance et efficacité. Les professeurs n'admettent ces lectures faciles qu'à regret parce que ce sont souvent les seules acceptées par les jeunes. Ils ne perçoivent pas suffisamment qu'elles peuvent être une étape dans un cheminement lectoral dont les directions n'ont pas à être imposées. Il existe certainement un déficit de connaissances, chez les professeurs que nous avons interrogés, sur la réalité de l'acte lexique, car, pour eux, l'apprentissage de la lecture relèvent de leurs collègues du primaire. Le corollaire de cette attitude de rejet envers des textes qui offrent une entrée aisée est la grande place attribuée aux textes classiques.

La prégnance des textes classiques

Au collège, les textes qui dominent sont les textes classiques en dépit des tentatives officielles pour ouvrir le corpus de textes proposés. C'est ce que confirment Manesse et Grellet (1994, 57) : **"Les recommandations officielles qui, depuis 1977, incitent les professeurs à réorienter partiellement le corpus vers le non-littéraire n'ont guère été entendues"**. Pourtant, de Singly (1993) montre que la lecture des classiques n'est pas la lecture préférée des 15-28 ans puisque 66% n'en lisent jamais ou rarement.

Sont classiques, selon notre définition, tous les textes des auteurs cités dans les Instructions officielles de 1985⁶⁹. Chervel, cité par Manesse et Grellet (1994, 23), propose un sens plus limité : **"Sont classiques les ouvrages du passé appelés ainsi du fait de leur utilisation dans les classes, donc figurant de longue date dans les listes officielles"**. Il craint qu'on aille trop loin avec nos critères car les textes officiels peuvent, pour des raisons pédagogiques, proposer des textes qui ne sont pas pour autant sur le même plan. Il nous semble pourtant que l'inscription d'un auteur dans les prescriptions officielles lui attribue ipso facto la qualité de "classique".

La place limitée octroyée à des auteurs contemporains à la notoriété reconnue, que préfèrent sans nul doute les adolescents, ne nous pousse pas à les disjoindre des autres auteurs du corpus qu'on retrouve déjà, pour certains, dans des listes au XIX^e siècle, mais à cette époque, ils étaient conseillés pour la lecture loisir. Le Ministère de l'Instruction publique demanda alors au Musée pédagogique d'éditer un Catalogue de livres destinés aux lectures récréatives (A.M. Chartier 1989). Dans les exemples de listes que reçut le Musée de 1885 à 1888, on retrouve ainsi des oeuvres et des auteurs qui sont toujours présents dans la liste officielle (I.O. de 1985), liste dans laquelle les enseignants doivent choisir dix des quinze ouvrages à lire pendant les quatre années du collège⁷⁰.

⁶⁹ Pour apprécier l'arbitraire de notre définition, rappelons que Calvino (1993, 7-13) propose quatorze définitions de ce mot "classique".

Etablir des listes de livres à lire constitue un exercice difficile, au XIX^e comme aujourd'hui. C'est ainsi qu'au siècle passé un collège de lettrés, quelques professeurs de lycée et de faculté, des inspecteurs généraux et deux ou trois membres du comité de rédaction de *La Revue pédagogique*, dans l'impossibilité de se mettre d'accord, se décide à mener une "enquête objective", confiée à cette même revue auprès des directeurs et directrices d'école normale. La conception de cette enquête telle que nous la décrit Buisson (cité par A.M. Chartier et Hébrard 1989, 245) traduit bien la difficulté des lettrés à ne pas projeter leur approche lettrée sur les problèmes de la lecture : **"Demandez-leur de nous faire part chacun de sa propre expérience et rien de plus ; ce ne sont pas les phrases qu'il nous faut, mais des faits ; que chacun veuille bien nous dire non pas ce qu'il pense de la régénération de la France par la lecture, mais tout simplement quels ouvrages ou quelles parties d'ouvrages il a réussi à faire lire dans son école ou dans sa famille, à son entière satisfaction"**. Pour ces lettrés du siècle passé, les enfants de ces directeurs pouvaient constituer un échantillon représentatif de l'ensemble des élèves, suffisamment fiable pour bâtir ces listes d'ouvrages à lire. Il est révélateur d'un état d'esprit qui perdure encore trop souvent aujourd'hui. Les lettrés privilégient les lectures qui les ont marqués ou celles appréciées par leurs relations familiales ou amicales et voudraient que les autres les lisent parce qu'elles ont joué un rôle dans la construction de leur identité. Ils se constituent ainsi en lecteurs légitimes, c'est-à-dire, comme l'écrit Leenhardt (1988), en lecteurs universels par universalisation des normes qu'ils diffusent et imposent.

Dans notre recherche (1993), en classe de troisième, plus de 80% des ouvrages présentés et près de 70% des ouvrages étudiés, dont la lecture doit être intégrale, sont des "classiques", selon la définition donnée, qu'on retrouve aussi très présents dans les listes de livres donnés à lire aux élèves. Doit-on cette "fossilisation" des textes "proposés" aux enseignants qui s'en serviraient comme alibi pour masquer une routine pédagogique, ou à une opinion lettrée, influente parce que médiatisée, qui préfère célébrer le culte des grands esprits pour mieux refuser le présent, comme l'exprime Schlanger (1992, 78) : **"L'appréciation actuelle est la seule légitime, dit Horace ; néanmoins, ajoute-t-il, elle n'est pas fondée et pas fiable. C'est ce qui rend si fragile la situation du poète. Le public a un goût déplorable et les lettrés sont réticents à rendre justice aux contemporains. Leur réticence ne fait d'ailleurs que redoubler leur envie : ils n'aiment pas reconnaître la valeur des vivants et la réputation des proches. Tout joue contre le poète, puisque le moment actuel est le point de vue légitime, et ce point de vue n'est ni pur ni lucide"**.

Ce choix des classiques entraîne une distorsion flagrante avec le comportement des lecteurs adultes qui privilégient les nouveautés, ce que signalent les classements des meilleures ventes de livres dans les hebdomadaires. Si comme Donnat (1990), on établit un parallèle entre les genres de lecture et les genres de musique, même dans les catégories à fort capital culturel qui constituent le public privilégié de ce genre d'ouvrages, la lecture des classiques occupe une position nettement moins en pointe par rapport à

⁷⁰ Dans trois exemples de listes reçus par le Musée pédagogique, nous retrouvons des oeuvres inscrites dans les Instructions de 1985 : *La mare au diable*, *Robinson Crusoé*, *Les Contes de mon moulin*, *Colomba*, *Le Roman de la momie*, *Servitudes et grandeur militaires*. Parmi les auteurs : George Sand, Alphonse Daudet, Balzac pour d'autres oeuvres que celles citées dans les I.O. de 1985.

celle des autres ouvrages que la musique classique face aux autres genres de musique. C'est donc bien une forme de lecture peu pratiquée en dehors de l'école qui est préférée par les enseignants. Les contraintes du bac de français peuvent expliquer ce que Establet (1991) avait déjà remarqué, lors de l'observation des lectures lycéennes, à Marseille : les livres classiques sont les plus cités par les élèves. Faut-il penser que la préparation du bac de français nécessite de remonter encore plus en amont, au collège, et de privilégier, d'une manière très marquée, ce type de lectures ?

La rétroaction des exigences lectorales du lycée dans l'enseignement de la lecture au collège

Il semble que la finalité première de l'enseignement du français en collège ne soit pas de faire lire les élèves, mais de les faire mieux lire, alors qu'ils ne maîtrisent pas, pour une majorité d'entre eux, la lecture. Pour reprendre ce que dit de Singly (1993), c'est comme si en mathématique, on commençait par des équations à plusieurs inconnues avant d'étudier celles à une seule.

En 1991-1992, l'Inspection Générale de lettres a mené une enquête sur la lecture des oeuvres intégrales au collège, enquête qui se base sur les rapports d'inspecteurs de vingt-cinq académies ayant travaillé dans cent vingt cinq collèges, et a relevé **"une tendance dangereuse à anticiper sur les programmes des lycées"**. Zola, Anouilh, Beaumarchais sont étudiés au collège. Les classes de quatrième et troisième sont considérées par un grand nombre d'enseignants de français comme une propédeutique de l'étude de la littérature entreprise au lycée, avec, en objectif final, l'examen de français du baccalauréat au terme de l'année de première. C'est ainsi que de plus en plus il apparaît important d'apprendre à **"lire méthodiquement"**.

Une série de deux articles de *L'école des lettres* (dans les n°4 et n°5 de l'année 1994-1995), la revue pédagogique la plus diffusée auprès des enseignants de collège, commençait ainsi : **"Ces quelques réflexions sur la lecture méthodique sont un effort de synthèse des principaux travaux sur le sujet, bientôt dix ans après son apparition à l'oral du baccalauréat, puis dans les I.O. de seconde et de première"**. Dans les compléments aux Instructions pour la classe de troisième, nous lisons qu'un des objectifs de la scolarité au collège est d'apprendre à "lire méthodiquement". Les nouvelles Instructions ont modifié cette appellation, la lecture méthodique est devenue la "lecture détaillée analytique". Les objectifs du lycée pénètrent ainsi au collège sous la justification pédagogique de mieux préparer les élèves à franchir le seuil entre ces deux niveaux d'enseignement.

Il y a chez les enseignants comme un refus d'inciter les élèves à des lectures au premier niveau, celles-ci doivent être appréhendées avec distanciation. Schön (1993) a parlé du "mauvais choix" des textes scolaires pour les élèves allemands car le rejet des lectures obligatoires repose sur une constante : la récrimination contre la façon dont les textes littéraires sont abordés à l'école, contre l'analyse et l'interprétation méthodique qu'il faut leur appliquer et qui empêchent l'identification d'opérer. Pour les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences remarquables, qui ne vivent pas en connivence avec la lecture lettrée, il n'est pas certain que cette lecture contrainte se combine aisément avec

le plaisir de lire. Aussi, de Singly (1993, 140) propose qu'on en tienne compte sur le plan pédagogique : **"Les pédagogies, familiales et scolaires doivent tenir compte de la définition moderne de la lecture qui insistent plus sur le sentiment de liberté et de plaisir que cette activité doit procurer que sur le contenu, moral ou littéraire. A la limite, il n'y aurait rien à faire, toute obligation étant contraire à l'idéal de cette activité"**. Cette forte scolarisation de la lecture, dans le choix des textes et dans la manière de les aborder, se retrouve aussi dans les pratiques d'écriture.

Des pratiques d'écriture surtout scolaires

Pour six professeurs sur dix, parmi ceux que nous avons précédemment interrogés (1993), les travaux d'écriture possèdent une finalité avant tout scolaire. Les écrits exigés, rédaction traditionnelle principalement, n'existent pas en dehors de l'école, ils n'ont aucun statut social. Ce jeu pédagogique en circuit fermé risque de faire oublier qu'écrire est un acte de communication qui, toujours, doit prévoir un lecteur. Cela ne doit pas être négligé, c'est ce que rappelle Foucambert en commentant l'enquête de l'AFL-INRP de 1986 : **"Au collège, on écrit pour apprendre à écrire : l'expérience à théoriser est définie par le sujet de la rédaction et le destinataire se réduit au professeur qui l'a fourni ! Ce fonctionnement en circuit fermé débouche sur une non-expérience de l'écriture qui retentit profondément sur la lecture car c'est aussi en anticipant sur la manière dont un lecteur va attribuer du sens à son texte que l'auteur prend conscience de ses propres stratégies de lecture et les fait évoluer"** (Foucambert 1986, 40-41).

Dans ce domaine profondément bouleversé par le traitement de texte, au point que le poète Jacques Roubaud parle de son "macintoshuscrit", les pratiques enseignantes restent figées. 25% des enseignants que nous avons questionnés (1993) travaillent avec des élèves initiés à cette technique qui facilitent tant l'édition des travaux des élèves. Mais seulement 20% d'entre-eux profitent de cette opportunité. Et pourtant, comme le souligne Clément (1992, 195), comment faire que les élèves écrivent "pour de bon" ? **"Dans notre société, l'écriture manuelle est réservée aux écrits intimes. La communication et la diffusion supposent l'imprimerie. En venant relayer l'imprimerie trop lourde à utiliser dans les classes, et la machine à écrire trop sensible aux fautes de frappe des élèves, l'ordinateur s'avère l'outil idéal pour produire des écrits sociaux"**. Globalement plus de neuf professeurs sur dix, dans notre recherche de 1993, n'éditionnent, ne serait-ce que simplement pour le groupe classe, aucun des travaux de leurs élèves. Cependant, d'illustres pédagogues, depuis longtemps, ont insisté sur l'intérêt d'une socialisation des écrits des élèves. Ne citons que Tolstoï, dans son école d'Isnaïa-Poliana, ou Freinet, qui imprimaient les travaux de leurs élèves. Cette socialisation des écrits, malgré le triple apport technique : ordinateur, imprimante, photocopieur, n'est pas encore une réalité.

Les auteurs des I.O., de 1985 ou des nouveaux textes, confrontés à la demande sociale d'une meilleure maîtrise de l'écrit, ne se libèrent que difficilement d'un modèle de lecteur, le leur, celui du lecteur lettré. Promouvoir des pratiques de lecture, c'est-à-dire pour le professeur de français être un professeur de lecture, ne s'accorde pas obligatoirement avec un enseignement de la littérature pensé comme un corpus de textes à transmettre et à étudier. Cette double exigence, à la fois être un professeur de lecture et

un professeur de littérature, convient lorsque l'enseignant de français s'adresse à des élèves qui possèdent les compétences remarquables en lecture souvent acquises par imprégnation familiale. Pour les autres, c'est-à-dire la majorité des élèves, cela fonctionne beaucoup plus difficilement. Il faut donc déterminer une priorité, être professeur de lecture ou professeur de littérature, du moins si cette fonction n'est pensée que comme transmission d'un patrimoine. Le choix, abandonné aux enseignants de français, risque d'être effectué en fonction de la culture et de la formation de chacun d'entre eux.

L'observation de ces pratiques pédagogiques confirme le paradoxe souligné chez Prost (1992) comme chez Meirieu (1997). Par sa structure indifférenciée depuis la réforme de 1975, le collège se rapproche de l'école primaire. Une école primaire pour grands élèves mais où les classes sont faites par des professeurs du secondaire avec des comportements pédagogiques du secondaire. C'est ce que nous avons pu vérifier... alors que seule une minorité d'élèves possède "les compétences remarquables" du lecteur⁷¹.

Mettre en oeuvre une politique de lecturisation peut aider à surmonter ce paradoxe d'une demande de primaire supérieur auquel on répond par un enseignement uniforme et de type secondaire.

CHAPITRE II LA POLITIQUE DE LECTURISATION

La lecture est une pratique culturelle particulière puisqu'elle semble s'apprendre à l'école. Ainsi pour E. Rogovas-Chauveau (1993), les enfants qui réussissent sans problèmes au CP sont ceux qui viennent y "terminer" leur apprentissage⁷². Ces enfants ont acquis leur rôle de lecteur dans leur famille parce que l'écrit y était présent et utilisé. Une politique de lecture doit, comme l'écrit de Certeau (1980, 290), **"s'articuler sur une analyse qui, décrivant des pratiques depuis longtemps effectives, les rendent politisables"**. Il s'agit ici d'introduire à l'école des pratiques pédagogiques qui essaient de compenser ce que le milieu familial apporte "naturellement" à certains. Aussi notre analyse doit beaucoup à la sociologie de la lecture non plus convoquée pour constater des carences, mais pour comprendre leur origine, et ainsi bâtir une politique de lecture qui tienne compte à la fois de la spécificité de l'approche de l'écrit et du milieu scolaire. La sociologie de la lecture souligne l'importance des mécanismes sociaux à côté des mécanismes cognitifs dans l'acte de lire. Les élèves ne peuvent être traités comme égaux devant l'écrit. Certains ont grandi dans la familiarité des livres et n'ont aucune difficulté à se les

⁷¹ Aussi ce qu'écrivent Claude Thélot (alors directeur de La D.E.P. au Ministère de l'Education Nationale) et Claudine Peretti dans *Enseignant Magazine* d'août-septembre 1997 (p. 24) à propos des "compétences remarquables" ne se vérifie pas. "Les compétences remarquables (...) témoignent d'une maîtrise quasi complète des savoirs et du savoir-faire qui ont été enseignés à l'élève sans pour autant être exigibles". La réalité de l'enseignement au collège "exige" de l'élève la possession de ces "compétences remarquables".

⁷² In M. Alves-Martins, J.M. Besse, G. Chauveau et al, *La lecture pour tous*. Paris : Armand Colin, 1993.

approprié. Les autres n'ont jamais vu leurs parents un livre dans les mains.

Cette politique doit d'abord inciter à lire et à écrire. Ensuite, ces utilisations de l'écrit seront théorisées pour que chacun puisse construire un autre savoir sur lui-même et sur le monde que celui que procure la seule expérience sensible. L'écrit reste un instrument qui aide à prendre du recul. Mais aucune des deux approches, sensible ou livresque, ne peut être exclusive. Instituer une politique de lecturisation signifie qu'on croit que la maîtrise et l'emploi de l'écrit permettent une meilleure compréhension de l'environnement dans lequel on vit, et par là même, une possibilité de s'en libérer ou de le modifier. Lecturisation est un mot qui engage, aussi est-il important de s'arrêter sur la genèse de ce néologisme qui ne possède pas la neutralité de l'autre mot auquel on peut l'opposer : alphabétisation.

Le concept de lecturisation

Le détour par l'histoire personnelle du créateur de ce néologisme apporte un éclairage sur le concept de lecturisation. Foucambert, instituteur dans une petite école rurale de 1958 à 1968, inspecteur départemental de l'éducation nationale, puis chargé de recherche à l'Institut National de la Recherche Pédagogique, appartient à une lignée d'enseignants : son grand-père maternel, mort au front en 1915, et sa mère étaient aussi instituteurs.

Le concept de lecturisation s'oppose à celui d'alphabétisation parce que s'opposent deux écoles : celle d'aujourd'hui, encore en gestation, et, celle d'hier, l'école où ses ascendants et lui-même ont enseigné, qui est celle de Jules Ferry. Cette dernière, dont l'acte de naissance est l'article 4 de la loi du 28 mars 1882⁷³, aurait cessé d'exister le jour où elle s'est trouvée amputée de sa finalité de préparer le certificat d'études, vers les années 1965-1970, lorsqu'a été réalisée l'entrée de tous les enfants dans les classes de sixième des collèges. Cette école de Jules Ferry a très bien fonctionné pendant deux tiers de siècle. Foucambert (1987, 117) revient sur cette école parée, depuis quelques années, de toutes les vertus : ***"Lorsqu'on reprend dans leur ensemble les grands principes pédagogiques de l'école de Jules Ferry : le par coeur, la discipline, le mérite, le faire-semblant, le synthétisme, on ne peut qu'admirer leur cohérence avec le projet politique qui les a mis en place. Cette école se sait et se veut une école de classe, une école pour le peuple et non une école du peuple, et chacune de ses attitudes converge vers ce but. Mais, là encore, il serait naïf d'imaginer qu'un esprit diabolique aurait déduit, à priori, ces principes de fonctionnement d'une volonté politique. Ils se sont progressivement définis autant par la logique interne de l'école que par l'attente sociale qui pesait sur elle. Les principes qui régissent le fonctionnement social ne permettent simplement pas de concevoir une autre pédagogie"***. Le projet d'alphabétisation mis en place au siècle dernier visait à doter l'ensemble des travailleurs de ce minimum qui permet d'établir une communication orale à distance, laissant à une minorité le soin d'acquérir, essentiellement par des moyens non scolaires, la possibilité d'entrer dans ce que la communication écrite a de spécifique et donc d'irremplaçable. Les penseurs et les hommes politiques de l'époque de Jules Ferry,

⁷³ "L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés de 6 ans révolus à 13 ans révolus".

bien qu'ils soient soucieux, par idéal républicain, de respecter les libertés de penser et de s'exprimer, enfermaient les élèves d'origine populaire dans un système linguistique, celui de la langue littéraire, celle du XVII^e siècle. Or, si on suit Todorov : **"Tout système linguistique renferme une analyse du monde extérieur qui lui est propre et qui diffère de celles d'autres langues ou d'autres étapes de la langue. Dépositaire de l'expérience accumulée de générations passées, il fournit à la génération future une façon de voir, une interprétation de l'univers ; il lui lègue un prisme à travers lequel (elle) devra voir le monde non linguistique"**⁷⁴. La norme du parler était fournie par les livres, les "grands classiques" du XVII^e. La lecture devenait l'agent majeur d'une acculturation qui ne pouvait commencer trop tôt, du moins pour la minorité d'enfants en connivence avec cette culture. Etaient ainsi exclus les enfants des faubourgs et des villages auxquels l'école républicaine fournirait les rudiments du lire-écrire-compter. Cette école primaire n'était pas l'école de tous. L'autre école, ce sont les petites classes de lycée, où l'enseignement demeure payant, et qui accueillent surtout les enfants des classes dominantes de la société.

Aujourd'hui, la répartition entre alphabétisés et lecteurs est remise en cause et contraint les systèmes éducatifs de tous les pays à reconsidérer l'enseignement de la lecture, ou comme ajoute Foucambert (1989), plus précisément à le considérer puisque, jusqu'à ces dernières années, ce n'était pas directement leur projet. C'était ainsi précisé dans un document d'information sur l'Association Française pour la Lecture (A.F.L.) dont Foucambert est l'un des animateurs : **"Le développement économique et l'exigence démocratique confrontent ainsi les sociétés à une ambition nouvelle qui ouvre après celle de l'alphabétisation, l'ère de la lecturisation. Une telle révolution ne se définit pas en terme défensif de lutte contre l'illettrisme d'une minorité, mais en terme de conquête pour tous de pouvoir penser, d'agir et de transformer."** La mutation de l'environnement social, économique, politique, culturel conduit à la conception d'une autre école. Cette école doit former un lecteur.

Dans le mot alphabétisation, nous trouvons l'alphabet, l'idée d'un égrenage de lettres, de phonèmes. L'aptitude au déchiffrement clôture cet apprentissage. La lecturisation, c'est un autre apprentissage qui se substituerait à l'alphabétisation. Il doit permettre la maîtrise d'un outil que l'on fera fonctionner pour aider l'élève à se construire et construire sa connaissance du monde. Foucambert (1990, 33) exprime ainsi l'enjeu de la lecturisation : **"C'est cela, la lecturisation : l'entrée d'abord, non dans un mécanisme (ce qui caractérise l'alphabétisation), mais dans une fonction, celle de l'écrit comme outil pour se penser et penser le monde, et dans un réseau, celui des textes que chaque nouvel écrit convoque"**.

Foucambert nous a expliqué la genèse de ce concept de lecturisation au début des années 80. D'abord, devant écrire la préface de la traduction de l'ouvrage de Smith (1980), *Comment les enfants apprennent à lire*, il se trouva confronté au problème de traduction du mot *literacy*. Difficulté qu'avaient déjà rencontrée les traducteurs de l'ouvrage de Richard Hoggart, *The Uses of Literacy*⁷⁵, Passeron (1989) expliquera que le terme de

⁷⁴ "Les anomalies sémantiques". In : *Langages* 1966 n°1 (cité par Crubelier 1990, 34).

⁷⁵ Françoise et Jean-Claude Garcias et Jean-Claude Passeron qui en plus rédigeront la présentation.

literacy qui désigne proprement le fait de savoir lire et écrire possède une acception plus technique et plus précise que celle du terme français de culture. Foucambert voulait trouver un mot qui exprime non pas un état, mais une action et permette d'acquérir une compétence de lecteur, réfutant bien entendu le mot alphabétisation qui ne pouvait convenir.

Foucambert s'est aussi beaucoup intéressé aux écrits de Paolo Freire qui, dans la mouvance de la théologie de la libération, a voulu lier les luttes de libération en Amérique du Sud aux luttes autour de l'appropriation de l'écrit. Freire (1983), que Houssaye classe parmi les pédagogues de la fraternité, ne voulait pas séparer l'alphabétisation de la "conscientisation" : **"Pour que l'alphabétisation des adultes ne soit pas une pure mécanique et un simple recours à la mémoire, il faut leur donner les moyens de se conscientiser pour s'alphabétiser (...), car, au fur et à mesure qu'une méthode active aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettront des choix"** (Freire 1983, 9). Comme le souligne Houssaye (1992), chez Freire, l'apprentissage de sa situation sociale par le groupe n'est pas une conséquence d'un savoir lire à acquérir au préalable, mais s'opère dans l'acte même d'apprentissage. Ce qui gênait Foucambert, c'était l'aspect alphabétisation qui faisait trop référence à une approche limitée de l'écrit. Là encore il éprouva le besoin de trouver un mot pour exprimer cette action d'appropriation qui transformerait le rapport à l'écrit et les rapports sociaux. L'utilisation de l'écrit à laquelle mène la lecturisation n'est plus du tout celle qui permettait d'acquérir les rudiments du lire-écrire-compter, mais correspond à une maîtrise de l'écrit qui permette de mieux comprendre l'environnement dans lequel on vit, et qui procure les moyens de le transformer si on en éprouve la nécessité. Sur le plan pédagogique, "Learning by doing", la formule de Dewey s'applique naturellement pour cette action de lecturisation. La compétence de lecteur ne s'acquiert pas par un enseignement, mais par un apprentissage, dans lequel l'enseignant essaie de mettre en place les conditions qui suscitent le besoin de lire chez les jeunes. On rejoint Meirieu (1998) qui déclare qu'il faut s'efforcer de passer d'une pédagogie des causes à une pédagogie des conditions. En conclusion à son exposé, il avait cité Antonio Machado (*Campos de Castilla*, 1912), et les deux vers qui suivent traduisent le "cheminement" qui pourrait être celui de l'élève vivant une politique de lecturisation. "Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar".

Les indicateurs d'une politique de lecturisation

Pour rendre opératoire ce concept de lecturisation, nous avons défini six critères constitutifs d'une politique de lecturisation. Le premier critère, la non-imposition culturelle "s'impose" comme un préalable indispensable.

Une non-imposition culturelle.

Ce premier critère implique, avant d'élaborer la politique de lecturisation, d'interroger les élèves sur leurs pratiques ou leurs non-pratiques lectorales. Manesse et Grellet (1994) précisent que les enseignants ignorent largement les pratiques de lecture de leurs élèves et sont embarrassés quand on les interroge à ce sujet. De Singly (1993 a) ajoute que la

démarche initiale de tout enseignant devrait être la connaissance de son public, de ce qui sait, de ce qui l'intéresse. Une enquête sur la lecture, sur tous les rapports à l'écrit, devrait donc constituer la première séance de tout enseignement du français. Encore, faut-il que ce questionnement ne soit pas cette parodie que présente Bouchard (1992, 28-29) : **"En français, on leur demande aussi, souvent d'indiquer les oeuvres littéraires qu'ils ont déjà étudiées, et à la perplexité qui apparaît dans bon nombre de paires d'yeux, on peut déjà se dire que la tâche sera rude. Si on va jusqu'à leur demander de citer des 'lectures personnelles', la perplexité devient affolement. 'Et si on ne lit rien, m'dame ?' Si on ne lit rien, on ne met rien, c'est l'évidence. pendant que ceux qui ne lisent rien ne mettent rien - et donc, désoccupés, commencent à bavarder -, les autres se creusent la cervelle, pour tenter d'y retrouver trace de leurs lectures. 'M'dame, Gudrun et le château maudit, c'est de qui ? - Je ne sais pas', dit le professeur, se déconsidérant. 'M'dame, le dernier livre que j'ai lu, je m'en rappelle plus du titre !' Ah, bon. Et de quoi ça parlait ? 'Ah ben je m'en rappelle plus non plus !' Soupir. Avec tout ça, la classe commence à s'agiter, il vaut mieux enchaîner. En posant d'autres questions - 'Quelles sont vos activités de loisirs ?' si on veut rester dans le domaine des banalités d'usage".** Corinne Bouchard, agrégée de lettres modernes, enseignante en lycée et écrivain, offre un exemple de comportement ethnocentrique en ne s'interrogeant d'aucune manière sur les centres d'intérêt de ses élèves qu'elle appelle des "charaçons". C'est le propre de l'ethnocentrisme, comme l'écrit de Singly (1993 a), que de penser que les autres se définissent en creux, par le rien. Ils ne vous ressemblent pas. Ils n'ont donc aucune valeur.

L'enquête sur la lecture menée par le professeur de français doit apporter une réponse à trois questions. Quelle est la culture de l'élève qu'il veut lecturiser ? Quelle est la place du livre dans cette culture ? Comment faire entrer le livre dans cette culture ?

Partir de la culture des élèves constitue une approche que refusent les nouveaux textes. L'*Accompagnement des programmes de 6^e* (1996, 13) indique que "pas plus qu'on ne raisonne sur rien, on ne discours 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 oeuvres 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".

Dans une charte élaborée dans le cadre d'une université d'été à Vannes (56) en juillet 1994, *Actions pour le développement des pratiques de lecture et d'écriture de 10-15 ans*. Nous lisons sous le titre 3 *Des projets favorisant les demandes des jeunes eux-mêmes*, que les projets doivent dépasser la logique de l'offre (Maquaire 1995). Il faut reconnaître aux jeunes le statut de partenaires-acteurs dans les projets élaborés à leur intention, ce qui suppose de nouveaux modes de relation éducative et pédagogique comme l'expriment fort justement Burgos et Privat (1993, 181) : **"Plus généralement, passer d'un modèle 'incitatif' qui s'oppose à l'unilatéralité monotone des modes de transmission scolaire et met l'accent sur la dynamique de communication à un**

modèle "appropriatif", suppose que le travail culturel s'inscrive dans une démarche progressive et construite, construisant une pratique de lecteur, à partir de la situation et des positions du sujet". Manesse et Grellet (1994) font remarquer que si ce ne sont pas les élèves qui définissent les programmes en français comme dans les autres matières, les oeuvres littéraires sont plus exposées à leur adhésion ou à leur rejet, parce qu'elles transmettent sens et valeurs dans lesquelles les élèves se reconnaissent ou ne se reconnaissent pas. Ils sont donc davantage impliqués que dans d'autres matières.

Cette reconnaissance d'une certaine liberté de choix, chez les élèves et les enseignants, s'articule mal avec une exigence des Instructions officielles, l'initiation à un patrimoine minimal commun pour une meilleure intégration à la nation, de façon à **"fournir les éléments essentiels d'une culture commune"** (M.E.N. 1995, 7). De Singly (1996) rappelle que les "classiques" ont été inventés en France pour constituer des références nationales, une intégration possible des jeunes français pour lutter contre une autre forme d'intégration, celle du catéchisme de l'Eglise catholique. L'intégration à la nation, qu'on le déplore ou non, utilise aujourd'hui d'autres vecteurs que l'écrit.

On retrouve cette croyance ancienne, déjà évoquée dans la première partie, que les écrits, ici des textes "références culturelles", peuvent s'imprimer dans le cerveau des élèves "comme dans de la cire molle" et, par suite les modeler, les rendre semblables au message qu'ils auraient "avalé". Cette approche de la lecture ne nous apparaît pas réaliste quant au but visé : faciliter l' "intégration" de jeunes dans le "creuset" républicain. Nous partageons ce qu'écrit Michèle Petit (1996, 11) : **" 'L'intégration' ne nous semble pas tant procéder de la conformité à un modèle, de l'adhésion à une certaine conception de 'l'identité française', inoculée au fil d'oeuvres édifiantes, que de la possibilité d'accomplir un certain nombre de déplacements"**. De plus, cette conception de l'enseignement de l'écrit se révèle réductrice sur le plan éducatif. L'idée de "déplacement" rejoint ce qu'exprime Michel Soëtard (1994, 277) dans ses commentaires du texte de Pestalozzi (*Mes recherches...*, 1797) lorsqu'il revient sur l'opposition entre *Bildung* et *Erziehung* : **"Si éduquer c'est faire assumer jusqu'à un certain point à l'individu naturel la contrainte et la mutilation sociales, il apparaît évident à l'auteur des Recherches que l'éducation ne se réduit pas à un processus de socialisation : il marque bien la distinction entre la formation sociale (Bildung au sens de modelage), condition nécessaire mais non suffisante de l'accomplissement de l'homme, et l'éducation (Erziehung dans l'idée de 'tirer de l'origine')"**.

Il apparaît qu'obliger à lire des classiques, **"pour donner aux élèves des connaissances culturelles en les mettant en contact avec des textes littéraires devenus des références"** (M.E.N. 1997, 14), ne soit pas le bon moyen de les rendre attirants car, comme l'écrit Meirieu (1993, 70) : **"Une éducation qui impose ses valeurs et ses savoirs se dévalue elle-même : imposer ce que l'on croit c'est toujours avouer son incapacité à le rendre désirable, c'est donc, plus ou moins, discréditer ce que l'on croit"**.

Il donc faut rompre avec l'illusion qu'il s'agit d'étendre, à toute la société, le modèle du lectorat cultivé et littéraire. Vouloir la diffusion de la lecture, c'est laisser aux élèves le choix de la multiplicité des formes de la lecture. La diffusion de la lecture doit être diversifiée. **"L'éloge lettré de la lecture, comme le rappelle Passeron (1991, 337),**

parfois véhiculé par les enseignants plus ou moins affranchis par rapport au langage lettré, sonne comme une provocation aux oreilles de ceux qui lisent à peine et avec peine".

La place d'un entraînement à la lecture

L'entraînement à la lecture a pour objectif une meilleure maîtrise technique dans l'acte de lire. Être lecteur suppose d'abord le franchissement d'un seuil qui définit la "lecture rapide", passage direct du graphème au signifié sans intervention du phonème. Précondition technique indispensable, la capacité à lire vite, entre 20 000 et 50 000 mots à l'heure, si elle n'est pas acquise, limite la diffusion de la lecture. Non seulement la "lecture rapide" rend plus attrayante la lecture de livres parce que plus rentable, mais facilite aussi la compréhension. En effet, la différence entre le liseur et le lecteur quant à la compétence technique provient de la largeur de l'empan, de ce que l'oeil voit en une fixation. Chez le premier, il se constitue de quelques signes qui n'ont pas de sens et qu'il faut oraliser pour les garder en mémoire avant de reconstituer le mot, chez le second, de morceaux de phrases qui font sens immédiatement. Lire comme le héros de Sepulveda (1992, 34) ne favorise pas la lecture fréquente de textes longs : ***"Il lisait lentement en épelant les syllabes, les murmurant à mi-voix comme s'il les dégustait et, quand il avait maîtrisé le mot entier, il le répétait d'un trait. Puis il faisait la même chose avec la phrase complète, et c'est ainsi qu'il s'appropriait les sentiments et les idées que contenaient les pages"***.

Pour Passeron (1987, 56), offrir des livres sans donner tous les moyens de lire vraiment est non seulement inutile mais néfaste car, ***"à travers les vitesses de lecture, on mesure les divers seuils de l'accès à la lecture flexible, condition indispensable d'une utilisation réelle de l'écrit. Des techniques doivent donc être acquises pour maîtriser le code écrit. Savoir déchiffrer ne permet pas la lecture fréquente, intensive, répétée de textes longs"***.

Les formes de cet entraînement à la lecture peuvent être variées mais on peut penser que l'utilisation de l'outil informatique facilite l'individualisation du travail, l'auto-évaluation, et le suivi de la progression de l'élève par l'enseignant. Citons, par exemple, les logiciels Elmo, Elmo International ou Elsa de L'Association Française pour la Lecture. L'entraînement à la lecture, pour porter ses fruits, doit mener à une théorisation de l'acte lexicale et s'appuyer aussi sur des lectures réelles.

Une progression organisée sur des textes qui permettent la passation des pactes faciles

La facilité en lecture peut être définie en utilisant le concept de lisibilité comme nous l'avons indiqué plus haut. Facile à lire, cela signifie lisibilité immédiate. ***"Une oeuvre facile, comme l'écrivent Burgos et Privat (1993, 171), est celle dont l'accès n'impose pas obligatoirement l'appel à un médiateur externe, une oeuvre avec laquelle le lecteur se trouve à l'aise, de plain-pied"***.

La littérature pour la jeunesse, par exemple, entre dans ces lectures faciles. Friot (1995) fait entrer dans la définition de ce genre littéraire les ouvrages publiés en première

édition dans une collection pour la jeunesse, les ouvrages non destinés exclusivement à l'origine à la jeunesse mais n'étant plus publiés qu'en collection pour la jeunesse, et les adaptations pour la jeunesse d'oeuvres de la littérature classique ou générale. Nous préférons, quand nous prônons l'utilisation de la littérature pour la jeunesse, ne garder de la définition de Friot que la première catégorie de textes, c'est-à-dire les ouvrages publiés en première édition dans une collection pour la jeunesse. Plusieurs visites avec des élèves au Salon du livre de jeunesse de Montreuil nous ont montré l'extrême richesse de cette littérature, en prise directe sur les cultures des jeunes. Geneviève Brisac, écrivain et directrice de collection aux éditions l'Ecole des loisirs après avoir créé *Pages blanches* chez Gallimard, affirme (dans le n°5 d'*Enseignant magazine* de janvier 1998) que, pour s'adresser aux jeunes, il faut avoir **"une certaine insolence, un certain goût de la provocation, un certain rapport à sa propre enfance"** et ne plus penser, comme avant 1970, que **"les enfants n'avaient rien à savoir de la politique, de la sexualité ou de la méchanceté des hommes"**.

Si l'on a pris conscience que les publics les moins lisants sont des publics qui ne savent pas lire, au sens exigé par la lecture rapide et soutenu de livres longs, on doit se féliciter, on doit encourager toute lecture quelle qu'elle soit, comme le soutient Passeron (1991), puisque rien n'est inutile dans ce qui intensifie le contact avec l'écrit et qui par là, fait franchir quelques étapes dans l'appropriation de cette compétence "polymorphe" qu'est la lecture. En matière de familiarisation avec la chose écrite, **"il n'y a pas de petits profits"**. En favorisant les lectures, quelles qu'elles soient, on fait progresser la facilité à lire vite et beaucoup. Il existe une circularité entre motivation de lecteur et compétence de lecteur. Comme l'affirme l'Institut Suisse de Littérature pour la Jeunesse, **"seule une capacité de lecture suffisante permet l'accès au livre et motive la lecture Seuls des textes intéressants et faciles à lire motivent une lecture spontanée. Et seule une lecture spontanée développe à son tour une bonne capacité de lecture, grâce à laquelle celle-ci devient subjectivement plus attractive"** (1988).

Mais s'appuyer sur des lectures faciles c'est risquer de s'enfermer dans des textes avec lesquels on ne peut passer que des monopactes. Passeron (1987, 58) rappelle ce qu'est un pacte de lecture : **"Un pacte, c'est la manière dont on prend un message : c'est l'élargissement de la notion de circonstances que les linguistes utilisent en la limitant aux conditions spatio-temporelles de la situation d'énonciation à connaître pour comprendre la signification de l'énoncé"**. Pour que la lecture s'instaure, il faut que s'établisse un "pacte", certains parlent de "contrat", entre le contenu du livre et le lecteur, entre ce qu'attend le lecteur et ce qu'on lui propose, que le lecteur entre dans la trame du récit, même s'il conserve sa distance. Le pacte, comme le soutient Passeron, se situe au niveau du récit. Celui-ci doit faire appel à un "référentiel". On ne peut lire que si l'on reconnaît dans les récits des éléments que l'on connaît déjà. Ces "pactes", ces "contrats" sont liés aux attitudes, aux rapports au monde, aux conditions de vie des individus. Lire des textes, c'est donc avoir sa manière de lire, en fonction de sa connaissance des conventions propres à chaque texte, mais aussi de ses intérêts dans une situation donnée.

La littérature populaire sait nouer "le contrat de lecture" dès la première prise de contact du lecteur avec le livre par une sorte de "code", son mode d'emploi en fait,

disposé à la lisière du roman, qui rassemble toutes les informations relatives à l'état-civil du livre, et anticipe le texte dont il renforce la valeur marchande. Cette importance capitale du paratexte apparaît à Couégnas (1992, 120) comme le critère définitoire le plus évident de la "paralittérature". La facilité à lire ce type d'ouvrage provient de "cette impression de déjà vu, de déjà lu, sans que jamais le texte n'égare le lecteur, sans que jamais le sens ne s'égare ; on nous explique comment lire".

L'enseignant, soucieux de promouvoir la lecture, peut aider les élèves à connaître les conditions du pacte. En particulier, leur apprendre à s'arrêter sur les contrats auteur/lecteur, sur la frange du texte imprimé qui "commande" toute la lecture avec le nom d'auteur, le titre, le sous-titre, le nom de collection, le nom d'éditeur, les préfaces. Ainsi le lecteur pourra décrypter le type de contrat qu'on entend lui faire conclure. Il entrera alors dans la lecture en connaissance de cause.

La distinction de Passeron (1987, 58) entre "le pacte d'assouvissement" et le "pacte littéraire" clarifie cette notion de pacte et son apport dans une pédagogie de la lecture. Le "pacte d'assouvissement" est le plus facile à nouer. Aussi est-il, sans doute, le plus fréquent, car il exige le moins de préconditions : **"Les pulsions et les fantasmes, chacun les possède déjà sans avoir besoin de les former à travers des expériences antérieures de familiarisation avec les textes. On connaît tout du texte"**. Passer un pacte littéraire apparaît plus complexe. **"La lecture littéraire est référentielle : l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante, non pas de textes épars mais d'un système de la littérature et dans les cas les plus exigeants, de l'histoire complète de la littérature afin que ce texte prenne son sens et produise un effet littéraire... C'est ce qui se construit entre les textes, dans leur mise en relation et en réseau, qui rend possible la lecture de type littéraire"**⁷⁶.

Les "petits lecteurs", souvent de classes populaires, comme le précise Passeron, sont les plus démunis car **"lecteurs d'un seul pacte"** ; ils sont en deçà du **"pacte narratif"**, désarmés par tout changement de ton ou d'objectif du texte, qu'ils ressentent comme une rupture avec leur type de narrateur individuel. Plus le lecteur est expérimenté, plus il dispose d'un éventail de niveaux de lecture, plus il lui est aisé de passer d'un pacte à l'autre.

Il apparaît que progresser sur des lectures faciles, ce n'est pas enfermer les élèves dans ce type de lecture. Aussi, il semble plus formateur de se diriger vers des textes avec lesquels on pourrait nouer un pacte facile mais qui permettent la passation d'autres pactes, qui autorisent, pour reprendre la belle image de de Certeau (1980), un "braconnage", donc de promouvoir des textes qui proposent plusieurs pactes possibles de telle façon qu'ils autorisent des transgressions de pacte. C'est une donnée qu'il ne faudrait pas oublier en diffusant l'information sur le monde de l'écrit.

La remise de clés d'entrée dans le monde de l'écrit

⁷⁶ C'est aussi ce qu'affirme Reboul (1993, 89) : "Comprendre une oeuvre littéraire, c'est l'insérer dans un réseau de relations, d'abord avec l'oeuvre totale de l'auteur, ensuite avec l'époque où elle est née, enfin avec l'époque antérieure contre laquelle, le plus souvent, elle réagit ; ainsi, une oeuvre romantique est une oeuvre anti-classique ; il faut donc connaître, pour la comprendre, et le classicisme, et la vision qu'avaient les romantiques du classicisme".

Ce monde de l'écrit possède son code qui a besoin d'être explicité. Ne serait-ce, par exemple, que le système de classification très souvent utilisé dans les C.D.I. et les bibliothèques. Petrucci (1997, 408) rappelle que la classification en dix catégories, avec sa hiérarchie, philosophie et religion en tête, imaginée par Melvil Dewey en 1876, peut être considérée comme une illustration de la permanence de mécanismes de contraintes qui **"régulent la diffusion du livre, sa circulation, et son usage même"**. Cette classification reflète une vision du savoir, historiquement datée, et elle n'est pas neutre.

Expliquer aux élèves tout ce qui code l'environnement de l'écrit peut les aider à interroger et, s'ils le désirent, à refuser des évidences qu'une civilisation de lecteurs impose comme "naturelles". Dans cette civilisation, ajoute Bourdieu (1985), il reste énormément de pré-savoirs qui ne se véhiculent pas par la lecture, mais qui pourtant l'orientent car, si la lecture est très souvent énoncée comme une expérience personnelle, le plus souvent du domaine de l'intimité, elle constitue pourtant l'aboutissement d'une série d'échanges.

Pour un lecteur, se repérer dans un étalage de livres ou dans le catalogue d'un éditeur, s'orienter dans une bibliothèque ou une librairie ne posent aucun problème, il est "chez lui". Le non-lecteur risque de ne pas "se sentir à sa place" dans les lieux d'offre d'écrit, un peu comme le père de la romancière Annie Ernaux (1991, 111-112), même, si aujourd'hui, l'accueil dans les bibliothèques publiques est plus chaleureux : **"J'avais douze ans, avec mon père j'ai monté le grand escalier de la mairie. On a cherché la porte de la bibliothèque municipale. Jamais nous n'y étions allés. Je m'en faisais une fête. On n'entendait aucun bruit derrière la porte de la bibliothèque municipale. (...) C'était silencieux (...). Deux hommes nous regardaient venir depuis un comptoir très haut barrant l'accès aux rayons. Mon père m'a laissé demander : 'On voudrait emprunter des livres.' L'un des hommes aussitôt : 'Qu'est-ce que vous voulez comme livres ?' A la maison, on n'avait pas pensé qu'il fallait savoir d'avance ce qu'on voulait, être capable de citer des titres aussi facilement que des marques de biscuits. On a choisi à notre place, Colomba pour moi, un roman léger de Maupassant pour mon père. Nous ne sommes pas retournés à la bibliothèque. C'est ma mère qui a dû rendre les livres, peut-être avec du retard"**.

Thiesse (1984, 30) explique que si l'expansion de la lecture n'a pas été accompagnée d'un accroissement parallèle des librairies, c'est dû aux **"difficultés des lecteurs non cultivés à pénétrer dans des lieux où ils peuvent à tout instant être exposés au ridicule de l'ignorance et se trouver égarés dans un domaine dont ils n'ont pas la maîtrise pratique"**. Aussi préfèrent-ils se fournir ailleurs, en grandes surfaces, dans les kiosques de gares ou dans le catalogue *France-Loisirs*. Le succès de ce dernier moyen est à rapprocher de celui, aux siècles passés, de la diffusion par colportage qui apportait le livre dans le cadre de vie quotidienne. Les effets d'auto-exclusion engendrés par le sentiment d'indignité culturelle constituent une réalité dont il faut aussi tenir compte dans la mise en oeuvre de toute politique de lecture.

L'information associée à une offre culturelle garde toujours une part d'implicite. En cela, elle diffère de l'aspect ou de l'intitulé des produits d'une grande surface. Il est donc indispensable d'explicitier. La lecture, donnée souvent comme accessible à tous, nécessite de nombreuses médiations. Le rôle de l'enseignant sera d'aider l'élève à se

constituer un capital de connaissances pour dépasser tout l'implicite qui existe autour du livre. Pour de Singly (1989), les enseignants devraient insister davantage sur le repérage des livres : titre, auteur, collection, ou éditeur. Ce réflexe culturel est peu acquis. Apprendre l'identité d'un livre n'aura pas pour effet d'accroître automatiquement le niveau des investissements dans la lecture, mais rendra possible par la mémorisation progressive, une certaine accumulation de savoir indispensable au plaisir de lire. Un titre, le nom d'un auteur, d'une collection, d'un éditeur, c'est autant de références qui permettent d'aborder un livre en anticipant ce qu'il peut apporter. Le manque de familiarité avec la chose écrite, sa difficulté à se repérer dans la diversité de l'écrit sont des obstacles difficilement surmontables pour le lecteur. De plus, comme l'indique Bahloul (1988, 111), les informations que diffuse l'école sont non capitalisées et **"ne permettent pas une connaissance conduisant à la construction de cette curiosité qui permet le choix d'un livre"**. Exercer les élèves à se repérer, spatialement et culturellement, dans l'espace des livres apparaît comme une nécessité si l'on a pour objectif de promouvoir les pratiques de lecture. En 1982, déjà, le rapport de Pierre Vandevorde sur *Les bibliothèques en France* évoquait le nécessaire apprentissage d'un livre recours au livre, étayage minimal pour une pratique de lecture qui puisse se prolonger au-delà de la vie scolaire.

La création de nouvelles sociabilités autour de l'écrit

Il s'agit d'appuyer les comportements de lecture sur un enracinement affectif, en créant, dans la classe, des conditions propices à une incitation à la lecture par les élèves eux-mêmes. Ce rôle est d'autant plus fort que l'habitus lectoral familial n'est pas favorable. Les enquêtés issus des classes populaires, comme l'a vérifié Robine (1991), accordent leurs préférences aux imprimés apportés dans le milieu familial par un relais affectif, c'est-à-dire par un membre de la famille ou du voisinage. Le livre ainsi proposé a été choisi, lu, éprouvé par quelqu'un avec lequel on partage des sentiments et des goûts. Ainsi, le contenu de l'imprimé est déjà en partie connu et repéré.

Créer dans la classe des conditions propices à une incitation à la lecture par les élèves eux-mêmes peut permettre aux élèves de s'insérer plus aisément et plus activement dans des réseaux de médiations culturelles dont le professeur de français serait le catalyseur. C'est ce que confirment Lelièvre-Portalier, Privat et Vinson (1991, 176) : **"En matière de lecture particulièrement, il semble que l'incitation parentale, prépondérante chez l'enfant, soit relayée par l'influence des pairs (fratrie, amis) dès la sixième. On peut même logiquement penser que le rôle, incitatif ou dissuasif, des pairs est d'autant plus fort que l'habitus lectoral primaire (familial) n'est pas totalement installé ou tout simplement peu favorable comme dans les classes populaires"**.

La socialisation des écrits des élèves

Lire et écrire sont deux activités symétriques et complémentaires. Il est donc préférable de ne pas couper la lecture et l'écriture puisque chacune de ces activités fonde l'autre et en améliore la pratique. Au collège, on écrit pour apprendre à écrire. L'élève ne produit un

texte que pour un seul destinataire : le professeur. Ce fonctionnement en circuit fermé débouche sur une non-expérience de l'écriture qui retentit profondément sur la lecture car, comme le rappelle Foucambert (1986), c'est en anticipant sur la manière dont un lecteur va attribuer du sens à son texte que l'auteur prend conscience de ses propres stratégies de lecture et les fait évoluer.

Il s'agit de sortir les productions d'écrits du circuit traditionnel : un élève écrivant pour un professeur seul lecteur de ses textes. Ces écrits ne possèdent aucun statut social en dehors du milieu scolaire. Célestin Freinet a montré comment la productions d'écrits véritables pour des destinataires réels aidait à créer les conditions d'une communication effective et, de cette manière, à lier l'écrit et la vie de l'enfant. Ainsi nous lisons dans *L'Éducateur* du 15 novembre 1945 : "**Toutes nos techniques visent en effet à replacer l'effort éducatif dans le circuit normal de la vie, à retrouver les éléments fonctionnels qui poussent irrésistiblement l'individu à aller de l'avant, à monter, à se perfectionner (besoin naturel et normal de connaître, de chercher et d'agir pour triompher des obstacles qui s'opposent à cette marche en avant, ajustement permanent des outils et des techniques, naturels ou créés par l'homme, qui aident à ce triomphe)**". Dans l'apprentissage de l'écriture, il semble important de mettre l'élève dans une véritable situation de communication. Aussi le traitement de texte apparaît comme un outil précieux pour produire de l'écrit. Ainsi l'élève peut voir son texte dans la meilleure forme, prendre du recul par rapport à son travail, l'abandonner pour le reprendre ensuite. Le texte peut être facilement reproduit au moyen d'une imprimante. Photocopié, il devient ainsi un objet de lecture pour la classe, pour l'école ou son environnement immédiat. L'ordinateur, l'imprimante, et la photocopieuse remplacent très avantageusement, sur le plan technique, l'imprimerie de Freinet.

Il ne peut exister une application rigide de ce que nous appelons une politique de lecturisation puisque sa mise en place nécessite la connaissance préalable de ceux qui doivent en bénéficier. Les six critères qui définissent cette politique, si on met à part le premier, le refus de l'imposition, qui est impératif, constituent un cadre souple qui s'adapte aux élèves auxquels il est destiné. C'est le substrat théorique sur lequel s'appuie la politique de lecturisation qui ne change pas. Il est fortement lié aux raisons pour lesquelles le professeur voudrait que ses élèves lisent. C'est cet horizon théorique qu'il importe de ne jamais oublier car tout ce que feront les élèves dans le long et complexe apprentissage de l'écrit prendra sens par rapport à celui-ci. Le champ des activités pédagogiques peut, à cette condition, s'élargir et, laisser alors, au professeur, une marge non négligeable de créativité.

Lecturisation et "fabrication du lecteur"

Ce terme de "fabrication" emprunté à Schön (1993) exclut toute idée de conditionnement. Nous l'utilisons pour souligner l'enjeu de la politique de lecturisation. Cette politique s'intègre au temps du collège qui constitue une étape importante, peut-être même déterminante dans **la "fabrication du lecteur"**.

Dans l'Emile, Rousseau présente la période de 12 à 15 ans comme une phase médiane supérieure à la fois à ce qui précède et à ce qui suit, **"parce qu'alors, comme**

commente Lejeune (1975, 149), les possibilités de progrès l'emportent de beaucoup sur les exigences du besoin". Ainsi, dans le Livre III de l'Emile, cette période de 12 à 15 ans correspond à **"cet intervalle où l'individu peut plus qu'il ne désire, bien qu'il ne soit pas le temps de sa plus grande force absolue, est comme je l'ai dit, celui de sa plus grande force relative. Il est le temps le plus précieux de la vie ; temps qui ne vient qu'une seule fois ; temps très court, et d'autant plus court comme on verra dans la suite, qu'il lui importe de le bien employer"**. Le temps du collège correspond à une étape importante du développement du jeune. C'est ce que confirme aussi Meirieu (1993, 140) : **"Entrant en sixième encore enfants et accompagnés par leurs parents, ils en sortent presque adultes, ayant déjà pour beaucoup, expérimenté les "choses de la vie", ayant déjà largement construit leur propre rapport à l'environnement, à leur sexualité, à l'argent, aux savoirs mêmes... Même si, sociologiquement on sait que beaucoup de choses sont jouées à l'entrée en sixième, il semble, à observer les élèves de cette classe, que tout reste possible pour eux. Et même si l'on sait, avec autant de certitude sociologique, que bien des modifications peuvent intervenir après la troisième, il n'en reste pas moins vrai que quiconque rencontre une classe de troisième a le sentiment d'avoir en face de lui des hommes et des femmes à peu près définitifs"**.

Dans son étude sur la "fabrication du lecteur", Erik Schön (1993), fait ressortir que la puberté, de 11-12 ans à 14-15 ans, constitue sans aucun doute le stade le plus marquant du processus qui conduit à devenir lecteur. Schön a interrogé, en plus d'un échantillon de 447 écoliers et lycéens âgés de 13 à 20 ans soumis à un questionnaire, 340 jeunes allemands sur leur expérience de la lecture. Il leur a demandé de rédiger une manière d' **"autobiographie de lecteur"**. Il s'agissait d'étudiants, pour l'essentiel, en première année de langue et de culture allemandes. Il n'a donc pas travaillé sur un échantillon représentatif de la population jeune dans son ensemble. **"En travaillant sur ces autobiographies de lecteurs, mon intention était en fait d'analyser tout particulièrement les souvenirs d'enfance et d'adolescence de ces jeunes gens dont on peut faire l'hypothèse qu'ils ont définitivement acquis le goût de la littérature"** (p. 18). Ces adolescents qui, devenus adultes, ont gardé l'habitude de lire régulièrement sont tous passés à la puberté par une **"furieuse manie de lecture"**. Et cette phase a joué un rôle important dans leur socialisation littéraire. Pour Schön, il est exceptionnel de rencontrer des grands lecteurs ayant attendu l'âge adulte pour découvrir que lire leur était essentiel et, il est de même exceptionnel de rencontrer des lecteurs assidus ayant depuis toujours entretenu avec la lecture un rapport raisonnable, contrôlé, équilibré. C'est donc, d'après Schön, à l'âge qui correspond aux années de collège que se "fabrique" le lecteur.

Les cours de français au collège peuvent donc participer à cette "fabrication" de lecteur... s'ils répondent aux attentes des jeunes. Dans la synthèse finale de son travail de recherche sur les jeunes et la lecture, de Singly (1993 a) indique d'ailleurs qu'un enseignement de français jugé intéressant par les collégiens et les lycéens constitue un élément décisif dans la socialisation de la lecture. Il précise que deux tiers des étudiants et des jeunes actifs à qui cet enseignement plaisait beaucoup et un quart de ceux qui l'appréciaient peu ou pas du tout lisent maintenant au moins un livre par mois. L'école peut intervenir dans les deux directions qui aident l'élève à devenir un lecteur, le franchissement du seuil technique qui permet la lecture rapide, car le déchiffrage

correspond à une compétence de liseur, et la capitalisation de connaissances qui donnent accès et sens au monde de l'écrit.

La culture de l'écrit

Le livre est un "objet élitiste", comme l'écrit Martin (1991, 110), et la culture livresque est d'accès difficile : **"Celle-ci suppose que celui qui veut y accéder ait acquis tout un équipement intellectuel, que chaque mot, chaque expression, suscite en lui des connotations, provoque en quelque sorte des résonances"**. Foucambert (1994) propose un exercice, conçu pour des élèves de primaire mais applicable à tout niveau, pour évaluer cette culture de l'écrit. Il va permettre de saisir ce qui peut entrer dans cette culture qui favorisera un rapport de qualité avec l'écrit, ce que certains appellent le "plaisir de lire". Le principe en est simple. Il s'agit de retrouver parmi un lot de livres un passage qui a été extrait de l'un d'entre eux et qui ne conserve aucune marque de sa mise en page originale. Pour réussir, de nombreux savoirs et savoir-faire sont à l'oeuvre : une lecture efficace de l'extrait afin d'en repérer le sujet et sans doute des informations sur le genre, le public, l'auteur dans le but d'opérer une première sélection parmi les livres. Ce stade témoigne d'une compréhension de l'extrait et d'une familiarité avec la production écrite. Ensuite, les stratégies portent davantage sur le fonctionnement du livre, l'utilisation des aides de lecture, table, index, des ponctions dans les chapitres afin de déterminer de manière plus précise si l'extrait en question peut fonctionner parmi les titres, encore concurrents. Enfin, la dernière partie implique des capacités de recherche rapide, de survol, d'exploitation des hiérarchies dans la mise en page, etc..., pour trouver l'extrait ou passer à un autre ouvrage.

Nous ne sommes pas certains que des élèves de troisième, à l'issue des quatre années du collège, se sortent bien d'une telle épreuve parce qu'ils n'ont pu intégrer cette culture que procure une fréquentation assidue et diversifiée de la production écrite. Mais pour cela, comme le dit avec force Pantanella (1993, 22), il faudrait que l'école modifie l'enseignement de la lecture : **"Et si d'entrée on pratique le massacre analytique des textes fragmentés et choisis, si on attaque bille en tête la vivisection littéraire sous la forme des sempiternelles explications, lectures dirigées, méthodiques, des commentaires convenus, etc, on interdit l'expérience intime, la mise en branle indispensable de l'imaginaire, du merveilleux, que tout récit, tout texte fictionnel porte en lui. On met la charrue rhétorique avant que l'émotion n'ait creusé son sillon ! pour cultiver ses élèves, le professeur de Lettres doit d'abord provoquer cela en eux : comme une passion secrète dont ils n'ont pas à rendre immédiatement compte. Le plaisir premier de lire pour soi"**.

Aussi, la pédagogie de la lecture pourrait s'appuyer sur deux phases successives. Associé à un entraînement à la lecture, un travail de séduction conduirait à des lectures, quelles qu'elles soient, qui théorisées aideraient à la construction d'un savoir sur l'écrit.

Le temps de la séduction

Pour attirer les élèves vers le livre, les activités développées⁷⁷, qui valorisent la rencontre, nécessitent une collaboration du professeur de français avec les documentalistes des

C.D.I. ou les personnels des bibliothèques publiques, des contacts avec les libraires et les maisons d'édition, des rencontres avec les auteurs. On sait ce qu'il faut entreprendre, même si on ne l'applique pas ou peu, ou le plus souvent sans cohérence théorique avec le reste des exercices généralement effectués en classe. De nombreuses expériences ont été relatées dans les journaux pédagogiques ou dans des livres, ne citons que celui de Poslaniec (1990) *Donner le goût de lire* qui proposent diverses activités.

Deux modes d'appropriation des textes peuvent être proposés aux élèves, l'un fonctionne sur l'identification, l'autre sur la distanciation. Dans la première partie de *La distinction, critique sociale du jugement*, Bourdieu (1979) oppose l'esthétique populaire et celle de la bourgeoisie. Celle des classes populaires repose sur la participation directe, l'identification, l'investissement "naïf" du récepteur. L'esthétique bourgeoise met en avant la mise en distance et la recherche formelle. Le rôle de l'école est de permettre à ceux qui restent longtemps d'intégrer ces critères de non-utilité directe, de non-figuration de la vie que l'oeuvre d'art, selon cette seconde lecture, impose. C'est cette dernière disposition esthétique que le lycée, mais aussi le collège, s'efforcent de transmettre. Il n'est pas certain, alors que, depuis la réforme de 1975, le collège accueille tous les enfants, que ce soit la meilleure approche pour diffuser les pratiques de lecture.

Schön (1993) a montré que les expériences positives de lectures faites dans le cadre scolaire sont souvent celles où les lecteurs ont préservé leur "capacité d'identification", même si cela signifie par ailleurs, selon les critères esthétiques appliqués en littérature, que le sens des textes et donc le but de cet enseignement échappent nécessairement à ce niveau de lecture insuffisant et sans vraie compétence. Dans son étude de la lecture "populaire", Lahire (1991) a souligné l'invariant des modes d'appropriation des textes dans les milieux populaires, c'est-à-dire la volonté d'ancrage de la lecture dans une autre réalité textuelle ou littéraire, dans une configuration pratique, dans un espace connu, vécu, dans une expérience passée ou présente ou dans le "réel". C'est pour cela que le "thème", le "sujet" et les effets produits par le style et/ou par le contexte sont beaucoup plus mis en avant que l'auteur, le style, et que ne sont jamais mentionnés lorsqu'il s'agit de romans, les courants littéraires ou les maisons d'édition. ***"Cette lecture pragmatiquement ancrée s'oppose à toutes les formes de lecture littéralement ancrée, qui prennent sens par référence à d'autres lectures dans un fonctionnement de références littéraires relativement autonomes"*** (Lahire 1991, 10).

L'étude littéraire, à travers l'analyse et l'interprétation méthodique, impose quant à elle la distanciation et empêche l'identification d'opérer. L'enseignement de la "littérature" rend difficile toute approche naïve des textes, celle qui justement autorise la lecture à rester simple divertissement. Schön (1993, 35) insiste sur ce qui apparaît comme une

⁷⁷ Jean-Maurice Rosier (1993, 48) donne quelques exemples de ces activités : "Visiter une bibliothèque, et ce dès les classes inférieures du collège, interviewer un libraire, répertorier les livres vendus dans les grandes surfaces, lire un catalogue éditorial ou une publicité littéraire, comprendre un contrat d'édition, inviter des écrivains en classe, établir la topographie des lieux culturels d'une ville sont des démarches nécessaires et désacralisantes. Entrer chez un libraire, choisir un livre, lire une couverture sont des savoirs-faire qui transformeront les élèves, lecteurs ou non, en acteurs et en usagers de l'espace culturel. La connaissance de la sphère culturelle et de ses barrières institutionnelles déculpabilise nos élèves de leurs méconnaissances par la reconnaissance des difficultés d'accès à la littérature".

aporie : **"Les lectures effectuées dans le cadre scolaire doivent-elles, eu égard aux thèmes développés dans les textes, répondre aux besoins des élèves ? Faut-il plutôt penser que les cours de littérature ont pour objet d'inculquer des connaissances et des compétences esthético-littéraires et historico-littéraires ? Qu'ils doivent viser à encourager et stabiliser la motivation à lire ? Peut-être faut-il accepter de reconnaître que ces différents objectifs sont largement incompatibles. Et que les compétences en matière de réception des textes littéraires, soit celles qui permettent d'aborder la littérature de façon esthétiquement adéquate, ne sauraient s'acquérir en dehors de la "contrainte",** par ailleurs responsable, bien sûr, de la perte de la motivation à lire. Chez les individus jeunes, cette disparition n'est parfois que temporaire ; mais elle peut aussi devenir permanente. L'enseignement de la littérature trouverait-il là son aporie ?".

Les 340 étudiants interrogés par Schön, pour l'essentiel, en première année de langue et de culture allemandes, devenus adultes, qui ont gardé l'habitude de lire régulièrement, sont tous passés à la puberté par une **"furieuse manie de lecture" où ils faisaient jouer leur capacité d'identification.** Burgos (1994) précise par ailleurs que ce qui semble importer le plus aux jeunes, c'est l'effet de captation et l'impact émotionnel de la lecture. Ils veulent surtout être saisis, accrochés, captivés au point de ne plus pouvoir échapper à l'histoire⁷⁸. Cette phase a joué un rôle important dans la socialisation littéraire des étudiants interrogés par Schön. Chez l'adolescent, l'identification apparaît comme un fort stimulant lectoral. Proposer aux élèves des textes qui facilitent cette identification ne semble pas inutile.

Au collège, promouvoir la lecture et enseigner la "littérature" apparaissent comme difficilement synchroniques si on veut privilégier la capacité d'identification des élèves pour leur donner le désir de lire. Sont-ils trop jeunes? s'interrogent Manesse et Grellet (1994) pour qui il ne semble pas qu'au niveau du collège parvienne à se constituer l'idée du texte comme production esthétique, ne permettant pas ainsi l'accès à la **"beauté de l'écriture"**⁷⁹. Dans leur enquête auprès des élèves de la classe de première qui participaient au "Goncourt" des lycéens, Burgos et Privat (1993) ont relevé dans une majorité de réponses que le cours de français apparaît comme le lieu de bien des scléroses parce qu'il prétend enseigner la littérature hors du contact personnalisé au texte.

La culture de l'écrit se construit nécessairement sur des lectures. Ne pourrait-on, au collège comme au lycée, s'appuyer sur des textes qui préservent la capacité d'identification des élèves, puis les aider à mettre en réseau toutes leurs lectures pour

⁷⁸ "On se souvient des flots de larmes que fit naguère verser le Werther de Goethe. L'émotion, catégorie difficile à manier lorsqu'on parle littérature, n'est cependant pas un élément conjoncturel, qu'on pourrait, par exemple, rattacher à la seule manière romantique de lire ou de tenir son public. L'émotion est bien plutôt, dès la théorie aristotélicienne de la catharsis une des dimensions essentielles de la relation de lecture, de ce commerce avec les fantômes que toute lecture accepte d'entretenir" (Burgos, Ienhardt 1993, 90).

⁷⁹ Erik Orsenna déclarait lors d'un colloque sur Pierre Loti, à Paimpol (Côtes d'Armor), le 22 juillet 1993 : "Je suis un lecteur moyen de Loti. Ce sont des livres que l'on a un peu gâchés en les lisant trop jeune. Parfois ces textes sont aussi associés à des dictées".

qu'ils puissent ensuite élargir leur choix. Cette phase identificatoire qui, à l'adolescence doit stimuler le désir de lire, n'est pour les lecteurs questionnés par Schön, qu'une étape dans le long processus qui conduit à cette capacité sinon de "lecture virtuose" comme la qualifie Chartier (1985), du moins à celle qui permet de s'approprier des textes différents. L'enquête de Lahire (1991) montre que chez certains, on ne sort pas de cette phase identificatoire. Mais développer ses compétences de lecteur ne signifie pas aller obligatoirement vers la lecture littéraire des textes littéraires. Nous n'entrons pas dans le jeu de hiérarchisation des textes même si nous n'affirmons pas qu'ils se valent tous. Nous suivons totalement ce qu'écrit Chartier (1992) à ce propos. Certains textes, mieux que d'autres, n'épuisent jamais leur force de signification. Ils sont "équivoques et inépuisables" comme le disait Aron de Marx : **"Pour le comprendre, il est un peu court d'invoquer l'universalité du beau ou l'unité de la nature humaine. L'essentiel se joue ailleurs, dans les rapports complexes, subtils, mobiles, noués entre les formes propres des oeuvres (symboliques ou matérielles), inégalement ouvertes aux appropriations, et les habitudes ou les inquiétudes de leurs différents publics"** (Chartier 1992, 10).

Développer les compétences de lecteur, c'est permettre à l'élève de choisir ses lectures et sa façon de lire. Aussi c'est l'aider à dépasser cette phase identificatoire, essentielle dans un premier temps, moteur de progrès en lecture, car elle multiplie les contacts avec le livre, pour qu'il ne reste pas prisonnier d'un seul type de lecture. Le concept de pacte littéraire que nous avons présenté nous semble utile pour envisager ce cheminement.

La passation d'un pacte littéraire

Toute lecture est comparative. L'enseignant peut aider à mettre en rapport le livre qu'on est en train de lire avec d'autres livres déjà lus, et à créer des réseaux entre les lectures. Pour Goulemot (1985), lire, ce serait donc faire émerger la bibliothèque vécue, c'est à dire la mémoire des lectures antérieures et des données culturelles. Il semble donc formateur d'aider les élèves à passer ce pacte littéraire qui naît lorsqu'il se produit quelque chose entre le texte à lire et les autres déjà lus. De livre en livre pourrait ainsi s'élaborer une culture de l'écrit, prête à se mobiliser chaque fois qu'il s'agira de créer les conditions d'accueil d'une nouvelle lecture. Comme le dit Passeron (1987), c'est par rapport à cet "horizon d'attente" du lecteur que le texte fera effet, déception ou surprise. Il existe donc différentes attentes qui donnent des sens différents au texte et le problème posé est celui de la complexité des conditions qui permettent de passer ce pacte littéraire. Tous les livres n'aident pas à cette passation. Et Passeron ajoute que si on désire que le livre permette d'accéder à la lecture littéraire, même si son accès est "facile", il doit posséder au moins deux caractéristiques : être toujours assez complexe pour autoriser la transgression de pactes de lecture et s'intégrer au système général de la littérature par rapport auquel il est écrit et prend toute sa signification.

La littérature pour la jeunesse, parce qu'elle facilite cette identification, peut être introduite en collège. Actuellement, elle l'est, comme le constatent Manesse et Grellet (1994), un peu au cycle d'observation, pas du tout au cycle d'orientation, mais, les nouvelles Instructions officielles encouragent son utilisation en classe. Il semble alors important de proposer des ouvrages qui n'enferment pas le lecteur dans un seul pacte, et,

offrent donc une grande variété. Comme le soutient Bruno (1993, 55-56) : ***"Les livres destinés à la jeunesse, par les dispositions culturelles qu'ils reproduisent et les marquages qu'ils véhiculent, offrent une bonne reproduction de l'ensemble des goûts, des intérêts, des comportements des individus et des groupes qui constituent le corps social. Mais reproduction du réel, le livre peut être aussi un outil de reproduction de cette perception d'une génération à l'autre. Limiter, comme les familles le font souvent dans la pratique, les produits proposés à l'enfant à tel ou tel type d'ouvrages conduit à l'enfermer dans les dispositions culturelles de son milieu et, pour certains jeunes, à les exclure par là de toute intégration véritable. Car la culture n'est-elle pas surtout la faculté d'apprécier et de comprendre les codes de significations différents"***.

Cette promotion de la lecture, à travers des ouvrages avec lesquels l'élève peut passer des pactes faciles, ne peut cependant suffire si on veut doter les élèves d'une véritable culture de l'écrit. Un effort de production intellectuelle s'impose. On voit mal pourquoi et comment les élèves vont capitaliser des connaissances si toutes ces lectures ne sont pas animées par un projet qui développe et oriente un besoin de lire.

TROISIEME PARTIE LA CONSTITUTION DE L'HABITUS LECTORAL

Introduire le concept d'*habitus* dans une étude sur la pédagogie de la lecture, c'est reconnaître que certains élèves abordent l'écrit avec un handicap, au sens que lui donne Bourdieu (1997) de "course à handicap", parce qu'ils ne jouissent pas du capital culturel acquis à travers et autour des pratiques de lecture que d'autres détiennent souvent par le seul privilège d'une naissance dans un milieu où le recours au livre est habituel. Chez ces derniers, la lente imprégnation familiale opère, parfois sur plusieurs générations, et donne sens à l'utilisation de l'écrit. Ainsi, la compétence technique, indispensable pour devenir un lecteur, celle qui autorise la lecture rapide de textes longs, s'acquiert à travers une pratique de lecture qui leur apparaît naturelle. La connivence avec l'écrit qu'autorise la possession d'un habitus lectoral constitue un "bien" inégalement partagé. Selon le milieu socio-culturel surtout, mais aussi selon les parcours de vie, les rencontres, l'écrit fait sens et mérite les efforts pour le maîtriser. Ce constat d'un plus ou moins grand éloignement avec l'écrit ne peut être éludé si on désire promouvoir les pratiques de lecture.

Si l'utilisation actuelle du concept d'*habitus* doit beaucoup à Pierre Bourdieu, les origines de ce concept sont beaucoup plus anciennes. Il n'est pas inintéressant de remonter à ces sources pour définir cet habitus particulier qu'est l'*habitus lectoral*. Pour vérifier la possession ou l'absence d'un habitus lectoral chez l'élève, un idéal-type de lecteur à l'école a été élaboré. Cela permet de repérer les élèves qui sont des lecteurs et ceux qui ne le sont pas. Ensuite, nous dressons le bilan d'une expérience de lecturisation

dans un collège en opposant les deux échantillons d'élèves.

CHAPITRE I. L'HABITUS LECTORAL.

Certains élèves accèdent plus aisément que d'autres au monde de l'écrit. Les enquêtes, comme celle de de Singly (1989), soulignent le rôle que joue l'origine socio-culturelle des élèves. Certains sont témoins et acteurs d'une utilisation de l'écrit dans leur milieu familial. Ainsi ils observent les recours au livre de la parentèle et les échanges verbaux qui les accompagnent, ils bénéficient ou ont bénéficié de lectures, ils participent à des rites autour du livre, reçu, par exemple, en cadeau pour une fête ou un anniversaire, ils s'approprient les espaces d'offre de lecture, bibliothèque ou librairie, après s'être familiarisé avec l'objet livre dans l'environnement familial. Une lente imprégnation conditionne donc leur apprentissage de lecteur. Ils accumulent les connaissances qui donnent accès au code implicite de l'écrit en même temps que se renforce la croyance dans "l'intérêt" de la lecture. Cette croyance est déterminante car liée à cette loi tendancielle des conduites humaines évoquée par Bourdieu (1997, 257) **"qui fait que l'expérience subjective de profit tend à se proportionner à la probabilité objective de profit (et) commande la propension à investir (de l'argent, du travail, du temps, de l'affectivité, etc)"**. Les chances de succès des investissements dans la lecture s'apprécieront à travers les exemples parentaux et amicaux où seront observées la place donnée à la lecture dans le travail et les loisirs et toutes les satisfactions qui en sont tirées. Il n'est pas alors surprenant que certains élèves aient envie de lire et qu'ils deviennent les lecteurs aux "compétences remarquables" que l'école sait si bien accueillir.

Le désir de lire et, plus encore, la construction d'un rapport de qualité avec l'écrit exigent une compétence et une croyance préalables acquises par et autour des pratiques de lecture. C'est cet acquis préalable et indispensable que recouvre l'habitus lectoral souvent employé dans les écrits sur la lecture. Mais, prenant le plus souvent à la lettre les propos de Bourdieu qui voit le principal intérêt de l'habitus dans les services qu'il est capable de rendre, les auteurs de ces écrits se satisfont des développements très fouillés que son "promoteur" a consacré à ce concept. Comme le rappelle Mendras (1989), l'habitus est pour Bourdieu simplement une hypothèse d'analyse et un moyen pour étudier un certain nombre de traits fondamentaux et de mécanismes de transmission. C'est un instrument opératoire et non pas simplement une description plus ou moins approchée d'une certaine réalité. Mais si utile que soit ce concept sur le strict plan opératoire pour la compréhension des pratiques ou des non pratiques de lecture, nous pensons, avec Héran (1987, 392), que **"la structure opératoire d'où le concept tire son sens ne se situe pas toute dans le contexte d'emploi, mais se trouve incorporée pour une part au concept lui-même"**. Aussi, avant de définir l'habitus lectoral, ce système de dispositions à être un lecteur, il est nécessaire de s'arrêter sur l'habitus tel que Bourdieu le conçoit, mais aussi sur les origines plus lointaines de ce concept qui éclairent la permanence de ce médiateur entre l'acte et la puissance, **"cette sorte de transcendantal historique"** qu'est l'habitus (Bourdieu 1992 b).

La difficulté avec l'habitus, sur un plan expérimental, c'est qu'il n'est pas observable directement. Comme l'écrit Héran (1987), **"on ne peut pas commencer par la description de l'habitus"**, tout part de "l'actus". L'habitus correspond à une habileté acquise que l'on peut étudier lorsqu'elle est acquise. Dans notre espace de recherche, c'est-à-dire l'école, il va falloir repérer la réalité d'un habitus lectoral chez les élèves. Pour savoir si les élèves que nous interrogeons possèdent cet habitus, nous vérifierons d'abord s'ils sont des lecteurs selon l'idéal-type du lecteur scolaire. Ensuite, par induction, nous nous efforcerons de discerner la genèse de l'habitus lectoral de chacun d'entre eux et d'évaluer ce qu'il peut devoir à l'enseignement du français au collège.

L'habitus selon Pierre Bourdieu.

Bourdieu n'est pas le premier sociologue à utiliser ce mot mais ses prédécesseurs n'en ont fait qu'un usage limité. Citons cet extrait du cours de Durkheim pour l'année 1904-1905 qui introduit le concept d'habitus pour exposer la rupture des premières formes de scolarisation chrétienne avec l'éducation antique : **"Pour être chrétien, il ne suffit pas d'avoir appris ceci ou cela, de savoir discerner certains rites ou prononcer certaines formules, de connaître certaines croyances traditionnelles. Le christianisme consiste essentiellement dans une certaine attitude de l'âme, dans un certain habitus de notre être moral. Susciter chez l'enfant cette attitude, tel sera donc le but essentiel de l'éducation"** (Durkheim 1990, 37). Weber emploie, comme le rappelle Héran (1987), une quinzaine de fois le terme d'habitus pour exprimer la transformation systématique de l'habitus physique par l'ascèse religieuse. Weber, comme Mauss d'ailleurs, en employant ce mot, pensent surtout à l'emploi qui en est fait dans le vocabulaire médical **"pour désigner l'apparence extérieure en tant qu'elle traduit un état général du sujet"**. Héran ajoute que Durkheim tout comme Weber soulignaient le rôle des habitudes au sens ancien du terme. Le behaviorisme abandonna le sens large de l'acception ancienne pour confiner le mot habitude dans un sens "mécaniste et déterministe", ce qui conduisit les sociologues à délaisser la notion. C'est pourtant, selon Héran (1987, 390), dans la lecture de Weber qu'il faut chercher l'élément moteur de l'"invention sociologique" de l'habitus par Bourdieu : **"On sait avec quel succès Max Weber dissociera ethos et Ethik : le mot grec "double" le mot ordinaire (lui-même un mot savant tiré du grec, ce qui crée d'emblée les conditions de la paronymie) afin de mettre en évidence un principe systématisant les conduites en deçà des morales expresses et par delà les frontières établies entre l'éthique et l'économie"**.

Même si Bourdieu avait déjà parlé d'*habitus*, mais aussi d'*hexis*, dans l'article *Célibat et condition paysanne* (1962), ce concept est véritablement introduit en 1967 dans une postface à l'ouvrage d'Erwin Panovsky, *Architecture gothique et pensée scolastique*. Ce dernier s'attache à montrer l'influence de la pensée de Saint Thomas d'Aquin sur l'architecture gothique, la structure du raisonnement thomiste relevant de la même structure que la voûte gothique où les poussées de force opposées s'équilibrent à la clef. Bourdieu utilise donc le terme d'habitus pour rendre raison de l'effet de la pensée scolastique sur le terrain de l'architecture. Dès *La reproduction* (1970), le concept d'habitus apparaît primordial dans l'oeuvre de Pierre Bourdieu. Par la suite, il reviendra

très souvent sur ce concept dont il élargira le domaine d'action et qu'il définit ainsi dans *Le sens pratique* (1980, 88) : **"système de dispositions durables et transposables, structure structurée prédisposée à fonctionner comme une structure structurante, c'est-à-dire en tant que principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations"**.

Mais Bourdieu fait un usage assez diversifié du concept d'habitus. Parmi les habitus qu'il mentionne, certains sont plus contraignants que d'autres. De plus, comme l'indique Chauviré (1995), c'est un concept qui a évolué avec le temps dans l'oeuvre de Bourdieu : **"Comparé tout d'abord à une compétence chomskyenne génératrice, l'habitus semble avoir aujourd'hui perdu toute connotation mécaniste involontaire"** (p. 551). Dans *Méditations pascaliennes* (1997), il confirme des écrits précédents en réaffirmant que le concept d'habitus a pour fonction primordiale de rappeler que nos actions ont plus souvent⁸⁰ pour principe le sens pratique que le calcul rationnel. Le "plus souvent" n'interdit pas la probabilité d'accéder à une action rationnelle.

Depuis que Bourdieu utilise ce concept, il a toujours insisté sur son principe d'invention.

La capacité créatrice de l'habitus

Bourdieu (1992 b) précise qu'il a dit habitus pour ne pas dire "habitude". Si l'habitude, perçu dans le sens étroit que lui attribue le behaviorisme, est répétitive et mécanique, l'habitus possède une capacité "génératrice, pour ne pas dire créatrice". Cette théorie de l'habitus, Wacquant (1992) l'apparente à "l'esprit" (mind) de Dewey que ce dernier définit comme un principe actif toujours disponible, et qui se tient à l'affût et fonde sur tout ce qui se présente à lui. Cette capacité "génératrice" et "créatrice" de l'habitus toujours disponible résulte de l'accumulation d'un ensemble de dispositions inculquées par un système éducatif complexe où se retrouvent la famille, l'environnement social et l'école. L'habitus est le produit de l'intériorisation de conditions objectives appréhendées par la pratique et qui orientent les pratiques suivantes. Mais, et cela ne semble pas négligeable pour la compréhension des diverses approches de l'écrit, comme le souligne Ansart (1990, 42), **"les caractères informels de cette intériorisation de l'extériorité peuvent être non moins importants que les caractères formels"**.

Lire exige un acquis qui fonctionne comme un capital culturel ; or les atouts de ce type de capital **"ne doivent rien à l'intelligence et tout au milieu social"**. Vont ainsi entrer dans l'habitus lectoral non seulement les lectures et ce qui tourne autour, mais aussi tout un ensemble d'attitudes incorporées à travers le vécu du milieu de vie, avec un type de rapport au langage, avec une tendance à un intellectualisme plus ou moins marquée ou au contraire avec la seule référence au réel. C'est ainsi, pour Bourdieu (1997, 29) que **"parmi les avantages attachés à la naissance, l'un des moins visibles réside dans la disposition détachée et distante (...) qui s'acquiert dans une prime expérience relativement détachée de la nécessité ; cette disposition contribue pour une part essentielle, avec le capital culturel hérité auquel elle est associée, à favoriser l'accès à l'école et le succès dans les exercices scolaires, surtout les plus**

⁸⁰ C'est nous qui soulignons.

formels".

On retrouve dans l'habitus le double processus de dépôt et de réactivation évoqué par Husserl⁸¹, et que Héran (1987, 405) résume de la manière suivante : **"La thèse est simple : à chacune de nos perceptions, chacun de nos jugements, chacune de nos décisions, nous mobilisons, ne serait-ce que de façon pré-réflexive, un habitus préconstruit qui structure nos attentes et nos intérêts ; chaque expérience à son tour se dépose en habitus"**. Bourdieu précisera que tous ceux qui ont utilisé ce concept s'inspiraient d'une intention théorique voisine de la sienne, celle d'échapper à la philosophie du sujet tout autant qu'à la philosophie de la structure.

L'habitus, la "voie moyenne" entre l'agent et la structure

Dans de nombreux écrits, Bourdieu (1992 b, 253) a indiqué qu'il recourait à la notion d'habitus pour trouver une voie moyenne entre l' "objectivisme" reproché aux structuralistes, et le "spontanéisme" des philosophies du sujet : **"Il m'a semblé que le concept d'habitus, depuis longtemps tombé en déshérence, malgré nombre d'emplois occasionnels, était le mieux fait pour signifier cette volonté de sortir de la philosophie de la conscience sans annuler l'agent dans sa vérité d'opérateur pratique de constructions du réel"**. Il s'agit d'échapper tout autant à la philosophie du sujet, sans sacrifier l'agent, qu'à celle de la structure, sans renoncer à prendre en compte les effets qu'elle exerce sur l'agent à travers elle. L'agent ne peut être réduit au seul rôle de support ou de porteur de la structure. Bourdieu (1987) veut réintroduire les agents que le structuralisme - sont cités Levi-Strauss et Althusser - réduits à l'état de "simples épiphénomènes de la structure", mais non le sujet de la tradition "humaniste", qui est supposé agir uniquement en fonction des intentions qu'il connaît et qu'il maîtrise, et non des causes déterminantes dont il ignore tout et sur lequel il n'a aucune prise réelle.

Bouveresse évoque la proximité de Bourdieu avec Wittgenstein. Pour ce dernier, comme l'écrit Bouveresse (1995, 580), **"la solution ne consiste certainement pas non plus à choisir entre la notion philosophique traditionnelle du sujet parlant et agissant et l'idée des dispositifs impersonnels autonomes qui constituent en quelque sorte les véritables producteurs des énonciations et des actions dont les sujets supposés se croient naïvement les auteurs. Les deux conceptions sont pareillement mythiques et il y a en réalité, justement, une troisième voie possible"**. C'est cette dernière qui explique comment le sujet de la pratique peut être déterminé et néanmoins agissant. Comme le précise Perrenoud (1994), la notion d'habitus, **"grammaire génératrice des pratiques"**, telle que Bourdieu l'a élaborée, permet d'articuler conscience et inconscience, raison et autres mobiles, décisions et routines, improvisation et régularités.

Bourdieu emprunte ce concept d'habitus à la philosophie et Chauviré indique d'ailleurs que l'histoire de la philosophie lui sert de magasins de fournitures pour un "bricolage" conceptuel très fécond⁸². Dans notre étude, il apparaît intéressant avant de

⁸¹ La réactivation de la "potentialité sommeillante de l'habitus sédimentaire", si on reprend les mots de Derrida, est, pour Husserl, toujours possible car il faut postuler "la faculté de réactivation, originairement propre à tout homme" (Husserl Edmund, *L'origine de la géométrie*, 1939, rééd. 1962, Paris, P.U.F., traduit et introduit par Derrida. Citation p. 186).

définir l'habitus lectoral, de remonter aux origines du concept d'habitus.

Les origines de l'habitus

Pour réagir contre le structuralisme et **"son étrange philosophie de l'action (...) (qui) faisait disparaître l'agent en le réduisant au rôle de support ou de porteur de la structure"**, mais sans vouloir **"réintroduire le pur sujet connaissant"**, Bourdieu (1992 a, 252-253) reprend donc la notion aristotélicienne d'*hexis* **"convertie par la tradition scolastique en habitus"**. En fait, c'est dès le début du VI^e siècle que Boèce traduira par un mot latin, *habitus*, dérivé du verbe *habere*, avoir, l'*hexis* d'Aristote.

L'*hexis* ou l'*habitus*, pour Aristote comme pour Saint Thomas d'Aquin, sont synonymes de vertu. Ils apparaissent comme l'apport positif de l'habitude, soumettant les "automatismes" à la raison. Pour Aristote, l'éthos, habitude qui n'est que simple répétition d'un acte, laisse en avoir "un capital de raison", l'*hexis*⁸³. La vertu correspond à un état habituel acquis engendré par la répétition d'actes conformes à la raison. Saint Thomas reprend cette notion aristotélicienne et en fait l'objet d'un traité occupant une place déterminante dans la systématisation de la morale. Comme le remarque Pinckaers (1969, 10), pour Saint Thomas, **"l'étude de l'habitus commande celle de la vertu, et la vertu commande l'agir humain tout entier"** (p. 3). L'*habitus*, pour les scolastiques, donne à celui qui le possède "un sens et une intuition sûrs de ce qu'il faut faire".

Le détour par Aristote et Saint Thomas d'Aquin éclaire le concept d'*hexis*/*habitus* quand on l'utilise comme opérateur dans le domaine des pratiques de lecture. Rappelons que pour Bourdieu le sens pratique qui détermine nos pratiques est incorporé et entretenu par des habitudes, et opère à un niveau préréfléchi, mais cela ne signifie pas que ces pratiques soient mécaniques ou inintelligentes, elles peuvent être créatrices. De plus, c'est par la transformation de leurs conditions que ces pratiques évoluent.

Les pratiques lectorales, lorsque se noue un pacte littéraire, appartiennent aussi à un autre registre de l'*habitus*. Dans le *Dictionnaire de spiritualité* (1969, 5), Pinckaers, en s'appuyant sur Saint Thomas d'Aquin⁸⁴, écrit qu' **"il est communément admis que les habitus se forment par la répétition des actes qui leur conviennent"**. Pour marquer la

⁸² Chauviré (1995, 549-550), comme Bouveresse, souligne les fréquentes références de Bourdieu à Wittgenstein : "Il est évident que les notions clés de la seconde philosophie - jeu, règle, coutume, habitude, apprentissage - constituent un apport massif à la compréhension du jeu social, et se laissent facilement comparer ou opposer aux concepts majeurs de Bourdieu - habitus, jeu, sens pratique, etc. Notamment, tout ce qui, dans la seconde philosophie de Wittgenstein, tourne autour de l'obéissance aux règles (toutes sociales en dernière instance)... On sait que Wittgenstein attribue le fait de "savoir" suivre une règle (c'est-à-dire, selon lui, la maîtrise d'une certaine technique) à une capacité irréductiblement pratique, *knowing how* et non *knowing that*, savoir faire et non savoir, arrachant ainsi à l'ordre du cognitif ce que les philosophes ont tendance à lui imputer pour le restituer à l'ordre du pratique".

⁸³ Cette notion aristotélicienne d'*hexis* reprend l'idée d'état habituel qui est d'origine platonicienne. Les mots sont toutefois différents. Aristote nomme "état habituel" (*hexis*), ce que Platon appelait "possession" (*ktésis*), et "actualité" (*énergéia*) ce que Platon appelait "usage" (*chrésis*). Si pour Platon la "possession" est un état intermédiaire entre la privation et l'usage, l'état habituel, pour Aristote, est un stade intermédiaire entre la pure indétermination de la puissance et la parfaite détermination de l'acte.

césure entre habitude et habitus, il distingue l'acte intérieur, **"issu directement de nos facultés spirituelles et demeurant comme caché en elles"** (p. 5), et l'acte extérieur : **"Contrairement aux habitudes que produit la répétition des mêmes actes matériels soumise à une inclination d'ordre affectif ou psychologique, les habitus s'acquièrent donc par le renouvellement d'actes intérieurs semblables appartenant aux facultés spirituelles de l'homme"** (p. 6). C'est pourquoi Saint Thomas refusera la qualité d'habitus aux dispositions d'ordre sensible même si elles présentent une certaine permanence, car elles ne sont pas d'ordre spirituel et ne relèvent pas de ces actes intérieurs.

L'habitus lectoral permet et incite le recours à l'écrit. Les pratiques lectorales, au-delà du seul pacte d'assouvissement, ne modifieront pas seulement les pratiques à un niveau pré-réfléchi mais aussi **"ce centre personnel qui est au coeur de la liberté et où se conçoivent nos actes"** (Pinckaers 1969, 5). La lecture, dans les limites évoquées plus haut, par le recul qu'elle institue permet l'action rationnelle. C'est d'ailleurs une probabilité que ne refuse pas Bourdieu (1997), même s'il précise que l'agent n'est jamais complètement le sujet de ses pratiques. On assiste donc à une rationalisation du désir par l'état habituel qu'est la vertu car, pour Aristote, cet état établit entre les choses vertueuses et nous une sorte de parenté qui nous pousse à aller vers elles. C'est donc parce que les actes qui procèdent de la vertu sont des actes pénétrés de raison que ceux qui l'engendrent le sont aussi.

Nous essaierons de repérer dans notre enquête si cette rationalisation du désir ne pourrait pas, dans le domaine qui nous intéresse, correspondre à un désir autonome de lire qui s'affranchirait en partie de la tutelle de l'habitus. L'habitus garde alors sa dimension pratique qui se repère à travers certains automatismes, lorsque le lecteur, par exemple, s'oriente dans les espaces d'offre de lecture, mais possède aussi une autre dimension. Le dépôt et l'activation d'un "capital de raison" aide le lecteur à se libérer de la part pré-réflexive de l'habitus qui peut ainsi être analysé et maîtrisé. Pour Pinckaers (1969, 6), les habitus, pensés comme une aptitude à la vie raisonnable, s'acquièrent par une éducation qui est d'abord externe, par les parents ou par l'école, mais qui n'en reste pas moins principalement interne : **"Quoique indispensable, l'éducation donnée par les parents, par la société, est de caractère transitoire et secondaire, en ce sens qu'elle est au service d'une liberté personnelle qui doit progresser vers la maturité et l'autonomie, qui lui seront pleinement garanties par les habitus"**.

Mais les habitus ne se contruisent pas par le seul effort humain. Pinckaers rappelle la distinction classique entre les habitus acquis et les habitus infus. Ces habitus infus "s'infusent" aux habitus acquis **"leur donnant d'accomplir des actes d'une valeur et d'une portée nouvelle"** (p. 9). Appelés parfois par la théologie classique vertus surnaturelles ou innées, ces habitus infus sont **"l'oeuvre de la grâce"**. Dans la mesure où habitus acquis comme habitus infus se trouvent liés à l'expérience personnelle, ne se

⁸⁴ S'il fallut attendre le XIII^e siècle et Saint Thomas d'Aquin pour voir la réflexion théologique reprendre la notion aristotélicienne d'habitus dans la réflexion sur la nature de la vertu et sur les fondements de la morale, dès le XIV^e siècle et plus encore au XV^e, la séparation de la morale, concentrée sur les idées de lois ou d'obligation plutôt que sur celle de la vertu, et de la spiritualité sera, pour Pinckaers (1969), dommageable à la théorie des habitus.

pourrait-il pas que ces habitus infus naissent aussi d' **"une certaine attitude de l'âme"**, d' **"un certain habitus de notre être moral"**, selon les mots de Durkheim (1937) ? Ils seraient produits par les habitudes de vie dans une société totalement chrétienne. Les structures sociales, ici marquées par l'emprise de la religion chrétienne et le pouvoir de l'Eglise, conditionneraient, au moins en partie, l'acquisition de cet état habituel qu'est la vertu.

L'hexis/habitus, en tant que pénétration de la raison dans le désir apporte un éclairage intéressant à cette forme d'habitus qu'est l'habitus lectoral. La lecture ne peut être séparée des raisons qui poussent à lire. Nous avons déjà montré qu'être lecteur, c'est se servir de la lecture pour prendre de la distance avec le vécu de manière à le théoriser, et si on le juge nécessaire et possible à en modifier le cours. Va donc entrer dans l'habitus lectoral une capacité à l'action rationnelle fruit de pratiques lectorales, ce qui ne signifie nullement qu'il faille oublier le poids des contraintes sociales qui "s'infusent" aussi dans cet habitus.

"On peut concevoir qu'un comportement réflexif se consolide en habitus, que celui-ci fasse l'objet d'un contrôle réfléchi, que ce réfléchi devienne à son tour réflexe, et ainsi de suite" écrit Héran (1987, 411). Il semble qu'avec l'habitus lectoral ce soit différent. Lahire (1993) s'est intéressé aux pratiques d'écriture de la vie courante qui suppléent aux défaillances de la mémoire incorporée. Ces pratiques, parce qu'elles procurent des moyens d'objectivation, peuvent, pour ce chercheur, rendre inopérante la théorie de l'habitus si celle-ci exclut **"l'idée d'une pratique orientée rationnellement, intentionnellement, volontairement vers des fins"** (p. 128). La maîtrise de l'écrit fournit un moyen d'objectivation qui aide à sortir du sens pratique, à prendre du recul par rapport à ses pratiques. Lahire indique que **"le concept d'habitus semble parfois subsumer l'opposition maîtrise pratique/maîtrise symbolique"** (p. 129). Si l'habitus n'est défini que comme une maîtrise pratique, **"on ne peut parler d'habitus pour rendre compte des pratiques sociales fonctionnant à la maîtrise symbolique, consciente, rationnelle"** (p. 129). L'utilisation de l'écrit, par le rôle que nous lui attribuons entre dans ces dernières pratiques. L'habitus lectoral, une fois installé, autorise une certaine emprise de la conscience sur les différents recours à l'écrit. Cela invalide-t-il totalement l'approche bourdieusienne de l'habitus quant à l'utilisation du concept d'habitus lectoral ?

Nous avons écrit plus haut que Bourdieu fait un usage diversifié du concept d'habitus et que celui-ci a évolué dans son oeuvre. Il n'est ni monolithique, ni immuable, ni fatal, ni exclusif (Bourdieu 1997). Le "guidage" peut être plus ou moins contraignant. Les agents, pour Bourdieu, n'ont quelque chance de devenir des sujets que dans la mesure, et il insiste sur ce dernier mot, où ils maîtrisent la relation qu'ils entretiennent avec leurs dispositions. Comme il le précise (1997, 157), **"déterminé (...), l'homme peut connaître ses déterminations et travailler à les surmonter"**. L'habitus autorise une probabilité d'accéder à une action rationnelle : **"Les orientations suggérées par l'habitus peuvent être accompagnées de calculs stratégiques des coûts et des bénéfices qui tendent à porter à un niveau conscient des opérations que l'habitus accomplit selon sa propre logique"** (Bourdieu 1992 b, 107). La lecture, par les moyens d'objectivation qu'elle peut procurer, aide à la prise de conscience qui permet au sujet d'avoir prise sur ses dispositions. Mais, ajoute Wacquant (dans Bourdieu 1992 b, 239), **"la possibilité et**

l'efficacité de cette sorte d'auto-analyse sont elles-mêmes déterminées en partie par la structure originelle de l'individu en question, en partie par les conditions objectives sous lesquelles se produit cette prise de conscience".

Comme le signale Perrenoud (1994, 82), utiliser le concept d'habitus, concept médiateur qui introduit une marge de jeu dans l'action sociale, c'est s'éloigner ***"de l'image de l'action comme construction rationnelle et réfléchie"***, mais c'est se distancier aussi d'une conception de l'action ***"comme mise en oeuvre d'une réponse préprogrammée prélevée dans un réservoir fini"***. La particularité de l'habitus lectoral tient à la possible injection de rationnel dans certaines actions qui parfois aide, par la compréhension des contraintes externes intériorisées et des structures sociales incorporées, à rompre avec les pratiques habituelles. C'est ainsi avec certains élèves dont la réussite scolaire, liée à une bonne maîtrise de l'écrit, crée une rupture et peut générer un conflit culturel avec le reste de la famille.

Quelle que soit la force de l'habitus, quelle que soit sa forme, la difficulté reste d'en repérer la genèse.

L'habitus lectoral et son identification

Lire suppose la possession d'un capital culturel incorporé sous forme d'habitus. Nous avons évoqué la double nature de cet habitus lectoral qui peut fonctionner à certains moments d'une manière non réfléchie mais qui peut aussi, à d'autres moments, soumettre les automatismes à la raison. L'objet de notre recherche est de savoir si l'école peut créer les conditions qui permettent à l'élève de constituer ce capital indispensable pour devenir un lecteur. S'il est aisé de constater une corrélation entre l'origine socio-culturelle de certains élèves et leur comportement de lecteur, il reste difficile de saisir la genèse de leur habitus lectoral parce que celui-ci n'est décelable que lorsqu'il est installé. Les multiples interactions entre influences sociales et motivation individuelle compliquent l'analyse. Cette difficulté est d'ailleurs soulignée par Bourdieu (1992 b, 109) : ***"Le problème de la genèse de l'individu biologique socialisé ; le problème donc des conditions sociales de formation et d'acquisition des structures génératives de préférences qui constitue l'habitus en tant que social incorporé, est extrêmement complexe"***. L'habitus ne peut être saisi qu'à travers ses actualisations lorsqu'une condition lui fournit l'occasion de se manifester. Ce sera lors des visites à la bibliothèque, des recherches au C.D.I., des compte rendus de lectures, etc, que se distingueront les élèves qui possèdent ou ne possèdent pas le capital culturel qui leur rend familier ce milieu de l'écrit. L'habitus ne pourra être identifié que par induction à partir d'observations réitérées des pratiques. Ce n'est qu'après avoir constaté les pratiques, leur régularité et leur corrélation avec les conditions d'existence passées qu'on pourra supposer l'existence d'un habitus et ***"remontant du visible à l'invisible, on conviendra alors que les pratiques actuelles mettent en oeuvre des schèmes d'action préalablement habituels"*** (Héran 1987, 401).

A partir des pratiques auxquelles nous aurons affaire et dont il faudra objectiver l'enregistrement, on s'efforcera de dégager et d'analyser l'habitus activé lors des rencontres avec l'écrit. Barbier-Bouvet (1988) regrette que la plupart des études portent

plus sur les lecteurs que sur les lectures. On sait qui lit quoi, où, pourquoi, etc., mais pas comment ; on connaît les circonstances, les objets, les acteurs mais pas la relation. Comme ajoute aussi Viala (1988, 16), le "comment" se dérobe : **"L'acte même de lire échappe largement à l'investigation, parce qu'il se consume, pour une part essentielle, dans son accomplissement même"**. Aussi est-il important de construire une grille de questionnement des élèves qui permette, à partir de ce qu'ils disent de leurs pratiques ou de leurs non pratiques de lecture de reconstituer leur habitus et d'en saisir la genèse. S'arrêter sur les trois moments de la constitution de l'habitus selon Héran (1987, 393) permet de dégager des axes pour élaborer ce questionnement : **"C'est d'abord une action organisatrice, c'est ensuite un état habituel, une manière d'être, c'est enfin une prédisposition, une tendance, une propension"**.

Une action organisatrice

Cette action est le fruit d'une compétence qui s'acquiert par des pratiques lectorales. Il y a un savoir à incorporer à l'habitus. La connaissance n'est pas un enregistrement passif, c'est un acte de construction. Dans le domaine de la lecture, l'acquisition de ce savoir reste souvent du domaine de l'implicite. Les recherches, comme le rappelle de Certeau (1980), montrent que l'enfant scolarisé apprend à lire parallèlement à son apprentissage de déchiffrage et non pas grâce à lui. C'est cet apprentissage parallèle que l'école doit sortir de l'opacité dans laquelle souvent on l'oublie, pour qu'il puisse être analysé et adapté, dans les limites du possible, à l'univers scolaire. Lire exige une compétence polymorphe. Elle dépasse la simple maîtrise technique, indispensable mais pas suffisante, nécessite l'appropriation d'un environnement spécifique qui n'a rien de naturel, la mise en réseau des lectures pour que se noue ce "pacte littéraire" nécessaire pour ne pas que le lecteur se sente désarmé par tout changement de ton ou d'objectif du texte. Cette compétence ne s'acquiert et ne s'actualise que par la pratique de la lecture. L'enseignement de la lecture ne peut être coupé de son objet. La circularité entre la motivation du lecteur et la compétence de lecture - plus on lit, plus on est compétent, plus on est compétent, plus est aisé l'accès au livre - impose à ceux qui sont des médiateurs de lecture un effort pour rendre cette pratique de lecture un tant soit peu séduisante.

Un état habituel

La saisie corporelle de l'habitus lectoral se manifeste avec évidence dans les lieux d'offre d'écrit car, comme l'affirme Taylor (1995, 561), **"notre compréhension elle-même est incarnée, incorporée. Notre savoir-faire corporel et notre façon d'agir et de bouger peuvent encoder des aspects de notre compréhension du moi et du monde"**. Les initiés qui détiennent les "bonnes manières" s'opposent à tous ceux qui ne possèdent pas le code pour rendre cet espace signifiant. Robine (1984) a établi combien est grande l'incapacité ou la difficulté de choisir un livre dans une librairie ou dans une bibliothèque, la crainte de se trouver dans un lieu où l'on ne se sent pas à parité culturelle avec les autres clients, le vendeur, ou le bibliothécaire.

Cet état habituel se traduit par la variété et la fréquence des contacts avec le monde de l'écrit. Les enquêtes montrent que les lecteurs peuvent ainsi se fournir aussi bien chez

le libraire spécialisé que dans le rayon livre d'une grande surface. L'écrit est intégré dans le champ de ce qui intéresse et préoccupe. Un film, la pratique d'un sport, un voyage seront autant d'occasions de lectures. De plus, les lecteurs parleront de leurs lectures qui seront au centre de microsociabilités. Mais cette manière d'être n'est pas un acquis définitif. Aristote prend soin de préciser que l'*hexis* n'est pas une *diathesis*, c'est-à-dire une disposition passagère comme peut l'être "l'indisposition" d'un malade. Si c'est une manière d'être durable, elle est toutefois susceptible d'être cultivée ou de dépérir. Héran (1987) rappelle d'ailleurs que Saint Thomas ne manquera pas d'insister à des fins moralisantes sur ces possibilités d'*intensio* ou de *remissio* de l'*habitus*. Cette dernière éventualité rappelle la fragilité des pratiques de lecture, que rien n'est jamais totalement acquis dans ce domaine.

Une prédisposition

Wittgenstein, cité par Bouveresse (1995, 593) indique : **"Une disposition est conçue comme quelque chose qui est toujours là, dont découle le comportement"**. Mais ce comportement ne peut être totalement déduit de cette disposition. Les mêmes dispositions peuvent engendrer des comportements différents. Se pose alors la question de savoir ce qui activera le passif. L'état du champ et les stimuli qu'il déclenche vont ou non faire fonctionner l'*habitus* comme un capital, car, pour Bourdieu (1992 b, 77), **"un capital n'existe et ne fonctionne qu'en relation avec un champ : il confère un pouvoir sur le champ"**⁸⁵.

La lecture se situe à l'intersection de deux champs, le champ scolaire pour tout ce qui touche l'apprentissage, le champ littéraire, pour ce qui concerne l'offre de lecture. Rappelons avec Bourdieu que les limites du champ se situent au point où cessent les effets du champ, et que ces frontières ne pourront être déterminées que par des investigations empiriques. Le fonctionnement de chaque champ présuppose et produit un intérêt spécifique que Bourdieu (1992 b) appelle *illusio*. C'est le fait d'être investi, pris dans le jeu et par le jeu. Porter intérêt à la lecture, c'est lui accorder un sens, c'est admettre que ses enjeux sont importants et dignes d'être poursuivis. On peut s'interroger sur les stimuli qu'envoient les champs scolaires et littéraires pour arracher les jeunes à leur état d'indifférence qui est, pour Bourdieu, un état axiologique de non-préférence en même temps qu'un état de connaissance dans lequel le jeune est incapable de faire la différence entre les enjeux proposés. Nous suivons Bourdieu (1992 b) quand il soutient que l'intérêt n'est pas un invariant anthropologique mais un arbitraire historique. Pour analyser la genèse des *habitus* lectoraux, il importe de reconstituer les trajectoires sociales et de repérer les positions occupées à l'intersection des champs littéraire et scolaire.

L'*habitus* lectoral primaire est d'abord, et pour le plus grand nombre, le produit d'une imprégnation culturelle dans des milieux familiaux où il est normal de posséder des livres à condition toutefois que ceux-ci ne constituent pas, comme l'écrit Lahire (1995 a, 278),

⁸⁵ Nous utilisons le concept de *champ* tel que Bourdieu (1996,46) le définit : "Un champ est un espace social structuré, un champ de forces -il y a des dominants et des dominés, il y a des rapports constants, permanents d'inégalité, qui s'exercent à l'intérieur de cet espace- qui est aussi un champ de luttes pour transformer ou conserver ce champ de forces".

un **"patrimoine culturel mort, non approprié et inapproprié"**, de lire, et de parler de ce qu'on a lu. Pour la sociologie des pratiques culturelles, la lecture est un art de faire qui s'hérite plus qu'il ne s'apprend⁸⁶. Pourtant il existe des émergences dans le monde de l'écrit que rien ou presque ne laissait prévoir. Tout ne fonctionne pas sur le mimétisme, le jeu est plus entrouvert comme le précise Lahire (1995, 16) : "L'enfant constitue ses schèmes comportementaux, cognitifs et évaluatifs à travers les formes que prennent les relations d'interdépendance avec les personnes qui l'entourent le plus fréquemment et le plus durablement, à savoir les membres de sa famille. Il ne "reproduit" pas forcément directement des manières de faire vues dans sa famille, mais trouve sa modalité propre de comportement en fonction de la configuration des relations d'interdépendance au sein de laquelle il est inséré".

Les témoignages d'autodidactes sont intéressants parce qu'ils concernent des individus qui proviennent de catégories socio-culturelles où cette familiarité avec le monde du scriptible n'existe pas. Ils montrent que le point de départ est souvent une rencontre inopinée avec le livre qui agit comme un catalyseur. Pour accompagner leur parcours initiatique, on retrouve des médiateurs efficaces. C'est ainsi que les autobiographies d'autodidactes comme celle de Jamerey-Duval (Hébrard 1985), petit paysan du XVIII^e devenu professeur de conservatoire, permettent d'aborder des problèmes d'aujourd'hui. Les difficultés de l'accès à l'écrit d'enfants dont les familles ont pris leurs distances avec l'univers de l'écrit, comme le note Hébrard, ne sont guère différentes même si elles se situent à une autre échelle et au sein maintenant d'une institution. Hébrard insiste sur **"l'intensité du déplacement culturel construit. Valentin Jamerey-Duval a appris à lire. C'est bien là ce qui le distingue de ceux qui ont toujours su"** (p. 58). Quelles sont les conditions qui incitent à lire ? Pourquoi, à un moment donné, l'utilisation de l'écrit va-t-il prendre un sens ? Sur quelles lectures reposent son apprentissage ? Chez Valentin Jamerey-Duval, une rencontre avec les fables d'Esopé aux illustrations surprenantes éveille sa curiosité et le pousse à lire le texte. Il dévore ensuite les ouvrages de la *Bibliothèque Bleue* avant d'être canalisé sur des textes religieux. Pour accompagner son parcours initiatique, on remarque la place importante de médiateurs efficaces, des religieux de communauté, un maître d'école, un curé... Mais Hébrard (1985, 38) montre que si Jamerey-Duval n'y fait pas directement allusion ou veut même le dissimuler, son enfance n'a pas été privée de références culturelles où l'écrit tenait sa place. Se dévoilent ainsi dans le récit de Jamerey-Duval **"des rapports sociaux, des lieux ou des objets, des pratiques marqués par une présence diffuse de la culture écrite"**. Des connaissances diverses et informelles sur l'écrit "s'infusent" à l'habitus, et ce sont les circonstances et les attentes de chacun qui pourront ensuite leur donner sens.

Avant d'observer le rôle de l'école dans la construction de l'habitus lectoral, se dégage une définition de cet habitus dont la pertinence sera vérifiée par l'enquête. *L'habitus lectoral est d'abord un capital culturel acquis à travers et autour des pratiques de lecture. Ce capital constitue un ensemble où se lient la compétence technique, l'appropriation d'un environnement et d'un code où le symbolique et le non dit sont très présents, et la croyance dans l'importance de recourir à la lecture. L'habitus se renforce*

⁸⁶ C'est ce qu'évoque Jean-Jacques Rousseau dans le livre I du Manuscrit de Neuchâtel des *Confessions* : "Je ne sais comment j'appris à lire : il me semble de l'avoir toujours su".

d'autant plus que les lectures sont fréquentes et entrent dans un projet. Alors ce capital peut parfois se muer en "capital de raison".

Repris sous une forme schématique, cela donnerait :

- temps 1 : pratiques de lecture -> habitus lectoral -> temps 2 : pratiques de lecture au-delà du seul pacte d'assouvissement -> habitus lectoral fort -> désir autonome de lire.

L'école et la constitution de l'habitus lectoral

L'objet de notre recherche consiste dans la vérification et l'évaluation du lien entre l'école et l'habitus lectoral. Aussi doit-on préciser à quoi se repère la réalité d'un habitus lectoral chez l'élève. Avant d'exposer l'idéal-type du lecteur scolaire, il apparaît nécessaire de revenir sur le poids de l'école dans la lecture.

Viala (1988) appelle la partie initiale du procès de lecture "rhétorique du lecteur". Il se fonde sur l'homologie entre la série d'opérations qui ordonnent l'écriture d'un texte, la rhétorique au sens traditionnel, et la série d'opérations auxquelles doit se livrer le lecteur. Il distingue quatre opérations successives dans la lecture :

1.

Le choix de ce qu'on va lire. Trois influences interviennent : l'entourage, les médias, les programmes scolaires. Ces derniers jouent un rôle de sélection de textes qui est capital dans la formation des habitus lectoraux. "L'élection initiale du texte à lire est contrainte : le lecteur réel, l'élève, lira un texte non par choix personnel, mais parce que l'institution et les lecteurs "au second degré" qui en sont les représentants autorisés (ici, le professeur, ailleurs les critiques, les jurys des prix littéraires, etc.) ont désigné ce texte comme beau et bon, bon parce que beau et beau parce que bon" (p. 29).

2.

L'orientation de la lecture. Elle s'ordonne par la conjonction du choix initial et d'un objectif de lecture qui n'est pas lié à un type de texte.

3.

La perception des codes du texte et leur transcription dans les codes propres du lecteur. Cette "transposition" dépend des compétences du lecteur.

4.

L'action de lire.

Les trois opérations qui précèdent l'acte de lecture lui-même dépendent de l'habitus de chacun, habitus structuré par ce champ situé à l'intersection des champs scolaire et littéraire, champ où se normalisent les formes de lecture qui sont véhiculées et enseignées par l'école. **"L'esprit humain est socialement limité, socialement structuré, qu'il est toujours, qu'on le veuille ou non, enfermé - sauf à en prendre conscience - 'dans les limites de son cerveau' comme disait Marx, c'est-à-dire dans les limites du système de catégories qu'il doit à sa formation"** (Bourdieu 1992 b,

102). La formation de lecteur est d'abord et surtout liée au milieu dans lequel on vit, et dépend du rapport à l'écrit qu'on y entretient. Or, ce rapport est conditionné par la référence à une norme qui est "ancienne et scolaire"

Dans ce qui précède l'acte de lire, le choix du texte, le projet de lecture, la transposition du code du texte dans celui du lecteur, l'école intervient. Elle organise le choix du corpus, la manière de l'appréhender et délivre les compétences qu'elle estime nécessaires.

Pierre Bourdieu a montré comment la relation entre l'habitus et le champ est d'abord une relation de conditionnement. Les champs scolaires et littéraires structurent l'habitus en incorporant ce que ces deux champs exigent, imposant un type de lecture, la lecture littéraire, par rapport auquel il se positionne. Ensuite, la relation entre l'habitus et le champ est aussi une relation de connaissance. L'habitus aide à rendre le champ signifiant. Plus il est signifiant, plus on est prêt à y "investir son énergie". Mais il y a un ordre chronologique entre ces deux relations entre l'habitus et le champ. **"La relation de connaissance dépend de la relation de conditionnement qui la précède et qui façonne les structures de l'habitus"** (Bourdieu 1992 b). La primauté de la relation de conditionnement éclaire la direction, déjà évoquée, que prendrait la politique de lecturisation. En effet, la théorie de Bourdieu accrédite la thèse d'une genèse de l'habitus comme intériorisation de contraintes. Si on suit Bourdieu, la transformation des contraintes et conditions objectives de l'enseignement ferait plus pour changer les pratiques que la diffusion d'idées ou de recettes pédagogiques nouvelles (Perrenoud 1994). Si l'objectif est de modifier un habitus lectoral, la politique que l'on mettra en place devra en tenir compte. Les dispositifs d'enseignement seraient plus importants que les contenus. Plus qu'une approche seulement technique, ce seraient les conditions où le recours à l'écrit est nécessaire qu'il faudrait multiplier. Il ne s'agit pas uniquement d'explicitier à travers des expériences de lecture les "règles" ou les "régularités" qui déterminent le "champ", mais aussi, de montrer que ce recours à l'écrit peut être aussi un moyen de les transformer. Cela signifie que promouvoir la lecture, afin de procurer un moyen de conquérir une certaine liberté intérieure, ne peut s'enseigner dans un cadre qui n'offrirait aucun espace de liberté.

L'habitus introduit une marge de jeu dans l'action sociale car un même habitus peut engendrer des pratiques différentes, voire opposées. Ce qui signifie que l'habitus lectoral qu'on veut générer en mettant en oeuvre une politique de lecturisation ne peut induire ni un seul type de lecture, ni un rapport unique à l'écrit. Comme l'affirme Bourdieu (1987, 96), l'habitus a partie liée avec le flou et le vague : **"Spontanéité génératrice qui s'affirme dans la confrontation improvisée avec des situations sans cesse renouvelées, il obéit à une logique pratique, celle du flou, de l'à-peu-près, qui définit le rapport ordinaire au monde"**. D'où la difficulté, à partir de l'observation des pratiques lectorales, de remonter à l'habitus.

Des pratiques lectorales à l'habitus

Dans notre étude, il est nécessaire d'être en mesure d'affirmer si l'élève que l'on a interrogé possède ou ne possède pas un habitus lectoral. Il s'agit donc de définir des

comportements face à l'écrit qui résulteraient de l'activation de cet habitus, d'en prévoir l'observation, de remonter à partir de celle-ci, par induction, à l'habitus lectoral. Pour cela, l'élaboration d'un idéal-type de lecteur nous apparaît utile.

Un idéal-type de lecteur à l'école

L'habitus lectoral n'est pas observable directement. Il ne peut-être dégagé qu'à partir des pratiques qui le révèlent. La difficulté est de définir ces pratiques.

Les enquêtes sur les pratiques culturelles des français (Donnat 1990), utilisent le critère du nombre de livres lus dans l'année pour bâtir un classement des lecteurs :

· Forts lecteurs (25 livres et plus par an).

· Moyens lecteurs (10 à 24 livres par an).

· Faibles lecteurs (de 1 à 9 livres par an).

· Non lecture (0 livre).

· Nous contestons, avec Bahloul (1990, 11), ce classement qui repose seulement sur la quantité de lectures effectuées : **"Le meilleur lecteur est censé être celui qui lit le plus grand nombre de livres, quel que soit le type de publications, la forme de la lecture et son usage social et culturel. D'autre part, cette modélisation statistique comporte des seuils d'appréciation de la lecture : on est "faible" lecteur lorsqu'on lit 1 à 4 livres (et jusqu'à 9 livres) par an, "moyen" lecteur lorsqu'on lit 10 à 24 livres par an, "gros" lecteur lorsqu'on lit plus de 25 livres par an. Cette modélisation quantitative ne s'accompagne d'aucune justification du positionnement des seuils : 1, 4, 9, 24, plus de 25. On ne peut s'empêcher d'y voir une légitimisation, sous forme quantitative d'une certaine pratique lectorale, ici instituée en modèle qui consisterait à privilégier une accumulation quantitative de lecture, quels qu'en soient le rythme et la forme".**

· Appliqué à notre population de recherche, trente jeunes interrogés, nous aurions :

· 3 forts lecteurs ;

· 1 moyen lecteur ;

· 26 faibles lecteurs.

· Cette grille utilisée dans les enquêtes du Ministère de la Culture sur les pratiques

culturelles ne nous apparaît pas comme un instrument approprié pour appréhender la qualité de lecteur ou non⁸⁷.

D'abord nous préférons au concept de fort lecteur, celui de lecteur. De lecteur à fort lecteur, il n'y a pas de différence de compétence et d'attitude face à l'écrit, ce n'est souvent que question de circonstances. De plus, comme le souligne Schön (1993), il existe une rupture brusquement intervenue dans les pratiques de lecture à l'âge de seize dix-sept ans, deux fois moins importantes qu'à l'époque de la puberté, pour connaître ensuite une brusque remontée en flèche.

Bahloul (1990) a dégagé les traits caractéristiques des faibles lecteurs au sens ethnologique du terme. Elle avait ainsi établi, pour des individus qui ne possèdent donc pas un habitus lectoral, la liste suivante :

.
Lecture non planifiée et non systématique ;

.
Lecture consultative, ponctuelle et partielle ;

.
Lecture d'auteurs et de genres non reconnus par la lecture savante ;

.
Lecture de livres non capitalisables, qui circulent et que l'on ne garde pas ;

.
Lecture de genres et d'auteurs mineurs, non légitimée par la culture dominante ;

.
Lecture qui semble parfois privilégier l'image sur l'écrit (magazines, presse soutenue par l'iconographie, bandes dessinées, romans photos, etc).

Utiliser ce portrait comme s'il était le négatif de celui du lecteur, et observer les écarts entre ce dernier et les comportements lectoraux des élèves interrogés ne nous aurait apporté qu'une information limitée dans le cadre de notre enquête. Nous avons préféré élaborer un idéal-type du lecteur, ce qui n'était pas dresser le portrait d'un modèle de lecteur. Comme le rappelle Simon (1991, 416), le type idéal **"ne doit être perçu que**

⁸⁷ Burgos et Privat (1993) ont mené une enquête sur 299 lecteurs, 210 filles et 89 garçons, élèves de première, qui ont participé au Goncourt des lycéens. Quand il était demandé à chaque élève s'il ou elle se considérait comme un(e) petit(e), moyen(ne) ou grand(e) lecteur (lectrice), ils (elles) répondaient :

| | Grand lecteur | Moyen lecteur | Petit lecteur |
|---------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Filles | 12% | 68% | 20% |
| Garçons | 3,5% | 45% | 51,5% |
| Total | 9.5% | 61% | 29,5% |

Les critères de classement que les élèves devaient préciser étaient moins rigoureux que ceux utilisés dans l'enquête sur les pratiques culturelles des français.

comme un concept d'analyse, un outil intellectuel de la recherche qui n'est "idéal" que dans un sens purement logique et qu'il est nécessaire, dit Weber, de séparer rigoureusement de la notion de "devoir être" ou de "modèle". Cela ne peut être un modèle de lecteur, d'abord, parce que la politique de lecturisation implique une réfutation de cette notion. Ensuite, parce que cet idéal-type occulte une dimension que Privat (1995) avait dégagée d'un entretien avec "Sandrine, lectrice adolescente", et dont nous avons observé qu'elle était partagée par la quasi totalité de la population que nous avons interrogée : "10 à 14 ans de "culture vivante" autour du texte - pour reprendre une expression dont usent volontiers les Instructions officielles - ne lui permettent pas de mobiliser aisément des discours critiques ou un peu experts sur ses lectures, ses goûts, ses choix, ses préférences, ses intérêts, etc..." (p. 114).

Dans une enquête menée en septembre 1993 et octobre 1994 dans douze classes de collèges et de lycées de l'Académie de Rennes, Annie Rouxel (1996, 58-59) confirme le mince apport des cours de français, puisque il n'existe pas de différence significative dans la répartition des réponses entre les classes de troisième et de première : "Paradoxalement, malgré la mise en place de la lecture méthodique, la conscience de l'activité du lecteur dans la construction du sens progresse peu durant les deux années de lycée. Une majorité d'élèves ne se situent pas en tant que lecteurs actifs". Rouxel en conclut que **"les progrès sont lents et que la mise en place de nouvelles pratiques de lecture dans les classes ne suffit pas pour les faire évoluer"**. Remarquons que ces nouvelles pratiques de lecture restent des pratiques scolaires. Nous reviendrons plus loin sur ce qui apparaît, pour le plus grand nombre d'élèves, comme l'échec de l'enseignement de la littérature à l'école.

Cet idéal-type du lecteur à l'école peut se décliner en six points :

1. Il peut lire rapidement des textes longs. Dans *Lire au collège 6^e -5^e -4^e -3^e*, n°4 spécial du B.O. du 30 juillet 1987, l'un des objectifs assignés à l'enseignement du français est ce premier élément : "A l'issue des classes de collège, tout élève doit pouvoir pratiquer une lecture autonome, silencieuse et, s'il est nécessaire rapide".
2. Il possède des livres qui ont été ou seront lus. Ces livres ne doivent pas constituer "un capital culturel mort".
3. Il lit.
4. Il s'est approprié les lieux d'offre d'écrit quelle que soit leur diversité.
5. Il parle de ses lectures.
6. Il utilise ses lectures dans ses différentes activités, qu'elles soient de travail ou de loisir.

Dans notre enquête, il s'agit d'abord de repérer, en utilisant cet idéal-type, les élèves qui sont des lecteurs.

Notre enquête

L'enquête permet de rapprocher lecturisation et habitus lectoral. Nous avons indiqué ce qu'était une politique de lecturisation telle qu'elle peut se concevoir dans le milieu scolaire et ce que recouvrait l'habitus lectoral, mais sans évoquer la possible influence de la première sur le second. En nous appuyant sur différentes recherches, nous avons rappelé que les enfants des milieux sociaux-culturels favorisés deviennent davantage des lecteurs que les enfants qui n'en sont pas issus. Ils bénéficient d'une forme de politique de lecturisation, non ainsi désignée et le plus souvent non réfléchie parce qu'évidente aux yeux de leurs parents, mise en oeuvre dans le cadre familial. La spécificité de l'école veut que ce qui fonctionne dans l'espace familial ne puisse être transférée à l'identique dans l'espace scolaire.

Pour observer les liens entre une politique de lecturisation au collège et les habitus lectoraux des élèves, il fallait trouver et interroger des jeunes ayant vécu une telle politique lors de leur passage à ce niveau d'enseignement. Cette politique devait pour être retenue offrir une congruence entre les fins, la maîtrise de l'outil qu'est l'écrit pour mieux se penser et penser le monde, et les moyens pédagogiques. Concrètement, la réalité de cette action pour la lecture se mesurait par la plus ou moins grande distance avec les six critères que nous avons cités plus haut. Le non emploi du mot lecturisation pour qualifier une telle politique ne constituait pas un motif de rejet.

L'échantillon d'élèves lecturisés lors de leur passage au collège sera opposé à un autre échantillon dont les élèves n'ont pas connu une telle politique, au moins dans sa globalité. En effet, la politique de lecturisation se différencie davantage par la congruence entre fins et moyens que par des pratiques pédagogiques spécifiques qui, observées l'une après l'autre, sont utilisées par ailleurs, mais, trop souvent, sans la cohérence nécessaire.

Rappelons, avant d'exposer la procédure d'enquête, les précautions méthodologiques à respecter lorsqu'on interroge un individu sur ce qu'il lit. Enquêter sur la lecture nous oblige, comme nous l'avons déjà signalé, à explorer notre propre rapport à la lecture, nos pratiques et les modèles qui façonnent notre représentation du livre et de la lecture. Mieux vaut s'efforcer d'éviter dans la terminologie utilisée pour le questionnement des élèves tout ce qui pourrait laisser penser que l'intervieweur se réfère à un modèle de lecture légitimé. Lorsqu'on interroge des individus sur ce qu'ils lisent, joue ce que Bourdieu (1985, 223) appelle un "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 ?"***

La procédure d'enquête

L'enquête comporte trois moments qui se succèdent selon l'ordre indiqué.

1.

Récit de pratiques lectorales.

2.

Questionnaire d'administration indirecte pour compléter les données "objectives" qu'aurait pu ignorer le récit des pratiques.

3.

Test de lecture pour vérifier l'efficacité lectorale, c'est-à-dire évaluer la compétence technique mise en oeuvre lors de la lecture.

Comme l'écrit Barbier-Bouvet (1988), ce qui conditionne les comportements de lecture reste le plus souvent opaque à une observation superficielle et extérieure des choses ; mais c'est aussi en partie opaque de l'intérieur aux yeux mêmes des intéressés, qui n'ont pas nécessairement une conscience claire de ce qui les fait agir. Tout le problème est donc de recueillir auprès d'eux des informations directes, susceptibles d'être interprétées au-delà de ce qu'elles disent au premier degré.

Aussi, nous avons privilégié pour l'interrogation des élèves une entrée et une articulation qui reposent sur un fait concret, leur dernière lecture quelle qu'elle soit. **"Pour être riche le discours doit être concret, et s'alimenter directement à la source des expériences vécues. Dans le cas de la lecture, il est indispensable de prendre pour point d'ancrage le dernier ou les derniers livres lus. On pourrait croire qu'en faisant parler quelqu'un sur un livre précis (les circonstances du choix et de la lecture d'un ouvrage, son contenu) on limite la portée du discours, alors qu'en faisant parler de son rapport au livre en général on aborderait le comportement de manière plus large et diversifiée. Plus large sans doute mais moins profonde"** (Barbier-Bouvet 1988 p. 223).

Le récit de pratiques lectorales

Nous désirons appréhender des "visions de l'intérieur", c'est-à-dire les manières dont les élèves parlent de leur expérience lectorale. La problématique générale de notre recherche vise la compréhension des articulations entre l'espace scolaire, plus particulièrement les cours de français au collège, et l'espace personnel du jeune en ce qui concerne la lecture. Aussi, le récit de pratiques nous semble intéressant pour bien saisir l'habitus lectoral des élèves.

La méthodologie de cette technique d'enquête a été ainsi précisée dans la note de synthèse d'un travail de recherche mené par le G.R.E.A.S., Groupe de Recherche en Education et Action Sociale⁸⁸ : **"La méthode de récit de pratiques consiste à recueillir des "petits faits" de la vie ordinaire en se concentrant sur l'expérience du sujet. Un tel récit se construit sur la base d'une focalisation thématique et temporelle : l'interviewé est invité à raconter ses actes concrets, ce qu'il fait, comment il procède, qui il rencontre, à partir d'une question introductive ouverte à propos d'un thème. L'intervieweur tente dans ses relances de suivre la logique du narrateur et de faire clarifier ses propos. Il n'oublie pas pour autant les dimensions du thème qu'il a préalablement dégagées et à propos desquelles il souhaite des informations ; il propose ces dimensions au fur et à mesure, de la façon la plus pertinente**

⁸⁸ C'est-à-dire R. C. Khohn, E. Callu, K. Famery, O. Abdat.

possible" (1991, 13).

Nous pensons que la manière de dire les pratiques est liée au contenu de l'énoncé et au rapport entretenu aux pratiques. C'est pourquoi nous désirons, avant de proposer aux élèves un questionnaire où ces manières de dire seraient absentes, écouter le récit de leurs pratiques. Les visions et les interprétations des agents sont une composante de la réalité complète du monde social. Certes la société possède une structure objective, mais il n'en est pas moins vrai qu'elle est aussi faite de représentation et de volonté. Comme le souligne Wacquant (1992), les individus ont une connaissance pratique du monde et ils investissent cette connaissance pratique dans leurs activités ordinaires.

Les entretiens consistant en "récits de pratiques" mettent les personnes interrogées "en situation" et sont donc généralement précis sur la nature des relations évoquées à travers des situations concrètes. Cela nous aidera à comprendre comment s'instaure le rapport à l'écrit. L'élève racontera ses actes concrets, ce qu'il fait quand il lit, comment il procède aussi bien pour s'approvisionner en objets de lecture que pour lire. L'objectif est d'accéder de l'intérieur à la manière dont l'élève saisit ses pratiques et son expérience de lecteur. Il existe de nombreux pré-savoirs qui ne se véhiculent pas par la lecture mais qui pourtant l'orientent. Quelles sont les connaissances qui circulent de manière orale et qui conduisent à la lecture ?

Il s'agit de recueillir des "petits faits" de la vie ordinaire d'un lecteur dans son rapport familial à l'écrit avec une double focalisation, thématique, la lecture, et, temporelle, raconter des actes concrets. La narration des faits peut être accompagnée de commentaires comme dans la conversation courante.

Appréhender les manières de lire et les intérêts investis dans la lecture est difficile. L'utilisation du récit de pratiques aide à dépasser la difficulté que soulignent Hauger, Poliak et Pudal (1995, 45) : ***"L'investigation concernant les intérêts investis dans la lecture se heurte en effet à un problème de méthode difficile à contourner : interroger les enquêtés sur l'intérêt qu'ils portent à la lecture (ou à la littérature, ou au roman, ou à tel roman), c'est en effet leur proposer un sujet de dissertation ou une explication de texte, et on ne mesure alors rien d'autre que leur compétence dans une gamme d'exercices particuliers"***.

Après avoir précisé que ce qui nous intéresse, c'est le comportement de lecteur de l'interviewé dans ce qu'il a de plus concret, la question introductrice du récit de pratiques était : ***"Est-ce que tu peux retrouver dans ta mémoire un moment où tu as lu ces jours derniers, et nous raconter concrètement comment cela s'est passé ? Les plus petits détails nous intéressent."***

De ce récit de pratiques, quatre sortes de données peuvent être extraites :

Objet et circonstances : Réponses aux questions. Ils lisent :

–

quoi ?

–

quand ?

–

Où ?

–

Comment ? .

Influences :

–

Pourquoi lisent-ils ?

–

Qui les guide, les influence ou les conseille ? (Il s'agit de toutes les influences, pas seulement celles de sujets, mais, aussi par exemple : sont-ils sensibles à une couverture d'ouvrage ?).

–

Où s'approvisionnent-ils en objets de lecture ? (Ils peuvent narrer les gestes qu'ils font lorsqu'ils choisissent un ouvrage dans un C.D.I., un rayon livre d'un supermarché...
Commencent-ils par lire l'amorce sur la quatrième de couverture ? Feuilletent-ils le livre ? ...)

Appréciations :

–

Ces moments passés à lire, comment les jugent-ils ?

Sociabilités :

–

Avec qui parlent-ils de ces moments de lecture, de ce qu'ils ont lu ?

Le questionnaire

Il va recouper certaines des déclarations des élèves⁸⁹, mais d'un élève à l'autre, les aléas de la narration des faits peuvent entraîner des "oublis" qui risquent de gêner notre analyse. Aussi avons-nous pris le risque de certaines redites. De plus, il permet de collecter des informations sur le milieu socio-culturel dans lequel vit l'élève. Ce questionnaire est rempli par l'enquêteur et toutes les réponses, comme pour le récit de pratiques, sont enregistrées. Le questionnaire, qu'on retrouve en annexe, part aussi du dernier livre lu par l'élève et s'organise à partir de celui-ci.

⁸⁹ L'intérêt à croiser les informations est souligné par Lahire (1995 a, 65).

Le test de lecture

Au récit de pratiques et au questionnaire, nous ajoutons un test pour les élèves. L'objectif est d'évaluer la compétence technique des élèves. Ce test consistera dans la lecture d'un texte de Queneau sur lequel porteront dix questions. Le texte et les questions sont en annexe.

Seront mesurés le taux de compréhension : nombre de réponses exactes sur dix questions sous la forme d'un QCM (10 bonnes réponses = 100%, 9 = 90%...), et la vitesse de lecture que l'on mesurera en mots/heure en sachant que le texte contient 1532 mots. On calculera ensuite l'indice d'efficacité qui est une contraction de la vitesse de lecture et du taux de compréhension. Cet indice dont le mode de calcul a été précisé peut varier de quelques points pour celui qui va très lentement pour ne rien comprendre, à plus de 300 points chez celui qui aboutit très rapidement à une compréhension complète. Le guide d'accompagnement du logiciel ELMO de l'Association Française pour la Lecture précise l'intérêt de cette notion d'efficacité. Elle "présente le très grand avantage d'évaluer la lecture dans ses résultats au niveau de la communication. Deux individus pourront avoir des comportements de lecture d'efficacité voisine avec des modalités assez différentes : l'un aura tendance à aller vite en perdant un certain nombre d'informations et il pourra alors, s'il le désire, revenir chercher ce qui lui manque ou compenser en allant plus loin ; l'autre avancera plus lentement, en enregistrant beaucoup d'informations, toutes les informations, les nécessaires mais aussi les redondantes".

A la vitesse de lecture et au taux de compréhension, il serait nécessaire pour évaluer cette efficacité d'intégrer un troisième élément, l'indice de lisibilité. Nous avons calculé l'indice de lisibilité du texte de Queneau donné en test⁹⁰ en utilisant la formule de Flesh adaptée pour le français par de Landsheere⁹¹. Mais cela n'a été effectué que pour situer la difficulté du texte. Le calcul de l'efficacité pondérée par la lisibilité aurait nécessité une passation de tests sur au moins trois textes. On aurait alors comparé la moyenne des deux premiers à la moyenne des deux derniers. Dans le cadre de cette recherche nous ne pouvions imposer cela aux élèves.

Ce test n'a pas en soi de valeur absolue, mais une utilité comparative. En effet, il permet de comparer les résultats entre eux, mais aussi aux déclarations relatives aux compétences de lecteur exprimées par les élèves interrogés.

La population de recherche

⁹⁰ Ce texte, extrait d'*Un dimanche de la vie* (Gallimard) et les questions se trouvent dans un ouvrage de perfectionnement de la lecture en lycée (Lavigne et Dot 1986). Le titre de l'extrait est : *Valentin, diseuse de bonne aventure*.

⁹¹ Nous avons mesuré la lisibilité de ce texte en utilisant la formule de Flesh adaptée pour le français par de Landsheere. $\text{nombre de mots} \times 1,015 = x$ nombre de phrases $\text{nombre de syllabes} \times 100 \times 0,846 = y$ nombre de mots Le score de facilité = $206,85 - (x + y)$ Nous obtenons pour le texte de Queneau **47**, à placer dans une échelle entre 0 et 100. Plus c'est élevé, plus c'est facile. Il peut y avoir des scores négatifs (Un texte difficile de Proust peut atteindre - 10). Le texte de Queneau se situe entre un texte de Saint Exupéry (score de facilité = 30) et un *Tintin* (score de facilité = 60).

Elle se divise en deux entités. Un échantillon 1 (E1) constitué d'élèves ayant vécu une expérience de lecturisation en collège, institutionnalisée et déclarée comme telle, et un échantillon 2 (E2), dont les élèves proviennent d'autres collèges.

E2 a été bâti en se référant à E1 qui n'a pas été composé sans difficulté. La bonne compréhension de la fabrication des échantillons suppose la présentation de l'expérience de lecturisation dont est issu E1.

CHAPITRE II UNE EXPERIENCE DE LECTURISATION AU COLLEGE

Pour notre enquête nous devons interroger des élèves qui avaient vécu une expérience de lecturisation lors de leur passage au collège. La première difficulté a été de les trouver. S'il existe dans le monde scolaire des tentatives innovantes pour instituer un autre rapport à l'écrit, très souvent celles-ci présentent un aspect trop limité. Or il nous semble que la formation d'un lecteur suppose non seulement des actions ponctuelles, aussi intéressantes soient-elles, mais davantage cette approche globale de l'écrit dont nous avons déjà parlé. C'est cette globalité qui faisait défaut dans la plupart des collèges qui nous avaient été signalés pour leurs actions en faveur de la lecture. Aussi, devant l'inanité de notre quête, nous nous sommes arrêté sur un groupe d'élèves qui ont participé à la mise en oeuvre d'une politique de lecturisation à laquelle nous avons pris part. Cela nous oblige à exposer le plus objectivement possible le projet lecture du collège concerné et la méthodologie suivie pour prendre de la distance par rapport à la politique mise en place.

Des actions lecture en collèges

Dans un article de la Revue Française de Pédagogie en 1984, Manesse écrivait que l'I.N.R.P. n'avait pu rédiger un recueil de toutes les actions de "soutien-lecture" dans les collèges expérimentaux à pédagogie différenciée, car leur caractère hétéroclite, empirique avait rendu cette publication impossible⁹². Les enseignants, souvent dans l'incertitude de ce qu'ils faisaient, semblaient conclure de manière unanime que l'efficacité de ces heures était directement liée au fait qu'elles étaient consacrées à faire autre chose que ce qui se réalisait habituellement en classe. L'auteur précisait que le caractère "expérimental" des collèges ne devait pas faire illusion. Aucun élément programmatique, aucune innovation de contenu n'a accompagné les bouleversements de structure successifs de ces collèges expérimentaux.

Dans une enquête de la "Mission Lecture", en 1993, dans le département de Loire Atlantique, quatorze établissements sur soixante-dix déclaraient une action significative

⁹² Manesse Danièle. "Sur la lecture au collège : quelques enseignements des collèges expérimentaux ". In : *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue française de pédagogie*. Paris : I.N.R.P., 1989. pp. 197-202.

d'apprentissage continué de la lecture, prenant en compte en grande partie, voire totalement pour six d'entre eux, un niveau d'élèves. Ces actions concernaient principalement le cycle d'observation, soit la 6^e ou la 5^e. Dans **"un département réputé contestataire du système éducatif et novateur en pédagogie"** comme l'écrit Michel Plée, le responsable de cette Mission, cela fait une action lecture pour environ 1700 élèves⁹³.

De nombreux établissements mènent des actions lecture qui restent souvent ponctuelles dans le temps et limitées à un niveau de classe. Peu ont bâti leur projet d'établissement autour de la lecture-écriture. Aussi l'expérience menée par le collège public de Saint Ambroix (Gard) depuis septembre 1989 semble intéressante pour deux raisons. Il s'agit d'une action globale, une "politique de lecture" qui affecte un collège dans son ensemble. Ce projet a été présenté, expliqué, analysé dans le n°31 de septembre 1990 de la revue de l'Association Française pour la Lecture, *Les Actes de lecture*, qui a été distribuée gratuitement dans tous les collèges de France, publics et privés. Cette expérience se fondait sur deux postulats. D'abord, le temps consacré à la lecture (deux stages intensifs de lecture d'un mois chacun au cours de la sixième impliquant l'ensemble des élèves et des professeurs pendant lesquels il n'y a pas cours au sens habituel) doit développer chez les élèves les moyens de travailler plus rapidement et de rattraper le "retard" pris dans l'avancement du programme. Ensuite, l'amélioration du savoir-lire des collégiens permettrait d'envisager les classes de 6^e et de 5^e comme un cycle indivisible et par conséquent sans redoublement.

En juin 1993, la première génération lecturisée quittait le collège. Sur un plan scolaire, les résultats apparaissent encourageants : 30% d'élèves en plus atteignent la troisième sans redoublement (71% contre 42% pour les quatre années précédentes), avec de meilleurs résultats ; 90% de réussite au brevet en 1993 (59,8% de moyenne pour la période 1984-1992) ; 22% en plus de passage en seconde. En mars 1994, un deuxième volet du dispositif était mis en place. Le principal-adjoint de ce collège, Jean-Paul Ferrier, indique que cet aspect écriture **"consiste à compléter cette politique globale de lecture impliquant, certes, l'ensemble du collège mais concernant surtout les élèves de 6e, par une politique d'écriture à destination des élèves de 4e"**⁹⁴. Nous voulions interroger des élèves qui venaient de quitter cet établissement pour appréhender leur comportement lectoral. Nous n'avons obtenu aucune réponse à nos demandes réitérées, et nous nous sommes alors orienté vers une autre expérience de lecturisation.

Une tentative d'institutionnalisation d'une politique de lecturisation dans un petit collège rural

L'expérience du collège Saint Ambroix a produit peu d'émules et il nous a été impossible

⁹³ Plée Michel (En collaboration avec Huguette Girard). "La lecture, c'est l'affaire de qui ? ". In : *Les Actes de lecture* n° 42 de juin 1993. pp. 88-94.

⁹⁴ Ferrier Jean-Paul. "L'écrit dans tous ses états". in : *Les Actes de lecture* n°45 de mars 1994 pp. 76-84.

de trouver des établissements où les actions lecture dépassaient le cadre d'actions ponctuelles et entraient dans une politique globale d'approche de l'écrit. Les autorités de tutelle que nous avons sollicitées nous ont proposé des collèges qu'ils percevaient comme innovants dans l'approche de l'écrit. Mais les expériences pédagogiques engagées par ces établissements restaient limitées dans le temps et à un seul niveau de classes. Aussi, nous nous sommes tourné vers les élèves d'un établissement qui n'existe plus mais dont l'équipe pédagogique s'était efforcée de mettre en place une politique de lecturisation de 1986 à 1992⁹⁵.

Ce projet lecture s'est tissé progressivement à partir de 1985-1986 dans "l'agitation pédagogique" qu'a suscitée la mise en place de la *rénovation pédagogique* dans les collèges. Chaque collège devait rédiger un projet qui obligeait à se pencher sur les pratiques pédagogiques, à mesurer le rendement scolaire de l'établissement, les taux de redoublement, les taux de passage en quatrième et en seconde, à tenir compte du milieu d'origine des élèves. Qu'une minorité d'élèves entrant en sixième fasse de la lecture un instrument efficace nous interrogeait et nous inquiétait. Ce qu'écrivait à l'époque Brigitte Chevalier (1985, 21), nous l'avions constaté chez nos élèves : ***"La situation dans laquelle se trouvent 70% de nos élèves de 6e entraîne pour eux des circonstances fâcheuses sur les résultats scolaires. La lecture est le premier outil de savoir, le fondement de tout travail intellectuel. Un élève ne peut réussir en classe s'il n'est pas en possession de la clé qui donne l'accès à l'écrit : il court à l'échec sinon au rejet"***⁹⁶.

Tous les enseignants de ce petit collège rural (une dizaine) se sont investis dans cette action. Concrètement, cela voulait dire des formations communes pour connaître tous les aspects de l'acte lexique, menées par l'Association Française pour la Lecture, et, aussi, pour maîtriser l'outil informatique, traitement de texte et mise en page. Cette action lecture pouvait voir un professeur de mathématiques animer un atelier lecture ou un professeur de biologie aider les élèves à publier leurs journaux. Des heures supplémentaires avaient été obtenues.

Pour les années scolaires 1990-1991 et 1991-1992, le remplacement du professeur de français de la classe de quatrième, en congé de longue maladie, par des suppléants (il y en eut trois différents) qui n'avaient pas bénéficié des formations spécifiques, a fait que, pendant ces deux années, cette classe s'est, en partie, éloignée du projet.

Dans un dossier de demande de fonds pour un déplacement de deux classes au VI^e Salon du livre de jeunesse de Montreuil, en octobre 1990, étaient rappelés les quatre axes du projet de l'établissement.

1.

Amélioration des stratégies de lecture.

⁹⁵ Le collège a été fermé en juin 1992 pour des difficultés financières dues à un effectif trop faible et au déficit des services de ramassage scolaire.

⁹⁶ *Inter-CDI* n°74, mars 1985.

rendus compte que ce n'était pas suffisant, il fallait y associer l'écriture, d'où la production de journaux scolaires. Mais là encore, nous étions insatisfaits car notre projet ne veut pas seulement rendre familier aux élèves l'écrit, mais les faire rejoindre le clan des vrais lecteurs, ceux qui ont accès à la lecture littéraire."

Les quatre axes de la politique de lecture étaient repris mais avec deux insistances, en écriture, à côté des journaux, des travaux d'écriture fictionnelle (recueils de contes, de nouvelles policières...), en lecture, poursuite de la découverte de la littérature pour la jeunesse (nouveau déplacement à Montreuil pour le VII^e salon du livre de jeunesse, renforcement du travail sur les éditeurs).

Dans le cadre du projet, un investissement matériel, important pour un petit collège, était réalisé. Les élèves disposaient pour leur entraînement à la lecture d'une salle informatique constituée d'un nano-réseau, un ordinateur central et douze postes individuels. De plus, une station P.A.O. (Publication Assistée par Ordinateur) : six micro-ordinateurs Macintosh, une imprimante laser, un scanner, deux logiciels, un logiciel de traitement de texte, Word 4, et un logiciel de mise en page, Quark X Press permettaient aux élèves de produire leurs écrits. Le professeur de technologie préparait les élèves, dès la classe de sixième, à cet environnement informatique. Un vaste C.D.I. était aménagé dans l'ancienne chapelle du collège. C'est dans ce C.D.I. qu'était installée la station P.A.O., associant offre et production écrite. Pour s'en occuper, une jeune femme ayant un statut T.U.C. (Travail d'utilité collective) était engagée. Inscrite en formation de documentaliste, elle a su associer les élèves à la gestion du C.D.I., sa réelle compétence et sa disponibilité ont fait de cet endroit le lieu de la vie pédagogique du collège.

Ce projet, construit à l'origine de façon empirique, a été progressivement théorisé pour ces demandes de fonds. Cette théorisation devait aussi justifier les pratiques pédagogiques auprès des autorités de tutelle. Cela a permis d'aller plus loin et de proposer continuellement de nouvelles activités pédagogiques car les évaluations régulières soulignaient certains manques qui n'ont pu être comblés avant la fermeture du collège.

Nous avons fait le choix d'interroger des anciens élèves de ce collège. Trois difficultés méthodologiques sont alors apparues.

Comme nous avons fait partie de cette équipe, nous nous sommes imposé un recul maximum. Desroches pose d'une manière très claire la difficulté du travail de distanciation lorsqu'on entre dans ce cas de figure : **"D'agissant d'une 'recherche-action', c'est-à-dire d'une opération dont le titulaire est l'auteur de la recherche après avoir été ou tout en étant l'acteur de cette action, le dit auteur est simultanément d'autant mieux mais aussi d'autant plus mal placé qu'il fut ou qu'il est conjointement acteur. Toute recherche suppose en effet une conjugaison optimale entre une participation qui fait entrer dans son domaine et une distanciation grâce aux méthodes pour s'en sortir. C'est là le handicap fréquent de l'auteur-acteur. Toute recherche, surtout la recherche-action, suppose une méthodologie de la distanciation"**¹⁰⁰.

Aussi nous sommes-nous imposé, pour présenter le projet mis en place, de puiser

¹⁰⁰ Desroches Henri. *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris : Editions ouvrières, 1978, T 2, 68-69.

toutes les informations concernant les aspects de cette politique dans les dossiers de demande de fonds pour les projets d'aide à l'innovation (P.A.I.). Il n'était pas question de s'appuyer sur de vagues souvenirs mais sur ce qui a été une réalité consignée dans des écrits à destination administrative, rédigés pour l'obtention de subventions dans le cadre du Fonds de l'aide à l'innovation.

Une deuxième difficulté a été de retrouver des élèves qui ont quitté ce petit collège (moins de cent élèves) fermé en juin 1992 pour des raisons financières. Nous avons recherché des élèves des années scolaires 1990-1991 et 1991-1992. Nous ne pouvions bâtir un échantillon raisonné car le nombre était trop faible pour le permettre. Il s'agit donc du tout venant parmi les élèves que nous avons réussi à contacter, qui ont répondu à notre demande, et qui étaient disponibles le jour de la passation des entretiens.

Enfin, il nous était impossible d'interroger nous même ces élèves avec qui nous avons travaillé. Ce sont donc MM. Bergier et Soëtaud de l'I.S.E.A., qui ont passé ces entretiens.

Un échantillon restreint

Il se composait d'élèves ayant quitté ce collège en juin 1991 et juin 1992. Sur un effectif de 40 élèves pour les deux années 1990-1991 et 1991-1992, il a été possible d'en interroger 14.

MM. Bergier et Soëtaud ont mené les entretiens. Pour cela, nous avons dû grouper ceux-ci sur une seule journée, le mercredi 5 avril 1995, sur deux sites : l'antenne de l'Université Catholique de l'Ouest, à Guingamp (Côtes d'Armor), et le lycée technique du Sacré-Coeur, à Saint-Brieuc (Côtes d'Armor). Le choix de ces deux sites permettaient de toucher le plus d'élèves sur un même jour. Quelques autres élèves avaient accepté de participer, mais trop éloignés de ces deux pôles, il leur a été impossible de s'y rendre.

La composition de l'échantillon E1

Six filles et huit garçons constituent l'échantillon.

Tableau n°5. L'échantillon E1. Composition par années de naissance et par sexes.

| Année de naissance | Filles | Garçons |
|--------------------|--------|---------|
| 1975 | 1 | 1 |
| 1976 | 1 | 4 |
| 1977 | 3 | 2 |
| 1978 | 1 | 1 |

Tableau n°6. Les élèves composant l'échantillon E1

| Elève | Sexe | Année de naissance | Classe | Année de départ du collège |
|--------------|------|--------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| François | M | 1976 | 1 ^{ère} STT ¹⁰¹ | 1991 |
| Jean-Jacques | M | 1976 | DDECf (Bac + 1) | 1991 |
| Christelle | F | 1978 | Term. ES | 1992 |
| Gwénaelle | F | 1975 | Term. SMS ¹⁰² | 1992 |
| Virginie | F | 1977 | Term. S | 1992 |
| Marie-Laure | F | 1977 | Term. L | 1992 |
| Jessica | F | 1977 | 1 ^{ère} SMS | 1992 |
| Stéphane | M | 1977 | Term. S | 1992 |
| Laurent | M | 1977 | Bac prof. 1 ^{ère} année | 1992 |
| Bruno | M | 1976 | 1 ^{ère} GM ¹⁰³ | 1992 |
| Mickaël | M | 1978 | 1 ^{ère} ELT ¹⁰⁴ | 1992 (à la fin de la 4 ^e) |
| Gabriel | M | 1976 | 1 ^{ère} GM | 1992 |
| Vilay | M | 1975 | 1 ^{ère} STI ¹⁰⁵ | 1991 |
| Valérie | F | 1976 | Term. SMS | 1992 |

Un élève est en DDECf (Bac + 1, formation à l'expertise comptable), huit élèves sont dans une filière technique, quatre dans les filières "classiques" du baccalauréat (deux en S, une en L, une en E.S.). Le groupe se partage en deux groupes équivalents : sept dans un lycée d'enseignement général possédant des filières techniques (S.M.S. et S.T.T.), sept dans un lycée technique. Une élève a doublé une classe, un élève a doublé deux fois, deux ont, après un échec en seconde, emprunté la voie du BEP, un de ces derniers a rejoint ensuite la classe de première. Dans cet échantillon onze élèves sur quatorze sont dans des filières techniques.

L'origine socio-culturelle des élèves de E1

Tableau n°7.: Les catégories socio-professionnelles des chefs de famille de E1

¹⁰¹ STT : Sciences et Techniques tertiaires.

¹⁰² SMS : Sciences médico-sociales.

¹⁰³ GM : Génie Mécanique.

¹⁰⁴ ELT : Electro-Technique.

¹⁰⁵ STI : Sciences et Techniques industrielles.

| | | |
|-------|-------|---|
| CSP 1 | 0/14 | Cadres supérieurs, professions libérales, professeurs |
| CSP 2 | 3/14 | Cadres moyens, instituteurs, petits patrons |
| CSP 3 | 11/14 | Employés, ouvriers qualifiés, agriculteurs |
| CSP 4 | 0/14 | Ouvriers spécialisés, absence de qualification |

Ce groupe d'élèves présente une certaine homogénéité dans son origine socio-culturelle. Si on observe les professions des pères, celles-ci peuvent toutes être classées dans les catégories socio-professionnelles moyennes. Précisons que l'observation des activités professionnelles des mères, si nous excluons deux mères au foyer et une mère au chômage, présente une totale symétrie avec les catégories des chefs de famille. Mais si, comme le rappellent Cacouault et Ouevrard (1995, 52), la catégorie socio-professionnelle du père est l'indicateur du milieu social le plus couramment utilisé, la relation avec la réussite scolaire est plus forte avec le niveau d'études des parents et singulièrement de la mère.

Les dernières classes fréquentées par les parents de ces élèves sont pour une majorité des classes avant baccalauréat. Sur vingt huit parents, un possède un niveau BAC + 2, six ont fréquenté une terminale ou une classe équivalente, cinq se sont arrêtés en BEP ou CAP, deux en troisième, et, pour le reste, les élèves ne savaient pas. Nous pouvons supposer pour ceux-ci un cursus scolaire plutôt court.

Pour les mères, trois sont enseignantes, une en primaire, deux en collège, mais ces deux dernières n'ont pas suivi d'études au-delà du baccalauréat. Quatre mères, en comptant ces trois enseignantes, ont atteint ce niveau. Une mère est sortie du système scolaire en troisième, une autre en première, une troisième a obtenu un CAP. Les autres élèves ne savaient pas.

Le milieu de vie des élèves

Il s'agit d'un échantillon d'élèves qui vivent en zone rurale. Si nous reprenons la définition que les géographes donnent de la ville, en ce qui concerne la France, c'est-à-dire une population agglomérée d'au moins deux mille habitants, treize de ces élèves ne vivent pas en ville.

Même si les communes où vivent ces élèves se situent entre les deux villes où ils sont scolarisés et n'en sont pas éloignées de plus de vingt kilomètres, la distance physique qui sépare des points de vente de livres ou des bibliothèques peut redoubler la difficulté d'accessibilité sociale et psychique comme le constate Petit (1993, 22) : **"Les facilités de contacts permanents avec la ville et une meilleure répartition de l'offre de lecture sont-elles suffisantes pour résorber les inégalités spatiales et le "décalage" dans les pratiques de lecture ? Car la motorisation ne gomme pas totalement les distances... Même non motivés, les citoyens rencontrent des**

opportunités culturelles dans leur horizon familial. Pour les ruraux, cela suppose toujours une démarche active".

Les deux lycées fréquentés sont bien situés en ville, de moins de 10 000 habitants pour le lycée d'enseignement général, de moins de 50 000 habitants pour le lycée technique. Mais ces treize élèves sont pensionnaires pour cinq d'entre eux au lycée technique, ou doivent emprunter les cars de ramassage scolaire matin et soir. Aussi, pour une majorité, ils ne peuvent profiter aisément des possibilités qu'offre la ville en matière d'offre culturelle. Virginie déclare ainsi dans le questionnaire, à propos du cinéma :

" J'ai pas le temps. Je suis à P., c'est un trou perdu, mais j'adore aller au cinéma."

Mais, François, Vilay, Bruno, qui vivent tous les trois dans des petits bourgs ruraux parlent de passages fréquents dans les librairies de la ville où se trouve leur lycée. Pour le premier, le passage par la librairie, une ou deux fois par semaine, avant de prendre le car, s'impose, "L'histoire de voir". La librairie le connaît. Le second déclare profiter de l'accueil d'une maison de la presse où il peut rester plusieurs heures. Il s'y rend pendant les moments libres que lui laisse sa vie d'interne.

"Souvent quand je n'ai rien à faire, je viens là parce que j'aime bien lire tout ce qui est B.D. et magazines... On peut les feuilleter en prenant tout son temps, une heure, deux heures" (Vilay).

La constitution du second échantillon

Pour rapprocher le second échantillon du premier, nous nous sommes adressé au même lycée d'enseignement général et technique (Guingamp) et à un lycée technique (à Paimpol) qui est rattaché à celui de Saint Briec où les entretiens avaient été passés pour E1.

Il n'était pas possible de choisir nominativement les élèves car nous ne pouvions perturber le fonctionnement des établissements. Chaque passation demande près d'une heure et c'était le lycée qui proposait les élèves et le moment. Aussi avons-nous fourni une demande écrite à chaque lycée. Il y était précisé les objectifs de la recherche, l'organisation de la passation des entretiens (qui se dérouleront en mai et juin 1996, un an après E1 d'où un décalage d'un an dans les années de naissance entre E1 et E2), la composition de E1, puis le profil des élèves qu'on voulait interroger. Ce profil était le suivant :

Des élèves nés en 1975-1976-1977-1978-1979.

Dont les parents sont classés en CSP 2 et CSP 3.

| | | |
|--------------|--|--|
| CSP 2 | | Cadres moyens, instituteurs, petits patrons |
| CSP 3 | Employés, ouvriers qualifiés, agriculteurs | |

Qui proviennent d'un petit collège rural.

Qui vivent en milieu rural.

Pour le lycée de Guingamp, nous voulions retrouver des élèves, surtout des filles, qui étaient scolarisés dans les trois dominantes d'où provenait E1, le médico social, le tertiaire de bureau, et la filière classique. Aussi nous avons suggéré :

Quatre filles en classe de terminale SMS.

Deux garçons en première ou en terminale STT

Quatre filles réparties dans les terminales ES, L, S.

Pour le lycée de Paimpol, nous avons demandé des élèves en technique industrielle, surtout des garçons.

Tableau n°8. : L'échantillon E2. Composition par années de naissance et par sexes.

| Année de naissance | Filles | Garçons |
|--------------------|--------|---------|
| 1974 | 0 | 1 |
| 1975 | 0 | 2 |
| 1976 | 2 | 3 |
| 1977 | 2 | 1 |
| 1978 | 3 | 0 |
| 1979 | 2 | 0 |

Tableau n°9 : les élèves composant l'échantillon E2

| Elève | Sexe | Année de naissance | Classe |
|-------------|------|---------------------|---------------------|
| Valérie | F | 1977 | TSMS |
| Véronique | F | 1978 | TSMS |
| Mireille | F | 1976 | TSMS |
| Anne-Sophie | F | 1978 | TSMS |
| Olivier | M | 1977 | TSTT |
| Lénaïck | F | 1978 | TL |
| Stéphanie | F | 1979 | 1 ^{ère} S |
| Céline | F | 1979 | 1 ^{ère} L |
| Nathalie | F | 1977 | TES |
| Laurent | M | 1974 ¹⁰⁶ | TEIE ¹⁰⁷ |
| Gaël | M | 1976 | TEIE |
| Sylvain | M | 1976 | TEIE |
| Manuela | F | 1976 | TEIE |
| Denis | M | 1975 | TEIE |
| Freddy | M | 1975 | TEIE |
| Sébastien | M | 1976 | TEIE |

Si E1 se compose de huit garçons et de six filles, les filles dominent dans E2, neuf filles contre sept garçons. Dans ce second échantillon, neuf élèves sont dans un lycée d'enseignement général possédant des filières techniques (S.M.S et S.T.T.), sept dans un lycée technique proposant aussi des classes d'enseignement général. Douze élèves sur seize sont inscrits dans des filières techniques. Les âges s'étaient sur quatre années dans E1 (1975-76-77-78), sur six années dans E2 (1974-75-76-77-78-79).

Tableau n°10 : Les catégories socio-professionnelles des chefs de famille de E2

| | | |
|--------------|-----------|---|
| CSP 1 | 1 | Cadres supérieurs, professions libérales, professeurs... |
| CSP 2 | 3 | Cadres moyens, instituteurs, petits patrons... |
| CSP 3 | 11 | Employés, ouvriers qualifiés, agriculteurs... |
| CSP 4 | 1 | Ouvriers spécialisés, absence de qualification... |

Si on observe ce tableau par rapport au tableau 7, nous constatons une distribution

¹⁰⁶ Laurent n'entrait pas dans le créneau d'âges que nous avons demandé. Mais il a fortement insisté pour venir parler de ses lectures et nous n'avons pas voulu, malgré son âge, refuser sa contribution qui s'est avérée très riche.

¹⁰⁷ TEIE : Terminale Equipement et Installation Electrique. Il s'agit d'une classe Bac professionnel deuxième année.

plus large que dans E1. En effet, dans cet échantillon, nous avons un père classé en CSP 1, un conseiller fiscal, qui a suivi des études de droit et un chef de famille, une femme, le père étant décédé, en CSP 4, une ouvrière spécialisée.

Quant au niveau scolaire des pères, nous en trouvons un seul qui a suivi des études supérieures, sept ont un niveau de troisième, un le certificat ("Il a quitté l'école à treize ans"), et sept élèves ne connaissent pas le niveau d'étude de leurs parents. Parmi ces derniers, trois ont un père décédé. Comme pour E1, nous supposons que cette méconnaissance signifie un cursus scolaire plutôt court.

Parmi les mères, cinq possèdent un niveau de troisième, trois le certificat d'études, et le niveau d'étude des sept autres est ignoré par leurs enfants. Parmi ces dernières une institutrice sur le point de partir en retraite. Cette ancienneté dans la profession n'implique pas du tout l'obtention d'un baccalauréat. La dernière mère tranche par rapport aux autres. Elle a suivi des études supérieures et est actuellement professeur de français.

Quant au milieu de vie des élèves de E2, huit d'entre eux demeurent dans un milieu rural tel que nous l'avons critérié pour E1, trois dans trois petites villes de moins de 5 000 habitants, quatre dans une ville de moins de 7 000 habitants, un dans une ville de plus de 10 000 habitants de la banlieue de Saint Briec. Ce deuxième échantillon se signale par un milieu de vie d'une moindre ruralité que le premier.

Les lecteurs et les autres.

L'idéal-type que nous avons défini autorise un premier tri parmi les trente élèves interrogés. Pour rendre opératoire cet idéal-type, nous évaluerons de la façon suivante ses six composantes :

Critère 1- Il peut lire rapidement des textes longs.

C'est la vérification de la possession ou non d'une compétence technique.

Il obtient au test de lecture une efficacité de lecture > 42 ¹⁰⁸.

Il déclare lire facilement.

Il est indifférent au nombre de pages de l'ouvrage qu'il choisit.

Une efficacité supérieure à l'indice 42 et une réponse positive à l'un des deux autres items correspondent à un oui. (Nous ne pouvons nous appuyer que sur le seul test qui doit être confronté aux déclarations des élèves).

Tableau n°11 : Les résultats du test pour E1

¹⁰⁸ Comme nous l'avons déjà indiqué en citant Foucambert (1986), en dessous de l'indice 42, l'utilisation de l'écrit est possible mais elle reste d'un profit trop faible pour pousser à la lecture.

| Elève | Vitesse (en secondes). | Nombre de mots/heure | compréhension | Efficacité |
|--------------|------------------------|----------------------|---------------|------------|
| François | 525" | 10 505 | 80% | 52 |
| Jean-Jacques | 450" | 12 256 | 60% | 45 |
| Christelle | 240" | 22 980 | 70% | 99 |
| Gwénaelle | 420" | 13 131 | 70% | 56 |
| Virginie | 470" | 11 734 | 90% | 65 |
| Marie-Laure | 440" | 12 535 | 70% | 54 |
| Jessica | 340" | 16 221 | 40% | 40 |
| Stéphane | 410" | 13 452 | 40% | 33 |
| Laurent | 475" | 11 611 | 70% | 50 |
| Bruno | 480" | 11 490 | 80% | 56 |
| Mickaël | 530" | 10 406 | 40% | 26 |
| Gabriel | 480" | 11 490 | 80% | 56 |
| Vilay | 300" | 18 384 | 70% | 79 |
| Valérie | 300" | 18 384 | 70% | 79 |
| MOYENNE | | 13 899 | 66% | 56 |

Tableau n°12 : Les résultats du test pour E2

| Elève | Vitesse | Nombre de mots/heure | Compréhension | Efficacité |
|-----------|---------|----------------------|---------------|------------|
| Valérie | 480" | 11 490 | 30% | 21 |
| Véronique | 570" | 9 676 | 90% | 53 |
| Mireille | 360" | 15 320 | 70% | 66 |
| A-Sophie | 459" | 12 016 | 40% | 29 |
| Olivier | 491" | 11 233 | 50% | 34 |
| Lénaïck | 329" | 16 764 | 100% | 103 |
| Stéphanie | 444" | 12 422 | 100% | 76 |
| Céline | 442" | 12 478 | 90% | 69 |
| Nathalie | 537" | 10 270 | 80% | 50 |
| Laurent | 325" | 16 970 | 70% | 73 |
| Gaël | 900" | 6 128 | 60% | 23 |
| Sylvain | 550" | 10 028 | 70% | 43 |
| Manuela | 639" | 8 631 | 80% | 42 |
| Denis | 413" | 13 354 | 20% | 16 |
| Freddy | 557" | 9 902 | 60% | 36 |
| Sébastien | 830" | 6 645 | 90% | 37 |
| MOYENNE | | 11 458 | 69% | 48 |

Critère 2. Il possède des livres qui ont été ou seront lus.

Pour être gratifié d'un oui, deux conditions :

Il dispose d'une bibliothèque personnelle ou familiale.

Elle contient des livres qui ont été lus ou qu'il projette de lire.

Critère 3. Il lit.

Pour être gratifié d'un oui, deux conditions :

Il a lu au moins cinq livres depuis le début de l'année scolaire.

Il lit autant ou plus pendant les périodes non scolaires que pendant les temps scolaires.

Tableau n° 13 : Echantillon 1.

| Elèves | Nombre de livres lus depuis le début de l'année scolaire |
|--------------|--|
| François | 20-25 |
| Jean-Jacques | 0 |
| Christelle | 5 ou 6 |
| Gwénaelle | 0 |
| Virginie | 2 |
| Marie-Laure | 8 |
| Jessica | Un grand nombre (2/semaine) |
| Stéphane | 1 (non terminé = 40 pages) |
| Laurent | 4 |
| Bruno | 4 |
| Michaël | 2 ou 3 |
| Gabriel | 0 |
| Vilay | 6 |
| Valérie | 1 |

Tableau n°14 : Echantillon 2.

| Elèves | Nombre de livres lus depuis le début de l'année scolaire |
|-------------|--|
| Valérie | 0 |
| Véronique | 1 ou 2 |
| Mireille | 0 |
| Anne-Sophie | 5 ou 6 |
| Olivier | 0 |
| Lénaïck | 6 |
| Stéphanie | 7 |
| Céline | 10-12 peut-être plus |
| Nathalie | 1 |
| Laurent | 20-30 |
| Gaël | 1 |
| Sylvain | 3 |
| Manuela | 4-5 |
| Denis | 1 |
| Freddy | 2 |
| Sébastien | 4-5 |

Tableau n°15 : Temps consacré à la lecture par les élèves de E1 ¹⁰⁹

| Elèves | Les jours de classe | Les jours sans classe |
|--------------|-----------------------|------------------------|
| François | 1 heure et plus | 1 heure et plus |
| Jean-Jacques | 1/4 d'heure ou moins | occasionnellement |
| Christelle | ne lit pas | occasionnellement |
| Gwénaelle | 1/4 d'heure-1/2 heure | Une heure et plus |
| Virginie | occasionnellement | 1/2 heure-1 heure |
| Marie-Laure | 1/4 d'heure-1/2 heure | 1 heure et plus |
| Jessica | 1/4 d'heure-1/2 heure | 1 heure et plus |
| Stéphane | 1/4 d'heure-1/2 heure | 1/4 d'heure- 1/2 heure |
| Laurent | 1/4 d'heure-1/2 heure | 1/4 d'heure ou moins |
| Bruno | 1/4 d'heure-1/2 heure | 1/4 d'heure-1/2 heure |
| Mickaël | occasionnellement | 1/4 d'heure-1/2 heure |
| Gabriel | occasionnellement | ne lit pas |
| Vilay | occasionnellement | 1 heure et plus |
| Valérie | ne lit pas | occasionnellement |

Tableau n°16 : Temps consacré à la lecture par les élèves de E2

¹⁰⁹ Il s'agit ici du temps consacré à la lecture de journaux ou d'ouvrages pour la classe ou pour le plaisir, à l'exclusion des manuels scolaires que les élèves doivent lire régulièrement pour leur travail de classe.

La politique de lecturisation au collège : de l'habitus lectoral à la culture du désir de lire

| Elèves | Les jours de classe | Les jours sans classe |
|-------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Valérie | "Je ne lis pas" | occasionnellement |
| Véronique | 1/4-1/2h | 1/4-1/2h |
| Mireille | 1/4-1/2h | 1/4-1/2h |
| Anne-Sophie | occasionnellement | occasionnellement |
| Olivier | 1/4-1/2h | 1h et plus |
| Lénaïck | 1/4-1/2h | 1h et plus (2-3h) |
| Stéphanie | occasionnellement | 1h et plus ("Ça dépend des jours") |
| Céline | 1h et plus | 3-4h |
| Nathalie | 1/4-1/2h | 1/4 h ou moins |
| Laurent | 1h et plus (2-3h) | occasionnellement |
| Gaël | 1/4h ou moins | 1/4h ou moins |
| Sylvain | 1/4-1/2h | 1h et plus |
| Manuela | 1h et plus ("Pas tous les soirs") | 1h et plus |
| Denis | 1/4-1/2h | 1/4-1/2h |
| Freddy | "Ça dépend" | occasionnellement |
| Sébastien | occasionnellement | occasionnellement |

Tableau n°17 : Lecture ou consultation habituelles des journaux et magazines dans l'échantillon 1

¹¹⁰ Nous avons souligné les périodiques déclarés être lus pour approfondir le travail de classe.

| Elèves | Journaux et magazines |
|--------------|--|
| François | <i>Ouest-France</i> |
| Jean-Jacques | <i>Ouest-France</i> <u>Valeurs actuelles</u> ¹¹⁰ <u>Le nouvel économiste</u> <u>Le point</u> |
| Christelle | <i>Ouest-France Elle Marie-Claire Femme actuelle Nouvel Observateur Télérama Phosphore</i> (abonnée) <u>Studio-magazine</u> (abonnée) <u>Alternatives économique s</u> (abonnée) |
| Gwénaelle | <i>Ouest-France Télé Z Jeune et jolie Bonheur Famille éducatrice</i> |
| Virginie | <i>Télérama Prima Sciences et vie</i> (abonnée) |
| Marie-Laure | <i>Ouest-France Télé-Magazine</i> |
| Jessica | <i>Ouest-France Télégramme Voici Ici Paris Paris-Match</i> |
| Stéphane | <i>Ouest-France Vélo vert</i> |
| Laurent | <i>Ouest-France Télé Z Sciences et techniques industrielles</i> |
| Bruno | <i>Ouest-France L'écho de l'Armor et de l'Argoat Télé-loisirs Rage</i> |
| Mickaël | <i>Télé-poche L'équipe Maxi</i> |
| Gabriel | |
| Vilay | <i>Télé-star Maxi-basket Sciences et avenir</i> (Les revues de sa soeur quand il tombe dessus) |
| Valérie | <i>L'étudiant</i> |

Tableau n°18 : Lecture ou consultation habituelles des journaux et magazines dans l'échantillon 2

¹¹⁰ Nous avons souligné les périodiques déclarés être lus pour approfondir le travail de classe.

¹¹¹ Un élève de cet échantillon a cité la revue *Eléphant rose* qui sert de pivot à une campagne pour la légalisation du cannabis.

| Elèves | Journaux et magazines ¹¹¹ |
|-------------|---|
| Valérie | <i>Ouest-France. Top santé.</i> |
| Véronique | <i>Ouest-France. Télé Z. Femme actuelle "2-3 numéros/mois". Science et vie.</i> |
| Mireille | <i>Ouest-France. Télé 7 jours, "pas régulièrement". Femme actuelle. Santé Magazine.</i> |
| Anne-Sophie | <i>Ouest France "occasionnellement". Télé Z. Femme actuelle "rarement". Phosphore "au C.D.I". Challenge "de mon père de temps en temps." Enfants d'abord (abonnée).</i> |
| Olivier | <i>Ouest-France. L'équipe. Onze, France Football, Planète foot. Pélerin. Ici Paris "à ma mère".</i> |
| Lénaïck | <i>Ouest-France. Le Monde (acheté par son frère étudiant en droit). Le Figaro (aussi fourni par son frère). L'Européen en anglais (abonnée).</i> |
| Stéphanie | <i>Ouest-France "de temps en temps". Gala et Paris Match "toutes les semaines". Revues financières "occasionnellement".</i> |
| Céline | <i>Ouest-France. Vocabulaire en anglais (abonnée).</i> |
| Nathalie | <i>Ouest-France. Télé-loisirs. Prima. Avantages. Magic. Première.</i> |
| Laurent | <i>Télégramme "pour les mots croisés". Science et avenir. Top Ouest (La vie des étudiants en Bretagne). Des magazines musique : Rock and Folk, Remix.</i> |
| Gaël | <i>Ouest-France. Télé- Poche, "je passe dessus". Voiles et voiliers.</i> |
| Sylvain | <i>Ouest-France. "Avant je lisais" Géo et Rock and Folk.</i> |
| Manuela | <i>Ouest-France. Télé star. Maxi. Vital, Elle, 20 ans.</i> |
| Denis | <i>Magazines musique : Guitare Part, Guitare et claviers, Rock and Folk.</i> |
| Freddy | <i>Télégramme. Trégor. Apnéa. Le monde de la mer. La pêche.</i> |
| Sébastien | <i>Ouest-France. Trégor "toutes les semaines". Télé magazine. Océan. Voiles et voiliers.</i> |

¹¹¹ Un élève de cet échantillon a cité la revue *Eléphant rose* qui sert de pivot à une campagne pour la légalisation du cannabis.

Le titre de ce tableau souligne l'ambiguïté du rapport aux périodiques : s'agit-il d'une simple consultation, "Je passe dessus" comme déclare Gaël (E2), ou d'une "vraie" lecture ? Rappelons que le Français se situe parmi les plus grands lecteurs de magazines au monde alors que la presse quotidienne connaît plutôt une régression ¹¹².

L'accès facile et simple à la lecture, comme l'écrit Kupiec (1993), n'ouvre pas obligatoirement sur l'émancipation. Elle précisait, par ailleurs, que les accès à l'information, multiples et aisés, ne constituent pas une condition suffisante pour être capable de se servir de sa raison sans la direction d'autrui, ce qui constitue l'objectif final d'une politique de lecturisation. Parmi les trente élèves interrogés, six élèves dans E1 et six élèves dans E2 disent lire des revues pour le travail, c'est-à-dire pour approfondir ce qu'ils étudient en cours. Cette utilisation des magazines suppose un projet de lecture, un dépassement de la simple consultation, et une incitation à tisser des connections entre différents écrits. Nous distinguons ce que nous appelons une lecture de consultation, feuilletage de revues sans autre but que se distraire ou s'informer au gré des pages, et une lecture de recherche, quelle qu'elle soit, qui répond à un projet. Virginie (E1) explique plus loin comment elle construit ce que nous qualifions une lecture de recherche à partir de *Sciences et Vie*. Mais pour les onze autres élèves rien ne dit qu'ils opèrent d'une manière identique et dépassent réellement la simple lecture de consultation. Aussi préférons-nous nous intéresser à la lecture des livres. Cette focalisation sur le livre ne signifie pas que nous le considérons comme le seul objet digne de lecture. Mais, devant la difficulté pour appréhender, dans notre population de recherche, la réalité d'une lecture de journaux qui dépasserait le simple stade de la consultation, s'appuyer sur la lecture de livres offre une plus grande facilité d'évaluation.

Critère 4. Il s'est approprié les lieux d'offre d'écrit quelle que soit leur diversité.

Trois conditions doivent être vérifiées pour obtenir un oui :

1.

Il cite au moins deux lieux d'offre d'écrit dans lequel il va s'approvisionner parmi :

- le C.D.I. ;
- les rayons livres des grandes surfaces ;
-

¹¹² Dans *L'Express* du 2 janvier 1997, sous le titre "L'époque est à la presse magazine", l'Association pour la Promotion de la Presse Magazine publiait dans un encart publicitaire (p. 97) : "Savez-vous que 75% des français lisent au moins un magazine par jour ? Savez-vous qu'ils sont 34,2 millions en moyenne à acheter un magazine chaque semaine ? En fait, les français adorent la liberté qu'offre la presse magazine. La liberté de lire ce qu'ils veulent quand ils veulent, la liberté de revenir sur un sujet, et même de pouvoir garder un article intéressant. Plus que jamais, l'époque est à la presse magazine. (Source : AEPM 95, S.J.T.I. Diffusion Contrôle).

les librairies¹¹³.

Nous mettons à part l'achat par correspondance dans les clubs de lecture qui ne nécessite pas une démarche personnelle et active.

1.

Il ne confond pas livres et revues. Aussi nous nous méfions de l'utilisation du terme générique "bouquin" qui présente un sens différent selon le niveau de familiarité avec le monde de l'écrit.

2.

Il peut, à propos du dernier ouvrage lu, citer deux des trois indications suivantes :

–

le titre ;

–

l'auteur ;

–

l'éditeur ou la collection

Ce dernier point marque la capacité de mobilisation d'un principe de classement qui, pour Thiesse (1984, 37), "est tout à la fois indice et résultat de la possession d'un capital culturel".

Critère 5. Il parle de ses lectures¹¹⁴.

Deux conditions doivent être vérifiées.:

Il a parlé à un autre que l'enquêteur du dernier livre lu ;

Il parle au moins occasionnellement de ses lectures.

Nous avons attribué un oui à trois élèves de E2 qui n'avaient pas eu le temps de parler de leur dernière lecture, trop récente, mais qui déclaraient partager fréquemment avec leurs camarades leurs impressions de lectures.

Critère 6. Il utilise ses lectures dans ses activités, travail ou loisirs.

¹¹³ Bahou (1990, 44) écrit que les promenes exploratoires dans les librairies des moyens et grands lecteurs sont inconnues des faibles lecteurs. "Dans ces sanctuaires du livre se pratique un culte dont les opérations ne sont pas dans la familiarité des faibles lecteurs, ni dans leurs habitudes culturelles".

¹¹⁴ Comme l'écrit Escarpit (cité par Crubelier 1990), parler des livres est pour beaucoup une étape décisive avant de les lire.

Dans le classement par ordre de préférence de sept activités de loisirs, la lecture ne devait pas dépasser le rang 3.

- : Aller au cinéma 1.
- : Ecouter de la musique 2.
- : Faire du sport 3.
- : Jouer avec des jeux vidéo 4.
- : Lire** 5.
- : Regarder la télévision 6.
- : Sortir avec des amis 7.

Tableau n°19 : Préférence des élèves de E1 quant à leurs activités de loisir

| Elèves | A | B | C | D | E | F | G |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|
| François | 1 | 5 | / | / | 2 | 4 | 3 |
| Jean-Jacques | 5 | 1 | 4 | 7 | 5 | 3 | 2 |
| Christelle | 1 | 4 | 7 | 6 | 3 | 2 | 5 |
| Gwénaëlle | 2 | 4 | 6 | 7 | 3 | 5 | 1 |
| Virginie | 4 | 1 | 2 | 7 | 3 | 6 | 5 |
| Marie-Laure | 6 | 2 | 4 | 1 | 3 | 7 | 5 |
| Jessica | 3 | 4 | 6 | 7 | 1 | 5 | 2 |
| Stéphane | 7 | 4 | 1 | 6 | 5 | 3 | 2 |
| Laurent | 3 | 2 | 7 | 5 | 4 | 6 | 1 |
| Bruno | 4 | 2 | 7 | 5 | 6 | 3 | 1 |
| Mickaël | 2 | 3 | 4 | 7 | 6 | 5 | 1 |
| Gabriel | 1 | 1 | 1 | 5 | 7 | 6 | 1 |
| Vilay | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 1 |
| Valérie | 1 | 4 | 2 | 7 | 5 | 6 | 3 |

- : Aller au cinéma 1.
- : Ecouter de la musique 2.

- : Faire du sport 3.
- : Jouer avec des jeux vidéo 4.
- : Lire 5.
- : Regarder la télévision 6.
- : Sortir avec des amis 7.

Tableau n°20 : Préférence des élèves de E2 quant à leurs activités de loisir

| Elèves | A | B | C | D | E | F | G |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Valérie | 2 | 4 | 7 | 5 | 6 | 3 | 1 |
| Véronique | 4 | 5 | 1 | 6 | 3 | 2 | 7 |
| Mireille | 4 | 3 | 5 | 6 | 7 | 2 | 1 |
| Anne-Sophie | 5 | 1 | 7 | 5 | 1 | 3 | 3 |
| Olivier | 5 | 4 | 1 | 6 | 7 | 3 | 2 |
| Lénaïck | 5 | 4 | / | / | 1 | 2 | 3 |
| Stéphanie | 6 | 2 | 1 | 7 | 5 | 4 | 3 |
| Céline | 1 | 3 | 6 | / | 2 | 5 | 4 |
| Nathalie | 3 | 1 | 5 | / | 5 | 4 | 2 |
| Laurent | 5 | 1 | / | / | 2 | 4 | 3 |
| Gaël | 5 | 3 | 4 | / | 6 | 2 | 1 |
| Sylvain | / | 2 | / | / | 3 | / | 1 |
| Manuela | 6 | 1 | 4 | / | 3 | 5 | 2 |
| Denis | 3 | 1 | / | / | 4 | / | 1 |
| Freddy | 3 | 4 | 1 | / | 5 | 6 | 2 |
| Sébastien | 3 | 4 | 1 | 7 | 5 | 6 | 2 |

L'idéal-type du lecteur à l'école vérifié à travers le tableau récapitulatif qui suit va permettre de dégager dans la population de recherche les lecteurs et ceux qui ne le sont pas, les liseurs.

Tableau n°21 : Idéal-type du lecteur : grille récapitulative

TROISIEME PARTIE LA CONSTITUTION DE L'HABITUS LECTORAL

| Elèves | C 1 | C 2 | C 3 | C 4 | C 5 | C 6 | Oui | Non |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|------------|
| E1 | | | | | | | | |
| François | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 6 | 0 |
| Jean-Jacques | Non | Oui | Non | ? | Oui | Non | 2 | 3 |
| Christel-le | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 6 | 0 |
| Gwénael-le | Oui | Oui | Non | ? | Oui | Oui | 4 | 1 |
| Virginie | Oui | Oui | Non | Oui | Oui | Oui | 5 | 1 |
| Marie-Laur | Oui | Oui | Oui | Oui | Non | Oui | 5 | 1 |
| Jessica | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 6 | 0 |
| Stéphane | Non | Oui | Non | Non | Oui | Non | 2 | 4 |
| Laurent | Non | Oui | Non | ? | Oui | Non | 2 | 3 |
| Bruno | Oui | Non | Non | Oui | Oui | Non | 3 | 3 |
| Mickaël | Non | Non | Non | ? | Non | Non | 0 | 5 |
| Gabriel | Oui | Oui | Non | Oui | Non | Non | 3 | 3 |
| Vilay | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 6 | 0 |
| Valérie | Oui | Oui | Non | ? | Oui | Non | 3 | 2 |
| E2 | | | | | | | Oui | Non |
| Valérie | Non | Oui | Non | Non | Non | Non | 1 | 5 |
| Véronique | Oui | Oui | Non | Oui | Non | Oui | 4 | 2 |
| Mireille | Oui | Non | Non | Non | Non | Non | 1 | 5 |
| Anne-Sophie | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 6 | 0 |
| Olivier | Non | Oui | Non | Non | Non | Non | 1 | 5 |
| Lénaïck | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 6 | 0 |
| Stéphanie | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Non | 5 | 1 |
| Céline | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 6 | 0 |
| Nathalie | Non | Oui | Non | Non | Non | Non | 1 | 5 |
| Laurent | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 6 | 0 |
| Gaël | Non | Oui | Non | Non | Non | Non | 1 | 5 |
| Sylvain | Non | Oui | Non | Non | Oui | Oui | 3 | 3 |
| Manuela | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 5 | 1 |
| Denis | Non | Oui | Non | Non | Oui | Non | 2 | 4 |
| Freddy | Non | Oui | Non | Non | Oui | Non | 2 | 4 |
| Sébastien | Non | Oui | Non | Non | Oui | Non | 2 | 4 |

Une première observation de ce tableau permet de dégager deux types de compétence et de comportement face à l'écrit :

ceux qui seraient des **lecteurs** : 5 ou 6 oui ;

ceux qui ne le seraient pas, les autres, les liseurs. Parmi ceux-ci, se repère un groupe d'élèves qui n'obtiennent aucune ou une seule réponse positive, qu'on peut donc considérer comme des **non lecteurs**. Entre les lecteurs et les non lecteurs , un groupe d'élèves qui lisent mais sans pouvoir être qualifiés de lecteurs selon nos critères que

nous nommons les **entre-deux**.

Les lecteurs

L'analyse des propos des élèves quant à leur rapport plutôt positifs avec l'écrit, ceux qui obtiennent 5 ou 6 oui dans le tableau qui précède, six élèves de E1, six élèves de E2, nous conduit à distinguer dans notre population de recherche, les deux échantillons confondus, cinq types de lecteurs.

Les "boulimiques" :

- François (E1) ;
- Jessica (E1) ;
- Laurent (E2).

Les "classiques" :

- Céline (E2) ;
- Lénaïck (E2).

Les "distanciés" :

- Christelle (E1) ;
- Vilay (E1).

Les "itératives" :

- Anne-Sophie (E2) ;
- Manuela (E2) ;
- Marie-Laure (E1).

Les "pointillistes" :

–

Stéphanie (E2) ;

–

Virginie (E1).

Les "boulimiques"

Ils lisent beaucoup. 20-25 livres depuis le début de l'année pour François, 20-30 pour Laurent, un grand nombre pour Jessica, en moyenne deux livres par semaine. Ces trois élèves se singularisent par :

un goût pour la lecture sérielle ;

une relative situation d'échec scolaire.

- Des lectures sérielles

François (E1), avant *Running man* de Stephen King, a dévoré six ou sept romans du même auteur. Auparavant, Boris Vian, découvert en seconde, l'avait incité à d'autres séries :

"Je dois avoir quatre ou cinq Boris Vian. En m'informant sur Boris Vian, j'ai vu qu'il était avec le groupe Sartre-Camus. Donc j'ai commencé à lire Camus aussi. Je dois avoir quatre-cinq Camus. (...) Quand j'ai essayé Sartre, j'ai vite laissé tomber" (François).

Jessica (E1) évoque aussi ses lectures au pluriel. Elle parle "des" Danielle Steel, "elle écrit toute une série de livres", "des" *Harlequin*, "des" policiers, une série de quatre livres (*La bicyclette bleue*).

Laurent (E2) a tendance à s'exprimer d'une manière métonymique pour raconter ses lectures. Il a lu une cinquantaine de *San Antonio*, "il y en a deux cents dans la bibliothèque de mon père", une centaine d'Asimov, "j'ai presque lu tous ses robots" ; quand il parle des policiers, c'est une collection, *Fleuve noir*.

Il avait commencé par Hugo :

"J'ai commencé par la collection complète de Victor Hugo. Mon père l'a eu par son père qui travaillait dans l'imprimerie" (Laurent).

Ce qui est frappant, c'est l'extrême diversité des séries d'ouvrages lus. Dès qu'ils pénètrent dans une oeuvre qui intéresse, ils veulent s'y installer en plongeant dans d'autres écrits du même auteur, d'une même collection, retrouver le même héros. Laurent a étudié *Huis-clos* en classe. Il a lu ensuite *Les mouches*. Chez Claude Michelet, c'étaient *Les grives au loup*, puis *Les palombes ne passeront plus*.

Une des difficultés rencontrées par ces élèves, c'est l'approvisionnement en livres. François raconte qu'il a épuisé le stock du C.D.I. et qu'il doit les acheter. Laurent et lui sont les deux seuls élèves de la population de recherche à évoquer le coût financier de la lecture. François, quand on lui demandait si l'épaisseur d'un livre avait de l'importance, n'a pas pensé à la difficulté de lecture mais au coût plus élevé de l'ouvrage, il cite d'ailleurs des prix. Son souci du moindre coût le pousse vers les collections de poche et détermine son cheminement dans sa librairie habituelle où il se rend deux ou trois fois par semaine :

"Je rentre puis je regarde les séries de bouquins, toutes les éditions, quoi... les différents auteurs, quoi... dans les styles qui me plaisent. Ben, généralement, je vais... directement aux livres de poche, J'ai lu... Une colonne qui est entièrement en noir et rouge, c'est que Stephen King, Stephen King, Stephen King" (François).

Il ne peut qu'acheter des ouvrages de poche, 30-40 francs semblent le maximum qu'il puisse mettre dans cet achat. Laurent (E2) n'hésite pas à revendre des livres déjà lus chez un bouquiniste pour pouvoir en acheter d'autres.

- Un relatif échec scolaire ¹¹⁵

François (E1), Jessica (E1) et Laurent (E2) qui lisent beaucoup ont rencontré quelques difficultés dans leur cursus scolaire au lycée.

François a doublé sa seconde, a doublé sa première et a été orienté vers une série technique, Sciences et technologies tertiaires. Jessica double sa première Science médico-sociale. Quant à Laurent, né en 1974, il est en terminale professionnelle Electricité et Equipements électriques, section pour laquelle il affirme qu'il n'éprouve aucun intérêt, aboutissement d'une orientation fruit d'échecs scolaires. Il indique qu'il a lu davantage que ses camarades de classe parce qu'il a suivi une seconde générale.

Laurent, bien qu'en échec scolaire, ne correspond pas du tout à l'image qu'on peut se faire de ce type d'élèves. Il aime les mots, les manipuler, les travailler. Il nous a avoué, juste avant de nous séparer, qu'il écrivait des poèmes (une cinquantaine déjà), il aime beaucoup le trio Verlaine-Rimbaud-Baudelaire et aussi Prévert. L'histoire peut, pour Laurent, n'être pas passionnante. Par exemple, chez Frédéric Dard, l'intérêt de la lecture des *San Antonio* est ailleurs, dans les jeux de langage. Et pourtant toutes ses lectures ne l'ont pas aidé à réussir à l'école. L'ont-elles gêné ? Les déclarations de François apportent une explication.

François s'efforce de dompter son envie de lire et de stopper sa lecture à minuit car lorsqu'il lit, il ne ressent pas le sommeil. Il peut rester jusqu'à 2h30 du matin si le roman lui plaît. Tout moment libre est bon pour lire. Jessica, elle aussi, oubliera la monotonie du transport scolaire en se plongeant dans des romans. Au lycée, François n'hésite pas à utiliser les heures de permanence :

"Une heure où je n'ai pas cours. On va en étude. Donc, je lis au moment où je

¹¹⁵ François et Jessica ont toutefois tous les deux obtenu leur baccalauréat à la session de juin 1996 et pu ainsi entreprendre les études de leur choix, le droit pour François, d'infirmière pour Jessica. Laurent aussi a réussi son bac mais nous ne connaissons pas sa nouvelle orientation.

devrais travailler. (...) Je sais qu'il faut que je travaille. Je me dis qu'il faut que je travaille" (François).

Il essaie, le soir, de commencer par le travail scolaire avant de passer à la lecture, mais c'est difficile, tellement son envie de dévorer le livre qu'il vient d'acheter est forte.

La "lecture-loisir", les livres qu'on lit si on veut, par opposition à la "lecture-travail"¹¹⁶, ceux qu'on doit lire, consomme beaucoup de leur temps, parfois au détriment du travail scolaire. Et il est dommage que l'école ne sache pas utiliser ces lectures pour qu'elles riment avec réussite scolaire. Aussi rejoignons-nous Chartier (1997, 104) lorsqu'il évoque les lectures appréciées par les jeunes mais non légitimes parce qu'en dehors du canon scolaire : **"Le problème n'est pas tant de considérer comme non-lectures ces lectures sauvages qui s'attachent à des objets écrits à faible légitimité culturelle, mais il est d'essayer de prendre appui sur ces pratiques incontrôlées et disséminées pour amener, par l'école mais aussi sans doute par de multiples autres voies, ces lecteurs à rencontrer d'autres lecteurs. Il faut se servir de ce que la norme scolaire rejette comme d'un support pour donner accès à la lecture dans sa plénitude, c'est-à-dire à la rencontre de textes denses et forts capables de transformer la vision du monde, les manières de sentir et de penser"**.

Les "classiques"

Céline (E2) et Lénaïck (E2) sont en série L, littéraire, y réussissent bien, aiment lire et lisent. Ainsi Lénaïck a beaucoup apprécié son année de première, "une année vraiment agréable" où elle a eu le temps de lire une vingtaine de livres. Les lectures imposées par l'école, qu'elles soient classiques ou philosophiques ne posent pas de difficultés. C'est cette adaptation à l'école que nous observerons d'abord chez ces deux élèves.

- Un goût pour les lectures scolaires

Lénaïck, à propos de *L'éducation sentimentale* dont la lecture est celle qui l'a marquée le plus dans son année de première :

"J'ai mis du temps à le lire (...). En plus, c'était après la Révolution. Ça m'a intéressé vraiment. (...) Je me suis vraiment appliquée à le lire. Je voulais vraiment. Je prenais du temps et parce que... j'étais des fois obligée de revenir parce que c'est vrai, il n'est pas... Il fallait revenir sur les événements historiques et tout, que je ne connaissais pas forcément. Donc, il m'a vraiment plu. (...) J'arrivais à l'école, je l'avais dans mon cartable même si je le touchais pas de la journée" (Lénaïck).

Quand on leur parle du temps qu'elles passent à lire :

"Ça me sert tous les jours. Ça fait partie de mon travail" (Lénaïck). "En première littéraire, on a besoin de lire" (Céline).

Les auteurs, les titres évoqués en classe, les passages de texte lus ou étudiés poussent vers des lectures intégrales. L'étude d'extraits d'ouvrages en classe prend donc un sens pour ce type d'élèves, et même peut les aider dans leur choix d'ouvrages. Lénaïck

¹¹⁶ De Singly (1993) insiste sur cette dichotomie.

explique ainsi comment elle procède lorsqu'elle cherche un ouvrage dans une librairie :

"Je regarde ce qui a derrière. (...) Je regarde pas la couverture car je ne veux pas être influencée par la couverture. Je regarde derrière les notes. Il y a soit des notes d'auteur ou un passage du texte. Généralement, en cours, j'ai été influencée par ces passages. Je regarde le passage, et, là, ça m'influence" (Lénaïck).

De plus, si les professeurs leur imposent des lectures difficiles, elles iront jusqu'au bout même si elles n'apprécient pas :

"On a étudié, par exemple, "En attendant Godot"... J'ai vraiment eu beaucoup de mal. Ça ne me plaisait pas du tout. Je l'ai lu quand même, parce qu'il le fallait pour le bac, mais je n'ai pas beaucoup apprécié" (Céline).

Leur appréciation d'un ouvrage ne s'arrête pas à l'histoire mais aussi à la manière dont cette histoire est écrite. La valeur sûre, c'est l'auteur qui a été étudié en classe, ou l'auteur que l'on connaît déjà. Tous les titres cités, romans, pièces de théâtre pour Céline qui a lu beaucoup Racine, ne sont que des classiques, si on met de côté Pennac, qui devient un écrivain très en vogue à l'école. D'ailleurs quand Céline parle de Pennac, elle évoque le style de l'auteur, son humour, avant de parler de l'histoire. Elle lit aussi les ouvrages de philosophie.

Même leurs lectures de journaux sont influencées par l'école. Elles sont toutes les deux abonnées à des revues en anglais ou en espagnol.

- Une aspiration à lire autrement

Mais si Céline et Lénaïck acceptent sans difficulté apparente les impositions scolaires, le système, même pour elles, présente certaines limites :

"Il y a les livres de classe. Ceux-là, on les met à part. Et autrement, ceux que j'aime quoi. D'abord, j'ai lu un livre de Pennac, et après, j'en ai lu trois ou quatre parce que ça me plaisait" (Céline).

Elle évoque deux postures de lecture :

"Je fais peut-être plus attention aux détails (...). J'essaie de me concentrer plus sur certains points. Par exemple, quand on a étudié *Le rouge et le noir* cette année, j'ai essayé de voir (...) le réalisme" (Céline).

Mais elle exprime sa préférence :

"Je pense que j'aime autant lire sans faire attention à des détails. Je préfère lire comme ça" (Céline).

Lénaïck qui a toujours aimé lire, qui regrette de ne plus avoir le temps de lire les magazines qui évoquent la vie politique, souligne les difficultés qu'elle a rencontrées en français, montrant ainsi que la lecture n'implique pas *ipso facto* la réussite en français, comme on l'a vu pour les "boulimiques" :

"Au collège, j'ai eu plus de mal parce que, justement, j'avais été habituée à lire depuis le début. (...) J'avais un esprit trop compliqué dans mes rédactions. Mes profs me disaient que je compliquais trop. Donc, je sortais des mots. J'avais du vocabulaire qui ne correspondait pas encore à une évolution normale. Je mélangeais tout ça. J'ai eu du mal avec ça" (Lénaïck).

Malgré ces réserves, ces deux lectrices acceptent l'imposition scolaire, autant dans les oeuvres "proposées" que dans la manière de les aborder.

Les "distanciés"

Ce qui différencie ces deux lecteurs que sont Christelle (E1) et Vilay (E1) des deux qui précèdent, c'est qu'ils acceptent avec réticence de se faire dicter leur choix. Deux aspects caractérisent leur comportement de lecteur. Ils gèrent d'une manière toute personnelle leurs lectures qui s'effectuent sous le signe de la variété.

- Une gestion personnelle des lectures

Ce sont parmi les douze élèves lecteurs les deux seuls qui parlent de leur intérêt pour la B.D., japonaise pour Vilay qui, en 1994, a participé à un concours pour le festival d'Angoulême. Son discours est celui d'un connaisseur qui s'intéresse d'abord au graphisme avant de considérer le scénario.

Ils émettent un distinguo entre la lecture-travail, lecture imposée par l'école, et la lecture-loisir, celle de détente.

La lecture-loisir apparaît comme une lecture intimiste. Vilay n'a-t-il pas entassé dans un carton déposé dans les toilettes de la demeure familiale des magazines et des journaux dont il se réserve la lecture. Quant à Christelle, les temps et les postures de lecture sont différentes selon les types de lectures :

"Les livres qu'on m'impose, je les lirais plutôt en semaine, le soir. Les autres pour la détente, les week-ends, dans la journée, l'après-midi, surtout l'après-midi" (Christelle).

Les premiers seront lus assise au bureau, les autres allongée sur le lit.

Ce qui frappe dans leurs propos c'est la distance qu'ils prennent avec la lecture. Christelle souligne ainsi le caractère fugitif de certaines de ses lectures, "aussitôt lues, aussitôt oubliées" :

"Quand je n'ai plus envie de regarder la télé ou de travailler, souvent, je préfère me reposer en lisant un livre, souvent un policier pour me détendre".

Elle évalue ainsi sa dernière lecture, un roman d'Agatha Christie :

"C'est assez classique comme bouquin. Je n'ai pas un souvenir très important parce que j'en ai lu beaucoup comme ça, de ce style-là. Donc, finalement il m'en reste peu" (Christelle).

Quant à Vilay, il réfute, avec humour, certaines des justifications qu'on donne parfois pour pousser à la lecture :

"On m'a conseillé de lire beaucoup, parce que j'étais assez mauvais en orthographe à l'école, et, j'ai lu pas mal pour essayer d'améliorer mon orthographe... (rires). Mais c'est toujours pareil... pour l'orthographe !" (Vilay).

Ce sont des élèves qui acceptent toutefois de lire ce que les professeurs demandent. Ils peuvent même apprécier. Christelle aime Camus, mais indique que ce n'est pas vraiment de la détente, "***c'est plus scolaire que détente***". Pour elle, la nouveauté est synonyme de détente :

"Déjà les livres qui viennent de sortir, les nouveaux livres, ça c'est vraiment de la détente. Les auteurs classiques, c'est rare que ce soit de la détente".

Mais c'est parce qu'elle est associée à l'école que la lecture des classiques ne constitue pas un moment de détente :

"Pendant les vacances, les vacances scolaires vraiment courtes, j'aime bien lire de nouveaux livres, mais, pendant les grandes vacances, ce sont des vacances qui sont plus longues, je suis un peu en dehors de l'école, je lis plus, cela m'arrive de lire pour détente des livres classiques, car là, je suis vraiment en dehors de l'école" (Christelle).

Vilay présente ainsi *L'étranger* qui lui apparaît comme un titre qu'on donnerait à étudier à l'école, qui n'est donc pas dans le registre qu'il choisirait de lui-même :

"C'est un livre qu'Albert Camus a écrit pour montrer l'absurde des gens, je crois, parce que c'est trop bizarre comme livre. Il est, à moitié, énervant. Ça raconte l'histoire d'un homme qui vit une histoire tout à fait ordinaire et il finit par tuer quelqu'un. Après il est jugé, mais le personnage ne ressent aucun sentiment, aucune sensation. Il ne ressent rien, il s'aperçoit simplement de ce que font les autres. Il fait un constat du caractère des autres. Mais lui, on ne sait rien de ce qu'il pense. Tout ce qu'on sait sur lui, le narrateur, ce sont ses états physiques. Quand il y a beaucoup de soleil, on sait qu'il a très chaud, il transpire, mais tout ce qui concerne ce qu'il pense, on ne sait rien du tout. Il est tout à fait neutre. C'est pour ça qu'il est bizarre comme livre. Je n'ai pas trop aimé" (Vilay).

Vilay préfère la science-fiction :

"Si ça m'intéresse, ça ne me fait pas peur de lire 600 pages, mais un prof nous dit : 'Oui, vous allez lire Camus, il fait 600 page'. Là non ! C'est pas possible, c'est l'horreur ! '(Vilay).

- Des lecteurs "polymorphes"

Vilay conçoit très bien l'aspect "polymorphe" de la lecture. Il réplique lors de l'entretien : **"le week-end dernier, j'ai lu plus d'une heure mon livre de code. J'aurais dû dire que c'était le dernier livre que j'avais eu entre les mains ! (rires)" (Vilay).**

Vilay lit ainsi :

.
des romans proposés/imposés par l'école ;

.
des romans de science-fiction ;

.
des utilitaires, actuellement un livre de cuisine chinoise ;

.
des B.D. japonaises ;

.
des encyclopédies pour aider une camarade à réaliser un exposé sur le Japon.

des magazines informatiques ;

des magazines de sport.

Vilay, élève de technique, déclare que ses camarades de classe le regardent bizarrement quand il leur dit qu'il lit :

"C'est vrai que pour moi la lecture, je considère ça comme un bouche-trou. Pendant les périodes creuses quand on a rien à faire, il faut que je lise, il n'y a plus que ça de bien à faire" (Vilay).

Il faut penser que les trous dans l'emploi du temps de Vilay sont assez importants pour lui permettre toutes ces lectures qu'il nourrit, au moins en partie, par un parcours rituel, une heure et demie environ tous les mercredis, chez un libraire de la ville dans laquelle se trouve son lycée, en respectant toujours le même sens :

magazines sur les P.C. --> magazines sur le basket --> B.D.

Quant à Christelle, son approvisionnement est très diversifié car il va avoir pour origine les sociabilités familiales, mère surtout, amicales, ainsi, cette amie, jurée du prix Goncourt des lycéens qui lui conseille *Grand-mère* de Claude Pujade-Renaud, mais aussi la lecture de magazines dans lesquelles elles puisent des titres¹¹⁷ qu'elle capitalise pour de futurs achats (dans une librairie, à la F.N.A.C., ou dans une chaîne d'ouvrages à prix réduits, Maxilivres) ou de futurs emprunts (auprès de ses parents, dans une bibliothèque municipale et, plus rare, au C.D.I.).

L'aspect polymorphe de la lecture apparaît ainsi chez Christelle.

Variété des achats :

- librairie ;
- F.N.A.C. ;
- chaîne de livres à prix réduit.

Emprunts :

- C.D.I. ;
- bibliothèque municipale ;

¹¹⁷ Comme Le prix Renaudot 1994, *Comme mon père*, à cause du thème plus que du prix.

–
parents.

Influences :

–
mère ;

–
amie ;

–
médias.

L'originalité de ces deux lecteurs tient à la personnalisation de leur parcours qui colonise l'écrit en l'adaptant à leur vie. On pourrait, pour ces élèves, plagier Valère lorsqu'il cite Cicéron à Harpagon, et schématiser ainsi leur comportement, "Il faut lire pour vivre et non vivre pour lire".

Les "itératives"

Marie-Laure (E1), Anne-Sophie (E2), et Manuela (E2) aiment la redondance, aussi lisent-elles toujours un même type d'ouvrages et cet ancrage exclusif sur un type d'ouvrages les sépare des neuf autres lecteurs, plus éclectiques.

- Un goût pour l'itération

Le plaisir de l'itération est l'un des fondements de l'évasion, c'est le goût pour la redondance ¹¹⁸.

Ces trois élèves sont les lectrices d'un seul genre d'ouvrages. Pour Anne-Sophie (E2) et Manuela (E2), ce sont les histoires vécues, elles citent d'ailleurs le même ouvrage, *Moi l'enfant autiste*. Pour Marie-Laure (E1), ce sont les romans et récits autour de la seconde guerre mondiale, la saga de Régine Desforges, *La bicyclette bleue* par exemple.

Elles ont conscience que ces types d'ouvrages ne sont pas ceux que privilégie l'école. Manuela déclare ainsi, en riant, que sa dernière lecture, *Moi l'enfant autiste*, n'était pas écrite avec des mots très recherchés et que cela n'avait rien à voir avec Sartre qu'elle avait étudié en classe. Le style de ce récit est jugé "rapide" :

"Ils parlent comme ils ressentent".

¹¹⁸ Eco (1995 p. 131) évoque ainsi ce plaisir qui assure le succès de la littérature de divertissement fondée sur ce mécanisme : "Une série d'événements se répétant selon un schéma fixe (itérativement, si bien que chaque événement recommence par un début virtuel, en ignorant le point d'arrivée de ce qui précède), ce n'est pas nouveau dans l'art narratif populaire, c'est au contraire l'une de ses formes les plus caractéristiques. Ce mécanisme qui régit la jouissance de l'itération est typique de l'enfance, et ceux qui réclament non pas une nouvelle histoire mais celle qu'on leur a déjà racontée mille fois et qu'ils connaissent par coeur sont des enfants".

Anne-Sophie parle même de l'hostilité des enseignants à l'égard des récits d'histoires vécues :

"Au collège, on m'a un peu découragé. Quand j'y étais, j'aimais bien les histoires vraies. On me disait que c'était nul, le prof de français, et que, jamais, j'arriverai à passer ma seconde parce que j'étais pas géniale. L'enseignement général ne me plaisait pas trop. Maintenant ça va. J'aimerais bien revoir des profs de collège pour leur dire" (Anne-Sophie).

Elles opposent leur passion pour "leurs" lectures à celles que propose l'école. Manuela ne veut surtout pas que ces histoires vécues dont elle apprécie tant la lecture entrent à l'école.

"on découpe trop. On cherche trop.. (...) On découpe trop le livre" (Manuela). "Je n'aime pas qu'on me donne un plan de lecture parce qu'on avait des plans de lecture et des questions à répondre. J'aime bien ma lecture à moi et la faire comme je veux" (Anne-Sophie).

- Des lecteurs fragiles

Bahloul (1990) précise que les lectures préférées des faibles lecteurs qu'elle a rencontrés mettaient en scène des histoires vécues. Anne-Sophie peut être associée aux autres filles interrogées, élèves en sciences médico-sociales et non classées dans la catégorie de lecteurs, qui ont toutes exprimé leur nette préférence pour les histoires vécues, enfance, maladies. Intérêt qui peut les pousser aussi à la lecture de magazines. Anne-Sophie est ainsi abonnée à *Enfants d'abord*, et lit fréquemment les revues *Infirmière* ou *Impact-médecin*. Par la lecture, cette élève se projette dans un milieu vers lequel elle a toujours voulu aller.

Les élèves en sciences médico-sociales que nous avons questionnées se destinent toutes à des études d'infirmière ou de puéricultrice. Et Manuela, en technique industrielle, qui a choisi une toute autre orientation manifeste le même intérêt pour ce genre d'ouvrages. Elle est influencée par sa soeur aînée qui exerce la profession... d'infirmière !

Ces trois élèves que nous appelons "itératives" apparaissent comme des lectrices fragiles parce que leur attirance pour un thème ou un seul genre d'ouvrages les pousse à une approche qui empêche toute capitalisation de connaissances sur le monde de l'écrit. Manuela explique qu'elle fonctionne "au feeling" dans le choix de ses lectures, d'abord déterminé par la première de couverture :

"Mais généralement c'est, c'est les couvertures... Ça me flashe ! " (Manuela).

Le nom de l'auteur n'est jamais mémorisé. Il ne compte pas. C'est le thème qui est déterminant. L'auteur comme critère de choix, on le retrouve chez les lecteurs "boulimiques", "classiques", "distanciés", "pointillistes", mais pas chez ces lectrices "itératives" où c'est le thème qui détermine le choix. Le repère "auteur" ne fonctionne que pour ceux qui en détiennent les règles de décodage (Bahloul 1990) et ces lectrices "itératives" sélectionnent leurs lectures en s'appuyant sur les informations que fournit le livre, se comportant comme le font plutôt les faibles lecteurs ¹¹⁹. Anne-Sophie est ainsi

¹¹⁹ Dans ce cas, pour Bahloul (1990, 53), la nature du texte sera alors décodée par "la sémantique du titre, les informations fournies par la quatrième de couverture, le thème et le genre littéraire, le volume, la forme éditoriale".

incapable de citer les titres de deux des quatre ouvrages étudiés en classe de première, l'année précédente. Manuela ajoute :

"Je lis un livre, je ne sais même pas le titre".

Quand on demande à Marie-Laure qui avait tant apprécié les quatre romans de la saga *La bicyclette bleue* de Régine Desforbes, si elle compte lire les prochaines publications de cet auteur, elle répond :

"Non, oh non, pas du tout, ça dépend du thème".

Anne-Sophie, qui vit dans une toute petite commune rurale, se fournit presque exclusivement dans un club de lecture, France-loisirs :

"Pratiquement, tous mes livres viennent de là".

Elles ne programment pas leurs futures lectures. Manuela explique que même la télévision ne joue aucun rôle bien qu'elle vient de lire un récit d'un présentateur du journal télévisé :

"C'est toujours la fouille qui permet de trouver mon bonheur, je ne regarde jamais des émissions" (Manuela).

C'est le hasard qui va pourvoir à leur besoin qui peut être intense :

" Pendant les grandes vacances, j'avale les livres" (Anne-Sophie). "Des fois, je vais être plusieurs semaines sans lire ; Mais il faut toujours que j'ai un livre-là en permanence" (Manuela).

Si leurs recherches, parfois chez le bouquiniste pour Manuela, restent vaines, elles ne commanderont pas chez un libraire, parce qu'elles ne savent pas ce qu'elles cherchent. On saisit alors l'aide que procure à Anne-Sophie le catalogue de France-loisirs.

Les "pointillistes".

Virginie (E1) et Stéphanie (E2), toutes les deux en série S où elles réussissent très bien, présentent un profil de lectrice original, même si l'inflation du travail scolaire empiète sur leur temps de lecture.

- "Une lecture pointilleuse".

Elles utilisent toutes les deux un même mot pour qualifier leur manière de lire :

"J'ai appris à être pointilleuse" (Virginie). "Lecture pointilleuse, scolaire, mais c'est mon caractère aussi" (Stéphanie).

Peut-être à cause de la rigueur qu'elles doivent déployer dans les matières scientifiques, elles sont les seules de toute la population de recherche à posséder un tel comportement de lecteur. Les connotations péjoratives du mot "pointilleuse" nous ont fait préférer pointilliste. Qu'est-ce qu'une lecture pointilliste ?

"Je lis lentement, je vais revenir sur des petits détails, je veux tout comprendre" (Stéphanie).

une lecture pointilliste, c'est une lecture "perfectionniste" comme le dit Stéphanie avec des retours en arrière pour vérifier. De plus, même si c'est difficile, on va jusqu'au terme de l'ouvrage.

"De toute façon, j'ai commencé un livre, en général, je finis" (Stéphanie).

Virginie explique clairement la technique de lecture qu'elle utilise pour la revue *Sciences et vie*.

Pendant les vacances, car nous le verrons plus loin, elle estime ne pas avoir le temps de lire pendant l'année scolaire, elle :

1. rassemble les revues non lues ;
2. consulte les sommaires ;
3. marque la page de l'article qui l'intéresse en en pliant un coin ;
4. lit l'article intégralement.

"J'essaie s'il y a une référence à une photo, je vais la voir, je lis ce qui est en dessous. Vraiment tout" (Virginie).

La lecture pointilliste, c'est un rapport très fouillé qui va se manifester dans la lecture d'autres magazines, Virginie lit avec le même oeil *Télérama*, ou tout livre :

"Au moment où j'étais en train de lire sur le thème de la deuxième guerre mondiale, je comparais les uns aux autres, et j'essayais de faire des connections entre tout ce que j'avais lu, pour essayer de reconstituer une vie, ce que pouvait être la vie à cette époque-là" (Virginie).

Virginie explique comment elle établit des relations en vue d'approfondir. Ce souci de l'approfondissement que Virginie et Stéphanie manifestent dans leurs lectures comme dans leur travail scolaire leur laisse peu de temps pour la lecture-évasion.

- Un manque de temps pour la lecture-évasion.

"Il n'y a pratiquement jamais le temps pour mes livres à moi" (Stéphanie).

Stéphanie manifeste une préférence pour la lecture des livres policiers ou les livres témoignages. D'ailleurs, elle ne va dans les librairies que pour commander les livres dont l'école exige la lecture, pas pour chercher des ouvrages qui pourraient lui plaire. Dans les conversations avec ses camarades la lecture évasion n'a pas sa place :

"On parle des livres scolaires, des livres qu'on étudie en classe" (Stéphanie).

Quand arrivent les vacances, Virginie éprouve le besoin de s'évader en lisant un roman, "elle en a marre des choses sérieuses". L'évasion, c'est pour elle un film qui passe dans sa tête quand elle lit :

"C'est pour ça que j'aime pas trop regarder un film... Un livre, voir un film après parce que ça tue l'imagination" (Virginie)¹²⁰.

Ce qui frappe chez cette élève, tête de classe en terminale S, c'est la dialectique qu'elle développe à propos de la lecture, celle de l'approfondissement, le mot ou ses équivalents (lecture didactique, lecture fouillée) sont cités sept fois dans son récit de pratiques, et de l'évasion, cinq fois. Cette tension souligne bien la dichotomie entre "lecture-travail" et "lecture-loisir" et peut confirmer, pour ce type de lecteurs, ce qu'écrit de Singly (1993, 63)

: "Une des explications à priori sur la baisse de la grande lecture de livres pourrait résider dans le déplacement entre les deux types de lecture : la lecture-loisir serait remplacée par la lecture-travail, déplacement invisible étant donné les mesures classiques".

Ces lecteurs, si on met à part les trois lectrices itératives, expriment la distance qu'ils prennent avec la lecture. Cette distance se repère par les césures qu'ils énoncent. Christelle (E1) en détaille les aspects que nous avons regroupés dans un tableau récapitulatif.

Tableau n°22

| Christelle | Lecture pour le travail | lecture détente |
|-------------------------------|--|---|
| Espace et position de lecture | Assise au bureau | Allongée sur le lit "Tous les livres en dehors de ceux qu'on m'impose, je les lis sur mon lit". |
| Temps de lecture | Le soir en semaine "Les livres qu'on m'impose, je les lirai plutôt en semaine le soir" | L'après-midi le week-end "Les autres pour la détente, les week-ends, dans la journée, l'après-midi, surtout l'après-midi". |
| Objets de lecture | Le "Classique" | La Variété et la nouveauté - De nouveaux livres. - Des policiers "vite oubliés". - Des B.D. - Des classiques, mais "pendant les grandes vacances", quand le temps de l'imposition scolaire s'éloigne. |

Cet exemple caractérise le comportement de ceux que nous considérons comme des lecteurs. Ils disent lire pour le travail, **"Ça fait partie de mon travail"** (Lénaïck E2) et lire pour se distraire en toute connaissance des enjeux de chaque type de lecture : **"Les ouvrages que je lis pour mon propre plaisir que je (ne) réinvestirai pas"** (Jessica E1). Et entre les lectures pour l'école et celles pour la détente, **"il faut faire une cassure"** (Jessica E1).

A cette séparation marquée entre la lecture travail, associée à l'imposition scolaire, et la lecture loisir s'en ajoute une autre avec ce qu'on pourrait appeler la **"lecture pour faire autre chose autrement"**, qui n'est pas seulement lecture "utilitaire" parce qu'elle ouvre sur de nouvelles activités. Ces élèves ont compris que la lecture donne prise sur la vie.

¹²⁰ Attali (1995) a évoqué cet aspect de la lecture : "Le maître est celui qui aide un élève à produire ses propres images mentales. Et la lecture du roman est un lieu d'apprentissage de production d'images virtuelles. On peut dire que la grande distinction entre les images virtuelles et le roman est que les premières sont proposées de façon précise sur l'écran de télévision alors que dans le roman comme dans le fantasme le lecteur est lui-même producteur de l'image. Or il est absolument essentiel de préserver et de développer la production autonome d'images mentales". Attali Jacques. Dossier : Comment le multimédia va changer votre vie. in : *Nouvel Observateur* n°1618 du 9 novembre 1995, p. VIII.

Ainsi Vilay (E1) se passionne pour le graphisme des B.D. japonaises :

"J'ai une passion pour les B.D. L'année dernière, j'ai participé à un concours de B.D. à Angoulême. (...) J'ai participé parce que je dessine assez bien, je n'ai pas eu de prix, mais j'ai eu une lettre d'encouragement, et j'étais content" (Vilay E1).

Quant à Lénaïck (E2), elle dévore quotidiens et magazines pour mieux comprendre la vie politique avant d'y participer :

"Je m'oriente vers les choses les plus concrètes de la société" (Lénaïck E2).

De plus, ces lecteurs ne sont pas seulement "contenuiste"¹²¹. Ils évoquent le contenu et son écriture :

"Il y a d'abord l'histoire (...), l'intrigue, et après, la façon dont elle est écrite" (Céline E2).

Comme l'indique Laurent (E2) à propos des romans de Frédéric Dard, les "San Antonio",

"L'histoire en elle même n'est peut-être pas très intéressante mais c'est surtout pour les jeux de mots".

Cette distance, plus ou moins manifestée par les lecteurs, caractérise la possession d'un habitus lectoral.

A côté du groupe de lecteurs, non homogène, se distinguent des élèves qui ne lisent pas ou très peu, les "non-lecteurs", et d'autres qui lisent un peu, les "entre-deux". Les "non-lecteurs" et les "entre-deux" constituent deux catégories de liseurs. Bien qu'ils ne forment pas des classes homogènes, nous chercherons, à la différence des lecteurs, à repérer davantage ce qui les unit que ce qui les sépare. Il nous importe de repérer les éléments qui expliquent pourquoi ils ne sont pas des lecteurs.

Les non-lecteurs.

Ce sont les élèves qui n'obtiennent aucune ou une seule réponse positive lorsqu'on questionne leur comportement de lecteur en appliquant l'idéal-type défini plus haut. Ces élèves sont six :

· Mickaël (E1) ;

· Valérie (E2) ;

· Mireille (E2) ;

· Olivier (E2) ;

· Nathalie (E2) ;

¹²¹ Le mot est de Gramsci. Il écrit que le peuple est "contenuiste". (Gramsci Antonio, *Gramsci dans le texte*, Paris : Editions sociales, 1975. p. 666).

Gaël (E2).

Une non-maîtrise technique.

Les résultats au test sont faibles sauf pour Mireille et Nathalie. Ils obtiennent un indice d'efficacité de :

21 pour Valérie ;

23 pour Gaël ;

26 pour Mickaël ;

34 pour Olivier ;

50 pour Nathalie ;

66 pour Mireille.

Leurs propos confirment leur non-maîtrise technique. Valérie, "depuis tout le temps", éprouve des difficultés à lire :

"Je suis assez longue à lire".

Quant à Gaël :

"J'ai eu des difficultés tout au long, vu que je ne lis pas beaucoup".

Il associe sa lenteur à son manque de lecture. On perçoit la difficulté pour un élève comme Gaël de briser cette circularité qui fait que pour mieux lire, il faut lire, mais comment, avec un gros déficit technique avoir envie de lire ?

Mickaël et Nathalie exprimeront leur appréhension devant des ouvrages trop épais :

"Quelque chose de pas trop long" (Mickaël). "Les gros bouquins non... non, non non (rires)" (Nathalie).

Nathalie indique, à propos de *L'apologie de Socrate*, sa seule lecture dans son année de terminale :

"Ça va, c'est assez court".

Elle cite deux ouvrages dont la lecture était exigée en classe de première, *Lorenzaccio* et *Au bonheur des dames* qu'elle n'a jamais terminés.

Même Mireille qui a réussi correctement le test précise qu'elle a toujours connu des difficultés à lire et à écrire. A ces difficultés techniques s'ajoute une non-appropriation des lieux d'offre lectorale et de l'objet-livre. Comment être attiré par un environnement qu'on ne peut et qu'on ne veut décoder quand le seuil technique de la lecture efficace n'a pas

été franchi !

Un accès difficile à l'écrit.

Nathalie n'entre au C.D.I. de son établissement que pour effectuer ses devoirs car elle sait y trouver les dictionnaires, les seuls ouvrages auxquels elle prête intérêt.

Les rayons livres des grandes surfaces n'attirent ni Mireille, ni Olivier. Quant à la librairie, Valérie indique qu'elle y pénètre quand le professeur exige une lecture :

"Pour l'école si, sinon non, je ne me vois pas du tout y aller".

D'ailleurs, elle ne fera pas l'effort de chercher toute seule le titre demandé, elle préfère s'adresser immédiatement au personnel de la librairie. Le dernier ouvrage lu, un roman de Mary Higgins Clarks, a été acheté par sa mère dans le rayon livre d'une grande surface.

Cet environnement leur est étranger parce que le livre leur est étranger. Quand on l'interroge sur sa dernière lecture, Mireille ne peut donner ni le titre, ni l'auteur, ni la collection ou l'éditeur. Valérie rapporte qu'un livre l'a marqué en classe de troisième. Elle ne peut faire mieux que sa camarade, ni évoquer un tant soi peu de quoi il parle :

"C'était une femme qui... Oh, je ne pourrai même pas vous expliquer. Je ne sais pas. Pourtant je l'avais bien aimé, mais je ne me rappelle pas l'histoire" (Valérie).

Valérie ne se remémore pas non plus les titres des autres romans de Mary Higgins Clarks déjà lus. Et pour le dire elle souffre d'un manque de vocabulaire :

"Mary Higgins Clarks, j'ai tous les machins, mais j'en ai lu qu'un" (Valérie).

Ces élèves n'arrivent pas à capitaliser un minimum de connaissances qui rendrait préhensible le monde de l'implicite qu'est l'environnement lectoral. Il n'est pas surprenant que cette absence de sédimentation les conduit à s'en éloigner davantage.

Une lente érosion des lectures.

Les pratiques de lecture se déclinent au passé. La polysémie du verbe "décliner" traduit précisément l'évolution de leur comportement lectoral.

Mireille qui n'a lu aucun livre depuis le début de l'année scolaire, n'est plus abonnée à *Santé Magazine* :

"A la fin, à force d'en avoir, je n'arrivais plus à les lire".

Elle ne fréquente plus la bibliothèque communale, alors qu'elle ne possède pas des livres à elles :

"Ben non, j'ai des anciens livres".

Abandon qu'elle justifie ainsi :

"j'ai commencé un livre, mais j'ai tout le temps du mal à finir".

Olivier, le sportif, n'est plus abonné à *Onze* et à *France football*. Avant, il lisait et relisait des livres sur le football, lisait des romans policiers. Ses difficultés lectorales expliquent qu'il préfère, pour l'information économique nécessaire au travail scolaire, s'appuyer sur la télévision davantage que sur la presse écrite. Dans le quotidien familial, *Ouest-France*, seules sont consultées les pages sportives d'abord, et la page locale ensuite.

"Enfin STT, c'est plutôt économiques. Le soir et le midi, je regarde les

informations".

Olivier se comporte avec une logique de rentabilité. Quand on lit à une vitesse de lecture inférieure ou sensiblement équivalente à la vitesse de la parole, 11 233 mots/heure dans son cas, avec un taux de compréhension de 50% et un indice d'efficacité de 34, il apparaît plus intéressant d'utiliser un autre moyen d'information que l'écrit.

Nathalie était abonnée, l'année précédente, à *l'Expansion*. En terminale économique, elle ne l'est plus :

"Je le prêtais à mon frère qui est passionné par ça. Mais pas moi".

Gaël, moniteur de voile, qui ne peut envisager de vivre éloigné de la mer, ne s'est pas réabonné à *Voiles et Voiliers*. La raison qu'il invoque : "Trop de publicité". Pourtant la publicité dans ces journaux est plutôt informative. Gaël finira par lâcher :

"Je n'aime pas trop lire, je n'aime pas trop la lecture".

Valérie n'est même pas certaine de ce qu'elle lit comme revue :

"Il y a , je crois, Top Santé".

Ces élèves tentent de lire mais n'arrivent pas car cette activité ne les "intéresse" pas. "Intéresse" est à comprendre dans le sens que Bourdieu donne au mot "intérêt". Ils n'accordent pas à cette activité un sens, ne repèrent pas l'importance des enjeux.

(Vendredi ou la vie sauvage) "Le début ne me plaisait pas trop, j'ai arrêté. (...) Il faut vraiment qu'on me dise des trucs qui me poussent à lire. (...) Ben, en français, oui, on a un livre là, et je l'ai lu parce que j'étais obligé" (Mickaël). "Il faudrait que je lise tout d'un coup quoi. Je n'arrive pas à lire quelque chose en plusieurs fois. Je laisse tomber. (...) De toute façon, des fois, je prenais un peu en voyant le titre. Ça m'intéressait. Donc, je disais : je vais le prendre. Et puis, quand je commençais à lire, ça ne m'intéressait pas" ¹²² (Mireille).

Nathalie qui préfère écouter de la musique au lieu de lire explique que lorsqu'elle s'arrête au rayon presse dans une grande surface, elle feuillette certaines revues :

"La musique, les trucs de la télé. Enfin des trucs bêtes".

Cette dévalorisation de leur culture quotidienne, télévisuelle souvent, ne doit pas occulter l'apport qu'elle peut parfois créer dans le rapport à l'écrit.

Mickaël a lu *La gloire de mon père* et *E.T.* après avoir apprécié les films qui en étaient tirés. Nathalie a fait de même pour un feuilleton télé, *Twin Peaks*, et un film, *Des souris et des hommes*. Pour Mickaël et Nathalie, le cinéma et la télévision peuvent pousser à lire alors que, pour Virginie, lectrice pointilliste, cela générerait surtout des perturbations dans la création d'images mentales, diminuant ainsi le plaisir de la lecture. Mais, si la fiction audio-visuelle incite parfois à la lecture, Mireille qui regarde souvent l'émission de France 3, *Un livre, un jour*, indique les effets limités de ce type d'émissions chez des lecteurs :

"La télé, quand on raconte, ça a l'air intéressant. Mais je n'ai jamais acheté".

L'école et les non lecteurs.

Mickaël souligne la difficulté d'articuler un apprentissage scolaire et des pratiques

¹²² C'étaient des histoires vécues : sur la maladie, sur les enfants.

effectives de lecture hors de ce milieu scolaire. Une certaine contradiction se dégage de ses propos. Les cours de français au collège l'auraient aidé beaucoup car cela lui a permis de lire plus souvent. Les exercices de lecture, vécus devant l'ordinateur, "c'étaient des trucs assez courts", lui plaisaient, mais il ajoute, "lire des livres tout seul, j'aime pas trop".

Valérie confirme cette difficulté à passer d'une lecture sous assistance à une lecture autonome :

"Le fait d'étudier avec le prof, ça allait".

Ou Olivier, à propos des cours de français, au collège :

"On nous imposait des livres, ça nous aidait".

Gaël, qui vit avec un frère handicapé pour lequel on s'efforce de rendre les caractères d'écriture lisibles, qui a un vécu difficile avec ce monde de l'écrit déclare que les cours au collège l'ont aidé :

"Ben à travailler, comme je suis pas bon lecteur, à me faire lire".

Ces élèves qui ne possèdent ni la technique et qui n'éprouvent que peu d'intérêt pour la lecture doivent affronter un corpus qui peut leur poser quelques problèmes. Ce sont, comme le souligne Valérie, *Candide*, *La peste*, *Huis-clos* comme pour Gaël aussi, c'est-à-dire les ouvrages du programme qui seront étudiés tant bien que mal. Mireille raconte qu'elle saute de très nombreux passages dans les livres qu'elle doit lire pour la classe. Ce qui fonctionnait très bien pour nos lectrices "classiques", Lénaïck et Céline, étude d'extraits, analyse de ces ouvrages que l'école "canonise", apparaît comme décalé pour ces élèves non lecteurs. C'est une fiction où les seuls acteurs sont les professeurs, les élèves demeurant de l'autre côté d'un rideau très opaque.

Quand on les interroge sur leur rapport à la lecture au collège, Mireille et Olivier se souviennent surtout des dictées. La première ajoute qu'ils ne lisaient que des extraits, elle ne se rappelle que de la lecture d'un seul roman, *Le lion* de Kessel.

Nathalie, qui a commencé à lire en seconde pour l'école mais qui déclare aimer peu lire, n'a lu qu'un seul ouvrage dans toute son année scolaire et évoque ainsi la fréquentation du C.D.I. de son ancien collège.

"Ou alors pour prendre un dictionnaire, mais il n'y avait personne quoi. Il y avait plein de poussière sur les livres (rires). Ah oui, je ne voyais personne au C.D.I. (...). Les gens qui étaient avec moi ne lisaient pas non plus".

Si Vilay, notre lecteur "distancié" traitait avec ironie tout l'intérêt qu'il y aurait à lire pour améliorer son orthographe, percevant bien que les enjeux sont ailleurs, Mireille ne reste, avec un sentiment de culpabilité, qu'à ce qu'apporterait la lecture pour être meilleure en classe :

"Enfin, je me dis peut-être j'aurais lu plus, mon expression écrite aurait été meilleure. Un petit regret de ce côté-là".

Ces élèves lisent peu, parlent peu de leurs lectures, "cela ne me vient pas à l'idée d'en parler" déclare Mickaël, et n'ont pas de projet de lecture. On distingue mal quelle aide l'école leur a apportée dans l'apprentissage de l'écrit. Notre constat est identique à celui de Privat (1995). S'il est aventureux d'avancer que l'école empêche de lire, il est clair que l'école n'aide pas à devenir lecteur.

Les "entre-deux".

Ce sont les élèves qui ne sont ni dans le groupe des lecteurs, ni dans celui des non-lecteurs. Il s'agit d'un groupe de douze élèves : sept dans l'échantillon 1, cinq dans l'échantillon 2 :

Echantillon 1.

- Jean-Jacques ;
- Gwénaelle ;
- Stéphane ;
- Laurent ;
- Bruno ;
- Gabriel ;
- Valérie.

Echantillon 2.

- Véronique ;
- Sylvain ;
- Denis ;
- Freddy ;
- Sébastien.

Ces lecteurs lisent des périodiques, des magazines surtout, pour le travail parfois, mais d'abord pour les loisirs, sur la mer, le sport, la musique. Il entre davantage dans l'écrit au niveau informationnel, consultatif, arrêtant leur feuilletage sur ce qui répond à leur attente.

Leur niveau d'implication dans l'écrit nous empêche de les considérer, selon nos critères de qualification, comme des lecteurs. Bahloul (1990, 16) écrit que **"La lecture exclusive de la presse peut constituer dans certains cas une alternative ou une compensation à la lecture de livres, par la forme de connaissance discontinuée qu'elle fournit, mais n'en exige pas pour autant moins de compétence psychotechniques et de déchiffrement"**. C'est sûrement vrai, mais si cette discontinuité n'est pas rompue par un travail de mise en réseau, il ne nous semble pas, comme nous l'avons déjà expliqué, que cette lecture aide à un travail sur sa propre pensée.

Ils ne sont pas des lecteurs, mais fréquentent suffisamment l'écrit pour préciser les raisons qui expliquent qu'ils en demeurent à une certaine distance. Ils seront plus critiques à l'égard de l'approche de l'écrit à l'école que le groupe des non lecteurs.

Denis (E2) se présente comme un cas à part. Il ne lit plus mais cela résulte d'un choix. En dehors de l'école, Denis a lu du Camus (*La peste, L'étranger*), découvert lorsqu'il était en classe de troisième, du Céline dont il apprécie *Le voyage au bout de la nuit*, **"Il écrit comme il réfléchit, c'est simple mais profond comme écriture"**, *La légende de la mort* de Le Braz... Si la lecture des pièces de théâtre lui déplaît, il a apprécié *Le Rhinocéros* de Ionesco. Son père, marin de commerce, lit beaucoup. C'est un milieu où la lecture peut tenir une place importante. Mais Denis a fait un choix de vie où il refuse davantage l'école que la lecture. Son projet, c'est la musique. Il joue de la guitare et a prévu de partir avec deux amis "dans un squatt en Angleterre".

Ce groupe des "entre-deux" se distingue par :

Un déficit technique.

Un manque de connaissances sur l'écrit et son environnement.

Le refus de l'imposition lectorale.

Un déficit technique.

La comparaison de la moyenne d'efficacité au test de lecture pour ce groupe d'élèves (efficacité moyenne = 47) avec celles des deux autres ensembles montrent qu'ils sont plus proches des non lecteurs (efficacité moyenne = 37) que des lecteurs (efficacité moyenne = 66) quant à la compétence technique en lecture, vérifiée dans le test.

"Je lisais trop lentement. Ça ne donnait pas envie de continuer" (Jean-Jacques E1). "Je n'ai pas envie que ce soit trop gros" (Stéphane E1).

Ces élèves de E1, comme Gabriel, reconnaissent que l'entraînement à la lecture au collège les a aidés à mieux lire. **"Maintenant, ça va mieux"**, ajoute Jean-Jacques. Mais ce n'est pas pour cela qu'ils sont devenus des lecteurs. Gabriel aborde la circularité déjà évoquée : pour mieux lire, il faut lire, et pour lire, la technique doit être maîtrisée.

"J'ai du mal à enregistrer tout ce que je lis, je reviens souvent sur le livre. Je bute sur un mot, je reviens, je suis obligé de repartir à chaque fois, ce qui fait que je lis

lentement. C'est pas très bien comme lecture (...). Je me dis que ce n'est pas que je lis mal, je me dis que si je lisais plus, plus je lirais, mieux je lirais. Mais c'est que je préfère faire autre chose" (Gabriel).

A cette difficulté technique s'agrège un manque de connaissances qui empêche une bonne appropriation du monde de l'écrit.

Le manque de connaissances sur l'écrit et son environnement.

Ce manque de connaissances se traduit par des difficultés à trouver des lectures qui répondent à leur attente :

"Il faut qu'on me conseille. Il faut que quelqu'un l'ait lu avant moi pour ne pas être déçu" (Gabriel).

Les conseils vont venir le plus souvent des pairs. Freddy (E2), qui aime parler avec les anciens, car il apprécie les "vieilles histoires", a ainsi découvert *La légende de la mort* d'Anatole Le Braz :

"C'est un copain qui m'a dit que sa copine avait ces livres-là, et que c'était pas mal. Et puis comme j'ai toujours voulu lire des livres de ce style-là. Mais je ne savais pas trop quoi choisir. c'est ça. Si tu achètes un bouquin et que tu n'aimes pas les histoires et que tu ne le lis pas entièrement, c'est une dépense inutile" (Freddy).

Ce sont ces sociabilités informelles autour de la lecture qui ont fixé son choix. Quand il s'arrête au rayon livre dans une grande surface, ce sont les couvertures et les titres qui sont déterminants. La lecture des résumés et, à fortiori une lecture de feuilletage sont écartées. Quant au C.D.I. de son lycée, il n'y vient que pour lire les annonces du quotidien local.

Sylvain (E2) n'avait jamais lu jusqu'à sa découverte de Stephen King¹²³. Cela s'est fait par hasard. Au cours d'un bref arrêt au kiosque d'une gare pour se ravitailler en cigarettes, il est tombé sur le rayon de cet auteur qu'il connaissait par les copains et par un film vu à la télévision. Lui qui ne lisait jamais de lui même un livre termine la lecture d'un troisième ouvrage de cet auteur. La stratégie qu'il a développée pour le choix du premier roman de Stephen King est intéressante. Il a d'abord acheté *Différentes saisons*..

"Il y avait quatre histoires dedans. Quatre thèmes différents. j'avais plus de chance de tomber sur une histoire qui m'intéresse".

Les pairs, la télévision, ce n'est pas toujours suffisant pour trouver des ouvrages qui répondent à leur attente. Bruno (E1), attiré par la B.D., le policier, le fantastique, genres qu'il déplore ne pas rencontrer au lycée, exprime son désarroi en relisant, cinq à six fois, toujours le même ouvrage, découvert en troisième dans un catalogue d'éditeur :

"J'en ai un que je lis assez souvent mais c'est pas un livre qui est comment... qui est d'un niveau, puisque je l'ai lu au collège, en troisième je crois. C'est un livre policier quoi, que j'aimais vraiment bien quoi et je relis assez souvent" (Bruno).

¹²³ En septembre 1995 un sondage commandé par la Direction du livre, *Le Monde* et France-Loisirs, auprès de 1028 étudiants d'un âge moyen de vingt ans, indiquait le classement des dix auteurs préférés par ordre croissant : - Alexandre Jardin ; - Laclos ; - Tolkien ; - Zola ; - Barjavel ; - Sartre ; - Vian ; - Camus ; - Kundera ; - Stephen King (dont on vend 1,3 millions d'exemplaires par an en collection de poche, chez *J'ai lu*). Vantroys Carole. *"Ils ont vingt ans, que lisent-ils ?"* In : *Lire* n°239 d'octobre 1995. pp. 78-80.

Comme nous le verrons après, ces élèves refusent les propositions de lecture de l'école. Les ouvrages qui les attirent sont absents de cet univers scolaire où ils n'acquièrent pas les compétences qui pourraient les aider à mener un parcours de lecteur.

Gabriel (E1) refuse de lire, mais développe, pour compenser cette attitude, une compétence qui approche celle de lecteurs expérimentés. Ses outils, les fiches du C.D.I. et un marker. Gabriel explique ainsi comment procéder pour s'en sortir quand on ne lit pas les ouvrages demandés par le professeur de français :

"Je vais au C.D.I., ils ont des fiches, des résumés, tout ça. Je prends ça, je les recopie à ma sauce, et puis, bon, ça passe à chaque fois... Il y a des "mecs" qui ont lu le bouquin. Ils ont passé une semaine à le lire. Ils bossent tous les soirs. Moi, je fais ça en trois heures. Je me tape des meilleures notes qu'eux. C'est un peu normal, ils sont écoeurés" (Gabriel).

Les compétences qu'il développe, il les construit en s'opposant à l'imposition scolaire que ce groupe d'élèves récuse avec force.

Le refus de l'imposition scolaire.

Les récriminations des élèves contre les lectures imposées sont redondantes.

Gabriel refuse et les incitations à lire de l'école et celles de ses parents, grands lecteurs, soulignant encore ici l'échec des **"pastorales de la lecture"** (Passeron 1987). Il exprime très clairement une première explication à ce refus liée au stade de développement psycho-social qui est le sien :

"Ici, en ce moment, on vous oblige à lire à cause du bac de français. Je ne sais si c'est l'humeur ou quoi, on a souvent l'esprit contradictoire. Quand on nous dit de faire quelque chose, on fait pas. Quand on nous dit de ne pas le faire, on fait. Donc, je pense que, plus tard, quand je serai plus mûr, personne ne m'obligera à lire, et je prendrai un bouquin de moi-même, et je le lirai, et ainsi de suite, je pense" (Gabriel).

La deuxième explication au refus est liée à ce que l'école "propose" à lire. C'est Stéphane (E1), brillant élève de terminale S qui s'exprime ainsi :

"Au lycée, on nous a dit de lire des livres beaucoup plus classiques. Ça me disait pas trop. Au collège, quand on lisait des livres, c'étaient des livres intéressants, c'étaient des livres contemporains qui étaient bien ? Après, on nous a filé des classiques (...). Ce que j'aime pas, c'est lire une pièce de théâtre, tout ça, j'aime pas. J'aime pas lire les grands classiques, auteurs qui n'ont pas mal de passé" (Stéphane).

Stéphane ne **"va plus vers le livre"**. Ce refus des lectures classiques, de ces **"lectures du passé"** qu'on lui a "filées" a contaminé son rapport au livre. **"Vers un roman, je n'y vais jamais de moi-même"**. **"Filées"**, mais aussi **"chopé"**, ces termes familiers que Stéphane utilise, avec un petit rire traduisant une certaine gêne, pour parler de son rapport actuel au livre, montrent bien qu'il a perdu la qualité de sujet dans le choix des ouvrages qu'il doit ou qu'il compte lire. C'est le hasard, ou ce sont les autres, ici le professeur de français, qui choisissent pour Stéphane.

Plus que le classique, car certains ouvrages de ce genre plaisent, c'est le manque de

variété dans les propositions de lecture qui est reproché à l'école :

"Oui, voilà, oui, parce que c'est tout le temps, enfin ça se rapproche tout le temps. Bon, c'est tout le temps un peu le même truc quoi. C'est rare qu'on trouve des textes, enfin des romans sur... comment... les romans policiers quoi, des trucs comme ça. On l'a fait au collège mais c'est complètement fini quoi. on ne voit plus que des romans de grands auteurs quoi, français. Enfin, il y en a qui sont bien, Candide, je l'ai vu il n'y a pas longtemps, ben j'ai trouvé ça pas mal. Il y en a d'autres quoi, Le colonel Chabert, je l'ai lu aussi. (...) L'histoire ne m'a pas plu" (Bruno E1). "A l'école, qu'on voit plus de genres différents. C'est toujours axé sur les pièces de théâtre. Que ce soit plus varié. Qu'on étudie des auteurs dont on entend parler, de maintenant quoi. Plus de diversité dans les bouquins. C'est bien de voir des bouquins d'avant mais aussi ceux de maintenant" (Sylvain E2).

S'ils souhaitent plus d'ouvrages contemporains, le classique n'est pas définitivement rejeté. Mais le rythme du récit présente une grande importance. Ce que Sylvain (E2) déclare à propos de l'intérêt qu'il porte aux ouvrages de Stephen King :

"Quand on pense que c'est terminé, ça repart" (Sylvain).

Véronique (E2) explique pourquoi elle n'a pu terminer *Le lys dans la vallée* :

"Je ne l'ai pas lu en entier car j'en avais marre. (...) Il y a trop de descriptions" (Véronique).

Laurent (E1) qui vient de lire *La symphonie pastorale* apprécie la "belle histoire", mais regrette le manque d'action :

"Trop de descriptions tout au long du livre qui empêchent d'avancer dans l'action" (Laurent).

Les exigences de ces élèves, du rythme dans l'action, moins de descriptions, ne sont pas singulières. Ce que confirme Geneviève Brisac, journaliste, écrivain, editrice, dans une interview à *Télérama* (n°2441 du 23 octobre 1996) : **"On ne peut plus écrire aujourd'hui comme Victor Hugo ou Jules Verne. C'est ennuyeux, trois pages de description pour une malheureuse forêt, non ? Le style doit être rapide, ce qui ne signifie pas bâclé".**

Le bain d'images, télévision, cinéma, jeux vidéo. dans lequel sont plongés les jeunes n'est pas sans conséquence sur leurs exigences de lecteurs. Elles sont si partagées qu'elles marquent de leur influence les écrits contemporains : **"La perte de vitesse du type descriptif et l'hypertrophie du dialogue jointe au développement de la scène centrée sur l'événement semblent aller de pair avec des phrases simples traversées par un lecteur habitué aux médias qui ne s'arrête pas sur le détail" (Colin 1993, 10).**

Si les textes que l'école propose à la lecture sont loin de faire l'unanimité auprès de ce groupe d'élèves, ce qui se fait à l'école n'est pas systématiquement rejeté :

"Il y a certains passages qu'on fait à l'école, qu'on étudie, des trucs quand on lit, on ne les voit pas. C'est vrai quand le prof montre certains trucs, on arrive à mieux les lire" (Sylvain E2).

Laurent (E1) souligne un travers vers lequel le refus de l'imposition scolaire pourrait entraîner, celui de ne proposer que le genre d'ouvrages qui plaît aux élèves :

"On était en train sur des lectures assez simples disons. Donc maintenant si j'ai envie de lire quelque chose, ce sera assez simple aussi quoi, ce sera dans le même cadre" (Laurent).

Laurent confirme ce que nous avons souligné lors de la présentation des six critères de la politique de lecturisation. Toute l'importance de progresser sur des textes avec lesquels on peut passer des pactes faciles mais qui ne proposent pas un seul pacte de lecture.

Après avoir défini, dans notre population de recherche, un classement entre lecteurs et liseurs, repéré les différents types de lecteurs et ce qui caractérise ceux qui ne le sont pas, il nous importe de distinguer ce qui peut opposer les élèves de l'échantillon 1 et ceux de l'échantillon 2, et de repérer aussi les effets véritables de la politique de lecturisation menée au collège.

CHAPITRE III BILAN D'UNE EXPERIENCE DE LECTURISATION AU COLLEGE

Il s'agit de discerner ce que les cours de français au collège ont pu apporter dans l'approche de l'écrit en complément ou en substitut de l'habitus familial. Avant d'évaluer la variable collège, en opposant les deux échantillons, et de vérifier s'il existe des différences entre eux, il est nécessaire d'apprécier l'influence familiale.

Nous n'avons pas, à cause de la taille de l'échantillon, opposé les garçons et les filles dans chacune des catégories, lecteurs, entre-deux, non lecteurs. Dans l'échantillon 1, sur huit garçons, deux sont des lecteurs, François et Vilay. Dans l'échantillon 2, sur sept garçons, un seul est lecteur, Laurent. La domination, en nombre, des filles dans la catégorie des lecteurs, neuf filles pour douze lecteurs, ne nous étonne pas. Maintes enquêtes ont souligné la plus grande attirance pour la lecture chez les filles que chez les garçons. Nous ne pouvons affirmer que la politique de lecturisation modifierait un tant soit peu cet état de fait.

Le poids de l'influence familiale

Les enquêtes (De Singly 1989 par exemple) ont souligné la corrélation entre le niveau scolaire des parents, particulièrement de la mère, et le rapport à la lecture des enfants. Céline (E2), dont la mère est licenciée en lettres, professeur de lettres, est une lectrice. Stéphanie, dont le père est conseiller fiscal, licencié en droit, est une lectrice. Les deux seules élèves de notre population de recherche dont les parents ont suivi des études supérieures sont donc des lectrices.

Le milieu familial va aussi exercer son influence à travers certaines professions des parents sans que celles-ci ne soient obligatoirement déterminantes. On pense d'abord à l'enseignement. Les mères de Christelle (E1) et de Virginie (E1), enseignantes en collèges, sont des lectrices, leurs filles aussi. Mais Stéphane (E1) qui possède le même profil de mère, institutrice en primaire, n'est pas un lecteur. La mère d'Anne-Sophie (E2),

bien qu'institutrice, n'aime pas la lecture, elle préfère le jardinage, ce qui n'empêche pas sa fille d'apprécier cette activité.

Mais d'autres professions poussent ceux qui les exercent à la lecture. Laurent (E2) est petit-fils d'ouvrier-imprimeur et fils de marin. Ladefroux (1993) a souligné le goût pour la lecture du milieu marin, effets des rythmes de travail, d'une grande mobilité, de l'ouverture sur le monde extérieur, du brassage du milieu marin. Cette ascendance lectrice lui offre un environnement où le livre est très présent. Laurent commencera ainsi par lire tout Hugo, cadeau de l'imprimerie au grand-père. Le père occupera les temps libres de ses longues navigations à la lecture, offrant à son fils une multitude d'ouvrages où Laurent n'hésitera pas à plonger. Le père de Denis (E2) a exercé cette même profession de marin et est aussi un grand lecteur, mais son fils estime ne plus avoir le temps de lire.

L'influence du milieu familial va aussi être liée à l'attitude générale des parents envers l'écrit. Les parents de Lénaïck (E2), absorbés par l'intense activité de leur boulangerie, ne lisent pas. Mais le père qui déclare avoir réussi à maîtriser son bégaiement grâce à la lecture et qui stocke des ouvrages dans sa bibliothèque pour lire plus tard, quand il aura le temps, souligne toute l'importance qu'il donne à cette activité qu'il ne pratique pas. L'écrit a pu ainsi prendre sens dans la vie de Lénaïck qui a ainsi expliqué comment enfant celui-ci était au coeur de ses jeux :

"J'ai toujours aimé lire. (...) Quand j'étais petite (...), je m'entraînais, j'aimais être toute seule et, donc, j'étais dans ma chambre, je faisais cours à mes poupées. J'étais la maîtresse. Puis je leur lisais. Je leur lisais des livres et ça m'aidait beaucoup en cours aussi puisque ça améliorait mon niveau (...). Je prenais mes devoirs, je les faisais. Après, une fois qu'ils étaient corrigés le lendemain, je les reprenais, et puis je les corrigeais, je corrigeais les copies de mes élèves".

L'évaluation de l'influence familiale n'offre aucune certitude, relativement à Vilay (E1) qui a fui le Laos avec ses parents en boat-people, et ne disposait à la maison que de peu de livres. Ses parents ne parlent pas le français. Peut-on pour autant attribuer au seul apprentissage scolaire son comportement actuel de lecteur ? Le père, très pieux, qui lit et relit quelques ouvrages de religion en laotien, ne montre-t-il pas ainsi à son fils le rôle que joue la lecture dans ce qui pour lui est le fondement de son existence.

Il nous semblait difficile, sans une enquête au coeur des familles des élèves dont la faisabilité ne nous paraissait que difficilement réalisable, de déterminer avec précision ce que l'habitus lectoral devait à l'influence familiale. Nous nous appuyons sur les déclarations des élèves quant aux lectures de leurs parents. Mais ces propos vont nous permettre de comparer les parents des élèves des deux échantillons dans leur rapport à la lecture.

Tableau n°23 : Ce que lisent les parents des élèves de E1 d'après les propos de leur enfant

| Elèves | Père | Mère |
|----------|--|--|
| François | "Livres sur l'histoire, les paysans (XIX ^e siècle quand la France était rurale), la | "Tout ce qui tombe sous la main. Pour elle tous les livres sont pareils (Zola ou |

| Elèves | Père | Mère |
|------------|--|---|
| | <i>généalogie (magazine)".</i> | <i>Harlequin). A partir du moment où elle ne sait pas quoi lire, elle prend tout ce qui lui tombe sous la main... Elle a toujours tellement lu. Elle ne parle pas de ses lectures".</i> |
| J-Jacques | <i>"Le journal".</i> | <i>"Le journal".</i> |
| Christelle | <i>"Des essais".</i> | <i>"Surtout des policiers, des nouveautés, comme moi".</i> |
| Gwénaelle | <i>"Les livres d'histoire, de jardinage".</i> | <i>"Des histoires vécues".</i> |
| Virginie | <i>"Des romans. Je vois les couvertures mais je ne me souviens pas des titres".</i> | <i>"Comme moi. C'est plutôt style "Elise ou la vraie vie", des romans. Elle n'aime pas trop ce qui est vraiment ce que j'appelle psychologique. Je ne sais pas vraiment qu'elle sont ses goûts. Elle lit beaucoup les livres scolaires". (La mère de Virginie enseigne le français en collège).</i> |
| M-Laure | <i>"Le journal".</i> | <i>"Les magazines. Quelques livres de temps en temps".</i> |
| Jessica | <i>"Livres historiques et politiques".</i> | <i>"Romans roses et faits sociaux (autisme, sida...)"</i> |
| Stéphane | <i>"Le journal. Pas très souvent les romans. Il vient d'acheter un roman, celui sur Bernard Tapie". (Cet ouvrage n'est pas un roman).</i> | <i>"Mary Higgins Clark. Un peu policier... Un livre qui croche bien et où il y a du suspense. Elle commence un livre et elle ne peut s'arrêter".</i> |
| Laurent | <i>"Revue par rapport au métier. Les canons de Navarone, Les raisins de la colère".</i> | <i>"Des romans. Beaucoup de revues".</i> |
| Bruno | <i>"Le journal".</i> | <i>"Mes bouquins. Des romans d'amour".</i> |
| Mickaël | <i>"Journaux sportifs".</i> | <i>"Magazines féminins. Pas de livres".</i> |
| Gabriel | <i>"Philosophie grecque, Antiquité, tout l'intéresse. Il est très intéressé par la Bretagne. Il avait un bouquin sur la signification des emblèmes, les pierres gravées. Jamais les romans".</i> | <i>"Les romans, des histoires d'amour, un peu de romans policiers".</i> |

| Elèves | Père | Mère |
|---------|---|--------------------------|
| Vilay | <i>"Livres sur la religion. Mon père aime lire des livres sur la religion (Histoire du Christ, Evangiles) écrits dans sa langue d'origine". (Les parents de Vilay ne parlent que le laotien).</i> | <i>"Non".</i> |
| Valérie | <i>"Romans d'aventures, ouvrages de guerre, les encyclopédies, ouvrages de médecine".</i> | <i>"Romans d'amour".</i> |

Tableau n°24 : Ce que lisent les parents des élèves de E2 d'après les propos de leur enfant

¹²⁴ * : père décédé.

| Elèves | Père | Mère |
|-------------|---|--|
| Valérie | <i>"Tout ce qui se rapporte à la Bretagne, documentaire et livre. Ouest-France, Le paysan breton"</i> . | <i>"Le journal. les romans d'amour, Harlequin"</i> . |
| Véronique | <i>"Ouest-France tous les jours. Sciences et vie"</i> . | <i>"Un roman de temps en temps, des histoires vraies comme Betty Mahmoody, Jamais sans ma fille. Ouest-France"</i> . |
| Mireille | <i>"Le journal"</i> . | <i>"Le journal"</i> . |
| Anne-Sophie | * ¹²⁴ | <i>"Elle n'aime pas lire. Elle lit le journal. Pas de revues. Elle lit parfois la revue "Enfant d'abord". Elle préfère le jardinage. Elle lit peu souvent le livre que je lis"</i> . |
| Olivier | * | <i>"Ouest-France, Pèlerin Magazine. Per Jakez Hélias. Lit par périodes, quand on lui en prête"</i> . |
| Lenaïck | <i>"Ouest-France tous les jours. Autrement, il n'a pas le temps. Il adorait lire quand il était plus jeune et lisait beaucoup. Il avait un problème de bégaiement. La lecture lui a permis de s'en sortir. Il a privilégié dans l'éducation la lecture mais là il n'a plus le temps. Il ne lit pas les revues professionnelles régulièrement. Par contre il a une bibliothèque. Il continue à en acheter pour plus tard. Il a des projets quand plus tard il aura le temps de lire"</i> . | <i>"Ouest-France. Pas le temps non plus. Plutôt orientée vers les langues, l'anglais. Elle aime beaucoup ça. Plus tard elle reprendra ça"</i> . |
| Stéphanie | <i>"Journaux financiers. Plutôt un livre sur la politique. Les magazines"</i> . | <i>"Magazines, Paris-Match, Gala. Livres lus par mon père"</i> . |
| Céline | <i>"Il lit pas beaucoup. Le quotidien. Pas de livres. Des livres pour son travail. Des livres qui tournent autour de"</i> | <i>"Elle lit beaucoup. Des romans, des nouveautés"</i> . |

¹²⁴ * : père décédé.

| Elèves | Père | Mère |
|-----------|--|---|
| | <i>l'économie</i> ". | |
| Nathalie | "Ouest-France, une heure. Les magazines autos". | "Ouest-France, Prima. Elle achète des livres à France Loisirs mais elle ne les finit pas. Elle n'a pas le temps". |
| Laurent | ¹²⁵ "De tout. A la bibliothèque de bord. Achat un peu partout. Des centaines de livres. Le journal, Ouest-France, La presse paimpolaise, le Marin". | "Romans policiers. Elle est incollable. D'Agatha Christie à Conan Doyle, elle connaît tous les classiques. Le journal, Ouest-France, Biba". |
| Gaël | * | "Je ne sais pas, j'ai jamais regardé les livres. Elle a des livres. Femme actuelle". |
| Sylvain | "Des documents, des récits, Le Jour le plus long, ce style-là. Ouest-France, Auto plus. Depuis qu'il lit ça. Ç a lui sert". | "Elle est abonnée à Femme actuelle. Autrement, elle ne lit pas de roman, sauf maintenant, elle lit Jamais sans ma fille". |
| Manuela | "Ouest-France, les revues professionnelles, France agricole, Paysan breton. Le midi à table, le soir après manger. C'est toujours après manger. Il ne va pas lire dans son lit". | "Histoires vécues. Elle est abonnée à Maxi, Ici Paris, le Détective". |
| Denis | "Cucu, Hôpital, faits-divers, Sélection du Reader digest. Il est en retraite, il lit beaucoup". | "Ma mère lit de faits divers, souvent des bouquins, des choses vécues. Maxi, Nous deux, Femme actuelle". |
| Freddy | "Le Trégor". | "le Trégor". |
| Sébastien | * | "Elle lit beaucoup. Des romans, histoires vraies dans les hôpitaux. Elle". |

Pour comparer les deux échantillons quant au rapport des parents à l'écrit, nous avons choisi un critère simple, la lecture de livres quelle qu'elle soit, lecture pour le travail, lecture utilitaire, lecture détente, et quels que soient les livres, essais, romans, ouvrages historiques. Nous n'avons pas tenu compte de la fréquence de lecture. Nous avons comptabilisé tous les parents qui lisaient des livres, ce qui permettait d'appréhender un type de rapport à l'écrit.

¹²⁵ Laurent déclare : "J'ai commencé par la collection complète de Victor Hugo. Mon père l'a eue par son père qui travaillait dans l'imprimerie. Il a eu tous les livres. Jen ai plein. Mon grand-père lisait beaucoup".

Tableau n°25

| | Echantillon 1 | Echantillon 2 |
|-------|---------------|---------------------|
| Père | 9/14 | 6/12 ¹²⁶ |
| Mère | 10/14 | 12/16 |
| Total | 19/28 | 18/28 |

Il apparaît que sur le critère de la seule lecture des livres, les différences entre les deux échantillons sont limitées. L'écart observé nous pousse à laisser de côté l'influence familiale qui ne différerait que peu d'un échantillon à l'autre. Cela va nous permettre d'étudier la variable collège puisque l'échantillon 1 y a connu une politique de lecturisation, déclarée et institutionnalisée, à la différence de l'échantillon 2.

La variable collège

La distribution des élèves dans les trois catégories, "lecteur", "non-lecteur", "entre-deux", s'établit ainsi :

Tableau n°26.

| | Echantillon 1 | Echantillon 2 |
|-------------|---------------|---------------|
| Lecteur | 6 | 6 |
| Non-lecteur | 1 | 5 |
| Entre-deux | 7 | 5 |

Dans la catégorie des lecteurs, la distribution dans les cinq catégories, "boulimiques", "classiques", "distanciés", "itératives", "pointillistes", est la suivante :

Tableau n°27.

| Types de lecteurs | Echantillon 1 | Echantillon 2 |
|-------------------|---------------|---------------|
| "Boulimiques" | 2 | 1 |
| "Classiques" | 0 | 2 |
| "Distanciés" | 2 | 0 |
| "itératives" | 1 | 2 |
| "Pointillistes" | 1 | 1 |

Si le petit nombre d'élèves dans chaque échantillon interdit d'attribuer à ces chiffres une importance déterminante, ils donnent une tendance : dans E1 il y a moins de non-lecteurs que dans E2 ; parmi les lecteurs, il n'y a que dans E2 que l'on trouve des "classiques", dans E1, des distanciés. De plus, les résultats au test de lecture et les appréciations portées par les élèves sur les cours de français présentent des différences non négligeables.

¹²⁶ Les pères de quatre élèves de cet échantillon sont décédés.

Moins d'élèves en échec technique dans E1

La confrontation des résultats au test avec les déclarations des élèves permet d'ébaucher une première différence entre les deux échantillons. Dans E1, il y a moins d'élèves qui présentent un déficit technique sur le plan lectoral que dans E2. Pour établir une possible corrélation avec l'entraînement à la lecture qu'ils ont pratiqué au collège nous observerons ce qu'ils en disent.

Tableau n°28. : Moyenne des résultats au test

| | Nombre de mots/heure | Compréhension | Efficacité |
|----|----------------------|---------------|------------|
| E1 | 13 899 | 66% | 56 |
| E2 | 11 458 | 69% | 48 |

La moyenne des résultats au test n'exprime pas une différence qui soit significative. Aussi préférons-nous observer la distribution des efficacités selon les trois niveaux déjà définis.

Tableau n°29 : Distribution des efficacités

| Efficacité | Echantillon 1 | Echantillon 2 |
|-------------|---------------|---------------|
| E < 42 | 3 | 8 |
| 42 < E < 75 | 8 | 6 |
| E > 75 | 3 | 2 |

La différence essentielle entre les deux échantillons porte sur le nombre d'élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés techniques, ceux qui ne dépassent pas l'efficacité 42. Cela corrobore ce que déclarent ces élèves quand leur est posée la question : **"Estimes-tu que les cours de français au collège t'ont aidé à mieux lire ? (C'est-à-dire à lire plus rapidement, plus efficacement)."**

Tableau n°30.

| | Echantillon 1 | Echantillon 2 |
|------------------|---------------|---------------|
| Oui, beaucoup | 8 | 4 |
| Oui, assez | 1 | 3 |
| Oui, un peu | 3 | 3 |
| Non, pas du tout | 0 | 5 |

Deux élèves de l'échantillon 1, Christelle et François, n'ont pas voulu répondre à cette question :

"Plus rapidement. J'ai appris à lire en diagonale. Finalement, j'ai du mal à savoir ; Je ne me rends pas compte" (Christelle). "C'est vieux. Ça commence à dater" (François).

Les élèves de E1 confirment l'aide apportée sur le plan technique par la politique de lecturisation vécue au collège. Quand nous les interrogeons sur leur actuelle maîtrise technique, neuf élèves sur quatorze répondent qu'ils lisent facilement, trois éprouvent des difficultés, un se juge comme un lecteur lent et la dernière ne se rend pas compte.

Dans E2, un élève n'a pas répondu à la question sur l'apport des cours de français au collège. Cinq élèves indiquent que cet enseignement n'a pas du tout contribué à les faire mieux lire alors que, dans E1, il n'y en avait aucun dans ce cas. Actuellement, huit déclarent lire avec aisance, six connaissent des difficultés, deux ne répondent pas.

L'insistance portée au collège sur cet aspect technique de la lecture rend les élèves de E1 très disert sur qu'ils ont vécu alors que ceux de E2 ne répondent le plus souvent que d'une manière évasive soulignant leur méconnaissance de cet aspect de l'apprentissage de la lecture.

La vitesse, qui n'est pas une fin en elle-même, dépend de l'intérêt. François (E1), déclare que pour *Germinal* :

"Moi qui aime bien lire, je me le suis tapé quinze jours. Je l'ai laissé traîner celui-là".

Inversement, l'intérêt peut dépendre de la vitesse de lecture :

"Quand on a tendance à peiner, à pas aller vite parce qu'on prend quelque chose pour quelque autre... et, bien, on est freiné, on a plus envie de lire." (Virginie E1).

Un autre élève de E1 souligne qu'il lisait trop lentement et que cela ne lui donnait pas envie de continuer. La lenteur est perçue comme un handicap, mais pouvoir lire rapidement n'implique pas une lecture rapide de tous les textes, elle dépend de l'intérêt que l'on porte au texte qu'on lit, et aussi de la nature de ce texte.

Les élèves de E1 estiment que les cours de français au collège les ont aidés, plus ou moins, à mieux lire. Comment évoquent-ils ces moments ?

"Avant pour comprendre un texte, il fallait déjà le lire une fois, deux fois, au moins trois fois. Après, au bout d'une fois je comprenais bien le texte. La grosse différence, c'est dans la rapidité. C'est surtout là qu'il y a un changement". (Laurent E1).

Ils évoquent surtout les exercices sur ordinateurs. Une élève se souvient qu'elle a appris à lire en diagonale par informatique. Une autre parle de la méthode ELMO, ***"C'est une lecture assistée par ordinateur, c'est-à-dire qu'il y avait des mots qui passaient"***. Certains se rappellent de la durée de l'entraînement. ***"Pendant deux ou trois ans", "on allait régulièrement"***.

Ce logiciel ELMO (Entraînement à la Lecture sur Micro-Ordinateurs), était utilisé au niveau 6^e-5^e, ELMO 1, et au niveau 4^e-3^e, ELMO 2, à raison de deux passages d'une vingtaine de minutes maximum par élève au cours de la semaine. Les progrès ne naissent pas d'un effet mécanique, mais de la réflexion qui est menée autour des exercices. Ceux-ci nécessitent tout un accompagnement théorique. Aucun élève de E1 n'en a d'ailleurs parlé. Ces cours de théorisation utilisaient différents outils, audio-visuels en particulier, pour aider l'élève à construire le savoir qui l'aiderait à devenir un meilleur lecteur. Mais si les élèves de E1 n'ont pas évoqué cet aspect de l'entraînement à la lecture, leurs propos soulignent qu'ils en avaient assimilé le sens. Ainsi Vilay se souvient

très bien de l'entraînement, il parle de lecture par "empans" ¹²⁷, de la finalité de ces exercices :

"C'était pas une lecture par rapport à la bouche. Quand on lit "ES...TI...MES...TU", on prend par petites syllabes et on a tendance à vouloir prononcer... Par ordinateur, on n'avait pas le doit de prononcer, il fallait que tout se passe dans la tête. Ça faisait travailler les yeux, les yeux et la tête... Il fallait être rapide, mais il fallait comprendre."

Mais, bien qu'il lise beaucoup, il "a l'impression de perdre" en rapidité parce que l'entraînement sur ordinateur n'est pas poursuivi.

C'est donc à cet entraînement systématique et prolongé sur les ordinateurs que les élèves de E1 attribuent leur compétence lectorale, que certains n'hésitent d'ailleurs pas à comparer aux difficultés de leurs camarades :

"Je pense justement que ce qu'on a fait au collège, lire avec les ordinateurs... même comparé à certains qui lisent en classe, qui lisent lentement" (Gwénaelle E1).

D'autres ajoutent que ces exercices "adaptés" leur ont donné une technique de lecture, les ont aidés à se concentrer sur un texte, à faire attention à ce qu'ils lisaient, à mener une lecture active et non passive. Une seule élève, d'une manière indirecte, évoque un autre aspect de cet apprentissage, la progression sur des "lectures faciles", c'est-à-dire les lectures que les élèves choisissaient en fonction de leur niveau de compétence et de leurs centres d'intérêt dans des catalogues d'éditeurs, au C.D.I., lors de la visite du Salon du livre de jeunesse de Montreuil :

"Quand j'étais au collège, on lisait beaucoup" (Virginie).

Si on interroge les élèves sur l'aide que pourrait avoir apportée les cours de français au collège dans le choix de leurs lectures, à la question "Estimes-tu que les cours de français au collège t'ont aidé et te sont encore utiles dans le choix d'ouvrages à lire ?", ils répondent ainsi :

Tableau n°31.

| | Echantillon 1 | Echantillon 2 |
|------------------|---------------|---------------|
| Oui, beaucoup | 0 | 0 |
| Oui, assez | 3 | 2 |
| Oui, un peu | 5 | 1 |
| Non, pas du tout | 6 | 13 |

L'apport des cours de français au collège dans le choix d'ouvrages à lire est jugé très limité par les élèves des deux échantillons. Les élèves sont cependant moins nombreux dans E1 que dans E2 pour estimer totalement inopérante l'aide qu'aurait pu apporter l'enseignement du français dans ce domaine.

¹²⁷ Empan : c'est ce que l'oeil voit en une fixation. Le lecteur lent se caractérise par des empans étroits contrairement au lecteur rapide qui peut saisir des empans beaucoup plus larges. Un empan étroit oblige à des retours en arrière pour reconstituer les mots, et pour que cela soit possible, il faut alors que ces empans soient oralisés.

Une différence d'appréciation entre la lecture au collège et la lecture au lycée.

Schön trace la ligne de partage en ce qui concerne la lecture à l'école entre le primaire et le secondaire ¹²⁸. Dans le collège de E1, ce clivage se repère entre le collège, temps des lectures choisies, et le lycée, temps des lectures imposées. Cette coupure est nettement atténuée dans E2.

Pour E1, le collège, le temps des lectures choisies

Dans leur collège, les élèves de E1 étaient associés à l'approvisionnement du C.D.I., ils indiquaient à la documentaliste les ouvrages qu'ils désiraient voir dans les rayonnages. Ils parcouraient pour cela les catalogues d'éditeurs. Ils allaient au Salon de Montreuil (en novembre 1990 et en novembre 1991), le plus grand Salon en France pour le livre de jeunesse, Salon où le livre est présenté dans une ambiance festive. Entre 6000 et 7000 ouvrages au choix. Pour Jessica (E1), Montreuil a été le déclic qui l'a menée vers la lecture.

"Il y avait plein de livres et on pouvait vraiment trouver un livre qui nous plaisait" (Jessica E1).

Le roman *Une enfance perdue*, découvert lors de la visite de ce salon l'a poussée vers la lecture.

Les élèves revenaient, leur sac à dos rempli de catalogues, de posters des maisons d'édition, sans parler de leurs achats. Virginie (E1) vient de retrouver dans sa bibliothèque *Mille pièces d'or*, un de ses achats effectués lors de son dernier passage au salon de Montreuil. Ce roman dont elle vient de commencer la lecture lui a donné envie de reprendre ses lectures romanesques.

Bruno (E1), assis dans le magnifique C.D.I. de son lycée, n'hésite pas à déclarer, en le comparant à celui de son ancien collège :

"Non, un bâtiment comme ça non, mais au point de vue qualité, quantité si, il y avait dix fois plus de livres qu'il y a là" (Bruno).

Bruno exagère mais a raison. Il n'y avait pas plus d'ouvrages dans le C.D.I de son collège que dans celui de son grand lycée, mais Bruno y disposait d'un stock de livres qui l'attiraient bien plus important. Bruno n'apprécie pas les lectures qui lui sont proposées actuellement :

"Oui, voilà, oui, parce que c'est tout le temps, enfin ça se rapproche tout le

¹²⁸ Schön (1993, 34-35) évoque ainsi le passage du primaire au secondaire sur le plan lectoral : "L'école apparaît comme l'institution entre toute responsable de la disparition du charme aimable des lectures d'enfance, et par conséquent du plaisir qui accompagne cette activité. Les mêmes mots reviennent presque tout le temps : lire fut tout d'abord quelque chose de merveilleux... jusqu'à ce qu'il faille en passer par les cours de littérature allemande. Les quelques références à l'école primaire sont cependant positives. Le tournant correspond au passage dans le secondaire, systématiquement perçu comme une ligne de partage. Aussi longtemps qu'il s'agit de l'enfance (autrement dit de la scolarité en primaire), c'est l'évocation d'expériences de lecture intensive qui prédomine dans les biographies de lecteurs. L'entrée dans le secondaire instaure une distinction entre les livres que l'on continue à lire pour soi et ceux qu'il faut lire pour l'école".

temps. Bon, c'est tout le temps un peu le même truc quoi. C'est rare qu'on trouve des textes, enfin des romans sur... comment... des romans policiers quoi, des trucs comme ça... On l'a fait au collège mais c'est complètement fini quoi. On ne voit plus que des romans des grands auteurs quoi, français. Enfin, il y en a qui sont bien. "Candide", je l'ai lu il n'y a pas longtemps, ben j'ai trouvé ça pas mal. Il y en a d'autres quoi, "Le colonel Chabert", je l'ai lu aussi, l'histoire ne m'a pas plu" (Bruno).

Bruno ne trouve pas toujours matière à lecture, aussi avoue-t-il relire (déjà cinq à six fois) un roman policier découvert au collège.

Dans le collège de E1, la documentaliste était au coeur du projet lecture et travaillait d'une manière très active avec les enseignants. Si l'objectif est de diffuser les pratiques de lecture, l'appropriation du C.D.I. joue un rôle important. Il doit être attirant, par la diversité et la nouveauté de l'offre de lecture, mais aussi par la convivialité autour des livres qui y règne. Celle-ci n'exclut pas la rigueur du travail qu'on y mène. Le rôle central du C.D.I. dans toute politique de lecture contraint enseignants et documentaliste à une étroite et féconde collaboration. Aussi sommes-nous surpris de la place restreinte donnée au C.D.I. dans la recherche menée par Manesse et Grellet sur *La littérature du collège* (1994). Cela signifie, peut-être, que l'enseignement de la littérature au collège, lorsqu'il s'agit de transmettre les "grands textes", peut se passer de cette collaboration parce qu'il s'adresse d'abord à des initiés.

"On avait quand même un plus grand choix, pas trop de livres imposés. On avait des livres à choisir, quoi" (Marie-Laure). "Je lis moins qu'avant, c'est sûr, par rapport au collège. Je lisais énormément. Je lis moins, mais de temps en temps, je me rattrape quand même, pendant les vacances" (Christelle). "Depuis que j'ai quitté le collège, je n'y vais pas très souvent. Je vais au C.D.I. de temps en temps. Pas beaucoup, deux ou trois, quelque chose comme ça. Il y a une époque où j'en lisais huit ou dix par grandes vacances... Toujours la même époque. On nous apprenait vraiment à lire" (Virginie).

Au collège de E1, pas de listes d'ouvrages distribués par les professeurs. Toute l'information repose sur le circuit de communication créé par une revue littéraire et par les sociabilités informelles qui se formaient autour de l'écrit. Cela devait suffire à se fournir dans le stock important de livres. Un exemple de ces communications qui échappaient aux enseignants peut être relevé sur les récapitulatifs trimestriels des lectures en classe de troisième en 1991-1992. Un livre, disponible au C.D.I., *Comme toujours* de Judy Blume, dans la collection "Médium Poche" de l'Ecole des loisirs, sortait beaucoup. Ce livre n'avait bénéficié d'aucune publicité de la part de la documentaliste ou des enseignants. Ce roman racontait avec pudeur et une grande vérité les premiers émois sexuels de deux adolescents.

Burgos et Privat (1993, 178), qui ont étudié les comportements lectoraux des jeunes participant au Goncourt des lycéens, écrivent, à propos des séances d'exposés suivis de débats que **"Ces micro-sociabilités formelles ou informelles autour des livres (débat en classe, discussion au hasard des rencontres amicales ou des échanges familiaux, interviews avec des journalistes locaux ou lecture de la presse spécialisée, découverte du monde de l'édition et rencontre avec les auteurs) sont essentielles sans doute à une socialisation littéraire efficace".**

Si ces élèves regrettent, sur un plan lectoral, le temps du collège, c'est parce que le temps du lycée contraste fortement.

Le lycée, le temps des lectures imposées

Si tous les élèves de E1 n'ont pas évoqué le choix et la liberté des lectures au collège, tous se sont plaints des impositions de lectures au lycée.

Gabriel explique plus haut comment contourner ces impositions et procéder pour s'en sortir quand on ne lit pas les ouvrages demandés par le professeur de français. Il fournit ainsi une explication au développement des collections "profil" d'oeuvres, "guides" de lecture. Gabriel comme beaucoup d'élèves a saisi, qu'à l'école, ce n'est pas forcément la lecture d'un ouvrage et le jugement personnel qu'on y porte qui sont importants, mais la glose professorale autour des livres qu'ils se doivent de connaître. *A contrario*, nous comprenons la passion des jeunes qui participaient au Goncourt des lycéens, car après avoir lu dix ouvrages récents en deux mois, ce qui comptait, c'était leur jugement qu'il pouvait exprimer librement.

Les récriminations des élèves de E1 contre les lectures imposées au lycée sont redondantes :

"Ce que donnent les profs, c'est souvent Balzac, Zola et je n'aime pas trop quoi. Il y en a quelques uns que j'aime bien comme Voltaire. J'aime bien comme Voltaire, j'aime bien mais ça s'arrête là. Les livres que donnent en général les professeurs, je n'aime pas trop. je lis parce qu'il faut" (François E1). "Ce que je n'aime pas trop, c'est plutôt ce qu'on étudie à l'école parce que c'est tout le temps des romans, des romans d'amour, des trucs comme ça, et puis, à la fin on en a un peu marre" (Bruno E1).

S'il y a un refus de l'imposition à un âge où on n'aime pas faire ce qui est imposé, ce n'est pas pour autant un refus de tout ce que nous appelons des "classiques", bien qu'ils ne les lisent que modérément :

"On ne peut généraliser mais il fut une période où je ne lisais que des livres pour approfondir ma connaissance littéraire, tout ça, et, qui, des fois, ne stimulaient pas" (Virginie E1).

Christelle (E1) accepte de lire des classiques lorsqu'elle prend des distances avec l'école. Pour cette élève, la nouveauté est synonyme de détente, "les auteurs classiques, c'est rare que ce soit de la détente".

Ce refus de l'imposition n'est pas la particularité des seuls élèves de E1. Après avoir interrogé 299 lycéens qui ont participé au Goncourt des lycéens, Burgos et Privat (1993, 168) confirment les déclarations des élèves de E1 : ***"Si le "cours de français" apparaît au travers de la majorité des réponses comme le lieu de bien de scléroses, c'est justement qu'il prétend enseigner la littérature hors du contact personnalisé au texte : d'une part, en tant qu'élève le lycéen se sent contraint d'adopter une posture intellectuelle de référence, à répéter des discours déjà faits, avec ou contre lesquels les compétences jeunes n'osent se mesurer, d'autant que le mode de lecture préconisée - la critique distanciée des textes - s'oppose à la lecture de captation revendiquée par la plupart des lycéens ; il devra, d'autre part, affronter un***

corpus sacralisé et figé de textes qui, par leur étrangeté - étrangeté des moeurs et des sensibilités évoquées, des événements, des formes et des styles ¹²⁹ - exigent de lui un effort d'adaptation parfois douloureux qui trahit les limites étroites de sa compétence, le renvoie à sa propre immaturité".

Ce refus de ce que l'école impose comme livres et comme type de lecture est analysé par Christelle (E1) qui explique ainsi son comportement face au livre :

"L'année dernière, on me conseillait plus de livres. Donc, je ne respecte pas souvent quand on me demande de lire des livres. Puis, à partir du moment où j'ai la liberté moi-même de choisir, je n'ai pas vraiment de critères" (Christelle).

Les propos de Christelle illustrent la contradiction dans lesquelles se retrouvent les élèves coincés entre les exigences d'un système scolaire très normatif et une certaine liberté que la société, surtout par l'intermédiaire de la cellule familiale, laisse aux jeunes, en particulier, dans tout ce qui touche aux loisirs ou à l'habillement.

L'originalité de E1 ne tient pas à ce refus de l'imposition de lecture mais au fait que les élèves l'opposent à ce qu'ils ont vécu au collège et cela leur rend cette imposition plus difficile à supporter.

Pour E2, la lecture au collège, un temps oublié

Un seul élève de E2 évoque avec passion le temps du collège, c'est Laurent :

"J'aime vraiment lire, ça date depuis la sixième où j'ai eu un prof de français M. C. ben, c'était sa façon. On faisait des exposés et sa façon de nous expliquer des textes, ça m'a donné envie de lire des textes en entier. Il expliquait en racontant des histoires, en brochant un peu autour. Il restait pas au bureau. Il faisait plein de gestes, puis il nous expliquait, il mimait. Ça a marché pour moi. C'est parti de là".

Pour les autres, le temps du collège est un temps oublié en ce qui concerne la lecture :

"Il y avait un qu'on avait étudié en troisième, mais je ne sais plus le titre quoi. (...) Je ne sais pas comment vous dire; Je sais que celui-là, je l'avais bien aimé, mais alors ça fait longtemps aussi. (...) C'était une femme qui... Oh ! Je ne pourrais même pas vous expliquer, je ne sais pas. Pourtant, je l'avais bien aimé, mais je me rappelle pas l'histoire" (Valérie E2). "J'avais lu un livre. C'était au collège. D'ailleurs je l'ai relu depuis, je ne sais plus quand. C'était... Il y a l'histoire d'un lion là... Joseph... Oui, celui-là... Il n'y a que celui-là qui m'a vraiment..." (Mireille E2). "Si j'ai, j'ai un livre d'un jeune qui était dans la drogue, c'est son père qui parlait. (...) On devait lire un livre." (Sébastien E2).

Cet oubli à propos des lectures oppose les deux échantillons. Quand on les interroge sur leur dernière lecture, les élèves de E2 se souviennent moins bien des trois éléments qui permettent de saisir l'identité de l'ouvrage : le titre, l'auteur, l'éditeur ou la collection.

¹²⁹ C'est ainsi que François Bon, dans *Le Monde de l'Education* n°257 de mars 1998, p. 54, présente un aperçu de cette étrangeté qui perturbe la bonne compréhension des textes de ce corpus : "On ne peut pas aborder *Le Grand Meaulnes* par exemple, qui débute par une scène dans un grenier, sans savoir qu'aujourd'hui, à Bobigny ou à Bagnolet, on connaît la cave qui est le lieu de la sociabilité masculine (bricolage, bar, etc.) mais pas le grenier, mot qui ne renvoie à rien de précis, et qui, d'une certaine façon n'existe pas".

Tableau n°32. : Le dernier livre lu des élèves de E1

| Elèves | Dernier livre lu | Auteur | Editeur ou collection | Lecture personnelle ou scolaire | De quand date cette lecture ? |
|-------------|---|-----------------|-----------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| François | <i>Running man</i> | Stephen King | J'ai lu | personnelle | En cours |
| J. Jacques | <i>Une vie</i> | Maupas-sant | ? | scolaire | L'année dernière |
| Christelle | <i>Une poignée de seigle</i> | Agatha Christie | Le masque | personnelle | Week-end dernier |
| Gwénaëlle | <i>La peste</i> | Albert Camus | ? | scolaire | Plus d'un mois |
| Virginie | <i>Mille pièces d'or</i> | Lum Mac Cay | ? | personnelle | En cours |
| Marie-Laure | <i>Oedipe-Roi</i> | Sophocle | ? | scolaire | entre une semaine et un mois |
| Jessica | <i>Le meilleur des mondes</i> | Huxley | Folio | scolaire | moins d'une semaine |
| Stéphane | <i>Mitterrand et les 40 voleurs</i> | ? | Gallimard ? | personnelle | en cours |
| Laurent | <i>Symphonie pastorale</i> | André Gide | ? | scolaire | en cours |
| Bruno | <i>Candide</i> | Voltaire | ? | scolaire | entre une semaine et un mois |
| Mickaël | <i>La gloire de mon père</i> | Marcel Pagnol | ? | scolaire | entre une semaine et un mois |
| Gabriel | <i>1984</i> | Georges Orwell | Folio | scolaire | en cours |
| Vilay | <i>L'étranger</i> | Camus | Folio | scolaire | Plus d'un mois |
| Valérie | <i>Cinq leçons sur la psychana-lyse</i> | Freud | Folio ? | scolaire | Plus d'un mois |

Tableau n°33 : Le dernier livre lu des élèves de E2

| Elèves | Dernier livre lu | Auteur | Editeur ou collec-tion | Lecture personnelle ou scolaire | De quand date cette lecture ? |
|-------------|---------------------------------------|--------------------|------------------------|--|-------------------------------|
| Valérie | <i>Dors ma jolie</i> | Mary Higgins Clark | ? | Lecture personnelle | Plus d'un mois |
| Véronique | <i>Le Tour du monde en 80 jours</i> | Jules Verne | ? | personnelle | Plus d'un mois |
| Mireille | ? | ? | ? | scolaire | l'année dernière |
| Anne-Sophie | <i>Le 54^e</i> | ? | France-Loisirs | personnelle | en cours |
| Olivier | ? | Vian | ? | scolaire | plus d'un mois |
| Lénaïck | <i>Discours sur la méthode</i> | Descartes | ? | scolaire | moins d'une semaine |
| Stéphanie | <i>Un barrage contre le Pacifique</i> | Marguerite Duras | Folio | personnelle mais conseillée par le profes-seur | en cours |
| Céline | <i>La fée Carabine</i> | Daniel Pennac | Folio | personnelle | trois semaines |
| Nathalie | <i>Apologie de Socrate</i> | Platon | ? | Scolaire | en cours |
| Laurent | <i>La pute enchantée</i> | Frédéric Dard | Fleuve Noir | personnelle | en cours |
| Gaël | <i>Huis-clos</i> | Sartre | ? | scolaire | plus d'un mois |
| Sylvain | <i>Shining</i> | Stephen King | ? | personnelle | en cours |
| Manuela | <i>Moi, l'enfant autiste</i> | ? | Folio | personnelle | une-deux semaine |
| Denis | <i>Voyage au bout de la nuit</i> | Céline | ? | scolaire | plus d'un mois |
| Freddy | <i>La Légende de la Mort</i> | Anatole Le Braz | ? | personnelle | plus d'un mois |
| Sébastien | <i>Huis-clos</i> | Jean-Paul Sartre | Folio | scolaire | entre une semaine et un mois |

Dans E1, nous repérons à propos des trois indications, titre, auteur, collection ou éditeur, 8 cases vides, dans E2, 15 cases sans réponse. Il est vrai que dans E2, les élèves ont, dans l'ensemble, laissé courir davantage de temps depuis leur dernière lecture que dans E1.

Tableau n°34.

| | Echantillon 1 | Echantillon 2 |
|--|---------------|---------------|
| Lecture en cours | 7 | 6 |
| Lecture terminée depuis une semaine à un mois. | 3 | 3 |
| Lecture terminée depuis plus d'un mois. | 4 | 7 |

On ne peut attribuer au seul temps qui passe l'oubli de ce qui constitue l'identité d'un livre. Ce manque d'attention aux auteurs, collections ou éditeurs, et même aux titres souligne aussi une certaine méconnaissance du monde de l'édition.

Ce qui frappe chez les élèves de E2, c'est que l'imposition de lecture si elle est parfois contestée l'est moins que dans l'autre échantillon. Quelle que soit la catégorie de notre classement, lecteur (sauf le boulimique Laurent et les deux itératives Anne-Sophie et Manuela), entre deux, non lecteur, les élèves non seulement acceptent cette contrainte, mais ils peuvent même y trouver un intérêt :

"Ça ne me dérange pas que ce soit imposé" (Céline E2). "Il faut me l'imposer je crois, sinon je ne prends pas le temps" (Denis E2).

"On nous imposait des livres, ça nous a aidés" (Olivier E2).

Par contre, Laurent, qui attribue à son professeur de français en sixième son intérêt pour la lecture, n'apprécie pas l'imposition lectorale même s'il émet quelques nuances. Quand on lui parle des livres qu'on donne à lire obligatoirement au lycée :

"Ben voilà, c'est ceux-là qui m'intéressent le moins. (...) Parce qu'on me les a imposés que je ne vais pas être... (...) Quand c'est moi qui choisis, j'adhère tout de suite" (Laurent E2).

Laurent ira même jusqu'à utiliser la forme qui exprime la passivité :

"En seconde, j'ai été imposé de lire, beaucoup de livres".

Anne-Sophie, qui aime lire depuis la troisième sans savoir ce qui a déclenché ce goût, et Manuela, qui craint que les textes qu'elle apprécie entrent et soient l'objet d'étude à l'école, rejoignent Laurent dans ses critiques de l'approche de l'écrit :

"Je n'aime pas qu'on me donne un plan de lecture parce qu'on avait des plans de lecture et des questions à répondre. J'aime bien ma lecture à moi et le faire comme je le veux" (Anne-sophie).

Dans E2, c'est un "lecteur" dont le goût pour la lecture remonte au collège, et les deux lectrices "itératives" qui réfutent le plus l'imposition de lecture. Leurs pratiques lectorales, très éloignées des normes scolaires, rendent ce manque de liberté plus difficile à supporter.

Plusieurs élèves de E2 situent leur intérêt pour la lecture après le temps du collège, en dehors de l'influence du milieu scolaire. Si le seul souvenir de lecture de Denis (E2) au collège est *Jacquou Le Croquant*, il explique qu'il a lu à côté, en troisième, *L'Etranger* qu'il a beaucoup aimé. Anne-Sophie lit depuis qu'elle a quitté la classe de troisième mais ne s'intéresse pas aux livres étudiés en classe, comme Manuela :

"On lisait peu en cours. On lisait pas tellement. C'était sûrement le prof qui lisait le plus". (Manuela).

Son comportement actuel de lecture commence en fin de collège :

"Le collège a pas joué. (...) Pas de souvenir d'un livre qui m'aurait plu. C'est ma soeur qui m'a influencée" (Manuela).

Si le vécu du temps du collège autour de la lecture est apprécié positivement par E1, alors que la majorité des élèves de E2 n'en garde seulement qu'un souvenir un peu diffus, cela ne conduit pas une différence du nombre des lecteurs dans chaque échantillon. Cela se confirme quand on leur pose la question : **"Aujourd'hui, aimes-tu lire ?"**. Nous obtenons :

Tableau n°35.

| | Echantillon 1 | Echantillon 2 |
|-------------|---------------|---------------|
| Beaucoup | 1 | 5 |
| Assez | 8 | 6 |
| Peu | 3 | 4 |
| Pas du tout | 0 | 2 |

Dans E1, Vilay a refusé les quatre items et a précisé **"pas mal"**. Gabriel a insisté sur le **"très très peu"** mais n'a quand même pas voulu répondre "pas du tout". Dix élèves sur quatorze aiment plus ou moins lire.

Dans E2, une élève, Mireille, a donné deux réponses : **"Peu"** et **"Pas du tout"**, ajoutant : **"Ça dépend"**. Quant à Sylvain qui a indiqué **"Assez"**, son appréciation est ascendante : **"Je pense que ça va en augmentant"**. Onze élèves sur seize aiment plus ou moins lire.

Une élève déclare aimer beaucoup lire dans E1 contre cinq dans E2, mais personne n'a répondu "pas du tout" dans E1 contre deux élèves dans E2. Cela confirme la distance que prennent les élèves de E1 avec la lecture, une passion raisonnée plus que l'amour fou. Rappelons que parmi les cinq catégories de lecteurs, seul E1 comportait des élèves que nous avons caractérisés comme "distanciés". Ce détachement ne serait-il pas, pour une part, le fruit du travail de théorisation lié au vécu de la lecture dans la politique de lecturisation ?

Si E1 et E2 ne se différencient ni par le nombre de lecteurs, ni par le nombre de ceux qui déplorent "aimer lire", cela pourrait signifier que sur la constitution de l'habitus lectoral, la politique de lecturisation ne serait pas aussi efficace que pourrait l'espérer ses promoteurs. Il nous faut donc maintenant étudier les limites de cette politique.

Apports et limites de la politique de lecturisation

Notre question initiale s'articulait autour d'un verbe, aider, qui signifiait déjà une certitude, celle de ne pas attribuer à la seule politique de lecturisation l'acquisition d'un habitus lectoral. Nous avons souligné le poids du prime habitus que le milieu familial impose à chacun, la difficulté à le transformer même si cela reste possible. Différentes influences peuvent renforcer ou modifier cet habitus, et l'école n'en est qu'une d'entre elles face aux pairs ou aux médias. Il n'est pas certain que l'institution scolaire ne détienne que des

avantages. Si la politique de lecturisation s'appuie et se structure sur une connaissance de ce qu'est la lecture et de ce qu'est le lecteur, elle s'applique dans un cadre contraignant.

Le choix de ce verbe "aider" peut apparaître bien timoré et, laisser penser que la question de recherche ne serait qu'une tautologie car, comment ne pas admettre que toute action pour la lecture "aide" l'élève à devenir lecteur. Or, différents travaux (Passeron 1987, 1991, Pudal 1996) poussent à s'interroger sur l'évidence d'une telle aide, sur ses limites, et même sur ses effets négatifs. Il y a des actions en faveur de la lecture qui choquent, agressent les non-lecteurs, et, parfois, d'indifférents au livre les transforment en opposants.

L'analyse des propos des élèves a permis d'articuler la relation entre la politique de lecturisation et l'habitus lectoral et de dresser un espace de définition au verbe aider dans la question de recherche. En quoi les élèves de E1 sont-ils différents de ceux de E2 dans leur rapport à l'écrit ?

Des conditions favorables à l'installation et au renforcement de l'habitus lectoral

S'il n'y a pas davantage de lecteurs dans E1 que dans E2 malgré une politique de lecturisation institutionnalisée, cela ne signifie pas qu'il n'existe pas de différences notables entre les deux échantillons.

On observe ainsi qu'il y a moins de non-lecteurs en E1, que la compétence technique des élèves y est plutôt moins mauvaise, que l'attention aux titres, auteurs, éditeurs ou collections y est plus aiguë, qu'ils acceptent moins l'imposition lectorale, que dans la distribution des lecteurs, on n'y repère aucun "classique" mais que cet échantillon détient l'exclusivité de posséder des "distanciés". On peut raisonnablement penser que ces différences ont pour une part leur origine dans la politique de lecturisation qu'ils ont connue au collège. Celle-ci n'a pas permis à chaque élève d'acquérir un habitus lectoral, mais elle a créé les conditions favorables de transformation et d'installation de cet habitus.

Les élèves qui, par leur culture familiale, ont appris, dès la petite enfance, qu'il existait des histoires qui intéressaient, que ces histoires, on pouvait les découvrir dans les livres, ont eu envie, dès qu'ils savaient lire de continuer par eux-mêmes. En arrivant au collège, s'ils ont eu à lire un ouvrage qu'ils n'ont pas forcément apprécié, cela ne portait pas à conséquence, parce qu'ils n'en ont pas déduit que c'était la lecture qui était en cause mais le livre proposé. Ceux qui, par contre, n'avaient pas une certaine familiarité avec le monde de l'écrit, acquise au sein du milieu familial ou à l'école primaire, auraient pu penser que c'était la lecture qui présentait peu d'intérêt. Comme le montrent les propos des élèves de E1, une politique de lecturisation évite ce rejet de la lecture, qui peut être définitif, en proposant des écrits qui partent de l'intérêt des élèves, qui jouent sur leur identification aux personnages, qui fonctionnent à l'émotion, et celle-ci est **"dès la théorie aristotélicienne de la catharsis, une des dimensions essentielles de la relation de lecture (...). On craint, on plaint, on s'amuse, on souffre avec les êtres auxquels le texte donne vie, en nous"** (Burgos et Leenhardt 1993, 90-91).

Un des mots-clé de la politique de lecturisation telle qu'elle a été vécue par les élèves de E1 est "intérêt". Pour qu'il y ait "intérêt", il faut que le livre soit librement choisi, et qu'il

plaise immédiatement. C'est ce qu'expriment avec insistance les occurrences du mot "intérêt" et de ses dérivés, le verbe intéresser conjugué ou au participe passé, et l'adjectif intéressant. Les occurrences de ce mot et de ses dérivés sont nettement plus nombreuses dans E1 que dans E2.

Sur les treize élèves de E1 qui ont raconté leur pratique de lecture (le récit de Valérie est inaudible), soit un volume verbal de 25 146 mots, nous relevons 75 occurrences. Pour les 16 élèves de E2, sur 20 413 mots utilisés, il n'y en a que 29.

Tableau n°36 : Distribution des occurrences du mot intérêt et de ses dérivés selon le type de rapport à l'écrit

| | Echantillon 1 | Echantillon 2 |
|-------------|---------------|---------------|
| Lecteur | 51/6 élèves | 12/6 élèves |
| Non-lecteur | 0/1 élève | 6/5 élèves |
| Entre deux | 24/7 élèves | 11/5 élèves |

Près de la moitié des occurrences du mot intérêt et de ses dérivés concernent les six élèves lecteurs de l'échantillon 1. Pour qu'il y ait lecture chez ces élèves, il faut qu'il y ait un intérêt. Ce mot, comme le souligne Bourdieu (1992), ne s'oppose pas seulement au mot gratuité mais aussi à celui d'indifférence, ici ne pas être motivé pour recourir à l'écrit. Ces six élèves ne lisent que parce qu'ils y trouvent un intérêt, que parce que cela a un sens, que les enjeux sont importants et dignes d'être poursuivis.

Prenons Vilay (E1), lecteur "distancié". Son comportement témoigne de la compétence à l'action rationnelle qu'offre un habitus lectoral fort. Un triple intérêt le pousse à lire, en dehors de ce qui est demandé explicitement par le professeur de français.

Un intérêt informatif : ce sont les lectures des magazines sur les ordinateurs PC ou le basket.

Un intérêt esthétique qu'il trouve dans la lecture des B.D., surtout les japonaises dont il apprécie particulièrement le graphisme.

Un intérêt subordonné à une espérance de rentabilité dans la matière où cet investissement pourrait être productif, le français :

"Il y a eu un moment où en français j'avais une obsession, c'était avoir pour les rédactions (...) un maximum de sujets de conversation, d'exemples, d'expressions à citer" (Vilay E1).

La politique de lecturisation par la réflexion sur l'écrit qu'elle institue à partir des centres d'intérêt des élèves peut contribuer à une prise de conscience du profit que l'on peut retirer de la lecture, à tout "l'intérêt" qu'on peut avoir à utiliser l'écrit. Sans doute cela n'a-t-il pas été suffisant car six élèves de l'échantillon 2 montrent qu'on peut être lecteur sans avoir vécu une politique de lecturisation institutionnalisée au collège, huit élèves de

l'échantillon 1 attestent qu'on peut avoir vécu une politique de lecturisation au collège et n'être pas devenu lecteur.

Ce dernier constat laisse alors à penser que la politique de lecturisation, appréciée globalement, ne serait ni plus, ni moins efficace que les autres approches pédagogiques de l'écrit. Cela induit deux questions. Le nombre de lecteurs dans l'échantillon 1 est-il limité parce que la politique de lecturisation suivie offre un certain nombre de carences ? Ou le nombre de lecteurs est-il limité parce que toute politique de lecturisation porte en elle un objectif qu'elle ne peut atteindre ?

Les carences constatées dans la politique de lecturisation suivie

Il est certain, que même si, sur le plan du développement psycho-social, l'âge du collège apparaît comme déterminant dans le cheminement du lecteur, le passage à ce niveau d'enseignement s'étale sur une période trop courte - sept cents heures de cours en moyenne pour un élève qui accomplit le cycle en quatre ans - pour installer un habitus lectoral, surtout si cette approche de l'écrit contrarie l'habitus familial. Foucambert (1989) évalue à une dizaine d'années l'apprentissage du lecteur. La politique de lecturisation doit être mise en oeuvre de l'école au lycée si elle a pour objectif de modifier un prime habitus défavorable au monde de l'écrit. Comme le rappellent Establet et Felouzis (1992), les pratiques culturelles, fruit d'un long travail d'éducation dispensé en grande partie par l'école, sont d'autant plus cohérentes que ce travail a été long. Si on veut transformer l'habitus, le travail d'inculcation doit durer assez longtemps pour produire une formation durable et profonde. C'est ce qu'exprime Wacquant (dans Bourdieu 1992b, 21) : **"L'exposition répétée à des conditions sociales définies imprime au sein des individus un ensemble de dispositions durables et transposables qui sont l'intériorisation de la nécessité de leur environnement social, inscrivant à l'intérieur de l'organisme l'inertie structurée et les contraintes de la réalité externe"**.

Poursuivre la politique de lecturisation au lycée n'aurait pas été inutile. Certains des élèves de E1 ont ressenti d'ailleurs une certaine régression à leur entrée en lycée. C'est ce qu'exprime Vilay (E1) :

"Quand je faisais des exercices d'entraînement, je pense que j'ai fait un peu de progrès pour lire plus efficacement parce qu'il y avait des textes et après il fallait répondre à des questions, il fallait plutôt qu'on soit efficace sur la compréhension, il fallait aussi qu'on soit rapide. Sur le coup même je pense que ça nous a aidés. mais au fur et à mesure on perd si on n'entretient pas. (...) J'ai l'impression de perdre un peu dans la rapidité... parce qu'on avait des leçons pendant la semaine. C'était deux fois par semaine je crois. Et toutes les semaines, c'était renouvelé... l'entraînement. Donc on était habitué à une cadence de lecture et on voyait bien, on avait un dossier et je progressais. mais là, je constate que je lis beaucoup moins vite qu'avant. Avant, j'avais moins de difficultés. Il fallait que nos yeux se portent sur un bout de phrase au lieu de quelques mots. Nous, à l'entraînement, on aimait lire par empans" (Vilay E1).

Vilay évoque donc un certain recul sur un plan technique mais ce n'est pas le seul. Virginie (E1) parle de ses dernières grandes vacances et quand on la questionne sur ses lectures elle regrette :

"Pas beaucoup, deux ou trois, quelque chose comme ça. Il y a une époque où j'en lisais huit à dix par grandes vacances"

Et quand on lui demande quelle est cette époque :

"Collège. (...) Toujours la même époque. On nous apprenait vraiment à lire".

Les regrets de Virginie concerne aussi le C.D.I. :

"Au collège, on avait un fichier avec titres et auteurs. On demandait à la bibliothécaire. Elle nous conseillait. Au lycée, ce n'est plus un lieu que je fréquente... au grand regret de ma mère" (Virginie E1).

Bruno (E1), dont nous avons déjà souligné le souvenir extatique qu'il garde du C.D.I. de son ancien collègue, l'évoque avec nostalgie :

"Pour moi il n'y a presque rien ici (le C.D.I. de son lycée), que des revues. (...) Il y avait (dans celui du collège) des encyclopédies, enfin, il y avait tout, et c'était bien. C'était rangé dans des petits tiroirs, avec les titres, sur tel thème, on trouvait tout, tout direct, telle page dans telle revue, c'était vraiment bien fait" (Bruno E1).

La rupture dans l'approche de l'écrit rencontrée par les élèves de E1, lors de leur entrée au lycée, ne peut-être que préjudiciable à ceux qui n'ont pas eu assez des quatre années de collège pour renforcer leur habitus lectoral. Un tant soit peu de continuité n'aurait pas été inutile, mais celle-ci était impossible parce que les objectifs étaient différents : diffusion des pratiques de lecture dans le collège de E1, préparation au bac de français au lycée. Et cet examen, comme le soutient François Bon, occasionne un dommage terrible à la littérature : **"Après l'avoir passé, on se considère comme débarrassé d'elle, on ne lit plus"**¹³⁰.

Mais allonger la durée de la politique de lecturisation suffirait-elle à "fabriquer" un lecteur ? L'habitus lectoral, comme tous les habitus, apparaît difficilement transformable.

Si pour Bourdieu, l'habitus, bien que durable, est non immuable, il n'en affirme pas moins que pour des raisons logiques, le processus est **relativement**¹³¹ irréversible : **"Les expériences s'intègrent dans l'unité d'une biographie systématique qui s'organise à partir de la situation originare de classe, éprouvée dans un type déterminé de structure familiale"** (1972, 188). Donc pour Bourdieu, tous les stimuli et toutes les expériences conditionnantes sont toujours perçus à travers des catégories déjà construites par les expériences antérieures d'où **"un privilège inévitable des expériences originelles et en conséquence, une fermeture relative des systèmes de dispositions constitutifs de l'habitus"**. L'action pédagogique primaire, exercée par les membres du groupe familial, va être à l'origine d'un prime habitus qui constituera le principe de perception et d'évaluation de toutes les expériences ultérieures quelles qu'en soient les conditions. Les expériences de la petite enfance, puis de la jeunesse, marquées par le contexte social dans lesquelles les élèves vivent, les dotent d'un habitus spécifique qui conditionne, à travers les aspirations et les manières d'agir, les expériences ultérieures.

Les valeurs de référence ont été intériorisées de génération en génération. Dans son

¹³⁰ Dans *Le Monde de l'Education* n°257 de mars 1998 p. 58.

¹³¹ C'est nous qui soulignons l'adverbe.

roman, *L'écriture ou la vie* (1994, 213), Jorge Semprun fait le portrait d'un personnage marqué jusque dans son physique par une incorporation, au sens premier du mot, des valeurs de sa classe : **"Elle me dérangeait, certes, mais elle était éblouissante. A l'aise dans une peau lustrée, bronzée, suave au regard. A l'aise dans ses vêtements d'une qualité discrète mais ancestrale. C'est ceci qui était le plus frappant : la tradition qui se manifestait derrière tant d'aisance, de léger paraître. Le poids des patrimoines, la longue lignée des ascendances derrière tant d'évidente désinvolture. Elle était visiblement le produit quasiment parfait de plusieurs générations de Palmolive, de cachemires et de leçons de piano"**.

La longue fréquentation du système scolaire dans les milieux favorisés, au delà des classes primaires, produit chez les enfants qui en sont issus des "dispositions" plus favorables pour accéder au monde de l'écrit que chez des enfants dont les parents ne dépassaient pas ce niveau. Les enfants des milieux culturellement favorisés retrouvent dans l'approche de l'écrit, à l'école, un environnement que le vécu familial rend proche. Ils y ont acquis cette **"disposition détachée et distante"** qui favorise tant l'accès à l'école.

ns les années 60, le second degré s'ouvre largement aux enfants des milieux populaires. 1964, arrivée en sixième de la première génération scolarisée jusqu'à 16 ans. 1975, les filières au collège sont supprimées. Débarquent ainsi au collège, puis au lycée, des enfants de milieux qui vivent assez éloignés de l'écrit. Ils ne posséderont pas l'habitus qui permet d'entrer en relation avec ce milieu du scriptible dont il est le produit. Mais avec Lahire (1995 a, 18), nous pensons que dans la question du rapport à l'écrit, il ne faut pas s'arrêter au seul clivage entre catégories socioprofessionnelles car ceux-ci dissimulent souvent **"des fréquences de recours aux pratiques d'écriture et de lecture différentes, des modalités d'usage de l'écriture et de la lecture différentes, des modes de représentation des actes de lecture et d'écriture différents, des sociabilités autour de l'écrit différentes"**.

L'habitus peut être comparé à un ressort. C'est une "situation sédimentée", virtuelle, logée au plus profond de soi et qui attend d'être réactivée. Dans le cadre de la politique de lecturisation, toutes les ressources du pédagogue sont convoquées pour déclencher ce ressort. Mais, lorsque l'élève quittera l'école, ou que l'école ne sortira pas l'élève de son état "d'in-différence" à l'égard de l'écrit parce que les stimuli envoyés par le champ littéraire auquel l'école est acquise restent trop élitistes, comme l'ont exprimé plusieurs jeunes que nous avons interrogés, le ressort ne risque-t-il pas de rester comprimé ?

Dans notre population de recherche, neuf élèves lecteurs possèdent un habitus lectoral suffisamment fort pour se passer de stimuli. Ce sont les trois "boulimiques", les deux "classiques", les deux "distanciés", les deux "pointillistes". Nous sommes plus circonspect envers les trois lectrices "itératives" qui fonctionnent non sur des projets de lecture mais sur des rencontres. Les circonstances joueront un rôle important pour ces trois élèves. Marie-Laure (E1), que nous avons revue depuis la passation des entretiens, a vécu une année au pair en Angleterre en 1995-1996. Son relatif isolement l'a poussée à lire beaucoup. de séries d'ouvrages sentimentaux en langue anglaise. Les douze élèves que nous appelons "entre-deux" deviendront des lecteurs s'ils rencontrent des situations qui favorisent la lecture, mais celles-ci devront posséder un "intérêt" beaucoup plus "stimulant" que celui nécessaire aux neuf lecteurs à l'habitus lectoral fort. Ils disposent

toutefois d'une expérience de l'écrit qu'ils ont fréquenté suffisamment pour les inciter à y chercher des réponses aux questions qu'on leur pose ou qu'ils se posent. Quant aux six non-lecteurs pourquoi pourraient-ils ressentir le désir de lire alors qu'ils n'ont ni expérience, ou celle-ci est lointaine, et qu'ils ne maîtrisent pas la technique du lire. Rien n'est sûr, les exemples de rencontre tardive avec l'écrit témoignent de cette possible redécouverte, mais celle-ci paraît bien hypothétique.

La "fragilité" du lecteur dépend de la distance entre son habitus primaire, imposé dans la famille, et le système de dispositions que l'école aura tenté d'imposer, mais aussi des occasions de s'investir dans la lecture qu'il rencontrera¹³². D'où l'interrogation que soulève Lahire (1995 b, 139) : **"Que font de leurs savoirs les lecteurs et les scribes - notamment ceux des milieux populaires - qui n'ont pas nécessairement recours à l'écrit dans leur activité professionnelle ?"** Cette question est importante et Girod (1997, 117-118) y voit une des causes de l'illettrisme : **"Il semble bien que les causes fondamentales de l'illettrisme et des autres degrés d'insuffisance des connaissances de base sont le peu de prestige de ces dernières et le fait que de très nombreux individus n'ont guère d'occasions de les utiliser vraiment, c'est-à-dire pour lire des livres, écrire des textes, faire de véritables calculs. Il n'y sont pas poussés par leurs goûts, pas obligés par les nécessités de leurs activités, déjà à l'école dans une certaine mesure, puis de façon plus manifeste par la suite. Ainsi l'intensité du besoin vécu de maîtriser ces branches est souvent faible. Autrement dit, la demande de ces connaissances de base n'est pas considérable"**¹³³. Or la plupart des gens sont statistiquement voués à rencontrer des circonstances accordées avec celles qui ont originellement façonné l'habitus car ils **"tombent en quelque sorte sur la pratique qui est la leur plutôt qu'ils ne la choisissent dans un libre projet ou qu'ils n'y sont poussés par une contrainte mécanique"** (Bourdieu 1987, 127). Ce constat de Bourdieu ne peut qu'inquiéter ceux qui s'activent à la diffusion des pratiques de lecture auprès de jeunes issus de milieux socio-culturels défavorisés.

Si on veut former des lecteurs, donner un habitus lectoral fort aux élèves apparaît nécessaire. Mais comment penser que, par la seule volonté du professeur de français, on puisse atteindre cet objectif quand les jeunes rencontrent le plus souvent des circonstances qui n'utilisent pas leur compétence de lecteur. L'école a besoin de relais hors de son cadre. Déscolariser la lecture dans le cadre scolaire - ce qu'on voulait réaliser par la mise en place d'une politique de lecturisation - apparaît comme une contradiction qu'on ne peut réduire totalement par la seule pédagogie. Foucambert (1994, 142) insiste sur l'intérêt de déscolariser la lecture au sens propre du mot : **"L'école joue un rôle**

¹³² Nous donnons à ce mot le sens que lui attribue Bourdieu (1980, 34-35) : "L'investissement, c'est l'inclination à agir qui s'engendre dans la relation entre un espace de jeu proposant certains enjeux (ce que j'appelle un champ) et un système de dispositions ajusté à ce jeu (ce que j'appelle un habitus), sens du jeu et des enjeux qu'implique à la fois l'inclination et l'aptitude à jouer le jeu, à prendre "intérêt" au jeu, à se prendre au jeu".

¹³³ Bourdieu et Darbel (1969, 153) expliquent clairement pourquoi certains perdent la technique de lecture parce qu'ils "oublient" d'utiliser l'écrit. Dans la lecture, l'aspect technique ne peut être mis à part : "Une technique peut être parfaitement apprise ou comprise puis comme oubliée parce que les conditions de l'actualisation ne sont pas données et parce qu'elle ne s'intègre pas dans tout le système d'attitudes et d'habitudes qui seules pourraient lui donner un fondement et une signification".

difficile dans cette médiation vers un usage qui, pour beaucoup d'enfants, se découvre en classe mais n'a de réalité et de développement qu'en dehors d'elle. Le "professeur de lecture" travaille dans et depuis l'école à intégrer ses élèves dans un milieu extérieur qui a recours à l'écrit afin de se penser. Aussi y a-t-il intérêt à s'assurer que ce recours a bien lieu, sinon l'école ne préparera qu'à une lecture scolaire. La meilleure garantie est alors, non de développer un savoir académique en espérant qu'il mute mystérieusement en pratique sociale à l'issue de la scolarité, mais d'associer, dès le début et de manière organique, l'apprentissage scolaire au développement de la lecture sociale".

Si nous adhérons aux propos de Foucambert, nous n'avons pas voulu sortir, dans cette recherche, du cadre scolaire dans lequel a été mise en oeuvre la politique de lecturisation, car nous percevons toute la difficulté à "interpeller" le milieu social qui doit justement proposer les "stimuli" à la lecture évoqués plus haut. L'école toute seule ne peut construire entièrement un lecteur, mais elle peut contribuer à renforcer l'habitus de l'élève en créant les conditions qui le poussent à questionner l'écrit. De la solidité de l'habitus lectoral dépend le plus ou moins grand recours à l'écrit.

Les limites de la politique de lecturisation étant précisées, il apparaît nécessaire d'en augmenter l'efficacité. A la durée trop courte de la politique de lecturisation déjà évoquée, on pourrait ajouter une autre carence, le manque de théorisation des travaux d'écriture.

Un déficit de théorisation

Les travaux d'écriture qui n'étaient pas seulement scolaires comme la rédaction type brevet des collèges ou l'initiation à la dissertation du second cycle, n'ont jamais été évoqués par les élèves de l'échantillon 1. Quels étaient ces écrits ? Des journaux, il y en eut jusqu'à trois différents au collège, ou des écrits de fiction, histoires de grands-mères écrites pour des élèves de primaire ou recueil de nouvelles policières par exemple. La fréquence de ces travaux, le matériel performant utilisé, les prix obtenus à divers concours par les journaux auraient pu marquer les élèves, or aucun des quatorze élèves n'a pensé rapprocher ces travaux de ce qui était proposé pour la lecture¹³⁴. Cet oubli nécessite un retour sur la facette écriture de la politique de lecturisation qu'ont connue les élèves de E1.

Pour les enseignants du collège de E1, la socialisation des écrits suffisait à rendre les travaux intéressants parce qu'ils plongeaient les élèves dans une vraie situation de communication. En réalité, cette socialisation ne pouvait franchir deux obstacles.

D'abord les évaluations de ces écrits demeuraient non formelles, fruit d'un dialogue entre élèves et professeurs. Après avoir fait, défait, refait leur texte, les élèves arrivaient à une production acceptable. Mais même si des prix à différents concours ont été gagnés, cela comptait-il autant pour les élèves que les notes qu'ils obtenaient pour les productions strictement scolaires ? Or ce qui est important, dans la logique scolaire des élèves, doit être noté, et plus c'est important, plus les coefficients augmentent. Il existe une cohérence chez les élèves. Ils travaillent si cela rapporte des points. Tout le système les pousse à

¹³⁴ Nous n'osons pas penser qu'ils n'en ont pas parlé parce que cet aspect écriture aurait été trop bien intégré.

cela. Comment les élèves imaginaient-ils l'intérêt de ces travaux d'écriture, non notés, alors que les écrits strictement scolaires bénéficiaient d'une notation. C'est une contradiction que les enseignants peuvent résoudre, sans doute, plus aisément que le deuxième écueil.

Cette invitation à la production d'écrits socialisés présente une fragilité originelle parce qu'elle provient d'une volonté enseignante, dans un cadre où on a gardé les mêmes repères, elle n'émane pas d'une demande des élèves. Les écrits typiquement scolaires, parce qu'ils ne possèdent pas un statut social en dehors de l'école incitaient les professeurs de l'échantillon 1 à promouvoir d'autres écrits qui étaient diffusés dans le groupe classe, mais aussi dans le reste du collège ou dans son environnement immédiat. Ces écrits "imitent" les productions du champ social ou littéraire, journaux ou récits de fiction. Il nous semblait qu'à partir de ces "imitations" les élèves pourraient bâtir un espace d'expression qui serait le leur.

Ces productions "imitent" mais ne peuvent, peut-être parce qu'elles imitent, offrir un espace d'expression qui répondent nécessairement aux aspirations des élèves. C'est, peut-être, parce qu'ils ne se sont pas approprié cette production, que les élèves de E1 n'ont pas suffisamment approfondi leur savoir sur l'écrit. Qu'a-t-il manqué ?

Si l'entraînement à la lecture s'est accompagné d'une théorisation donnant parfois lieu à des contrôles notés, la production de ces écrits n'a pas été suffisamment explicitée, ni le rôle qu'elle devait jouer dans la capitalisation de connaissances bien précisé. Il n'est pas certain que les élèves aient perçu ce que pouvaient permettre la maîtrise et l'utilisation de l'écrit parce que ces activités, dont ils n'étaient pas les demandeurs, n'ont pas été associées à une modification suffisamment claire des rapports entre enseignants et élèves. Qu'est-ce qui avait été fondamentalement transformé dans leur vie scolaire par la politique de lecturisation ? Sans doute appréciaient-ils une certaine forme de convivialité qui existait dans les ateliers lecture et écriture. Mais ils ne l'ont pas évoquée lors de la passation des entretiens. L'approche de l'écrit se voulait différente, mais l'école n'avait pas fondamentalement changé.

Des trois journaux du collège de l'échantillon 1, celui qui a connu la vie la plus éphémère était le journal d'opinion. Il est resté à une vie embryonnaire alors que les deux autres périodiques, l'un ouvert sur la vie du canton dans lequel était situé le collège, l'autre sur le C.D.I. durèrent plusieurs années. La cause de ce blocage qui dissimulait une partie des raisons qui poussent à lire provenait d'un manque de théorisation de ce qui était mis en oeuvre dans la politique de lecturisation. Nous verrons plus loin que le concept de *praxis*, au sens que lui donne Michel Soëtard (1996) lorsqu'il évoque l'oeuvre de Pestalozzi, permet de surmonter ce blocage qui n'a pu que limiter les effets de la politique de lecturisation vécue par l'échantillon 1.

CHAPITRE IV HABITUS LECTORAL ET PEDAGOGIE DE LA LECTURE

Toute pédagogie, pour garder une certaine efficacité, tend à ne pas occulter le problème du "handicap", au sens que lui donne Bourdieu, de **"course à handicap"** (1997). Le premier critère d'une politique de lecturisation consiste donc à ne pas oublier la culture originelle des élèves qu'elle concerne. Les résultats de la recherche de V. Isambert-Jamati (1990), citée en introduction, renforcent notre conviction. Cette étude sur la corrélation entre pratique pédagogique du professeur de français et réussite au bac dans cette même matière montre que la pédagogie qui réussit le mieux aux élèves d'origine populaire est celle où ces enseignants considèrent l'origine sociale des élèves comme une composante majeure de la situation pédagogique.

On peut raisonnablement se demander si c'est moins l'écrit qui est refusé par les élèves issus de milieux vivant à distance du livre que l'approche qu'en fait l'école. Celle-ci fonctionne d'ailleurs très bien pour les élèves qui proviennent d'un milieu familial où la culture de l'écrit est très présente, et on voit mal pour ceux-là ce que leur apporterait de plus la mise en place d'une politique de lecturisation

La politique de lecturisation s'appuie sur la compréhension de la culture des élèves, et inclut dans leur apprentissage de l'écrit un certain nombre de connaissances qui, très souvent, restent implicites, laissant croire qu'être lecteur va de soi. Mais, les sept cents heures de cours de français du collège ne peuvent à eux seuls permettre à l'élève d'acquérir ce capital culturel que certains ont reçu en héritage, capital nécessaire pour de liseur devenir un lecteur. C'est un temps trop court s'il s'agit de modifier un prime habitus qui s'enracine dans une tradition familiale où l'écrit est peu présent. Il n'aurait donc pas été superflu que la politique de lecturisation vécue par les élèves de l'échantillon 1 se poursuive au lycée - certains élèves l'ont réclamée -

même si, dans l'impossibilité d'en vérifier les résultats, nous restons prudent sur les effets supposés d'une telle prolongation. Pour construire un habitus lectoral assez fort et devenir ce lecteur que certains qualifient de "savant" (Association Française pour la Lecture) ou de "virtuose" (Chartier 1985), un élève qui ne vit pas dans la culture du scriptible doit bénéficier de résonances dans d'autres lieux que l'école, c'est toute la nécessité de descolariser la lecture. Faut-il alors penser que, chez certains élèves issus de milieux où le livre n'occupe qu'une place insignifiante ou décorative, le "handicap" pèse trop et que le pédagogue essaie seulement de colmater quelques brèches ? L'école, *a fortiori* les seuls cours de français en collège, ne peut reproduire la lente imprégnation culturelle, parfois sur plusieurs générations, que vivent les enfants des familles où le livre est présent et utilisé¹³⁵. Un retour sur le concept d'habitus lectoral s'impose.

Les limites de l'habitus lectoral

Dans la politique de lecturisation telle que l'ont connue les élèves de l'échantillon 1, le

¹³⁵ Rappelons que parler du "livre", c'est davantage évoquer un type qu'un support de lecture. Nous qualifions cette lecture de "littéraire" non parce qu'elle s'applique à un canon de textes consacrés, mais, parce qu'en réponse à un projet, elle sait nouer les liens de l'intertextualité. En effet, la lecture s'inscrit d'abord dans le monde de l'écrit plus que dans le vécu concret. Ce type de lecture peut concerner des périodiques, comme l'explique clairement une élève de l'échantillon 1, d'autant plus que certaines collections de revues ne sont guère différentes de la catégorie des livres.

travail sur l'habitus lectoral emprunte trois grandes directions : un entraînement à la lecture sur ordinateurs avec un accompagnement théorique pour améliorer l'efficacité en lecture ; une incitation à la lecture par la promotion de la littérature pour la jeunesse, en proposant des romans qui, par leurs thèmes, l'identification aisée aux personnages, leur écriture, parlent à des adolescents d'aujourd'hui ; une entrée dans la culture de l'écrit à travers maintes activités : appropriation du C.D.I., création de nouvelles sociabilités autour du livre, socialisation des travaux d'écriture. On espérait ainsi, par les connaissances supposées acquises, compenser le "handicap" des élèves qui ne bénéficiaient pas d'un environnement favorable à la lecture. Notre enquête souligne la modestie des résultats.

Les apports de la politique de lecturisation constituent quelques points d'appui sur lesquels peut s'ancrer l'habitus : maîtrise d'un espace d'offre d'écrit, connaissance d'une géographie éditoriale, renforcement de la technique de lecture. Cela n'apparaît pas négligeable mais reste insuffisant pour transformer des liseurs en lecteurs. Toutefois, pour saisir le rôle de ces points d'appui, nous utiliserons une métaphore. Le long de certains rivages sablonneux, pour fixer les dunes, on commence par planter en carrés quelques ganivelles. Ces petites barrières en bois de châtaignier piègent ensuite les grains de quartz que la mer et le vent ramènent. Après, les oyats, les marguerites et les chardons des sables stabiliseront définitivement le talus. La politique de lecturisation installe quelques ganivelles autour desquelles l'habitus peut se construire car les rencontres ultérieures avec l'écrit disposent d'un référent lectoral, même s'il est limité. Tout dépendra alors de la fréquence de ces contacts avec le livre et du type de relation à l'écrit qu'ils introduisent.

Mais aller vers l'écrit, l'utiliser pour conforter sa compréhension du monde, modifier son rapport au monde, et, si on l'estime possible et nécessaire, essayer de le changer suppose un habitus lectoral fort. Les ordonnateurs de la politique de lecturisation présentée dans cette étude

s'efforcent de créer les conditions qui aident les élèves à renforcer leur habitus lectoral et ainsi, à entrer dans une culture du désir de lire. La difficulté du travail sur l'habitus lectoral n'a pas été perçue à son juste niveau parce que n'a pas été suffisamment appréciée la contradiction introduite par l'association des deux mots habitus et lectoral.

Rappelons notre définition. *L'habitus lectoral est d'abord un capital culturel acquis à travers et autour des pratiques de lecture. Ce capital constitue un ensemble où se lient la compétence technique, l'appropriation d'un environnement et d'un code où le symbolique et le non dit sont très présents, et la croyance dans l'importance de recourir à la lecture. L'habitus se renforce d'autant plus que les lectures sont fréquentes et entrent dans un projet. Alors ce capital peut parfois se muer en "capital de raison".* L'espace d'incertitude qu'ouvrent les deux dernières phrases de cette définition nous semble lié à cette contradiction.

L'habitus, même s'il sait être créatif, induit l'idée d'un relatif conditionnement, d'une limitation du champ des possibles. Or l'objectif essentiel que nous attribuons à la lecture, c'est d'aider à construire son autonomie, à "s'individuer". La liberté, si nous suivons Bouveresse (1996, 576), c'est **"la spontanéité jointe à la délibération"**. L'habitus

contribue à apporter la spontanéité mais ne la crée pas... dans la liberté. Le philosophe ajoute : **"Le fait que le comportement de l'agent soit le produit d'un habitus ne menace évidemment pas la spontanéité de son action, pour autant que celle-ci n'est pas le résultat d'une contrainte externe, mais d'une disposition qui a son siège dans l'agent lui-même. Mais dans la mesure où l'exercice de la liberté inclut la délibération, une bonne partie de nos actions et en particulier celles qui résultent d'un habitus sont simplement spontanées et non, à proprement parler libres, bien qu'elles ne soient pas non plus évidemment contraintes"**. La lecture apparaît comme une aide majeure à la délibération. Elle offre les mots pour penser, se penser, mais aussi pour dire, imaginer, agir. L'erreur, dans la mise en oeuvre de la politique de lecturisation présentée dans cette étude, a été sans doute de croire qu'il suffisait de travailler sur l'habitus lectoral pour le renforcer, et ainsi, par cette seule action, installer dans la conscience du lecteur le désir de lire. La progression a été pensée dans la linéarité :

- Habitus lectoral 1 --> Habitus lectoral 2 --> Désir de lire

Dans la formation du lecteur, ce n'est pas la primauté du travail sur l'habitus qui est remise en cause mais son exclusivité. Comment gonfler l'habitus sans désir de lire, sans recourir d'une manière autonome et régulière à l'écrit.

Nous chargeons ce mot "désir" de toute la positivité que lui attribuait Spinoza : **"Le désir est l'Appétit avec conscience de lui-même"** (*Ethique* Livre III). La difficulté est d'éveiller ce désir. L'échec de toutes les pastorales de la lecture, comme nous l'avons déjà signalé, est patent. Ce n'est pas parce que la lecture nous apparaît attirante que nous désirons lire, mais parce que nous la désirons que nous la jugeons attirante : **"Nous nous efforçons à rien, ne voulons, n'appétons, ni ne désirons aucune chose, parce que nous la jugeons bonne ; mais, au contraire, nous jugeons qu'une chose est bonne parce que nous nous efforçons vers elle, la roulons, appétons et désirons"** (*Ethique* Livre III). Il ajoute : **"Le désir se rapporte à nous (...) en tant que nous sommes actifs"**. **"Appétit", "actif", "conscience"**, trois mots clés autour desquels s'organise une pédagogie du désir de lire.

Sans négliger le travail sur l'habitus, les agents de lecturisation s'appliquent à créer les conditions qui favorisent l'éveil du désir de lire par une entrée de l'élève dans un travail d'autonomie. Cette expression, travail d'autonomie, présente quelque similitude avec le travail de mémoire que Paul Ricoeur oppose et préfère au devoir de mémoire¹³⁶. L'impératif serait malvenu dans une action pédagogique qui vise à transformer l'élève en sujet pensant et agissant. Dans le travail de mémoire comme dans le travail d'autonomie, l'individu s'efforce d'acquérir une culture qui présente à ses yeux un intérêt, une culture de transmission de la mémoire dans un cas, une culture du désir de lire dans l'autre.

Au cheminement linéaire présentée plus haut se substituerait une approche où le désir de lire se construirait dans l'interaction :

¹³⁶ Conférence *Mémoire et Identité*, le 12 novembre 1998 à Saint Brieuc. Cette conférence n'a pas, pour le moment, donné lieu à une publication.

Travail sur l'habitus lectoral <--> désir de lire <--> travail d'autonomie

Pour appréhender ce travail d'autonomie, il nous faut revenir à l'expérience de lecturisation présentée dans cette recherche. Les bricolages et les intuitions pédagogiques plus ou moins fécondes ont précédé la théorisation. De plus, ce travail de théorisation souffrait d'un manque, d'une certaine cécité conceptuelle. Il ne disposait pas d'une clé de voûte qui aurait permis de lier les pratiques pédagogiques et les objectifs attribués à la politique de diffusion des pratiques de lecture. Or, **"l'action éducative, comme l'écrit Michel Soëtard, ne peut faire l'économie d'un horizon théorique, méta-physique et méta-praxique qui lui donne sens"** (Pestalozzi 1797, 281)

La politique de lecturisation, une praxis pédagogique

La réalité de la mise en oeuvre de la politique de lecturisation dans le collège de l'échantillon 1 - maîtrise de l'outil informatique par les élèves parfois supérieure à celle des enseignants, découverte d'ouvrages inconnus des enseignants - modifiait les situations pédagogiques traditionnelles mais sans que les professeurs réussissent à s'en affranchir totalement. Cette contradiction entre des espaces de liberté et des espaces de contrainte n'avait pas été théorisée. La cohérence a été trouvée en considérant la politique de lecturisation comme une *praxis pédagogique*.

Michel Soëtard (1995, 177) rappelle fort justement que **"la pédagogie n'a aucune réalité ontologique et trouve sa fin dans le travail que l'individu opère sur lui-même pour s'accomplir en liberté et responsabilité"**. Aussi, toute politique de lecturisation devrait se vouloir une *praxis*, car elle menace constamment de dériver vers la *poiesis* au détriment d'une prise de sens par l'intéressé. Michel Soëtard (1995, 185) définit ces termes de *praxis* et de *poiesis* dans une approche aristotélicienne. La *praxis* constitue **"la forme d'action qui porte en elle-même son sens et sa valeur et qui accomplit son but dès lors que quelque chose de bon et de juste se produit simplement, indépendamment de savoir si celui qui agit réussit en fait ce qu'il voulait atteindre par son action"**. La *poiesis* se présente comme **"la forme d'action qui ne vise que le résultat, une oeuvre - un objet fabriqué - et qui ne reçoit sens et valeur que de cette fin"**.

Si l'objectif de la mise en place d'une politique de lecturisation est de "fabriquer" un lecteur, cette "fabrication" est soumise à une fin, mieux se connaître et mieux connaître le monde, apprendre à choisir pour s'auto-constituer en sujet. Un sujet, c'est quelqu'un qui est apte à penser de manière autonome, qui est capable de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre pour reprendre les mots de Kant¹³⁷. Si, dans nos systèmes démocratiques, à l'opposé des régimes totalitaires, cette capacité à diriger nos propres actes ne semble pas menacée, elle est pourtant niée, comme l'indique Tzvetan Todorov, par d'autres moyens moins violents, moins contraignants, plus subtils, et il donne en exemples le conformisme et aussi toutes les dérives que secrète la société, comme le

¹³⁷ Kant, dans sa réponse à la question : *Qu'est-ce que les Lumières ?*, ne définit pas le penser autonome, mais son opposé, l'état de tutelle qui est "l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre".

communautarisme ¹³⁸ ,.

La fin de toute politique de lecturisation, c'est la conquête de cette liberté que Kant qualifie d' "intérieure" et qui permet à chacun de se réaliser humainement. Ce que Pestalozzi nomme "l'état moral de l'homme". Pour Hager, Pestalozzi entend cet état comme l'autodétermination morale de l'homme, son indépendance et sa liberté intérieure que l'homme atteint quand il n'est plus soumis aux lois de la société et aux lois de sa nature biologique : **"L'homme moral qui se détermine soi-même et se donne à soi-même la loi morale qui doit guider ses actions est beaucoup plus que l'homme qui vit en société et obéit aux règles de conduite données et prescrites de la société par des motifs pragmatiques et opportunistes, et l'homme moral est de même supérieur à l'homme comme animal domestiqué qui est soumis à ses besoins, ses instincts et ses désirs naturels et obéit à des lois biologiques"** (Hager 1998, 181). Ce n'est pas dans cet état moral que réside le bonheur humain, qui, comme l'écrit Camus, est une autre affaire, mais c'est dans cet état moral que s'installent **"les conditions nécessaires et suffisantes pour que chaque homme puisse être le responsable de son bonheur et de son destin"** ¹³⁹ .

Lire pour s'accomplir en liberté et en responsabilité

La lecture s'inscrit comme un moyen essentiel pour s'auto-constituer en sujet. C'est ce que rappelle Kupiec (1993, 81-82) : **"Lire, c'est avoir accès à l'opinion d'autrui, rendu possible par l'acte de publicité qu'est l'édition, facilitant le débat public et permettant l'exercice de la faculté de juger par la confrontation à la pensée d'autrui. Lire c'est aussi, notamment à travers la fiction, la confrontation des représentations contenues dans le livre aux siennes propres : c'est la rencontre avec l'altérité qui n'est pas sans effet sur la construction identitaire"**.

La lecture est un moyen pour travailler sa pensée, et, ce qui est le plus important est moins la quantité de livres lus que le nouveau comportement auquel elle peut donner naissance. La politique de lecturisation ne trouve sa fin que dans le travail que l'individu opère sur lui-même pour s'accomplir en liberté et responsabilité (Soëtard 1996). C'est en cela qu'elle est une praxis pédagogique, un moyen régulé par une theoria qui définit un idéal vers lequel on doit tendre. Dans le livre X de L'éthique à Nicomaque, Aristote fait l'éloge de la theoria, action contemplative, pensée pure, domaine des idées. Sagesse suprême, connaissance des réalités les plus hautes elle ne provient pas de l'expérience mais au contraire lui fournit ses modèles originaux, les valeurs qui permettent de déterminer ce qui doit être.

Penser la politique de lecturisation comme une *praxis* contraint à ne pas conjuguer transitivement le verbe lire, à ne pas entrer dans le discours de "la lecture pour la lecture". Pour Hébrard, c'est dans les années 70 que le verbe lire a perdu son complément d'objet dans les discours officiels comme dans les discours tout venant ¹⁴⁰ .

¹³⁸ Dans son essai autobiographique, *L'Homme dépaycé* (Paris : Seuil, 1996. 241 pages).

¹³⁹ Dans un des éditoriaux de *Combat* durant l'automne 1944. Cité par Michel Winock p. 408. *Le siècle des intellectuels*. Paris : Seuil, 1997. 699 pages.

Lire ne peut être une fin. Lire implique un objet, un texte, et un objectif, lire entre dans un projet, se distraire, s'informer... Dans l'injonction "il faut lire", non seulement, comme l'écrit Pennac, l'impératif doit être récusé, mais le verbe ne supporte pas le flou consensuel, confusion entre les moyens et les fins, dans lequel il est employé depuis les années 70 : **"Ce flou repose sur l'idée que mieux vaut lire que ne rien lire. La lecture devient une valeur en soi. Le consensus, fortement soutenu par des interventions gouvernementales (par l'intermédiaire du ministre de la culture) est partagé par tous"** (Hébrard 1993, 29).

"Acte d'humanisation", La lecture peut apparaître comme un moyen essentiel dans une éducation à la démocratie. On saisit l'importance attribuée à la *literacy*, compétence technique en matière de lecture et d'écriture, comme condition préalable à l'exercice de la citoyenneté en Grande-Bretagne. Dans une société démocratique, l'individu doit être capable de se former une opinion indépendante, d'où la vocation des bibliothèques publiques de ce pays à être des centres de documentation et d'information civique au même titre que des lieux où "on se cultive" (Chaudron, Sonolet 1993). Houssaye (1992) écrit que l'autonomie de l'individu est un élément essentiel de la démocratie qui s'acquiert au cours d'un processus que l'on peut assimiler à apprendre à apprendre. Mais cet apport indéniable de la conquête de la lecture pour un meilleur fonctionnement de la démocratie ne serait qu'un effet second de la mise en place d'une politique de lecturisation. Nous suivons Rousseau qui, dans *l'Emile*, préconisait le passage d'une éducation centrée sur les exigences sociales, à une éducation centrée sur l'enfant, considéré comme personne perfectible, capable de parvenir à l'autonomie car, comme l'écrit Reboul (1984, 160), **"Au palier le plus haut, la liberté signifie autonomie. A ce niveau, le sujet est capable d'apprendre par lui-même, de se donner ses propres consignes. Il ne reconnaît d'autres normes que celles dont il comprend la valeur, ou du moins la nécessité"**.

Se référer à cet horizon théorique qu'est la liberté comme pouvoir de choix et d'autodétermination, c'est aussi éviter ce travers dénoncé, à la suite de Rousseau, par le courant de "l'Education Nouvelle", cette forme de culture hybride que donnerait un savoir trop livresque et mal maîtrisé, qui éloignerait trop de l'expérience de la vie. Pestalozzi a, avant Bourdieu (1985), souligné ce danger de rester, pour des individus d'origine populaire, dans ce "no man's land" culturel qu'entraînerait "un contact moyen" avec les livres : **"Plus j'avais en vue ce dernier (le peuple), plus je trouvais que ce qui, dans les livres qui lui sont destinés, a l'apparence d'un puissant fleuve qui s'écoule, s'évapore en réalité, lorsqu'on en observe les effets au village et dans la salle de classe, en un brouillard sombre et humide qui imprègne le peuple sans le mouiller vraiment ni vraiment le laisser à sec, et ne lui garantit ni les avantages du jour ni ceux de la nuit. Je ne pouvais me dissimuler que l'enseignement scolaire tel que je le voyais pratiqué dans la réalité ne valait, pour la grande généralité des hommes et pour la classe inférieure de la société, pour ainsi dire absolument rien"** (Pestalozzi, 1801, 106). C'est ce qu'affirme aussi Bourdieu (1985, 227-228) : **"Je pense que le système scolaire a cet effet paradoxal de déraciner (...) cette attente de prophétie, au sens weberien de réponse systématique à tous les problèmes de l'existence. Cette attente, je pense que le système scolaire la décourage et du même coup**

¹⁴⁰ Interrogé par Garin dans *Le Monde de l'Education* n°182 de mai 1991, p. 62.

détruit une certaine forme de lecture. Je pense qu'un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de détruire l'expérience populaire, pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante qu'on a assez fréquentée pour ne plus pouvoir parler de la pluie et du beau temps, pour savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien d'autre à dire".

Le livre, dans cette utilisation, n'est plus alors outil de libération, mais plutôt entrave à l'autonomie car il éloigne d'une culture originelle sans permettre d'en acquérir une autre trop abstraite, trop éloignée de ses références. Si on suit Illich (1991), cette dualité culturelle pourrait trouver son origine dans la révolution scribale du milieu du XII^e siècle. Cette révolution entraîne une dissociation entre le texte et l'objet matériel qu'est l'écrit. La nature n'est plus alors objet à lire mais à décrire. Illich en souligne la conséquence : **"Exégèse et herméneutique devinrent des opérations sur le texte, et non plus sur le monde"** (p. 140).

Ne pas vouloir imposer un type d'écrit ou une façon de lire peut introduire une ambiguïté soulignée par Hoggart (1991) et sur laquelle revient Lahire (1995 b, 138 note 2). **"Qu'il s'agisse du travail social, des bibliothèques ou, plus généralement de l'école, Richard Hoggart soulève avec précision un paradoxe politique : le "respect" des classes populaires qui consiste, par exemple, pour le travailleur social, à s'identifier à son "client", à brouiller des frontières, qui étaient clairement établies dans un autre état de la définition du métier de travailleur social, entre les "autorités publiques" et les classes populaires, ou, pour le bibliothécaire "démocrate", à vouloir "respecter" les goûts de ses lecteurs populaires, est pour le moins ambigu. Intervenir à partir de normes légitimes est certes un acte de pouvoir, mais ne pas intervenir, sous prétexte de respecter les différences ou les "identités", c'est aussi contribuer à maintenir les différences en place"**. Partir de la culture de l'élève, s'efforcer que celui-ci introduise ou utilise davantage l'écrit dans cette culture entraîne une transformation de cette culture originelle, secrète des risques de conflit avec les relations qui partageaient cette même culture. En mettant en oeuvre une politique de lecturisation, le professeur exerce, malgré son souci de ne pas imposer de modèle, "un acte de pouvoir", mais s'il ne faisait rien "sous prétexte de respecter les différences", il contribuerait au maintien de ces différences. En articulant l'horizon théorique et la réalité des pratiques d'enseignement, comme nous le verrons ci-après, la praxis pédagogique tend à résoudre cette aporie.

Un apprentissage de l'autonomie

La conquête de l'autonomie se réalise à travers un apprentissage, pas un enseignement. Rancière, en s'appuyant sur Jacotot, montre que si on se place sur ce chemin de l'émancipation, l'intelligence de l'élève ne peut être subordonnée à celle du maître : **"Entre le maître et l'élève s'était établi un pur rapport de volonté à volonté : apport de domination du maître qui avait eu pour conséquence un rapport entièrement libre de l'intelligence de l'élève à celle du livre. Cette intelligence du livre qui était aussi la chose commune, le lien intellectuel égalitaire entre le maître et l'élève"**

Rancière 1987, 25).

Nous nous sommes fondé précédemment sur Kant pour définir l'émancipation : être capable de se servir de sa raison sans la direction d'autrui. L'application du type de pédagogie introduit par la mise en oeuvre d'une politique de lecturisation pose le problème souligné par Kant d'une conquête de l'autonomie dans un cadre contraignant : **"Un des grands problèmes de l'éducation est le suivant : comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de la liberté ? Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ?"**¹⁴¹. Rancière, en construisant la distinction entre les rapports d'intelligence et les rapports de volonté, explique comment **"l'acte de pouvoir"** du professeur de français n'empêche pas l'émancipation de l'élève. Celle-ci est vue comme la différence connue et maintenue des deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, alors même que la volonté obéit à une autre volonté. Dans l'expérience pédagogique de Jacotot (avec ses élèves hollandais), l'élève était lié à une volonté, celle de Jacotot, et à une intelligence, celle du livre, entièrement distinctes. La **"différence connue et maintenue des deux rapports"** favoriserait l'émancipation de l'élève.

Dans cet apprentissage à l'autonomie, le vécu du temps de la lecturisation serait plus important qu'un résultat qui se lirait à travers le nombre d'ouvrages lus ou le temps passé dans les livres. D'où la difficulté pour mettre en place ce type de pédagogie.

La politique de lecturisation, dont l'horizon théorique est la conquête par l'élève de cette liberté que Kant qualifie d' "intérieure", doit donc stimuler l'élève à chercher et à apprendre par lui-même, à développer son esprit critique avec le risque que souligne Reboul (1984, 159) qu'il finisse par penser autrement que nous : **"Du moment que la liberté est une fin, elle doit être aussi un moyen privilégié de l'éducation. N'est-il pas contradictoire, en effet, de vouloir éduquer par des procédés de dressage ou de manipulation, opposés dans leur essence aux fins de l'éducation ?"**

La politique de lecturisation suppose, dans son application, prise d'autonomie et responsabilisation. Elle doit donner à l'élève accès à une part de pouvoir en lui fournissant l'occasion d'exprimer son point de vue et les outils pour le faire. Au **"Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas"** de Rousseau, il serait plaisant que le "lecturisé" devenu lecteur puisse substituer : **"J'utilise les livres, ils m'aident, avec les mots des autres que je m'approprie, à parler de ce que je connais"**. Une partie du processus de la création textuelle n'est-il pas, comme le rappelle Lahire (1995 a, 261), de "faire du neuf avec du vieux, être capable d'improviser un texte à partir de nombreux textes lus, intériorisés" ?

La politique de lecturisation peut aider à desserrer le carcan des contraintes qui bloquent parfois les initiatives des élèves. Trop souvent la "démocratie" introduite à l'école pour les élèves concernant la vie scolaire, l'organisation du foyer ou l'appréciation de la cantine, ce qui peut être utile, mais reste largement insuffisant. A l'école, comme le constate Prost, ce qui est essentiel, ce n'est pas la vie scolaire, qui ne constitue que l'environnement de l'enseignement, mais l'enseignement lui-même¹⁴². Or la maîtrise et

¹⁴¹ Kant cité par Michel Soëtarid in : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université, 1994. 581-582.

l'utilisation de l'écrit aident à théoriser ce qui se vit dans l'enseignement, ouvrant ainsi à l'élève le débat sur le "pourquoi" et le "comment" de ce qui est enseigné. On est loin du cours magistral, de la métaphore de la bouteille à remplir qu'analyse Freire (1983) quand il présente la "conception bancaire" de l'éducation, car elle rejette les élèves en dehors de la recherche et ne leur permet **"ni créativité, ni transformation, ni savoir"**.

Des réticences sérieuses risquent de se manifester car **"les adultes refusent volontiers de reconnaître que les enfants et les adolescents sont des acteurs sociaux à part entière, qui ont leur identité, leur culture, leurs intérêts, leurs valeurs, leurs stratégies"** (Perrenoud 1994, 223). Penser que l'élève puisse bâtir son savoir heurte la doxa enseignante. Ce que déclarait Gilles Noiseux à *La vie pédagogique* (n°105 de novembre-décembre 1997, p. 4) pour les enseignants québécois peut être élargi, sans grand risque, aux enseignants français. : **"Toutes les enquêtes qu'on a pu faire auprès des enseignants révèlent que 96% d'entre eux se considèrent comme des transmetteurs de savoirs"**. Noiseux insiste sur la contradiction qui entre dans un tel comportement : **"Si notre conception est telle, bien qu'il soit connu que les seuls savoirs que nous, comme adultes, nous maîtrisons sont des savoirs que nous avons nous-même fait l'effort de construire, nous sommes en porte à faux"**. Il ne s'agit pas de sombrer dans la démagogie, de laisser croire aux élèves qu'on peut s'affranchir de tout programme, de tout encadrement, mais de leur montrer comment la maîtrise et l'utilisation de l'écrit, dans un milieu totalement structuré par l'écrit, donnent du pouvoir. Comme l'écrit Foucambert (1998, 58), **"une politique, même bonne, n'avance pas avec de bons sentiments mais par l'émergence de sa nécessité et dans de nouveaux rapports de force"**. Lorsqu'on introduit l'écriture artificiellement dans les sociétés traditionnelles qui restent à l'écart du monde (Martin 1996), elle est vite oubliée. Si on ne se saisit pas de toutes les occasions pour que les élèves se servent de l'écrit d'une manière non simulée, c'est-à-dire la moins scolaire possible, ils risquent aussi de le délaisser parce qu'il n'en saisiront pas toute l'utilité.

Le sociologue François Dubet (1994) affirme qu'à l'école, non seulement les plus faibles sont exclus, mais qu'ils sont "détruits", qu'ils ne parviennent pas à comprendre ce qui leur arrive. Nous avons déjà cité l'éditrice Anne-Marie Métailié qui indiquait que pour "ses" auteurs latino-américains, écrire, c'est travailler sur l'échec qu'ils ont vécu quant à leurs espérances politiques, tenter de le saisir, de le dépasser. Pour cela, ils ont investi d'autres formes de récit que celles qui étaient traditionnellement utilisées. Se servir de l'écrit, à travers des créations dont les formes pourraient être fort diverses, pour dire leur échec, pourrait aider les élèves "faibles", sur le plan scolaire, "à comprendre ce qui leur arrive", et qu'ainsi, ils deviennent, comme l'écrit Annie Ernaux, ethnologues d'eux-mêmes. C'est ce qu'essaie de réaliser, dans le cadre d'ateliers d'écriture, François Bon avec les enfants de zones urbaines défavorisées ou ceux qui connaissent déjà la prison : **"Je prends des mots et j'apporte les moyens de dire. Je ne leur vole pas leur vie : nous travaillons ensemble sur le monde que nous avons sur les yeux. Et du coup, ils m'aident à forger des outils pédagogiques qui n'appartiennent pas encore au corpus scolaire. Dans une ZEP en 4e, avec de tels textes, les enseignants peuvent**

¹⁴² Conférence à l'assemblée générale du SNCEEL (Syndicat National des Chefs d'Etablissement de l'Enseignement Catholique) retranscrite dans *Echanges* 22 de mai 1991 (Bulletin de liaison de l'enseignement catholique des Côtes d'Armor). pp. 43-50.

travailler pour que tout soit encore possible, pour que la destruction ne soit pas irréversible dès les années de collège, pour que l'exclusion ne s'impose pas à 13 ans" (Bon 1996)¹⁴³. Ce qui fait dire aussi à un jeune détenu d'une prison bordelaise : **"Ecrire ça m'apprend à réfléchir dans ma tête, des choses que j'avais dans ma tête et que je ne pouvais pas dire avant, et ça sort mieux. Maintenant ça va"** (Bon 1997, 79).

Cette utilité de l'écrit, les lecteurs, de l'échantillon 1 ou de l'échantillon 2, n'en ont pas parlé ou très peu. Aucun ne nous a dit comme Jean-Jacques Rousseau lorsqu'il évoquait ses premières lectures : **"c'est le temps d'où je date sans interruption la conscience de moi-même"** (*Confessions* Livre 1). Il est vrai qu'il écrit cela bien longtemps après cette époque. Cette carence se confirme aussi dans l'enquête d'Annie Rouxel, déjà évoquée (1996, 63). Les élèves, sous la forme de Q.C.M., devaient préciser ce qu'ils attendaient de l'activité de lecture au collège ou au lycée en classant de 1 à 4 les réponses selon l'importance qu'ils leur accordaient : a. Comprendre un texte ; b. Apprendre à mieux lire soi-même ; c. Découvrir sa personnalité ; d. Mieux comprendre le monde et les hommes. La répartition des réponses est la suivante : a. 57,92% ; b. 10,38% ; c. 3,27% ; d. 28,41%. Cette non perception de ce qui apparaît comme l'intérêt majeur de la lecture ne surprend pas. Sans doute sont-ils trop jeunes ? Mais aussi la trop grande scolarisation de la lecture occulte cet aspect essentiel qui ne se dévoilera que plus tard, à condition qu'ils soient toujours des lecteurs. A l'issue du collège et même du lycée, le savoir des élèves sur l'écrit et son rôle ne constitue encore qu'une ébauche. Transformer cette esquisse en de solides fondations se révèle être, à l'analyse de notre enquête et de bien d'autres, comme un des enjeux de toute politique de lecturisation.

Produire de l'écrit pour construire un savoir sur l'écrit

La production d'écrits pourrait s'orienter vers un travail de soi sur soi qui, théorisé, aiderait les élèves à formaliser leur savoir sur l'écrit. Ils s'approprieraient des mots, un langage qui leur permettraient de communiquer et de se communiquer en construisant des systèmes intelligibles capables de rendre raison des données sensibles (Bourdieu 1992 b). Ce travail s'avère délicat. Il ne faut pas ternir la phase de séduction, en reprenant des schémas pédagogiques éculés, qui, pour une majorité d'élèves, restent de peu d'influence sur leurs lectures quand ils ne les détournent pas de cette activité.

Eco (1995) intitule le premier chapitre de *De Superman au surhomme*, **"Pleurer pour Jenny"**. Il est fait référence au roman et au film *Love story* qui firent beaucoup pleurer... et qui eurent un grand succès. Ce qu'écrit Eco à ce propos pourrait illustrer cette double approche de l'enseignement de la lecture que propose la politique de lecturisation, séduction et théorisation. **"Si Oliver pleure pour Jenny, gare à l'infâme qui sourirait. Mais gare aussi au naïf qui se bornerait à pleurer. Il faut savoir démonter les mécanismes"** (Eco 1995, 25)¹⁴⁴. Les travaux d'écriture apparaissent comme un moyen efficient de construire ce savoir qui permet de "démonter les mécanismes". Ils sont d'abord l'occasion de montrer comment les lectures fécondent l'écriture.

¹⁴³ Interrogé par Antoine Perraud dans *Télérama* n°2423 du 19 juin 1996, 76-77.

Lire pour écrire

Rancière (1987) renverse les propos de Boileau si souvent cités montrant avec Eco que ce qui fait effort pour s'énoncer parvient à se concevoir. Aussi conseiller sinon obliger les élèves à bâtir un plan avant tout travail d'écriture, c'est suivre Boileau, et cela risque de déboucher sur une non expérience d'écriture. Rancière exprime non seulement l'intérêt de la maîtrise de l'écrit dans le travail sur la pensée mais aussi souligne la liaison entre l'écriture et la lecture. **"Ce qui se conçoit bien, dit-on après Boileau, s'énonce clairement. Cette phrase ne veut rien dire. Comme toutes les phrases qui glissent subrepticement de la pensée à la matière, elle n'exprime aucune aventure intellectuelle. Bien concevoir est le propre de l'homme raisonnable. Bien énoncer est une oeuvre d'artisan qui suppose l'exercice des outils de la langue"**. (p. 115)

Rancière s'imprègne de la pensée pédagogique du fondateur de "l'enseignement universel", ce pédagogue étonnant qu'était Joseph Jacotot (1789-1840) pour nous proposer cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Pour ce dernier, écrire ne s'invente pas, cela s'apprend auprès des poètes que l'on décore du titre de "génies" : **"Il faut apprendre auprès de ceux qui ont travaillé sur cet écart entre le sentiment et l'expression, entre le langage muet de l'émotion et l'arbitraire de la langue, auprès de ceux qui ont tenté de faire entendre le dialogue muet de l'âme avec elle-même, qui ont engagé tout le crédit de leur parole dans le pari de la similitude des esprits"** (Rancière 1987, 116). Ces génies ne font qu'appliquer le secret de "l'enseignement universel", **"apprendre, répéter, imiter, traduire, décomposer, recomposer"**. Jacotot prendra ainsi Racine comme exemple et insistera sur l'aspect besogneux de son travail d'écriture, réfutant certains "génies" du XIX^e qui invoquaient des inspirations plus qu'humaines. Le titre de "génie" attribué à certains s'il peut laisser circonspect indique qu'il faudrait chercher de préférence sinon dans **"un livre classique, un de ceux où une langue présente l'essentiel de ses formes et de ses pouvoirs"** (Rancière 1987, 37), du moins dans un livre digne de ce nom, c'est-à-dire pour reprendre la formule de Lévinas, si "son pouvoir dire" dépasse "son vouloir dire", si **"un surplus de sens, peut-être inépuisable, reste enfermé dans les structures syntaxiques de la phrase, dans ses groupes de mots, dans ses vocables, phonèmes et lettres, dans toute cette matérialité du dire, toujours signifiant"** (Lévinas 1982, 135).

Il semble toutefois que les élèves ne devraient pas se cantonner à chercher ni dans les classiques, ni dans ce que Levinas critériait comme un "bon livre", car comment sauraient-ils qu'ils lisent un "classique" ou un "bon livre" ? C'est en confrontant divers types d'ouvrages qu'ils finiront par constater que certains n'épuisent jamais leur force de signification (Chartier 1992). Si on s'astreint, au niveau des médiateurs du livre, à ne préférer aucun apriorisme dans les appréciations, opposer ce qu'on nomme

¹⁴⁴ "Aristote savait pertinemment que le paramètre de l'acceptabilité ou de l'inacceptabilité d'une histoire ne réside pas dans l'histoire elle-même, mais dans le système d'opinions régissant la vie sociale. Pour être acceptable, l'histoire doit paraître vraisemblable, le vraisemblable n'étant autre que l'adhésion à un système d'expectatives habituellement partagé par l'auditoire" (Eco 1993, 13-14). Il existe une chimie des émotions. La faire découvrir aux élèves à partir de leurs émotions de lecture, c'est leur permettre d'être de nouveau ému mais en sachant pourquoi ils le sont.

communément "paralittérature" et "littérature" aide les élèves à objectiver l'interprétation émise après les lectures. Mais mieux vaudra être prudent dans l'utilisation de ces vocables classificateurs, littérature et paralittérature, tant imprégnés de valeurs.

Pourront aussi être comparés les mêmes textes, dans des éditions différentes. Cela permettra de prendre conscience que les formes contribuent à produire du sens. Faire réfléchir sur les écarts entre le texte et le livre, montrer que c'est un espace dans lequel se construit du sens, permet de dissocier deux stratégies, celle des auteurs et celle des éditeurs. Cela peut éviter certaines déceptions qui naissent quand la jaquette est plus prometteuse que le texte. D'où, sur un plan pratique, l'intérêt des entraînements à la lecture de feuilletage.

Dans une école de Guingamp (Côtes d'Armor), depuis six années, les élèves de CM1 décernent un prix "Bouquins" à l'auteur de leur choix, élu dans une sélection d'ouvrages proposés par l'enseignante et qu'ils recevaient ensuite dans leur classe¹⁴⁵. A chaque fois, c'est la même maison d'édition, Rageot Editeur, qui a été primée à travers la collection *Cascade*. Comment expliquer l'étonnante domination de cette maison d'édition ? En 1995, il n'y avait qu'un seul roman de celle-ci contre six d'autres éditeurs, *Folio junior, Livre de poche jeunesse...* Comme on ne peut soupçonner les raisons obscures qui déterminent parfois certains grands prix littéraires, il est nécessaire de bien observer la collection choisie. La collection *Cascade* de Rageot-Editeur offre une présentation soignée, très attirante, une belle couverture glacée, une typographie à la lisibilité parfaite. Quand on compare les ouvrages de cette collection aux romans des autres maisons d'édition qui avaient été lus pour ce concours et qui ne sont pas sans qualité, on constate que la présentation du texte joue un rôle d'autant plus déterminant que les jeunes auxquels ils sont destinés ne sont pas encore des lecteurs. Cela confirme que les auteurs n'écrivent pas des livres, ils écrivent des textes qui deviennent des objets écrits (Chartier 1992). Le sens se construit aussi dans cet écart.

Produire des textes

Pour Rancière (1987) la pensée se dit, se manifeste par des oeuvres, pour se communiquer à d'autres êtres pensants. Ces oeuvres ne se limitent pas à la création littéraire. Mais le littéraire tient une place nodale dans l'appareil scolaire et est au coeur de la politique de lecturisation. Aussi c'est cette forme d'expression qui sera ici envisagée. Là encore, comme pour les lectures, les travaux d'écriture partiront du je. On rejoint ainsi le Talmud dans lequel il est indiqué qu'il existe une obligation pour toute femme ou tout homme d'écrire un livre, d'écrire sa propre histoire, cette forme d'écrit que Ouaknin (1994) appelle "une écriture de la vie", " une mise en texte de la vie".

L'objectif n'est pas d'exacerber une forme de narcissisme, mais d'aider, à travers des situations créatives, à la formation d'esprits agissants, **"des hommes qui font, qui parlent de ce qu'ils font et transforment ainsi toutes leurs oeuvres en moyens de signaler l'humanité qui est en eux comme en tous"** (Rancière 1987, 121). Qu'entend-on par situations créatives ? Roger Salomon dans la préface de la *Grammaire*

¹⁴⁵ Entretien passé le 24 juin 1996 avec l'institutrice à l'initiative de ce projet, Mme Josiane Perrot, à l'Ecole Saint Léonard de Guingamp (Côtes d'Armor).

de *l'imagination* de Gianni Rodari (1990), cite un extrait de ce que ce dernier avait écrit pour présenter un recueil de textes d'enfants publié à Florence en 1972. Il y souligne toute l'importance de ces situations créatives. **"J'appelle situation créative une situation où l'enfant n'est pas considéré comme un consommateur (de savoir, de valeurs préfabriquées, de tradition, de livres, d'inventions d'autrui), mais comme un véritable producteur... Dans une situation créative, l'enfant est mis en mesure de construire sa propre liberté"**. Toute politique de lecturisation essaie de plonger les élèves dans ce type de situation. Mais Rodari ajoute : "C'est un travail délicat, patient, long".

Il serait donc préférable de limiter ces formes et ces situations d'écriture uniquement scolaires qui imposent aux élèves en un temps très court de produire une rédaction pour un seul lecteur. Si les pratiques scolaires ne prétendent reproduire authentiquement les pratiques sociales, parce qu'en dehors des circuits économiques, elles peuvent cependant concerner des produits issus des pratiques sociales de référence (Halté 1992) : articles de journaux, romans, contes, nouvelles, poèmes. La micro-édition des oeuvres de fiction, les "circuits-courts" des écrits d'opinion ou d'information, des journaux littéraires, atténuent l'aspect scolaire de l'écriture.

Ces travaux d'écriture obligent à résoudre les contraintes de la production écrite, aident ainsi à la construction intellectuelle de l'élève, et lui fournissent le "mode d'emploi" d'un moyen qui lui assure une meilleure prise sur la vie, sur sa vie. Ce n'est pas simplement réintroduire le "texte libre" qui serait produit en utilisant l'outil informatique au lieu de l'imprimerie, ce n'est pas non plus évacuer toutes les contraintes car celles-ci sont parfois nécessaires pour pouvoir créer en toute liberté. Il semble même que les contraintes doivent être d'autant plus contraignantes que les élèves rencontrent des difficultés avec l'écrit ¹⁴⁶.

Ainsi, Roger Salomon dans la préface à la *Grammaire de l'imagination* de Rodari (1990) évoque le héros d'une nouvelle d'Heinrich Böll ¹⁴⁷ qui parle des "cahiers du coloriage" de son enfance sur les pages desquels ne figuraient que quelques traits et parfois même seulement des points à relier entre eux par des traits, et qui remarque que cela lui laissait une grande liberté d'invention tout en le stimulant au départ. **"J'usais toujours largement, précise-t-il, de cette faculté de transposition. Au grand effroi de ma mère, d'une silhouette nettement destinée à représenter un cuisinier je faisais un chirurgien en train d'opérer. (...) Il est évident que la présence de quelques contours auxquels des points habilement disséminés assignent une certaine orientation autorise une liberté bien plus grande qu'une page blanche, prétendu symbole d'une liberté absolue, ardemment convoitée parce que censée laisser toute latitude à l'imagination"**.

Des "gammes" seront à mettre en place. Des exercices, ludiques parfois, aideront à déconstruire les textes littéraires, utilisation par exemple, des travaux de l'OULIPO,

¹⁴⁶ Grignon et Passeron (1989) soulignent qu'il ne faut pas se laisser piéger par l'application mécanique d'une métaphore mécanique en pensant que le "jeu" diminue quand l'"étau" des contraintes se resserre.

¹⁴⁷ *Loin de la troupe*. Paris : Le Seuil 1966.

l'application de ce que Couégnas (1992) nomme **"la formule paralittéraire de Martin Eden"**, l'exemple d'Eco dans l'Apostille au *Nom de la rose...* Profiter de ces "gammes" pour introduire en classe une activité qui ne posséderait qu'une seule essence scolaire, un peu comme l'est la dictée, par exemple, pour l'orthographe, ne présenterait qu'un intérêt limité. Aussi ces gammes, ou toute information sur des figures de style et des techniques d'écriture, ou des exercices de grammaire ou des notions d'orthographe sont proposés, d'abord, pour aider à un déblocage initial ou résoudre des difficultés techniques lors de l'écriture. Fruit de la multiplication des exercices d'écriture, une sédimentation de connaissances qu'on pourrait qualifier de contextualisées, parce qu'utiles pour avancer dans le travail entrepris, permettrait à l'élève de construire un savoir, son savoir sur l'écrit.

Un effort de création littéraire est demandé aux élèves. Produire de la littérature, pas retranscrire des discours parlés, voilà l'enjeu. A partir du ressenti, de ses rêves ou de ses désirs, de ses révoltes ou de ses coups de coeur, de ses échecs ou de ses succès, fabriquer une oeuvre pour mieux faire partager.

Goody (1979) insiste sur le rôle que joue l'écriture dans l'élucidation de nos propres pensées. Pour Annie Ernaux (1997), l'écriture se caractérise par l' "inconscience de la suite". C'est un "laboratoire" dans lequel nous essayons de nouvelles configurations possibles de la pensée et de l'action, pour en éprouver la consistance et la plausibilité (Ouaknin 1994). L'écriture doit être une aide à penser le réel, elle n'est pas dans l'usage d'un outil pour exprimer quelque chose qui préexiste, mais dans le travail d'un matériau (Foucambert 1989). Tous insistent sur l'importance de l'écriture pour construire sa pensée. C'est un enjeu qui dépasse largement les cours de français. C'est ce que souligne avec justesse Pierre Lepape dans *Le Monde* du 6 octobre 1995 à propos du livre de François Bon *C'était toute une vie* : **"L'idée qu'écrire des histoires sur ce qu'on vit, sur le milieu qui vous entoure, sur ses révoltes, sur ces rêves, permet de donner une forme à son existence"**. Il ajoute pour les nombreux élèves pour qui l'école ne fait pas sens : "A ceux qui errent dans les ruines d'un monde démoli, l'expérience de l'écriture apprend les gestes de bâtir".

Lectures, "gammes", travaux d'écriture, parfois longs, vont se combiner pour une production qui permettra la maîtrise d'un outil précieux dans la construction d'une pensée. Les lectures serviront à acquérir cette capacité à dire ce que l'on pense dans les mots des autres qu'ainsi on s'appropriera, à apprendre dans les livres "les outils de l'expression". Ce sera lire pour produire des textes et produire des textes pour mieux lire. Mais ces lectures, cette production d'écrits ne peuvent se couper de la vie de l'élève. Trop souvent, ce dernier sépare l'école et sa vie hors de l'école. Il semble essentiel que cette activité d'écriture fécondée par des lectures permettent d'abord à l'élève une intelligence de ce qu'il vit dans le cadre scolaire. Pour construire cette réflexion, un type d'écrit nous apparaît utile : le *circuit-court*. La définition que donne Nathalie Bois (1998, 35) d'un *circuit-court* indique le rôle que peut jouer une telle activité : **"Production régulière d'écrits qu'un groupe de vie élabore pour lui-même comme instrument de compréhension et d'analyse de ce qu'il vit. Sa diffusion, strictement limitée au groupe, est systématiquement accompagnée d'un temps de réflexion commune"**. Faire s'exprimer les élèves sur le ressenti de l'enseignement vécu quotidiennement leur permet de concrétiser leur pensée, de l'affirmer, car l'écrit, outil exigeant, impose la

précision, mais aussi ouvre au débat ce que les enseignants considèrent souvent comme leur "domaine réservé". En acceptant de participer à cette production, le professeur de français reconnaît à cette pensée imprimée son importance.

La classe de français, dans le cadre d'une politique de lecturisation, ne se transforme donc pas seulement en "atelier de lecture", mais s'organise aussi en "atelier d'écriture", en lieu de production d'écrits, ce qui implique non seulement quelques modifications d'ordre matériel ou structurel, non insurmontables, ainsi les lieux de production d'écrits s'installeront de préférence à proximité du C.D.I. de l'établissement, mais aussi une autre forme de rapports entre élèves et enseignants, ce qui n'apparaît pas aussi simple.

Le professeur de français, pivot de la politique de lecturisation

Montaigne s'appuie sur son expérience pour nous présenter un précepteur qui se comporte en parfait agent de lecturisation : ***"Le premier goust que j'eus aux livres, il me vint du plaisir des fables de la Métamorphose d'Ovide. Car, environ l'aage de sept ou huit ans, je me desrobois de tout autre plaisir pour les lire ; d'autant que cette langue estoit la mienne maternelle, et que c'estoit le plus aysé livre que je cogneusse, et le plus accomodé à la faiblesse de mon aage, à cause de la matière. Car des Lancelots du Lac, des Amadis, des Huons de Bourdeaux, et tel fatras de livres à quoy l'enfance s'amuse, je n'en connoissois pas seulement le nom, ny ne fais encore le corps, tant exacte estoit ma discipline. Je m'en rendois plus nonchalant à l'estude de mes autres leçons prescrites. Là, il me vint singulièrement à propos d'avoir affaire à un homme d'entendement de precepteur, qui sçeut dextrement conniver à cette mienne débauche, et autres pareilles. Car, par là, j'enfilay tout d'un train Vergile en L'Æneide, et puis Terence, et puis Plaute, et des comedies Italiennes, luué toujours par la douceur du subject. S'il eut esté si fol de rompre ce train, j'estime que je n'eusse raporté du college que la haine des livres, comme fait quasi toute nostre noblesse. Il s'y gouverna ingenieusement. Faisant semblant de n'en voir rien, il aiguisoit ma faim, ne me laissant que à la desrobée gourmande ces livres, et me tenant doucement en office pour le autres estudes de la regle"*** (Montaigne, I, XXVI).

Le professeur de français peut être cet "homme d'entendement" qui "gouverne ingénieusement" les élèves pour qu'ils ne quittent ni le collège, ni le lycée, avec la "haine des livres". La pédagogie de la lecture impose comme première difficulté de ne pas entraver le "plaisir" de lire que certains peuvent connaître en dehors du système scolaire ; plaisir de se plonger dans des histoires qui parlent à de jeunes lecteurs ; plaisir de s'identifier à des personnages attachants ; plaisir de se faire peur... La praxis pédagogique de la lecture s'emploie à retrouver la triade pestalozzienne, à lier le *coeur*, le "plaisir de lire" qu'on vient d'évoquer, la *tête*, la lecture dans sa forme "savante" ou "virtuose" , et la *main* que l'élève utilise lorsqu'il produit de l'écrit. Il s'agit bien, comme l'explique Michel Soëtard (Pestalozzi 1801, ed. 1985, 34) ***"de trois points de vue sur la force une de l'homme : celui du pouvoir qu'il a de se dégager de ce monde et des impressions confuses qui l'y enchaînent, dans le but de le maîtriser à la faveur de conceptions claires ; celui de l'aptitude qu'il s'acquiert ainsi de mettre en oeuvre sa***

volonté libre en et malgré les contingences de ce monde ; celui des moyens techniques qu'il se donne enfin dans l'intention de se faire, à partir de ce qu'il est et dans le sens de ce qu'il doit être, 'une oeuvre de soi-même' ". Aussi faut-il examiner les compétences à acquérir pour assumer cette tâche.

La triple compétence du professeur de lecture

Le professeur de français, dans la mise en oeuvre de la politique de lecturisation, s'efforce d'acquérir une triple compétence : celle d'être à la fois un formateur, un médiateur et un accompagnateur de lectures.

Le professeur de français formateur

Il ne transmet pas un savoir théorique au moyen d'un discours professoral, mais, à travers les activités pédagogiques qu'il met en place, façonne les occasions de la construction de ce savoir. Comme le dit Foucambert (1996), à la différence des connaissances, le savoir - il produit de la transformation dans son environnement - ne se transmet pas, il se construit¹⁴⁸. Aussi préférons-nous le terme de formateur à celui de professeur parce qu'il s'agit pour l'élève de se former, se donner une forme. La prise de distance avec la simple transmission d'un savoir professé dans un cadre scolaire s'impose. Nous suivons Pineau (1994, 439-440) lorsqu'il souligne l'action effectuée par le sujet dans sa formation : **"La formation ne se fait pas à partir de rien, mais en mettant ensemble, en rapport, en contact, différents éléments. (...) Se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe a priori qui serait donné de l'extérieur. Cette forme toujours inachevée dépend d'une action. Sa construction propre est une activité permanente"**¹⁴⁹. Il s'agit d'une conquête personnelle réalisée à partir d'une expérience personnelle par un sujet qui cherche. Le professeur met en place à travers diverses activités les conditions de cette conquête en aidant les élèves à établir des connexions entre les livres et leur vie, entre leurs lectures. L'apport théorique s'intègre au parcours de lecture-écriture de l'élève en l'aidant à cheminer.

Le professeur de français médiateur

Comme l'écrit Talpin (1995), si la lecture est l'histoire d'une rencontre, en général entre un sujet et un texte, le tiers intermédiaire, entremetteur, peut aussi avoir une importance fondamentale. Ce n'est pas une possibilité aussi évidente qu'il ne paraît, surtout si on se place dans le champ littéraire si présent lorsqu'on traite de la lecture au collège ou au lycée.

Reuter (1991) a montré que la littérature se construit comme négation des médiations car le discours dominant dans le champ littéraire suppose une "communion" autour du livre. Aussi si elle est finalement acceptée, ce n'est qu'avec circonspection et en

¹⁴⁸ Conférence au CRDP de Nantes le 25 mars 1996.

¹⁴⁹ Pineau Gaston. "Formation". In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan université, 1994. pp. 437-441.

s'appuyant sur des pré-supposés. L'un de ceux-ci est que les médiations sont toujours considérées comme des adjuvants et non comme des obstacles ou des formes d'exclusion. Ainsi distribuer une liste de livres aux élèves ne peut apparaître que comme une aide, même si cette liste privilégie un type d'ouvrages, oubliant ainsi que sélectionner et offrir, c'est aussi limiter et interdire.

Le professeur de français reste un intermédiaire entre le livre et l'élève parmi d'autres médiateurs (la parentèle, les pairs, les bibliothécaires, les médias). Mais il possède trois particularités qui renforcent son rôle de médiateur. C'est un institutionnel, un professionnel du livre et de la lecture, avec qui les élèves doivent, par obligation, cohabiter.

Son rôle est pour cela à la fois semblable et différent de celui des autres médiateurs. Il ne s'agit pas uniquement de servir la lecture et le livre comme le ferait un bibliothécaire par exemple, mais que le livre et la lecture aident l'élève à se construire. Aussi il ne peut exister un seul mode de médiation puisqu'il doit tenir compte de la diversité des élèves. Cette médiation pose problème car les médiations sont loin d'être purement et simplement techniques, elles sont toujours aussi idéologiques, porteuses de positions et de valeurs (Reuter 1991, 67).

L'enseignant n'apparaît pas comme un intermédiaire neutre. Il est, de par sa fonction, du côté du livre. Il s'efforce de montrer, sans aucune démagogie, qu'il peut, sinon se mettre à la place des élèves, du moins les comprendre.

Le professeur de français diffère ainsi des "médiateurs du livre" qu'à la demande d'associations comme ATD - Quart Monde, le Ministère de la Culture essaie de mettre en place dans les quartiers. Le médiateur, dans ce cas, possède la même expérience de vie que le public qu'il rencontre dans son travail. Il n'y a pas la distance qui sépare le professeur des élèves. Il obtiendra plus rapidement la confiance du public défavorisé auquel il s'adresse tandis que l'enseignant devra faire preuve de qualités relationnelles pour gagner celle de ses élèves. Il ne faut pas toutefois imaginer que la solution ne serait que relationnelle. C'est l'illusion que véhicule, avec talent, l'ouvrage de Daniel Pennac *Comme un roman*. Penser qu'il suffit d'entamer la lecture d'un roman pour qu'ensuite les élèves se ruent dans les librairies, c'est surestimer les compétences charismatiques des enseignants et méconnaître les apports de la sociologie de la lecture. Privat (1995, 244 note 6) le rappelle avec justesse : **"Sans dénier l'importance du relationnel dans la diffusion d'une pratique culturelle, on ne saurait confondre sans désinvolture magie des rapports affectifs et formation, incitation généreuse et construction personnelle, animation ludique et apprentissages, intérêts passagers et pratique autonome"**.

Le travail de médiateur doit consister avant tout dans une activité d'animation que le professeur ne peut mettre en oeuvre qu'en travaillant avec le (la) documentaliste du collège dans lequel il travaille ¹⁵⁰. Le partage de ce rôle de médiateur du livre entre le professeur de français et le (la) documentaliste ne va pas sans poser de problèmes. On

¹⁵⁰ Un exemple d'animation : les travaux sur catalogues d'éditeurs. Cette activité, encouragée par le ministère de l'Éducation du Québec, permet aux élèves de prendre conscience de l'étendue de l'offre éditoriale, de percevoir le fonctionnement de ce milieu, d'en saisir le code. C'est une activité qui aide les élèves à étayer leur approche de l'écrit en créant des repères culturels.

retrouve la même difficulté qu'avait souligné Privat (1995, 241) dans la coopération entre écoles et bibliothèques. Il s'agit de deux modèles différents d'appropriation culturelle : **"Un modèle centré sur le texte à dominante didactique et, d'une certaine manière, autoritaire et finalisée et un modèle centré sur les livres à dominante incitative, libérale et désintéressée"**.

Dans notre étude précédente (1993), nous avons constaté que dans ce domaine les *Instructions officielles* (1985) ne sont pas respectées. Ces textes prévoient pourtant que **"chaque professeur quelle que soit sa discipline, prendra contact avec le bibliothécaire-documentaliste et établira avec lui une collaboration pour mettre en oeuvre, après les avoir définies avec précision, des actions pédagogiques correspondants aux objectifs recherchés"** (*Lire au collège* 1986, 3). C'est ainsi que 60,4% des enseignants que nous avons interrogés accompagnent les élèves au moins une fois par trimestre au C.D.I., mais 73,1% de ceux-ci ne travaillent pas en collaboration avec le (la) documentaliste ¹⁵¹. On ressentait même une certaine tension entre enseignants et documentalistes. Foucambert (1986) en commentant l'enquête de l'I.N.R.P. qui portait sur 16 005 élèves dans 71 collèges, dressait un constat identique. Le C.D.I. apparaissait comme un prolongement ou un lieu-ressource pour ce qui se passe en cours, mais pas comme un centre d'animation et de promotion pour la lecture et le livre.

Il existe une partition du travail culturel entre les professeurs de français et les documentalistes qui doit être interrogée. Aux premiers serait dévolu le développement des compétences de lecture, aux seconds l'activation de ces compétences. C'est oublier qu'on ne peut dissocier l'un de l'autre.

Le professeur de français accompagnateur de lectures

C'est un lecteur qui peut témoigner auprès des élèves de son cheminement mais qui ne peut le fixer comme un modèle. Ce n'est peut être pas le rôle le plus facile parce que c'est celui où l'enseignant se dévoile le plus. **"Le professeur appartient à un de ces groupes qui, à travers un type de réussite scolaire, proposent un modèle d'identification, donc d'intégration ou d'exclusion sociale, et il est important qu'il donne à voir, lui aussi, les relations qu'il entretient avec l'écrit, ses jublations comme ses rejets, qu'il en permette l'examen, qu'il aide à percevoir les causes sociologiques de leur constitution, et qu'il fasse sentir en quoi, lui aussi, il est en recherche, donc en apprentissage, d'un usage de la langue écrite qui soit, pour le plus grand nombre, un outil de pensée et de transformation. Ce dont il témoignera d'autant mieux qu'il entraînera ses élèves avec lui dans des actions sur l'extérieur. Qu'il en fasse des acteurs plutôt que des spectateurs de la lecture des autres"** (Foucambert 1994, 143).

Accompagner les lectures des élèves, c'est à travers les échanges informels sur les lectures qui sont encouragés, ouvrir la voie d'une quête en commun de sens dont le professeur ne peut s'exclure. A côté des micro-sociabilités qui concernent les élèves, il apparaît intéressant qu'ils puissent aussi échanger avec un lecteur que l'on peut qualifier d'expert. Celui-ci devra alors sortir du discours convenu sur la lecture, et s'engager personnellement. Expliquer, par exemple, ce que lui procure la lecture d'un thriller ou

¹⁵¹ 166 professeurs de français en classe de troisième dans cinq départements de l'Ouest de la France.

d'une B.D., à côté d'un essai. Il ne s'agit pas de monopoliser l'attention des élèves sur le comportement lectoral du professeur mais ne pas esquiver leurs interrogations. Cette tâche qui s'apparente à une sorte de "tutorat lectoral" peut compenser, en partie, l'absence d'adulte lecteur dans la cellule familiale.

La double fonction du professeur de français

Cette triple compétence aide le professeur à exercer le mieux possible sa double fonction : professeur de lecture et professeur d'écriture car, dans le cadre d'une politique de lecturisation, la classe de français s'organise en atelier de lecture et d'écriture.

Etre un professeur de lecture

Si pour une minorité d'élèves, le professeur de français peut garder sa fonction de professeur de lettres, nous sommes de plus en plus persuadé, comme le romancier Michel Chaillou, qu'il ne suffit pas d'enseigner la littérature, et sans doute pas selon la méthode aujourd'hui pratiquée au collège et au lycée ¹⁵². Pour le plus grand nombre d'élèves, il nous semble que le professeur de français est d'abord un professeur de lecture.

Le professeur de lecture est d'abord un lecteur. Cela semble une évidence, mais elle doit être réaffirmée. Certaines enquêtes ont montré que les enseignants avaient parfois des difficultés à s'évader de leurs manuels de cours. Combien d'enseignants de français, par exemple, jugent les ouvrages de la littérature de jeunesse sans jamais les avoir lus. Quel est ce lecteur ? C'est quelqu'un qui a su développer la faculté de théoriser son engagement dans la lecture, à l'historiciser, donc à prendre du recul par rapport à son comportement de lecteur de telle façon qu'il relativisera la position d'où il apprécie les lectures des autres. Cette théorisation nécessite d'entrer dans un processus d'autoformation de "lecteur expert" qui implique une connaissance "à la source" des théories qui fondent le discours et les pratiques pédagogiques quant à la lecture. D'où le nécessaire recours à des lectures.

Etre un professeur d'écriture

"On imaginerait difficilement un professeur de piano, de cuisine ou de dessin qui ne s'adonnerait pas personnellement à l'activité dont il cherche à faire partager la pratique et qui ne s'exposerait pas en ce domaine pour y associer les apprentis qu'il se propose de former". La remarque de Foucambert (1994, 169) constitue une évidence insuffisamment partagée pour conduire à des bouleversements dans l'approche de l'écriture à l'école. C'est ce que confirme Halté (1992). Il a souligné les contradictions des enseignants qui, bien qu'accordant un grand prix aux dimensions textuelles, à travers la cohérence des idées, le respect du sujet, l'originalité, le style, insistent davantage en classe sur le "trio linguistique" : orthographe, grammaire, conjugaison, que sur la technique de l'écriture qui ne s'enseignerait pas. Aussi trop souvent se contente-t-on de

¹⁵² Chaillou Michel "A la recherche de la mémoire de la langue". In : *Cahiers pédagogiques* n°313 d'avril 1993. pp. 31-33. (Propos recueillis par Violaine Houdart).

demander aux élèves de produire une rédaction. C'est un genre littéraire particulier qui s'est généralisé, depuis le début du XIX^e siècle, des premières classes du primaire à la fin du collège. Le rite, comme le rappellent Léon et Roudier (1988), est immuable : un sujet, un délai de remise, un argument en exergue, double page et marge large, introduction, développement, conclusion. **"Rigidifiée à travers ses rites"**, "empoissée par les stéréotypes", cette rédaction empêche toute véritable expérience d'écriture. **"Pensée comme transcription d'un discours préalable, l'écriture devient le lieu de la représentation transparente du monde et de l'expression du sujet. Pratique de reproduction, d'un 'déjà là', l'écriture se satisfait aisément du triple apprentissage du quoi dire et du mieux dire avec l'approche des textes et la fréquentation des oeuvres. A cette conception dominante à l'école et dont se satisfait la théorie des processus rédactionnels, s'oppose celle de l'écriture comme production orientée au contraire vers la pensée à venir"** (Halté 1992, 105). C'est cette deuxième approche de l'écriture qui entre dans une politique de lecturisation car la rédaction traditionnelle empêche une vraie implication du Je dans l'écriture ¹⁵³.

Puisque l'écriture permet d'acquérir une maîtrise nouvelle de la réalité (Goody 1979), s'approprier des savoirs par des expériences d'écriture, selon le principe que c'est en faisant que l'élève apprend, pourrait être l'approche de cette activité. Le changement à opérer dans les pratiques pédagogiques apparaît conséquent. Pourtant en 1975, en ouverture d'un colloque sur *L'enseignement de la littérature : crise et perspectives* à la faculté des lettres modernes de Strasbourg, Jean Ricardou déclarait déjà que **"l'enseignement de la littérature ne consiste jamais à enseigner de la littérature"**, car pour cela il faudrait que l'enseignant devienne un écrivain et un théoricien. Au lieu d'énoncer un discours sur la littérature, le professeur de français fabriquerait des textes, produirait de la littérature tout en aidant les élèves à théoriser un savoir en gestation.

Les savoirs théoriques (grammaire du texte, pragmatique, génétique textuelle...) seront convoqués pour et au cours des travaux d'écriture, pour les entreprendre, les avancer et les évaluer ¹⁵⁴. Cela entraînera, peut-être, en la finalisant, une autre entrée dans un tissu théorique, encore insuffisamment utilisé parce que très étendu. Ces référents qui font appel à la linguistique, à la sémiotique, à la science littéraire, comme le

¹⁵³ Annie Ernaux, dans les *Cahiers Pédagogiques* n°363 d'avril 1998, constate comment il est difficile pour "l'enfant immergé dans une culture dominée (...) d'engager dans le "je" sa réalité propre". La romancière exprime le profond accablement qu'elle ressent à la relecture de ses rédactions d'élèves de la classe de 6^e à celle de 3^e : "Dans ces narrations et ces descriptions, toujours à la première personne et toutes très bien notées, il n'y a rien de moi, rien de la réalité qui était la mienne. Pas une ligne, pas un mot qui réfère au commerce de mes parents, aux gens que je connaissais, aux choses de la maison. Ma vraie vie, celle dont ma mémoire a conservé la trace, est rigoureusement absente de ces pages où, par ailleurs, le passé simple et le subjonctif imparfait, les "je fis" et les "que j'eusse", gagnent du terrain d'année en année. Le "je" que j'emploie n'est pas le mien" (p. 9).

¹⁵⁴ "La linguistique a étendu son champ de la phrase au texte avec la grammaire du texte. Les notions de cohérence textuelle et de progression thématique sont éclairantes pour désigner les "défauts d'un texte". la pragmatique qui analyse les énoncés du point de vue de leurs rapports avec les situations d'énonciation rend compte de leur diversité. Elle permet d'étudier l'enjeu d'un texte en fonction notamment du destinataire. (...) La génétique textuelle a connu un grand essor : elle étudie la genèse des textes littéraires, leurs différents états successifs. (...) Les travaux sur la rature permettent de mieux entrevoir le travail de "l'atelier de l'écrivain". (Boniface 1992, 98-100).

constate aussi Halté (1992, 32), ne se sont pas imposés à l'école. De plus, ces apports théoriques se mélangent à l'ancienne approche dont ils pervertissent **"la cohérence sans parvenir à lui substituer la sienne"**. Maintien de la rédaction, difficulté à introduire les "nouveaux" savoirs théoriques. En France, savoir écrire s'apparente encore souvent à un don. Certains le possèdent, les autres pas. Aussi, Ricardou n'avait-il pas tort de choisir la prudence quand il évoquait le futur de ce que pourrait être un véritable enseignement de la littérature. **"Enseigner la littérature sera un jour, peut-être, enseigner à fabriquer du texte dans ce qu'on pourrait appeler des ateliers d'écriture. On y écrira un texte, mais en se demandant toujours quels procédés sont employés : l'enseignement sera une production conjointe de pratique et de théorie. Nous en sommes loin"** (Ricardou 1975, 34)¹⁵⁵.

Les *creative writing* des universités américaines, qui ont proliféré au cours des deux dernières décennies (Ferguson 1991), ne se sont pas installés en France¹⁵⁶. Dans ces *creative writing*, des écrivains (Alison Lurie, John Hawkes, Susan Sontag, Paul Auster...) montrent qu'ils sont à même d'assurer tout autant l'enseignement que la pratique de leur art. L'idée que les Français se font de l'écriture et du style est éloignée de cette réalité.

Pourtant, les ateliers d'écriture ont essaimé en France, avec, parmi le large public concerné, des enseignants. La diversité des ateliers, la variété des approches, le manque de recul par rapport à ces expériences (en I.U.F.M., stages de la MAFPEN, pour ce qui concerne des institutions liées à l'école) rendent difficiles une évaluation des modifications dans l'approche pédagogique de l'écrit qu'elles pourraient entraîner. Une transformation des pratiques pédagogiques des enseignants nécessiterait, sans doute, un cycle long d'ateliers d'écriture littéraire. Un cursus de formation reste à élaborer. En mars 1989, dans le n°61 de la revue *Pratiques*, Claudine Garcia-Debanc prône, pour les enseignants, des situations de formation analogues à celles vécues par les élèves en classe. Si en faisant, l'élève apprend, c'est que l'enseignant s'efforce de faire passer l'élève des connaissances procédurales, "savoir comment", aux connaissances déclaratives, "savoir que". Le professeur de français, de par sa formation, maîtrise des connaissances déclaratives mais pas forcément procédurales. **"Il sait déjà beaucoup, mais il n'a pas fait ce qui ne s'apprend qu'en faisant"**.

Se pose donc pour le professeur de français qui apparaît comme le pivot de la politique de lecturisation la question de sa formation. Celle-ci doit lui permettre de construire son savoir afin qu'il puisse ensuite créer dans les classes qui lui seront

¹⁵⁵ Ricardou Jean. *Claude Simon : analyse, théorie*. Colloque de Cerisy 1974. Paris : UGE 10/18, 1975.

¹⁵⁶ L'entrée des groupes d'écriture dans un cursus universitaire date de 1897 à Iowa qui reste la plus célèbre université de *creative writing* workshops. Dès 1931 des diplômes dans ce domaine sont accordés dont le Master of fine arts (MFA) à partir de 1941. En 1990, the Associated Writing programs (AWP) estime à 340 le nombre de cours d'écriture. En général, les études spécialisées en écriture durent deux ans. Le cursus aboutit à un diplôme (MFA) délivré au vu d'un manuscrit qui, pour les meilleurs, peut être publié. Des écrivains connus, Tennessee Williams, Flanery O'Connors, Raymond Carver, Philip Roth, John Irving... sont passés par les *creative writing*. Ces *creative writing* sont différents des ateliers d'écriture tels qu'ils fonctionnent en France. Les participants n'écrivent pas sur place, mais les textes écrits par les étudiants, en dehors des cours, sont lus, étudiés, critiqués. (D'après Boniface, 1992).

affectées les conditions qui aideront les élèves à édifier le leur. Déjà en novembre 1991, le *Conseil national des programmes pour l'évolution du collège* invitait à une réforme importante de la formation et des concours de recrutement des professeurs de français. Actuellement, la part du littéraire y est trop considérable par rapport aux connaissances sur la langue, sur la lecture et la production de textes. Ces trois aspects doivent avoir une part égale de formation.

Vonk a souligné l'opposition entre les deux modèles d'enseignants tel que l'OCDE les définit ¹⁵⁷. Le modèle à compétence minimale et le modèle à professionnalisme ouvert. C'est le premier qui domine en Europe. ***"Suivant ce modèle, l'enseignement est considéré purement et simplement comme un système de livraison. Les décisions sur ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment cela doit l'être sont prises au niveau du management, au-dessus de la classe et de l'école, ce qui entraîne un programme scolaire imposé. Le travail de l'enseignant est ramené à effectuer la livraison de ce programme aussi efficacement et aussi effectivement que possible. Dans cet environnement, il est facile d'évaluer les enseignants en jugeant comment ils effectuent cette livraison et leur formation peut être organisée de façon à remédier à leurs déficiences"***.

La politique de lecturisation appelle un autre modèle d'enseignant car ses fonctions exigent d'autres compétences que celles que fournissent les formations correspondant à ce premier modèle. Le second modèle, tel que le présente Vonk, place l'enseignant au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation et semble mieux convenir. ***"Les enseignants, individuellement ou en groupe, sont responsables de l'analyse des besoins de l'école. Ils sont capables et désireux de débattre ouvertement, non seulement entre eux, mais avec les autres parties légitimement concernées, des solutions possibles ou des développements souhaités et, aussi, de prendre des décisions sur ce qu'il y a lieu de faire et comment en assurer la mise en oeuvre. Les enseignants sont considérés comme des leaders innovateurs, capables de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves et d'y réagir, enfin, d'évaluer le résultat de leurs interventions"***.

¹⁵⁷ Vonk J.H.C. *Nouvelles perspectives pour la formation en Europe*. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogique, 1992. pp. 4-5.

CONCLUSION

Si nous réfutons l'idée d'une crise générale de la lecture, il existe cependant un problème de l'enseignement de la lecture au collège car celui-ci accueille aujourd'hui tous les enfants, mais fonctionne encore trop souvent comme s'il n'avait affaire qu'à des élèves qui possèdent les "compétences remarquables" en lecture, c'est-à-dire qui sont capables de découvrir l'implicite des textes et de les mettre en réseau. Or ces compétences, qui sont celles du lecteur, ne sont acquises, selon les évaluations du Ministère de l'Education Nationale, que par moins de 20% des élèves de sixième. Pour une majorité d'élèves, essentiellement ceux qui proviennent de familles où le livre n'occupe ni espace, ni temps, l'apprentissage de la lecture n'est pas achevé. La politique de lecturisation s'inscrit dans ce contexte et tient compte du "handicap" (dans le sens que lui donne Bourdieu de "course à handicap") que connaissent ces élèves qui demeurent des liseurs.

La plus grande diffusion des pratiques de lecture à laquelle aspirent les ordonnateurs d'une politique de lecturisation les contraint à d'abord ne pas gâcher l'enthousiasme des enfants lors de leur arrivée au collège, qui se manifeste aussi dans leur rapport à l'écrit, tout en créant les conditions qui leur permettent d'accumuler le capital culturel indispensable pour aller seul vers le livre, pour de liseur devenir un lecteur.

Si la politique de lecturisation, mise en oeuvre dans le collège des élèves de l'échantillon 1 (E1), n'a pas "fabriqué" davantage de lecteurs que les autres approches pédagogiques rencontrées par les élèves de l'échantillon 2 (E2), les non-lecteurs y sont cependant moins nombreux que dans E2, la compétence technique mieux maîtrisée, la distribution des lecteurs entre "boulimiques", "classiques", "distanciés", "itératives",

"pointillistes" n'est pas identique, et les appréciations qu'ils portent sur la lecture au collège, temps des lectures choisies qu'ils opposent à celui du lycée, temps des lectures imposées, se différencient de celles de E2 pour qui le collège est le temps des lectures oubliées. Les "lecteurs" et les "entre-deux" de E1 expriment nettement leur "intérêt" pour cette liberté de choix. L'influence pédagogique observée ne signifie pas qu'elle soit bénéfique à tous. Qu'il y ait moins de non-lecteurs et pas davantage de lecteurs dans l'échantillon 1 signifie l'existence d'une catégorie intermédiaire plus nombreuse, les "entre-deux". Cette catégorie de liseurs exprime plus vivement ses critiques à l'encontre de l'imposition scolaire que les "non lecteurs", plus indifférents. Le danger des *no man's lands* culturels a été souligné. Ne plus être un "non lecteur" ne peut s'apprécier comme un progrès si cela se traduit par un état durable d' "entre deux".

Les élèves de l'échantillon 1 ont vécu une politique de lecturisation qui s'est construite dans une certaine empirie. Tout était organisé pour que les élèves s'approprient l'écrit et son environnement : atelier lecture, travail dans un C.D.I. accueillant, production d'écrits, pour une part socialisés. Mais l'équipe enseignante à l'origine du projet ne s'était pas penchée sur les raisons qui la poussaient à vouloir diffuser les pratiques de lecture comme si elles étaient évidentes, rejoignant ainsi un consensus largement partagé par les classes lectrices de la société : **"Il est bon de lire"**. La théorie qui a fait défaut à la politique de lecturisation menée dans le collège des élèves de E1 s'est construite, au cours de cette recherche, autour d'une question, **"Pourquoi faut-il qu'ils lisent ?"**, et d'un appui sur l'histoire de la lecture. En effet, les pratiques pédagogiques observées dans les cours de français au collège se signalent par un certain figement, dans le choix des textes, dans la manière de les aborder, alors que les élèves concernés vivent dans un environnement complètement différent de celui qui a imprégné sa marque à cet enseignement. De plus, à la veille de ce qui sera peut-être, avec le développement de la lecture sur écran, une troisième révolution de la lecture, il n'est pas inutile de s'arrêter sur les deux ruptures qui l'ont précédée, le milieu du XII^e siècle et la seconde moitié du XVIII^e.

La première révolution souligne l'importance de la lecture visuelle, mais aussi comment cet outil si précieux dans l'essor de la pensée scolastique est aussitôt confisqué par les lettrés. La seconde marque le décrochage entre une société qui se désacralise, qui multiplie les écrits, et l'enseignement de la lecture. Celui-ci éprouve, encore aujourd'hui, des difficultés à s'extraire de la sacralité et de l'oralité originelles. Les textes, pour l'essentiel, sont différents, mais l'approche demeure identique. Le passé éclaire le présent et arme ainsi le lecturisateur d'un instrument d'objectivation "pour porter au jour les présupposés qu'il doit à son inclusion dans l'objet de connaissance" (Bourdieu 1997, 22). Un travail d'anamnèse, à travers une réflexion sur son propre cheminement de lecteur, n'apparaît pas inutile pour que le professeur de français prenne conscience de la singularité du parcours de chaque lecteur et se méfie de toute idée de vouloir universaliser le sien.

Notre approche peut paraître paradoxale : fortifier l'habitus lectoral, construire une culture du désir de lire afin de se libérer de cet habitus, "fabriquer" un lecteur pour l'aider à entrer dans un travail d'autonomie. La probabilité d'accéder à une action rationnelle que Bourdieu reconnaît à tout habitus nous semble plus forte avec cette forme particulière de

l'habitus qu'est l'habitus lectoral. Le détour par Aristote et Saint Thomas d'Aquin éclaire cette éventualité. La définition classique de l'habitus - disposition stable qui permet d'agir quand on veut, avec aisance et plaisir - convient bien à l'habitus lectoral.

L'habitus constitue l'apport positif de l'habitude et soumet les "automatismes" à la raison, aussi est-il synonyme de "vertu". Celle-ci, pour Aristote dans *Ethique à Nicomaque* (Livre II), correspond à un état habituel acquis engendré par la répétition d'actes conformes à la raison. C'est ce que produit la "lecture littéraire". Elle autorise la maîtrise symbolique du monde de la fiction, la prise de position critique à l'égard de ce même monde, et pousse le lecteur à une réflexion sur son propre univers car, comme l'écrit Ouaknin (1994, 262), **"le monde du texte découvert dans la lecture entre nécessairement en collision avec le monde du réel pour le refaire"**.

Pour apprécier ces actes conformes à la raison, il faut distinguer, dans l'acte humain, l'acte intérieur, issu de nos facultés spirituelles, et l'acte extérieur. Le renouvellement d'actes intérieurs semblables forme l'habitus alors que les actes extérieurs peuvent demeurer différents. Pinckaers (1969, 6) ajoute : **"Loin d'engendrer un mécanisme qui se substitue à la liberté, qui la paralyse et la diminue, cette répétition des actes intérieurs accroît au contraire le pouvoir de la liberté dans l'homme"**. De plus, la connexion entre les différents habitus constitue un organisme actif qui fait que **"l'habitus s'acquiert (...) par une action qui entraîne la participation de l'organisme entier des habitus, bien que, par sa matière, l'acte accompli se rapporte directement à un même habitus particulier"**. L'habitus lectoral, en se renforçant par des pratiques lectorales qui se situent au-delà du "pacte d'assouvissement", ne modifiera pas seulement les pratiques à un niveau pré-réfléchi, mais aussi ce centre personnel qui est au cœur de la liberté et où se conçoivent nos actes.

L'éducation qui forme l'habitus, d'abord externe, celle des parents, celle de l'école, est au service d'une liberté personnelle **"qui doit progresser vers la maturité et l'autonomie, qui lui seront pleinement garanties par les habitus"** (Pinckaers 1967, 6). Dans la politique de lecturisation, l'action du pédagogue porte sur l'incitation à la lecture et à l'écriture afin, dans un premier temps, de fixer l'habitus lectoral. Cet habitus peut alors inscrire dans la nature un désir qui se conforte. Cette auto-dynamisation du désir renforce ensuite l'habitus.

Etre lecteur, ce n'est pas seulement maîtriser les écrits de la vie quotidienne qui s'imposent à tous, même si cela est important, ce n'est pas non plus uniquement plonger dans des histoires palpitantes, même si elles apportent de l'agrément, mais c'est aussi aller vers l'écrit pour atteindre, par un travail sur sa pensée, une certaine forme d'autonomie. Dans une recherche récente (Baudelot 1999), est soulignée l'articulation féconde qui pourrait exister entre la "lecture ordinaire" que le collège saurait encourager et la "lecture savante" que le lycée voudrait imposer. C'est ce qu'essaie de réaliser la politique de lecturisation, mais notre définition de la lecture savante diffère de celle proposée par les auteurs de l'enquête citée plus haut : **"Le concept de lecture savante réunit toutes les manières de lire qui (...) font du texte (...) l'intérêt et la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin"** (p. 163). Quand nous parlons de lecture savante, ce n'est pas celle que le lycée essaie d'enseigner que nous évoquons - il s'agit plutôt dans ce cas d'une forme de lecture

savante, la lecture lettrée - mais une lecture qui aide le jeune à construire un savoir, le sien, sur l'écrit, sur le monde et sur lui-même, et, au moyen de ce savoir, à développer encore son agir. Qu'est-ce être lecteur sinon se servir de ce qu'on lit pour mieux penser la vie qu'on mène et ainsi être en mesure de la transformer.

La politique de lecturisation n'introduit aucune révolution technique dans l'enseignement de la lecture. Ses ordonnateurs s'efforcent d'installer une cohérence entre les fins et les pratiques pédagogiques, afin que cette politique constitue une forme d'action qui porte en elle-même son sens et sa valeur (Soëtard 1995). Cette dimension a manqué dans l'expérience de lecturisation menée dans le collège de l'échantillon 1, limitant sans nul doute les effets de la pédagogie mise en oeuvre. Le concept de *praxis pédagogique* qui nous apparaît aujourd'hui comme la clé de voûte de cette politique était alors ignoré de l'équipe d'enseignants à l'origine du projet.

La *praxis pédagogique* implique donc une congruence entre les fins et les pratiques pédagogiques. C'est peut-être là que pourrait s'apprécier la nouveauté dans la pédagogie de la lecture évoquée dans cette recherche, car elle modifie l'ordonnement traditionnel de l'école où une majorité d'enseignants se considèrent avant tout comme des transmetteurs de savoir. Ne peut-on penser avec Freire (1983, 51) que **"le savoir ne s'acquiert que dans l'invention, la réinvention, dans la recherche tendue, impatiente, permanente que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres hommes"**. Trop souvent les élèves clivent leur vie en deux temps, celui de l'école plus ou moins subi, et l'autre, en dehors, sans qu'ils établissent des liens entre les deux. Dans l'approche de l'écrit, ils ne saisissent pas très bien le sens des efforts à entreprendre, sans doute parce qu'ils sont trop jeunes, mais aussi parce qu'ils n'en observent pas souvent les effets, s'ils vivent dans un milieu où le livre et la lecture n'occupent qu'une place accessoire. Ils ne disposent pas de ce moyen "privilégié" pour construire intellectuellement leur expérience. Nous suivons Dubet (1994, 256) lorsqu'il écrit que la domination se manifeste par la destruction de l'expérience : **"Les individus et les groupes dominés sont dépossédés de la capacité d'unifier leur expérience et de leur donner un sens autonome. Le travail par lequel ils parviennent à reconstruire leur expérience est beaucoup plus lourd et difficile que celui des dominants, qui bénéficient d'emblée des ressources culturelles et sociales leur permettent d'être acteurs"**. Si on postule que l'écrit constitue un outil efficace pour donner un sens à son expérience,

on perçoit les conséquences fâcheuses de la "violence symbolique" qu'exerce l'école dans l'approche du livre, parce que le rejet de la forme que prend l'imposition de la culture dominante risque de concerner justement le moyen qui permettrait aux élèves de s'en affranchir.

L'enjeu de la politique de lecturisation, être auteur pour devenir un acteur, ne se convertit pas aisément sur le plan pédagogique. Toute la difficulté est de construire une cohérence synchronique. Dans la mise en oeuvre de la politique de lecturisation, la classe de français se transforme en atelier de lecture et d'écriture, un lieu où pour produire des textes, les élèves s'appuient sur leurs lectures. Le professeur de français, pivot de cette politique, en étroite collaboration avec la documentaliste, sans exclure les autres professeurs, incite l'élève à acquérir une culture de l'écrit par un renforcement de la

technique de lecture, par une appropriation des espaces de lecture, par un encouragement aux micro-sociabilités autour de la lecture, et stimule une production d'écrits qui seront, en grande partie, socialisés - la triade technique : traitement de texte -> imprimante -> photocopieur, auxquels pourrait s'ajouter le scanner, le permet aisément. Il s'agit, comme dans l'expérience de lecturisation analysée dans cette recherche, de lire pour écrire, d'écrire pour lire. Mais nous avons vu que cette politique n'a produit que des effets limités. Être auteur pour devenir un acteur ne signifie pas qu'il existe un ordre chronologique entre ces deux objectifs mais plutôt qu'ils fonctionnent dans l'interaction, et c'est dans celle-ci que le travail de théorisation devient possible.

L'autonomie ne se décrète pas, elle se conquiert si on en éprouve le besoin. Comme le dit le peintre Pierre Soulages, **"c'est ce que je trouve qui m'apprend ce que je cherche"**¹⁵⁸, la dynamique à insuffler dans cette dialectique du conditionnement et de la libération, qu'introduit une politique de lecturisation, nous semble être une dynamique de recherche où élèves et enseignants cherchent ensemble. Dans cette hypothèse, un rapport nouveau entre élèves et enseignants reste à bâtir, mais il se conçoit difficilement sans un desserrement de ce qu'il faut bien appeler le "carcan" scolaire.

Nous avons vu comment le lecteur ancre sa lecture dans le réel et non dans la réalité textuelle. L'aider à théoriser son expérience de vie, en questionnant l'écrit, l'amener à symboliser ce qu'il vit, à construire un espace symbolique où il se sent à sa place, lui montrer la maîtrise que cela confère, afin qu'il réalise l'intérêt de l'écrit, permettraient, peut-être, de fixer un point d'ancrage assez solide autour duquel se référeraient les lectures.

Il ne s'agit pas ici de rejeter les textes officiels mais plutôt d'en saisir l'esprit, parfois dissimulé par une gangue d'exigences ponctuelles qui font que l'essentiel s'oublie dans la pratique de la classe. De plus, une des tentations du didactisme, comme le souligne Michel Soëtar, est de prendre **"le savoir scolaire comme argent comptant, en perdant de vue qu'il est à construire en connaissance de cause et de fins humaines"** (In Pestalozzi 1797, 281). Aussi posséder quelques compétences herméneutiques ne nuirait pas aux professeurs de français car la politique de lecturisation correspond à une lecture des textes officiels selon un axe théorique choisi, aider l'enfant à se constituer en sujet, c'est-à-dire créer les conditions pédagogiques qui l'inciteront à utiliser l'écrit pour l'aider à construire son savoir, à prendre une distance critique avec ce qu'il vit, pour mieux le vivre et aussi, s'il le désire, pour essayer de le changer. Notre méfiance à l'égard d'un ethnocentrisme lettré - un corpus d'oeuvres à lire obligatoirement qui favoriseraient l'intégration des élèves dans un creuset républicain - ne signifie pas un refus du livre. S'il ne faut pas **"négliger le livre du monde"** (Emile Livre V), les pages qu'il nous propose sont souvent dissimulées par un écran de mots. Aussi les propos de Lévinas (1982, 21) situent l'enjeu de la politique de lecturisation : **"Je pense que dans la grande peur du Livresque, on sous-estime la référence 'ontologique' de l'humain au livre que l'on prend pour une source d'informations, ou pour un 'ustensile' de l'apprendre, pour un manuel, alors qu'il est une modalité de notre être"**.

¹⁵⁸ Cité par Petit 1996 p. 195.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT Jean-Pierre, 1993. "Façons d'écrire. Approches anthropologiques de l'écriture ordinaire". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie, pp. 183-206.
- ANSART Pierre, 1990. *Les sociologies contemporaines*. Paris : Seuil, 348 pages. Points.
- ARISTOTE. *Ethique à Nicomaque*. Paris : Vrin, 1994. 532 pages.
- AVANZINI Guy, 1987. *Introduction aux Sciences de l'Education*. Toulouse : Privat, 181 pages.
- AVANZINI Guy, 1998. "Les invariants philosophiques de l'acte pédagogique". In : Michel SOETARD et Christian JAMET (textes réunis par), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Berne : Peter Lang, pp. 193-204.
- BAHLOUL Joëlle, 1988. "Les faibles lecteurs, pratiques et représentations". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Pour une sociologie de la lecture : Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie, pp. 103 à 124.
- BAHLOUL Joëlle, 1990. *Lectures précaires*. Paris : B.P.I./Centre Georges Pompidou, 128 pages.
- BARBIER Frédéric, 1991. "Livres, lecteurs, lectures". In : Dominique VARRY (sous la dir. de), *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques de la Révolution et du XIX^e siècle. 1789-1914*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie/Promodis, pp. 579-623.
- BARBIER-BOUVET Jean-François, 1988. "La fin et les moyens : méthodologie dans les enquêtes sur la lecture". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Pour une sociologie de la lecture : Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie, pp. 215 à 237.
- BARTHES Roland, 1993 (1^{ère} édition 1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil, 108 pages. Collection Points Essais.
- BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, 1990. *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Editions du Seuil, 205 pages. Collection Points Actuels.
- BAUDELOT Christian, CARTIER Marie, DETREZ Christine, 1999. *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil, 248 pages.
- BAUDRY M. , BESSONNAT D. LAPARRA M. et al, 1997. *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : C.N.D.P./Savoir Livre, 167 pages.
- BAUTIER Elisabeth, 1998. "Je ou moi : apprentissage ou expression ?". In : *Cahiers pédagogiques* n°363, pp. 12-14.
- BEAUDE Pierre-Marie, PETITJEAN André, et PRIVAT Jean-Marie (sous la dir. de), 1996. *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Metz : Université de Metz, 391 pages. Collection Didactique des Textes.
- BEAUME Edmond, 1986. *La lecture, préalables à sa pédagogie*. Paris : Editions A.F.L., 216 pages.

- BEGUIN Annette, 1994. "Lectures modèles/modèles de lecture ; contribution à une réflexion sur la notion de liberté dans la lecture des adolescents". In : *L'école des lettres* n°12-13. Numéro spécial : Lire avec les adolescents, pp. 21-36.
- BERGIER Bertrand, 1996. *Les affranchis. Parcours de réinsertion*. Paris : Desclée de Brouwer, 232 pages.
- BESSE Jean-Marie, 1993. "Culture écrite et illettrisme". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie, pp. 207-226.
- BODEKER Hans Erich, 1995. "D'une histoire littéraire du lecteur à l'histoire du lecteur. Bilan et perspectives de l'histoire de la lecture en Allemagne". In : Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Histoires de la lecture, un bilan des recherches*. Paris : IMEC Editions/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 93-124.
- BOIS Nathalie, 1998. "Le circuit-court : sa spécificité et ses usages". In : *Les Actes de Lecture* n°62, pp. 35-39.
- BON François, 1995. *C'est toute une vie*. Paris : Verdier, 142 pages.
- BON François, 1997. *Prison*. Paris : Verdier, 121 pages.
- BONIFACE Claire, 1992. *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz, 238 pages.
- BORDET Geneviève, 1993. "Lecture, documentation, information au collège et au lycée". In : Claude-Marie PARMEGANI (sous la dir. de), *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*. Paris : Editions du Cercle de la librairie, pp. 185-190.
- BOUCHARD Corinne, 1992. *La vie des charançons est assez monotone*. Paris : Calmann-Lévy, 175 pages.
- BOUILLIN-DARTEVELLE Roselyne, 1984. "La lecture de livres". In : *La génération éclatée. Loisirs et communication des adolescents*. Bruxelles : Editions de l'Université, pp. 143-160.
- BOURDIEU Pierre et DARBEL Alain, 1969. *L'amour de l'art*. Paris : Editions de Minuit, 256 pages.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1978 (1^{ère} édition 1964). *Les héritiers*. Paris : Editions de Minuit, 189 pages.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1979 (1^{ère} édition 1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit, 279 pages.
- BOURDIEU Pierre, 1979. "Titres et quartiers de noblesse culturelle". In : *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit, pp. 9-106.
- BOURDIEU Pierre, 1980. *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit, 477 pages.
- BOURDIEU Pierre et CHARTIER Roger, 1985. "La lecture, une pratique culturelle". In : Roger CHARTIER, *Pratiques de lecture*. Marseille : Editions Rivages, pp. 218-239.
- BOURDIEU Pierre, 1987. *Choses dites*. Paris : Editions de Minuit, 228 pages.
- BOURDIEU Pierre avec WACQUANT Loïc J.D., 1992 a. *Réponses*. Paris : Seuil, 270 pages.
- BOURDIEU Pierre, 1992 b. *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil, 480 pages. Libre examen-politique.

- BOURDIEU Pierre, 1994. *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, 254 pages.
- BOURDIEU Pierre, 1996. *Sur la télévision suivi de L'Emprise du journalisme*. Paris : Liber Editions, 96 pages.
- BOURDIEU Pierre, 1997. *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil, 318 pages.
- BOUVERESSE Jacques, 1995. "Règles, dispositions, habitus". In : *Critique* n°579/580, pp. 573-594.
- BRAIDA Lodovica, 1995. "Quelques considérations sur l'histoire de la lecture en Italie. Usages et pratiques du livre sous l'Ancien Régime". In : Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Histoires de la lecture, un bilan des recherches*. Paris : IMEC Editions/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 23-49.
- BRIATTE Katell, 1994. "L'hypertexte... pour quelle lecture ?". In : *L'école des lettres* n°12-13. Numéro spécial : Lire avec les adolescents, pp. 215-222.
- BRUNO Pierre, 1993. "Le système des goûts dans la littérature destinée à la jeunesse". In : Jean PERROT (présentation de), *Culture, texte et jeune lecteur*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp. 51-56.
- BURGOS Martine, 1991. "La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique". In : Jean-Marie PRIVAT et Yves REUTER (sous la dir. de), *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 41-57.
- BURGOS Martine et LEENHARDT Jacques, 1993. "La lecture, raison et passion européennes". In : *La lecture d'Est en Ouest, Regards européens*. Paris : Centre Georges Pompidou/B.P.I., pp. 89-100.
- BURGOS Martine et PRIVAT Jean-Marie, 1993. "Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire ?". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, pp.163-181.
- BURGOS Martine, 1994. "La lecture des adolescents : identification et interprétation". In : *L'école des lettres* n°12-13. Numéro spécial : Lire avec les adolescents, pp. 37-40.
- BURGOS Martine, 1997. "Lectures comparées". In : *La revue des livres pour enfants* n°177, pp. 81-85.
- BURGUIERE André, 1991. *Paysages et paysans. Les campagnes européennes du X^e au XX^e siècle*. Paris : Éditions Nathan, 192 pages.
- CACOUAULT Marlaine et OeUVRARD Françoise, 1995. *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte, 122 pages. Collection Repères.
- CALVINO Italo, 1993 (1^{ère} édition 1984). *Pourquoi lire des classiques*. Paris : Seuil, 248 pages.
- CAVALLO Guglielmo et CHARTIER Roger, 1997. "Introduction". In : Guglielmo CAVALLO et Roger CHARTIER, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, pp. 7-46.
- CERTEAU Michel de, 1980. "Lire : un braconnage". In : *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris : Union Générale d'Édition, pp. 279-298. Collection 10/18.
- CERTEAU Michel de, 1982. "La lecture absolue. Théorie et pratiques des mystiques chrétiens : XV^e-XVIII^e siècles". In : Lucien DALLENBACH et Jean RICARDOU,

-
- Problèmes actuels de la lecture*. Paris : Editions Clancier-Guénaud, pp. 65-79.
- CHARTIER Anne-Marie et HEBRARD Jean, 1989. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Centre Georges Pompidou/B.P.I., 525 pages. Collection Etudes et recherches.
- CHARTIER Anne-Marie et POMPOUGNAC Jean-Claude (Entretien avec. Propos recueillis par Michel Marian et Joël Roman), 1991. "La lecture publique entre discours et pratiques". In : *Esprit* de mars-avril, pp. 104-115.
- CHARTIER Anne-Marie, 1992. "De nouvelles définitions de lire". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Histoire des bibliothèques françaises IV, Les Bibliothèques au XX^e siècle, 1914-1990*. Paris : Promodis/Editions du Cercle de la Librairie, pp. 511-525.
- CHARTIER Anne-Marie, 1993. "La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie, pp. 89-135.
- CHARTIER Roger, 1985. "Du livre au lire". In : Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Pratiques de lecture*. Marseille : Editions Rivages, pp. 62-88.
- CHARTIER Roger, 1987. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris : Seuil, 370 pages.
- CHARTIER Roger, 1988. "Textes, imprimés, lectures". In : Martine POULAIN, *Pour une sociologie de la lecture*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie, pp. 11-28.
- CHARTIER Roger, 1990. "Les livres font-ils les révolutions ?". In : *Les origines culturelles de la Révolution Française*. Paris : Le Seuil, pp. 86-115.
- CHARTIER Roger et HEBRARD Jean, 1991. "Le livre concurrencé, 1900-1950". In : Roger CHARTIER et Henri-Jean MARTIN, *Histoire de l'édition française IV*. Paris : Fayard/Cercle de la Librairie, pp. 567-581 et postface, pp. 621-641.
- CHARTIER Roger, 1992. *L'ordre des livres : lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIV^e et XVIII^e siècle*. Aix-en-Provence : Alinéa, 118 pages.
- CHARTIER Roger, 1995. "Lecteurs dans la longue durée : du codex à l'écran". In : Roger CHARTIER, *Histoires de la lecture, un bilan de recherches*. Paris : IMEC Editions/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 271-283.
- CHARTIER Roger, 1997. (Entretiens avec Jean Lebrun). *Le livre en révolutions*. Paris : Textuel, 160 pages.
- CHASTENET Marie-Ange, 1995. *Le problème de la praxis dans l'oeuvre pédagogique de Daniel Hameline*. Lyon 2 : Mémoire de DEA sous la direction de Michel SOETARD, 117 pages.
- CHAUDRON Martine et SONOLET Daglind, 1993. "Impressions d'Europe". In : Martine CHAUDRON et François de SINGLY, *Identité, lecture, écriture*. Paris : Centre Georges Pompidou/B.P.I., pp. 229-258. Etudes et recherche.
- CHAUVIRE Christiane, 1995. "Des philosophes lisent Bourdieu. Bourdieu/Wittgenstein : la force de l'habitus". In : *Critique* n°579/580, pp. 548-553.
- CHENOUF Yvonne et MILLOT Rolande, 1989. "Présenter des livres aux enfants". In : *Les Actes de Lecture* n°25, pp. 30-34.
- CHENOUF Yvonne, 1991. "Observer la production écrite en B.C.D.". In : *les Actes de Lecture* n°36, pp. 30-39.

- CHENOUF Yvonne et FOUCAMBERT Jean, 1997. "Usages experts de l'écrit". In : *Les Actes de Lecture* n°59, pp. 45-49.
- CHENOUF Yvonne et FOUCAMBERT Jean, 1999. "Les collégiens, des formateurs pour la cité. Proposition pour l'organisation et le fonctionnement du collège". In : *Les Actes de Lecture* n°65, pp. 82-91.
- CHEVALIER Brigitte, 1989. *Bien lire au collège niveau 2*. Guide méthodologique. Paris : Nathan, 72 pages.
- CHISS Jean-Louis, 1998. "Ecole, langue et culture : l'enseignement du français contre l'exclusion". In : *Enseignant Magazine* n°5, pp. 25-27.
- CHOUCHAN Michèle, 1991. *Pour gagner la bataille de la lecture*. Paris : Savoir-Livre, 139 pages.
- CHRISTIN Anne-Marie, 1995. "Lectures/Ecritures". In : Roger CHARTIER, *Histoires de la lecture. Un bilan des recherches*. Paris : IMEC Editions/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 261-269.
- CLEMENT Jean, 1992. "Ecriture et informatique". In : *Les entretiens Nathan, lecture et écriture. Actes II*. Paris : Nathan, pp. 187-198.
- COLIN Didier, 1992. "Entre deux médias : le texte scénique". In : *L'Ecole des Lettres* n°7, pp. 7-10.
- COUEGNAS Daniel, 1992. *Introduction à la paralittérature*. Paris : Seuil, 201 pages.
- CRDP POITIERS, 1988. *Aimer lire au collège. Expérimentation sur la lecture 1982-1986*. Poitiers : CRDP, 208 pages.
- CRUBELIER Maurice, 1990. "L'élargissement du public". In : Roger CHARTIER et Henri-Jean MARTIN, *Histoire de l'édition française III : Le temps des éditeurs. Du romantisme à la Belle Epoque*. Paris : Fayard/Cercle de la Librairie, pp. 15-41.
- DARNTON Robert, 1991. *Edition et sédition. L'univers de la littérature clandestine au XVIII^e siècle*. Paris : Gallimard, 281 pages.
- DARNTON Robert, 1992. *L'aventure de l'encyclopédie 1775-1800*. Paris : Seuil, 635 pages. Collection Points Histoire.
- DARNTON Robert, 1993. *Gens de lettres, gens du livre*. Paris : Points Seuil/Odile Jacob, 380 pages.
- DENDANI Mohamed, DETREZ Christine, 1996. "Lectures de filles, lectures de garçons en classe de troisième". In : *Bulletin des bibliothèques de France*. Paris (T. 41) n°4, pp. 30-39.
- DERRIDA Jacques, 1967. *De la grammatologie*. Paris : Editions de Minuit, 448 pages.
- DONNAT Olivier et COGNEAU Denis, 1990. *Les pratiques culturelles des Français, 1973-1989*. Paris : La Découverte/La Documentation Française, 286 pages.
- DONNAT Olivier, 1991. "Démocratisation culturelle : la fin d'un mythe". In : *Esprit* n°170, pp. 65-79.
- DONNAT Olivier, 1992. "La baisse de la lecture de livres". In : *Médiaspouvoirs* n°27, pp. 159-176.
- DOWNING John et FIJALKOW Jacques, 1990 (1^{ère} édition 1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat, 224 pages.

- DUBET François, 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 277 pages. La couleur des idées.
- DURKHEIM Emile, 1990 (1^{ère} édition 1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : P.U.F., 403 pages. Collection quadrige.
- ECO Umberto, 1982. "Apostille au Nom de la rose". In : *Le nom de la rose*. Paris : Grasset, pp. 509-544.
- ECO Umberto, 1993. *Lector in fabula, le rôle du lecteur*. Paris : Le livre de poche, 315 pages. Biblio essais.
- ECO Umberto, 1995. *De superman au surhomme*. Paris : Le livre de poche, 217 pages. Biblio essais.
- ERNAUX Annie, 1991 (1^{ère} édition 1983). *La place*. Paris : Gallimard, 114 pages. Folio.
- ERNAUX Annie, 1996. *La Honte*. Paris : Gallimard, 1996, 133 pages.
- ESCARPIT Robert, 1992 (1^{ère} édition 1958). *Sociologie de la littérature*. Paris : P.U.F., 128 pages. Collection Que sais-je ?
- ESCUDE René, 1992 (Propos recueillis par Michaëlla Bobasch). "Objectif : stimuler l'imagination". In : *Le Monde de l'Education* n°196, pp. 46-49.
- ESPERANDIEU Véronique, LION Antoine, 1984 (collaboration de Jean-Pierre Bénichou). *Des Illettrés en France : rapport au Premier Ministre*. Paris : La Documentation Française, 157 pages.
- ESTABLET Roger, 1990. "Sociologie de l'éducation". In : *Les Cahiers français* n°247, pp. 78-86.
- ESTABLET Roger, 1991. "Influence de l'école sur le plaisir de lire". In : *Les entretiens Nathan, lecture actes I*. Paris : Nathan, pp. 213-220.
- ESTABLET Roger et FELOUZIS Georges, 1992. *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?* Paris : P.U.F., 174 pages. Collection Politique d'aujourd'hui.
- ETEVE Christiane et LAMBERT-CHESNOT Odile, 1989. "Les collégiens et leurs lectures". In : *L'Ecole des Lettres* n° 11. Numéro spécial : Littérature pour la jeunesse, le roman, pp. 91-106.
- ETEVE Christiane, HASSENDORFER Jean et LAMBERT-CHESNOT Odile, 1990. "Les lectures de loisir de l'enfance à l'adolescence". In : *Inter-CDI* n°107, pp. 49-54 et n°108, pp. 45-52.
- FABRE Jean, 1989. "Lecture informative et lecture relationnelle". In : *L'Ecole des Lettres* n°11. Numéro spécial : Littérature pour la jeunesse, le roman, pp. 87-89.
- FELOUZIS Georges, 1997. *L'efficacité de l'enseignant : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : P.U.F., 208 pages. Pédagogie d'aujourd'hui.
- FERGUSON Priscilla Parkhurst, 1991. *La France, nation littéraire*. Bruxelles: Labor, 309 pages. Collection Média.
- FERRIER Jean-Paul, 1994. "L'écrit dans tous ses états". In : *Les Actes de Lecture* n°45, pp. 76-84
- FIJALKOW Jacques, 1990. "Apprendre à lire, est-ce bien le problème ?". In : *Lecture*. Paris : ADAPT/SNES, pp. 25-39.
- FOUCAMBERT Jean, 1986. "Pour lire il faut inventer". In : *Le Nouvel Observateur*

- n°1138, pp. 52-57.
- FOUCAMBERT Jean, 1986. *La lecture au collège*. Paris : A.F.L./I.N.R.P., 42 pages.
- FOUCAMBERT Jean, 1987. *L'école de Jules FERRY, un mythe qui a la vie dure*. Paris : Retz, 141 pages.
- FOUCAMBERT Jean, 1989. *Question de lecture*. Paris : Retz, 160 pages.
- FOUCAMBERT Jean, 1990. "Un journal pourquoi et comment évaluer". In : *Les Actes de Lecture* n°29, pp. 32-34.
- FOUCAMBERT Jean, 1994. "Du côté de la culture de l'écrit". In : *Les Actes de Lecture* n°48, pp. 37-41.
- FOUCAMBERT Jean, 1994. *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan, 190 pages. Collection Les repères pédagogiques.
- FOUCAMBERT Jean, 1996. "Quand se décidera-t-on à enseigner la lecture ?". In *Tapage* n°25 (A.C.L.A.M.), pp. 4-5.
- FOUCAMBERT Jean, 1997. "Paolo Freire". In : *Les Actes de lecture* n°59, Editorial, pp. 4-5.
- FOUCAMBERT Jean et CHENOUF Yvonne, 1997. "Usages experts de l'écrit". In : *Les Actes de Lecture* n°59, pp. 45-49.
- FOUCAMBERT Jean, 1998. "Villes-lecture ?". In : *Les Actes de lecture* n° 6, p. 52.
- FOWLER Bridget, 1991. *The alienated Reader. Women and Popular Romantic Literature in the Twentieth Century*. Londres : Cambridge University Press.
- FRAENKEL Béatrice, 1993 (sous la dir. de). *Illettrismes : variations historiques et anthropologiques ?* Paris : B.P.I./Centre Georges Pompidou, 304 pages.
- FRAISSE Emmanuel, 1993. "L'école, lieu de lectures". in : Claude-Anne PARMEGIANI (sous la dir. de), *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*. Paris : Editions du Cercle de la librairie. pp. 60-62.
- FREIRE Paulo, 1983 (5^e édition). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : Petite Collection Maspéro, 202 pages.
- FRIOT Bernard, 1994. "Les paradoxes de l'enseignement des textes intégraux". In : Danièle MANESSE et Isabelle GRELLET, *La littérature du collège*. Paris : I.N.R.P./Nathan pédagogie, pp. 63-76.
- FRIOT Bernard, 1995. "La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels". In : *Pratiques* n°88, pp. 5-12.
- GARIN Christine, 1991. "Livre : une valeur en baisse... mais achats en hausse." In : *Le Monde de l'Education* n°182, pp. 60-62.
- GATE Jean-Pierre, 1998. *Psychopédagogie du Lire-Ecrire. Les théories en questions. Approche historique et épistémologique*. Angers : Cahiers universitaires et professionnels angevins, 62 pages. Recherches et approches théoriques.
- GENETTE Gérard, 1991. *Fiction et diction*. Paris : Seuil, 151 pages.
- GIROD Roger, 1991. "Note sur la place de la lecture". In : *Le savoir réel de l'homme moderne. Essais introductifs*. Paris : P.U.F., pp. 55-78.
- GIROD Roger, 1997. *L'illettrisme*. Paris : P.U.F., 127 pages. Collection Que sais-je ?

-
- GOFFARD Serge, 1995. "Littérature". In : Serge GOFFARD et Annick LORANT-JOLLY (sous la dir. de), *Les adolescents et la lecture*. Créteil : CRDP, pp. 141-152.
- GOFFMAN Erving, 1975. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit, 176 pages.
- GOODY Jack, 1979 (traduction et présentation de Jean Bazin et d'Alban Bensa). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Editions de Minuit, 275 pages.
- GOULEMOT Jean-Marie, 1985. "De la lecture comme production de sens". In : Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Pratiques de lecture*. Marseille : Editions Rivages, pp. 90-99.
- GOULEMOT Jean-Marie, 1995. "Le corps, la lecture et l'intime à l'âge classique". In : *Autrement* n°153, pp. 118-125.
- GRIGNON Claude et PASSERON Jean-Claude, 1989. *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard/Le Seuil, 260 pages. Hautes Etudes.
- GROSPERRIN Bernard, 1984. *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes : Ouest-France Université, 175 pages.
- GROUPE DE RECHERCHE EN EDUCATION ET ACTION SOCIALE (G.R.E.A.S.) : R.C. Khöhn, E. Callu, K. Famery, O. Abdat, 1991. *Des usages singuliers de l'offre sociale dans l'éducation des enfants*. Note de synthèse, 126 pages.
- GUERRINI Dominique, 1994. "Lire méthodiquement". In : *L'école des lettres* n°4, pp. 37-46, et n°5, pp. 55-64.
- HAGER Fritz-Peter, 1998. "Pestalozzi ou la nécessité de philosopher". In : Michel SOETARD et Christian JAMET (textes réunis par), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Berne : Peter Lang, pp. 171-192.
- HALL David, 1983. "The Uses of Literacy in New England, 1600-1850". In : W. JOYCE, D. HALL, R. BROWN et J. BROWN, *Printing and society in Early Modern America*. Worcester : American Antiquarian Society, pp. 1-43.
- HALL David, 1995. "Les lecteurs et la lecture dans l'histoire et dans la théorie critique. Un exposé sur la recherche américaine". In : Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Histoires de la lecture, un bilan des recherches*. Paris : IMEC Editions/Editions de la maison des sciences de l'homme, pp. 165-179.
- HALTE Jean-François, 1992. *La didactique du français*. Paris : P.U.F., 127 pages. Collection Que sais-je ?
- HAUGER Gérard, POLIAK Claude F., PUDAL Bernard, 1995. "Lectures ordinaires". In : Bernadette SEIBEL (sous la dir. de), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris : Le Monde Editions, pp. 31-63.
- HEBRARD Jean, 1985. "L'autodidaxie exemplaire. Comment Jamerey-Duval apprit-il à lire ?". In : Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Pratiques de lecture*. Marseille : Editions Rivages, pp. 23-60.
- HEBRARD Jean, 1986. "L'illettrisme une émotion des classes cultivées". In : *Bibliothèques publiques et illettrisme*. Paris : Ministère de la Culture, Direction du livre

et de la Lecture.

- HEBRARD Jean, 1991. "La lecture à l'école". In : *Inter-CDI* n°109, pp. 49-51.
- HEBRARD Jean, 1991. "L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés : le cas de la France." In : Jean-Marie PRIVAT et Yves REUTER (sous la dir. de), *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 17-29.
- HEBRARD Jean, 1993. "Les surfeurs de l'écrit". In : *Le Nouvel Observateur* n°2228, p. 77.
- HEBRARD Jean, 1992. "Intervention de l'Etat et histoire de la lecture". In : Jean PERROT et Pierre BRUNO (ouvrage coordonné par), *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*. Créteil : C.R.D.P., pp. 25-30.
- HELFTER Caroline, 1992. "Aimer lire, ça s'apprend à l'école". In : *Le Monde de l'Education* n°199, pp. 36-40.
- HERAN François, 1987. "La seconde nature de l'habitus". In : *Revue française de sociologie* XXVIII, pp. 385-416.
- HESSE Hermann, 1994. *Magie du livre. Ecrits sur la littérature*. Paris : José Corti, 407 pages.
- HOGGART Richard, 1957. *The Uses of Literacy : Aspects of Working-Class Life with special Reference to Publications and Entertainments*. Londres : Chatto and Windus. Traduction française de Françoise et Jean-Claude GARCIAS et de Jean-Claude PASSERON : *La culture du pauvre. Etude sur les styles de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Editions de Minuit, 1970. 424 pages.
- HOGGART Richard, 1991. *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Présentation de Claude GRIGNON, traduit de l'anglais par Christiane et Claude GRIGNON. Paris : Gallimard/Le Seuil, 288 pages. Hautes Etudes.
- HORELLOU-LAFARGE Chantal et SEGRE Monique, 1996. *Regards sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*. Paris : L'Harmattan, 415 pages. Logiques sociales.
- HOUDARD Violaine, 1993. "Comment cultiver l'arlequin. Entretien avec André de PERETTI" et "Promenade à travers l'histoire d'un concept (La culture littéraire)". In : *Cahiers pédagogiques* n°313, pp. 10-13 et pp. 18-19.
- HOURDAKIS Antoine, 1998. *Aristote et l'éducation*. Paris : P.U.F., 126 pages. Education et Formation.
- HOUSSAYE Jean, 1992. *Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation*. Paris : P.U.F., 339 pages. Pédagogie d'aujourd'hui.
- HOUSSAYE Jean, 1998. "De l'effacement de la politique en pédagogie ?". In : Michel SOETARD et Christian JAMET (textes réunis par), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Berne : Peter Lang, pp. 71-99.
- ILLICH Ivan, 1991. *Du lisible au visible. Sur l'Art de lire de Hugues de Saint Victor*. Paris : Editions du Cerf, 150 pages.
- I.N.R.P./A.F.L., 1992. "La genèse du texte". In : *Les Actes de Lecture* n°37, pp. 74-76.
- INSTITUT SUISSE DE LITTERATURE POUR LA JEUNESSE (ISLJ), 1988. *Jeunesse*

- et lecture en Suisse, une étude du comportement de lecteur des enfants et adolescents.* Zurich : ISLJ, 312 pages.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1990. "Type de pédagogie du français et différenciation des résultats. L'exemple du "travail autonome" au deuxième cycle long". In : *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes.* Paris : Editions Universitaires, pp. 197-230. Collection "Savoir et Formation".
- ISER Wolfgang, 1997 (1^{ère} édition 1976). *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique.* Liège : Mardaga, 405 pages.
- JAUSS Hans Robert, 1994 (1^{ère} édition en français 1978). *Pour une esthétique de la réception.* Paris : Gallimard, 307 pages. Collection Tel.
- JOHANNOT Yvonne, 1987. "L'espace du livre". In : *Communication et langages* n°72, pp. 41-48.
- JOUVE Vincent, 1993. *La lecture.* Paris : Hachette Supérieur, 111 pages. Collection Contours Littéraires.
- KANT Emmanuel, 1784. *Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières ?* Paris : GF/Flammarion, 1991. pp. 41-51.
- KELT et MONTSERRAT Ricardo, 1997. *Zone mortuaire.* Paris : Gallimard, 183 pages. Série Noire.
- KUPIEC Anne, 1993. "Emancipation et lecture". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Lire en France aujourd'hui.* Paris : Editions du Cercle de la librairie, pp. 75-87.
- LABARRE Albert, 1990 (1^{ère} édition 1970). *Histoire du livre.* Paris : Presses Universitaires de France, 127 pages. Collection Que sais-je ?
- LABOUREAU Denise, 1998. "La didactique de la lecture". In : *L'Ecole des lettres* n°5, pp. 1-11.
- LADEFROUX Raymonde, PETIT Michèle, GARDIEN Claude-Michèle, 1993. *Lecteurs en campagnes. Les ruraux lisent-ils autrement ?* Paris : Centre Georges Pompidou/B.P.I., 248 pages.
- LAHIRE Bernard, 1991. *La lecture "populaire".* Lyon : Voies livres n°54, 11 pages.
- LAHIRE Bernard, 1993. "Pratiques d'écriture et sens pratique". In : Martine CHAUDRON et François de SINGLY (sous la dir. de), *Identité, Lecture, Ecriture.* Paris : Centre Georges Pompidou/B.P.I., pp. 115-130.
- LAHIRE Bernard, 1995 a. *Tableaux de familles.* Paris : Gallimard/Le Seuil, 301 pages. Hautes études.
- LAHIRE Bernard, 1995 b. "Ecrits hors école. La réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture". In : Bernadette SEIBEL (sous la dir. de), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture.* Paris : Le Monde Edition, pp. 137-155.
- LAVIGNE Chantal et DOT Odile, 1986. *Pour lire plus vite et mieux.* Vitesse-compréhension-mémoire. Paris : Retz, 228 pages.
- LE BRETON Anne, 1989. *L'adolescence illettrée.* Paris : Editions Universitaires, 162 pages. Collection "Adolescence".
- LEENHARDT Jacques, 1988. "Les effets esthétiques de l'oeuvre littéraire : un problème

- sociologique". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Pour une sociologie de la lecture*. Paris : Editions du Cercle de la librairie, pp. 59-79.
- LEENHARDT Jacques. "Les instances de compétence dans l'activité lectrice". In : Michel PICARD (sous la dir. de), *La lecture littéraire*. Paris : Clancier-Guénaud, pp. 302-311.
- LEJEUNE Philippe, 1975. "Le pacte autobiographique". In : *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil, pp. 13-48. Collection Poétique.
- LELIEVRE-PORTALIER Dominique, PRIVAT Jean-Marie et VINSON Marie-Christine, 1991. "Théorie et pratique des médiations culturelles au collège". In : Jean-Marie PRIVAT et Yves REUTER (sous la dir. de), *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 153-178.
- LEON Paul et ROUDIER Jeannette, 1988. *L'écriture, préalables à sa pédagogie* (Préface de Jean Foucambert). Paris : A.F.L., 153 pages.
- LEVINAS Emmanuel, 1982 (interrogé par Philippe Némó). *Ethique et infini*. Paris : Fayard, 135 pages. L'espace intérieur.
- LEVINAS Emmanuel, 1982. *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques*. Paris : Editions de Minuit, 240 pages.
- LEVI-STRAUSS Claude, 1984 (1^{ère} édition 1955). "Leçon d'écriture". In : *Tristes Tropiques*. Paris : Terre humaine poche, pp. 347-360.
- LEVY Pierre, 1994. "Nous sommes le texte". In : *Esprit* n°199, pp. 87-94.
- LEVY-SHOEN Ariane et O'RAYAN J. Kevin, 1989. "Le regard et la lecture". In : *La Recherche* n°211, pp. 744 à 753.
- LOUVET-SCHMAUSS, 1994. "Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture-écriture" (étude longitudinale et comparative France-Allemagne). In : *les Actes de Lecture* n°47, pp. 54-61.
- MACKENZIE D. F., 1991. *La bibliographie et la sociologie des textes*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie, 119 pages.
- MAQUAIRE Monique, 1990. "Du nouveau aux I.O. ? Lire en classe de français". In : *Les Actes de Lecture* n°30, pp. 54-63.
- MAQUAIRE Monique, 1995. "La formation de formateurs. Construire une université d'été". In : *Les Actes de Lecture* n°49, pp. 24-33.
- MANESSE Danièle, 1989. "Sur la lecture au collège : quelques enseignements des collèges expérimentaux". In : *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue française de pédagogie*. Paris : I.N.R.P., pp. 197-202.
- MANESSE Danièle et GRELLET Isabelle, 1994. *La littérature du collège*. Paris : INRP-NATHAN pédagogie, 127 pages.
- MANGEL Alberto, 1998. *Une histoire de la lecture*. Arles : Actes Sud, 428 pages.
- MARTIN Henri-Jean, 1987. *Le livre français sous l'Ancien Régime*. Paris : Promodès/Edition du Cercle de la Librairie, 303 pages.
- MARTIN Henri-Jean, 1996. *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris : Albin Michel, 536 pages. Bibliothèque de l'Evolution de l'Humanité.

- MAUGER Gérard, POLIAK Claude F. et PUDAL Bernard, 1999. *Histoires de lecteurs*. Paris : Nathan, 446 pages. Essais et Recherches.
- MAYOL Pierre. "Les adolescents et leur culture". In : Serge GOFFARD et Annick LORANT-JOLLY (sous la dir. de), *Les adolescents et la lecture*. Créteil : CRDP, pp. 75-94.
- MEIRIEU Philippe, 1993. *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF éditeur, 281 pages.
- MEIRIEU Philippe, 1997. *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon, 211 pages.
- MEIRIEU Philippe, 1998. "Le pédagogue et les défis de la modernité". In : Michel SOETARD et Christian JAMET (textes réunis par), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Berne : Peter Lang, pp. 9-35.
- MEIRIEU Philippe, 1998. "Accès à la parole ou accès au récit". In : *Cahiers pédagogiques* n°363, pp. 10-12.
- MENDRAS Henri, 1989. *Eléments de sociologie*. Paris : Armand Colin, 248 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. COLLEGES, 1985 : *Programmes et instructions*. Paris : CNDP/Le Livre de Poche, 349 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1986. Direction des Collèges. *Compléments aux Programmes et Instructions : Lire au collège. 6^e -5^e -4^e -3^e*. Paris : CNDP, 14 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1991. *Propositions du Conseil national des programmes pour l'évolution du collège*. 151 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1992. Direction de l'Evaluation et de la Prospective. Education et Formations. *Evaluation CE2-6^e : résultats nationaux, septembre 1991*. 245 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1992. Direction de l'Evaluation et de la prospective. *L'état de l'Ecole. 30 indicateurs sur le système éducatif*, n°1, 69 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1992. Direction de l'Evaluation et de la prospective. *L'état de l'Ecole. 30 indicateurs sur le système éducatif*, n°2, 74 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1993. *Français - Langues anciennes, classes de collège 6^e, 5^e, 4^e, 3^e. Horaires/ Objectifs/ Programmes/ Instructions*. Paris : centre National de Documentation Pédagogique, pp. 7-81.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1993. Direction de l'Evaluation et de la prospective. *L'état de l'Ecole. 30 indicateurs sur le système éducatif*, n°3, 75 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 1996. Direction des lycées et collèges. *Programmes de 6^e*. Paris : CNDP/Savoir livre, pp. 9-22.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 1996. Direction des lycées et collèges. *Accompagnement des programmes de 6^e*. Livret 1. Paris : C.N.D.P., pp. 11-32.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 1997. Direction des lycées et collèges. Direction de la

- communication. *Programme du cycle central 5^e et 4^e*. Livret 1. 1997. 124 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, 1997. *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e*. Paris : C.N.D.P., pp. 7-57.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, 1998. Direction de l'enseignement scolaire. *Repères pour le collège 6^e, 5^e et 4^e*. 48 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, 1998. *L'état de l'école. 30 indicateurs sur le système éducatif français*, n°8, 77 pages.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, 1998. Programmes 3^e français. B.O. n°10, Hors série. pp. 4-7.
- MOLLIER Jean-Yves, 1995. "Histoire de la lecture, histoire de l'édition". In : Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Histoires de la lecture, un bilan des recherches*. Paris : IMEC Editions/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 207-219.
- MONTAIGNE Michel de, 1580. *Essais*. Paris : Garnier/Flammarion, 1969. Chapitre X "Des livres". Chapitre XXV "Du pédantisme". Chapitre XXVI "De l'institution des enfants".
- MURAIL Marie-Aude, 1993. *Continue la lecture, on n'aime pas la récré*. Paris : Calmann-Lévy, 187 pages.
- NAFFRECHOUX Martine, 1989. "Enquêter sur les lectures". In : *Les Actes de Lecture* n°26, pp. 76-82.
- NICOLAS Marc, 1997 (propos recueillis par Anne Crignon et Odile Quirot). "Il ne faut diaboliser ni la télé ni le multimédia. Nike contre Proust". In : *Le Nouvel Observateur* n°1701. Dossier : La culture en crise, p. 132.
- NOISEUX Gilles, 1997 (Propos recueillis par Luce Brossard). "Plaidoyer pour une pratique pédagogique réactualisée". In : *Vie pédagogique* n°105 pp. 4-6.
- O.C.D.E., 1995. *Littérature, économie et société*. Paris : O.C.D.E., 217 pages.
- ORIOLE-BOYER Claudine, 1985. "Lire-écrire ensemble". In : *Lire au collège* n°11, pp. 10-17.
- ORIOLE-BOYER Claudine, 1990. "A propos de la lecture : le parti-pris de l'écriture". In : *lecture*. Paris : ADAPT-SNES, pp. 69-82.
- OUAKNIN Marc-Alain, 1994. *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*. Paris : Seuil, 445 pages. Collection La couleur des idées.
- PANTANELLA Raoul, 1993. "Que sait-on quand on est cultivé ?". In : *Cahiers pédagogiques* n°313, pp. 21-23.
- PASSERON Jean-Claude, 1987. "Les voies actuelles de la démocratisation de la lecture. La notion de pacte". In : *Les Actes de Lecture* n°17, pp. 55-59.
- PASSERON Jean-Claude, 1991. "Le polymorphisme culturel de la lecture". In : *Le raisonnement sociologique, l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan, pp. 335-345.
- PANOFISKY Erwin, 1967. *Architecture gothique et pensée scolastique* (Traduit et

- présenté par Pierre Bourdieu). Paris : Editions de Minuit, 216 pages.
- PENNAC Daniel, 1992. *Comme un roman*. Paris : Gallimard. 177 pages.
- PERRENOUD Philippe, 1993. "Culture scolaire, culture élitare". In : *Cahiers pédagogiques* n°313, pp. 24-25.
- PERRENOUD Philippe, 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 254 pages. Savoir et formation.
- PERROT Jean et BRUNO Pierre (ouvrage coordonné par), 1993. *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*. Créteil : CRDP, 348 pages.
- PESTALOZZI Johann Heinrich, 1797. *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Traduction, introduction et commentaire de Michel SOETARD. Lausanne : Payot, 1994, 291 pages.
- PESTALOZZI Johann Heinrich, 1801. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Traduction, introduction et notes de Michel SOETARD. Yverdon-Les-Bains : Castella, 1985, 238 pages.
- PETIT Michèle, BALLEY Chantal, LADEFROUX Raymonde, 1996. *De la bibliothèque au droit de cité. Parcours de jeunes*. Paris : B.P.I./Centre Georges Pompidou, 365 pages.
- PETRUCCI Armando. "Lire pour lire. Un avenir pour la lecture". In : Guglielmo CAVALLO et Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, pp. 401-425.
- PETZOLD Dieter, 1993. "L'intertextualité intentionnelle dans la littérature enfantine". In : Jean PERROT (présentation de), *Culture, texte et jeune lecteur*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp. 21-42.
- PICARD Michel (sous la dir. de), 1988. *La lecture littéraire*. Paris : Clancier-Guénaud, 328 pages.
- PICARD Michel, 1995. "Lector ludens". In : *Autrement* n°153, pp. 132-145.
- PINCKAERS Servais, 1967. "Habitude et habitus". In : *Dictionnaire de spiritualité VII*. 1ère partie. Paris : Beauchesne, pp. 2-11.
- PIRONI Michel, 1993. "La lecture, pratique culturelle ou activité de réception ?". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie, pp. 47-73.
- PIRONI Michel, 1995 (1^{ère} édition 1988). *Histoires de lire. Lecture et parcours biographique*. Paris : B.P.I./Centre Georges Pompidou, 143 pages.
- PLEE Michel, 1993. "La lecture, c'est l'affaire de qui ?". In : *Les Actes de Lecture* n°42, pp. 88-94.
- POMPOUGNAC Jean-Claude, 1996. *Illettrisme : tourner la page ?* Paris : Hachette, 140 pages.
- POSLANIEC Christian, 1990. *Donner le goût de lire*. Paris, Editions du Sorbier, 235 pages.
- POSLANIEC Christian, 1992. *De la lecture à la littérature*. Paris, Editions du Sorbier, 262 pages.
- POULAIN Martine, 1988. "Lecteurs et lectures. Le paysage général". In : Martine

- POULAIN (sous la dir. de), *Pour une sociologie de la lecture, lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Editions du Cercle de la Librairie, pp. 29-58.
- POULAIN Martine, 1991. "La lecture, lieu du familier et de l'inconnu, du solitaire et du partagé". In : Jean-Marie PRIVAT et Yves REUTER (sous la dir. de), *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 127 à 136.
- POULAIN Martine. "Des lecteurs, des publics et des bibliothèques". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Histoires des bibliothèques françaises IV. Les Bibliothèques au XX^e siècle, 1914-1990*. Paris : Promodis/Editions du Cercle de la Librairie, pp. 529-543.
- PRIOULLAUD Nicole, 1992. *Aimez-vous lire ?* Paris : Liana levi, 233 pages.
- PRIVAT Jean-Marie, 1995. "Les bibliothèques municipales et l'école ou les paradoxes d'une coopération". In : Bernadette SEIBEL (sous la dir. de), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris : Le Monde Editions, pp. 239-251.
- PRIVAT Jean-Marie, 1995. "Sandrine, lectrice adolescente ou je lis de moins en moins, je suis bête". In : Serge GOFFARD et Annick LORANT-JOLLY (sous la dir. de), *Les adolescents et la lecture*. Créteil : CRDP, pp. 107-120.
- PRIVAT Jean-Marie, 1996. "L'école, un partenaire privilégié. L'exemple des B.C.D.". In : *Les Actes de Lecture n°53*, pp. 76-83.
- PROST Antoine, 1983. *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris : Armand Colin, 524 pages. Collection U.
- PROST Antoine, 1992. *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil, 232 pages.
- PUDAL Bernard, 1995. "Les usages politiques de la symbolique lettrée (1981-1995)". In : Bernadette SEIBEL (sous la dir. de), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris : Le Monde Editions, pp. 333-361.
- PUDAL Bernard, 1996. "Les enjeux politiques d'une politique de lecture. La Cérémonie ou l'illettrisme comme stigmaté". In : *Les Actes de Lecture n°53*, pp. 65-70.
- RANCIERE Jacques, 1987. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, 234 pages.
- RANCIERE Jacques, 1998. *La parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature*. Paris : Hachette, 191 pages.
- REBOUL Olivier, 1984. *Le langage de l'éducation*. Paris : P.U.F., 168 pages.
- REBOUL Olivier, 1993. *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : P.U.F., 206 pages.
- REICHLER-BEGUELIN Marie-José, DENERVAUD Monique, JESPERSEN Janine, 1990 (1^{ère} édition 1988). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 217 pages.
- REUTER Yves, 1991. "Littérature et médiations culturelles". In : Jean-Marie PRIVAT et Yves REUTER (sous la dir. de), *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 59-73.
- RICHAUDEAU François, GAUQUELIN M., GAUQUELIN F., 1991 (1^{ère} édition 1983). *Lecture rapide*. Paris : Retz, 1991, 352 pages.
- RICHAUDEAU François, 1991. "Lecture et lisibilités". In : *Les entretiens Nathan* :

-
- Lecture Actes 1*. Paris : Nathan, pp. 251-266.
- RICHAUDEAU François, 1996. "Réflexions sur l'écrit de proximité ou les pièges de la communication efficace". In : *Les Actes de Lecture* n° 53, pp. 91-95.
- RIDDER Guido de, 1995. "Médiateurs du livre : animateurs ou missionnaires". In : Bernadette SEIBEL (sous la dir. de), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris : Le Monde Editions, pp. 253-274.
- ROBINE Nicole, 1984. *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : La Documentation Française, 266 pages.
- ROBINE Nicole, 1987. "Lecteurs et lectures de mauvais genres". In : *Pratiques* n°54, pp. 95-108.
- ROBINE Nicole, 1991. "Relais et barrières : la perception de l'aménagement de l'espace et des classifications par les usagers dans les lieux de prêt et de vente du livre". In : Jean-Marie PRIVAT et Yves REUTER (sous la dir. de), *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 115-125.
- ROBINE Nicole, 1992. "La lecture dans les années quatre-vingts : une aventure collective pour une rencontre avec soi-même". In : *les Actes de Lecture* n°40, pp. 68-69.
- RODARI Gianni, 1990. *Grammaire de l'imagination*. (Préface de Roger Salomon). Paris : Messidor, 251 pages.
- ROSIER Jean-Maurice, 1993. "Désacraliser la littérature". In : *Cahiers pédagogiques* n°313, pp. 48 et 49.
- ROUGERIE Françoise, 1994. "Elèves en lycée professionnel : Moi, d'abord, j'aime pas lire". In : *L'école des lettres* n°12-13, pp. 43-53.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, 1762. *Emile ou de l'éducation*. Paris : GF/Flammarion, 1966. 633 pages.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, 1782 et 1789. *Confessions*. Paris : Le livre de poche, 1970, tome I, 511 pages et tome 2, 512 pages.
- ROUXEL Annie, 1996. *Enseigner la lecture littéraire*. Paris : Presses Universitaires de Rennes, 198 pages. Didact français.
- SAENGER Paul, 1997. "Lire aux derniers siècles du Moyen-Age". In : Guglielmo CAVALLO et Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, pp. 147-174.
- SALLENAVE Danielle, 1991. *Le don des morts. Sur la littérature*. Paris : Gallimard, 190 pages.
- SALLENAVE Danielle, GRAINVILLE Patrick, MILLET Richard et al., 1996. "L'école contre la lecture". In : *La Nouvelle Revue Française* n°525, pp. 3-59.
- SANDRAS Michel, 1992. (Propos recueillis par Sylvie Kerviel). "Ecrire pour mieux lire les écrivains". In : *Le Monde de l'Education* n°196, p. 45.
- SANTERRES-SARKANY Stéphane, 1993. *Théorie de la littérature*. Paris : P.U.F., 127 pages. Collection Que sais-je ?
- SARTRE Jean-Paul, 1985 (1^{ère} édition 1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard, 309 pages. Collection Folio.

- SARTRE Jean Paul, 1972 (1^{ère} édition 1964). *Les mots*. Paris : Gallimard, 215 pages. Collection Folio.
- SAYAD Abdelmalek. "La lecture en situation d'urgence". In : Bernadette SEIBEL (sous la dir. de), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris : Le Monde Editions, 1995. pp. 65-99.
- SCHLANGER Judith, 1992. *La mémoire des oeuvres*. Paris : Nathan, 160 pages. Collection : Le texte à l'oeuvre.
- SCHNEEGANS Nicole, 1997 (Tête à tête avec). "A propos de la littérature de jeunesse". In : *La revue des livres pour enfants* n°177, pp. 59-63.
- SCHON Erich, 1993. "La fabrication du lecteur". In : Martine CHAUDRON et François de SINGLY (sous la dir. de), *Identité, Lecture, Ecriture*. Paris : Centre Georges Pompidou/B. P. I., pp. 17-44.
- SEMPRUN Jorge, 1994. *L'écriture ou la vie*. Paris : Gallimard, 321 pages.
- SENNET Richard, 1979. *Les Tyrannies de l'intimité*. Paris : Le Seuil, 286 pages.
- SEPULVEDA Luis, 1992. *Le vieil homme qui lisait des histoires d'amour*. Paris : Editions Métailié, 130 pages.
- SERADIN Jean-Yves, 1993. *La politique de lecturisation au collège*. Mémoire de D.H.E.P.S. sous la direction de Bertrand BERGIER. Lyon 2/C.C.R.A., 145 pages.
- SCHLINK Bernhard, 1996. *Le liseur*. Paris : Gallimard, 202 pages.
- SIMON Pierre-Jean, 1991. *Histoire de la sociologie*. Paris : P.U.F., 524 pages.
- SINGLY François de, 1989. *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*. Paris : Nathan, 223 pages.
- SINGLY François de, 1991. "Le mystère de la baisse de la lecture de livres". In : *Les entretiens Nathan, lecture actes 1*. Paris : Nathan, pp. 221- 229.
- SINGLY François de, 1991. "L'engagement dans la lecture chez les collégiens : inégal et fragile". In : Jean-Marie PRIVAT et Yves REUTER (sous la dir. de), *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 99 -113.
- SINGLY François de, 1993. *Les jeunes et la lecture*. Paris : Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, 206 pages. Dossiers Education et Formations n°24.
- SINGLY François de, 1993. *Matériaux sur la lecture des jeunes*. Paris : Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, 249 pages. Dossiers Education et Formations n°25.
- SINGLY François de, 1993. "La lecture de livres pendant la jeunesse : statut et fonction". In : Martine POULAIN (sous la dir. de), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Editions du cercle de la librairie, pp.137-162.
- SINGLY François de, 1993. "Le livre et la construction de l'identité". In : Martine CHAUDRON et François de SINGLY (sous la dir. de), *Identité, Lecture, Ecriture*. Paris : Centre Georges Pompidou/B.P.I., pp. 131-152.
- SINGLY François de, 1996. "Mais où sont donc passés 'les chiens de lisard' ?". In : *Lire et savoir* n°5, Sur la lecture. Gallimard jeunesse. pp. 15-22.
- SMITH Franck, 1992 (1^{ère} édition 1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. (Préface de Jean Foucambert, Michèle Proux, Michel Violet). Paris : Retz, 169 pages.

- SOETARD Michel, 1986. "L'école primaire française et la littérature pour la jeunesse : bienfaits, difficultés et promesses d'une liaison encore naissante." In : *Rassegna di pedagogia*, Pise, pp. 117-133.
- SOETARD Michel, 1995. "La praxis pestalozzienne entre poiesis et theoria". In : *Education et recherche*, Revue suisse des sciences de l'éducation, suppl. 1, pp. 178-190.
- SPINOZA Baruch, 1661-1675. *Ethique*. (Traduction et notes de Charles APPUHN). Paris : GF/Flammarion, 1965. 379 pages.
- STROEV Alexandre, 1995. "Lecture en Russie". In : Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Histoires de la lecture, un bilan des recherches*. Paris : IMEC Editions/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 181-196.
- SUBLET François et PRETEUR Yves, 1991. "Le rapport à l'objet-livre dans le développement des compétences de lecture au CM1-CM2". In : Jean-Marie PRIVAT et Yves REUTER (sous la dir. de), *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1991. pp. 75-98.
- SVENBRO Jesper, 1997. "La Grèce archaïque et classique. L'invention de la lecture silencieuse". In : Guglielmo CAVALLO et Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, pp. 47-77.
- TALPIN Jean-Marc, 1995. "Le passage à l'acte de lire". In : Serge GOFFARD et Annick LORANT--JOLLY (sous la dir. de), *Les adolescents et la lecture*. Créteil : C.R.D.P., pp. 57-71. Collection Argos.
- TAYLOR Charles, 1995. "Suivre une règle". In : *Critique* n°579/580, pp. 554-572.
- THIESSE Anne-Marie, 1984. *Le roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Epoque*. Paris : Le Chemin Vert, 272 pages.
- TOCQUEVILLE Alexis de, 1856. Livre III chapitre I "Comment , vers le milieu du XVIII^e siècle, les hommes de lettres devinrent les principaux hommes politiques du pays, et des effets qui en résultaient". In : *L'Ancien Régime et la Révolution*. Paris : Gallimard, 1967, pp. 229-241. Folio Histoire.
- TURIN Joëlle et BUSS Maryvonne, 1992. "La littérature pour la jeunesse". In *TDC* (Textes et Documents pour la Classe) n°632-633, pp. 3 à 35.
- TURIN Joëlle, 1994. "Classiques, ouvrages contemporains, romans de jeunesse, pas d'exclusive !". In : *L'école des lettres* n° 12-13. Numéro spécial : Lire avec les adolescents, pp. 179-185.
- VANDEVOORDE Pierre, 1982. *Les bibliothèques en France*. (Rapport au Premier ministre établi en juillet 1981 par un groupe interministériel présidé par Pierre Vandevoorde). Paris : Dalloz, 447 pages.
- VAN HAECHT Anne, 1990. *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : Editions universitaires-De Boeck Université, 262 pages.
- VANTROYS Carole, 1995. "Ils ont vingt ans, que lisent-ils ? In : *Lire* n°239, pp. 78-80.
- VELIS Jean-Pierre, 1988. *La France illettrée*. Paris : Seuil, 270 pages. L'épreuve des faits.
- VIALA Alain, 1988. "L'enjeu en jeu. Rhétorique du lecteur et lecture littéraire". In :

- Michel PICARD (sous la dir. de), *La lecture littéraire*. Paris : Editions Clancier-Guénaud, pp. 15-31.
- VIALA Alain, 1995. "Demandez le programme". In : Bernadette SEIBEL (sous la dir. de), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris : Le Monde Editions, pp. 319-332.
- VINSON Marie-Christine, 1995. "Travailler avec des catalogues d'éditeurs". In : *Pratiques* n°88, pp. 37-50.
- WEIL Eric, 1980. "Pratique et praxis". In : *Encyclopédia Universalis*, pp. 869-872.
- WEIL Françoise, 1991. "L'homme et le livre." In : Jean POIRIER (sous la dir. de), *Histoire des moeurs III, Thèmes et systèmes culturels*. Paris : Gallimard, pp. 247 à 290. Encyclopédie de La Pléiade.
- WEINREICH Torben, 1993. "*Les principales théories de la littérature pour enfants dans les pays industrialisés*". In : Jean PERROT (présentation de), *Culture, texte et jeune lecteur*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, pp. 95-100.
- WITTMANN Reinhardt, 1997. "Une révolution dans la lecture à la fin du XVIII siècle". In : Guglielmo CAVALLO et Roger CHARTIER (sous la dir. de), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, pp. 331-364.
- WYLER Marguerite et PERRENOUD Philippe, 1988. *Le roman d'un roman. Journal d'une activité cadre dans une classe Rapsodie*. Genève, 307 pages. Service de la recherche sociologique, cahier n°24.

ANNEXES

I. Les récits de pratiques de l'échantillon 1.

Entretiens menés par MM. BERGIER et SOETARD

| | |
|--------------------|----|
| François p 417 | 1. |
| Jean-Jacques p.429 | 2. |
| Christelle p.432 | 3. |
| Gwénaelle p.443 | 4. |
| Virginie p.447 | 5. |
| Marie-Laure p.464 | 6. |

| | |
|----------------|-----|
| Jessica p.466 | 7. |
| Stéphane p.471 | 8. |
| Laurent p.479 | 9. |
| Bruno p.483 | 10. |
| Mickaël p.487 | 11. |
| Gabriel p.491 | 12. |
| Vilay p.500 | 13. |

Des problèmes d'enregistrement ont rendu inaudibles les propos de Valérie et nous avons dû, pour cette élève, nous contenter des réponses au questionnaire.

1. François, né en 1976, en 1^{ère} S.T.T.

- - *Tu évoquais à l'instant le livre que tu avais lu hier soir, ça parle de quoi ?*
- - C'est "Running Man" de Stephen King, un roman d'anticipation.
- - *C'est-à-dire ?*
- - Qui se passe dans le futur. Ça se passe en 2025.
- - **Et, ça parle de quoi ?**
- - C'est sensé être le futur actuel de notre époque... quoi, notre futur. Les jeux tels que Fort Boyard deviendraient des jeux où le perdant mourrait.
- - *C'est un livre que tu as choisi comment ?*
- - C'est un auteur que j'aime beaucoup.
- - *C'est un auteur que tu aimes beaucoup. Tu as eu l'occasion d'en lire d'autres.*
- - Oui, 6 ou 7.
- - *6 ou 7 livres de ce même auteur.*
- - Oui, oui.
- - *Qu'est-ce que tu aimes dans cet auteur ?*

-
- - Ben... l'aspect un peu bizarre, puis en même temps il réussit à bien décrire les personnages. On a le côté psychologique des personnages tout en étant... tout en ayant de l'action puisqu'il fait surtout des films... des livres d'épouvante.
 - - *Qu'est-ce que tu entends par aspect bizarre ?*
 - - Disons que ce n'est... jamais clair. On ne connaît jamais la réaction des personnages. C'est toujours assez morbide.
 - - *Tu es éventuellement surpris par ce que tu découvres ?*
 - - Oh ! là là ! Ce serait oui.
 - - *L'aspect morbide, c'est-à-dire ?*
 - - Disons justement qu'on ne sait jamais comment les gens vont réagir. Tantôt on sait celui qui paraît être la brute est le plus sympa de tous et celui qui paraît être très gentil est en train de tuer tout le monde.
 - - *C'est imprévisible ?*
 - - Voilà ce que j'aime bien, c'est que contrairement aux autres livres d'épouvante, c'est pas la violence pour la violence. Il y a quand même une histoire, un fil conducteur quoi.
 - - *Et, ce fil conducteur, il traverse tout le livre ?*
 - - Ça oui.
 - - *Chez cet auteur et dans tous ses ouvrages, tu as retrouvé cela. Et ce livre-là, tu le lis depuis ?*
 - - Là, je l'ai acheté mercredi dernier. Comme j'ai eu des bacs blancs, je n'ai pas eu le temps de le lire.
 - - *Tu as eu les bacs blancs ?*
 - - J'ai pas eu le temps de le lire.
 - - *Autrement tu lis à quel moment ? Tu as un moment ?*
 - - Le soir et dès que j'ai une heure de permanence.
 - - *Une heure de permanence ?*
 - - Une heure où je n'ai pas cours. On va en étude. Donc je lis au moment où je devrais travailler quoi...
 - - *Comment vis-tu ces moments de lecture ? Ces moments où tu es plongé, comment tu te sens ? Tu as des émotions ?*
 - - Non.
 - - *Tu es dans dans une disposition particulière ?*

- - Non, disons que je suis plongé dans le livre, donc, je ne fais plus trop attention à ce qu'il y a autour. Mais c'est comme toute lecture quoi.
- - *Dans toute lecture, tu es accaparé par le ...*
- - De toute façon, si j'arrive pas à faire le vide, je réussis pas à lire, je suis tout le temps gêné par le bruit autour.
- - *En fait, lire nécessite de faire le vide, d'être étanche ?*
- - Oui oui.
- - *Et, tu dis pour toute lecture ?*
- - Oui, toute lecture parce que, comment s'appellent... les journaux, les livres... Dès que je lis de toute façon, si je suis pas plongé dedans, j'ai du mal à comprendre ce que je lis si j'ai plein de bruit autour. Si j'arrive pas à faire le vide, je suis très mal la lecture, je suis obligé de lire plusieurs fois la même phrase pour arriver à la comprendre.
- - *Est-ce qu'il y a des conditions qui sont nécessaires pour faire cette opération, pour plonger dedans ?*
- - Non, je crois qu'il faut être intéressé.
- - *Et, à partir de ce moment-là, peu importe les conditions ?*
- - Oh oui, oui !
- - *Tu évoquais des journaux, tu peux me citer un journal que tu as lu ?*
- - "Ouest-France"
- - *Le dernier journal que tu as lu.*
- - "Ouest-France".
- - *"Ouest-France." Qu'est ce que tu lis dans "Ouest-France"?*
- - Je lis tout en gros, tout ce qui m'intéresse, je regarde les gros titres et je regarde si...
- - *Les gros titres, c'est-à-dire la première page ?*
- - Non, non, les gros titres de chaque page et je prends même parmi les petits si le titre me paraît intéressant. Je ne lis jamais tout.
- - *Tu parcours toutes les pages...*
- - Sauf le sport !
- - *Sauf le sport ! Et parcourant les gros titres, tu sélectionnes comment ?*
- - Je vois, suivant le sujet, ce qui m'intéresse.

-
- - *Et, si on reprend le dernier "Ouest-France" que tu as lu, ça remonte à combien de temps ?*
 - - *Là, ça date !*
 - - *Ça date. Tu te rappelles...*
 - - *Samedi.*
 - - *Et, tu te revois feuilletant ou parcourant, sauf le sport, toutes les feuilles, t'arrêter sur les gros titres. Est-ce que tu te rappelles celui ou ceux qui ont retenu ton attention. Tu te rappelles de quelques titres... Non ?*
 - - *Non, non même pas... Non.*
 - - *Ça été comment ? furtif ?*
 - - *Très furtif.*
 - - *Très furtif. Et ce rapport au journal, c'est un rapport que tu as régulièrement, c'est-à-dire une fois par semaine.*
 - - *Non, c'est surtout parce que, l'année dernière, étant en série économique et sociale, j'ai été obligé de lire les journaux. J'ai pris l'habitude, parce qu'avant je ne lisais jamais. J'écoutais les informations de la radio ou de la télévision.*
 - - *Oui.*
 - - *Mais je ne lisais jamais les journaux. J'ai été obligé, comment ça s'appelle... de lire les journaux pour me renseigner sur tout ce qui était économique et social.*
 - - *D'accord.*
 - - *Depuis, j'ai gardé l'habitude quoi, de voir, en gros, ce qui se passait en politique, économie.*
 - - *Politique, économie. Cela, c'est lié par ton passage dans une série qui est...*
 - - *Economique et social.*
 - - *Tu avais une matière particulière où on t'a invité à avoir ce rapport ?*
 - - *L'économie et la sociologie.*
 - - *Economie et sociologie, ce sont deux matières différentes ou...*
 - - *Le même professeur.*
 - - *Le même professeur.*
 - - *Mais l'année séparée en deux.*
 - - *D'accord, d'accord avec chacune des exigences en matière d'évaluation ?*

- - Non, c'était à peu près la même discipline.
- - *Et, c'est, à cette occasion-là que tu t'es mis aux journaux. Tu disais les journaux, ce n'était pas uniquement "Ouest-France" ,*
- - Non, il voulait qu'on lise un peu de tout : "Le Monde", "Figaro", "Figaro économique", quoi...
- - *Oui.*
- - "L'expansion"... plus magazine.
- - *Oui, ça c'est ce qu'il voulait, et, toi, concrètement ?*
- - Après, j'ai pris l'habitude, quoi, à force de le faire, j'ai pris l'habitude ; Depuis, je le lis moins souvent depuis que j'ai changé de série.
- - *En revanche, tu as gardé l'habitude de continuer à regarder "Ouest-France" ?*
- - Oui, de temps en temps, quand je tombe dessus.
- - *C'est çà. Si tu tombes dessus. C'est pas inscrit, c'est pas régulier.*
- - Non.
- - *Des opportunités.*
- - Mes parents sont abonnés, donc il suffit qu'il soit sur la table et puis je commence à le feuilleter.
- - *Ah ! Voilà !*
- - Ça peut être trois fois par semaine comme ça peut être une fois pendant quinze jours.
- - *D'accord, il va être sur la table ou ne va pas y être. Il y a d'autres magazines qui sont comme ça sur la table chez toi, ou des journaux ?*
- - Non.
- - *Tu me parlais tout à l'heure de ton attrait pour des livres de science-fiction. Est-ce que ces livres-là enrichissent la bibliothèque de ta famille ?*
- - Non. Non, la plupart, je les ai pris au C.D.I.
- - *Oui.*
- - Maintenant, je les achète. Il n'y en a plus au C.D.I. Je suis obligé de les acheter.
- - *Ah ! oui ! tu as épuisé !*
- - J'ai épuisé le stock du C.D.I. ! Ils restent dans ma bibliothèque.
- - *Ah, oui. C'est ta bibliothèque, tu insistes sur ta bibliothèque. Et, tes propres parents*

ont aussi leur bibliothèque ou ...

- - Oui, mais c'est plus encyclopédies.
- - *D'accord. Ils n'ont pas d'abonnement à tel ou tel...*
- - Non.
- - *Si ce n'est "Ouest-France".*
- - Oui.
- - *Tu as l'occasion de parler de tes lectures. Tu évoquais combien tu faisais le vide pour arriver à entrer dans les livres, pour t'imprégner de ces livres-là. Est-ce que, ensuite, tu as l'occasion de l'évoquer ?*
- - Très rarement, généralement non.
- - *Concrètement, pour le livre dont on a parlé à l'instant ?*
- - J'en parle un peu comme ça, mais disons que je n'aurai pas eu l'occasion d'en parler, c'était pareil.
- - *Oui, oui. Tu ne te vois pas passer plusieurs jours sans lire. Tu disais que tu lisais tous les soirs.*
- - Oui, oui. Je suis tellement pris dans le livre que je suis pressé de connaître la suite. Donc, le soir même je reprends...
- - *C'est un moment que tu attends ?*
- - Oui.
- - *Et, le livre que tu lis, tu es rendu à la moitié ?*
- - J'approche de la moitié.
- - *Tu attends ce soir. Et, avant, ce dernier livre, ce que tu avais lu, c'était chez le même auteur.*
- - Le même auteur, oui.
- - *Et, il y a eu un temps assez long qui s'est glissé entre les deux livres.*
- - Une journée, même pas.
- - *Une journée, même pas !*
- - Dès que j'ai fini l'autre, j'ai commencé le suivant tout de suite parce que j'avais déjà prévu à l'avance.
- - *As-tu le projet d'autres livres ?*
-

- - Peut-être pas. Je ne sais pas.
- - *Tu ne sais pas ?*
- - Non.
- - *Ton choix se fait quand ton livre précédent est fermé ? terminé ?*
- - Non, non pas tout le temps.
- - *Pas tout le temps.*
- - Je tombe dessus en allant faire un tour à la librairie.
- - *Tu vas vas faire des tours à la librairie ?*
- - Oui, oui, assez souvent. Une ou deux fois par semaine, l'histoire de voir quoi.
- - *Qu'est-ce que tu fais à la librairie ? Comment ça se passe ? Peux-tu me raconter la dernière fois que tu as été à la librairie, c'était quand ?*
- - Mercredi dernier.
- - *Mercredi dernier.*
- - Depuis, il y a eu les "bacs".
- - *Oui, oui, il y a eu le bac blanc.*
- - Depuis je n'ai pas pu faire ce que je voulais depuis.
- - *D'accord.*
- - Je rentre puis je regarde les séries de bouquins, toutes les éditions, quoi... les différents auteurs, quoi... dans les styles qui me plaisent.
- - *Dans les styles qui te plaisent. Peux-tu me décrire cette librairie ? Elle est imposante, il y a plusieurs rayons ?*
- - Comme un grand couloir assez large quoi... plus en longueur...
- - *D'accord.*
- - Il y a des magazines à l'entrée.
- - *Oui.*
- - Les gros livres de l'autre côté...
- - *Oui.*
- - Et pourquoi la description de la librairie ?
- - *Pour voir comment rentrant dans cette librairie, tu t'appropries les lieux. Est-ce que tu*

regardes les gros livres à l'entrée, les magazines, est-ce que tu vas d'entrée dans un rayon ? Comment ça se passe ?

- - Ben, généralement, je vais, comment ils s'appellent, directement aux "Livres de poche", "J'ai lu"...
- - *D'accord.*
- - ... qui sont plus dans le fond.
- - *Qui sont plus dans le fond.*
- - Je ne regarde même pas les premiers puisque...
- - *Ah ! Pour des raisons financières ! Les premiers, tu entends les gros livres ?*
- - Les livres, généralement, ils ne sont pas si gros que ça, c'est les mêmes qu'on trouve en livres de poche, à part qu'ils coûtent dix fois plus cher.
- - *A part qu'ils coûtent dix fois plus cher ?*
- - Cinq fois plus cher.
- - *Cinq fois plus cher. Par exemple, l'auteur que tu évoquais, il existe aussi dans une autre collection, et, là, tu as fait des comparaisons ?*
- - Ben, disons, dans la série où je le prends en "J'ai lu", ils ont la plupart de la série.
- - *D'accord.*
- - Au plus cher, ça doit être 40F, le plus gros volume, tandis que dans les séries, je ne sais plus, c'est quoi la maison d'édition ? Je sais que c'est des livres assez beaux. En tout cas, ils sont à 140-150.
- - *140-150. Alors la collection que tu évoques c'est "J'ai lu", et de quelle édition il s'agit ?*
- - Je ne sais pas.
- - *Ce sont des livres qui font combien de pages ?*
- - Il y en a de toutes sortes. Il y en a qui vont jusqu'à 700, d'autres qui ne dépassent pas les 250 pages. Il y en a de toutes sortes.
- - *Jusqu'à 700 pages dans cette collection. Donc, je t'imagine allant au fond de la librairie et, là, tu te retrouves face aux livres de poche. Ça représente, à peu près, combien de bouquins ? Tu as une idée ?*
- - Il doit y avoir 500 bouquins.
- - *500 bouquins ?*
- - Peut-être, quand même.

- - *D'accord, comment tu as fait la dernière fois pour choisir parmi ces 500 livres ?*
- - Il y a une colonne qui est entièrement en noir et rouge, c'est que Stephen King, Stephen King, Stephen King !
- - *D'accord.*
- - Sinon, je demande si elle l'a, si je veux un autre auteur. Il m'arrive de lire un autre auteur. Je lui demande si elle l'a, plutôt que chercher, quoi.
- - *Elle te connaît ?*
- - Je pense qu'à force oui.
- - *Tu es un client ! Et, pour le moment les livres que tu as achetés, ils sont chez cet auteur-là ?*
- - Jen ai acheté quelques uns chez cet auteur-là.
- - *Les autres au C.D.I., en fait, quand tu entres dans la librairie tu sais bien ce que tu viens chercher.*
- - Je sais dans quel coin les chercher.
- - *Dans quel coin les chercher ?*
- - Dans quelle rangée.
- - *Dans quelle rangée les chercher, c'est pas forcément le titre de l'ouvrage lui-même ?*
- - Je préfère regarder sur place.
- - *Et, comment, tu regardes ?*
- - La page du dos, et suivant sa réputation.
- - *D'accord, la réputation, où elle se fait ? Où il y a des échos de cette réputation ?*
- - Oh ! Généralement, ça reste assez célèbre.
- - *Par exemple ?*
- - "Running man", ça a fait un très grand film qui est resté assez célèbre. "Christie" a été aussi assez célèbre quand il est sorti.
- - *Cette célébrité t'est venue comment aux oreilles ?*
- - C'est surtout quand ils sortent en films qu'ils deviennent très célèbres. La plupart des bouquins ont été très célèbres grâce aux films.
- - *D'accord.*
- - Dès qu'il écrit le bouquin, le film est fait dans l'année qui suit.

-
- - *Et, tu me parlais pour les livres, c'était un critère, la célébrité, la réputation. Et, l'autre critère, c'était cette page du dos. Tu la parcours ? Quels vont être...*
 - - Je vois déjà si elle me plaît, si le sujet est intéressant.
 - - *Oui. Qu'est-ce qu'un sujet fera qu'il sera intéressant ?*
 - - Qu'il soit le plus insolite possible.
 - - *Le plus insolite possible.*
 - - J'adore ce qui est vraiment insolite.
 - - *Tu adores ce qui est vraiment insolite. T'arrive-t-il d'être indécis ?*
 - - Non.
 - - *Ayant parcouru cette page de dos, ayant tenu compte du critère de réputation...*
 - - Il y en a toujours un sur lequel, il y en a toujours un que je préfère.
 - - *Il y en a toujours un que tu préfères. Tu ne restes pas tellement longtemps dans la librairie ?*
 - - Dix minutes, pas plus.
 - - *Dix minutes, pas plus... et généralement tu attends la soirée pour démarrer l'ouvrage ?*
 - - Tout dépend, parce que, si j'ai, comment ça s'appelle, j'ai des heures de permanence ou d'étude où je peux commencer. Si je l'achète le lundi après-midi, j'ai deux heures pour commencer à lire. Il y a toujours une heure parce que, normalement, je bosse, quand même une heure. Sinon, c'est le soir.
 - - *D'accord.*
 - - Le mercredi après-midi encore.
 - - *Pour le dernier livre que tu as acheté, tu as eu cette heure de permanence ?*
 - - Non.
 - - *Tu as dû attendre le soir, et, tu vas lire, à peu près, combien de pages ?*
 - - Je lis assez lentement. Je dois lire cinquante pages par soir. Si le livre me plaît vraiment, il m'est arrivé de faire, comment ça s'appelle... mes trois cents pages dans la soirée.
 - - *C'est-à-dire le livre quoi !*
 - - Très prenant, suspense, je me suis couché vers 2h30 du matin. Il faut vraiment qu'il soit très prenant !
 - - *Très prenant ! Tu vas à 2h30 du matin ayant commencé vers...*

- - 10h30, à peu près.
- - *Et, le livre, quand il est refermé qu'est-ce que tu en fais ?*
- - En fais ?
- - *Le dernier livre que tu as lu, c'est un livre que tu avais acheté.*
- - Oui.
- - *Il vient alimenter ta bibliothèque ?*
- - Oui.
- - *Dans ta chambre ?*
- - J'ai 280 bouquins.
- - *280 bouquins qui ont été lus depuis...*
- - A peu près la quatrième.
- - *Depuis la quatrième, 280 livres. Cette bibliothèque, où elle se situe ?*
- - Dans ma chambre, en plein milieu de ma chambre.
- - *280 bouquins que tu as lus ?*
- - Il y a 30-40 que je n'ai pas lus, qui ne sont pas à moi.
- - *D'accord.*
- - Les autres, dans l'ensemble, sont des bouquins que j'ai lus.
- - *Quand tu dis qu'ils ne sont pas à toi, ils te sont prêtés ?*
- - Non, c'est que ma mère lisait beaucoup à une époque et elle s'est débarrassée de beaucoup de bouquins qu'elle a donnés à des gens d'Emmaus, et, elle en gardé quelques caisses quoi. J'ai trié dans ces caisses ce qui pourrait m'intéresser un jour.
- - *Oui.*
- - Les autres, je les ai laissés dans la caisse.
- - *Ta mère lit beaucoup ?*
- - Elle lisait beaucoup, maintenant elle lit peu... si... elle lit encore pas mal.
- - *Ça veut dire quoi, pas mal, concrètement ?*
- - Concrètement, elle lit très vite. Elle ne lit pas beaucoup de bouquins, mais son bouquin ne lui fait pas longtemps. En deux soirées, elle lit "Germinal"... disons trois soirées.

-
- - *D'accord.*
 - - *Moi, qui aime bien lire, je me le suis tapé quinze jours. Je l'ai laissé traîné celui-là... Donc, je n'étais pas pris dedans.*
 - - *Donc, tu n'étais pas pris dedans. Donc, 280 livres et ces livres-là correspondent à des périodes ? Il y a une histoire dans la composition de cette bibliothèque ?*
 - - *Il y a, quand même, des séries. En seconde, j'ai découvert Boris Vian.*
 - - *En seconde, tu as découvert Boris Vian.*
 - - *Il faut aimer. Je dois avoir quatre ou cinq "Boris Vian". En m'informant sur Boris Vian, j'ai vu qu'il était avec le groupe Sartre-Camus. Donc, j'ai commencé à lire Camus aussi. Je dois avoir quatre-cinq "Camus". Pareil quand j'ai essayé Sartre. J'ai vite laissé tomber.*
 - - *Pourquoi ?*
 - - *Prise de tête !*
 - - *Prise de tête ? Peux-tu expliquer prise de tête ?*
 - - *... ?*
 - - *Et, pendant cette année de seconde qui t'a amené sur le chemin de Vian, Camus, Sartre, y-a-t-il d'autres périodes ou influences ?*
 - - *Non, non, pas vraiment.*
 - - *Il n'y a pas de séries d'auteurs ?*
 - - *Disons qu'après, j'ai suivi ce que donnaient les profs.*
 - - *Oui.*
 - - *Puis, ce qui pouvait m'intéresser, quoi.*
 - - *D'accord. Sur ceux que donnaient les profs, il y a des livres que tu as été conduit à acheter ?*
 - - *Oui.*
 - - *D'accord.*
 - - *Ce que donnent les profs, c'est souvent Balzac, Zola et je n'aime pas trop quoi. Il y en a quelques uns que j'aime bien comme Voltaire, j'aime bien mais ça s'arrête là. Les livres que donnent en général les professeurs, je n'aime pas trop. Je lis parce qu'il faut...*
 - - *Et ce sont des livres qui composent une partie de ta bibliothèque. Ces livres qu'il faut lire, ça représente combien, à peu près, en pourcentage, c'est la moitié de ta*

bibliothèque.

- - 10%.
- - *10%, d'accord, donc 10%. Pour les autres livres...*
- - Disons que, quand je n'ai rien à lire, je vais au C.D.I., puis je passe un quart d'heure à regarder ce qu'il y a, puis je choisis dedans.
- - *D'accord.*
- - Sinon quand j'entends parler d'un livre qui paraît intéressant et qui sort, ou d'un film. Je me base toujours sur les films. Un film qui me paraît bien, je vais voir s'il est en livre et je vais le lire.
- - *D'accord. les films de la télévision, du cinéma ?*
- - Tout.
- - *De tout.*
- - A partir du moment que je sais que c'est tiré d'un livre, si ça m'a vraiment intéressé, j'essaie de trouver le livre.
- - *Tu te rappelles le dernier livre que tu t'es produit comme ça.*
- - Oui, c'est quand j'ai loué "Dien Bien Phu"...
- - *Là, tu avais vu le film ?*
- - J'avais vu le film à la télé. Après j'ai commencé à me renseigner si on pouvait le trouver. J'ai réussi à le trouver dans de vieilles collections chez Emmaüs.
- - *D'accord. Mais comment tu passes du film au livre. C'est quelqu'un qui te dit que ce film a été adapté d'un livre.*
- - Ils mettent dans la présentation du film, tiré de, réalisé à partir de l'oeuvre de...
- - *Tu as un programme de télévision ?*
- - Oui, mais c'est marqué sur la bande annonce.
- - *Tu lis la bande annonce ?*
- - Ça m'arrive pour les acteurs.
- - *D'accord. Comment ça se passe les visites au C.D.I. quand tu y vas. Tu m'as parlé de la librairie. Tu te rappelles de la dernière fois que tu as été au C.D.I., ça remonte à quand ?*
- - C'est pareil, ça doit être mercredi.
- - *Tu te revois mercredi rentrer au C.D.I. ?*

-
- - Oui, ce qu'il y a ce n'est plus le C.D.I. d'avant. Ils sont en train de le refaire entièrement.
 - - *D'accord.*
 - - C'est juste une salle où ils ont mis les principaux livres. Il y a moins de choix.
 - - *Il y a moins de choix et quand tu entres, as-tu un rayon comme dans la librairie dans lequel tu vas chercher ?*
 - - Non, non, parce qu'ils mettent par ordre du nom de l'auteur;
 - - *Ils mettent par nom de l'auteur. Comment vas-tu procéder ?*
 - - Je regarde comme ça en gros.
 - - *Tu parcours les rayons ?*
 - - Oui.
 - - *Ton regard peut s'arrêter sur...*
 - - Un titre ou un auteur.
 - - *Ou un auteur. Tu évoquais tout à l'heure que dans la librairie, tu allais demander à la libraire si elle avait tel ouvrage. Est-ce que, là, tu t'appuies sur la documentaliste ? La dernière fois que tu y as été, tu as parlé avec elle ?*
 - - Disons qu'elle m'avait commandé des "Stephen King", justement, et je ne savais pas s'ils étaient arrivés. Et, j'allais la voir pour savoir s'ils étaient déjà en rayon, au lieu de chercher.
 - Je te remercie parce que c'était vraiment très riche et intéressant.

2. Jean-Jacques, né en 1976, en DDECFC (1ère année après Bac).

- - *C'est parti. Alors oui tu lis, tu es un grand lecteur ?*
- - Moi !
- - *Oui.*
- - Non, pas très grand lecteur
- - *Non. Et pour le bac, l'année dernière, tu as dû beaucoup lire, non ?*
- - Ben, j'ai lu les livres qui étaient imposés par les professeurs.
- - *Oui, et c'est tout ?*
- - C'est tout.

- - *En dehors ?*
- - En dehors, non.
- - *Non.*
- - A part les revues liées à l'économie, c'est tout ?
- - *Oui. Et t'as jamais été un grand lecteur ?*
- - Jamais non ?
- - *Non.*
- - Non.
- - *Malgré tous les efforts qui ont été faits au collège ?*
- - Ben, ça nous donnait envie de lire, mais, moi, j'ai toujours eu des difficultés en français... donc...
- - *Ah ! Oui.*
- - Je lisais trop lentement. Ça ne me donnait pas envie de continuer.
- - *Et tu lis toujours aussi lentement ou maintenant, c'est devenu...*
- - Oh ! Non, maintenant, ça va mieux.
- - *Ça va mieux ?*
- - Oui.
- - *Mais donc, par exemple, ici, cette année, tu ne lis que les textes qui te sont demandés ? Vous avez des textes obligatoires ?*
- - Non, non... non, non...
- - *Alors, du coup, il n'y a plus de textes, donc qu'est-ce que tu lis ? Tu ne lis pas ?*
- - Ben... je ne lis que les revues économiques.
- - *Ah ! Oui.*
- - Oui.
- - *Les revues techniques liées à la profession ?*
- - Oui, oui.
- - *En dehors de ça, pas de bandes dessinées ?*
- - Si, il y a des B.D., des "Tintin"...
-

-
- - Des "Tintin" ?
 - - Oui.
 - - Et, tu les sais par coeur déjà, non ?
 - - Je les connais par coeur, mais j'aime bien les relire quand même...
 - - Ah ! Bon !
 - - Oui.
 - - Mais, en dehors des "Tintin", d'autres B.D. aussi ?
 - - Euh... non... non, principalement celles-là.
 - - Oui. Et des romans, de la science-fiction, des policiers ?
 - - Rarement, rarement.
 - - Tu penses qu'on peut faire des études sans lire, enfin sans beaucoup lire à côté ?
 - - Ça dépend de ce qu'on va faire.
 - - Oui. Ah, oui. Et par exemple le fait que tu n'as pas beaucoup lu l'an dernier ne t'a pas beaucoup handicapé ?
 - - Pour cette année, non ?
 - - Et, pour le bac, tout ça ?
 - - Ça a été.
 - - Ça a été.
 - - Je l'ai eu, mais pas grâce au français spécialement mais...
 - - Non ?
 - - Non.
 - - Mais, en français, on vous obligeait à lire des choses, des oeuvres du programme...
 - - Oui.
 - - Quand tu te retrouves à la maison, le week-end ou le soir... Tu rentres le soir chez toi ?
 - - Je suis interne.
 - - Ah ! le soir alors, comment tu t'occupes ?
 - - Ben, je travaille, j'ai pas le temps de lire.
 -

- - *Et, le week-end, non plus ?*
- - Le week-end... non. Il y a beaucoup de temps pris par les études aussi.
- - *Oui... je ne me rends pas compte, ce sont de gros horaires ?*
- - Non, ce ne sont pas de gros horaires, mais quand même on a beaucoup de travail en dehors des cours.
- - *Oui, et alors, tu dis que tu lis des revues spécialisées, des revues scientifiques, des revues de bon niveau ?*
- - Je ne sais pas si c'est des revues de bon niveau. Je lis des revues comme "Valeurs actuelles", "Le Nouvel Economiste", "Le Point".
- - *Ah, oui. Donc, des revues hebdomadaires.*
- - Il y a aussi des revues mensuelles.
- - *Et, quand tu lis, tu peux lire des revues entières ou seulement un petit article ?*
- - Je sélectionne les articles les plus intéressants, je les lis en entier, quand même.
- - *Tu les lis en entier. Tu prends des notes ?*
- - Oui, oui.
- - *Tu mets ça dans un dossier et hop.*
- - Après oui.
- - *Ça servira après. On peut vivre sans lire ?*
- - Non, je ne pense pas.
- - *Tu ne penses pas ? Ça dépend de ce qu'on lit ?*
- - On n'est pas obligé de lire en grande quantité mais il faut, tout de même, il faut s'informer.
- - *Les romans policiers, non ?*
- - Non.
- - *Est-ce qu'il y a de la littérature qu'on targue de "détente" parfois ?*
- - Non, je n'en ai pas encore trouvé.
- - *Bon, nous allons passer au questionnaire.*

3. Christelle, née en 1978, en terminale ES.

-
- - C'est un roman d'Agatha Christie;
 - - *Un roman d'Agatha Christie ?*
 - - Oui. Le titre, c'était "Une poignée de seigle", je crois, et je l'ai lu en un week-end et puis j'aime beaucoup les romans policiers.
 - - *T'aimes beaucoup les romans policiers ?*
 - - Je lis ça très vite. A partir du moment où j'ai commencé, je ne peux pas vraiment m'en détacher, donc, je lis ça en deux jours.
 - - *Très vite, c'est ça, ça veut dire en deux jours.*
 - - En deux jours.
 - - *D'accord, ça remonte à quand ?*
 - - C'était la semaine dernière.
 - - *C'était la semaine dernière.*
 - - Le week-end dernier.
 - - *Le week-end dernier. Et, il vient d'où ce livre ?*
 - - C'était ma mère qui l'avait acheté. Je l'ai lu. Donc, je m'ennuyais donc.
 - - *C'était ta mère qui l'avait acheté. Pour elle ?*
 - - Pour elle.
 - - *D'accord, et, tu as mis la main dessus.*
 - - Oui.
 - - *Tu as dit : "j'avais envie de lire" ?*
 - - Oui.
 - - *Comment ça se prend cette envie ?*
 - - Ben, quand je n'ai plus envie de regarder la télé ou de travailler. Souvent je préfère me reposer en lisant un livre, souvent un policier pour me détendre.
 - - *D'accord. Et, tu es comment quand tu lis. Tu as dit, me reposer, me détendre. Tu te vois dans quelle position tu étais pour le lire cet "Agatha Christie" ?*
 - - Sur mon lit.
 - - *Tu étais sur ton lit ?*
 - - Allongée sur mon lit.

- - *D'accord. Et, ça, c'est une position que tu aimes bien pour travailler ?*
- - *Oui, surtout pour me détendre.*
- - *Quand c'est pour se détendre. Parce qu'il y a des fois où lire, ce n'est pas pour se détendre.*
- - *Oui, quand c'est des livres, soit qui ont été conseillés, enfin, qu'on doit lire pour l'école, dans ces cas-là, c'est différent. Autrement, tous les livres en dehors de ceux qu'on nous impose, je les lis sur mon lit.*
- - *Alors que le livre qui t'a été conseillé, qu'on doit lire, tu le lis ?*
- - *A mon bureau.*
- - *A ton bureau, d'accord, et, les moments de lecture sont les mêmes pour un livre qu'on t'a conseillé ou que tu dois lire, et, pour, un livre que tu as choisi toi-même, pour pouvoir te reposer.*
- - *Non. Les livres qu'on m'impose, je les lirais plutôt en semaine, le soir.*
- - *En semaine, le soir.*
- - *Les autres pour la détente, les week-ends, dans la journée, l'après-midi, surtout l'après-midi.*
- - *D'accord, les moments de détente, plutôt l'après-midi.*
- - *Oui.*
- - *Les temps libres... et, tu peux me parler de ce livre, le dernier livre que tu as lu.*
- - *Bon, Agatha Christie. Il y avait Miss Marple. Et, puis, c'était assez classique comme bouquin. Je n'ai pas un souvenir très important parce que j'en lis beaucoup comme ça, de ce style-là donc, finalement, en fait, il m'en reste peu.*
- - *Ça veut dire quoi : "il t'en reste peu" ?*
- - *J'ai peu de souvenirs. Peut-être, dans un ou deux mois, je ne me rappellerais plus qui est le coupable, qui est l'assassin.*
- - *Tout à fait. C'est assez éphémère et qu'est-ce que tu as aimé dans ce livre ? Est-ce que tu as aimé quelque chose ?*
- - *Oui, je l'ai aimé, je l'ai beaucoup aimé pendant le temps où je l'ai lu.*
- - *D'accord;*
- - *J'ai bien aimé parce que dans les "Agatha Christie", il y a du suspense.*
- - *D'accord. Les livres, en général, te procurent, dans cette phase de détente, ce plaisir immédiat.*

- - Oui.
- - *D'accord, est-ce qu'il y a des livres qui ont laissé des traces ?*
- - Ah ! Oui.
- - *Beaucoup.*
- - Oui.
- - *Peux-tu me donner le dernier exemple ?*
- - C'était "Passé simple", je crois que ça s'appelle comme ça ¹⁵⁹, le prix Renaudot de cette année...
- - *"Passé simple", le prix Renaudot de cette année ?*
- - Je crois que c'est ce titre-là, c'est sur le sida, ça traite du sida. J'ai bien aimé ce livre. Autrement, il y en a un autre qui m'a beaucoup marqué.
- - *Si on reste sur ce livre, c'est un livre que tu t'étais procuré par la même voie. C'était ta mère ?*
- - Non, c'est mon père qui me l'a acheté.
- - *Ton père qui te l'a acheté.*
- - C'est moi qui voulais le lire, j'avais lu dans les magazines. Ils en ont parlé, j'avais vu.
- - *Dans quels magazines, tu avais vu ?*
- - Aux informations, puis j'ai lu cela dans un petit article, soit dans "Télérama", "Nouvel Observateur".
- - *Tu lis "Télérama", "Nouvel Observateur" ?*
- - Disons que je feuillette plutôt, je ne lis pas vraiment.
- - *Tu feuilletes, comment ça se passe ? T'imagines ?*
- - Vu que c'est mes parents qui sont abonnés, le jour où il est à la maison, je regarde, je parcours le magazine. S'il y a un article qui m'intéresse, je le lis.
- - *D'accord. Le parcourir feuille par feuille, page par page, d'accord. C'est systématiquement que tout passe, tu ne rentres pas dans le détail ?*
- - Non, c'est en diagonale... ou le titre seulement.
- - *Tu a appris à lire en diagonale ?*
- - Oui, à l'école, pendant deux ou trois ans, on a appris cela par informatique, **notamment**.

¹⁵⁹ C'est une erreur de titre, le roman évoqué, le prix Renaudot de cette année (1994) est "Comme mon père" de Guillaume LE TOUZE, aux Editions de l'Olivier.

- - *Par informatique ! L'informatique ça t'aide encore à lire en diagonale ?*
- - Oui, ça m'aide, dans toutes les matières, au point de vue scolaire.
- - *D'accord, et, c'est fatigant de lire en diagonale ?*
- - Non, moi je ne trouve pas.
- - *Et, donc, en évoquant le dernier livre qui t'avait laissé quelques souvenirs, ce livre qui traite du sida, des magazines avaient éveillé ton intérêt, ton père te l'avait acheté, c'était un emprunt ?*
- - Non, non.
- - *Comment as-tu lu ce livre, pendant un moment de détente ?*
- - Pendant un moment de détente, je l'ai lu assez vite. Des fois, je mets quand même pas mal de temps à lire un livre, et celui-là, je l'ai lu vite. Je ne sais plus en combien de temps exactement.
- - *Est-ce que tu peux me donner une fourchette, sur trois jours, sur un mois ?*
- - Entre une semaine... un peu plus d'une semaine.
- - *Un peu plus d'une semaine ?*
- - Une semaine, quinze jours maximum.
- - *Quinze jours au maximum. Et, comment tu organises cette lecture dans le temps ?*
- - Dès... quand j'aime vraiment un livre, dès que j'ai un moment.
- - *Oui, quand tu es prise, dès que tu as un moment. C'est toujours à la maison ?*
- - A la maison, toujours.
- - *Toujours. C'est pas un livre que tu vas envoyer dans ton cartable ?*
- - Non.
- - *D'accord, c'est vraiment la maison qui est le lieu où tu lis. Parmi les livres dont tu te souviens, dont tu gardes un souvenir, est-ce que tu te rappelles de livres qui aient une autre provenance que les magazines ?*
- - Mais ça remonte à loin.
- - *Ça remonte à loin ?*
- - C'était... parce qu'il y a certains livres que j'ai lus il y a très longtemps et je m'en souviens très bien et c'est souvent conseillé par une copine...
- - *D'accord, mais entre ces souvenirs très lointains et ce livre sur le sida, il n'y a pas, autrement, d'autres livres qui t'ont marquée.*

-
- - Dernièrement ?
 - - *Oui ?*
 - - Un livre qui m'a beaucoup marqué aussi, c'est "Belle-mère", je ne me rappelle plus l'auteur, mais il a eu aussi un prix, c'est comme ça que j'ai su.
 - - *D'accord. Et dans ce cas-là, c'est toujours par tes parents que tu te l'aies procuré ?*
 - - C'était plutôt, parce que c'était un livre qui avait eu un prix au niveau des lycées, c'est plutôt une copine qui a participé à ça qui m'en avait parlé, et, donc, après, en entendant parler, j'ai fait le rapprochement.
 - - *Et, les livres-là, c'est l'écho, en fait, qui t'aide à faire ta sélection. Est-ce qu'il y a un autre critère pour choisir un livre ?*
 - - Des fois, s'il m'arrive d'être dans une librairie, et de voir un livre qui m'intéresse, moi toute seule.
 - - *Tu te rappelles la dernière fois où tu as été dans une librairie ?*
 - - C'était... c'était, la dernière fois, à la FNAC.
 - - *A la FNAC, c'est à Guingamp ?*
 - - Ah non ! C'était la FNAC à Rennes.
 - - *A la FNAC, à Rennes ?*
 - - C'étaient les vacances, les vacances de février.
 - - *Les vacances de février. Tu te revois rentrant dans cette FNAC ?*
 - - Oui.
 - - *A Rennes, alors qu'est-ce qui s'est passé ?*
 - - Chaque fois...
 - - *Tu étais toute seule ?*
 - - Non, j'étais avec mes parents.
 - - *Tu étais avec tes parents ?*
 - - Et, vu que j'ai l'habit... on y va quand même régulièrement, donc, comme d'habitude, je parcours la FNAC, sans but, comme ça, pour voir...
 - - *D'accord.*
 - - ... les nouveautés.
 - - *Tu parcours, tu vas dans tous les rayons ?*

- - Oui, au niveau des livres, à peu près. Il y a des livres scolaires, je vais aussi, à peu près dans tous les rayons.
- - *A peu près dans tous les rayons ?*
- - Au point de vue livres, oui.
- - *Est-ce qu'il y a des rayons où tu vas t'attarder ?*
- - Non, non... souvent, non.
- - *D'accord, et il n'y a aucun rayon où tu ne vas pas ?*
- - Non, non.
- - *D'accord. Et tu avais eu l'occasion d'acheter quelque chose lors de cette dernière visite à la FNAC ?*
- - Je crois pas... J'ai acheté simplement une B.D., je n'ai pas acheté de roman.
- - *Tu as acheté quelle B.D. ?*
- - C'est encore un policier, je ne sais plus le titre. C'est une série, il y a plusieurs livres, je ne sais plus le titre. C'est un policier.
- - *Comment tu as choisi cette B.D. ?*
- - Encore une fois, c'est mon père. Il y en avait au C.D.I. de l'école où j'étais avant, il y en avait. j'ai bien aimé. Il avait continué à m'en acheter, mon père, et, maintenant, je continue la collection.
- - *D'accord, et, en fait, tu complètes. C'est une collection, c'est un auteur ?*
- - Oui. L'auteur, je crois que c'est Dodier, et, c'est une collection. Je dois avoir onze ou douze livres.
- - *D'accord. Avec le même auteur. On a parlé de la B.D., c'est quelque chose que tu lis beaucoup ?*
- - Des B.D. assez souvent, parce qu'en plus, on va à la bibliothèque.
- - *Qui, on ?*
- - Mon frère et moi, on aime bien les B.D., on va à la bibliothèque assez fréquemment et, on en prend, à chaque fois.
- - *Assez fréquemment. La dernière fois que tu as été ?*
- - C'était la semaine dernière.
- - *La semaine dernière. La semaine dernière, tu as été à la bibliothèque avec ton frère ?*
- - Ma mère. Moi et ma mère.

-
- - *D'accord, et la visite à la bibliothèque, c'est une bibliothèque municipale ?*
 - - Oui, c'est une petite bibliothèque.
 - - *Une petite bibliothèque, et, là, qu'est-ce que tu as fait dans cette bibliothèque, la dernière fois ?*
 - - Ben, j'ai été, ben là, je n'avais pas vraiment envie de prendre un livre précis, pareil, j'ai regardé les nouveautés puis je suis allée...
 - - *Les nouveautés, parce qu'il y a un endroit ?*
 - - Il y a un présentoir où il y a des nouveaux livres.
 - - *D'accord. Est-ce que tu te rappelles les nouveautés ?*
 - - Je sais qu'il devait y avoir "Mauss", c'est une B.D.
 - - *D'accord.*
 - - Il devait y avoir "Le choix de Sophie" aussi, autrement, je ne sais plus ce qu'il devait y avoir comme nouveautés.
 - - *D'accord.*
 - - Je crois qu'il n'y avait pas que des romans, il y avait aussi des essais, je ne m'en rappelle plus.
 - - *Et, donc, tu as parcouru du regard ces nouveautés, et ensuite ?*
 - - J'ai été choisir des B.D.
 - - *Tu as été au rayon B.D. ?*
 - - Au rayon B.D.
 - - *D'accord, tu savais qu'il n'y avait pas d'autres livres. Et, les B.D., comment tu les as choisies ?*
 - - Souvent, mon frère a un... a un choix très précis, il demande certains titres et je choisis. Autrement, je regarde les B.D., et, je lis, soit le résumé, ou, selon le dessin aussi, je choisis.
 - - *D'accord, le dessin, c'est le dessin de la couverture ?*
 - - De la couverture, et de l'intérieur, aussi.
 - - *Et, l'intérieur, tu feuilletes quelques pages.*
 - - Oui.
 - - *D'accord, à partir du résumé, et puis de cette impression sur les dessins, tu opères un choix.*

- - Oui, j'en ai lu pas mal.
- - *Pas mal, une dizaine ?*
- - A peu près... un petit peu moins.
- - *Entre cinq et dix, peut-être ?*
- - Oui.
- - *D'accord. On a parlé de la dernière fois que tu as été à la FNAC, de la dernière fois que tu as été à la bibliothèque, la FNAC, c'était en ...*
- - En février.
- - *Est-ce qu'il y a d'autres endroits où tu t'alimentes ?*
- - Non, je vais très peu au C.D.I. de l'école, et, puis non, en fait il n'y a pas... c'est souvent par l'intermédiaire de quelqu'un, soit mon père, que je me procure les livres.
- - *Par ton père, ta mère. Est-ce qu'il y a d'autres sources, d'autres personnes ?*
- - C'est... non finalement c'est, à part juste-là ma grand-mère qui m'a acheté un livre. Autrement non, c'est très rare quand c'est quelqu'un d'autre. Une copine de classe à la limite, ça arrive de temps en temps aussi, mais c'est rare.
- - *Tu te rappelles la dernière fois que c'est arrivé.*
- - Heu... je me rappelle qu'elle m'a conseillé... j'ai une copine qui m'a conseillé un livre, mais j'ai pas suivi, j'ai pas lu le livre après.
- - *Pourquoi tu ne l'as pas fait ?*
- - C'est un livre d'Albert Camus. J'avais pas envie de... ça ne m'intéressait pas.
- - *Et, qu'est-ce qui déclenche l'intérêt ?*
- - En fait, je n'ai pas vraiment de critères. Souvent, quand c'est un thème d'actualité, comme le sida, ou alors, selon un auteur aussi, ça m'arrive. Si je connais un auteur et si je l'aime bien, justement Camus, je l'aime bien, par exemple, je vais quand même... je m'y intéresse.
- - *D'accord. Là, tu ne l'as pas pris ?*
- - Non, je ne l'ai pas pris, parce que Camus, je l'aime bien, mais ce n'est pas vraiment de la détente. Pour moi, c'est plus scolaire que détente.
- - *Qu'est-ce qui fait la frontière entre le scolaire et la détente ? Tu les mets en opposition ?*
- - Oui.
- - *Quand est-ce que ça devient scolaire, quand est-ce que ça devient détente ?*

-
- - Déjà les livres qui viennent de sortir, les nouveaux livres, ça c'est vraiment de la détente. Les auteurs classiques, c'est rare que ce soit de la détente.
 - - *La nouveauté est synonyme de détente ?*
 - - Oui plus, oui.
 - - *D'accord, alors que l'ancienneté le fait...*
 - - Pendant les vacances, les vacances scolaires vraiment courtes, j'aime bien lire des nouveaux livres, mais, pendant les grandes vacances, ce sont des vacances qui sont plus longues, je suis un peu en dehors de l'école, je lis plus, cela m'arrive de lire pour détente des livres classiques, car là, je suis vraiment en dehors de l'école.
 - - *En dehors de l'école. Il faut presque que tu sois loin du monde scolaire pour en venir à des livres qui pourraient être recommandés dans le cadre scolaire ?*
 - - Oui. Voilà, c'est ça.
 - - *Qu'est-ce que tu appelles livres classiques ?*
 - - Des livres classiques ?
 - - *Quel est le dernier livre classique que tu as lu ?*
 - - C'était en temps de détente, "Le journal d'une femme de chambre".
 - - *"Le journal d'une femme de chambre" ? C'est dans quelle édition ?*
 - - J'avais pris... j'avais acheté cela... c'était au "Maxilivres"... Les prix...
 - - *D'accord, "Maxilivres".*
 - - Oui, c'est pas vraiment une collection.
 - - *C'est sous la forme de livre de poche*
 - - Oui, oui. Ce sont des livres qui sont moins chers.
 - - *On les trouve partout ?*
 - - Dans des librairies, des endroits spécialisés "Maxilivres".
 - - *D'accord, c'est sur Guingamp ?*
 - - Saint-Brieuc.
 - - *Saint-Brieuc, d'accord. Et, c'est à quelle occasion, tu te rappelles, que tu as lu ce livre ?*
 - - Non, je ne me rappelle pas.
 - - *Cette année ?*

- - Cette année oui.
- - *Depuis janvier ?*
- - Ça devait être un peu avant.
- - *Un petit peu avant ?*
- - Premier trimestre.
- - *Et, pourquoi ce livre ?*
- - J'avais lu le résumé et c'était une critique de la bourgeoisie... et puis je n'ai plus de français cette année.
- - *Oui.*
- - J'avais envie de le lire, en voyant le résumé, c'est tout.
- - *Pourquoi tu me dis : "Je n'ai plus de français cette année" ? Quel rapport avec le livre ?*
- - Ben, disons... l'année dernière, on me conseillait plus de livres, donc, je ne respecte pas souvent quand on me demande de lire des livres. Puis, à partir du moment où j'ai la liberté moi-même de choisir, je n'ai pas vraiment de critères, quoi.
- - *Donc, ça c'était au courant du premier trimestre. Est-ce que tu as des choses que tu as envie de dire sur la lecture ? Quand on te parle de lire, de lecture, ça te renvoie à des pratiques qui sont comment, qui ont quelles couleurs ? Plutôt positif, plutôt négatif ?*
- - Plutôt positif, quand même.
- - *Plutôt positif, quand même.*
- - Je lis moins qu'avant, c'est sûr, par rapport au collège, je lisais énormément. je lis moins, mais, de temps en temps, je me rattrape quand même, pendant les vacances.
- - *Ce moins qu'avant, tu l'expliques comment ?*
- - Ben... le travail scolaire notamment... puis la télé aussi...
- - *La télé aussi, ce sont des concurrents ?*
- - *Oui.*
- - *Est-ce qu'il y a des passerelles entre ta pratique de lecture et la télé ? Des liens ?*
- - Rarement. Non, en fait non.
- - *Il y a des choses qui s'ignorent, qui sont étanches ?*
- - Pour moi, oui.

-
- - *Et quand, au cours du premier trimestre, tu t'es arrêtée sur ce choix du livre "Le journal d'une femme de chambre", est-ce que tu l'as choisi tout seul, en bibliothèque ? En librairie ?*
 - - C'était en librairie.
 - - *C'était en librairie, à Saint-Brieuc ?*
 - - A Saint-Brieuc, oui... et je regardais encore une fois.
 - - *Comment ça se passe quand tu regardes ?*
 - - Je parcours vraiment. Là, ce n'est pas très très grand, mais je parcours, je regarde, j'enlève les livres, je regarde le résumé, et, puis, quand je tombe sur un livre qui a l'air intéressant, je demande à l'acheter.
 - - *Là, c'est ce que tu as fait. Tu as parcouru beaucoup de résumés avant de t'arrêter sur ce livre ?*
 - - Oui, j'en parcours souvent beaucoup avant, au moins cinq ou dix.
 - - *Un petit peu comme les bandes dessinées ?*
 - - Un petit peu comme les bandes dessinées, je parcours pas mal de livres avant...
 - - *Là, il n'y a pas d'images.*
 - - Non, non, c'est juste le résumé.
 - - *D'accord, tu lis le résumé. Es-tu sensible à l'auteur ?*
 - - Ça m'est complètement égal.
 - - *Ça t'est complètement égal. L'esthétique, la reliure, quelque chose comme ça ?*
 - - Non. Il y a certains auteurs que je ne lirai pas, par exemple, mais celui-là je ne le connaissais pas spécialement.
 - - *Il y a des auteurs, tu sais que tu ne les liras pas, tu ne regarderas pas le résumé ?*
 - - Disons, c'est des auteurs dont je n'ai pas toujours entendu du bien d'eux, j'ai pas envie de les lire.
 - - *Tu peux donner un exemple ?*
 - - Par exemple Sulitzer, pourtant je n'ai jamais regardé un résumé de ses livres.
 - - *D'accord, comment t'expliques cette non-envie de rentrer dedans ?*
 - - C'est vrai, la presse parle beaucoup de lui, mais autrement, dans le cadre familial, je n'entends pas du bien de lui, mes parents n'aiment pas tellement.

4. Gwénaelle, née en 1976, en terminale SMS.

- - *Alors, on va parler de lecture.*
- - *Oui.*
- - *Vous allez me parler de vos rapports avec la lecture, vous lisez beaucoup, assez, peu, juste ce qu'il faut ?*
- - *Je lis peu.*
- - *Vous lisez peu ?*
- - *Je lis peu.*
- - *Vous lisez peu ?*
- - *Je ne lis pas assez.*
- - *Pas assez ?*
- - *Enfin, pour moi toujours. Je n'ai jamais lu beaucoup. Je lisais quand il fallait lire, lire à l'école, mais de moi-même... ou, alors, il fallait vraiment des sujets qui m'intéressaient.*
- - *Ah oui vraiment ! Ah, des romans oui ! Et, vous lisez des romans encore maintenant, en dehors, des bandes dessinées ?*
- - *Non.*
- - *Même pas des revues ?*
- - *Ah ! Si, si.*
- - *Et, dans le métier, le futur métier d'infirmière, dans le domaine de la santé, vous lisez particulièrement des revues ?*
- - *Bien sûr, oui.*
- - *Et, vous lisez jusqu'au bout ?*
- - *Oui.*
- - *Et, vous n'avez jamais aimé lire beaucoup ?*
- - *Non.*
- - *Et, dans la lecture, qu'est-ce qui n'est pas marrant ? Regarder la télé par exemple, c'est mieux ? Vous regardez un petit peu la télé ?*
- - *Ça dépend, je préfère être dehors.*
-

-
- - *Ah, oui ! Etre dehors, oui. Et, alors ?*
 - - Causer.
 - - *Ah, oui ! Vous aimez beaucoup causer.*
 - - Oui.
 - - *Et, aimer lire, il y a des moyens pour faire aimer la lecture ? C'est naturel, on aime ou on aime pas ?*
 - - Faut vouloir.
 - - *Vouloir ? Ou être intéressé ?*
 - - Etre intéressé aussi, oui.
 - - *Pourquoi, vous ne vous êtes pas intéressée ?*
 - - Je n'ai jamais cherché. Je lisais quand on me disait de lire, sinon de moi-même j'avais pas envie.
 - - *Mais maintenant, vous allez dans les bibliothèques ?*
 - - Très peu.
 - - *Très peu ?*
 - - Je n'ai pas beaucoup de temps.
 - - *Non plus, non. Et en vacances ?*
 - - Je ne cherche pas.
 - - *Le goût de la lecture pour vous, c'est naturel. Il y en a qui aiment lire, les autres pas ?*
 - - Pourtant chez moi ils lisent. Mes parents lisent, mon frère lit des bandes dessinées. Et, moi, non.
 - - *Tes parents lisent ?*
 - - Oui, beaucoup.
 - - *Ont-ils toujours beaucoup lu ?*
 - - Oui.
 - - *C'est curieux !*
 - - Parce que, bon, ils me disent, c'est bien, que je devrais prendre celui-là. Je commence, mais... Sinon, quand je lis, je pense à autre chose.
 - - *Il faut, peut-être se trouver dans des histoires qui vous "embarquent", par exemple, des romans policiers. Vous avez essayé des genres particuliers qui vous plaisent plus ?*

- - Non.
- - *Il y a des âges où on avale toute une collection, par exemple des romans policiers, qu'on lit à n'en plus finir.*
- - Non.
- - *Ou des romans d'histoires d'amour ?*
- - Non.
- - *Et, même pas des bandes dessinées ?*
- - Non. Ça ne m'a jamais intéressé. Même pas "Tintin".
- - *Non, pas "Tintin" ! Bon, c'est vrai que ce sont plutôt des choses pour les garçons. Encore qu'il y a des filles passionnées par "Tintin". Par exemple, des revues pour lycéens, lycéennes ?*
- - Oui, "Phosphore", "Géo", tout ça.
- - *Oui, "Géo" aussi.*
- - Oui, je suis plus tentée par les revues que par les livres.
- - *Ah oui, c'est ça. Et vous lisez vite ?*
- - Oui.
- - *Oui.*
- - Très.
- - *Très ?*
- - Je pense justement que ce qu'on a fait au collège, lire avec les ordinateurs... même comparé à certains qui lisent dans la classe, qui lisent lentement.
- - *Donc, en mécanique de la lecture, vous êtes avancée, mais ça ne donne pas le goût ?*
- - Non.
- - *On peut faire de la mécanique autant qu'on veut. Et, vous pensez que le goût peut arriver un jour... ou, peut-être, vous attendez que ça se produise. Mais, par exemple, quand, vous entrerez à l'école d'infirmière, vous avez l'impression que vous lirez plus ? On vous dira de lire pas mal de choses.*
- - Faut dire que si, je lis quand même.
- - *Ou, alors, il y a une après-midi, il pleut en vacances. Non ?*
- - Non, parce que, moi, je suis toujours à travailler;

-
- - *A travailler ! A faire des devoirs ! Toujours ? Mais, il y a des moments où il n'y a rien à faire en vacances ? Est-ce qu'il pourrait y avoir un monde où il n'y a pas de livres ?*
 - - Non.
 - - *Non ?*
 - - On apprend quand même des choses;
 - - *Vous lisez au moins les manuels de classe ?*
 - - Oui.
 - - *Oui, mais c'est pour l'école. Mais, par exemple, quand il y a des textes, des extraits de texte dans les manuels, je pense en français par exemple, ou de la philo, vous n'êtes pas tentée d'aller voir tout le texte.*
 - - J'ai lu, j'avais pris un livre, Freud. "Cinq leçons sur la psychanalyse".
 - - *"Cinq leçons sur la psychanalyse". Ah, oui. Et, vous l'avez lu jusqu'au bout ?*
 - - Oui.
 - - *vous n'avez pas envie de lire tout Freud ?*
 - - Non.
 - - *Et, en littérature, vous n'avez pas été tentée de lire des oeuvres de Balzac, par exemple.*
 - - Non.
 - - Bon, il y a un petit questionnaire.

5. Virginie, née en 1977, en terminale S.

- - *Alors, un livre que tu as lu dernièrement. Tu dirais...*
- - "Mille pièces d'or". Ça raconte l'histoire d'une jeune chinoise qui a été vendue, ses parents ont été pillés, tout ça est très intéressant, je m'évade un petit peu.
- - *Tu t'évades ?*
- - Oui, je suis tout à fait dedans.
- - *Et, ça remonte à quand cette lecture ?*
- - Heu... c'était mardi;
- - *Et, c'est un roman ?*

- - Oui, c'est un roman assez épais. Ça ne me décourage pas.
- - *Assez épais, qu'est-ce que cela veut dire ?*
- - Je n'ai pas regardé le nombre de pages, mais ça fait une largeur de trois-quatre centimètres.
- - *Trois-quatre centimètres, C'est un livre que tu t'es procuré comment ?*
- - Au Salon du livre, comme ma mère est enseignante.
- - *Elle est enseignante en ?*
- - Collège.
- - *En collège, d'accord. Dans quelles matières ?*
- - Français, anglais, puis...
- - *Français, anglais puis ?*
- - Latin.
- - *Et puis, latin, un petit peu. Ce livre-là, tu en as entendu parler par elle ?*
- - Heu... non. C'est-à-dire que je l'ai trouvé dans la bibliothèque, et je l'avais vu plusieurs fois déjà et j'ai vu le résumé.
- - *Mais parle-moi de ce salon du livre, c'est un salon qui se tient à ?*
- - Montreuil.
- - *Ce salon du livre, c'est en région parisienne. Comment ça se passe ?*
- - C'est une fois par an. C'est-à-dire que nous, on était allé, je ne sais plus en quelle classe, on y est allé deux ou trois fois avec la classe.
- - *D'accord.*
- - On restait visiter le salon du livre.
- - *Lorsque tu étais en quelle classe ?*
- - C'était avec la classe de ma mère, en 3^e ou en 5^e.
- - *En 3^e et en 5^e, d'accord. Et, tu y vas chaque année à ce salon du livre ?*
- - Non, là je n'y vais plus depuis le collège.
- - *D'accord.*
- - Parce que c'était organisé par l'école.
- - *Ah ! C'était organisé par l'école. Mais là tu me disais que tu avais quand-même ce*

livre...

- - "Mille pièces d'or".
- - *"Mille pièces d'or". Tu me dis que c'est à l'occasion d'un salon du livre que tu en as entendu parler.*
- - Heu.... que ma mère a acheté.
- - *Ah ! C'est elle qui va...*
- - On était toutes les deux, mais comme on était séparées, c'est elle qui l'a acheté.
- - *En seconde, en première, tu n'as pas été au salon du livre ?*
- - Non. Ça me plairait d'y retourner. J'ai redécouvert ce livre.
- - *Mais il était chez toi ce livre dans la bibliothèque. Elle se situe où la bibliothèque ?*
- - A côté de ma chambre.
- - *A côté de ta chambre...*
- - Et facile d'accès.
- - *Et facile d'accès. C'est ta bibliothèque ou c'est à toute la famille.*
- - Non, c'est à toute la famille, puis moi, quand j'en ai besoin, j'en prends quelques-uns pour mettre dans ma chambre.
- - *D'accord.*
- - J'ai une petite bibliothèque à moi.
- - *Donc ce livre, c'est ta mère qui l'avait trouvé dans un salon du livre, et elle l'avait déposé dans la bibliothèque, là où tu l'as découvert.*
- - Voilà.
- - *Par hasard ?*
- - Je cherchais quelque chose à lire parce que j'en avais marre de lire "Sciences et vie", des choses sérieuses quoi.
- - *Des choses sérieuses, d'accord.*
- - Et, j'avais envie de m'évader en lisant un roman.
- - *D'accord.*
- - J'ai cherché, j'ai lu les résumés.
- - *Comment fais-tu pour chercher ?*

- - Je regarde déjà si le titre me plaît, déjà.
- - *Ah, oui ! Un titre qui te plaît. Là, par exemple, le titre...*
- - "Les mille pièces d'or"... si ça attire ma curiosité, je tire le livre et je lis le résumé. Si ça ne me plaît pas, je le range.
- - *D'accord. Le résumé te suffit... le titre plus le résumé ?*
- - En général oui, oui... c'est pas...
- - *Pour celui-là, c'est ce qui s'est passé.*
- - Pour celui-là, c'est cela.
- - *Tu as lu le titre, le résumé et tu t'es dit...*
- - Le thème aussi, le thème...
- - *C'est quoi le thème ?*
- - Par exemple, il y a un moment où en 6^e-5^e, quand j'étais au collège, j'aimais beaucoup lire des livres sur le thème de la seconde guerre mondiale, la déportation et tout ça. Il y a un moment où le thème qui me plaisait était celui de l'immigration forcée vers les États-Unis. A ce moment-là, bien, j'aime lire.
- - *Là, actuellement, tu as des thèmes qui te plaisent ?*
- - Parce que c'est un petit peu en rapport avec ce que j'étudie en anglais.
- - *En général, les thèmes sont liés à ce que tu fais à l'école.*
- - Oui, parce que je trouve que c'est plus intéressant quand on a une certaine connaissance de l'histoire ou...
- - *D'accord.*
- - ...Ou pour approfondir.
- - *Et, tu parles d'évasion !*
- - Oui, surtout.
- - *C'est quoi l'évasion ?*
- - Ben... c'est un film qui passe dans ma tête quand je lis.
- - *D'accord, tu vois des images et tu lis dans ta tête.*
- - C'est pour ça que j'aime pas trop regarder un film... un livre, voir un film après parce que ça tue l'imagination.
- - *Ah, oui.*

-
- - Ça fait fixer des personnages d'une certaine manière.
 - - *Et, l'inverse ?*
 - - Voir un film et lire un livre ?
 - - *Ça t'est arrivé ?*
 - - Non, j'ai jamais essayé parce que j'aime pas savoir ce qu'il va y avoir à la fin, ça me dissuade.
 - - *D'accord. Et, ce livre "Mille pièces d'or", tu en as fait plusieurs, dans la bibliothèque avant de t'arrêter sur celui-ci ?*
 - - Oui, j'ai regardé d'abord tout ceux que j'avais lus.
 - - *Ça fait beaucoup ?*
 - - Assez.
 - - *Ça représente combien ? Dans ta bibliothèque il y a combien de livres ?*
 - - C'est un petit peu en désordre, donc, je sais pas. Il doit y avoir une centaine.
 - - *Il y a une centaine de livres dans cette bibliothèque, et toi, tu en as lus combien ?*
 - - Ça fait longtemps.
 - - *A peu près 10% ?*
 - - Oh ! Un petit peu plus quand même.
 - - *Un quart des livres ?*
 - - Oui, je pense un petit peu plus.
 - - *Un tiers ?*
 - - Oui.
 - - *Allez, un tiers.*
 - - Il y a certains livres que j'avais pris à la bibliothèque de l'école aussi.
 - - *Que tu as lus et qui ne sont pas dans la bibliothèque. Sur ces livres qui sont chez toi, tu penses avoir lu à peu près un tiers.*
 - - Oui, voilà.
 - - *Ce livre-là, tu l'as lu comment, tu t'es installée où pour le lire ?*
 - - Au lit !
 - - *Au lit. Et, tu le lis à quel moment ?*

- - A quel moment de la journée ?
- - *C'est cela ?*
- - Une fois que j'ai fini mes devoirs, que j'ai la conscience tranquille.
- - *Ah ! Il faut que tu aies la conscience tranquille !*
- - Ah, oui ! Sinon je suis toujours en train de penser à autre chose.
- - *Autre chose, c'est quoi ?*
- - Tous mes soucis scolaires notamment.
- - *D'accord, et là, concrètement, tu as fait tes devoirs et tu lis le soir plutôt ?*
- - Le soir plutôt. Je sais pas. Je n'aime pas trop lire dans la journée parce qu'il y a plein d'éléments extérieurs qui viennent me déranger... et là je lis... et voilà.
- - *D'accord. La porte est fermée ?*
- - Oui.
- - *La porte est fermée. D'accord. Tu n'es là pour personne. Et ce livre, "Mille pièces d'or", tu l'as lu d'une traite ? Il est imposant !*
- - Non, je lis par petits bouts.
- - *Et, là tu ne l'as pas terminé ?*
- - Je suis rendue à la moitié.
- - *Tu es à la moitié. Pour lire cette première moitié qui doit représenter 150 pages à peu près.*
- - Oui, à peu près.
- - *Tu l'as lu en combien de fois ?*
- - En combien de fois ? Plusieurs fois, parce que j'essaye de ne pas me coucher trop tard. A peu près quatre-cinq fois.
- - *En quatre-cinq fois.*
- - Ça fait beaucoup mais bon j'essaye de m'aménager un petit temps.
- - *Tout à fait.*
- - Mais vu que je me rappelle de l'histoire, du début.
- - *Tu t'imposes un temps de fin de lecture.*
- - Oui.

-
- - *Tu ne dépasses pas quelle heure ?*
 - - 10h30.
 - - *10h30, extinction des feux.*
 - - Mais même quand j'ai beaucoup de travail à faire, je me donne toujours une limite.
 - - *D'accord. Et, qui est 10h30 ?*
 - - En général. Si je suis débordée, c'est 11 heures.
 - - *Bien sûr. Ça remonte à quand le moment où tu l'as pris dans la bibliothèque ?*
 - - Je ne me rappelle plus.
 - - *C'était en septembre ?*
 - - Non, c'était il y a une semaine.
 - - *Il y a une semaine. quatre-cinq soirs, ça fait un soir sur deux.*
 - - voilà, c'est ça.
 - - *Et, ça, c'est habituel ?*
 - - Non, ça fait longtemps que je n'avais pas lu de roman à proprement dit, mais je lisais des revues.
 - - *Qu'est-ce que tu as lu comme revues dernièrement ?*
 - - "Sciences et vie", parce que je suis abonnée.
 - - *Tu es abonnée à "Sciences et vie". C'est toi qui as choisi "Sciences et vie" ?*
 - - Oui, parce que comme je suis en terminale S, ça m'intéresse.
 - - *Ça t'intéresse, mais c'est parce que tu étais en terminale que tu t'es abonnée.*
 - - En première aussi, j'étais abonnée. Et, comme il y a l'O.F.U.P. qui passe à Notre Dame.
 - - *Qu'est-ce que l'O.F.U.P. ?*
 - - C'est l'organisation... c'est pour les revues.
 - - *D'accord.*
 - - Je ne sais pas exactement le sigle. Toutes ces revues sont groupées dans un catalogue. On choisit. On nous donne la description, à quelle classe ça correspond.
 - - *D'accord. Et, tu as fait cette démarche là à quel moment ? En début d'année ?*
 - - Ils sont venus trois jours, ils viennent toujours en début d'année.

- - *D'accord.*
- - A ce moment-là, on s'inscrit.
- - *Tu renouvelles l'abonnement. C'est ce que tu as fait pour "Sciences et vie" ?*
- - Oui.
- - *Tu l'avais déjà fait en première. Et, là, comment tu lis ? La dernière fois que tu as mis le nez dans "Sciences et vie", c'était quand ?*
- - Oh, là, là !
- - *Le dernier article que tu as lu ?*
- - Ben, j'ai eu les bacs blancs... pendant les vacances...
- - *Les vacances de Noël ?*
- - Les vacances de février.
- - *Les vacances de février, d'accord. Et, tu te rappelles l'article ?*
- - Je ne m'en rappelle pas.
- - *Mais tu sais que la revue t'est passée entre les mains.*
- - Oui, voilà.
- - *Elle t'arrive chez toi.*
- - Elle m'arrive à domicile. Oui.
- - *Elle est à ton nom ?*
- - A mon nom.
- - *Et, ça remonte à février, c'est un peu loin, je sollicite ta mémoire. Comment ça se passe ?*
- - Bon j'essaye. Quand j'ai accumulé un peu de retard, car c'est un mensuel, un magazine mensuel.
- - *Oui.*
- - Je prends "Sciences et vie", et, je regarde dans le sommaire quels sont les articles qui m'intéressent.
- - *D'accord.*
- - Je plie le coin de la revue.
- - *Tu plies le coin de la revue, c'est-à-dire la page où commence l'article qui t'intéresse ?*

-
- - Voilà, oui.
 - - *Ou c'est la revue toute entière que tu plies ?*
 - - Ah, non ! C'est juste le coin.
 - - *Il ne se passe pas une revue sans que tu lises un article ?*
 - - Ah, si, si, par contre.
 - - *Il y a des revues où il n'a rien de cocher ? Tu me dis ...*
 - - Je n'aime pas abîmer les livres, les... que ce soit très discret... les marque-page, je préfère.
 - - *Tu préfères les marque-page, d'accord, et là, pour "Sciences et vie", tu couvres un petit peu la page, pour te souvenir que c'est à lire, et comme ça, tu parcours plusieurs revues, les numéros que tu n'as pas eu le temps de consulter, d'accord.*
 - - C'est plutôt pendant les grandes vacances que je peux consulter.
 - - *En février, comment ça s'est passé ? Tu as lu une revue ? Tu as parcouru plusieurs revues ?*
 - - Un ou deux articles.
 - - *Un ou deux articles ?*
 - - Mais de revues différentes, ce qui m'intéresse. Ça dépend pas de la revue que j'ai reçue, c'est vraiment ce qui m'intéresse.
 - - *D'accord, et, ta façon de procéder. Tu regardes le sommaire, tu rassembles les revues que tu n'avais pas lues, tu consultes les sommaires, et, pour chaque sommaire, tu vas marquer la page de l'article qui t'intéresse, de l'article ou des articles, et cet article ensuite, tu le lis comment ? C'est quelque chose qui est détaillé ?*
 - - Je le lis intégralement.
 - - *Tu le lis intégralement ?*
 - - J'essaye s'il y a une référence à une photo, je vais la voir, je lis ce qui est dessous. Vraiment tout.
 - - *Ah, tu lis tout !*
 - - C'est pour ça que je n'ai pas le temps de lire beaucoup d'articles en un temps limité parce que j'approfondis.
 - - *Tu approfondis systématiquement ?*
 - - Voilà.
 - - *Ce que tu lis, c'est vraiment...*

- - ... En bloc.
- - *Et, ce rapport pointu, très fouillé, que tu as avec ces articles pour cette revue-là, c'est quelque chose que tu as aussi pour les livres, que tu retrouves ailleurs, dans d'autres types de lecture ?*
- - Oui, oui.
- - *Tu peux me donner un autre exemple ?*
- - Un autre exemple, c'est-à-dire ?
- - *Ce même type de lecture approfondie. Tu vas lire les notes de bas de page... etc ?*
- - Quand il y a des pièces de théâtre, par exemple, qui m'intéressent... parce que des fois on a des romans, "Madame Bovary", celui-là, je l'ai lu intégralement. Quand j'ai dû le relire la deuxième fois, j'ai passé des pages.
- - *Pourquoi relire la deuxième fois ?*
- - Parce que j'avais partiellement oublié et, qu'il y avait des choses que je passais au BAC de français. C'est un livre que j'avais lu avant qu'on me l'ait demandé et, après, pour me souvenir, je l'avais relu.
- - *D'accord. Et, tu te souviens que la première lecture avait été une lecture fouillée ?*
- - Voilà, c'est ça.
- - *C'est seulement la deuxième lecture qui, elle, a été plus distanciée, juste pour te remémorer tes souvenirs, et, les souvenirs revenaient ?*
- - Oui.
- - *Ça remonte à quand cette deuxième lecture ?*
- - C'était en première, donc l'année dernière.
- - *C'est l'année dernière. Il y a la revue "Sciences et vie", est-ce qu'il y a d'autres magazines qui te passent par les mains ?*
- - Le magazine télé.
- - *C'est quoi le magazine télé ?*
- - "Télérama", et j'essaie de lire les petits articles.
- - *Il y a des articles dans "Télérama", ce n'est pas seulement...*
- - Il y a des articles sur les cas sociaux, les idées de films, les rapports avec la télé, et, c'est vraiment très varié, et, à chaque fois que je dois regarder une émission télé, ma mère me forçait à regarder le "Télérama", c'est devenu une habitude.
- - *Elle te forçait, et maintenant, elle ne te force plus, et, l'habitude est là ?*

-
- - Elle me disait : "Tu regardes la télé idiotement", de façon idiote parce que je zappais.
 - - *Oui.*
 - - Elle n'aimait pas ça. Elle me disait de regarder dans le "Télérama", et puis, c'est par l'éducation que c'est venu.
 - - *D'accord.*
 - - Et maintenant c'est devenu une habitude.
 - - *Tu ne conçois pas de ne pas regarder "Télérama" ?*
 - - Ah si ! Des fois, quand j'ai vraiment rien d'autre à faire, mais, par contre, pour un film que j'ai envie de voir vraiment bien, je consulte "Télérama".
 - - *D'accord. Et, tu vas aller au film, au jour, tu regardes l'article concernant ce film. Et, quand tu évoquais, dans "Télérama", d'autres articles sur les faits sociaux, la politique, les rapports à la télé, elle est comment cette lecture ?*
 - - Bien pareille... très fouillée.
 - - *Très fouillée !*
 - - Parce que je lis ce qu'il y a en rapport avec les images, les documents. Ben, c'est comme quand je fais un commentaire de texte en histoire.
 - - *C'est très appliqué.*
 - - Voilà, avant je n'étais pas du tout comme ça, c'est au fur des années que j'ai passées au lycée, j'ai appris à être pointilleuse.
 - - *Pointilleuse ! Et, qu'est-ce ça procure d'être pointilleuse ?*
 - - Ben, ça me satisfait, j'aime bien.
 - - *Ça te satisfait, c'est un plus ?*
 - - Aller jusqu'au bout.
 - - *Aller jusqu'au bout ?*
 - - Jen lis pas des quantités énormes mais ce que je lis c'est bien.
 - - *D'accord, et, on a parlé de "Télérama". Tu te rappelles la dernière fois que tu as lu "Télérama" ?*
 - - Hier soir... avant-hier soir.
 - - *Où il était "Télérama" ? A portée de mains ?*
 - - Toujours à portée de mains, dans la cuisine avec les journaux.

- - *Et dans ce "Télérama", qu'est-ce que tu as lu ?*
- - Surtout les programmes télé.
- - *Et les programmes télé, tu te souviens de quoi ça parlait ?*
- - C'était... je ne me rappelle plus les émissions qu'il y avait... "Conan le barbare"... il y avait un autre film dont je ne me rappelle plus. C'est celui que j'ai regardé "Conan le barbare"... Heu, hier soir, j'ai regardé aussi. Je me rappelle ce qui m'intéresse, je passe ce qui ne m'intéresse pas, je laisse tomber.
- - *Et, qu'est-ce que tu as lu dans "Télérama", sur "Conan le barbare" ?*
- - J'ai lu le résumé du film et, comme, en général, il ne donne que le début, le début du film.
- - *Il font des commentaires ?*
- - Si, il font des commentaires. Parfois très secrets.
- - *Et les secrets de ces commentaires, est-ce que tu les lis ?*
- - Je lis les commentaires. Je connais un petit peu le point de vue. Cette revue-là, les auteurs aiment bien les films, un petit peu psychologiques, comme "Vol au-dessus d'un nid de coucou", ou des films comme ça, et donc, par rapport à ce qu'ils disent, je relativise.
- - *Tu relativises. Tu lis tout, mais tu relativises.*
- - Voilà.
- - *Et, tu lis, également, le commentaire ?*
- - C'est subjectif. Le commentaire est subjectif. Ce qui ne veut pas dire que si ça plaît à celui qui fait le commentaire, ça me plaira à moi. Je lis d'abord l'histoire puis ensuite le commentaire.
- - *On te sent critique. Est-ce qui t'es arrivé d'être critique par rapport aux articles que tu évoquais dans "Sciences et vie" ?*
- - Ah, non !
- - *D'accord, ça t'arrive de renvoyer dos à dos, de comparer des livres ?*
- - Oui.
- - *Des romans, est-ce que tu fais des comparaisons ?*
- - Oui. Au moment où j'étais en train de lire sur le thème de la deuxième guerre mondiale, je comparais les uns aux autres, et, j'essayais de faire des connexions entre tout ce que j'avais lu pour essayer de reconstituer une vie, ce que pouvait être la vie à cette époque là.

-
- - *D'accord.*
 - - Je fais des relations en vue d'approfondir.
 - - *Dans "Télérama", avant-hier, tu as lu "Conan le barbare". Tu as parcouru d'autres films ?*
 - - Oui.
 - - *Mais sans rentrer dans les articles ?*
 - - Je n'ai pas lu les commentaires, juste les histoires.
 - - *Juste les histoires. D'accord, le résumé, le début du film.*
 - - Et, il y a certaines émissions qu'on connaît déjà. Les émissions de Patrick Sébastien, ça ne m'intéresse pas, je passe.
 - - *On a parlé de "Télérama", de "Sciences et vie", vois-tu d'autres objets de lecture ?*
 - - Heu... quand on visite un musée... La tapisserie de Bayeux en Normandie, je lisais. La tapisserie était tellement énorme qu'au bout d'un certain temps, il y avait des petits paragraphes à lire en dessous, c'était tellement lassant qu'à la fin je ne regardais même plus parce que c'était vraiment trop long.
 - - *C'était trop long ?*
 - - Elle devait faire trois cents mètres à peu près.
 - - *Oui, oui, c'est imposant, et, évidemment tout au long de ces trois cents mètres, il y a des commentaires ?*
 - - Oui, oui, des commentaires assez importants.
 - - *Là, tu n'approfondis pas ?*
 - - Non, déjà ça ne m'intéressait pas trop parce que je ne connaissais pas. Quand j'ai une certaine connaissance, je commence à m'intéresser. Mais là, je ne connaissais pas l'époque, la période, c'était relatif à l'histoire, je ne connaissais pas trop ça pour m'intéresser.
 - - *Tu éprouves le besoin de situer ta lecture, de l'inscrire dans l'histoire, dans le temps. Une connaissance du milieu, de l'époque.*
 - - C'est un petit peu comme mon père, parce que, quand je cite des événements à mon père, à ma mère... Ils m'ont appris à relier avec l'histoire.
 - - *A relier avec l'histoire. Ton père aime les livres d'histoire ?*
 - - Oui beaucoup, il en dévore.
 - - *Il en dévore. Ça veut dire quoi dévorer ?*

- - Il lit énormément de gros livres.
- - *De gros livres ?*
- - Pour son anniversaire, pour Noël, c'est des livres, surtout en ce moment. Il y a eu une petite période où il avait, un petit peu, baissé... Je ne voyais pas... je ne vois pas toujours ce qu'ils font mes parents. Mais il adore surtout le thème de la 2^e guerre mondiale... C'est vraiment les personnes qui me donnent le goût à la lecture.
- - *D'accord. Y-a-t-il d'autres personnes ?*
- - Ben, plus les parents aussi... Quand j'étais au collège, oui, on lisait beaucoup. On nous a initiés avec la méthode Elmo à lire, puis on allait régulièrement...
- - *C'est quoi cette méthode Elmo ?*
- - C'était une lecture assistée par ordinateur, c'est-à-dire qu'il y avait des mots qui passaient... C'était apprendre à lire rapidement et efficacement.
- - *Ça veut dire quoi lire rapidement ?*
- - Il y avait des mots qui passaient sur l'écran et ils passaient vraiment.... Hop... Un petit point... je ne sais pas, en 1/10^eme de seconde, il fallait qu'on saisisse ce qui était marqué de faire... tout de suite la relation... et autrement lire aussi. Les textes s'effaçaient tout seuls, donc, il fallait qu'on lise beaucoup plus vite que quand ça s'effaçait. C'était vraiment pour lire effic... de manière efficace.
- - *Et, tu as l'impression que ça sert encore ?*
- - Oui, parce que, des fois, quand on a tendance à freiner la lecture, à pas aller vite parce qu'on prend quelque chose pour quelque autre... et bien, on est freiné, on n'a plus envie de lire tandis que là !
- - *Tu as l'impression que tu lis rapidement ?*
- - Tout en lisant, j'ai pas l'impression... parce que je m'évade. Mais une fois que c'est parti, et bien, il y a mon rythme.
- - *On a parlé de ces magazines "Télérama", "Sciences et vie", Est-ce que tu as d'autres magazines ?*
- - Pas spécialement. Ma soeur a été abonnée, quand elle était petite à "Okapi", moi je les prenais après, mais à part ça, non. Je préfère avoir une revue que plusieurs et, je serais débordée.
- - *Tu te rappelles la dernière fois que tu as été dans une librairie ?*
- - Quand est-ce que j'ai été dans une librairie ? Oui, je me rappelle...
- - *Cette année ou l'année dernière ?*
-

-
- Cette année... une librairie... c'est-à-dire une bibliothèque ?
 - *Là où il y a des livres.*
 - Oui. C'était un petit peu après les vacances de février.
 - *Oui.*
 - On cherchait un livre pour mon père pour son anniversaire, et puis, je regardais en même temps.
 - *Le "on", c'est avec ta mère ?*
 - Mes parents et moi, et je m'intéressais à ce qu'il y avait autour pendant que lui cherchait. Au lieu d'attendre comme ça, j'allais fouiller un petit peu.
 - *Comment as-tu fouillé ? C'était une librairie, une bibliothèque ?*
 - Une librairie ?
 - *Où ?*
 - A Saint-Brieuc, librairie du "Temps de vivre".
 - *Et, tu te vois ? Comment ça s'est passé ?*
 - J'étais autour de mes parents. Je cherchais ce qu'il y avait autour, et, puis après, je me suis éloignée cherchant des auteurs que je connaissais, ou, alors des titres qui me plaisaient. Je lisais des résumés.
 - *D'accord, et tu as pris un livre finalement ?*
 - Ah, par contre, mon père en a pris plein.
 - *Et, parmi les livres qu'il a pris, il y en a que tu as lus ?*
 - Non, je n'ai pas lu. J'ai juste lu le résumé, c'est tout.
 - *Tu as lu juste le résumé. Et, le résumé n'étant pas tel que tu t'es dit...*
 - Non.
 - *Et, ta mère aussi a ce rapport au livre ?*
 - Comme elle est enseignante, elle lit beaucoup ses livres, ses livres de français, puis même des romans aussi.
 - *Tu as l'occasion de lire une lecture qui n'est pas pour s'évader ?*
 - Déjà, "Sciences et vie", c'est pas trop pour s'évader. Non, c'est pour connaître, pour approfondir le cours que j'ai eu, enfin, en référence à cela, j'ai des intérêts que je développe au niveau de la science.

- - *D'accord. C'est gros comme magazine "Sciences et vie" ?*
- - Non, c'est un petit magazine de cent vingt pages.
- - *Cent vingt pages, d'accord, et "Télérama" ?*
- - "Télérama", c'est un petit peu plus gros. Je ne sais pas combien de pages, ça fait un centimètre.
- - *On a parlé de la librairie. Tu as été autour de tes parents, à droite, à gauche. Tu es toujours sensible aux titres, aux auteurs ? Tu as commencé par les auteurs ? C'est qui les auteurs ? Tu cherchais des auteurs précis ?*
- - Oui, que je connais déjà. J'ai eu beaucoup d'auteurs. On m'a donné beaucoup d'auteurs pendant la première à cause du bac de français. Déjà, les auteurs que je connais, ça fait tilt. J'adore, par exemple Mauriac, ou des romans comme Flaubert, pas trop.
- - *T'aimes pas trop ?*
- - Ça tire en longueur. J'aime bien Mauriac. Maupassant, j'aime pas trop parce que c'est assez surréaliste, oui... plus d'auteurs comme ça en littérature classique. Dès que je commence à ne pas connaître les auteurs mais que le titre me plaît, en référence aussi à l'Egypte antique, je vois déjà la couverture, je lis le titre et, ensuite, le résumé.
- - *D'accord.*
- - Voir quelle sorte, si c'est un documentaire, un roman ou autre.
- - *Un documentaire, un roman ou...*
- - Un documentaire, un roman... il n'y a que cela !
- - *Tu prendras un documentaire ?*
- - Un documentaire moins facilement qu'un roman.
- - *Ça t'est arrivé ? Tu te rappelles avoir pris un documentaire ?*
- - Je ne me rappelle plus, je ne me rappelle pas... un livre documentaire... Non.
- - *Et, un roman ?*
- - Plus facilement un roman sur cette époque-là d'Egypte ancienne, j'aime bien les romans.
- - *L'Egypte ancienne et la deuxième guerre mondiale, ce sont des thèmes passés ?*
- - Non, ça m'intéresse toujours, mais j'en dévorais en 6^e-5^e. Le C.D.I., la bibliothèque de l'école, il y en avait plein.
- - *Mais actuellement, il y a des périodes d'histoire qui t'intéressent ?*

-
- - Actuellement, le début des Etats-Unis, la conquête de l'Ouest, et, tout ça. J'aime toujours l'Egypte ancienne, toujours ce thème qui est resté. C'est ceux qui m'ont intéressée.
 - - *C'est ceux qui t'ont intéressée, qui continuent de t'intéresser. Ce ne sont pas des thèmes oubliés. Et ces thèmes, si on les passe en revue, il y a l'Egypte ancienne, il y a la période de la deuxième guerre mondiale, il y a cette période maintenant plus géographique, autour des Etats-Unis.*
 - - J'aime bien tout ce qui est antique. La Grèce ancienne, les Incas également j'adore, les Incas, les Aztèques, tout ça.
 - - *D'accord.*
 - - Tout ça, ça m'intéresse, ça continue de m'intéresser. Je ne m'en lasse pas, et ça fait assez longtemps que je n'avais pas lu un roman, et je m'aperçois que ça revient.
 - - *D'accord. Et, quand tu lis assez longtemps, en fait, tu essaies de fouiller dans ta mémoire, retrouves-tu l'avant-dernier livre lu pour t'évader avant "Mille pièces d'or" ?*
 - - Pour m'évader... Patrick Susskind, "Le parfum", je l'avais présenté au BAC de français.
 - - *A la fois un livre présenté dans un cadre scolaire et qui t'a plu.*
 - - Oui.
 - - *Les livres que tu as lus dans le cadre scolaire, ce sont des livres qui, généralement, te font évader ?*
 - - Non pas. On ne peut pas généraliser mais il fut une période où je ne lisais que des livres pour approfondir ma connaissance littéraire, tout ça, et, qui, des fois ne me stimulaient pas. En général, j'essayais de trouver des livres qui m'intéressaient.
 - - *On a parlé de librairie. Est-ce que tu vas en bibliothèque ? Tu te rappelles avoir été en bibliothèque ?*
 - - Depuis que j'ai quitté le collège, je n'y vais pas très souvent, je vais au C.D.I. de temps en temps.
 - - *Il n'y a pas de C.D.I. dans ton établissement ?*
 - - Il est en réfection.
 - - *D'accord, mais tu te rappelles la dernière fois que tu y as été, dans ton lycée ?*
 - - J'ai demandé une cassette vidéo !
 - - *Tu as demandé une cassette vidéo. Et elle parle de quoi cette cassette vidéo ?*
 - - C'était le film "Vol au-dessus d'un nid de coucous" dont je n'avais pas pu voir la fin...
 - - *C'était en rapport avec le programme ?*

- - Non, ça me plaisait.
- - *Et, en allant au C.D.I., tu pensais à la cassette ?*
- - Au début je voulais le livre mais comme ils ne l'avaient pas, j'ai pris la cassette.
- - *Au début, tu voulais le livre qui s'appelle...*
- - Pareil...
- - *"Vol au-dessus d'un nid de coucou", et, il était retenu ?*
- - Tout était en désordre parce qu'ils ont déplacé les livres pour refaire le C.D.I., donc, c'est pas facile d'accès.
- - *Tu en avais entendu parler par qui de ce livre ?*
- - J'avais vu le début du film à la télé, et puis c'était trop tard, j'étais allée me coucher, et ça m'intéressait, j'ai dit : pourquoi pas le livre !
- - *Il y a des passerelles comme ça. Je m'étonne parce que je croyais que tu m'avais dit tout à l'heure...*
- - Mais quand j'ai vu la fin, j'aime pas relire !
- - *Là tu n'avais pas vu la fin... d'accord, tu es cohérente. Et, à part cette cassette-là, tu te rappelles la dernière fois où tu as été dans le C.D.I. pour prendre un livre ?*
- - J'ai pris un livre en rapport avec le devoir d'histoire que j'allais avoir le lendemain.
- - *Tu vas souvent au C.D.I. ?*
- - Non, je n'y vais pas souvent parce que j'ai pas trop le temps. J'ai pas d'heure de permanence dans mon emploi du temps.
- - *Ah, oui, tout est plein de cours ?*
- - Tout est plein oui.
- - *C'est fou !*
- - C'est atroce. Tout ce travail personnel qu'on doit fournir. La semaine dernière on avait des bacs blancs, j'y étais 24h/24, toute la journée... et un petit peu de temps pour me reposer quand même !
- - *Tu évoquais le poids, la pesanteur, tu étais complètement occupée par le travail scolaire, il n'y avait pas de creux, pas de permanence, pas de C.D.I.*
- - Quand je suis donc dans cet esprit-là, quand j'arrive en vacances, je ne pense même pas, je pense dormir, c'est tout, c'est vraiment dormir, me reposer et des fois, je ne pense même pas prendre un livre tellement je suis fatiguée.
- - *C'est vraiment pas la priorité de lire !*

-
- - Non, mais, en fait, il y a des périodes.
 - - *Il y a des périodes ?*
 - - Où j'ai vraiment envie de lire, de m'évader parce que j'en ai un peu marre de me borner à ce qui est scolaire.
 - - *Quelle est ta dernière période de lecture ?*
 - - C'était pendant les grandes vacances que j'ai lu, quand j'étais partie à l'étranger.
 - - *D'accord, tu avais envoyé des livres ?*
 - - J'avais envoyé des livres. Je ne me rappelle plus, ça passe tellement vite.
 - - *Tu te rappelles combien tu en as lu ?*
 - - Pas beaucoup, deux ou trois, quelque chose comme ça. Il y a une époque où j'en lisais huit ou dix par grandes vacances.
 - - *Huit ou dix par grandes vacances, c'est une époque qui est lointaine ?*
 - - Collège.
 - - *Collège !*
 - - Toujours la même époque. On nous apprenait vraiment à lire.

6. Marie-Laure, née en 1977, en terminale L.

- - *Vous lisez bien, beaucoup ?*
- - Bien, mais pas beaucoup.
- - *Et, c'est la faute à l'école ?*
- - Oui.
- - *Oui ?*
- - Manque de temps, oui.
- - *Et, c'est-à-dire que s'il y avait moitié moins de temps scolaire, vous liriez beaucoup plus ?*
- - Oui, je pense.
- - *Vous auriez de moins bons résultats scolaires ?*
- - Je ne sais pas... non... je pense qu'il y a un juste milieu. On passe déjà huit heures par jour à l'école et, après quand on rentre, il faut encore travailler.

- - *Oui, toujours travailler. Et, en vacances, vous travaillez encore ?*
- - Je travaille. Je peux lire plus, mais il y a toujours quelque chose à faire.
- - *Et, il y a mieux à faire que lire peut-être, non ?*
- - Peut-être pas plus intéressant, non... mais....
- - *La lecture, c'est une distraction ?*
- - Oui, il suffit de tomber sur un livre intéressant.
- - *Et il y a des livres qui vous intéressent ?*
- - Oui, il y a une série, "La bicyclette bleue" de Régine Desforges.
- - *Tous les quatre ?*
- - Tous les quatre.
- - *Et qu'est-ce qui vous plaît, c'est historique ?*
- - C'est historique, c'est l'époque de la deuxième guerre mondiale.
- - *Et vous lisez ça, ce n'était pas imposé ?*
- - Non, ça m'intéressait beaucoup, donc...
- - *C'était pas cette année ?*
- - Non, c'était avant la troisième.
- - *Et quand vous lisez par exemple, vous lisez vite ?*
- - Assez vite.
- - *Sans problèmes de compréhension ?*
- - Non.
- - *Et un livre, ça vous dure combien de temps quand vous aimez ?*
- - Oh, quand je l'aime ! Deux jours. Un week-end.
- - *Un week-end ?*
- - Oui, quand c'est vraiment intéressant.
- - *Et vous n'arrêtez pas ? En mangeant ?*
- - Ah, non, pas en mangeant, non !
- - *Non, c'est pas bon. Et quand vous aimez un auteur comme Régine Desforges, vous continuez à lire, quand elle publie un livre, par exemple ?*

-
- - Non, oh non, pas du tout, ça dépend du thème.
 - - *Ça dépend du thème ! C'est le thème plutôt historique ?*
 - - Plutôt la deuxième guerre mondiale.
 - - *Et à la maison, on vous oblige à lire, on vous force à lire ?*
 - - Non, pas du tout.
 - - *Et les professeurs ?*
 - - Oui. Du point de vue scolaire, on est toujours obligé de lire, quoi.
 - - *Même des livres qu'on n'aime pas ?*
 - - Oui.
 - - *Est-ce que le collègue donne le goût de lire ?*
 - - Oui, parce qu'on avait quand même un plus grand choix, pas trop de livres imposés. On avait des livres à choisir, quoi.
 - - *Et, à part Régine Desforges, il n'y a pas un autre auteur qui vous intéresse ?*
 - - Non, je ne vois pas d'autres auteurs. J'ai lu "La liste de Schindler".
 - - *Ah oui, "La liste de Schindler", à cause, sans doute, du film ?*
 - - Non? parce que je n'aime pas trop le cinéma. C'est surtout l'histoire des Juifs qui m'intéresse.
 - - *Vous aimez l'histoire ?*
 - - Non pas l'histoire trop ancienne, mais l'histoire de notre siècle, oui.
 - - *En liaison avec le cours d'histoire, vous lisez des choses ou... Vous voyez quelle période en terminale ?*
 - - La période juste après la guerre.

7. Jessica, née en 1977, en 1^{ère} SMS.

- - *On va parler lecture. Vous êtes une grande lectrice ?*
- - Oui.
- - *Comme ça ?*
- - Oui.
-

- *C'est vrai ?*
- - Oui, oui, je lis, au minimum deux livres par semaine.
- - *Vous ne me racontez pas d'histoire là ?*
- - Non, non, non, non, honnêtement...
- - *Mais des livres, des livres !*
- - Je lis tous les styles. Je peux lire... comme je peux lire du Zola, du Camus, comme je peux lire aussi bien du Danielle Steel, je lis vraiment tous les styles quoi. C'est quand je lis la dernière page, si ça me plaît, je le lis, et puis, si ça ne me plaît pas, je le mets de côté, je le reprendrai plus tard.
- - *La dernière page. Et, vous avez toujours été comme ça ?*
- - Ah, non, j'ai pas toujours été comme ça. J'ai commencé à aimer lire, à peu près en troisième. Avant, je lisais les livres qu'on nous demandait de lire, par exemple en français, dans le cadre de l'école, quoi. Et, à partir de la troisième, j'ai vraiment commencé à lire.
- - *Et, qu'est-ce qui a déclenché ça tout à coup ?*
- - Oh, je sais pas, je ne sais pas. C'est, peut-être le fait qu'on nous faisait faire beaucoup de travaux de lecture à l'école, mais, heu... je sais que ça a joué un très grand rôle, mais aussi voir mes parents qui lisent beaucoup.
- - *Vos parents lisent beaucoup ?*
- - Mes parents lisent beaucoup, oui. Et, voir mes parents qui lisaient beaucoup, ça m'a donné envie de lire.
- - *Et maintenant, ça y est. vous lisez vos deux livres par semaine. Vous dites deux livres, enfin, c'est une moyenne, je suppose.*
- - C'est une moyenne, c'est-à-dire que quand je suis en vacances, je peux lire trois livres dans ma semaine, et, il y a des semaines où j'ai plus de devoirs ou autre, j'en lirai peut-être pas ou j'en commencerai simplement un. Vraiment, c'est une moyenne.
- - *Mais pourtant, vous avez du travail scolaire. L'objection qu'on fait souvent, on a trop de travail pour lire !*
- - Non, parce que je ne regarde pas la télé. Donc, ceux qui regardent la télé n'ont pas le temps de lire, mais moi le temps que je pourrai utiliser à regarder la télé, je le passe à lire.
- - *Oui, et vous lisez en solitaire, dans votre chambre ou...*
- - En solitaire, dans ma chambre.
-

- *Oui, c'est ça, on ferme et puis...*

· - On ferme et puis on s'isole au calme et puis on prend un livre;

· - *Ah, bon !*

· - oui.

· - *C'est ça. Et, vous parlez de vos lectures ?*

· - Oui, j'en parle avec mes parents, parce que souvent, ils me demandent si moi j'aime le livre ou non. Ben, ils le liront. Si j'aime le livre, ils le liront, si j'ai pas aimé, ils ne le liront pas. Donc, j'en parle après oui, quand j'ai lu le livre, j'en parle.

· - *Et, ces lectures, vous les investissez dans votre travail scolaire ou c'est un monde à part ?*

· - Ben oui. C'est très utile par exemple, dans les dissertations où il y a beaucoup de références littéraires à faire, même dans les discussions. Et, je lis beaucoup de livres avec des sujets comme le sida, l'autisme qui me sont très utiles aussi en SMS¹⁶⁰, en biologie, dans toutes mes matières en sciences médico-sociales.

· - *Mais ce ne sont pas que des ouvrages liés à vos préoccupations scolaires ?*

· - Non, non. Je fais une fois sur deux, c'est-à-dire que j'alterne les ouvrages que je lis pour l'école, et les ouvrages que je lis pour mon propre plaisir personnel que je réinvestirai pas, parce qu'il faut faire une cassure sinon, si on lit toujours des ouvrages qui peuvent nous servir que pour l'école, à un moment, on en aura marre. Et, j'ai besoin de m'évader aussi, c'est pour ça que je choisis des ouvrages pour moi.

· - *C'est des livres d'évasion, des livres d'aventures, c'est...*

· - C'est des Danielle Steel, je ne sais pas si vous connaissez. Elle écrit toute une série de livres. Il y a toujours un fait, un fait social ou autre dedans, et en même temps il y a une petite histoire à l'eau de rose comme on dit (rires).

· - *C'est bien, les histoires à l'eau de rose... non !*

· - Oui, j'aime bien, je ne vais pas le cacher, j'aime bien.

· - *Et, les livres historiques, tout ça ?*

· - Oui, j'ai lu toute une série de quatre livres "La bicyclette bleue".

· - *Ah, oui, tiens !*

· - Ce sont justement des livres qui ont rapport avec la guerre 39-45.

· - *Régine Desforges, oui.*

· - Régine Desforges, ce sont des livres qui paraissent d'année en année, et ça m'est très utile parce que actuellement je suis en train d'étudier la seconde guerre mondiale que je

¹⁶⁰

passerai au bac d'histoire à la fin de l'année, donc ça m'aide beaucoup.

- - *Et la science-fiction, les romans policiers ?*
- - J'aime bien, j'aime pas tellement les romans policiers mais j'aime bien la science-fiction, je viens de lire justement "Le meilleur des mondes" de Huxley.
- - *Oui.*
- - Justement qui nous parle dans le futur, comment est-ce qu'il voit le futur quoi, avec une certaine peur qu'il a. Mais je lis à peu près tous les styles, j'ai même lu des "Harlequin".
- - *Ah, bon ?*
- - Je lis vraiment tous les styles. J'ai lu des policiers, j'ai lu "Les dix petits nègres" d'Agatha Christie, j'en ai lu pas mal de policiers, la base du crime quoi, quand j'étais plus jeune. Actuellement, je ne lis pas beaucoup de romans policiers parce que c'est ce que j'aime le moins en fait.
- - *Et, des bandes dessinées ?*
- - Des bandes dessinées, oui bien sûr, j'en lis avec mon petit frère.
- - *Oui ?*
- - Et, oui.
- - *Tintin et Milou ?*
- - Tintin et Milou oui, Astérix.... euh... Lucky Luke... euh...
- - *Mais vous trouvez le temps ?*
- - Oui, je trouve le temps, j'ai des vacances, hein !
- - *Par exemple, dans la journée scolaire ?*
- - Dans la journée scolaire oui. J'arrive toujours à trouver le temps, par exemple, pendant mes trajets de car. J'ai des trajets de car tous les jours et, en fait, je prends un livre et je lis.
- - *Ils sont longs ?*
- - C'est pas qu'ils sont très très longs, j'ai quand même une demi-heure le matin et une demi-heure le soir.
- - *Oui, oui.*
- - Ça fait qu'on a le temps de lire dans cette demi-heure-là.
- - *Mais alors, quand on est le nez dans son livre, on ne regarde pas ce qui est autour de soi, on oublie le monde ?*

-
- - Oui, mais, en fait, le trajet de car, c'est tout le temps la même route, tout le temps le même paysage, c'est tout le temps exactement le même chemin, le matin et, puis le soir. C'est monotone en fait.
 - - *Oui.*
 - - Donc, c'est vraiment mieux de se plonger dans un livre que de regarder toujours le même paysage.
 - - *Et vous lisez, vous lisez vite alors ?*
 - - Oui je pense que je lis assez vite.
 - - *Oui, mais vous lisez...*
 - - Je lis, lis... quand le livre m'inspire depuis le début, je lis, lis, et si j'ai vraiment du mal avec le livre, je ne l'abandonne pas, je préfère sauter un chapitre et revenir après pour voir si ça va m'intéresser un peu plus.
 - - *Ah, c'est l'intérêt qui vous guide ?*
 - - C'est l'intérêt qui me guide dans ma lecture oui. Il faut qu'un livre me plaise pour que je le lise.
 - - *Et si vous le prenez et qu'il ne vous intéresse pas, vous le laissez tomber ?*
 - - Je ne laisse pas tomber, je lis un chapitre sur deux.
 - - *Un chapitre sur deux ?*
 - - Oui, à peu près, c'est une moyenne encore.
 - - *Quand vous disiez que ça vous a pris en troisième, avant vous lisiez peu ?*
 - - Je lisais peu, oui... Je lisais des revues essentiellement et puis je vous dis les livres qu'on nous imposait par l'école, oui ça ne m'était jamais venu à l'idée de lire avant... J'allais au Salon du livre. Ça aussi, ça m'a aidée à lire, le Salon du livre.
 - - *Ah !*
 - - On allait au Salon du livre. Il y avait plein de livres et on pouvait vraiment trouver un livre qui nous plaisait. J'ai, par exemple, j'ai acheté "Une enfance perdue", je ne peux pas dire le nom parce qu'il est assez compliqué à dire, le nom de l'auteur, mais c'est le livre qui a commencé à me faire lire, en fait.
 - - *Ah, oui, c'est le livre qui a déclenché...*
 - - "Une enfance perdue", oui, je suis incapable de dire le nom de l'auteur, et c'est un fait historique vraiment intéressant.
 - - *Et, c'est de là que tout est parti ?*

- - Voilà oui.

8. Stéphane, né en 1977, en terminale S.

- - C'est un livre, dimanche, c'était "Mitterrand et les 40 voleurs".
- - *Ah, c'est pas banal "Mitterrand et les 40 voleurs" !*
- - J'ai chopé cela dans la chambre de mon père, chez moi. J'ai commencé à lire. Je trouve ça pas mal.
- - *C'est un livre que tu as eu par qui ?*
- - C'est un collègue à mon père qui lui l'a prêté. Il est en train de le lire, puis j'ai chopé ça sur la table de nuit.
- - *D'accord, et ça parle de quoi ?*
- - Ça commence avec le suicide de... je ne me rappelle plus le nom... responsable des chasses républicaines à l'Elysée... l'année dernière et, en fait, on apprend la vérité. C'est intéressant, parce qu'on apprend les magouilles qu'il y a derrière l'Elysée.
- - *Les magouilles qu'il y a derrière l'Elysée ? Le style de ce bouquin ?*
- - Le style, c'est un peu une enquête, je trouve.
- - *D'accord, une enquête.*
- - Il fait un parallèle avec l'article de "Globe", un journal, "Globe" qui a une tendance socialiste quoi ! Il compare les versions quoi !
- - *C'est un journal que tu as déjà lu, "Globe" ?*
- - Non, je connais pas.
- - *Et, tu en es rendu où du livre ?*
- - J'ai lu quarante pages, je crois. J'ai commencé dimanche soir.
- - *A quelle occasion tu as lu cela ? Comme ça ?*
- - Oui. J'avais un D.S. de math lundi matin, un contrôle. J'étais pour revoir mes maths, ça m'énervait et... j'ai pris un livre. Ça n'arrive pas souvent. Et, puis là je sais pas...
- - *D'accord. Et, ton père lit beaucoup ?*
- - Non. Mais, non, il ne lit pas beaucoup. Il lit le journal, "Le Monde des affaires", un peu...
- - *C'est quoi "Le Monde des affaires", le journal...*

-
- - Non, comme il est banquier, il s'intéresse à la finance. C'est pour ça.
 - - *Il lit les articles qui traitent de la banque.*
 - - Oui, des revues qui...
 - - *Des revues d'accord. De quelles revues s'agit-il ?*
 - - "La vie française", "L'expansion", tout ça.
 - - *Est-il abonné ?*
 - - Oui, c'est avec la banque qu'il est abonné.
 - - *D'accord. Et ça, c'est des revues qui sont chez toi ?*
 - - Oui.
 - - *Il les lit chez toi ?*
 - - Oui, oui, mais je les regarde de temps en temps. Ça m'intéresse un peu.
 - - *Toi-même, tu te destines à la banque ?*
 - - Non, non. Mais j'aime bien l'économie. Tout ça.
 - - *Et le livre sur Mitterrand fait combien de pages ?*
 - - Trois cents pages.
 - - *Un gros truc !*
 - - Oui, il est assez gros. C'est un truc de chez Gallimard, je crois. Il y a pas beaucoup par page.
 - - *Quand tu lis un truc comme ça, tu le lis en plusieurs fois ?*
 - - Oui, parce que je lis un peu avant de m'endormir.
 - - *Tu aimes bien lire le soir ?*
 - - Oui, le soir, dans mon lit, sinon je n'arrive pas trop à me concentrer, et puis, ça dépend, si le livre, j'y vais de moi-même, je peux lire assez vite.
 - - *Ça veut dire quoi aller de moi-même ?*
 - - J'ai été vers le livre... C'est pas le livre...
 - - *C'est le cas ici. Tu te rappelles d'un autre livre où tu as été comme ça de toi-même ?*
 - - Oui, c'était "Seul" de Gérard D'Aboville, après sa traversée du Pacifique.
 - - *Et, comment as-tu choisi ? Il était sur la table de nuit ? C'est le titre qui a fait choc ?*
 -

- Oui, parce que mon père n'avait pas parlé du livre-là, mais d'un autre sur Bernard Tapie. Il n'était pas là, c'est un peu dans le même domaine, voir les dessous, voir ce qu'on nous cache.
- - *T'aimes bien cela ?*
- - Oui.
- - *Ce sont des livres d'actualité finalement. D'Aboville, c'est un peu pareil ?*
- - Oui, c'est les livres d'actualité que je préfère.
- - *D'Aboville, pourquoi tu l'avais choisi ?*
- - Quand j'étais à Sainte Thérèse, j'avais déjà lu...
- - *C'est quoi Sainte Thérèse ?*
- - Le collège de M. Séradin.
- - *D'accord.*
- - J'avais déjà lu un livre sur la traversée de l'Atlantique, et puis j'aimais bien... quoi, pour le sport... puis un exploit.
- - *D'accord, ce livre...*
- - C'est un carnet de bord en fait.
- - *Oui, le livre dont tu me parles, tu l'avais lu au collège ?*
- - J'avais lu cela, la traversée de l'Atlantique et, après, quand il a fait le Pacifique, j'ai acheté celui du Pacifique.
- - *D'accord, ça remonte à quand celui sur le Pacifique ?*
- - Oh, là...
- - *L'année dernière ?*
- - Trois à quatre ans.
- - *Et, entre celui sur le Pacifique et celui sur Mitterrand, tu as lu d'autres livres ? Tu ne te rappelles pas ?*
- - Ça fait longtemps que j'ai pas lu, en fait, des romans, quoi. Parce que, l'année dernière, le dernier livre, ça remonte au truc pour le BAC de français, quoi (rires).
- - *Il y a des obligations de livres là pour le BAC de français. C'est pas des livres dans lesquels tu as été ?*
- - Non, non (rires).

-
- - *C'était autre chose ?*
 - - Oui.
 - - *Et, c'est pas la même chose ?*
 - - Non, non, ben...
 - - *Tu te rappelles de livres qu'il fallait que tu lises parce que c'est obligatoire ?*
 - - Ben, pour le bac de français, j'ai un peu aimé les livres mais ceux que j'aime pas, c'est lire une pièce de théâtre, tout ça, j'aime pas. J'aime pas lire les grands classiques, d'auteurs qui ont pas mal de passé.
 - - *Ça, t'aime pas ?*
 - - Non, j'aime bien quelque chose d'actuel.
 - - *Tout à fait. Et, les livres qu'il fallait que tu lises le soir, est-ce que tu les lisais le soir avant de t'endormir ?*
 - - Oui, oui.
 - - *C'était dans les mêmes conditions ?*
 - - Oui, oui, toujours pareil.
 - - *Tu les lis le soir. D'accord. Il n'y a pas de changement, c'est toujours, à peu près, la même technique ? Et, tu évoquais les revues du monde de la banque. Tu me disais, "L'expansion", "La vie française"...*
 - - Je les feuillette.
 - - *Tu y jettes un regard ?*
 - - Je les regarde comme ça.
 - - *Tu te rappelles la dernière fois que tu y as jeté un regard ?*
 - - Comme il en ramène toutes les semaines, je feuillette...
 - - *Toutes les semaines, tu y jettes un coup d'oeil comme ça. Comment ça se passe ?*
 - - Comme ils sont dans le salon, devant la télé, pendant la pub, je regarde ça.
 - - *Ah, oui, pendant la pub ! Tu feuilletes ?*
 - - Quand il y a rien de bien à la télé, je regarde ça.
 - - *A la place de la télé tu te payes "La vie française" !*
 - - Non, non je ne me les paye pas, comme c'est à traîner...
 - - *D'accord. Et, tu peux y rester combien de temps ? Tu te rappelles la dernière fois ?*

Cette semaine, c'est arrivé ?

- - Ben... j'ai jeté un regard sur un article qui me plaît.
- - *Comment tu fais, il faut que tu lises tout pour trouver l'article ?*
- - Je regarde le gros titres.
- - *D'accord.*
- - Comme c'est un peu classé selon les entreprises, je regarde les entreprises que j'aime bien. Comme j'aime bien l'automobile, tout ça, je regarde l'auto.
- - *Okay, par thèmes. Et, l'automobile, c'est un thème ?*
- - C'est ce que je vais faire plus tard.
- - *Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?*
- - Dans le monde de l'auto.
- - *Ça consiste en quoi ce métier-là ?*
- - Ce que j'aimerais bien être, c'est ingénieur-motoriste, concevoir les moteurs.
- - *Concevoir les moteurs !*
- - C'est mon rêve.
- - *C'est ton rêve ?*
- - Depuis tout petit.
- - *Ah, c'est vieux ! Est-ce que c'est un plaisir pour toi de lecture ce qui tourne autour ?*
- - ... ?
- - *Pas particulièrement ?*
- - Si... des magazines.
- - *Il y a des magazines qui traitent de cela ?*
- - "L'auto-journal".
- - *Tu es abonné à "L'auto-journal" ?*
- - Non, il y a cela au C.D.I.
- - *Il y a cela au C.D.I., tu le consultes de temps en temps ?*
- - Jen ai pris un hier.
- - *Hier. C'est quelque chose d'exceptionnel ou ça t'arrive assez souvent de prendre "L'auto-journal" ?*

-
- - Là, c'était un peu exceptionnel. Comme il y a la saison de F1 qui recommence, alors...
 - - *Tu l'as lu ?*
 - - Non, je n'ai pas eu le temps hier soir car j'avais un oral d'anglais ce matin.
 - - *Là, c'était en concurrence avec la F1 !*
 - - Ce sera pour ce soir, je crois.
 - - *Et, comment tu vas la lire cette revue, tu lis tout ?*
 - - Là je ne lis pas tout... je ne lis pas tout.
 - - *Comment sélectionnes-tu ?*
 - - Je vais lire les nouveautés, ce qui a rapport au sport, et un truc par rapport à un salon de l'auto.
 - - *Tu regardes uniquement le sommaire ?*
 - - Non, non. Je feuillette tout.
 - - *Et quand tu feuilletes, tu lis en diagonale, ou les gros titres ?*
 - - Non, le titre et la photo qui va avec ?
 - - *Le titre et la photo, ce sont les points de repère. Et, ça te donne envie de rentrer dedans ou pas ?*
 - - Et puis ce qu'il y a de marqué en-dessous de la photo.
 - - *Et, c'est ce qu'il y a en dessous de la photo est important pour que tu rentres ou non dedans. Tu viens souvent au C.D.I. ?*
 - - Tous les midis, avec un copain on a rendez-vous au C.D.I., mais c'est pour lire les journaux ?
 - - *Tu lis les journaux tous les jours ?*
 - - Oui, tous les midis.
 - - *C'est quoi comme journal ?*
 - - "Ouest-France".
 - - *Comment lis-tu "Ouest-France" ?*
 - - Alors, je suis assis à la table-là ¹⁶¹, je regarde. Politique, je passe, économique, je passe. Les petites rubriques au fil des jours, c'est des anecdotes, un peu, c'est des événements qui sortent un peu de l'ordinaire.
 - 161 · - *Tu commences par ça, "Au fil des jours" ?*

- - Oui, après, la région de Bretagne, non, je regarde les Côtes d'Armor, les informations locales, et puis, après, le sport.
- - *Les informations locales, c'est celles de Saint-Brieuc ?*
- - De mon village, Châtelaudren, à côté de Plouagat.
- - *Et puis les informations sportives. Ça dure combien de temps cette lecture ?*
- - Ici, c'est vite fait. Il y a deux journaux "Ouest-France", de Saint-Brieuc et de Guingamp. Il y a pas mal de monde ici le midi, déjà il faut l'avoir.
- - *Il y a des fois où tu n'arrives pas à l'avoir ?*
- - Oui. Sinon, quand je suis chez moi, je passe une demi-heure dessus.
- - *Et, ici, c'est ce que tu lis ?*
- - Si je l'ai !
- - *Ici, c'est quand la dernière fois que tu l'as lu ?*
- - Une semaine ou deux, parce que la semaine dernière, ils n'ont pas filé le journal parce que les mecs, ils l'ont saboté. Non, sinon je passe dix minutes, un quart d'heure.
- - *Et, t'en causes avec ton copain de ta lecture ?*
- - Oui, on le regarde ensemble.
- - *Vous regardez à deux. Vous regardez les mêmes choses ?*
- - Oui, on regarde le sport... et les mêmes choses.
- - *Et chez toi, tu le reçois aussi, et là, tu le regardes quelquefois ?*
- - Oui, c'est par habitude, tous les soirs. J'arrive le vendredi soir comme je suis interne. Le vendredi soir je lis, puis le samedi matin.
- - *Chez toi, tu regardes celui du vendredi et du samedi ?*
- - Oui. Ceux de la semaine, ça m'arrive des fois...
- - *... De revenir comme tu ne les as pas eus ici.*
- - Comme j'ai pas eu d'informations.
- - *Là, c'est pareil, tu laisses la politique, l'économie ?*
- - Oui, je regarde la première page pour voir ce qui s'est passé dans la semaine.
- - *La première page, tu la lis complètement de A à Z ?*
- - Non, les gros titres.

-
- - *Les gros titres ?*
 - - Oui.
 - - *Et, est-ce qu'il y a des choses que tu lis et qu'on n'a pas évoquées ?*
 - - Oui, la revue "VTT", c'est un mensuel, que j'achète tous les mois.
 - - *C'est toi qui l'achètes ? Tu n'es pas abonné, tu vas l'acheter ?*
 - - Oui. Là, je lis tout, ça m'intéresse.
 - - *Tu fais du VTT ?*
 - - Oui.
 - - *Tu fais de la compétition ?*
 - - Non, de la randonnée.
 - - *Pour les loisirs. C'est un gros truc, ce mensuel ?*
 - - Cinquante pages peut-être. Il y a de la pub... et tout ça.
 - - *Et, ce mensuel, tu l'achètes dans le bourg où tu vis ?*
 - - Oui.
 - - *Et, tu n'achètes que cela quand tu y vas ?*
 - - Non, je n'achète que ça.
 - - *D'accord. Tu rentres, tu sais ce que tu veux, ça dure pas longtemps ?*
 - - Oui.
 - - *Tu n'as pas l'occasion de fréquenter les librairies ?*
 - - Non, pas trop. Non.
 - - *Et les bibliothèques ?*
 - - Les bibliothèques. Non (rires).
 - - *Et ici au C.D.I., ça t'arrive de prendre des livres ?*
 - - Des romans, non jamais.
 - - *C'est clair, c'est net, et pourquoi ?*
 - - Pourquoi ? Et même... je trouve pas trop le temps de le faire. Déjà en semaine, je suis interne. J'ai pas mal de boulot. Déjà, il faut éteindre les lumières à 10h30. A 10h30, tout le monde est couché. Et puis, un roman, ça me demande plus de temps pour lire. Un magazine, il y a un article, on a fini.

- - *C'est juste.*
- - Et puis... non, un roman, pas trop. Vers un roman, je n'y vais jamais moi-même.
- - *Et pendant les vacances ?*
- - Pendant les vacances, alors-là, non, non. Si je lis un peu le "Ouest-France", et puis les revues, pas un roman. Des fois, j'amène un roman pour me donner bonne conscience. Je lis les deux premières pages, puis après je le laisse.

9. Laurent, né en 1977, en BAC professionnel 1^{ère} année.

- - *Donc, en bac professionnel ,*
- - Oui, première année.
- - *La scolarité est donc passée par le collège ?*
- - J'ai fait mon collège à Sainte Thérèse jusqu'à la troisième, et je suis arrivé ici après la troisième, j'ai fait un BEP en deux ans, et je suis en Bac pro maintenant.
- - *C'est ça, et ça va ?*
- - Oui, ça se passe bien.
- - *Et tu lis ?*
- - Un petit peu oui, ça m'arrive.
- - *Ça t'arrive ?*
- - Oui, oui, quelques livres en français.
- - *Des lectures obligatoires ?*
- - Des lectures obligatoires, mais c'est vrai qu'en dehors de ça, je ne lis pas tellement, assez peu.
- - *Assez peu ?*
- - Oui.
- - *Ça a toujours été ?*
- - Oui, ça a été toujours été comme ça, oui. Je n'ai jamais été un gros lecteur, mais plus qu'avant, peut-être plus.
- - *Plus maintenant qu'avant ?*
- - Oui.

-
- - *Un gros lecteur ?*
 - - Non, je suis un lecteur disons moyen quoi.
 - - *Plus maintenant à cause des disciplines scolaires ou parce que tu as pris plus de goût ?*
 - - Non, c'est à dire que quand je lis, je lis plutôt des documents pour mon avenir, disons que je me renseigne quoi, je ne fais pas de lectures... Oui, voilà ces choses-là.
 - - *Ce sont des lectures utilitaires ?*
 - - *Oui ou alors des documents sur les nouvelles machines ou alors des documents techniques quoi.*
 - - *Des documents techniques ?*
 - - Oui, oui, oui.
 - - *Et des modes d'emploi ?*
 - - Oui, par exemple, oui.
 - - *Sinon la lecture d'évasion tu fais pas ? Par exemple, les B.D. ?*
 - - Si, quand c'est comique.
 - - *Comique ?*
 - - Oui.
 - - *Tu connais des tragiques !*
 - - Oui, oui... non.
 - - *Et la lecture de romans ?*
 - - Romans ?
 - - *Policiers, science-fiction ?*
 - - Non pas de science-fiction, plutôt ce qui est réel.
 - - *Réel ?*
 - - Oui, oui, concret, voilà.
 - - *En rapport avec... une histoire quand même ?*
 - - Oui, une histoire, oui plutôt.
 - - *Oui, mais des histoires ? De l'Histoire, des livres historiques ?*
 - - Non pas historiques, une histoire plutôt, je ne sais pas, un roman policier par exemple.

- - *Un roman policier ?*
- - Oui, plutôt, ce serait, c'est encore ce que je préfère.
- - *Ah, oui ?*
- - Plutôt qu'une histoire d'amour ou quelque chose comme ça.
- - *Des romans à l'eau de rose, non ?*
- - Non.
- - *A ton avis pour vivre, il faut lire ?*
- - Oui, oui, il y a un minimum oui, il y a un minimum à respecter je pense, ne serait-ce que pour garder une certaine culture quand même.
- - *Et vous avez le temps de lire ?*
- - Euh, oui, à l'école oui, il y a le temps, mais c'est sûr que quand j'arrive en week-end chez moi... euh... j'ai diverses occupations. Non à la maison je ne lis pas.
- - *Non ?*
- - Non, mais c'est vrai qu'à l'école on a du temps.
- - *Alors ici ?*
- - Ici, oui pendant les récréations, tout ça, on a le temps de lire;
- - *Tu lis volontiers ?*
- - Oui, oui, oui, ici, aucun problème.
- - *Mais pas forcément pour des buts scolaires ?*
- - Non pas forcément...
- - *Et alors tu es passé par le collège, tu as fait des exercices de lecture ?*
- - Oui.
- - *Tu as travaillé avec les ordinateurs et tout ça ?*
- - Oui.
- - *Tu en as gardé des traces ?*
- - Oui, oui, oui. Je ne lis pas beaucoup, mais je me défends quand même assez bien.
- - *Tu lis vite ?*
- - Euh... c'est pas que je lis vite mais je comprends assez bien quand même ce que je lis. Je lis à une vitesse tout à fait correcte.

-
- - *Ah, bon ?*
 - - *Et je comprends très bien les questions tout ça... comparé à, enfin je ne veux pas dire que je suis meilleur qu'un autre mais comparé à quelqu'un qui lit à une vitesse à peu près comme moi, euh... sur des questions détaillées, par exemple, sur un même texte, j'ai de la facilité à répondre à ces questions-là.*
 - - *Plus que les autres.*
 - - *Oui, je pense que ça m'a servi à ça.*
 - - *Oui, je crois que je t'ai posé déjà la question, mais ton rapport à la lecture a été toujours le même, je veux dire en 3^e ?*
 - - *Oui, oui, oui, oui. parce que je vous ai dit, maintenant je m'intéresse un peu plus aux documents professionnels, tout ça quoi.*
 - - *Mais c'est quel type de documents, c'est des livres ? Des brochures ?*
 - - *Non, non, des revues, des brochures... des revues oui.*
 - - *Et qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?*
 - - *Ben, je veux exercer un métier technique, si je peux dans la maintenance, c'est-à-dire soudeur, électricien.*
 - - *Oui, oui. Et alors tu fais des lectures autour de ça ?*
 - - *Oui, voilà.*
 - - *Mais vous avez aussi des cours de culture générale ?*
 - - *On a des cours de CMC, monde contemporain, histoire quoi ! Puis en français on étudie des textes en ce moment on est sur le livre "Paroles"...*
 - - *"Paroles" de Jacques Prévert ?*
 - - *Oui, on a un autre livre à lire, après on aura un compte-rendu oral à faire. C'est le genre de choses-là qu'on fait quoi.*
 - - *Quand tu lis "Paroles" de Prévert, t'as envie ensuite de continuer à lire du Prévert ou alors c'est un exercice nécessaire, et après, on passe à autre chose ?*
 - - *Non, c'est assez agréable. Prévert, ça va oui. Mais c'est vrai qu'il y a d'autres livres où je n'ai pas ressenti... C'est vrai que ce qu'on fait en ce moment, Prévert, là, c'est intéressant.*
 - - *Mais, ça ne te conduit pas chez toi à acheter du Prévert ?*
 - - *Ah ! Non ça ne va pas jusque là, non.*
 - - *Et tu peux repérer des livres que tu as lus il y a quelque temps ?*

- - *Oh oui ! Oui, oui, si j'ai lu un livre il y a quelques années, je suis capable de me le rappeler.*
- - Ben, écoute, on peut maintenant continuer autour d'un questionnaire.

10. Bruno, né en 1976, en 1^{ère} GMA.

- - *Tu étais au collège Sainte Thérèse ?*
- - Oui.
- - *Jusqu'en 3^e ?*
- - *'ai fait du CM2 jusqu'à la 3^e.*
- - *Ah, oui, ça fait quand même un bail ! Et donc tu es arrivé ici en seconde ?*
- - Ben, il y a trois ans oui, en seconde.
- - *Deux secondes et une première, le temps de t'adapter, parce que ce que j'ai entendu de Sainte Thérèse qui était un petit collège sympa, ici ça a l'air d'être plutôt le grand bahut, non ?*
- - Oui, mais, quoique les profs expliquent bien quoi... c'est bien quoi... c'est pas la même ambiance, vraiment c'est un changement.
- - *Oui, il a fallu s'adapter.*
- - Oui.
- - *Il y a un beau C.D.I., vous n'aviez pas ça à Sainte Thérèse ?*
- - Non, un bâtiment comme ça, non mais au point de vue qualité, quantité, si, il y avait dix fois plus de livres qu'il y a là.
- - *Ah bon !*
- - Ah, oui. Pour moi il n'y a presque rien ici, que des revues quoi. A sainte Thérèse il y avait des encyclopédies, enfin, il y avait tout, et c'était bien. C'était rangé dans des petits tiroirs, avec les titres, sur tel thème, on trouvait tout, tout direct, telle page dans telle revue, c'était vraiment bien fait quoi.
- - *Oui, ça tu ne l'as pas retrouvé ici. ?*
- - Ah non, et je pense que je ne le retrouverai pas.
- - *Mais c'était... à Sainte Thérèse, il y avait toute l'équipe qui travaillait autour de la lecture. Donc, c'était un C.D.I., il y avait un C.D.I., oui justement, il faut parler de la lecture. Tu es pour la lecture ?*

-
- - Ben... pour la lecture... ben oui. Moi, ça ne me dérange pas, mais... ben oui, moi j'aime bien...
 - - *Que les autres lisent, ça ne te dérange pas ?*
 - - Non, non plus. Chacun fait ce qu'il a envie. Moi, j'ai rien contre la lecture quoi, il y a des choses que ça ne me viendrait pas à l'idée de lire quoi. Quand je prends un livre, je commence à lire, ben si ça ne m'intéresse pas, je ne le continuerai sûrement pas.
 - - *Non ?*
 - - Il faut que je sois pris quoi, sinon j'abandonne.
 - - *Oui, il faut que tu sois intéressé mais sans lien forcément avec les matières scolaires ?*
 - - Ah, non !
 - - *Et, c'est des livres d'évasion, d'histoire, des romans d'amour ?*
 - - Non, non, un peu tout quoi. Ce que je n'aime pas trop, c'est plutôt ce qu'on étudie à l'école parce que c'est tout le temps des romans, des romans d'amour, des trucs comme ça, et puis, à la fin, on en a un peu marre, quoi.
 - - *Tu penses aux textes qui sont imposés ?*
 - - Oui, voilà, oui, parce que c'est tout le temps, enfin ça se rapproche tout le temps. Bon, c'est tout le temps un peu le même truc quoi. C'est rare qu'on trouve des textes, enfin des romans sur, comment... des romans policiers quoi, des trucs comme ça. On l'a fait au collège mais c'est complètement fini quoi. On ne voit plus que des romans des grands auteurs quoi, français. Enfin, il y en a qui sont bien, "Candide", je l'ai vu il n'y pas longtemps, ben j'ai trouvé ça pas mal, il y en a d'autres quoi, "Le colonel Chabert", je l'ai lu aussi.
 - - *Et, tu as vu le film ?*
 - - J'ai vu le film aussi oui.
 - - *Et, ça t'a pas.... ,*
 - - Non, ça m'a pas... l'histoire ne m'a pas plu.
 - - *Mais tu lis en dehors des textes imposés à l'école ?*
 - - Oui, ce que je lis parfois, ce sont des romans policiers, enfin je n'en lis pas beaucoup non plus, c'est plutôt style bandes dessinées.
 - - *Des B.D. ?*
 - - Oui, c'est bien. Moi j'aime bien, il n'y a pas mal en plus de genres quoi en B.D., il y a plein de choses, il y a pas mal de choix...
 - - *Tu as des auteurs préférés ou c'est comme ça un peu de tout ?*

- - C'est comme ça se présente.
- - *"Tintin et Milou", et tout ça ?*
- - Ça c'est des classiques hein ?
- - *C'est la base ? Enfin il n'y pas que ça.*
- - Des "Alix"... enfin, il y avait des trucs de bien. J'ai tout le temps envie de lire des B.D. !
- - *Il y en a de très élaborées !*
- - Dans les librairies, et même "Au temps de vivre" à Saint-Brieuc, il y a plein de choses que j'aime, il y a du fantastique, du policier, des B.D., en policier j'aime bien.
- - *Et quand tu lis, tu t'enfermes, tu lis comme ça ?*
- - Ah, j'aime bien être tranquille.
- - *Tu aimes bien être tranquille ?*
- - Lire dans un endroit où il y a du bruit, je ne pourrais pas.
- - *Tu lis avec de la musique ?*
- - Non, j'ai du mal à me concentrer. Et plutôt quand je lis, il faut qu'il n'y ait rien d'autre quoi. Parce qu'autrement j'ai un peu... Dans un endroit où il y a du bruit, de la musique, si je me mets à lire, je ne pourrais pas quoi ou je fermerais le livre quoi.
- - *Et tu disais aussi, il faut que le livre t'intéresse, sinon t'abandonnes, c'est ça ? Quand tu commences, si c'est pas bien, tu laisses tomber ?*
- - Oui.
- - *Et, en quantité de livres, tu es un gros lecteur ?*
- - Ah non, c'est rare que je lise, la plupart des livres que je lis, c'est à l'école.
- - *Chez toi, à part les B.D. ?*
- - Oui, voilà, chez moi, les B.D., quand j'ai envie de lire un livre je reprends un livre que j'ai déjà lu. Ça m'est arrivé de lire le même livre cinq, six fois quoi.
- - *Ah oui, d'accord, tu as, par exemple, un livre qui est pour toi un livre que tu relis volontiers.*
- - Oui. Jen ai un que je lis assez souvent mais c'est pas un livre qui est comment... qui est d'un niveau, puisque je l'ai lu au collège, en troisième je crois. C'est un livre policier quoi, que j'aimais vraiment bien quoi et je relis assez souvent.
- - *Qui est ?*
- - "Peinture au pistolet".

- - *Ah, bon.*
- - *Thomas Garly, c'est-à-dire que c'est facile à lire et puis l'auteur, c'est plutôt de l'humour quand il parle et tout... Et c'est un détective à moitié... c'est bien, moi j'aime bien, en tout cas.*
- - *Et, tu l'as lu en troisième ?*
- - *Je l'ai lu en troisième, oui.*
- - *Et, tu es tombé dessus comme ça ?*
- - *Ben on devait en choisir un quoi, on avait une liste sur un catalogue¹⁶² et je l'ai choisi comme ça.*
- - *Et, ici, en première, autour des cours de français, vous avez des auteurs imposés ?*
- - *Oui.*
- - *Sinon vous n'êtes pas amené à lire ?*
- - *Jusqu'ici non, non, on ne nous a pas proposé de lire un bouquin. A part sur un exposé, un exposé oral. Soit on prenait un livre, soit on prenait un film. Moi, j'avais pris un film.*
- - *Ça aurait pu être un livre aussi ?*
- - *Ça aurait pu être un livre aussi oui.*

11. Mickaël, né en 1978, en 1^{ère} ELT.

- - *Ah, tu as un parcours ! Tu es passé par trois établissements. T'as quitté en quatrième ?*
 - - *Quand ça a fermé, je suis parti¹⁶³.*
 - - *Ça a été la grande dispersion.*
 - - *Oui.*
 - - *Quand je compare, tu étais dans un collège et tu te retrouves ici.*
 - - *Non... ben non. A Coat¹⁶⁴, de toute façon, il a été refait cette année, et c'était vraiment minable. Ils ont fait tout un bâtiment. C'est là que je suis parti quand ça a été refait.*
- ¹⁶² Le catalogue en question est celui de la collection Cascade de Rageot-Editeur. Dans ce catalogue l'ouvrage choisi par cet élève, "Peut-être, c'est aussi une expérience de lecture ? Cascade policier, ainsi présenté : "David Bony, un jeune détective privé, enquête sur une affaire louche de trafic d'objets d'art. Un roman policier au goût de sang".
- - *Oui, pendant trois ans.*

¹⁶³ Mickaël a quitté le collège de l'échantillon 1 à la fin de la quatrième lors de la fermeture de l'établissement.

¹⁶⁴ Le collège, qui était à Coat, a suivi sa classe de troisième.

- - *Et, il t'en est resté quelque chose ?*
- - Oh, oui ! Oui. Ça dépend quoi, quoi.
- - *Tu lis ?*
- - Oh, on ne peut pas dire tellement parce que... enfin je lis un peu quoi mais pas trop. Pas tellement non parce que je n'aime pas trop lire.
- - *Ah, bon, tu n'aimes pas lire ? Et ça a toujours été ?*
- - Quand on était obligé de lire un livre en français, je l'ai toujours lu quoi. Mais il faut vraiment que ce soit un livre qui me motive. Autrement non, je n'aime pas trop lire. Autrement les exercices de lecture qu'on faisait à Sainte Thérèse, ça me plaisait bien mais lire des livres tout seul, j'aime pas trop.
- - *Tout seul non, mais t'aimes bien lire avec d'autres ?*
- - Oh peut-être pas avec d'autres, mais il faut déjà que ce soit quelque chose qui me plaise, quelque chose de pas trop long quoi.
- - Pas trop long ?
- - Les exercices de lecture qu'on faisait, c'étaient des trucs assez courts, quoi. Mais des livres entiers, j'aime pas.
- - *Ah, oui des livres entiers. Mais même quand tu lis un même livre avec d'autres, ça ne te motive pas ?*
- - Il faut vraiment qu'on me dise des trucs qui me poussent à lire.
- - *Oui, oui. Et tu penses que ça peut aller comme ça ou que c'est un manque ?*
- - Oh ben, pour l'instant je vois pas trop... non, non, pour l'instant ça va.
- - *Ça ne te handicape pas ?*
- - Non, non.
- - *Par exemple pour ton BEP, tu dois quand même lire un certain nombre de choses, tu fais ?*
- - Ben, en français, oui, on a lu un livre là, et je l'ai lu parce que j'étais obligé quoi.
- - *C'était quoi ?*
- - Moi, j'ai lu "La gloire de mon père".
- - *Ah, oui, oui, oui, c'est bien ça, t'as aimé ?*
- - Si j'ai bien aimé, oui.
- - *Tu as vu le film aussi ?*

-
- - Oui, j'ai vu le film, quand il est sorti mais autrement j'ai bien aimé, oui.
 - - *Ça te donne envie de lire d'autres livres de Pagnol ?*
 - - Oui, celui-là m'a plu et j'aimerais bien lire d'autres livres de Pagnol.
 - - *Ah oui ! Et, tu ne le fais pas pour autant ?*
 - - Non.
 - - *Non !*
 - - Ben, je ne sais pas.
 - - *Pendant les vacances peut-être ?*
 - - Oui, parce que quand je rentre le soir chez moi, j'ai des devoirs et ça ne me dit trop rien de lire après, pendant les vacances peut-être.?
 - - *Et tu lis pendant les vacances ?*
 - - Ça m'est déjà arrivé.
 - - *Et quand tu lis, ce sont quand même des gros livres. "La gloire de mon père", c'est quand même un...*
 - - Oui, il y a de quoi lire quand même.
 - - *Là tu étais obligé de lire ?*
 - - Oui, là j'étais obligé de lire. On ne m'a pas dit de lire tel ou tel livre, c'était à moi de choisir.
 - - *Ah, bon !*
 - - J'étais quand même obligé d'en lire un, comme j'avais vu le film. C'est vrai qu'il est bien comme le livre.
 - - *Mais si tu lis un autre livre de Pagnol, ça t'es égal, même s'il est gros, tu le liras ?*
 - - Oui, enfin gros, pas trop non plus. "La gloire de mon père", ça allait. C'était écrit pas trop petit, donc ça allait.
 - - *Et quand tu lis, tu t'enfermes, tu écoutes de la musique ?*
 - - Non, je m'enferme dans le silence parce que sinon, je n'arrive pas à retenir l'histoire.
 - - *Oui d'accord. Et tu lis à ton bureau, allongé sur ton lit ?*
 - - Oui, dans mon lit, le soir.
 - - *Tu peux lire jusqu'à minuit, tard ?*
 - - Oui, si ça me plaît bien, je peux lire une heure ou deux comme ça.

- - *Dans ta famille, on lit beaucoup ?*
- - Non. Ma mère si. Elle lit, pas des livres, elle lit des magazines, tout ça, mais elle lit quoi. Mon père n'aime pas trop lire.
- - *Et tu lis des magazines, des revues ?*
- - Oui, quelques uns. Par exemple j'aime bien "France Football", je lis ça.
- - *Tu es sportif ?*
- - J'ai fait un peu de foot, oui. J'ai arrêté là mais j'aime bien le foot. Autrement, je lisais le journal "France-Foot", je lisais ça avant. Je lis toujours des magazines.
- - *Des B.D. ?*
- - Non, j'en lisais avant de temps en temps, mais maintenant, j'ai arrêté.
- - *Pourquoi ?*
- - Je ne sais pas... l'intérêt.
- - *Des romans ?*
- - Des romans, ça dépend aussi.
- - *Des romans policiers ?*
- - Des romans policiers, non j'aime pas tellement ça.
- - *La science-fiction ?*
- - J'ai lu "E.T." comme livre, j'ai bien aimé. J'avais vu le film et après j'ai lu le livre, c'est vrai qu'il est bien.
- - *Ah oui ! Tu lis des livres à la suite des films ? "La gloire de mon père", tu as d'abord vu le film, et c'est ensuite que tu as pris le livre, la même chose pour "E.T.". Tu passes par l'image et ensuite tu vas vers le livre.*
- - Oui.
- - *Donc, du point de vue de la lecture et du mécanisme de la lecture, tu lis sans problèmes ?*
- - Oui, oui, bien.
- - *De façon continue ?*
- - Oui.
- - *Tu n'as pas de difficultés de compréhension ?*
- - Non.

12. Gabriel, né en 1976, en 1^{ère} GMA.

- - La dernière fois que j'ai lu un truc, c'était "1984" de Georges Orwell. et je ne l'ai même pas lu en entier.
- - *Attends "1984", c'est l'année ?*
- - C'est le titre ?
- - *Ça s'écrit comment ORWELL ?*
- - O.R.W.E.L.L.
- - *Ah, oui d'accord.*
- - C'est un roman de science-fiction sur...
- - *C'est un roman de science-fiction ?*
- - Sur ce qui se passera plus tard.
- - *Et, c'était quand ?*
- - C'était l'an dernier.
- - *Ah, c'était l'an dernier d'accord et... donc ce livre de Georges Orwell "1984", comment tu te l'es procuré ? Enfin pourquoi ce livre et pas un autre ?*
- - C'était l'année dernière, on devait faire un exposé en classe et la prof nous avait donné une feuille avec plusieurs sortes de bouquins, style... des romans policiers, des romans de science-fiction. La science-fiction, la science-fiction, ça m'intéressait et on m'avait conseillé "1984".
- - *D'accord.*
- - J'ai été chez un libraire, il m'a dit : "il est très bon et facile à lire". J'ai pris ça.
- - *Et quand tu dis "on" m'avait conseillé, c'est qui "on" ?*
- - Le professeur m'avait conseillé.
- - *Ah, le professeur t'avait conseillé "1984" ! Tu lui avais dit que tu aimais la science-fiction plutôt ?*
- - Oui.
- - *D'accord. Et, tu m'as tout de suite dit très franchement : "J'ai pas fini ce livre", tu l'as lu un petit peu ?*
- - Oui, je suis arrivé presque à la fin et puis ça m'a pris la tête quoi.

- - *Oui.*
- - *J'ai laissé tomber... il était bien comme livre.*
- - *D'accord. C'était le prof de français ?*
- - *Le prof de français, oui.*
- - *C'était en quelle classe que tu étais à ce moment-là ?*
- - *En seconde.*
- - *Là, tu es en première. D'accord. Et, si on excepte les livres qu'on met de côté, ce livre-là tu l'as lu en plusieurs fois ?*
- - *Oui.*
- - *Tu lisais page par page ? Comment ça se passe ?*
- - *En revenant de l'école souvent je...*
- - *En revenant de l'école ?*
- - *Au départ ça m'intéressait. J'avais pris l'habitude, je lisais, puis au fur et à mesure, je lisais de moins en moins.*
- - *D'accord.*
- - *Et puis j'ai laissé tomber.*
- - *Comment tu expliques cette usure... qui s'est faite, à quoi tu l'attribues ?*
- - *Je pense que c'est la longueur quoi, parce que je ne peux pas lire longtemps donc. Je suis obligé un petit peu par petit peu, et, à la fin, je me rappelle plus ce qui se passe avant et je suis obligé de revenir en arrière. Alors, c'est la galère, quoi.*
- - *Quand tu dis, je ne peux pas lire longtemps, ça veut dire, je ne peux pas lire plus de...*
- - *Plus d'une heure.*
- - *Ce livre-là "1984", tu y passais le maximum, une heure. C'était le temps que tu ne dépassais pas ?*
- - *Oui.*
- - *Et, en fait, ça s'est déroulé sur quelle période cette lecture, sur l'année ou... ?*
- - *Ah, non, non, non, c'était en... en trois semaines.*
- - *Ah, oui, d'accord.*
- - *J'ai lu cinq cents pages.*
- - *Ah, c'est énorme cinq cents pages !*

-
- - Oui.
 - - *Et c'est un livre que tu lisais donc en arrivant de l'école ?*
 - - Oui.
 - - *Et tu lisais à ton bureau, tu lisais dans ta chambre ?*
 - - Oui, sur mon lit.
 - - *Qu'est-ce qui t'intéresse dans la vie ?*
 - - Je fais du foot, j'étais abonné à une revue de foot, mais mêmes les revues de foot, ça ne m'intéresse pas. J'aime pas lire quoi.
 - - *Et comment tu expliques ça ?*
 - - Je ne sais pas. Ça doit venir de mon éducation... je ne sais pas. Pourtant mes parents lisent beaucoup, ils sont abonnés à des revues, s'ils ne lisent pas leur journal, "ils pètent les plombs". (Rires).
 - - *Ah très bon ! Et qu'est-ce qu'ils ont comme journal ?*
 - - "Ouest-France". Il ne faut pas les embêter quand ils lisent "Ouest-France". Sinon il y a des trucs qui m'intéressent, mais la lecture ça ne m'intéresse pas. J'aime pas lire quoi, je ne peux pas expliquer... c'est la lecture quoi.
 - - *C'est la lecture, y compris sur des thèmes qui t'intéressent comme le foot, tout ce qui est lire en soi, ça te...*
 - - Non, quelquefois j'essaie de lire le journal, je regarde le grands titres et, puis même lire des articles je ne vais même pas jusqu'à la fin.
 - - *D'accord, ça arrive assez souvent, tu commences un truc et tu le jettes après ?*
 - - Ah, oui, je me dis, c'est grave pourtant parce que...
 - - *Mais tu aimes bien lire à l'école ?*
 - - Non, quand on fait des études... parce qu'on a des bouquins quand même, on a le bac de français, tout ça, on doit lire. Je n'ai jamais lu, à part "1984", c'est le seul bouquin que j'ai lu.
 - - *Et là, tu es en quelle classe ?*
 - - En première.
 - - *Alors comment tu fais ?*
 - - Je vais au C.D.I., ils ont des fiches, des résumés, tout ça. Je prends ça, je les recopie à ma sauce quoi, et puis bon, ça passe à chaque fois, et j'ai fait ça en troisième. Il y a des mecs qui ont lu le bouquin (rires), ils ont passé une semaine à le lire, ils bossent

tous les soirs, moi je fais ça en trois heures. Je me tape des meilleures notes qu'eux. Ils sont écoeurés (rires), c'est un peu normal.

- - *C'est très bon, mais alors il faut, quand même que tu lises les fiches ?*
- - Ben oui ! Il faudra que je demande à quelqu'un de me les lire (rires). Je lis les fiches, ben quand on est obligé quoi, mais là je commence à paniquer, quand même, parce qu'on a déjà fait trois bouquins, je n'en ai lu aucun pour le bac de français, c'est quand même important et je ne sais pas comment je vais faire.
- - *Ah oui ! Donc, il faut que tu penses à des systèmes, des stratégies pour contourner la lecture et finalement ça doit être épuisant, je veux dire, toujours trouver des trucs ?*
- - Jusqu'au jour où on ne pourra plus quoi, on sera obligé de lire.
- - *Tu le sens ça, tu sens qu'il y a un moment où tu seras obligé de lire ?*
- - Oui.
- - *Et, tu redoutes ce moment-là ?*
- - Oui, parce que je sais que je n'arriverai pas à faire un truc en même temps que les autres quoi. Il me faut beaucoup plus de temps pour comprendre, pour lire quoi, alors que les autres, ils comprennent tout de suite et ils ont lu. Vu que ça ne m'intéresse pas, je mettrai beaucoup plus de temps. Si ça m'intéressait, je ferais comme tout le monde, mais vu que ça ne m'intéresse pas... Mes parents m'encouragent beaucoup à lire. Ils me disent : "On préfère t'acheter un bouquin que t'acheter un paquet de clopes". J'en ai acheté des bouquins, j'en ai acheté trois ou quatre.
- - *Qu'est-ce que tu as acheté la dernière fois ?*
- - "Les animaux dénaturés", je crois.
- - *C'est de qui ?*
- - De Flaubert.
- - *C'était un truc qu'il fallait que tu lises pour le BAC ?*
- - Non, c'est moi. On m'en avait parlé, on m'avait donné une liste, donc, c'était sur la même liste.
- - *Ah, oui ! Que "1984" ?*
- - Et donc, vu que j'avais fait "1984", bien au lieu de prendre un livre au "pif" quoi, j'avais pris ma liste et puis comme je me suis dit qu'ils étaient bien, les bouquins.
- - *Tu avais gardé la liste ?*
- - Oui, et j'en avais choisi plusieurs.
- - *D'accord, mais comme ça tu n'étais pas obligé ?*

-
- - Oui, oui, j'avais pris "Le mur" et "Les animaux dénaturés". Ah, celui-là, je n'ai pas touché.
 - - *Tu n'y as pas touché ? Et, ça fait combien de temps ?*
 - - Pratiquement deux ans, ils sont dans mon tiroir.
 - - *D'accord.*
 - - Et pourtant les exercices qu'on faisait dans notre collège, on n'y allait pas, on n'y allait pas en disant "pfuitt !", "super !", on y allait parce que c'était comme un jeu quoi, on comparait nos résultats, il y avait une espèce de compétition entre les élèves. On notait tous nos résultats, "Ah, t'as fait quoi là... ? Ah, j'ai été plus rapide que toi... Oh, t'as eu combien de bonnes réponses ?", et tout ça. Ce qui fait que c'était agréable quoi. Et, dès que ça a été fini, j'ai laissé tomber quoi.
 - - *Et, comment tu le vis aujourd'hui, ce rapport avec la lecture ?*
 - - Je me rends bien compte que... que j'aurais pu lire. On a tout fait pour que je lise et je me rends bien compte que j'aurais dû lire mais je ne l'ai pas fait. Je regrette pas quoi, je ressens pas encore le besoin.
 - - *Tout à fait pour le moment, c'est tout "bene" ?*
 - - Oui (rires), oui c'est un peu ça.
 - - *Jusque là, ça va ?*
 - - Oui.
 - - *Tout de suite tu me fais penser au gars qui tombe de HLM, on le voit devant chaque fenêtre... Qu'est-ce qu'ils lisent tes parents ?*
 - - Ils lisent "Ouest-France". Mon père s'intéresse beaucoup à tout, à la littérature grecque et tout ça à l'antiquité, à toute la philosophie des bouquins que je ne comprends pas quoi, il lit des revues, il est abonné au "Point". Et, ma mère, elle lit plutôt des romans, style "La bicyclette bleue", je ne sais si vous connaissiez un peu ça quoi. C'est pareil, dès qu'elle en a fini un, elle fait partie de "France-Loisirs", et même elle n'a pas fini un bouquin qu'elle en commande déjà un autre quoi. Elle a une pile comme ça de bouquins. Je ne sais pas comment ils font, dès qu'ils ont le temps, ils plongent dans leurs bouquins.
 - - *Et il y a d'autres membres de ta famille qui lisent comme ça, beaucoup. Tu as des frères et soeurs ?*
 - - Oui, mon frère, il lit plus que moi.
 - - *Il est plus jeune ?*
 - - Oui. Ma soeur, non, elle ne lit pas beaucoup. Sinon les frères à mes parents... Non, ils ne lisent pas du tout.

- - *Ce sont tes parents qui sont grands consommateurs ?*
- - Oui, mon père, il lit... terrible. Ben, je suis admiratif quand même. Je me dis, mon père, il a une connaissance, parce que lui, quand il lit, il enregistre beaucoup et moi, j'arrive pas à le faire, ça. Je ne retiens pas ce que je lis. Quelquefois, je dis : "Ah, oui, ça je l'ai vu quelque part", et je ne sais plus quoi, tandis que mon père, il enregistre tout.
- - *Et tu as l'impression à l'école que quand tu as des trucs à lire, tu les retiens pas aussi, tu retrouves ça même sur les petits trucs ?*
- - Oui, même sur les articles de journaux. Bon je retiens le thème principal, je dis pas. J'ai entendu parler de ça, j'ai lu ça sur le journal, mais les détails, les dates, si c'est un accident de voiture, "il y a combien de morts et tout ça", je sais où il a eu lieu, et puis voilà, ça s'arrête là quoi.
- - *Oui, tout à fait.*
- - C'est "chiant" quoi, c'est peut-être que je ne fais pas l'effort non plus.
- - *C'est, peut-être "chiant", mais, en même temps ça n'est pas si "chiant" que ça parce que, jusqu'à présent tu t'en tires ?*
- - Oui, mais ici, en ce moment, on nous oblige à lire.
- - *Ah, bon ?*
- - A cause du BAC de français, je ne sais pas si c'est de l'humeur ou quoi, on a souvent l'esprit contradictoire ! Quand on vous dit de faire quelque chose, on fait pas. Quand on nous dit de ne pas le faire, on fait. Donc, je pense que, plus tard, quand je serai plus mûr, personne ne m'obligera à lire, et je prendrai un bouquin de moi-même, et je le lirai, et ainsi de suite, je pense.
- - *D'accord. Il faudrait t'interdire de lire pour que tu commences à lire !*
- - Oui, c'est un peu ça. L'autre fois, je suis venu ici pour choisir un bouquin et essayer de retrouver tous les auteurs dont on nous a parlé, les plus connus quoi. Je suis tombé sur plein de bouquins, et puis j'étais motivé... "Je ne sais pas pourquoi je lirais ces bouquins"... et puis je ne suis jamais revenu. Quelquefois ça me prend comme ça. "Ah, je vais lire un bouquin, et puis j'en ai à la maison"... et puis...
- - *Tu rentres tous les soirs chez toi ou tu es interne ?*
- - Non, je rentre le soir chez moi.
- - *D'accord, et qu'est-ce que tu souhaites faire plus tard, tu as une idée ?*
- - Dans l'automobile.
- - *Dans l'automobile, tu as un secteur professionnel que tu vises ?*
- - Oui... Euh... les voitures de sport, préparer les voitures pour Citroën pour Paris-Dakar,

les F1, tout ça.

- - *D'accord.*
- - Dans les bureaux d'études.
- - *Ça te vient d'où cette passion ?*
- - Je ne sais pas, c'est la F1, c'est de voir les voitures à la télé, voir toute la perfection qu'il y a. Moi, je veux découvrir ça. J'ai de la chance parce que cette année, c'est la première année où ils ont ouvert une nouvelle option pour les 1^{ère}, F1 sur l'automobile. Et, je me suis inscrit. Et, puis voilà, c'est génial. Je pense toujours à ça. Avant, quand je montais dans une voiture, on tourne la clé et, puis on part quoi, j'avais pas pensé à soulever le capot, à regarder, et puis, j'ai découvert ça et c'est sublime. Tout ce qu'il y a, toute la précision qu'il y a, c'est génial, j'adore ça, et pousser ça à l'extrême, toute la perfection, les réglages et tout. J'aimerais bien me caser là-dedans. C'est assez dur.
- - *Qu'est-ce qui est assez dur ?*
- - Les études. Depuis le début de l'année, j'ai déjà rempli un gros classeur avec des photocopiés et j'en entame un autre.
- - *Et, c'est des photocopiés qu'il faut lire ?*
- - Je ne les lis pas non plus (rires), et, pourtant ça... ça m'intéresse.
- - *Et, tu ne lis pas ?*
- - Non, je suis passionné par l'automobile et je ne les lis pas. Par contre, dernièrement, je suis venu lire au C.D.I. une revue sur l'automobile, et pareil, j'ai lu mais sans lire quoi. J'ai regardé les images, et dès que je suis tombé sur un... j'ai essayé de lire un truc, le plus court possible quoi, et dès que je suis tombé un truc... hop, en diagonale quoi, en gros. J'ai regardé les images quoi.
- - *Regarder les images, Ah, oui. Quand on a parlé de tes passions, le foot-ball, la F1. Quand bien même tu es passionné, ce n'est pas suffisant pour vaincre ton refus, ta résistance, ton allergie.*
- (Rires)
- - *Ça va te donner des boutons hein, à la lecture. Et, ça comment tu le vis quand... c'est des domaines qui te passionnent, face aux photocopiés, par exemple, comment tu vis ça ?*
- - Ben mal... parce que même des trucs qui m'intéressent pour les interros, par exemple, je suis obligé de les lire et je les lis quand je suis obligé, quand c'est vraiment le dernier recours quoi. On a une interro demain, ben je vais les lire ce soir alors qu'ils ont été distribués il y a trois semaines. J'aurais pu lire une feuille par soir, on enregistre beaucoup mieux quoi. Moi je préfère lire tout d'un coup et je m'emmêle les pinceaux et puis...

- - *Oui.*
- - C'est dingue quoi.
- - *D'accord.*
- - Je fais toujours tout au dernier moment... S'il y a vraiment une échéance, tu recules, tu recules.
- - *Mais le fait que ce soit obligatoire à un moment, tu y consens quoi ?*
- - Oui, quand je suis obligé.
- - *Et, dans des conditions qui ne sont pas très agréables ?*
- - Ben, non parce que je me retrouve des soirs, j'ai une interro le lendemain et j'ai soixante feuilles à lire.
- - *A lire soixante feuilles !*
- - Oui, alors il faut prendre un marker, et il faut, futt, futt... tout le principal quoi.
- - *Ça t'aide ça, le coup de marker ?*
- - Tout le jus quoi. Mais nos cours sont déjà tellement condensés que le jus, c'est le jus, quoi.
- - *Ah, oui, oui, d'accord.*
- - C'est pas facile.
- - *Finally, tu décolles, tu décroches les astuces, je voyais pour les cours de français les fiches, le marker t'aide aussi à aller à l'essentiel. Comment tu procèdes, tu fais une première lecture ?*
- - Oui, je fais une première lecture totale, je lis tout une première fois.
- - *Totale ? C'est-à-dire que tu lis mot à mot ?*
- - Oui.
- - *De A à Z, d'accord.*
- - Et ensuite, vu que je connais bien le texte, je sais tout de suite où... enfin, il faut que je lise d'abord pour savoir ce qu'il y a d'important et ensuite ben, au marker, je sais tout de suite où c'est... futt, futt... je passe et ainsi de suite...
- - *Et, ça tu fais page par page ?*
- - Oui.
- - *Une page...*

-
- - Une page, une lecture, un retour, un coup de marker, et page suivante.
 - - *D'accord... Et cette obligation de différer indéfiniment, ça s'est reproduit dans d'autres trucs ?*
 - - Oui.
 - - *Quel autre, par exemple ?*
 - - En histoire.
 - - *En histoire ?*
 - - En interro d'histoire même système, je suis obligé, j'avais commencé en début d'année à faire de petites fiches, et j'étais vachement content parce que j'arrivais bien, et puis, à la fin les cours s'entassaient et puis bon... J'ai dû faire deux ou trois fiches quoi... Et, je vais être obligé d'en faire pendant les vacances parce qu'on a un oral d'histoire à la rentrée.
 - - *D'accord.*
 - - Je vais me taper tout le boulot, refaire tous mes cours (soupir).
 - - *Ah, oui, ça ne va pas être facile à vivre. Et, tu as partagé ça avec les copains ? Vous êtes plusieurs à vivre ça ?*
 - - Ah, il y en a ! Tout le monde. Sur 26 élèves, je crois que ceux qui travaillent au jour le jour, ceux qui relisent leurs cours le soir, je crois qu'on peut les compter sur les doigts d'une main.
 - - *Et ceux qui ont ce même type de rapport à la lecture, tu es tout seul ou il y en a d'autres ? Tu as eu l'occasion d'en rencontrer qui ont cette même résistance ?*
 - - Peut-être pas comme moi, peut-être pas autant que moi, parce que eux, on leur file quelque chose à lire, ils ont de la facilité à lire quoi, si ça m'intéresse pas, je suis obligé de me forcer.
 - - *Tu te fais violence hein ? Il faut vraiment que tu prennes sur toi ?*
 - - Oui, je suis obligé de me forcer à lire, alors que eux, même si ça ne les intéresse pas, ils lisent, tandis que moi si ça ne m'intéresse pas, eh bien, je galère, je galère, c'est "chiant".
 - Je suis obligé de me forcer, de prendre du temps pour lire quoi, alors que je me dis que je pourrais être ailleurs, à faire quelque chose qui me plaît. Vu que ça ne m'intéresse pas, je suis obligé tout le temps de reporter, reporter.
 - - *Et quand le texte t'intéresse, tu as quand même l'impression de souffrir ?*
 - - Oui, même quand ça m'intéresse, j'aime pas lire.

13. Vilay, né en 1975, élève en 1^{ère} ELT.

- - *La dernière fois que tu as lu quelque chose, tu te rappelles ?*
- - Ah, oui, ça fait à peine cinq minutes là ! (rires).
- - *Alors, avant ces cinq minutes-là, avant qu'on commence ?*
- - Ben, j'ai lu un livre que le prof nous avait demandé de lire, "L'étranger" d'Albert Camus.
- - *D'accord, et "L'étranger" d'Albert Camus, c'était donc sur les conseils du professeur que tu l'as lu. Ça remonte à quand ?*
- - Il y a un mois.
- - *D'accord, et c'était ce livre-là qui vous avait été conseillé ?*
- - Oui.
- - *Tu l'as trouvé en bibliothèque ?*
- - Oui, oui.
- - *Et il t'arrive, à part ces livres, de lire autre chose ?*
- - Oui, bien sûr.
- - *Qu'est-ce que tu lis ?*
- - Ben, j'ai lu des B.D.
- - *Qu'est-ce que tu lis comme B.D. ?*
- - Comme B.D. ? Bien j'ai lu une B.D. japonaise.
- - *Oui.*
- - *Oui, ça s'appelait "Akira", c'est des bouquins qu'on ne trouve que dans les librairies qui font des B.D. japonaises.*
- - *C'est à Saint-Brieuc ?*
- - Oui, c'est à Saint-Brieuc. J'ai trouvé ça à la Maison de la Presse. Souvent, quand je n'ai rien à faire, ben, je viens là parce que j'aime bien lire tout ce qui est B.D. et magazines.
- - *Il y a possibilité de lire et de s'installer ?*
- - Oui... non, on ne s'installe pas, on prend des revues.
-

-
- *On peut les feuilleter ?*
 - - Oui, on peut les feuilleter en prenant tout son temps, une heure, deux heures. Par rapport à certaines librairies quoi, tout de suite on aborde : "Qu'est-ce que vous voulez ?". Là, on a le temps.
 - - *Et quand tu vas dans une librairie, tu vas directement aux B.D. ?*
 - - Non.
 - - *Non, pas forcément ?*
 - - Quand je vais dans une librairie, le premier endroit où je m'arrête, c'est... Moi, j'ai une grande famille, on est tous intéressé par les consoles de jeux, par la vidéo, et, vu que mon frère a un ordinateur, je suis intéressé par ça, et la première chose que je fais quand je vais dans une librairie, c'est que je regarde les magazines sur les P.C., les jeux, après, je passe aux magazines de basket, de sport, et, après, pour finir, je vais au rayon B.D.
 - - *Et les magazines, tu les feuilletes, tu regardes le sommaire ? Comment ça se passe ?*
 - - D'abord, je regarde la couverture, ce qu'il y a de plus attrayant, je lis les plus gros titres et, ensuite, je l'ouvre.
 - - *Tu l'ouvres toujours ou ça dépend des titres ?*
 - - Ah, ça dépend des titres. Souvent quand je prends un livre, je le lis. Mais avant de le prendre, je regarde d'abord, s'il m'intéresse je le prends, je l'ouvre et je cherche ce qui m'intéresse. Sinon, je le feuillette pour voir s'il y a des choses intéressantes.
 - - *D'accord, d'abord les magazines concernant la vidéo, les consoles, le basket après ?*
 - - Oui, le basket, et tout ce qui concerne la vie de tous les jours quoi, le basket, les jeux vidéo...
 - - *Et tu termines par les B.D. ?*
 - - Oui, je termine par les B.D., parce que moi j'ai une passion pour les B.D. L'année dernière, j'ai participé à un concours de B.D., à Angoulême.
 - - *Oh, au festival d'Angoulême, oui !*
 - - En 1994, donc j'ai participé parce que je dessine assez bien, je n'ai pas eu de prix, mais j'ai eu une lettre d'encouragement, et j'étais content, j'étais satisfait de moi-même, et c'est pour ça, j'aime bien les B.D. quoi.
 - - *D'accord. Qu'est-ce que tu regardes dans une B.D. ?*
 - - Ben, je regarde les dessins, le graphisme.
 - - *Et, tu la lis ou pas ?*

- - *Pas forcément, je préfère regarder plus les images, mais si rien que le titre m'intéresse je peux me mettre à la lire, parce que les images, ça ne dit pas tout. Souvent, il faut quand même le texte pour réussir à comprendre les images quoi.*
- - *Et, tu procèdes de la même façon quand tu regardes un magazine ? Tu regardes les images, et éventuellement le texte ?*
- - *Euh, oui, parce que c'est l'image qui va me guider sur le texte.*
- - *D'accord.*
- - *Et, comme tout de suite, là je lisais, je feuilletais des "Sciences et avenir".*
- - *"Sciences et avenir" ?*
- - *Oui, j'aime bien tout ce qui est scientifique, recherche. J'étais en train de feuilleter et, il y a une image qui a capté mon attention, et, comme l'image ne dit pas tout, alors j'ai plongé dans la lecture pour avoir plus de renseignements.*
- - *Arrive-t-il que l'image n'étant pas attractive, intéressante, tu ne vas pas vers le texte ?*
- - *Non, ça arrive mais si le sujet m'intéresse, même si l'image ne convient pas, je lirai quand même.*
- - *Tu liras quand même ?*
- - *Pour savoir vraiment de quoi ça retourne.*
- - *Donc, ce qui va être très important dans ce cas là, c'est le titre ?*
- - *Oui, c'est le titre, c'est le sujet. Il faut que le sujet m'intéresse vraiment.*
- - *Qu'est-ce que tu entends par le sujet ? Comment tu te fais une idée du sujet qui est traité ?*
- - *Ben, en fonction du titre qui est donné. Un exemple. J'ai entendu parler d'un fait. Si je vois une image qui ne me plaît pas et que je vois le titre en gros, là, je mettrai de côté l'image et je me porterai sur la lecture.*
- - *D'accord. Et arrive-t-il que tu vois une image qui n'est pas bonne, le titre n'a rien d'extraordinaire, tu ne liras pas l'article ?*
- - *Oui, ça m'arrive.*
- - *Et quand tu lis à la librairie, tu peux rester une demi-heure, un quart d'heure ?*
- - *Oh, plus que ça ! Je reste plus que ça. Une heure, une heure et demie.*
- - *Une heure et demie ! Et tu es debout ?*
- - *Je suis debout, oui.*
- - *Et tu feuilletes ?*

-
- - Oui, je feuillette. Je suis interne et, pour les heures de sortie quoi, je ne peux aller nulle part. Les copains, ils vont ailleurs, et, moi, je vais à la librairie quand j'ai le temps, et je feuillette.
 - - *Tu parles avec le libraire ?*
 - - Non.
 - - *Tu achètes quelquefois ?*
 - - Oui.
 - - *Qu'est-ce qui te fait acheter ? Parce qu'il y a des fois où tu repars sans rien acheter ?*
 - - Oui. Ce qui me fait acheter moi ? C'est l'envie de posséder le livre qui me donne envie d'acheter. Je dis tel magazine m'intéresse, il parle d'un certain sujet ou... C'est ça qui me donne envie d'acheter;
 - - *Le dernier livre que tu as acheté, ça remonte à quand ?*
 - - Le dernier livre que j'ai acheté... ça remonte à trois mois. C'était un magazine de jeux. justement, ça parlait de nouveautés qui sortaient aux U.S.A., ça a attiré mon attention et je l'ai acheté.
 - - *Et, une B.D., ça t'arrive d'en acheter ?*
 - - Une B.D., oui bien sûr. Jen ai acheté une, c'était vers Noël, c'était une B.D. japonaise dessinée par un japonais.
 - - *Le graphisme te plaisait ?*
 - - le graphisme me plaisait et c'était marrant quoi.
 - - *Le scénario, l'histoire elle-même te plaisait ?*
 - - Oui.
 - - *Tu avais commencé à le lire ?*
 - - Oui.
 - - *Quand tu l'achètes, tu la lis avant complètement ?*
 - - Non, parce qu'après, il n'y a plus tellement d'intérêt. Je survole un peu, et, des fois, je m'arrête sur deux ou trois pages.
 - - *D'accord. Survoler, c'est... ?*
 - - Survoler, c'est-à-dire on le lit un peu au début pour voir ce qui se passe et...
 - - *La première page ?*
 - - Non, les deux ou trois premières pages, et, après, je passe en revue vite fait tout le

reste, et souvent, je ne m'arrête pas à la fin parce que je n'ai pas trop envie de savoir la fin.

- - *D'accord. On a parlé de magazines... Est-ce que tu vois d'autres supports de lecture qu'on aurait oubliée ?*
- - Ben oui, tout ce qui est documents, encyclopédies, atlas.
- - *Tu te rappelles avoir plongé dans un atlas, regardé une encyclopédie ? C'était quand ?*
- - C'était la semaine dernière.
- - *La semaine dernière ?*
- - Oui, c'était plusieurs livres sur le Japon. J'ai une copine qui fait un exposé sur ce pays, elle a besoin de renseignements et je me suis plongé volontiers dedans pour l'aider.
- - *Oui. C'était donc par rapport à un exposé. Tu as lu les articles ?*
- - Oui, j'ai lu les articles pour voir s'il y avait vraiment des choses qui l'intéressaient.
- - *Et tu as pu encore en parler avec elle ?*
- - Non, je n'en ai pas encore parlé avec elle.
- - *D'accord. Et les magazines dont on a parlé tout à l'heure, tu en parles ?*
- - Ça dépend avec qui je me trouve. Suivant les personnes avec qui je me trouve, j'en parle. Si je me trouve avec des personnes qui prennent un sujet, si j'ai lu quelque chose qui peut tomber sur la conversation, là je peux m'exprimer, mais ça dépend.
- - *D'accord. Mais tu n'éprouves pas forcément le besoin, ayant lu un livre d'en parler à quelqu'un ?*
- - Si, des fois.
- - *Par exemple ?*
- - Des fois quand je lis quelque chose qui m'intéresse, quelque chose qui me surprend, qui m'étonne...
- - *Tu te rappelles avoir été étonné, surpris ?*
- - Oui, je me souviens. C'était à propos d'un magazine, j'étais tombé sur un ordinateur où les cartes de mémoire étaient des... C'était la première fois que je voyais ça. J'étais surpris et j'ai été obligé d'en parler à un copain. "Tu as déjà vu ça, c'est pas vrai !". J'étais content de savoir. Il avait un peu de mal à me croire et j'ai été obligé de l'emmener pour lui montrer le livre.
- - *La preuve ! Tu l'avais acheté ?*
- - Non, je ne l'avais pas acheté. Je suis retourné à la librairie pour lui montrer la preuve.

-
- - *Ah, oui ! D'accord. Et les romans alors ?*
 - - Les romans, ben le dernier que j'ai lu, celui que la prof nous a imposé.
 - - *Ça remonte à quand ?*
 - - Un mois. Elle nous a imposé un autre livre, c'était "Candide" de Voltaire, là je ne l'ai pas encore lu, je l'ai emprunté hier au C.D.I., il faut le lire pendant les vacances.
 - - *Oui.*
 - - Sinon le dernier livre que j'ai lu pour le plaisir, c'était de René Barjavel, "La nuit des temps".
 - - *"La nuit des temps" ! Et là, c'était un livre qui ne t'avait pas été conseillé. Pourquoi ce livre alors ?*
 - - Ben, c'était au début, on devait choisir. Ce livre-là, je l'ai lu deux ou trois fois. Il m'a plu. C'était lors d'une étude sur un livre, on devait faire une fiche de lecture sur un livre, et on avait plusieurs choix : science-fiction, policier... aventures. Et moi, j'ai choisi la science-fiction. Tout ce qui est science-fiction, je suis attiré dedans et on m'avait conseillé René Barjavel.
 - - *Qui on ?*
 - - Ben, ma belle-soeur.
 - - *Ta belle-soeur ! D'accord.*
 - - Et, elle m'a conseillé ça parce qu'elle avait lu le livre, et que c'était une belle histoire. Moi, je l'ai pris, je l'ai lu, je l'ai repris cinq ou six mois plus tard pour le relire. J'avais un peu oublié l'histoire et j'ai toujours éprouvé le même plaisir pour lire ce livre.
 - - *Ça c'était donc l'année dernière. Et depuis, tu as eu l'occasion de revivre une telle expérience ?*
 - - Non pas depuis. Mais il y a eu un moment où en français j'avais une obsession, c'était avoir pour les rédactions tout ça, avoir un maximum de sujets de conversation, d'exemples, d'expressions à citer et vraiment, à un moment, j'étais pris par les livres. J'en ai lu deux ou trois comme ça, rien que pour moi-même, parce qu'on me disait... que... souvent j'entendais dire : "Oui, toi, tu lis. T'es un gars bien et tout et rien... que, parce que moi on me disait ça. Moi, je me forçais un peu à lire pour vis à vis de... ben, je ne sais pas... pour être un peu différent, je ne sais pas... J'ai pris des livres rien que pour moi-même. J'ai pris aussi comment déjà, "La mort est mon métier", un livre sur la guerre. Il m'avait plu ceux-là. Et après, je disais à des copains : "Ben, vous savez pas quoi ? Ben, j'ai lu des livres et tout, pendant les vacances". Et, ils disaient : "Oh, c'est pas possible ! Comment tu as fait et tout ? T'es fou." Ils étaient tout surpris. C'est bizarre. Tous les copains et tout, ils sont repoussés par la lecture. Je ne sais pas, même pour le livre le plus court, ils disent : "Oh, combien de pages il fait ton livre ?", et, je ne sais pas, peut-être il faudrait une meilleure couverture, je ne sais pas, pour attirer

leur attention. Mais vraiment quand je dis que je lis quoi, on me regarde bizarrement.

- - *Qui on ?*
- - Les autres copains, tous ceux qui m'entourent en classe, ils me disent : "Moi, j'ai d'autres choses à faire ! Je n'ai pas que ça à faire !", mais je crois qu'ils voient pas la lecture comme importante. C'est vrai que pour moi la lecture, je considère ça plutôt comme un bouche-trou. Pendant les périodes creuses quand on n'a rien à faire, il faut que je lise, il n'y a plus que ça de bien à faire. Et, ça, les autres, ils n'aiment pas trop. Ils préfèrent rester à ne rien faire que de lire un peu. On m'a conseillé de lire beaucoup, parce que j'étais assez mauvais en orthographe à l'école, et j'ai lu pas mal pour essayer d'améliorer mon orthographe.
- - *Oui.*
- - Mais c'est toujours un peu pareil quoi, pour l'orthographe (rires).
- - *Oui. Et quand tu lis, tu lis où, à part la librairie où tu es debout, les romans ?*
- - Ah, les romans ! Ben, je les lis dans mon lit, avant de me coucher.
- - *D'accord.*
- - Je trouve ça bien. Personne qui nous dérange, pas de bruit. On est bien concentré sur l'histoire, et, c'est ce qu'il y a de mieux, je pense. Sinon, ben, je sais pas... aux toilettes aussi quelquefois. Dans les toilettes, on a un carton avec des magazines dedans, des journaux.
- - *Chez toi ?*
- - Oui, chez moi (rires). Mais c'est surtout pour moi parce que mes parents, ils ne parlent pas très bien le français, et, donc, c'est surtout pour moi.
- D'accord. Bon je te propose un petit questionnaire.

II. Les récits de pratiques de l'échantillon 2 .

| | |
|-----------|----|
| Valérie | 1. |
| Véronique | 2. |
| Mireille | 3. |
| | 4. |

| | |
|-------------|-----|
| Anne-Sophie | 5. |
| Olivier | 6. |
| Lénaïck | 7. |
| Stéphanie | 8. |
| Céline011 | 9. |
| Nathalie | 10. |
| Laurent | 11. |
| Gaël | 12. |
| Sylvain | 13. |
| Manuela | 14. |
| Denis | 15. |
| Freddy | 16. |
| Sébastien | |

1. Valérie, née en 1977, en terminale SMS.

- - *Ce qui m'intéresse, c'est ta dernière lecture. C'était quoi et ça remonte à quand ?*
- - Ça remonte à quand ? ... Ça fait peut-être... il y a huit mois à peu près.
- - *Il y a huit mois.*
- - La dernière oui.
- - *Ta dernière lecture. Depuis huit mois tu n'as pas...*
- - Non, à part le journal, c'est tout quoi. Avec les études, je n'ai pas vraiment le temps.
-

- *Tu lis le journal tous les jours ?*
- - Ben, à l'école, comme je suis interne, je ne peux pas tout le temps. Mais le week-end oui, tous les jours.
- - *C'est "Ouest-France" ?*
- - "Ouest-France".
- - *"Ouest-France".*
- - Oui.
- - *D'accord. Ici, autrement, tu viens lire le journal au C.D.I. ?*
- - Ben, je n'ai vraiment pas le temps, je n'ai pas d'heures de perm. Je ne peux vraiment pas...
- - *Ce n'est pas possible de lire ici ?*
- - Je n'ai vraiment aucune heure pour pouvoir venir ici.
- - *Et le dernier livre c'était, c'était quoi, tu t'en souviens ?*
- - C'était... oui... un roman policier de Mary Higgins Clarks.
- - *Ah oui, et tu te rappelles le titre ?*
- - "Dors ma jolie", je crois.
- - *Ah, oui ! "Dors ma jolie", d'accord. Tu t'intéresses en général aux romans policiers ?*
- - Oui, plus qu'aux autres.
- - *Tes romans policiers préférés sont plus des romans un peu comme ceux de Mary Higgins Clarks ?*
- - Oui.
- - *Plus que les romans policiers d'enquête ?*
- - Ben, je préfère ce genre de policier que d'autres.
- - *Que d'autres genres.*
- - Oui.
- - *Et, donc ça fait huit mois que tu l'as lu ce livre-là ?*
- - Oui.
- - *Tu te rappelles où tu l'avais trouvé ?*
- - Euh... Ben... je crois que c'était ma mère qui l'avait acheté dans un supermarché.

-
- - *Donc, c'est ta mère qui l'avait acheté.*
 - - *Oui.*
 - - *Pour toi parce qu'elle sait que tu aimes bien ça.*
 - - *Ben, oui.*
 - - *Tu en avais lu d'autres avant ?*
 - - *Oui, du même auteur mais je ne sais plus les titres...*
 - - *Et autrement, d'autres auteurs aussi ?*
 - - *Oui, j'ai dû lire... Je ne me souviens plus non plus...*
 - - *Et donc, tu aimes bien ce type de roman et depuis huit mois tu n'as vraiment pas eu le temps quoi ?*
 - - *Je ne peux vraiment pas.*
 - - *Même pendant les vacances ?*
 - - *Les vacances, c'est plutôt de bosser que... non... parce que je suis assez longue à lire, donc...*
 - - *Ah, oui, et tu es longue, tu mets du temps...*
 - - *Oui, je mets du temps à lire, à moins que ce soit vraiment passionnant. Je... ça y va... mais la plupart du temps...*
 - - *Bien sûr. Tu ne te rappelles peut-être pas, mais ce roman de Mary Higgins Clarks, tu a mis combien de temps à le lire... approximativement... parce que je sais que huit mois ça fait loin...*
 - - *Oui... en une semaine ou deux quand même oui.*
 - - *Une semaine ou deux. Crois-tu que si tu lisais plus vite, tu aurais plus envie de lire ?*
 - - *D'en lire d'autres ?*
 - - *Oui.*
 - - *Oui, peut-être oui, je ne sais pas. Franchement je ne sais pas vraiment... Sûrement oui, parce que si je lisais plus vite, je pourrais en lire beaucoup plus... davantage.*
 - - *Parce qu'autrement... huit mois ça nous fait remonter à la fin de l'année dernière.*
 - - *Oui.*
 - - *Année scolaire quoi.*
 - - *Oui, à peu près quoi.*

- - *Pendant l'année de première autrement, tu en as lu ? Etais-tu obligée ?*
- - Ben obligée quoi (rires)... c'est vraiment obligée.
- - *Et ça n'a pas été trop dur ?*
- - Non, puisque c'était quand même intéressant.
- - *C'était quoi, par exemple ?*
- - Euh... "Candide", "La peste" et "Huis-Clos".
- - *"Huis Clos", oui. Et lequel...*
- - Lequel j'ai préféré... Euh... "Candide", pas trop... "La peste", j'ai bien aimé.
- - *"La peste".*
- - Oui.
- - *Et tu n'as pas eu trop de difficultés à le lire ?*
- - Non, le fait d'étudier avec la prof, ça allait quoi.
- - *Ça t'a aidée ?*
- - Ça m'a aidée oui, parce que je pense que ça aurait été plus dur à...
- - *Toute seule, t'aurais eu plus de difficultés ?*
- - Oui.
- - *Et là, est-ce que tu as des projets de lecture, tu as envie de lire un bouquin ?*
- - Pour l'instant non, je ne crois pas.
- - *Tu ne vois pas là ?*
- - Non, franchement, non.
- - *Est-ce que, quand tu vas faire des courses dans un supermarché, tu vas quelquefois au rayon livres ?*
- - Oui, de temps en temps, mais en plus, c'est pas ma grande passion, la lecture, donc...
- - *Non. Et les revues ?*
- - Les revues oui.
- - *Donc, c'est quand même une forme de lecture !*
- - Oui, si on veut, oui.
- - *Et qu'est-ce que tu aimes bien comme revues ?*

-
- - Oh... je ne sais pas... ça varie... un peu de tout... je ne sais pas...
 - - *Tu n'as pas un genre particulier ?*
 - - Non, pas vraiment.
 - - *Es-tu abonnée à une revue ?*
 - - Non.
 - - *Non. Et ici, tu en prends quelquefois ?*
 - - Non plus.
 - - *Donc c'est varié. Tu t'intéresses, je ne sais pas... à la médecine...*
 - - Oui, parce que je suis dans une filière médicale, j'aime bien, oui.
 - - *Oui, parce que tu es en SMS ?*
 - - En SMS, oui.
 - - *Tu prends...*
 - - Plus, oui sur la santé. Des trucs comme ça oui.
 - - *Tu arrives à prendre des revues ?*
 - - Oui, de temps en temps, ça oui.
 - - *Par exemple ? Je ne sais pas...*
 - - Il y a je crois "Top Santé".
 - - *"Top santé" oui.*
 - - C'est ça, oui, ça m'arrive.
 - - *c'est un peu lié à...*
 - - Oui à ma série.
 - - *Tu veux être infirmière ?*
 - - Oui, oui, c'est pour ça que...
 - - *Et autrement des livres qui tournent autour de la médecine, des romans. Il y a des romans qui concernent la médecine.*
 - - Non, je ne prends pas non plus.
 - - *La lecture, tu n'aimes pas tellement ?*
 - - Franchement non.

- - *Et donc, dans les grandes grandes surfaces, les livres tu ne les regardes pas. Dans les librairies c'est rare alors...*
- - C'est rare.
- - *Tu vas, peut-être, quelquefois acheter un livre dans une librairie ? Peut-être pour l'école non ?*
- - Pour l'école si. Sinon non, je ne me vois pas du tout y aller.
- - *Et quand tu vas dans une librairie, tu n'as pas de mal à te repérer ?*
- - Non, ça va, oui.
- - *Tu ne te sens pas perdue non ?*
- - Oh non. Non, non.
- - *Si tu avais à chercher quelque chose, tu arriverais à te retrouver ?*
- - Ben, je demanderais plutôt.
- - *Tu demanderais plutôt ?*
- - Oui.
- - *Donc là, tes souvenirs de lecture, c'est Mary Higgins Clarks, "La peste". Est-ce que tu as d'autres souvenirs de lecture qui remontent plus loin ?*
- - Euh...
- - *Il n'y a pas un livre qui t'a marquée ?*
- - Non, franchement, je ne vois pas.
- - *Non ?*
- - Il y avait un qu'on avait étudié en troisième, mais je ne sais plus le titre quoi.
- - *Ça parlait de quoi ?*
- - Euh... C'était... Ah... Je ne sais pas comment vous dire... Je sais que celui-là, je l'avais bien aimé, mais alors ça fait longtemps aussi.
- - *Ça parlait de quoi ?*
- - C'était une femme qui... Oh, je ne pourrais même pas vous expliquer. je ne sais pas. Pourtant je l'avais bien aimé, mais je me rappelle pas l'histoire.
- - *Tu l'avais bien aimé en le lisant quoi.*
- - Oui. Ah, oui, c'était vraiment bien.
- D'accord. On va passer au questionnaire.

2. Véronique, née en 1978, en terminale SMS.

- - *Donc, on va partir de la dernière lecture que tu as faite. Tu t'en rappelles ?*
- - Oui.
- - *Quelle est-elle ?*
- - Oui, Jules Verne, "Le tour du monde en 80 jours".
- - *Et, c'était quand ?*
- - Pendant les vacances de Noël.
- - *Cette année ?*
- - Oui.
- - *Pourquoi Jules Verne ?*
- - Je ne sais pas. J'ai pris un bouquin que j'avais chez moi, comme ça.
- - *Qu'est-ce qui t'a poussée ?*
- - C'est un roman d'aventure.
- - *Il était chez toi, tu ne l'as pas acheté ?*
- - Non, non, il était chez moi dans la bibliothèque.
- - *A qui appartenait-il ?*
- - Je ne sais pas... à mes parents.
- - *A tes parents. Tu as donc eu envie de lire Jules Verne ?*
- - Oui, oui. Pour voir.
- - *Pour voir ce que c'était. Tu en as entendu parler... à la télé ?*
- - Oui je connaissais, oui j'en ai entendu parler oui... et donc...
- - *Tu t'es décidée...*
- - A le lire.
- - *Et ça t'a plu ?*
- - Oui, oui... Oui, oui.
- - *Tu l'as lu rapidement ?*
- - Oui, quelques jours.

- - *Qu'est-ce qui te plaisait chez Jules Verne ?*
- - Ben l'aventure quoi... C'était intéressant.
- - *Dans quelle collection tu l'as trouvé ?*
- - Je ne sais plus.
- - *Ce livre était depuis plusieurs années chez toi et jamais tu en avais eu envie avant ?*
- - Non, non, je ne sais pas. J'avais d'autres bouquins à lire avant.
- - *En général, quel type de bouquins apprécies-tu ?*
- - De tout, de tout. Ben, j'ai lu "Le grand Meaulnes", "Un sac de billes"... un peu de tout.
- - *Ce livre-là tu l'as lu pendant les vacances de Noël. Depuis tu n'as rien lu ?*
- - Non.
- - *Avant...*
- - Autrement je lis "Science et Vie". Je suis abonnée.
- - *Tu es abonnée à "Science et vie" ?*
- - Oui.
- - *Tu es en SMS ?*
- - Oui.
- - *Tu veux être infirmière ?*
- - Oui.
- - *Donc, c'est lié à ton futur métier. Et, dans "Science et vie", tu t'intéresses plus à ce qui touche à la médecine ?*
- - Oui, culture générale aussi. Je trouve que c'est intéressant pour se tenir au courant de tout ?
- - *Toutes les découvertes scientifiques. Autrement que lis-tu comme revues ?*
- - Le "Ouest-France", le quotidien.
- - *Tous les jours ? Le matin ?*
- - Non, en fin de matinée.
- - *Il arrive par le courrier. Autrement, y-a-t-il d'autres revues ? Tu m'as dit...*
- - "Science et vie", "Ouest-France" et de temps en temps des magazines comme "Femme actuelle".

-
- - *C'est ta mère qui prend ce journal. Revenons à Jules Verne. Tu as été intéressée. As-tu envie d'en lire d'autres ?*
 - - De Jules Verne ? Oui, oui... Pourquoi pas.
 - - *As-tu des titres en tête ?*
 - - Non, non... pas exactement... Non, non.
 - - *Tu m'as dit apprécier l'aspect aventure dans le roman de Jules Verne. Y a-t-il autre chose que tu recherches dans la lecture ?*
 - - Le suspense.
 - - *Tu aimes bien le suspense. Tu aimes bien être tenue en haleine par ce que tu lis ? Tu es pressée...*
 - - De savoir ce qui va se passer après.
 - - *Tu as d'autres titres qui t'ont tenue en haleine ?*
 - - "Un sac de billes".
 - - *"Un sac de billes" oui. Ça remonte à...*
 - - Deux ou trois ans. Enfin pour moi, j'ai lu entre temps car on passait le Bac de français l'année dernière.
 - - *L'année dernière, quelles lectures as-tu faites ?*
 - - Comme texte qu'on a étudié, il y avait Balzac, "Le lys dans la vallée", j'ai lu aussi. On avait lu donc un extrait.
 - - *As-tu envie de le lire en entier ensuite ?*
 - - Oui... non, je ne l'ai pas lu en entier car j'en avais marre.
 - - *Tu en avais marre ?*
 - - Il y a trop de descriptions.
 - - *Et "Le lys dans la vallée", l'histoire t'a intéressée ?*
 - - (Dubitative) Oui, oui.
 - - *C'est la forme qui t'a semblé trop...*
 - - Trop lourd.
 - - *Trop lourd à lire. Autrement...*
 - - Qu'est-ce que j'ai lu ? Ben, (inaudible).
 - - *C'était bien ?*

- - Oui, sinon on avait lu "Candide" de Voltaire aussi... pas mal.
- - *Les livres qu'on te donnait à lire, ce n'était pas trop difficile ?*
- - Non, non, ça allait.
- - *Parmi ce ouvrages, lequel t'a le plus marquée ?*
- - "Candide" de Voltaire. Au début, je n'étais pas très motivée mais au fond... oui c'était...
- - *Ce que vous avez fait pour le Bac, à propos des lectures, t'a-t'il poussée à lire d'autres ouvrages de ces auteurs ?*
- - J'ai acheté Flaubert, "L'éducation sentimentale". On avait lu un extrait.
- - *Tu l'as lu en entier ?*
- - Non, je n'ai pas commencé;
- - *Tu penses le lire ?*
- - Oui, le lire.
- - *Qu'est-ce qui t'attire dans ce livre ?*
- - Je ne sais pas.
- - *Les personnages ?*
- - Oui, oui.
- - *Tu projettes de le faire pendant les grandes vacances ?*
- - Oui, oui. Quand j'aurai le temps. Là, il y a la revision du bac à faire. A un autre moment.
- - *Combien d'heures de travail scolaire chaque soir ?*
- - Je ne sais pas (silence)... Trois heures.
- - *Et après tu éprouves le besoin de sortir des bouquins ?*
- - Oui. Pas de lecture, non.
- - *La lecture te paraît une détente en période de vacances ?*
- - Oui.. Oui, oui quand j'ai le temps.
- - *Donc depuis le début de l'année, pas d'autres lectures que Jules Verne ?*
- - Non, non. Je reçois "Science et vie" tous les mois.
- - *Comment procèdes-tu ? Tu le lis en entier ?*
-

-
- Non, pas en entier. Les articles qui m'intéressent le plus et puis après... voir... voir... les choses les plus importantes. Je sélectionne.
 - - *Quels sont les articles qui t'intéressent le plus ?*
 - - Paramédicaux et puis la culture générale... Là, c'étaient les vaches folles.
 - - *Autrement, quand tu veux te fournir en livres... "L'éducation sentimentale", où l'as-tu acheté ?*
 - - En grande surface.
 - - *Dans une collection à 10 F ?*
 - - Oui, voilà.
 - - *Quand tu achètes un livre, tu l'achètes surtout en grande surface ?*
 - - Ou si je recherche un particulier, je vais en librairie.
 - - *Tu vas à Guingamp le commander ?*
 - - Oui.
 - - *Les livres que tu commandes, c'est plutôt les livres pour l'école ?*
 - - Oui, oui. Généralement oui.
 - - *Si tu n'avais pas trouvé "L'éducation sentimentale" en grande surface tu l'aurais commandé ?*
 - - Non... peut-être pas... non.
 - - *C'est parce que tu es tombée dessus que tu en as eu envie. Tu n'as pas été spécialement pour l'acheter.*
 - - Non, non.
 - - *Dans les grandes surfaces tu passes régulièrement par le rayon bouquins ?*
 - - Oui, oui, toujours.
 - - *Livres, revues ?*
 - - Non, les livres.
 - - *Qu'est-ce que tu cherches ?*
 - - Les romans les plus connus.
 - - *On va passer au questionnaire.*

3. Mireille, née en 1976, en terminale SMS.

- - *Est-ce que tu peux trouver dans ta mémoire un moment où tu as lu ces jours derniers et me le raconter concrètement, d'une façon toute simple. les petits détails m'intéressent.*
- - Un livre ou...
- - *Oui, une revue, un livre.*
- - *Oui, bien je lis le journal "Ouest-France".*
- - *Le journal "Ouest-France", tous les jours ?*
- - *Oui, oui.*
- - *Tes parents sont abonnés ou ils le reçoivent le matin ?*
- - *Oui, le matin dans la boîte aux lettres... ou ici au foyer.*
- - *Donc tu lis le journal tous les jours.*
- - *Oui, le journal oui.*
- - *Et, dans le journal, tu commences par quelle page ?*
- - *Ben, je regarde la première, les titres.*
- - *Les titres ?*
- - *Oui. Et s'il y a un sujet qui m'intéresse, je vais directement à la page.*
- - *D'accord. Et en général ce qui t'intéresse ?*
- - *Ben. Ça dépend. Il y a eu les nouveaux programmes de la Sécurité Sociale, j'ai été obligée de les lire quand même.*
- - *Donc, tout ce qui touche à la Sécurité Sociale, ça t'intéresse ?*
- - *Oui. Mais ce que je n'aime pas trop c'est l'économie. La bourse, ça je renonce.*
- - *Ça tu n'aimes pas du tout !*
- - *Non. Autrement, il y a les faits divers. Ce qui se passe près de chez moi.*
- - *Donc, le journal, et, autrement d'autres revues ?*
- - *Ben... des fois oui, des revues comme "Femme Actuelle". J'ai été abonnée aussi à "Santé magazine", mais là j'ai arrêté.*
- - *Tu te destines à être infirmière ?*

-
- - Oui.
 - - *C'est pour ça que tu prenais Santé magazine ,*
 - - C'est pour ça.
 - - *Pour les documents, tout ça ?*
 - - Oui, mais à la fin à force d'en avoir je n'arrivais plus à les lire.
 - - *Oui, parce que tu n'as pas le temps ?*
 - - Non, et de toute façon, j'ai arrêté.
 - - *Et il n'y a pas d'autres revues autrement ?*
 - - Non.
 - - *Les revues tu les prends ici ?*
 - - Ici, c'est plutôt des revues pour préparer mon concours d'infirmière.
 - - *Tu ne prends pas d'autres revues ?*
 - - Non.
 - - *Et autrement, le dernier livre que tu as lu ?*
 - - Le dernier livre ? Ben l'année dernière quoi.
 - - *Depuis tu n'as pas lu ?*
 - - Non.
 - - *Les livres que tu étais obligée de lire pour le bac quoi.*
 - - Oui.
 - - *Ça t'a pas intéressée beaucoup ?*
 - - Ben, j'ai essayé de m'abonner à la bibliothèque de ma commune, mais c'est pareil. J'ai commencé un livre, mais j'ai tout le temps du mal à finir.
 - - *Par exemple, un livre que tu as du mal à finir ?*
 - - "Les Fleurs du Mal" ou...
 - - Ah, "*Les Fleurs du mal*" de Baudelaire ?
 - - Non. C'est pas... "Les Fleurs..." je ne sais plus exactement le titre !
 - - *Ou d'Hiroshima non plus. C'est pas ça ?*
 - - Non.

- - *Et, ça parlait de quoi ?*
- - Ben moi j'aime bien les livres qui sont des histoires réelles quoi.
- - *Les histoires réelles ?*
- - Oui, mais je ne sais plus du tout...
- - *Et, tu ne l'as pas lu jusqu'au bout ?*
- - Non.
- - *Et, est-ce que les livres qu'on vous obligeait à lire, tu les as lus jusqu'au bout ? Tu arrivais à les lire en entier ?*
- - Des fois.
- - *Tu sautais un peu ?*
- - Oui.
- - *Et, tu arrivais à t'en sortir, quand même, pour les contrôles ?*
- - Ben, le français, ça n'a pas été toujours...
- - *Ce n'était pas ta matière préférée ?*
- - Non.
- - *Quelles sont les matières où tu te sens plus à l'aise... Plus les maths ?*
- - Oui, les maths.
- - *Tu es plus scientifique ?*
- - Oui, je réussis bien les maths, mais en physique-chimie, j'arrive pas quoi !
- - *Donc, en livres depuis l'année dernière, rien ?*
- - Non.
- - *Et, avant, est-ce qu'il y a des livres qui t'ont intéressée, qui t'ont plu... Est-ce qu'il y a un livre dont tu te rappelles ?*
- - j'avais lu un livre. C'était au collège. D'ailleurs je l'ai relu depuis, je ne sais plus quand. C'était... il y a l'histoire d'un lion là... Joseph...
- - *Ah oui, "Le lion" de Joseph Kessel.*
- - Oui, celui-là. Il n'y a que celui-là qui m'a vraiment...
- - *Qui t'avait plu ?*
- - Oui.

-
- - *Tu aimais bien les histoires avec les animaux ?*
 - - Oui.
 - - *Donc autrement, tu n'as pas envie de lire ou tu n'as pas le temps ?*
 - - Oui je pense... Si, je pourrais, mais il faudrait que je lise tout d'un coup quoi. Je n'arrive pas à lire quelque chose en plusieurs fois. Je laisse tomber.
 - - *Oui, parce qu'entre temps, on perd le fil...*
 - - Oui.
 - - *Il faudrait le lire en trois heures et puis hop...*
 - - Oui, c'est ça.
 - - *D'accord. Et chez toi, tu as des livres. Tu as une bibliothèque à toi, tu as des livres à toi ?*
 - - Ben non, j'ai des anciens livres que...
 - - *De l'école ?*
 - - Oui, voilà. Autrement si, j'ai des livres de mes frères et soeurs.
 - - *Et, à part ces livres... Tu n'en achètes pas d'autres ?*
 - - Non.
 - - *Tu ne vas jamais dans une librairie autrement non ? Juste pour l'école ?*
 - - Oui.
 - - *Où habites-tu ?*
 - - G.
 - - *Il n'y a pas de bibliothèque ?*
 - - Si, une petite.
 - - *Tu y vas ?*
 - - Ben, maintenant je n'y vais plus.
 - - *Tu y as été déjà ?*
 - - Oui.
 - - *Quand tu étais en quelle classe ?*
 - - Quand j'étais en BEP, j'y allais tous les samedis, mais maintenant...
 -

- - *Tu prenais quoi par exemple ?*
- - Ben, ce que je disais, des histoires réelles.
- - *Ou d'animaux ?*
- - Oui, et je prenais des revues aussi.
- - *Ah oui d'accord, on pouvait prendre des revues ?*
- - Oui. Et comme il y avait un bibliobus qui passait. Ça fait que des fois j'étais obligée de rendre le livre alors que...
- - *Tu n'avais pas fini ?*
- - Oui.
- - *Il y a peu de livres que tu arrives à terminer ?*
- - Oui.
- - *Même des histoires réelles ?*
- - De toute façon des fois je prenais un peu en voyant le titre, ça m'intéressait. Donc je disais je vais le prendre. Et puis quand je commençais à lire, ça ne m'intéressait pas.
- - *Donc, c'était le titre et la couverture... et puis après tu étais déçue ?*
- - Oui.
- - *Par exemple... tu n'as pas d'exemples ?*
- - Non.
- - *C'étaient toujours des histoires réelles ?*
- - Sur des maladies, les enfants.
- - *Donc tout ce qui touche un peu à ce que tu veux faire plus tard ?*
- - Oui.
- - *Tu veux être infirmière, puéricultrice ?*
- - Non, infirmière.
- - *Si tu voulais lire tu trouverais le temps quand même non ? Cette année, tu as beaucoup de travail ?*
- - Je pourrais prendre le temps je crois.
- - *Tu trouverais le temps quoi ?*
- - Oui, mais je ne fais pas.

-
- - *Tu ne le fais pas parce que tu n'aimes pas ?*
 - - Oui, voilà.
 - - Donc on va continuer par un questionnaire.

4. Anne-Sophie, née en 1978, en terminale SMS.

- - *On va partir de ta dernière lecture. Tu t'en rappelles ?*
- - En allant à Paris passer un concours dans le train.
- - *Dans le train, que tu as lu ?*
- - Oui.
- - *Tu as lu pendant le trajet, ça dure trois heures...*
- - Trois heures et demie.
- - *Tois heures et demie. Tu as lu pendant combien de temps, à peu près ?*
- - Trois heures.
- - *Trois heures oui. Qu'est-ce que tu as lu.*
- - "Le 54^e". Sur une secte, le Mandarom.
- - *Tu connais l'auteur... Non.*
- - Non.
- - *Et la collection.*
- - C'est France-Loisirs.
- - *C'est France-Loisirs. Et, tu t'intéresses aux sectes ?*
- - J'aime bien toutes les histoires vraies
- - *Donc t'aimes bien toutes les histoires...*
- - Sur les maladies
- - *Tu préfères tout ce qui est vrai à du roman.*
- - Oui.
- - *Tu te rappelles d'autres que tu as lus comme ça.*
- - Beaucoup sur les maladies

- - *Par exemple, tu n'as pas un titre ?*
- - *"Moi, l'enfant autiste", Odile Gilles, sur une dame qui a le cancer.*
- - *Tu veux faire ?*
- - *Infirmière.*
- - *D'accord, ce qui explique que tu t'intéresses à tout ce qui touche aux maladies, au monde médical en général. Donc tu as lu dans le train et tu as lu environ combien de pages ?*
- - *La moitié.*
- - *C'est peut-être un gros livre ?*
- - *Oui. Il doit faire cinq cents pages.*
- - *Tu as lu à peu près la moitié pendant les 3h30 du voyage. Il est passé plus vite le trajet comme ça.*
- - *Un petit peu oui.*
- - *C'était il y a quelques jours ?*
- - *Il y a quinze jours.*
- - *Il y a quinze jours. Et depuis, tu as lu à d'autres moments ?*
- - *J'ai lu des revues au C.D.I. : "Infirmière", "Impact Médecin".*
- - *Et des livres autrement, tu en as lus ?*
- - *Non.*
- - *Tu n'as pas lu de livres depuis quinze jours ?*
- - *J'ai pas trop le temps.*
- - *A cause du travail scolaire ?*
- - *Oui.*
- - *Si t'avais plus de temps, t'aimerais...*
- - *Je préfère lire quelque chose que de regarder la télé quelquefois.*
- - *Tu préfères lire sur les sujets qui t'intéressent, sur le monde médical, sur ce qui est réel. Quand tu lis à la maison, c'est au lit que tu lis avant de dormir ?*
- - *Ça dépend. Dès fois en plein après-midi. Ça dépend.*
- - *Dès que tu as un moment propice, tu prends un livre. Tu le prends dans ta bibliothèque ou tu l'achètes ou... ?*

-
- - Ça dépend aussi. Souvent je l'achète ou bien je vais à la bibliothèque oui.
 - - *Tu vas à la bibliothèque dans ta commune ?*
 - - Il n'y a pas de bibliothèque dans ma commune.
 - - *Tu habites à ?*
 - - B.P.
 - - *Il n'y a pas de bibliothèque. Quand tu veux acheter un livre, tu es obligée de l'acheter à Guingamp.*
 - - Ou sur France-Loisirs aussi.
 - - *Sur France-Loisirs, sur le catalogue.*
 - - Pratiquement tous mes livres viennent de là.
 - - *Tes parents sont abonnés à France-Loisirs ?*
 - - Oui.
 - - *Et t'en profites ? T'arrives à trouver ce qui t'intéresse. Tu en as beaucoup de France-Loisirs ?*
 - - Oh oui ! Comme ma soeur et moi, on fait une bibliothèque.
 - - *Ça fait combien de livres ?*
 - - Elle doit en avoir deux cents et moi une cinquantaine.
 - - *Oui.*
 - - Comme elle est partie de chez moi, elle a envoyé des livres. Moi, je fais ma bibliothèque à moi.
 - - *Et tu en as une cinquantaine. Beaucoup viennent de France-loisirs ?*
 - - Oui, les trois quarts.
 - - *Autrement, quand tu veux te fournir, tu vas dans une librairie à Guingamp ?*
 - - Ou dans une grande surface.
 - - *Une grande surface aussi. Qand tu vas à la librairie, tu sais ce que tu vas chercher ou tu vas pour chercher ?*
 - - Je vais pour chercher
 - - *Tu vas pour chercher. Tu aimes bien fouiller. A quel rayon tu t'arrêtes le plus souvent ?*
 - - Histoires vraies.

- - *Histoires vraies. Et comment tu reconnais le rayon Histoires vraies. ?*
- - C'est marqué sur les livres.
- - *Donc tu les sors pour regarder derrière ?*
- - Oui.
- - *Ils sont classés en général...*
- - Par auteurs.
- - *Tu es obligée de rester longtemps ?*
- - Oui (évasif).
- - *A Guingamp, tu vas chez quel libraire ? Chez K. ?*
- - Oui.
- - *Si jamais tu ne trouves pas, ça t'arrive d'en commander.*
- - Non.
- - *Si tu ne trouves pas, tu pars sans rien. Tu te fournis surtout dans les collections de poche ?*
- - Dans les collections de poche. "J'ai lu", "Folio"...
- - *Les trois endroits où tu te fournis, c'est France-Loisirs, chez K., et...*
- - Au C.D.I. aussi j'en prends de temps en temps.
- - *Il y a beaucoup d'ouvrages d'histoires vécues au C.D.I. ?*
- - Pas trop.
- - *Ça t'arrive d'en emprunter quand même au C.D.I. ?*
- - Oui
- - *Et quand tu vas faire des courses dans les grandes surfaces, t'en trouves aussi. ?*
- - Oui.
- - *Donc t'avais lu la dernière fois en allant à Paris dans le train et tu te rappelles un autre moment où tu as lu depuis ?*
- - J'ai pas eu le temps.
- - *Tu prends des histoires vécues, qui sont parfois connues. Est-ce qu'après tu en parles avec tes camarades ?*
- - De temps en temps oui.

-
- - *Ça t'arrive de prêter aussi ?*
 - - Oui, oui.
 - - *Et, est-ce que tes camarades t'en prêtent ?*
 - - Oui, oui.
 - - *Quand un livre plaît, vous vous le prêtez ?*
 - - Oui, oui.
 - - *D'accord...*
 - - Comme elles n'ont pas trop les mêmes goûts que moi ! Elle aime bien les livres de philo.
 - - *Donc vous n'avez pas tout à fait les mêmes goûts, vous ne pouvez pas vous les échanger ?*
 - - Quelquefois ça arrive qu'on ait les mêmes goûts !
 - - *Quels livres par exemple ?*
 - - (Silence) Quels livres ? Des livres d'aventures quelquefois.
 - - *Donc tu as ta bibliothèque à la maison avec de nombreux livres de France-Loisirs. Tu les lis au fur et à mesure ?*
 - - Oui, oui.
 - - *Dès que tu l'achètes ?*
 - - Autrement, je lis pendant les vacances, pendant les grandes vacances.
 - - *Tu lis beaucoup alors ?*
 - - Pendant les grandes vacances, j'avale les livres.
 - - *Combien de livres lis-tu par semaine ?*
 - - Oui, souvent j'en lis un par deux jours, Oui.
 - - *Un par deux jours. Il t'en faut ! On t'en prête ?*
 - - Oui. J'achète pas tout. On m'en prête.
 - - *Ça reviendrait à cher un livre tous les deux jours ! Pendant les vacances. Pendant l'année scolaire tu manques de temps ?*
 - - Quand j'ai le temps, je n'ai pas envie de lire. Je préfère aller me coucher.
 - - *Tu es fatiguée oui. Tu as été toute la journée...*

- - Dans les livres !
- - *Le soir, tu en as "marre", même des livres que tu aimes bien ?*
- - Oui.
- - *Donc, tu lis ces livres-là et aussi des revues ?*
- - Oui.
- - *Les revues, c'est surtout des revues que tu prends au C.D.I. ?*
- - Oui, mais je suis abonnée à "Enfants d'abord".
- - *"Enfants d'abord" ?*
- - Sur les problèmes des enfants.
- - *Ah, oui. Tu t'intéresses à tout : les problèmes psychologiques, les problèmes...*
- - Oui, j'ai envie d'être puéricultrice.
- - *Tu as envie d'être puéricultrice. Oui, d'accord. C'est presque une revue professionnelle.*
- - Oui.
- - *C'est une revue mensuelle.*
- - Oui.
- - *Et autrement, tu lis d'autres revues ?*
- - "Infirmière", "Impact-Médecin", des fois "Phosphore"... plus rare.
- - *"Phosphore" c'est rare. Tu lis plus des revues professionnelles pour ton futur métier ?*
- - Oui.
- - *Ça te passionne.*
- - Oui, j'aime bien.
- - *C'est le concours d'infirmière que tu as été passée. Ça a bien marché.*
- - J'ai pas eu les résultats encore.
- - *Tu lis le journal ?*
- - Aussi.
- - *Tes parents reçoivent le journal ? ..."Ouest-France"...*
- - Ça dépend. On varie un petit peu. On n'est pas abonné. Des jours, on prend "Le

Télégramme", d'autres "Ouest-France".

- - *Ça t'arrive de lire, mais pas tous les jours.*
- - Si, je viens au C.D.I., le soir.
- - *D'accord. D'une manière générale, tu penses que ce qui t'empêche de lire, c'est le travail scolaire ?*
- - Oui.
- - *Autrement, quand tu étais enfant tu aimais bien lire ?*
- - Pas du tout !
- - *Ça t'es venu depuis quand ?*
- - Depuis la troisième.
- - *Et c'est lié à ce que tu veux faire ? A partir du moment où tu as su ce que tu allais faire ?*
- - J'ai toujours su ce que j'allais faire.
- - *Depuis le début ?*
- - Oui.
- - *C'est à partir du moment où tu as trouvé des ouvrages qui traitaient un peu cela que tu t'es intéressée à la lecture ou c'est autre chose ?*
- - Non, je ne sais pas trop, en fait.
- - *Tu ne sais pas trop ?*
- - Non.
- - *Avant la troisième, tu n'aimais pas lire ?*
- - Non, pas du tout.
- - *Les livres que tu avais étudiés au collège, cela ne t'intéressait pas ?*
- - Non.
- - *On va passer au questionnaire.*

5. Olivier, né en 1977, en terminale STT action commerciale.

- - *Est-ce que tu te souviens du dernier livre que tu as lu ?*
-

- (Silence)
- - *Tu ne te souviens pas d'une lecture en première pour le Bac ?*
- - "L'écume des jours".
- - *De Boris Vian.*
- - Oui.
- - *Ça t'a plu ?*
- - Oui, ça va. Je n'aime pas beaucoup la lecture.
- - *Tu n'aimes pas lire ?*
- - Non, ce n'est pas ça. Je lis plutôt les journaux.
- - *Donc tu préfères les journaux et qu'est-ce que tu lis comme journaux ?*
- - "Ouest-France".
- - *Tous les jours ?*
- - Oui.
- - *Tes parents prennent "Ouest-France" ?*
- - Oui.
- - *Et donc, tous les jours tu te plonges dedans ?*
- - Oui, oui.
- - *Tu te plonges dans quelles pages ?*
- - Les sports surtout.
- - *Tu aimes bien le sport ?*
- - Oui.
- - *Tu commences par le sport et après ?*
- - Oh ! après je regarde les échos du coin.
- - *Mais d'abord...*
- - Oui, le sport.
- - *Tu joues au foot ?*
- - Oui.
- - *A B.*

-
- - Non, non à P.
 - - *Tu lis d'abord ce qui te passionne ?*
 - - Oui, c'est ça.
 - - *Et autrement, lis-tu des magazines sportifs ?*
 - - Oui, deux ou trois... "L'Equipe".
 - - *"L'Equipe", tu le prends le lundi ?*
 - - Non, le mardi parce que je n'ai pas beaucoup de temps autrement.
 - - *Et tu as plus de temps le mardi ?*
 - - Oui, parce que j'ai des heures de perm.
 - - *Tous les mardis donc, tu prends "L'Equipe". Tu es un fidèle lecteur ?*
 - - Oui, plus les magazines que je prends;
 - - *"Onze" par exemple ?*
 - - Oui, "Onze" et "France-Football" aussi.
 - - *Et ça toutes les semaines ?*
 - - Oui.
 - - *Tu lis pas mal tout de même parce que toutes les semaines il y a "L'Equipe le mardi", "Onze" et "France Football." C'est un hebdomadaire ?*
 - - "France-Football" oui, "Onze", c'est mensuel.
 - - *Et ça, c'est systématique. Tu es abonné ou tu les achètes ?*
 - - Je les achète. Enfin, l'année dernière, j'étais abonné, puis j'ai arrêté.
 - - *Tu les prends quand même ?*
 - - Pas régulièrement parce que... j'ai plusieurs revues... Puis... ça veut dire à peu près la même chose.
 - - *Mais ça te prend quand même pas mal de temps ces lectures-là dans la semaine ?*
 - - Une demi-heure par jour à peu près.
 - - *Sur ces lectures-là, donc tout ce qui tourne autour du sport ?*
 - - Oui, oui, c'est ça.
 - - *C'est ce que tu recherches ?*
 -

- Oui, oui... les statistiques... tout.
- - *Ces revues, tu les achètes à B. ?*
- - Non, non, je ne les achète pas à B., j'habite S. P., je les achète plutôt à Guingamp.
- - *Tu es interne ?*
- - Non, non, je suis demi-pensionnaire.
- - *Donc, ces revues, tu les achètes à Guingamp.*
- - Oui, tout le temps, le soir ou bien le matin.
- - *Et autrement, les livres qui touchent au sport, ça ne t'intéresse pas. Tu es plutôt un lecteur de journaux ?*
- - Si, mais c'était plutôt quand j'étais plus jeune, mais c'est pareil, c'est des livres de foot.
- - *Et ceux-là, tu les lisais ?*
- - Oui, je les ai lus et relus.
- - *Donc, en 1^{ère}, il y eut des lectures obligatoires ?*
- - Oui, oui.
- - *Pour le Bac, et ça n'a pas été trop dur ?*
- - (Soupir) Ce n'est pas que ce soit motivant.
- - *Ça ne te motivait pas. Et tu arrivais à les lire en entier tout de même ?*
- - Oui, oui... à peu près, un peu forcé mais...
- - *Et ce n'était pas trop douloureux quand même ?*
- - Non parce que certains étaient plus faciles à lire.
- - *Quoi par exemple. Qu'est-ce qui t'aurait plu le plus ?*
- - Ben, Boris Vian.
- - *Ça, ça t'a plu ?*
- - Oui.
- - *Et ça ne t'a pas donné envie de lire un autre livre de Boris Vian ?*
- - Non, je ne suis pas trop...
- - *Tu n'as pas cherché. Et autrement parmi les autres ?*
- - Non rien, parce que c'est plus ancien.

-
- - *Et tu n'aimes pas ce qui est ancien ?*
 - - Non, j'aime pas trop.
 - - *Tu préfères ce qui est plus actuel ?*
 - - Oui, avant, quand j'étais plus jeune, je lisais des romans policiers.
 - - *Tout ce qui est policier...*
 - - Oui, oui, ça, ça passe quoi.
 - - *Et, il y a longtemps que tu n'as pas lu un roman policier ?*
 - - Oui, ça fait longtemps. Avant j'avais plus de temps pour me détendre.
 - - *Et c'est concurrencé par quoi alors, par le sport ?*
 - - Oui, surtout par le sport et pour les études aussi.
 - - *Oui, tu as beaucoup de boulot, il faut préparer le Bac. Tu as combien d'heures de cours par semaine ?*
 - - Trente.
 - - *Oui, c'est pas mal.*
 - - Et il y a du travail tard le soir... et le week-end aussi. Ça ne laisse pas beaucoup de temps.
 - - *Ce que tu lis surtout, ce sont les manuels scolaires par la force des choses ?*
 - - Oui, et je suis plutôt dans une branche... enfin STT, c'est plutôt économie...
 - - *Tu est donc obligé de lire ?*
 - - Oui, ça je lis assez facilement.
 - - *Dans le journal, dans "Ouest-France", tu ne manques pas ces pages-là ?*
 - - Non, non, le soir et le midi, je regarde les informations.
 - - *A la télé ?*
 - - Ça j'aime bien, je suis attentif.
 - - *Et au CDI, tu viens de temps en temps ?*
 - - Oui, au CDI, c'est juste pour lire le journal.
 - - *Tu ne viens pas pour chercher ?*
 - - Non.
 -

- - *Le dernier livre, ça remonte à l'année dernière, en première ?*
- - Oui.
- - *Et depuis... rien ?*
- - Un peu de philo.
- - *En philo, on vous a demandé de lire des bouquins ?*
- - Non, non, c'est juste des extraits.
- - *Et quand tu lis des extraits, ça te donne pas envie d'aller après...*
- - Oh non ! Surtout pas en philo, parce que là...
- - *C'est difficile ?*
- - Oui.
- - *C'est casse-tête ! On va continuer par un questionnaire.*

6. Lenaïck. née en 1978, en terminale L.

- - *Est-ce que tu peux retrouver dans ta mémoire un moment où tu as lu ces jours derniers et puis le raconter tout à fait concrètement ?*
- - Un moment où j'ai lu cette semaine ?
- - *Oui. La dernière fois où tu as lu, c'était ?*
- - Hier, j'ai lu. On passe des oraux la semaine prochaine et donc on a une liste, on a trois livres à lire en philosophie. Et là, j'ai relu un livre en philo.
- - *Qu'est-ce que tu as relu ?*
- - Là, c'était "Le discours sur la méthode" de Descartes.
- - *Ce n'était pas trop difficile ?*
- - Ben si, la première approche a été dure. On l'a étudié et lorsque je l'ai relu, ça permet...
- - *L'étude t'a aidée à le relire ?*
- - Oui, parce que les oeuvres de philosophie me paraissent plus compliquées quand même.
- - *Il y en avait trois. Quelles étaient les deux autres ?*
- - "Cinq leçons sur la psychanalyse" de Freud, et là, le dernier, c'était "L'apologie de

Socrate" de Platon.

- - *Tu les as lues toutes les trois ?*
- - Oui.
- - *Est-ce que ça te laisse le temps de lire autre chose ?*
- - Pas cette année non.
- - *Cette année, tu n'as pas lu ?*
- - Que les oeuvres à lire en cours parce qu'il y a aussi à lire en langues. En anglais, on a à lire aussi. Donc, j'ai pas vraiment le temps... ou alors des oeuvres qui ont trait à la philosophie quand même... j'ai plus le temps de les lire.
- - *Par exemple ?*
- - J'ai lu "Les enfants sauvages" de Malson, "L'introduction à la philosophie" de Jaspers, et j'ai lu un livre aussi sur... qui a encore trait...
- - *Donc tes lectures, cette année sont des lectures imposées. Tu es obligée de le faire pour ton bac ?*
- - Oui, plus ou moins. Oui.
- - *Donc, cela ne te laisse pas le temps ?*
- - Ou alors je lis, c'est surtout des journaux étrangers que je lis plutôt cette année.
- - *Qu'est-ce que tu lis ?*
- - Je lis "L'Européen", en anglais.
- - *Tu es en L.*
- - Oui, je suis plutôt orientée vers les langues et...
- - *Philo et langues. Lis-tu d'autres journaux ?*
- - Là, j'ai "Vocabulaire" en espagnol... et en allemand (rires).
- - *Et en français ?*
- - En français, le quotidien. Donc "Ouest France". Autrement je lis "Le Figaro" et "Le Monde", parce que mon frère est en droit... presque tous les jours. Il ramène un journal et puis je tombe dessus.
- - *Tu les lis tous les jours ?*
- - Oui, quand j'ai le temps.
- - *Ça te prend pas mal de temps ces lectures chaque jour ?*

- - Oui, ça me sert tous les jours quoi. Ça fait partie de mon travail.
- - *De ton travail. Les lectures sont vraiment orientées... vers le bac ?*
- - Oui, oui.
- - *Et autrement en lecture de magazines ? Tu n'as pas le temps de te détendre ?*
- - Non pas trop. Non. Ça m'a intéressée avant. Mais maintenant je m'oriente plus, plus vers les choses les plus concrètes de la société, tout ça.
- - *Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?*
- - Ben là, je veux faire une université... LEA... Je ne sais pas tellement... J'hésite entre droit et ça... parce que je veux garder mes langues, mais, en même temps, je veux faire quelque chose d'assez pluridisciplinaire.
- - *Ce qui explique ton choix de revues.*
- - J'aime beaucoup ça surtout (rires).
- - *C'est plus une lecture-loisir qu'une lecture-travail ?*
- - Non, plus cette année.
- - *Et, l'année dernière ?*
- - Oui. Surtout l'été dernier. Là, je lisais beaucoup, je lisais presque un livre par semaine.
- - *Qu'est-ce que tu lisais ?*
- - Tout. Là, l'année dernière, je me suis attaquée à Tolstoï. J'ai lu "Anna Karénine". J'ai aimé. Tous les auteurs français : Maupassant, Sand... Zola...
- - *Un livre par semaine ?*
- - Oui, parce que j'avais beaucoup de temps. Avant de m'endormir, je prenais au moins deux heures pour...
- - *Tous les jours avant de t'endormir ?*
- - Tous les jours oui. N'importe quelle heure... parce qu'il n'y avait pas de bruit. J'étais vraiment tranquille.
- - *Il ne te faut pas de bruit pour lire ?*
- - Oui.
- - *Sinon, tu n'arrives pas à lire ?*
- - Non, non.
- - *Tu ne peux pas faire autre chose ?*

- - Non, car sinon je suis obligée de relire, donc...
- - *Les livres que tu avais lus l'année dernière, tu les as pris dans ta bibliothèque familiale ? Tu les avais achetés ?*
- - Je les avais achetés.
- - *Quand tu veux acheter un livre, où vas-tu ?*
- - Ça dépendait. Quelques fois, j'entendais en cours pendant l'année. On en avait parlé... parlé des auteurs, et puis, comme j'étais en L l'année dernière, j'ai pas mal travaillé là-dessus en cours. Donc, il y avait des auteurs ou des titres qui m'avaient, ou des passages de textes, ou des extraits de textes qui m'avaient plu, et j'achetais après...
- - *Donc, parfois, un extrait étudié en classe te poussait à chercher l'ouvrage dont il était tiré et le livre ne décevait pas ensuite par rapport à l'extrait ?*
- - Habituellement non car je faisais bien attention. Généralement quand vraiment... parce qu'il y avait un déclic et que ça me plaisait et que je connaissais plus ou moins l'auteur donc.
- - *Le déclic, c'est quoi ?*
- - e ne sais pas.
- - *C'est lié à l'auteur, au personnage, au style... ?*
- - Ça dépend.
- - *A l'ambiance générale ?*
- - Oui, l'histoire et la manière dont c'est écrit. Je ne sais pas si... si c'est comme s'il y avait quelque chose qui passait si je comprends bien, si j'assimile bien et si je me sens concernée. Je ne sais pas. Ça dépend de l'auteur. Aussi, de l'écriture. Je ne sais pas trop. Il y a quelque chose qui fait que j'ai envie de lire.
- - *S'il y a un lien entre toi et le texte que tu lis, là ça marche à tous les coups ?*
- - Oui, généralement, oui.
- - *Et, donc tu vas les acheter. Tu vas les acheter en librairie ? A Guingamp ?*
- - Guingamp. Là, j'ai commencé à aller à Plérin. Au centre...
- - *Au Centre culturel ¹⁶⁵. Oui, il y a beaucoup de choix.*
- - Il y a beaucoup de choses. Là, c'était là que j'avais acheté mon livre sur "Le discours".
- - *Tu y vas régulièrement ?*
- - Ça dépend. Mon frère est à Saint Briec. Donc, je vais de temps en temps, au moins

¹⁶⁵ une fois par mois.
Annexe liée à un Centre Leclerc.

- - *Oui. Tu vas vers quel rayon quand tu entres ?*
- - Plutôt vers les livres scolaires, les annales et tout ça et après je finis toujours, je passe une demi-heure devant les livres, les livres de littérature.
- - *Le rayon poche ou n'importe ?*
- - N'importe.
- - *Par exemple, "Anna Karénine", tu l'as acheté en "Livre de poche" ?*
- - Non, en "Livre de poche", oui.
- - *Donc, le Centre culturel de Plérin qui est ton principal lieu d'approvisionnement ?*
- - Parce que je peux rester dans ce Centre sans que quelqu'un vienne m'agresser tout de suite, me demander : Qu'est-ce que vous voulez ? . Là, je peux chercher vraiment. Je peux prendre un bouquin et puis, tout de suite tomber sur un auteur ou sur un titre qui va me plaire et qui va me rappeler quelque chose. Je vais prendre plutôt celui-là. Je n'ai pas une idée fixe quand je vais généralement là-bas.
- - *Tu peux rester longtemps ?*
- - (Rires) Longtemps (rires). Je ne sais pas. Je ne peux jamais calculer parce qu'on me dit toujours de partir. Je ne suis pas toute seule quand j'y vais.
- - *Tu laisses tes parents faire leurs courses pendant ce temps-là ?*
- - Non, j'y vais toujours avec mon frère. Il a toujours une idée précise. Il va prendre un bouquin de droit généralement et puis au bout d'une demi-heure, il en a assez.
- - *Tandis que toi tu peux rester ?*
- - Toute l'après-midi, je pense.
- - *Tu te sens bien là ?*
- - Oui, oui.
- - *Généralement, tu en sors toujours avec quelque chose ?*
- - Généralement oui.
- - *Tu trouves toujours quelque chose ?*
- - Je trouve toujours quelque chose.
- - *Quelque chose que tu avais envisagée ou...*
- - Quelquefois je trouve même un autre... non, je ne sais pas... c'est pas...
- - *Tu es en recherche. Tu sors les livres des rayonnages et après ?*

-
- - Je regarde ce qui a derrière. Je regarde pas la couverture parce que généralement ça influence quelquefois la couverture. Je regarde pas la couverture car je ne veux pas être influencée par la couverture. Je regarde derrière, les notes. Il y a soit des notes d'auteur ou un passage du texte. Généralement, en cours, j'ai été influencée par ces passages. Je regarde le passage et là, ça m'influence.
 - - *Après, tu ouvres...*
 - - Non, je n'ouvre pas le livre.
 - - *C'est la quatrième de couverture qui est déterminante ?*
 - - Oui, oui, et puis l'auteur aussi. Si je connais l'auteur, ça va plus m'influencer qu'à prendre un auteur inconnu. Un peu méfiante !
 - - *Si c'est un auteur inconnu ?*
 - - Si j'ai jamais entendu parler, j'aurais peur d'être déçu par l'écriture. C'est une valeur sûre l'auteur !
 - - *Et la valeur sûre, c'est ce que tu as vu à l'école ?*
 - - Oui, ou même ma connaissance personnelle sur l'auteur. Si j'ai lu un livre d'un auteur et qu'il m'a vraiment plu, là, il n'y a aucun problème.
 - - *Là, tu te sens bien avec ?*
 - - Je peux être déçue mais dans l'achat ça ne va pas compter.
 - - *D'accord. Donc, la couverture tu ne la regardes pas ?*
 - - La couverture, je ne regarde pas.
 - - *C'est l'éditeur d'ailleurs qui décide pour la couverture.*
 - - Et puis souvent, ça n'a pas de rapport, ça ne correspond pas et puis, il y a parfois des tableaux, un tableau comme un art peut ne pas nous plaire, et ça va nous influencer. Donc, je la regarderai après.
 - - *Donc, ce que tu fais avec les livres, tu ne le fais pas avec des revues quand tu vas au Centre culturel ?*
 - - Oui.
 - - *Tu es moins attirée par les revues que par les livres ?*
 - - Oui. Une revue... une revue, je vais l'acheter si le titre m'intéresse, si ce qu'il y a dedans... je vais l'ouvrir et le feuilleter avant d'acheter.
 - - *Qu'est-ce qui pourrait te pousser à acheter cette revue ?*
 - - Politique, je pense (rires).

- - *Tu t'intéresses à la politique.*
- - Oui.
- - *Il t'arrive de lire plutôt les articles sur la politique. T'arrive-t-il de prendre un ouvrage sur la politique ? Qu'est-ce que tu as lu dans ce domaine-là ?*
- - Oui, oui, souvent je m'attarde pas trop parce... Vous voulez dire des magazines ?
- - *Non, un ouvrage.*
- - Non je n'ai pas lu. je voudrais bien mais...
- - *Ça t'intéresserait de voir les coulisses de la dernière campagne électorale ou les analyses des rapports entre Chirac et Balladur ?*
- - Ça j'aime bien, ça j'aime beaucoup. Pendant les dernières élections, comme on avait beaucoup de temps l'année dernière, au lieu de revoir mon français pendant les heures de C.D.I., et bien, j'allais au C.D.I., et je prenais toutes les revues qui parlaient de ça, parce que j'aimais ça.
- - *S'intéresser à la politique, ça pousse à s'informer et à lire ?*
- - Oui. Je crois que ça m'a aidée parce que l'année dernière mon niveau d'écriture... J'avais pas fait une bonne année de seconde parce qu'on n'avait pas beaucoup travaillé. L'année de première a été plus dure et je pense que ça m'a aidée au mois de mai parce que j'étais vraiment.... tous les jours, c'étaient des articles, des articles, je continuais et je pense que ça m'a aidée au bac.
- - *Pour écrire ?*
- - Le style journalistique m'a aidée, je pense.
- - *Tu fais un lien entre ce que tu lis et ta façon d'écrire. Est-ce que tu écris après à partir de ce que tu as lu ?*
- - J'ai pas l'impression, mais je pense que ça m'affirme quand même.
- - *Tu aimes bien écrire ?*
- - 'aime bien écrire des lettres oui.
- - *Tu aimes bien écrire des lettres, et écris-tu un journal ?*
- - J'ai eu fait.
- - *Quand tu écris, tu sens que ce que tu as lu...*
- - Après. Pas pendant que je le fais. Mais après, même quand je rends des dissertations, parfois je suis contente de moi (rires), c'est rare (rires). Je retrouve des mots, un mot que j'ai appris, que j'ai trouvé un jour, je l'ai cherché dans le dictionnaire. Je vais l'écrire. Ça va me faire plaisir parce que je sais que ça m'aura servi à quelque chose.

-
- - *D'accord.*
 - - C'est aussi ça.
 - - *Donc, l'année dernière, les lectures obligatoires en première, ça n'a pas été trop difficile ?*
 - - Non, il y en avait beaucoup que j'avais déjà lus.
 - - *Il y en avait beaucoup que tu avais déjà lus. Donc, ça n'a pas été une année douloureuse.*
 - - Non, pas à ce niveau-là parce que c'était une année vraiment où on avait le temps pour lire, on avait huit heures de permanence dans la semaine. C'était une année vraiment agréable.
 - - *L'année dernière, tu as lu beaucoup.*
 - - Oui beaucoup.
 - - *Un livre qui t'a marquée ?*
 - - En particulier... je ne sais pas... Non, j'ai pas...
 - - *Il n'y a pas un livre qui sorte de ton année ?*
 - - Qui soit représentatif de mon année ?
 - - *Qui vraiment surnage. Tu as lu combien de livres dans l'année ?*
 - - Je ne peux pas vous dire parce que... (rires). Je ne sais pas avec tous les livres qu'on avait à lire. Aussi non, je ne sais pas.
 - - *Plusieurs dizaines ?*
 - - Oui largement. Une vingtaine, je pense même.
 - - *Il n'y a en pas un qui surnage, qui te laisse un souvenir impérissable.*
 - - Si, parce que j'ai mis du temps à le lire, "L'éducation sentimentale", qui m'a vraiment... En plus, c'était après la Révolution. Ça m'a intéressée vraiment.
 - - *C'est celui que tu mets en tête ?*
 - - Oui, je pense, parce que je me suis vraiment appliquée à le lire. Je voulais vraiment. Je prenais du temps et parce que... j'étais des fois obligée de revenir parce que c'est vrai, il n'est pas... Il fallait revenir sur les événements historiques et tout, que je ne connaissais pas forcément. Donc, j'ai pris du temps mais il m'a vraiment plu.
 - - *Tu as passé combien de temps avec ce livre-là ?*
 - - Je peux pas vous dire.

- - *Cela t'a pris du temps mais ça t'a procuré du plaisir ?*
- - J'arrivais à l'école, je l'avais dans mon cartable même si je ne le touchais pas de la journée, je le prenais à l'école, comme ça si j'avais une heure de permanence, je le prenais.
- - *Donc, tu aimes bien les livres, c'est évident. Qu'est-ce qui a pu te pousser à bien les aimer ?*
- - Heu... J'ai un esprit assez imaginatif quand même. Donc, je suis tout le temps sur mon petit nuage. Je suis tout le temps partie, partie ailleurs... jamais vraiment présente. On me dit tout le temps ? l'année dernière... depuis... ça fait deux ans ? que j'avais un esprit fantaisiste. La prof de français continuait à me dire cela, dans mon écriture et tout. Je me suis posé des questions et puis à la fin je me suis rendue à l'évidence que ça devait être vrai que... et, peut-être, je n'ai pas du tout l'esprit scientifique. Je pense que c'est ça qui me différencie.
- - *Et depuis que tu es petite, tu as un rapport privilégié au livre. Tu as toujours aimé les livres ?*
- - Oui, j'ai toujours aimé lire. Ben, disons que quand j'étais petite... ça va paraître bête mais je... je m'entraînais, j'aimais être toute seule et donc lorsque j'étais dans ma chambre, je faisais cours à mes poupées. J'étais la maîtresse. Puis je leur lisais. Je leur lisais des livres et ça m'aidait beaucoup en cours aussi, puisque ça améliorait mon niveau et j'étais toujours en train de...
- - *C'est un jeu efficace !*
- - Je faisais ça. Je prenais même mes devoirs, je les faisais. Après, une fois qu'ils étaient corrigés, le lendemain, je les reprenais, et puis je les corrigeais, je corrigeais les copies de mes élèves.
- - *Depuis que tu es petite ?*
- - Depuis que j'ai appris à lire, je pense.
- - *Arrivée au collège, le rapport au lire a été aussi...*
- - Au collège, j'ai eu plus de mal parce que, justement, j'avais été habituée à lire depuis le début... eh ben, j'avais un esprit trop compliqué dans mes rédactions. Mes profs me disaient que je compliquais trop. Donc, je sortais des mots, j'avais du vocabulaire qui ne correspondait pas, ne correspondait encore à une évolution normale. Je mélangeais tout ça. J'ai eu du mal avec ça. Ça était dur au collège au niveau du français avec les rédactions.
- - *Et, autrement, au niveau lecture au collège, il n'y a pas eu de problèmes ?*
- - Non du tout, non. Je lisais en quatrième comme je le faisais en seconde, je lisais les livres qu'ils lisaient... oui.

-
- - *Ce que vous lisez au collège, tu le connaissais. Tu aurais préféré lire autre chose ?*
 - - Non, ça m'embêtait pas. Non, c'était non, au contraire, c'était agréable, ça ne m'apparaissait pas compliqué.
 - *Bien, on va passer au questionnaire.*

7. Stéphanie, née en 1979, en première S.

- - *Est-ce que tu te rappelles la dernière lecture que tu as faite ?*
- - La dernière lecture que j'ai faite ? Un livre en entier ou...
- - *Oui.*
- - C'était hier. "Un barrage contre le Pacifique".
- - *Donc, ce livre est de...*
- - Marguerite Duras.
- - *Tu l'as lu pour la classe ?*
- - Non, je l'ai lu en dehors, parce que d'habitude j'ai rarement le temps de lire, mais là comme c'est fini...
- - *Et comment tu l'as choisi alors ce livre-là ?*
- - En fait, je devais choisir un livre sur la liste, l'année dernière, et puis j'avais pris ce livre-là, et en fait, on n'avait pas dû le lire. Donc, il est resté dans mon armoire, et je l'ai repris parce que je ne l'avais pas lu.
- - *Tu l'avais acheté ?*
- - *Oui.*
- - *Tu l'as repris, tu avais envie depuis longtemps de le lire ?*
- - Euh... Ça m'avait intriguée, le nom oui.
- - *"Barrage contre le Pacifique", c'est ça qui t'a...*
- - *Oui.*
- - *Pas l'auteur. Plus le titre que l'auteur ?*
- - Si l'auteur aussi. Je voulais savoir qu'est-ce qu'elle écrivait.
- - *Tu n'avais jamais lu Marguerite Duras ?*
- - Non.

- - *C'est un livre que tu as choisi et, tu m'as dit que tu n'avais pas eu beaucoup le temps de lire cette année ?*
- - Non. On nous oblige à lire des livres avec la classe.
- - *Oui. Et ça tu l'acceptes bien ?*
- - Oui, oui. J'aime bien.
- - *Tu aimes bien...*
- - Qu'on me donne à lire.
- - *Qu'on te donne à lire. Tu préfères ça que de chercher.*
- - Ben, si je devais choisir, je prendrais plutôt des livres policiers ou quelque chose de ce genre... Je préfère ça... de moi-même.
- - *Ah oui. Donc tu préfères avoir un choix un peu contraint pour lire des choses un peu plus difficiles ?*
- - Oui, voilà.
- - *Autrement, par goût personnel, tu préfères les policiers...*
- - Voilà. Autrement j'aime bien lire aussi, les témoignages... ça je lis.
- - *Tu aimes bien tout ce qui est vécu.*
- - Historique.
- - *D'accord. Et donc ce dernier livre que tu es en train de lire. Tu viens de le commencer ?*
- - Oui, j'ai lu une dizaine de pages.
- - *Et ça t'intéresse ?*
- - Oui.
- - *Qu'est-ce que tu aimes bien dans un livre ?*
- - Euh... En fait, c'est une histoire un peu saugrenue et je me demande vraiment ce qui va se passer quoi.
- - *Et du coup ça te pousse à...*
- - Ça me pousse à continuer. Et de toute façon, j'ai commencé le livre, en général, je finis.
- - *Quand tu commences un livre, tu le finis ?*
- - Oui, si je l'aime quoi !

-
- - *Et donc cette année, tu as lu beaucoup de livres pour la classe ?*
 - - Non.
 - - *Pour le Bac ?*
 - - Pour le Bac, oui. Je ne sais pas combien de livres.
 - - *Il y a des livres qui t'ont plu davantage ?*
 - - Oui.
 - - *Qu'est-ce que tu as préféré ?*
 - - Euh... que j'ai préféré... J'ai bien aimé "Le Hussard"... On a étudié "Le Hussard".
 - - *De Giono.*
 - - Giono oui.
 - - *Vous avez vu le film ?*
 - - On a vu le film aussi après.
 - - *Après.*
 - - Après oui.
 - - *Et tu l'as bien aimé ?*
 - - Oui.
 - - *Le roman mieux que le film ou...*
 - - Le roman mieux que le film oui.
 - - *C'est souvent comme ça ?*
 - - Souvent oui. "Germinal", on a étudié le livre aussi, et moi j'avais vu le film avant, et, en fait, on imagine moins. On fait moins un effort de mémoire quand on lit le livre après avoir vu le film.
 - - *Donc tu préfères voir le film après ?*
 - - Oui après, et j'ai préféré le livre. J'ai aimé le film... mais, c'est pas pareil. Je n'imaginai pas ça comme ça.
 - - *Et, est-ce que parfois un film peut te pousser à lire un livre ?*
 - - Non... Euh non... Si je connais l'histoire, ça ne me donne pas envie de lire.
 - - *Tu m'as parlé des livres que tu choisis personnellement. Tu vas de temps en temps faire un tour dans les librairies ?*

- - Non, non, non jamais... Enfin si j'y vais parce que je suis obligée d'aller acheter des livres, des livres scolaires.
- - *C'est à dire que tu vas aller pour commander un livre...*
- - Voilà. Mais je n'y vais pas autrement.
- - *Tu ne vas pas pour fureter. Tu entres directement, tu vois si le livre est là. Et, par exemple, quand tu vas faire des courses dans une grande surface, tu vas faire un tour au rayon des livres ?*
- - Non rarement. A moins que j'aie un livre en tête et que j'aie envie de le prendre.
- - *Tu préfères donc que ce soit un petit peu balisé ?*
- - Oui.
- - *Et que tu saches...*
- - Ce que je vais prendre.
- - *Donc tes lectures sont des lectures de livres. Lis-tu aussi des revues, des magazines ?*
- - Oui.
- - *Régulièrement ?*
- - Oui.
- - *Qu'est-ce que tu lis alors ?*
- - Je lis les magazines de mes parents.
- - *Oui, de tes parents.*
- - Oui... Ce sont des magazines... Pas des quotidiens. Des hebdomadaires, genre "Gala", "Paris Match"...
- - *Et tu les lis ?*
- - Oui ça, je lis.
- - *Ça te prend combien de temps ? Tu lis ça tous les jours ? Tu les feuilletes un peu ?*
- - Oh non ! Pas tous les jours ! Une fois par semaine. Et puis, je le lis pendant une demi-heure, trois quart d'heure quoi.
- - *Donc "Paris Match", "Gala"...*
- - Oui un petit peu de tout.
- - *Mais pas de quotidiens ?*

-
- - Non, on n'a pas le journal. Non. Mais je prends même des journaux financiers, je regarde parfois (rires)... ça m'arrive.
 - - *Même des journaux...*
 - - Oui parce que mon père, il aime bien ça, et puis, quand il voit quelque chose d'intéressant, parfois il m'en parle, il en parle à tout le monde, et puis je regarde, je jette un coup d'oeil dessus.
 - - *Donc, de ce côté-là, c'est varié.*
 - - Oui.
 - - *En fait, tu m'as dit tout à l'heure qu'en lecture tu aimais bien les policiers. Y-a-t-il un autre genre que tu apprécies ? Tu aimes bien la variété ?*
 - - Oui, parce que, justement, il y a des biographies que j'aime bien.
 - - *Les biographies, les romans policiers... Tu arrives à avoir le temps d'en lire ?*
 - - Non, pas cette année. Pendant les vacances, ça m'arrive d'en lire.
 - - *Pendant les vacances...*
 - - Les grandes vacances oui.
 - - *Tu vas alors lire des choses différentes de celles que tu as lues pendant l'année ?*
 - - Oui.
 - - *Celles de l'année te rappellent trop l'école ?*
 - - Non... Je ne sais pas. Je veux peut-être changer un peu de genre. Mais souvent, c'est quelqu'un qui me dit : "Ben, ce livre-là, il est bien", et ça me donne envie de le lire. C'est comme ça parce que souvent, je n'ai pas d'idées.
 - - *C'est toujours quelqu'un qui va t'en parler ?*
 - - Oui, voilà.
 - - *Et ce quelqu'un, c'est tes parents ?*
 - - Non. Des relations. Ça dépend.
 - - *En général, à l'école, vous discutez entre vous, en dehors des cours, de vos lectures ?*
 - - Non. On parle des livres scolaires, des livres qu'on étudie en classe. Mais... non. On n'a pas tellement le temps de lire.
 - - *Et des livres que vous étudiez en classe, vous donnez vos appréciations ?*
 - - Oui.

- - *Oui, c'est ça ?*
- - *Oui.*
- - *Si vous l'aimez ou vous ne l'aimez pas ?*
- - *Si on n'aime pas !*
- - *Et si t'avais des critères d'évaluation d'un livre... Pour toi, qu'est-ce qui te fait aimer un livre ?*
- - *Euh... Ce que j'aime bien, c'est l'intrigue. J'aime bien le suspense et les personnages qui ont du caractère. Enfin, je n'aime pas trop les livres où il y a trop de descriptions. Ça, ça ne m'attire pas trop. Enfin, ça me fatigue.*
- - *Il faut que tu t'intéresses à un personnage...*
- - *Qu'il y ait une action.*
- - *C'est le genre d'ouvrage...*
- - *Qui m'intéresse, oui.*
- - *D'accord. Il ne t'arrive pas un moment où tu es en manque, et tu n'as pas de livre en cours. Ça ne t'arrive jamais ?*
- - *Non, pas souvent.*
- - *Tu as toujours...*
- - *Oui parce qu'en général... Non... ou bien j'ai un livre qui traîne et je le prends.*
- - *Tes parents lisent aussi beaucoup ?*
- - *Euh... Ça dépend des périodes. Il y a des périodes où ils lisent des livres.*
- - *Et tu leur empruntes des livres ?*
- - *Oui.*
- - *Bien, là on va continuer par le questionnaire.*

8. Céline, née en 1979, en 1^{ère} L.

- - *Est-ce que tu peux me parler de la dernière lecture que tu as faite ?*
- - *Ben... en ce moment, je lis "Madame Bovary", et avant, j'ai lu "La Fée Carabine" de Pennac.*
- - *De Daniel Pennac. Ce que tu lis actuellement, c'est pour l'école ?*

-
- - Non.
 - - *Non, c'est pour toi. Tu lis combien de livres, à peu près, par mois ?*
 - - A peu près deux ou trois.
 - - *Deux ou trois.*
 - - Oui.
 - - *Comment tu les choisis ?*
 - - Il y a d'abord les livres de classe. Ceux-là, on les met à part. Et autrement, ceux que j'aime quoi. D'abord, j'ai lu un livre de Pennac, et après, j'en ai lu trois ou quatre parce que ça me plaisait.
 - - *Donc, dès que tu trouves un auteur qui te plaît, tu restes dedans ?*
 - - Voilà.
 - - *Tu l'épuises ?*
 - - Enfin, je ne l'épuise pas quand même. Je ne lis pas tout mais je lirai le plus que je peux quoi !
 - - *Chez Pennac, tu as donc lu "La Fée Carabine"...*
 - - J'ai lu "Au bonheur des Ogres" et "La petite marchande de prose".
 - - *Donc, il ne te reste plus que "Monsieur Malaussène"... le dernier !*
 - - Oui.
 - - *Et Pennac, par exemple, tu l'avais découvert comment ? A l'école ?*
 - - Non, c'est une amie qui a lu ça, ça lui plaisait, elle m'en a parlé quoi !
 - - *Tu as une amie avec laquelle tu parles de tes lectures. Tu en parles généralement avec tes camarades ?*
 - - Oui... non, j'en parle avec mes amis. Comme je suis en première littéraire, on a besoin de lire, donc on parle de nos lectures.
 - - *C'est donc un sujet de conversation ?*
 - - Oui, si j'ai un livre qui me plaît, par exemple, j'en parle avec les autres.
 - - *Et pour qu'un livre te plaise, il faut...*
 - - Ben, il y a plein de choses qui entrent en compte. Oui, il y a d'abord l'histoire quoi, l'intrigue, et après, la façon dont elle est écrite. Il y a plein d'éléments quoi... Je ne pourrai pas... Oui, le style de l'auteur...

- - *C'est tout un ensemble quoi !*
- - Oui.
- - *Cette année, en première, on vous a donné des livres à lire. Ça ne te gêne pas qu'on vous impose des lectures ?*
- - Non, ça ne me dérange pas non, mais il y a certains livres que j'ai eu plus de mal à apprécier, mais dans l'ensemble ça va. Ça ne me dérange pas que ce soit imposé.
- - *Ça ne te dérange pas. Parmi ceux que tu as eu plus de mal à apprécier... Tu peux me donner un exemple ?*
- - Oui. On a étudié, par exemple, "En attendant Godot"... Ben, j'ai vraiment eu beaucoup de mal quoi. Ça ne me plaisait pas du tout.
- - *Tu as réussi à le lire mais...*
- - Oui, je l'ai lu quand même, parce qu'il le fallait pour le Bac, mais je n'ai pas du tout apprécié.
- - *Autrement, les autres livres de la liste ?*
- - Ben, c'était assez intéressant. On a vu "L'étranger" par exemple. J'ai trouvé bien.
- - *Donc, quand on regarde, il y a deux groupes de livres. Il y a ceux qui te sont imposés par l'école et ceux que tu choisis ?*
- - Oui.
- - *Tu m'as dit que c'était par des relations amicales que tu arrivais à te fournir ?*
- - Par ma mère aussi. Comme elle est prof de français aussi !
- - *Et ta mère, elle te conseille aussi ?*
- - Oui. Elle me prête des livres.
- - *Oui, vous discutez donc beaucoup de lecture. Par exemple, dans les derniers livres qu'elle t'a conseillés ?*
- - Ben, "Madame Bovary".
- - *"Madame Bovary"... Oui.*
- - Oui... parce que... ben, par exemple, quand je ne sais pas quoi lire, je lui demande.
- - *Et, elle te conseille plutôt du classique ?*
- - Oui, quand même. Depuis un moment, elle m'a fait lire... elle m'avait conseillé de lire du Zola, quoi, et après, j'ai vraiment aimé. J'en ai lu autant que je pouvais. Donc, ben, c'est grâce à elle en fait.

-
- - *En général, tu écoutes ta mère ?*
 - - Oui, la plupart du temps.
 - - *Tu fais appel à elle quand tu es un petit peu en manque ?*
 - - Oui, quand je ne sais pas quoi lire vraiment quoi, je lui demande et puis...
 - - *Et autrement tu vas systématiquement faire un petit tour dans les librairies, au C.D.I. ?*
 - - Ça dépend. Ben ici au C.D.I. à l'école oui, je passe souvent voir s'il y a des livres intéressants et autrement, dans les librairies, tout ça, non pas vraiment.
 - - *C'est vrai qu'à P., ce n'est pas facile. Donc tu te fournis au C.D.I., tu y viens régulièrement ?*
 - - Comme je suis interne, donc j'ai l'occasion de venir souvent.
 - - *Tu empruntes souvent ?*
 - - Ben je lis souvent dans le C.D.I., je n'emprunte pas souvent.
 - - *Ah d'accord, tu viens juste là passer un moment ?*
 - - Oui, voilà.
 - - *Mais tu n'empruntes pas de bouquins ?*
 - - Si ça m'est arrivé quoi, mais rarement.
 - - *Donc, on peut dire que tu aimes bien lire ?*
 - - Oui.
 - - *Presque tous les jours ? Avant de t'endormir, dans ton lit ?*
 - - Oui.
 - - *Il y a d'autres moments aussi peut-être ?*
 - - Oui, j'aime bien lire avant de m'endormir oui, ou autrement quand j'ai une heure de permanence ou j'ai un creux.
 - - *Oui. Est-ce que tu lis différemment les livres qui te sont imposés par l'école et les livres que tu as choisis ? Certains, par exemple, liraient à leur bureau les livres imposés, les autres dans leur lit. Est-ce que tu fais cette différence ?*
 - - Non, pas vraiment. Je fais peut-être plus attention aux détails quand je lis pour l'école quoi. J'essaie de me concentrer plus sur certains points quoi.
 - - *Sur quels points par exemple, tu te concentres davantage quand tu lis pour l'école ?*
 - - Ben, par exemple, quand on a étudié "Le Rouge et le Noir" cette année, j'ai essayé de

voir, par exemple, le réalisme, tout ça, des choses bien précises quoi. J'ai essayé de faire bien attention parce que si je l'avais lu autrement, je n'aurais peut-être pas...

- - *Donc tu as essayé de vérifier des choses que tu avais apprises en classe ?*
- - Oui.
- - *C'est une lecture qui demande plus d'efforts ?*
- - Oui, je crois.
- - *Est-ce que ça te procure le même plaisir ou c'est différent ?*
- - Ben, je ne sais pas. Non, je pense que j'aime autant lire sans faire attention à des détails. Je préfère lire comme ça quoi.
- - *Est-ce que finalement quand tu lis de façon plus décontractée, retiens-tu aussi bien que quand tu es concentrée ?*
- - Non. Et puis en plus, les livres que je lis avec l'école quoi, on les étudie en classe. Donc, je sais déjà plus de choses.
- - *Et quand tu étudies un auteur en classe, il t'arrive de prendre d'autres livres de cet auteur ?*
- - Oui. Ben, cette année on a étudié aussi une tragédie de Racine. Après j'ai lu plusieurs autres tragédies.
- - *Tu as bien aimé Racine ?*
- - Oui.
- - *Et finalement, tu lis surtout des romans ?*
- - Oui.
- - *Et autrement tu es une lectrice de magazines ?*
- - Non, pas tellement.
- - *Essentiellement des romans... Enfin, du théâtre aussi.*
- - Oui enfin, ça m'arrive quelques magazines, mais c'est assez rare.
- - *Autrement des quotidiens ?*
- - Oui, comme ça, mais bon...
- - *En survolant ?*
- - Oui.
- - *C'est vraiment la lecture de livres... Tu es une lectrice depuis que tu es toute petite ?*

-
- - Oui, j'ai toujours lu, oui. Comme ma mère était prof de français, elle m'a toujours donné... Elle m'a toujours poussée à lire plus ou moins quoi... Et puis j'aimais ça.
 - - *Oui, et puis tu as des livres chez toi. Tu peux taper dedans ?*
 - - Oui, voilà.
 - - *Donc depuis l'école primaire, peut-être avant même, tu aimais lire ?*
 - - Oui, j'ai toujours aimé lire.
 - - *On va passer au questionnaire.*

9. Nathalie, née en 1977, en terminale ES.

- - *Est-ce que tu peux retrouver dans ta mémoire un moment où tu as lu ces jours derniers et me raconter tout à fait concrètement comment ça s'est passé ? La dernière fois que tu as lu, c'était quand ?*
- - J'ai lu quoi ? N'importe ?
- - *N'importe.*
- - Ben, c'était hier.
- - *Hier ?*
- - Oui.
- - *Qu'est-ce que tu as lu ?*
- - Un document.
- - *C'était pour la classe ?*
- - Ben oui.
- - *C'était le prof qui te l'avait demandé ?*
- - Oui, on lisait le document et après on disait ce qu'on en pense quoi.
- - *D'accord. Autrement des lectures que t'as choisies vraiment.*
- - Ben, des livres sur la musique.
- - *Tu es passionnée de musique ?*
- - Pas passionnée vraiment, mais je m'intéresse quoi.
- - *Tu t'intéresses à la musique. Tu lis plus des magazines que des livres ?*
-

- Ben, des magazines, des journaux... des livres ? Pas de livres... j'aime pas trop les livres.
- - *Pas de livres. Qu'est-ce que tu lis comme magazines ?*
- - Ben, par exemple "Magic". Je suis abonnée à "Magic", mais autrement quoi ? Le journal, "Le Trégor", "Ouest-France".
- - *Tous les jours "Ouest-France" ?*
- - Non, parce que je ne l'ai pas tous les jours mais quand je l'ai, je lis ce qu'il y a chez moi quoi, Bégard, Guingamp, tout ça.
- - *Tu t'intéresses surtout à la vie locale ?*
- - Oui, je regarde ce qui se passe à Bégard ou ici. Pas le genre l'Europe, la France et tout ça.
- - *Ça ne t'intéresse pas ?*
- - Non.
- - *Et donc, la dernière fois que tu as lu, c'était hier soir pour la classe, ça t'a pris combien de temps ?*
- - Oh, je ne sais pas... cinq minutes à peu près.
- - *Et tu n'as rien lu d'autre hier soir ?*
- - Si hier, on a acheté "Le Trégor". C'était jeudi et j'ai regardé quoi.
- - *Et, tu as tout lu dans "Le Trégor" ?*
- - Ah, non... non, non, non.
- - *Juste la page Bégard ?*
- - J'ai regardé Bégard et les trucs qu'il y avait au cinéma.
- - *Ah, oui, d'accord.*
- - Enfin bon, ce qui m'intéresse quoi !
- - *Et donc, autrement, au point de vue ouvrage que tu aurais lu... un livre, par exemple, ça remonte à quand ?*
- - Ben, j'ai commencé à lire Platon, parce que ça passait au Bac, quoi. Et la dernière fois, c'était pour le Bac de français l'année dernière.
- - *Entre temps ?*
- - Rien.

-
- - *Tu n'aimes pas lire ? Et Platon, ça va, ce n'est pas trop difficile ?*
 - - *Oui, ça va à peu près, c'est assez court.*
 - - *C'est un petit classique... avec des extraits ?*
 - - *"L'apologie de Socrate"...*
 - - *Ah oui, d'accord. Et ça passe quoi ?*
 - - *Ça, ça passe oui.*
 - - *Et l'année dernière... C'est l'année dernière qu'il a fallu lire beaucoup pour le Bac de français ?*
 - - *Oui, mais je ne les ai pas tous finis.*
 - - *Tu ne les avais pas tous finis.*
 - - *Non, j'en avais lu un, c'était... je ne sais pas... je ne me rappelle plus... si... c'était... Ah là, là. "Lorenzaccio". Voilà et on avait la... (silence) que j'ai pas fini et "Au bonheur des Dames" que je n'ai pas fini non plus.*
 - - *Aucun ne t'intéressait ?*
 - - *Si "Lorenzaccio", ça allait mais... les gros bouquins non... non, non, non (rires).*
 - - *Est-ce que tu as un souvenir d'un bouquin qui t'a intéressée vraiment que tu as lu tout en entier ?*
 - - *Oui. C'était in livre "Twin Peaks" que ça s'appelait, mais j'avais déjà vu une série à la télé, puis ça parlait de meurtres... des trucs.*
 - - *Donc, ce que tu vois à la télévision peut te pousser à lire. Tu as d'autres exemples ?*
 - - *A la télévision ?*
 - - *Ou d'un film au cinéma qui t'aurait incitée à prendre un livre.*
 - - *Oui, j'avais vu "Des souris et des hommes" et je l'avais lu après. Et autrement... non... Je ne lis pas beaucoup de toute façon.*
 - - *Tu n'aimes pas tellement lire. Vas-tu parfois au C.D.I. ?*
 - - *Oui, je viens au C.D.I. mais pour faire mon boulot. J'ai besoin d'un dictionnaire, il y en a ici.*
 - - *Et autrement, quand tu vas faire des courses dans un supermarché, tu vas faire un petit tour au rayon bouquins.*
 - - *Non.*
 - - *Revue ?*

- - Oui, revues oui.
- - *Et les revues que tu feuilletes, c'est plutôt la musique ?*
- - Oui, la musique, les trucs de la télé. Enfin des trucs bêtes quoi ! (rires).
- - *Et autrement, dans les librairies, tu vas juste pour commander quelque chose pour l'école ou...*
- - Je vais rarement dans les librairies pour acheter le journal.
- - *Et dans ton ancien collège, tu avais un C.D.I. ?*
- - Alors là ! Un tout petit truc... oui... grand comme ça ¹⁶⁶ quoi, à peu près !
- - *Et, vous y alliez ?*
- - Non, je ne crois pas, non.
- - *Tu n'as pas souvenir d'y avoir été ?*
- - Ou alors pour prendre un dictionnaire, mais il n'y avait personne quoi. Il y avait plein de poussière sur les livres (rires)... Ah oui, je ne voyais personne au C.D.I. !
- - *Donc, au collège, tu n'as jamais aimé beaucoup lire ?*
- - Non... je ne sais pas. Les gens qui étaient avec moi ne lisaient pas non plus.
- - *Enfin, ce que tu lis beaucoup, c'est pour la classe quoi.*
- - Oui, voilà. Oui parce que je suis obligée de lire.
- - *Tu es en série ?*
- - ES.
- - *ES oui, économique et social. Et, dans "Ouest-France", tu ne lis pas particulièrement cela ?*
- - Non, j'ai essayé de m'intéresser, l'année dernière, en m'abonnant à "L'Expansion". Mais bon je le recevais quoi... et je me disais : "Oh, encore ça !".
- - *Tu arrivais à le lire quand même ?*
- - Des fois je feuiltais mais pas très souvent quoi !
- - *Tu feuiltais mais tu ne lisais pas vraiment les articles ?*
- - Je le prêtais à mon frère qui est passionné par ça. Mais pas moi !
- - *Non, qu'est-ce qui te passionne toi ? La musique ?*
- - *Au niveau lecture ?*

¹⁶⁶ Nathalie montre la pièce dans laquelle nous sommes.

-
- - *Mais même autrement ?*
 - - Autrement ? Ben la musique. Oui, j'aime bien écouter, aller à des concerts, dans les fest-noz ¹⁶⁷, danser... là, oui, oui.
 - - *Et donc "Magic", la revue que tu reçois, tu la lis en entier ?*
 - - Je lis... Ben y a des trucs sur chaque groupe. Je lis sur les groupes que j'aime bien et que je connais quoi.
 - - *Donc sur ce que tu connais, sur ce que tu aimes bien, as-tu...*
 - - Oui là, je lis.
 - - *Et tu lis vraiment tout ?*
 - - Oui.
 - - *Donc pour que tu lises, il faut vraiment que ça t'intéresse quoi ?*
 - - Oui.
 - - *"Twin Peaks", c'est...*
 - - Oui, je l'avais lu en entier.
 - - *Rapidement même ?*
 - - Oui, trois cents pages. Je l'avais lu en une semaine.
 - - *Donc en fait si tu ne lis pas, c'est parce que tu ne trouves pas toujours...*
 - - Ce qui m'intéresse.
 - - *Et si tu ne trouves pas, est-ce que c'est...*
 - - C'est parce que je ne me donne pas la peine de chercher non plus.
 - - *Et si tu voulais trouver... enfin chercher et trouver t'arriverais...*
 - - Oui. Ah j'ai déjà acheté des trucs mais j'ai jamais lu !
 - - *Par exemple ?*
 - - Mary Higgins Clark, j'ai tous les machins, mais j'en ai lu qu'un.
 - - *Et ça ne t'avait pas plu ?*
 - - Si ça m'avait plu mais...
 - - *Mais pas assez pour que...*
 - - Mais pas assez pour que j'en prenne un autre. Si, quand j'aurai peut-être le temps, quand j'aurai rien à faire, j'en prendrai peut-être un... sinon.

¹⁶⁷ En breton, textuellement fête de nuit, où on danse au son des musiques traditionnelles bretonnes.

- - *Autrement quand tu lis, c'est dans ta chambre, le soir... au lit avant de dormir c'est ça ?*
- - Oui, pour les bouquins de classe c'est ça, et puis autrement, c'est dans la cuisine en écoutant la radio.
- - *En faisant autre chose ?*
- - Oui, voilà.
- - *Et "Twin Peaks" par exemple ?*
- - Là, c'était dans ma chambre.
- - *Le soir avant de dormir ?*
- - C'était pendant les vacances, donc quand j'avais le temps.
- - *Donc le soir, avant de dormir, tu ne lis pas automatiquement quoi ?*
- - Non.
- - *Tu écoutes la radio peut-être ?*
- - Oui, j'écoute une émission.
- On va passer au questionnaire.

10. Laurent, né en 1974, en TEIE ¹⁶⁸.

- - *Tu essaies de voir dans ta mémoire ta dernière lecture quelle qu'elle soit. C'était quand ? Hier soir ?*
- - Hier soir.
- - *Qu'est-ce que tu as lu ?*
- - J'ai lu une dizaine de chapitres d'un "San Antonio".
- - *D'un "San Antonio". Tu es un grand lecteur de "San Antonio" ?*
- - Oh, pas de "San Antonio". Je peux lire... Ben, mon avant dernier livre, c'était "Les palombes ne passeront plus" de Claude Michelet. Je lis de tout.
- - *Tu lis de tout ?*
- - Magazines, romans puis "San Antonio", "SAS", je lis de tout.
- - *Ton dernier "San Antonio", tu l'as acheté ?*

¹⁶⁸

Terminale équipement et installation électrique.

-
- - Non, parce que j'ai une grande collection qui est à mon père.
 - - *Tu vas emprunter dans la collection de ton père ?*
 - - Je les emprunte mais ça peut m'arriver d'en acheter. J'en ai déjà acheté.
 - - *Ça t'arrive d'en acheter. Combien en as-tu lu ?*
 - - Une cinquantaine.
 - - *Ah, une cinquantaine !*
 - - Mais je lis à peu près un bouquin, je lis un bouquin toutes les semaines... les deux semaines.
 - - *Tu lis tous les soirs.*
 - - Oui.
 - - *Au lit avant de dormir ?*
 - - Oui.
 - - *Et pendant combien de temps à peu près ?*
 - - Ça dépend du chapitre, si ça me plaît... "San Antonio" l'autre fois... je prends l'exemple de "San Antonio" parce que c'est ce que je lis mais je peux très bien lire pendant trois heures. Ça va d'une heure en ce moment... à trois heures. Ça dépend si je suis fatigué aussi.
 - - *C'est systématique ?*
 - - Tous les soirs. C'est sûr, c'est tous les soirs. Même après la télé... je lis un peu.
 - - *Et donc, le "San Antonio", tu l'as trouvé dans la bibliothèque de ton père. Il y en a beaucoup dans la bibliothèque de ton père ?*
 - - Au moins deux cents.
 - - *Ton père est un grand lecteur ?*
 - - Vu qu'il est marin de commerce. Quand il a un moment libre, il lit.
 - - *Il part avec une valise pleine de bouquins !*
 - - Non, car sur le bateau il y a une bibliothèque et il achète des livres à chaque escale.
 - - *Il y a de la variété dans sa bibliothèque.*
 - - Oui.
 - - *Tu as lu "San Antonio", tu as lu Claude Michelet. Tu as d'autres titres ?*
 - - ... (silence)... C'est vraiment varié. J'aime bien la science-fiction, les romans fantaisie.

- - *Ce que t'aime dans "San Antonio", c'est...*
- - Ben l'argot qu'il utilise, les jeux de mots, les jeux de langage.
- - *Tu lis plus San Antonio pour la forme que pour l'histoire en elle même.*
- - L'histoire en elle-même, elle n'est peut-être pas très très intéressante mais c'est surtout pour les jeux de mots.
- - *Autrement, le roman de Michelet t'intéressait, c'était...*
- - C'était l'histoire d'amour. J'ai lu après "Les palombes ne passeront plus", non, c'était "Des Grives au loup", et après, "Les palombes ne passeront plus", et il y a le troisième, mais le troisième j'ai pas réussi à l'avoir. J'ai les deux autres.
- - *Tu empruntes surtout à la bibliothèque de ton père ?*
- - Je suis inscrit à la bibliothèque de Paimpol. Je vais aussi au Mammouth.
- - *C'est au Mammouth que tu vas acheter ?*
- - Oui, je pense. c'est plus au Mammouth. Ah... que si j'ai vraiment envie de trouver un livre et que je le trouve pas au Mammouth, j'irai à la librairie. Mais c'est plus au Mammouth, je regarde un peu ce qui me plaît.
- - *T'arrives toujours à trouver quelque chose qui t'intéresse. Tu ne restes pas sans...*
- - Ah non je reste pas (inaudible). J'aime bien lire.
- - *Est-ce que tu peux essayer de remonter dans le temps. Depuis quand date ton goût pour la lecture, à l'enfance ?*
- - Ah, peut-être pas, non. Ben, j'ai commencé à lire des "Jeannot Lapin" et les machins-là mais... j'aime vraiment lire, ça date depuis la sixième où j'ai eu un prof de français, M. C., ben, c'était sa façon, on faisait des exposés et sa façon de nous expliquer des textes, ça m'a donné envie de lire les livres en entier. Il expliquait en racontant des histoires, en brodant un peu autour. Il restait pas au bureau. Il faisait plein de gestes, puis il nous expliquait, il mimait.
- - *Tu travaillais plus sur des extraits que sur des ouvrages entiers.*
- - C'étaient des extraits et, en étudiant les extraits, ça m'a donné envie de lire en entier. C'est comme ça que j'ai commencé.
- - *Ton professeur ne se contentait pas de poser des questions ?*
- - Il mimait pour qu'on soit amené à participer avec lui après en classe. Ça a marché pour moi. C'est parti de là. Et depuis, je continue. Je lis à peu près un livre en une semaine et demie.
- - *L'élément déclencheur pour toi, ça a été un prof ?*

-
- - C'est un prof.
 - - *Depuis, quel rapport as-tu eu avec les livres qu'on donne à lire obligatoirement au lycée ?*
 - - Ben, voilà, c'est ceux-là qui m'intéressent le moins.
 - - *Tu peux expliquer pourquoi ils t'intéressent le moins ?*
 - - Parce qu'on me les a imposés. C'est parce qu'on me les a imposés que je ne vais pas être...
 - - *Tu as des titres à citer ?*
 - - "Un coeur simple" de Flaubert. J'ai pas du tout aimé.
 - - *Tu n'aimais pas...*
 - - L'histoire, la situation, puis les personnages. je n'ai pas du tout aimé quoique Flaubert écrit bien, je n'ai pas du tout... je n'ai pas du tout accroché.
 - - *En terminale pro, vous n'avez pas de Bac de français ?*
 - - Au Bac pro, on n'a pas de bac de français, mais on passe un écrit.
 - - *Il n'y a pas un programme de lectures imposées ?*
 - - J'ai quand même, il faut que je vous précise ça, j'ai quand même peut-être plus lu que certains de mes camarades car j'ai fait une seconde générale en seconde-là, j'ai été imposé de lire, beaucoup de livres.
 - - *Comment as-tu réagi ?*
 - - Il ya des livres qui m'ont plu, et il y a des livres qui ont moins plu. J'ai lu "Les lettres persanes" de Montesquieu. Ça, ça m'a plu.
 - - *Ça t'a plu ?*
 - - Quoique il y avait des passages qui étaient assez barbants, ça m'a plu.
 - - *C'est pas le fait qu'il s'agit d'un classique qui pourrait te déplaire ?*
 - - C'est pas le fait qu'il soit classique. Il y a des livres qui vont m'être imposés que je ne vais pas du tout aimer, il y a des livres qui vont m'être imposés que je vais apprendre à aimer. Je ne vais pas aimer dès les premières pages, mais après, ça va.
 - - *En général, tu réagis aux livres imposés avec un petit recul non ?*
 - - Ben... c'est peut-être parce qu'on me l'impose. Je ne sais pas pourquoi, c'est vrai.
 - - *Tu préférerais avoir le choix ?*
 - - Quand c'est moi qui choisis, j'adhère tout de suite !

- - *Est-ce que ça t'arrive de te tromper dans tes choix ?*
- - "Plus fort que l'amour". C'est un roman mais traité comme un reportage, ça parle du sida. Moi, je pensais qu'il m'aurait plu et je l'ai trouvé assez complexe, assez abstrait. C'est moi qui l'avait choisi, puis j'ai été déçu.
- - *Comment procèdes-tu pour choisir quand tu vas chercher un livre ?*
- - Je vais regarder dans chaque catégorie, puis je vais chercher. Je vais d'abord regarder dans la catégorie policier. C'est vrai que j'aime bien le policier. Policier-aventure quoi. Après je regarde la science-fiction puis... autobiographie, on ne peut pas dire que je sois trop pour.
- - *Tu n'aimes pas tellement ?*
- - Non.
- - *Par catégories...*
- - Que je vais d'abord chercher.
- - *Et après ?*
- - Après je vais d'abord regarder dans les auteurs. Voir... parce que j'en connais quelques uns. Donc je vais savoir si ça m'intéresse, si j'ai lu un livre que j'ai aimé. Souvent je lis la préface qui est derrière ou enfin tout ce qui est derrière pour résumer. Je lis ça pour savoir si ça m'intéresse.
- - *Tu n'es pas influencé par la couverture ?*
- - Non, la couverture, je ne regarde pas.
- - *Et quand t'arrives dans les policiers, est-ce que tu as des collections privilégiées ?*
- - C'est surtout "Fleuve Noir". j'en ai quelque uns chez moi. C'est surtout "Fleuve Noir".
- - *Et en science-fiction ?*
- - C'est surtout Asimov, j'ai presque lu tous ses robots. Pas tous, mais il y a... J'en ai lu pas mal. J'ai lu une centaine de ses robots !
- - *As-tu lu Ligny¹⁶⁹ ?*
- - Oui, oui j'ai lu ça dans la presse paimpolaise mais je n'ai pas eu l'occasion de le lire. j'ai noté les noms des titres.
- - *Ça t'arrive de noter ?*
- - Oui, quand je lis des magazines. N'importe quel magazine. Je peux très bien lire demain. Ne serait-ce que dans "Rocket Magazine". "Rocket Magazine", "Rocket Magazine", je vais tomber dessus. Je vais voir. Ils vont parler d'un bouquin. Je vais lire le truc l'article. Si ça m'intéresse, je peux noter. ?

-
- - *Tu peux arriver dans un magasin et demander un titre ?*
 - - Celui-là j'irais en librairie pour demander s'ils ne l'ont pas quoi.
 - - *Tu vas surtout à Paimpol ?*
 - - Chez B.
 - - *Et en général, tu l'obtiens rapidement ?*
 - - Quand il est sur place j'arrive à le trouver, ou ils le trouvent. Autrement si vraiment j'ai envie, je le commande. C'est assez rapide.
 - - *Tu lis aussi des magazines ?*
 - - Des magazines de musique. Sport, j'aime pas.
 - - *Que prends-tu alors ?*
 - - De musique ? "Remix", "Rock and Folk".
 - - *Tu les prends systématiquement ?*
 - - Ah non ! Je les prends pas. J'arrive à essayer de les trouver... les copains... là, j'emprunte. Si vraiment je vois qu'il y a un "Remix", un "Rock and Folk" spécial, je vais acheter.
 - - *Tout ça a un prix.*
 - - Ben oui voilà. Même, à Paimpol, il y a un bouquiniste, je suis un très bon client.
 - - *Et tu revends aussi ?*
 - - Je revends pour en acheter.
 - - *Et tes autres lectures dans la presse ?*
 - - "Ouest-France" et "Le marin".
 - - *Tous les jours "Ouest-France" ?*
 - - Tous les jours.
 - - *Quelles pages ?*
 - - (Silence)... Tout... De l'information générale.
 - - *Tu lis à quel moment le journal ?*
 - - Le midi quand je rentre chez moi car je suis externe et le soir. Je peux très bien lire aussi "Télé 7 jours"...
 - - *Revenons aux lectures de classe cette année. Qu'est-ce que vous aviez à lire ?*

- - Oui, on en a eu à lire. Je ne me souviens plus... (silence)... Mince... (silence)... C'est... comment ça s'appelle... De Jean-Paul Sartre... La pièce... "Huis-clos". "Huis clos", j'ai bien aimé parce que Huis clos, c'est marrant parce que... parce que la fin n'est pas très bien définie.
- - *Tu en as lu d'autres de Jean-Paul Sartre ?*
- - Oui, là je viens de lire "Les mouches". Dans le bouquin que j'ai acheté, il y a "Les mouches" et "Huis clos". "Les mouches" n'est pas imposé. Je vais lire "Les Mouches".
- - *Bien, ton témoignage est intéressant.*
- - C'est pour ça quand je vous ai vu, j'ai voulu venir parler de mes lectures. Il paraît qu'en plus, la lecture, c'est quand même quelque chose qu'il vaut mieux... C'est pour ça, j'ai dit mon professeur, mais mon père aussi.
- - *Ton père ?*
- - Il m'oblige. C'est pas qu'il m'a obligé, il me rapportait des livres. C'est un plus grand lecteur que moi. Quand il est sur son bateau, il en lit. C'est un grand lecteur, effrayant !
- - *Il lit de tout comme toi ?*
- - Oui il lit de tout. Ce soir, il pourra très bien lire un bouquin de géométrie, c'est un plaisir. Par contre, moi je lis pas.
- *On va passer au questionnaire.*

11. Gaël, né en 1976, en TEIE.

- - *Tu te souviens de la dernière lecture que tu as faite ? N'importe laquelle ?*
- - Ben... heu... Jean-Paul Sartre, "Huis clos".
- - *"Huis clos".*
- - En cours.
- - *En cours. C'était quand ?*
- - Il y a trois semaines.
- - *Il y a trois semaines. Et, depuis, tu as lu... le journal ?*
- - Si le journal, si j'ai. Les journaux, ben tous les jours.
- - *Tous les jours tu lis "Ouest-France" ?*
- - Oui.

-
- - *C'est "Ouest-France" ?*
 - - Oui.
 - - *Tu lis "Ouest-France" tous les jours ? Au même moment ?*
 - - Soit le matin, soit le soir.
 - - *Tes parents sont abonnés ?*
 - - Oui.
 - - *Qu'est-ce que tu lis dans "Ouest-France" ?*
 - - Ben, je commence par la fin, je lis à l'envers. La page télé, puis la page marine, dans celui de Paimpol, après je pioche.
 - - *Tous les jours tu respectes cet ordre ?*
 - - Oui oui.
 - - *La page marine parce que ton père est dans la marine ?*
 - - Non non, parce que je suis intéressé par tout ce qui concerne la mer.
 - - *Tu comptes faire une carrière dans la marine ?*
 - - Carrière, peut-être oui... parce que je pense que je vais rester au bord de l'eau.
 - - *Ah oui ! Tu ne pourrais pas vivre éloigné du rivage.*
 - - Non non, je suis moniteur de voile.
 - - *Est-ce qu'il t'arrive de lire des magazines, des livres sur la mer ?*
 - - Oui, les revues... les revues, "Voile et voiliers", des trucs comme ça.
 - - *Tu es abonné ?*
 - - Oui, j'y étais. Là, j'ai pas repris l'abonnement.
 - - *A "Voile et voiliers" ?*
 - - Oui.
 - - *Autrement, tu prends d'autres magazines ?*
 - - Non, non, que "Voile et voiliers" au niveau de la mer.
 - - *Maintenant que tu n'es plus abonné, tu l'achètes quand même ?*
 - - Non.
 - - *Qu'est-ce qui t'a déplu ?*

- - Trop de publicité (rire).
- - *Trop de publicité, oui. Tu n'y apprenais plus grand chose ?*
- - Ben, ouais ouais. Il y a surtout des articles sur les bateaux et pas assez de développement sur mes connaissances.
- - *Oui. Autrement, est-ce que ça t'arrive de lire des ouvrages sur la mer, des récits de voyage autour du monde par exemple ?*
- - Non, non, ça ne me dit rien.
- - *Donc, tu lis "Ouest-France", "Voile et voiliers", et tu as lu Sartre, il y a trois semaines. Entre Sartre et maintenant, tu n'as lu que "Ouest-France" ?*
- - Oui.
- - *Dans l'année scolaire, tu as lu d'autres ouvrages, soit imposés par l'école, soit...*
- - Ouais... imposé par l'école... on a lu un livre. Je ne me rappelle plus ce que c'était. Sinon non. Je n'aime pas trop lire, je n'aime pas trop la lecture.
- - *Tu n'aimes pas ça. Peux-tu expliquer pourquoi ?*
- - Pourquoi non, je sais pas. C'est comme ça. Je ne croche pas dessus.
- - *Tu n'as jamais aimé lire ?*
- - Non, je n'ai jamais aimé la lecture.
- - *Quand tu vas dans un supermarché, tu ne vas pas faire un tour au rayon livres, tu t'arrêtes pas ?*
- - Non, même pas. Au niveau des revues non plus.
- - *T'arrives pas à crocher parce que c'est embêtant ou parce que tu as du mal ?*
- - Parce que ça m'énerve au bout d'un moment.
- - *Est-ce que tu sais pourquoi ça t'énerve ?*
- - Je sais pas, c'est... rester posé sur place peut-être.
- - *Donc, on vous a imposé de lire Sartre. Ça n'a pas été trop difficile ?*
- - Non non, ça va.
- - *Ça t'a plu ?*
- - Ben de lire... ouais, ben ouais. Mais Sartre, "Huis clos", ça m'a plu. Ben, j'ai pas enfin (inaudible) dessus, enfin, je l'ai lu.
- - *Parce que tu étais obligé de le lire ?*

-
- - J'étais obligé de le lire. Ça fait pas de mal de lire une fois de temps en temps ?
 - - *Tu l'as lu comment, à quels moments ?*
 - - Ben, un soir et un deuxième soir.
 - - *En deux soirs. Et tu es resté combien de temps à chaque fois ?*
 - - Je sais pas. Quand je n'ai plus envie de le lire, je me couche.
 - - *Et, est-ce qu'il y a d'autres bouquins que tu as lus pendant l'année scolaire ?*
 - - Non, c'est le seul que j'ai lu.
 - - *Et l'année dernière, tu en as en tête ?*
 - - Non, je n'en ai pas en tête et je n'ai pas lu non plus ce qui était imposé.
 - - *On va remonter plus loin, au collège. est-ce que tu en as lu ?*
 - - Au collège, j'ai dû en lire, mais je ne me rappelle plus.
 - - *Tu ne t'en rappelles plus ?*
 - - Je ne croche pas vraiment dessus ?
 - *On va reparler de tout cela dans le questionnaire.*

12. Sylvain, né en 1976, en TEIE.

- - *Est-ce que tu te rappelles la dernière lecture que tu as faite ?*
- - J'ai pas fini de lire là. Que je fais chez moi ?
- - *Ça peut être n'importe quelle lecture.*
- - "Shining" de Stephen King. J'ai commencé là.
- - *Ça te plaît ?*
- - Je ne lisais pas avant. Depuis que j'ai lu Stephen King, ça me plaît. Je suis rendu pratiquement au troisième que je lis.
- - *Le troisième que tu lis.*
- - Je ne lisais pas avant. On m'en avait parlé, et puis depuis que je lis ça, j'aime bien, je me mets à lire.
- - *C'est le troisième que tu lis à la suite ?*
- - Oui, j'ai lu, depuis Noël. Oui, depuis Noël.

- - *Depuis Noël.*
- - Oui.
- - *Tu es en train de terminer le troisième ?*
- - Non je commence le troisième.
- - *Tu commences le troisième. Quels sont les deux autres que tu as lus avant ?*
- - J'ai lu "Différentes saisons" et "Marche ou crève".
- - *Tu les achètes ?*
- - Oui, en bouquins de poche.
- - *Où ça ?*
- - Là, j'ai trouvé à la gare de Saint Briec... un kiosque. Ils vendent des bouquins. Ils ont la collection complète.
- - *Tu viens par le train peut-être ?*
- - Non non, en voiture.
- - *Tu passais à la gare comme ça par hasard ?*
- - Oui, oui, je vais souvent à la gare... pour acheter des cigarettes, des choses comme ça.
- - *Oui, c'est là que tu es tombé dessus. Tu en avais entendu parler avant ?*
- - Oui oui, des copains qui lisaient ça.
- - *Ça t'a poussé à regarder ?*
- - J'ai voulu essayer pour lire un.
- - *Tu as choisi au hasard le premier ?*
- - Oui, j'ai choisi au hasard ¹⁷⁰.
- - *Tu l'as pris puis ?*
- - J'ai lu l'histoire derrière, le résumé, j'ai lu, puis ça m'a intéressé et...
- - *As-tu hésité entre plusieurs ?*
- - Non, j'ai pris au hasard. J'avais vu, sur la "6", ils avaient montré un film tiré d'un bouquin de Stephen King.

¹⁷⁰ En réalité, ça n'a pas poussé à lire par hasard. Dans les réponses au questionnaire, il a expliqué comment il a procédé pour choisir son premier Stephen King, *Les quatre saisons*. "Il y avait quatre histoires dedans. Quatre thèmes différents. J'avais plus de chance de tomber sur une histoire qui m'intéresse".

-
- - *Et Stephen King, tu as envie d'en lire d'autres ?*
 - - Oui, oui, je suis décidé à faire la collection.
 - - *Toute la collection ?*
 - - Oui.
 - - *Est-ce que tu aperçois à travers Stephen King un genre de livres que tu aimes ?*
 - - Ben, je ne sais pas. C'est actualisé, avec une histoire qui peut partir du rêve.
 - - *Ce qui t'intéresse, c'est une aventure qui peut partir de la vie de tous les jours...*
 - - Oui.
 - - *Qui dérape ?*
 - - Ça va vraiment jusqu'à...
 - - *Une fois que tu es parti là-dedans, tu es passionné ?*
 - - Oui, quand on commence à lire, on n'a plus envie de s'arrêter.
 - - *Et, tu lis ça tous les soirs ?*
 - - A l'internat, je ne peux pas lire, je lis que le week-end.
 - - *Tu n'as pas le temps ? Ils coupent les lumières ?*
 - - Je ne sais pas. Je n'arrive pas à me concentrer.
 - - *Il y a trop d'agitation. Donc tu lis le week-end.*
 - - Oui, le week-end oui.
 - - *D'une semaine sur l'autre tu arrives à reprendre l'histoire ?*
 - - Oui.
 - - *Ça ne t'embête pas ?*
 - - Non, je relis deux ou trois pages... et je reprends le fil.
 - - *De Stephen King, avant ces trois-là, avant Noël, tu n'avais rien lu ?*
 - - Non, je lisais... ben le "Ouest-France".
 - - *Tous les jours ?*
 - - Ben oui, à peu près tous les jours.
 - - *T'allais au C.D.I. le lire ?*
 - - Le midi oui, l'année dernière. Cette année, je n'y vais plus.

- - *Pourquoi tu ne vas plus au C.D.I. cette année ?*
- - Je ne sais pas.
- - *T'as pas envie ? Il n'y a pas une raison propre au C.D.I., c'est parce que toi, tu n'as plus envie ?*
- - Je le lisais, je le feuilletais plutôt qu'autre chose.
- - *Et, donc autrement, tu ne vas pas au C.D.I., ici ?*
- - En fonction, quand on a des heures d'études.
- - *Tu y vas faire tes devoirs...*
- - Oui.
- - *Pas lire, chercher ?*
- - Non non.
- - *On ne vous donne pas beaucoup de dossiers à faire ?*
- - Non. Si. Quand on a un dossier à faire, on les fait... On n'a pas beaucoup d'heures creuses entre les cours et le C.D.I. ferme à cinq heures et quart. Après les cours on ne peut pas y aller.
- - *Tu lis "Ouest-France". Lis-tu d'autres magazines ?*
- - Quand j'étais plus jeune, oui.
- - *Que lisais-tu ?*
- - "Onze mondial".
- - *Oui, oui, tu t'intéresses au foot ?*
- - Oui, mais avant, j'étais vraiment... mais maintenant, c'est plus comme ça.
- - *Ça t'arrive encore de prendre "Onze" ?*
- - Non, je ne le prends plus.
- - *Et d'autres magazines ?*
- - Je pouvais commencer à faire de la musique. J'avais le bouquin de partitions, "Rock and Folk", mais je n'arrivais pas, c'était trop dur pour partir.
- - *Tu voulais t'en servir ?*
- - Oui, pour apprendre.
- - *Et tu apprenais la guitare ?*

-
- - Oui.
 - - *Et à partir du moment où tu as vu que c'était trop difficile, tu as abandonné Rock and Folk.*
 - - Oui.
 - - *Et tu as abandonné la guitare aussi ?*
 - - Non non, non. Maintenant on me donne des cours. Je n'apprends pas avec du solfège, mais on m'apprend des morceaux;
 - - *Tu ne prends pa d'autres magazines pour t'informer ?*
 - - Je regarde juste des reportages à la télé.
 - - *Avant Stephen King, tu dis qu'il n'y avait rien. Comment se sont passées les lectures qui sont données par les profs ?*
 - - Ben, ce sont les seuls bouquins que je lisais avant, c'étaient ceux qu'on étudiait en cours. Ben, c'est un peu tout le temps la même chose qu'on fait, des bouquins qu'on lit depuis la troisième, c'est tout le temps...
 - - *Ça te barbe ?*
 - - Non, le dernier je l'ai trouvé intéressant.
 - - *C'était ?*
 - - "Huis-clos".
 - - *Pourquoi ça t'a intéressé ?*
 - - Ben ils se retrouvaient... dans un autre... ben, à la frontière de l'enfer quoi. Ils étaient aux portes de l'enfer. Il mettait dans une situation avec trois personnes qui n'ont rien en commun.
 - - *Ce qui t'intéresse, c'est l'histoire entre ces trois personnes ?*
 - - Ça créait des situations intéressantes.
 - - *Ça t'a donné envie de lire un autre Sartre ?*
 - - Non non.
 - - *Pas à ce point-là. Ça t'a plu sur le coup mais ça ne te pousse pas...*
 - - Non, l'histoire... mais... la manière dont c'est fait, c'est...
 - - *La manière dont c'est fait... à l'école ? Les questions, tout ça, t'aimes pas ?*
 - - Non, j'aime pas trop.

- - *Donc, ce que tu reproches à Sartre, c'est la façon de le voir à l'école plus que le texte lui-même ?*
- - Si, il y a certains passages qu'on fait à l'école qu'on étudie, des trucs quand on lit, on ne les voit pas. C'est vrai que quand la prof nous montre certains trucs, on arrive à mieux les lire.
- - *C'est la forme générale que t'aimes pas ?*
- - Oui, voilà.
- - *Par contre Stephen King, tu te sens...*
- - Le vocabulaire est simple.
- - *Il n'y a pas ce barrage.*
- - Il a une imagination débordante. Même quand ça se calme, ça repart.
- - *Donc Stephen King...*
- - Si autrement, plus jeune, j'avais lu Agatha Christie. Il y a un qui m'avait plu le plus, c'était "Les dix petits nègres".
- - *Tu en as lu d'autres d'Agatha Christie après ?*
- - Non, non.
- - *Ça t'a plu, mais pas assez pour en lire d'autres.*
- - Ma marraine m'en avait passé un. Je lui ai dit que ça m'a plu. Je ne sais plus le titre de l'autre. J'avais commencé à le lire mais je ne crochais pas dedans, donc je l'avais laissé.
- - *Le roman policier, ça t'intéresse ?*
- - Non, sans plus.
- - *Quand tu remontes dans le temps, quelles lectures faisais-tu ?*
- - C'étaient les bandes dessinées avant, "Astérix" et "Lucky Lucke".
- - *Tu en as lu beaucoup ?*
- - Des "Astérix", j'ai dû lire toute la collection.
- - *Toute la collection. Et tu les relis encore ?*
- - Ça m'arrive de temps en temps. C'est rare... Ça m'arrive de temps en temps d'en relire un comme ça.
- - *Tu en as relu cette année ?*

-
- - Si, j'ai relu, il n'y a pas si longtemps "Astérix en Hispanie". Autrement non.
 - - *As-tu eu du plaisir à le relire ?*
 - - Oui. Les "Astérix", C'est ce qu'on a commencé à m'offrir. Ma marraine m'offrait ça pour mes anniversaires comme cadeau. Un "Astérix" à chaque fois. Je lisais à chaque fois que j'avais un "Astérix".
 - - *Tu les as donc tous conservés ?*
 - - Oui, je les ai dans ma chambre.
 - - *De temps en temps, tu en prends un. Et la bande dessinée autrement, tu t'y intéresses ?*
 - - Non.
 - - *Quand tu vas dans une grande surface ou une librairie, tu ne vas pas faire un petit tour par le rayon bande dessinée ?*
 - - Non non.
 - - *Ça ne te tente pas la bande dessinée ?*
 - - Pas tant que ça. Ce n'est pas que ça ne me tente pas, je trouve que je n'ai pas le temps;
 - - *Tu estimes ne pas avoir le temps ?*
 - - Ou je ne veux pas prendre le temps.
 - - *On va poursuivre et passer maintenant au questionnaire.*

13. Manuela, née en 1976, en TEIE.

- - *Est-ce que tu te souviens de la lecture que tu as faite ?*
- - La dernière lecture que j'ai faite, c'est (silence)... un livre sur... heu heu, "Moi, l'enfant autiste". "Moi, l'enfant autiste". J'aime bien les histoires vraies.
- - *Tu l'as terminé il y a longtemps ?*
- - Oh non !
- - *Il y a combien de jours ?*
- - Je l'ai terminé la semaine dernière.
- - *La semaine dernière. Tu t'intéresses aux histoires vraies. Tu as lu d'autres livres du même genre ?*

- - Oui. "La soupe aux cailloux" de... comment cela s'appelle ? Je sais plus, je ne me rappelle plus.
- - *C'est pas grave, et autrement ?*
- - "Lettre à l'absente", Poivre d'Arvor. Là, je suis en train de lire... J'ai commencé un livre (silence... rire). Je lis un livre, je ne sais même pas le titre.
- - *Ça parle de quoi ?*
- - C'est une histoire vraie aussi, c'est une infir..., enfin, une femme médecin qui raconte que... Chaque chapitre parle de la mort, enfin, toutes les morts qu'elle rencontre pendant ses études.
- - *Ce n'est pas Brossard-Legrand ?*
- - Non (rire), je ne vais pas me rappeler !
- - *Comment fais-tu pour choisir ces histoires vraies ?*
- - Je lis toujours l'arrière du livre.
- - *Quand tu vas dans une librairie. Mais avant d'aller dans une librairie, tu ne sais pas ce que tu vas trouver, ou tu vas chercher un titre. Par exemple, le dernier...*
- - Non, je fouille.
- - *Tu vas de temps en temps dans les librairies ?*
- - Oui.
- - *Où vas-tu ?*
- - A Saint Briec. Dans les brocantes, j'aime bien chercher dans les vieux livres.
- - *Même dans les brocantes, tu cherches surtout des histoires vécues.*
- - Vécues oui.
- - *Et autrement tu lis ?*
- - Si j'ai lu... ben les livres qu'on lit en classe quoi. "Huis-clos", le dernier qu'on avait lu en classe.
- - *Les livres que tu vois en classe, tu n'as pas envie d'en lire du même genre après ?*
- - Non.
- - *Ça vient de quoi ?*
- - Le sujet.
- - *Tu ne te sens pas accroché par le sujet ?*

-
- - A part, j'ai lu, enfin on avait pris le thème du fantastique. J'avais lu "La métamorphose", ça m'avait plu, c'était pas... Mais j'avais essayé de m'accrocher sur le sujet quoi. J'en avais pris un autre. Ça ne m'avait pas accroché du tout et j'ai lâché en cours.
 - - *Tu préfères tout ce qui concerne des faits de société ?*
 - - Voilà.
 - - *Aimerais-tu que l'école propose des lectures d'ouvrages de ce type ?*
 - - Ouais (évasif).
 - - *Ou tu préfères qu'ils soient en dehors de l'école ?*
 - - Oui (très affirmatif).
 - - *Parce qu'ils ne sont pas saccagés !*
 - - C'est peut-être pour ça. On découpe trop. On cherche trop. Pour moi, c'est... on découpe trop le livre, on essaie de chercher pourquoi il fait ça.
 - - *Donc, ça t'aime pas ?*
 - - Non, je ne trouve pas ça intéressant.
 - - *Tu vas de temps en temps faire un petit tour dans une librairie ?*
 - - Quand j'ai fini un livre oui oui, oui quand je sens l'approche de la fin du livre.
 - - *Tu ne peux pas rester sans avoir un livre en stock prêt à être utilisé ?*
 - - Oui. Des fois je vais être plusieurs semaines sans lire. Mais il faut toujours que j'ai un livre là en permanence... Ben si j'ai envie de lire un soir... j'ai envie de le lire !
 - - *Oui, sinon tu ne te sentiras pas rassurée ?*
 - - Oui.
 - - *Mais tu peux rester plusieurs semaines sans lire ?*
 - - Plusieurs semaines, enfin, peut-être pas, deux semaines quoi, deux ou trois semaines. Ça dépend si j'ai du travail à côté.
 - - *Du travail à côté qui t'empêche de lire ?*
 - - Oui.
 - - *Tu lis plutôt le soir ?*
 - - Oui, dans mon lit.
 - - *Et si t'arrives trop fatiguée le soir, tu ne lis pas ?*

- - Je ne lis pas.
- - *Tu achètes des livres, en empruntes-tu aussi ?*
- - Non, j'ai jamais été au C.D.I., parce qu'il y a toujours un laps de temps à rendre, et ça, j'aime pas quoi. J'aime pas être prise par le temps. J'aime bien, si j'ai envie, de prendre le temps. Je prends si j'ai envie.
- - *Donc, tu préfères avoir le livre à toi ?*
- - Ouais.
- - *Est-ce que tu lis aussi des magazines, des journaux ?*
- - Comme magazines (silence)... Ma mère est abonnée à un magazine. Quand je regarde... autrement je lis "Ouest-France".
- - *Tous les jours ?*
- - Non, pas tous les jours. Souvent le week-end, chez moi. Ici, je ne le regarde pas.
- - *Ici on ne peut pas l'avoir.*
- - Si, il est. Mais tout le monde le tire : "Non, c'est à mon tour !".
- - *Il n'y en a qu'un !*
- - Oui.
- - *Le week-end, quand tu rentres, tu feuilletes ceux de la semaine ?*
- - Non, celui du week-end ou alors, si vraiment il y a eu quelque chose dans la semaine.
- - *Et les magazines, en prends-tu au C.D.I. ?*
- - Non, je ne vais pas tellement au CDI, on n'a pas tellement d'heures de permanence déjà.
- - *Finalement, l'essentiel de tes lectures, ce sont des histoires vécues ?*
- - Oui.
- - *Est-ce que ce que tu vois à la télé t'influence dans tes choix ?*
- - Non, c'est toujours la fouille qui permet de trouver mon bonheur. je ne regarde jamais des émissions. S'il y a un bouquin intéressant, c'est au feeling.
- - *Et un film de cinéma ? C'est toujours en cherchant ?*
- - Oui, en cherchant. Des fois je ne vais rien trouver mais...
- - *Que veux-tu faire plus tard ?*
- - J'aimerais bien rentrer à l'école de Pléneuf-Val André, l'école de radio-électricien.

-
- - *D'accord. A Saint Brieuc, tu vas dans quelle librairie ?*
 - - *A la Maison de la presse.*
 - - *Là, tu as un rayon vers lequel tu te diriges ?*
 - - *Non, je regarde un peu partout.*
 - - *Partout. C'est pas obligatoirement les livres de poche, ça peut être n'importe quel livre ?*
 - - *Un livre qui est exposé. Mais généralement c'est, c'est les couvertures., ça me flashe, ouais-ouais.*
 - - *C'est la couverture qui joue ?*
 - - *Ouais, c'est les couvertures. Après je le détourne, je lis de quoi ça parle.*
 - - *Tu ne regardes pas dedans ?*
 - - *Non.*
 - - *La couverture... tu n'es pas parfois déçue parce que la couverture ne correspond pas toujours à la réalité du texte ?*
 - - *Ouais, je ne me rappelle pas être déçue.*
 - - *Tu n'as pas été déçue. ?*
 - - *Non.*
 - - *Chez les bouquinistes, tu vas aussi chercher des histoires vécues ?*
 - - *Antérieures ouais, j'aime bien voir, j'aime bien voir comment ils vivaient.*
 - - *Tu te souviens d'un titre acheté chez les bouquinistes ?*
 - - *(Silence)... Ça fait un bout de temps que je n'ai pas été (silence)...*
 - - *Tu y as trouvé ton bonheur ?*
 - - *J'ai été une ou deux fois oui.*
 - - *Combien d'ouvrages de ce type, des histoires vécues, as-tu en stock ?*
 - - *Je ne saurai pas combien vous dire parce que je les passe à ma soeur, comme ça, on se les prête. Je les passe à ma mère (rire). Dans la famille, c'est ça.*
 - - *Et vous en discutez ?*
 - - *Oui, on se raconte comment on a perçu l'histoire.*
 - - *Vous portez votre jugement sur la personne ?*

- - Voilà.
- - *C'est au moment du repas que vous en parlez entre vous ?*
- - Bien, je sais qu'avec ma soeur, on parle souvent, quand je la vois, parce qu'elle est pas souvent là. Quand on est en voiture, on discute : "Bien, t'as pas lu ça ?". Autrement, avec ma mère, c'est surtout le soir quand elle est dans son lit. Je vais lui parler : "Alors, le livre te plaît ?".

14. Denis, né en 1975, en TEIE.

- - *Tu te rappelles de la dernière lecture que tu as faite ?*
- - La dernière lecture que j'ai faite ! (Souffle puis silence). Je lis beaucoup de magazines. "Guitare Part", des partitions, ce n'est pas vraiment de la lecture.
- - *C'est une revue mensuelle ?*
- - Mensuelle.
- - *Et tu la prends systématiquement ?*
- - Ouais.
- - *Tu es abonné ?*
- - Non, je suis pas abonné. Je l'achète chez le libraire.
- - *Ce magazine t'aide beaucoup pour jouer ? On y trouve des morceaux ?*
- - Des tablatures. Des tablatures de solfège et tablatures...
- - *Je n'y connais rien !*
- - Les tablatures, c'est... comment expliquer ça... c'est dix cordes, dix traits. Sur chaque corde, pour un accord, c'est marqué par exemple 2-2-0, le numéro est marqué près des cordes.
- - *Ah d'accord ! Cette revue te permet de jouer des morceaux.*
- - Voilà.
- - *Cette revue, c'est incontournable ?*
- - Oui.
- - *Donc dès que tu l'as, tu passes à l'application. Il y a aussi des articles ?*
- - Quelques articles oui. Mais je ne suis pas trop intéressé par les articles.
- - *C'est vraiment les notes que tu vas essayer de jouer que tu recherches ?*

-
- - Oui.
 - - *Tu prends d'autres revues de musique ?*
 - - Je prends de temps en temps "Guitares et Claviers".
 - - *Encore une revue technique ?*
 - - Technique. Autrement "Rock and Folk". Beaucoup plus la lecture quoi.
 - - *Tu prends donc aussi "Rock and Folk" ?*
 - - De temps en temps pour les articles quand ça m'intéresse, quand il y a un groupe qui m'intéresse.
 - - *Tu joues de la guitare électrique ou de la guitare...*
 - - Electrique et sèche.
 - - *Tu as les deux. Tu es passionné ?*
 - - Passionné oui.
 - - *Il y a longtemps que tu joues de la guitare ?*
 - - Deux ans.
 - - *En lecture, ce sont donc les magazines que tu lis le plus. Tous les jours, tu plonges dans ces revues ?*
 - - Ça va dépendre quoi. Ça va dépendre si, sur le plan instrumental, je vais la travailler ou quoi. Il n'y a pas que les bouquins. Instruments avant, bouquins après.
 - - *Instruments avant, bouquins après. Ça a fonctionné dans quel sens ? Tu as commencé par acheter des revues avant de te mettre à jouer ou l'inverse ?*
 - - J'ai joué et pris les revues après.
 - - *Dans ce cas-là, la lecture de revues a été un moyen pour te perfectionner ?*
 - - Elle permet d'atteindre certaines choses, jouer des morceaux donc.
 - - *Mais dans "Rock and Folk", ce sont les articles qui t'intéressent ?*
 - - Quand il y a une sortie d'album.
 - - *Pour mieux t'informer. Est-ce aussi pour mieux comprendre comment fonctionne ce monde de la musique ?*
 - - A mon niveau, j'ai pas trop à les comprendre quoi. La musique, ce qui m'intéresse, c'est de la jouer !
 - - *C'est de jouer. Le gros de tes lectures, ce sont ces magazines ?*

- - Autrement avant, j'arrivai à lire. J'aime bien la lecture. C'est que je n'ai pas le temps quoi !
- - *C'est la musique qui prend tout ?*
- - Oui.
- - *Qu'aimais-tu lire avant ?*
- - "L'étranger", "La peste", tout le classique.
- - *Tu préfères le classique ?*
- - Oui. Autrement la science-fiction, j'aime pas, le fantastique, j'aime pas du tout, (*)¹⁷¹, j'aime pas beaucoup, je n'y comprends rien. Je suis pas accroché.
- - *Par contre Camus ?*
- - Camus, j'aime bien.
- - *Qu'est-ce que t'aime bien dans Camus ?*
- - La façon dont il raconte les chose dans "L'étranger". Autrement, j'ai lu par rapport à l'école Céline, "Voyage au bout de la nuit". Au début, il a été difficile, et, une fois qu'on est rentré dedans, ça va. J'ai été jusqu'au bout.
- - *Qu'est-ce qui t'a plu dans ce livre ?*
- - Sa façon de raconter, sa façon de voir. La relation avec les autres. Son approche des autres. Le fait que je lise des livres comme celui-là, c'est pour l'approche qu'il en fait¹⁷².
- - *Avec Céline, Camus t'intéresse aussi. Tu as lu "L'étranger", "La peste". C'est que ces auteurs ont quelque chose à dire, à apporter qui t'intéresse ?*
- - Voilà. (*) Un autre que j'ai... "La légende de la mort" d'Anatole Le Braz, l'année dernière (*).
- - *Céline, c'était cette année. T'aimerais bien en lire d'autres ?*
- - Oui, mais il faut me l'imposer je crois, sinon je ne prends pas le temps. Au début, c'est par curiosité, après, je vais jusqu'à la fin.
- - *Sartre, tu n'as pas lu comme tes camarades ?*
- - J'aime pas le théâtre, j'aime pas lire le théâtre. Le seul que j'ai réussi à lire, c'est Ionesco, "Le rhinocéros" (*).

¹⁷¹ · *Ca t'a intéressé ?*
Denis parle avec une voix très basse aussi certains de ses propos sont totalement inaudibles. Nous les signalerons ainsi.

¹⁷² · *C'était un monde logique.*
Dans le questionnaire Denis parle ainsi de "Voyage au bout de la nuit" : "Céline raconte ses relations avec les autres. Regard du juge. Relations simples avec les gens. Dégouté des humains. Il écrit comme il réfléchit. C'est simple mais profond comme écriture. Les autres sont un peu étrangers."
· *As-tu des souvenirs de lecture qui remontent au collège ?*

- - "Jacquou le croquant".
- - *"Jacquou le croquant", c'est tout.*
- - (*) J'ai lu à côté. En troisième, c'est là que j'ai commencé à lire "L'étranger". Le problème je crois, c'est quand je veux lire un bouquin, c'est que je ne sais jamais quoi lire (*) quand on va chez le libraire, devant l'étalage. Je prends un bouquin dont le titre accroche (*).
- - *On va passer au questionnaire.*

15. Freddy né en 1975, en TEIE.

- - *Est-ce que tu te rappelles la dernière lecture que tu as faite ?*
- - Ben, toutes les semaines environ, je lis un bouquin de plongée "Apnée", et le dernier livre que j'ai lu, c'est "La légende de la mort" d'Anatole Le Braz.
- - *D'Anatole Le Braz. "Apnée", c'est une revue ?*
- - Oui, une revue, oui.
- - *Un magazine. Tu le prends toutes les semaines. Tu es abonné ?*
- - Non, je ne suis pas abonné, mais, dès que j'ai un peu d'argent de côté, je l'achète.
- - *Oui.*
- - C'est comme les livres. Je ne lis pas beaucoup, mais... euh...j'aime bien lire les bouquins qui parlent de la légende de la mort, comme sur les mythes et tout ça.
- - *C'est ce qui t'intéresse ?*
- - J'adore, je n'avais jamais lu, et puis ça, j'aime bien, mais il coûte assez cher.
- - *Oui, ça ne m'étonne pas. Tu viens donc de lire Anatole Le Braz, "La Légende de la Mort". Qu'est-ce qui t'a intéressé dans Anatole Le Braz ?*
- - Ben, je ne sais pas... C'est les mythes, ça parle de l'Ankou quoi, comment ils voyaient nos ancêtres, nos grands-parents, la mort quoi. Et puis des histoires à minuit dans les cimetières. Il y a plein d'histoires.
- - *Et ça te plaît ?*
- - Oui, j'aime bien ça, oui.
- - *Tu comptes en lire d'autres ?*
- - Oui, j'ai vu un autre titre. C'est "Les sept soeurs de l'Ankou", je crois. Mais je ne sais pas si c'est le même genre.

- - *Oh s'il y a l'Ankou ! On peut supposer...*
- - Oui, que c'est du même genre. Enfin il est un peu plus cher je crois. Je vais essayer de me l'acheter.
- - *Tu vas l'acheter chez M. à Tréguier ?*
- - Je ne sais pas, non. C'est le magasin qui fait... Il y a une pharmacie, puis le Crédit Agricole, enfin ce n'est pas le Crédit Agricole mais une banque quoi. La librairie fait l'angle, il y a le bar le Saint Yves aussi. Il y a un autre magasin qui vient d'ouvrir, une nouvelle librairie.
- - *C'est là ?*
- - Non.
- - *C'est plus haut, parce que je pense, chez M., il y a plein de livres, il y a des souvenirs aussi ?*
- - Comment ?
- - *Il n'y a pas de souvenirs à vendre ?*
- - Si, il y a un magasin de souvenirs en face. Mais j'irai chez M. s'il y a plus de choix.
- - *Oui. Dans ce domaine-là je pense qu'il y a plus de choix. Comment as-tu découvert cette librairie ?*
- - Ben, c'est un copain qui m'a dit que sa copine avait ces livres-là, et que c'était pas mal. Et puis comme j'ai toujours voulu lire des livres de ce style-là. Mais je ne savais pas trop quoi choisir quoi. C'est ça, quand on veut lire un bouquin, on a un choix, on ne sait pas quoi choisir. C'est ça. Si tu achètes un bouquin et que tu n'aimes pas les histoires et que tu ne le lis pas entièrement, c'est une dépense inutile.
- - *Donc, c'est quelqu'un qui te l'a fait découvrir ?*
- - Ben... il m'a dit le nom et puis j'ai suivi son conseil.
- - *Et ça t'a intéressé.*
- - Oui, en même pas deux semaines, je l'ai lu.
- - *C'est un gros livre ?*
- - Oui, cinq cents pages.
- - *Autrement, avant qu'est-ce que tu lisais ?*
- - Ben des livres pour l'école quoi. Ben j'avais des livres en dehors de l'école que je n'arrivais jamais à lire... et que j'ai lus, c'est "Un sac de billes", ce style-là, je l'ai lu comme ça.

-
- - *Un peu histoires vécues, des choses...*
 - - Comme "Le château de ma mère". Le même style, des auteurs qui racontent leur histoire.
 - - *Tu aimes bien les récits d'enfance. La découverte d'Anatole Le Braz, ça date de cette année ?*
 - - Oui.
 - - *Du début de l'année ?*
 - - Oui.
 - - *Avant lisais-tu beaucoup ou...*
 - - Non, non !
 - - *Non. Le fait d'avoir découvert Anatole Le Braz, ça te donne envie d'en lire d'autres ?*
 - - Moi, j'aime bien avoir un livre et le lire de temps en temps comme ça, sur un coup de tête.
 - - *Oui, sur une impulsion. Ta revue "Apnée", tu la lis ?*
 - - Oui, je lis continuellement, enfin j'essaie de la lire.
 - - *Tu plonges ?*
 - - Oui, j'ai commencé au mois d'août, et puis comme j'aime tellement ça, j'ai envie de me lancer, de faire un truc là.
 - - *Tu plonges en apnée ?*
 - - En apnée oui.
 - - *Tu plonges toute l'année ?*
 - - Oui je vais régulièrement deux ou trois fois par semaine.
 - - *Même en hiver ?*
 - - Oui, même en octobre et novembre. J'ai dû arrêter deux mois, c'est tout, janvier et février.
 - - *Tu possèdes une bonne combinaison ?*
 - - 16 mm, normal quoi !
 - - *Tu n'as pas trop froid quand même ?*
 - - Oh si, on ne sent plus ses mains ! J'ai des gants, mais... même le visage !
 - - *Et donc, cette revue "Apnée" t'apporte des informations, des trucs ?*

- - Oui des informations. Au début, on a fait un peu de plongée. Comme ça on a testé un peu le matériel, quoi, le bas de gamme, j'ai aimé et puis après, j'ai bossé. Je bosse tous les étés, et avec l'argent que j'ai eu, je me suis acheté tout le matériel. Et comme je ne connaissais pas trop, je me suis acheté une revue comme ça, et puis les articles m'intéressaient. C'était assez instructif quoi et puis alors là...
- - *Et, dans cette revue, il y a des récits de plongées ?*
- - Ils parlent, par exemple, il y a des concours de chasse sous-marine, et ils racontent comment ça se passe et tout, de ce qu'ils ont vécu. J'aime bien ça oui.
- - *Et ça ne te donne pas envie d'écrire un jour ton expérience non ?*
- - Oh non ! Je suis plus du style à suivre les récits des autres que...
- - *Tu n'as pas envie de...*
- - Non, j'aime bien garder mon expérience pour moi.
- - *Il y a "Apnée". Est-ce qu'il y a d'autres revues, d'autres magazines ?*
- - Non, enfin, tout ce qui touche la mer quoi.
- - *Tu achètes des revues de bateaux ?*
- - Non, "Le Monde de la Mer" ou "Océan". Si, avant ce que j'achetais, c'étaient des bouquins sur la pêche, sur la pêche en rivière aussi, et ça, je dois avoir une pile comme ça de livres !
- - *Des livres qui te donnent des conseils... Enfin la même chose quoi ?*
- - Pas de livres, des revues.
- - *Des revues oui des revues. Revenons à "La Légende de la Mort". Tu es donc passionné par tout ce qui tourne autour de la mort, de l'Ankou, des mythes ?*
- - C'est pas la mort. C'est des vieilles histoires quoi. J'aime bien quand je parle avec des vieux, j'aime bien quand ils racontent leur enfance, mes grands-parents, tout ça quoi !
- - *Tu aimes discuter avec les personnes âgées, les faire raconter...*
- - Ecouter ce qu'ils disent quoi. Moi dans mon temps, c'était comme ça... J'aime bien quand ils racontent leurs histoires.
- - *Et tu aimes bien aussi retrouver des...*
- - Des revues pour mettre les choses en place oui...
- - *Donc ça, tu vas le trouver dans une librairie à Tréguier. Tes autres sources d'approvisionnement ?*
- - Quand je vais faire les courses avec mes parents et tout ça, je vais voir... Ben à Géant

ou à Leclerc.

- - *Tu va au rayon livres. Tu vas toujours faire un petit tour au rayon livres ?*
- - Oui toujours.
- - *Et quand tu passes par ce rayon, tu vas chercher une collection ?*
- - Au début, je vais voir les trucs sur la mer. Je feuillette un peu, et puis après, je vais voir les bouquins de poche quoi.
- - *D'accord. Et tu regardes les couvertures ?*
- - Je regarde les couvertures et puis je regarde les titres quoi. Je ne regarde pas les résumés. Je regarde les titres. Je me base sur les titres.
- - *Et tu ne vérifies pas dans les résumés ?*
- - Non. S'il y a un titre qui me plaît, je jette un coup d'oeil dans le résumé. Mais les résumés ne sont jamais...Ils ne résumant pas l'histoire quoi. Ils résumant plutôt la pensée de l'auteur.
- - *Tu ne feuillettes pas non plus pour voir ?*
- - Non, non...
- - *C'est systématique, quand tu vas dans une grande surface, tu vas faire un petit tour au rayon livres ?*
- - Pas tout le temps, mais disons 90%.
- - *C'est donc au Géant et au Leclerc.*
- - Oui, oui.
- - *Et autrement, dans les librairies ?*
- - Oh non... ça dépend des moments, ça dépend si j'ai l'occasion d'aller dans une maison de la presse.
- - *Au C.D.I., il n'y a pas de choses sur la mer ?*
- - Oh non ! Je ne vais pas au C.D.I., ce ne sont pas des bouquins... Je les ai déjà tous regardés.
- - *Il n'y pas d'approvisionnement ?*
- - C'est sur la voile, c'est pas euh...
- - *Oui, le lycée a maintenant une section voile.*
- - Moi l'école, je ne suis pas du genre à aller voir ce qu'ils ont comme bouquins. Moi l'école...

- - *Il n'y a pas de revues sur la plongée ?*
- - Non, il n'y a pas. La seule chose que je regarde au C.D.I., c'est le journal, le matin.
- - *Et tu lis le journal tous les jours ?*
- - Ben tous les matins oui. Je vais voir "Le Télégramme", je regarde les annonces quoi.
- - *Oui.*
- - Les annonces de bateaux et puis les faits divers.
- - *Et autrement la page marine non ?*
- - Oui, mais là c'est sur les quotas...
- - *Donc ça ne t'intéresse pas ? Tu as eu aussi à lire en classe une liste de bouquins ?*
- - Oui, mais je ne les ai pas lus entièrement. Il y en a que je n'ai même pas achetés !
- - *Oui. Et le dernier, c'était quoi ?*
- - Le dernier, c'était "Huis clos", mais je ne l'ai pas acheté.
- - *Et tu as réussi à passer au travers ?*
- - Oui.
- - *Tu en connaissais assez pour répondre ?*
- - Non, mais personne n'était motivé donc... A chaque fois, c'est des pièces de théâtre, des trucs comme ça. C'est pas...
- - *Ça ne te motive pas quoi ?*
- - Non.
- - *Et autrement tu n'en as pas lu d'autres pour l'école ?*
- - Si, mais je ne me rappelle plus lequel !
- - *Et là, tu l'avais lu ?*
- - Oui, mais je ne me sais plus le nom... (silence)... Ah je ne sais plus !
- - *Ce n'est pas grave. Ces livres-là donc...*
- - Ça ne m'a pas marqué.
- - *Non, non.*
- - Apparemment non.
- - *Pas comme La légende de la Mort" ?*

-
- - Non, non.
 - - *Donc ces livres-là, le fait qu'on te contraint... ça ne t'intéresse pas quoi ?*
 - - Non, il faut que ce soit quelqu'un qui me dit que ça lui a plu et avoir un avis d'une autre personne quoi.
 - - *Oui, de tes camarades ou de ta soeur.*
 - - Oui.
 - - *Quelqu'un d'autre, pas le prof quoi ?*
 - - Quelque chose d'utile et qui me plaît.
 - - *Discutes-tu parfois de lecture avec tes camarades ?*
 - - Avec mes camarades de classe ? Non, on ne discute pas du tout, non.
 - - *Alors avec qui tu discutes par exemple, là, c'est une de tes copines qui t'a aiguillé sur "La légende de la mort" ?*
 - - Qui m'a dit ça.
 - - *Tu l'as écoutée ?*
 - - Oui, oui, mais je ne sais plus qui m'a dit ça, je ne sais plus. Enfin... je sais que c'est quelqu'un... Eh ben, c'est ma copine et c'est un de ses copains... par rapport à ma copine quoi !
 - - *Oui, c'est par rapport à ta copine...*
 - - Ah oui, c'est au ping-pong, je joue au ping-pong, et il y a un gars qui joue dans mon équipe. Sa copine lit des bouquins pendant qu'on joue le match et elle m'a montré. C'était une histoire qui n'était pas mal, elle était assez courte. Mais ils sont en fac tous les deux.
 - - *Donc quelqu'un avec qui tu t'entends bien, ça peut jouer, ça peut t'influencer ?*
 - - Oui, oui.
 - - *Tu leur feras plus confiance qu'à un prof par exemple ?*
 - - Oui, oui.
 - - *Tu sais qu'ils ont les mêmes goûts, les mêmes intérêts que toi ?*
 - - Oui.
 - - *Et donc, "La Légende de la Mort", ça t'a aidé ?*
 - - Non, c'est juste pour savoir s'il y a quelque chose après la mort. J'ai envie de savoir. Et puis même savoir comment c'était dans le temps, il y a trente ans, quarante ans quoi.

- - *Donc, il y a deux raisons, ton interrogation de savoir ce qu'il y a après la mort...*
- - *Oui et le passé de mes grands-parents.*
- - *Et ces deux intérêts te poussent dans ces lectures-là. Bien, on va passer au questionnaire.*

16. Sébastien, né en 1976, en TEIE.

- - *Est-ce que tu te rappelles ta dernière lecture ? Quelle qu'elle soit. Donc quand je dis lecture, ce n'est pas simplement un livre, ça peut être une revue, ça peut être de tout.*
- - *La dernière revue, c'était une revue sur la plongée, "Océan".*
- - *"Océan". C'est donc une revue sur la plongée. Tu plonges ?*
- - *Oui.*
- - *En apnée ou avec des bouteilles ?*
- - *Les deux.*
- - *C'est une revue que tu prends systématiquement, à chaque parution ?*
- - *Non, non, non, de temps en temps.*
- - *De temps en temps. Prends-tu d'autres revues sur la plongée ?*
- - *Sur la plongée ? Non.*
- - *Tu ne prends qu' "Océan". Il y a d'autres revues sur la mer ?*
- - *Oui, si. "Voiles et voiliers".*
- - *Tu le prends tous les mois ?*
- - *Non, non.*
- - *En fonction des sujets ? Au hasard ? quand il y a un article qui t'intéresse ?*
- - *Oui.*
- - *Quand tu vas faire des courses dans une grande surface, tu passes par le rayon presse, tu feuilletes ?*
- - *Oui.*
- - *S'il y a quelque chose qui t'accroche, tu prends ?*
- - *Oui.*
-

-
- - *Et autrement ?... Il y a "Voiles et Voiliers". "Bateaux" non ?*
 - - Non.
 - - *Non, tu ne prends pas la revue "Bateaux". C'est "Voiles et voiliers" ou "Océan". Il n'y a pas d'autres revues ?*
 - - De temps en temps des revues d'autos.
 - - *Tu t'intéresses aussi à l'automobile ?*
 - - Oui.
 - - *Tu lis le journal aussi ?*
 - - Oui, "Ouest-France".
 - - *Tous les jours ?*
 - - "Le Trégor" aussi, toutes les semaines.
 - - *Toutes les semaines, "Le Trégor". Autrement le journal tous les jours ?*
 - - Non pas le journal tous les jours parce que je suis... J'étais... je ne suis plus pensionnaire mais je ne le prends pas tous les jours.
 - - *Tu ne vas pas le prendre au C.D.I. ?*
 - - Non, sauf quand il y a des trucs que j'ai envie de voir.
 - - *Mais pas systématiquement. Autrement, le dernier livre que tu as lu, c'était ?*
 - - Avec la classe ou autrement ?
 - - *N'importe.*
 - - (Long silence)... "Huis-clos".
 - - *Ça t'a intéressé ?*
 - - Oui, j'aime bien. Au départ, j'ai pas trop compris l'histoire parce que... c'est pas trop... Après ça va.
 - - *Après que tu as compris, une fois que tu es entré dans l'histoire, tu n'as pas eu de mal à le lire ?*
 - - Voilà.
 - - *Tu l'avais acheté le livre ?*
 - - Ouais !
 - - *Où ?*

- - A Paimpol.
- - *C'est le dernier livre que tu as lu. Autrement, pendant cette année scolaire, tu en as lu d'autres ?*
- - Non. C'est rare.
- - *Tu n'as pas souvenir d'un autre ouvrage pour la classe cette année ?*
- - (Long silence)... "La Horla".
- - *Le Horla de Maupassant. Ça t'a plu ?*
- - J'ai préféré l'autre.
- - *"Huis clos" est donc le dernier livre que tu as lu. Si on remonte plus loin, au collège par exemple, te souviens-tu d'une lecture qui t'aurait plu ?*
- - (Silence)... Si j'ai, j'ai un livre d'un jeune qui était dans la drogue, c'est son père qui parlait.
- - *Un témoignage vécu...*
- - Sur la drogue, oui.
- - *C'est un livre que vous avez étudié en classe ?*
- - Non, c'étaient des livres... On devait lire un livre.
- - *Tu avais choisi celui-là. Après tu en as lu d'autres du même genre ?*
- - Non, je n'arrivais pas à trouver le temps.
- - *T'arrivais pas à trouver le temps ?*
- - Je fais de la course aussi. Je m'entraîne tous les jours pour des courses d'endurance.
- - *Tu prends des magazines sur la course à pied ?*
- - Non.
- - *Cet entraînement est très prenant ?*
- - Une heure tous les soirs, une heure et demie.
- - *Tu préfères faire autre chose que la lecture ?*
- - Oui, j'ai jamais été trop attiré.
- - *Donc quand tu vas dans les grandes surfaces...*
- - Oui, je feuillette les magazines, les revues.
- - *Vas-tu au rayon livres pour chercher des récits sur la plongée ?*

-
- - Non.
 - - *Des livres sur Cousteau et ses expéditions par exemple, ça ne t'intéresse pas ?*
 - - Non. On m'en a offert mais... je les ai lus. C'est toujours intéressant; Je trouve que c'est long. Il y a de gros articles. C'est long.
 - - *C'est trop long à lire.*
 - - Oui. J'ai une préférence pour ce qui est court.
 - - *Est-ce que dans ce que tu as lu dans "Océan" et "Voiles et voiliers", estimes-tu avoir appris des choses qui te servent en plongée ?*
 - - Sur le matériel.
 - - *Des choses qui t'ont aidé lors des plongées ?*
 - - Oui.
 - - *On va continuer tout en enregistrant par le questionnaire.*

III. Le questionnaire élève

- Sexe :
- Classe :
- Année de naissance :
- Père. Profession :
- Dernière classe fréquentée :
- Mère. Profession :
- Dernière classe fréquentée :

Q1. Quel est le dernier livre que tu as eu entre les mains ?

- Titre :
- Auteur :
- Editeur et/ou collection :

.
Ça parle de quoi ?

—
...

Q2. Ce livre, tu en as terminé la lecture ?

.
_ Oui

.
_ Non

.
Si oui, depuis quand en as-tu terminé la lecture ?

—
_ moins d'une semaine

—
_ entre une semaine et un mois

—
_ plus d'un mois

Q3. Ce livre, tu l'as lu en combien de fois ?

.

Q4. Ce livre, tu l'as apprécié ?

.
_ Oui

.
_ Non

.
Pourquoi ?

—
...
—
...
—
...
—

...

—

...

Q5. Es-tu un lecteur plutôt rapide ?

_ Oui, je lis facilement

_ Non, j'ai quelques difficultés

_ Non, j'ai beaucoup de difficultés

Tu peux nous en parler ?

—

...

—

...

—

...

—

...

—

...

Q6. Tu peux lire :

_ Quelques heures à la suite

_ Une heure durant

_ beaucoup moins d'une heure

Q7. Les jours de classe, tu lis :

_ Un quart d'heure ou moins

_ Entre un quart d'heure et une demi-heure

- .
_ Une heure et plus
- .
_ Je ne lis qu'occasionnellement
- .
_ Je ne lis pas
- .
_ Sans réponse

Q8. Les jours sans classe, tu lis :

- .
_ Un quart d'heure ou moins
- .
_ Entre un quart d'heure et une demi-heure
- .
_ Une heure et plus
- .
_ Je ne lis qu'occasionnellement
- .
_ je ne lis pas
- .
_ Sans réponse

Q9. A quels moments lis-tu ?

- .
...
- .
...

Q10. Estimes-tu avoir le temps de lire ?

- .
_ Oui
- .
_ Non
- .
Peux-tu expliquer ?
—
...

—
...
—
...
—
...

Q11. A la maison,

- .
_ tu as des livres à ta disposition
- .
_ tu n'as pas de livres à ta disposition
- .
Peux-tu préciser ?
—
...
—
...
—
...
—
...
—
...

Q12. Qu'est-ce qu'il aime lire ton père ?

.
...
.
...
.
...
.
...
.
...

Q13. Qu'est-ce qu'elle aime lire ta mère ?

.
...
.
...

...

.

...

.

...

Q14. Parmi les autres membres de ta famille, y-en-a-t-il qui lisent beaucoup ?

.

...

.

...

.

...

.

...

Q15. Ce dernier livre lu, comment tu te l'es procuré ?

.

- Emprunt

—

_ C.D.I.

—

_ Bibliothèque publique

—

_ A un membre de la famille

—

_ A des amis

—

_ Autre (à préciser) :

.

- Achat

—

_ Rayon livre d'une grande surface

—

_ Club de livre (Ex : France-Loisirs)

—

_ Librairie

Dans un autre endroit (à préciser) :

Autre (à préciser) :

- Cadeau

Père

Mère

Autre (à préciser) :

Q16. Ce dernier livre lu, pourquoi tu te l'es procuré ?

Un professeur me l'a conseillé

Un professeur me l'a imposé

Un membre de ma famille me l'a conseillé

Un ami me l'a conseillé

A la suite d'une présentation par un média (précise lequel) :

A la suite de la lecture d'un catalogue (précise lequel) :

Je connais l'auteur

Je connais la collection

J'ai été attiré par le thème

J'ai été attiré par la couverture

J'ai été attiré par le titre

.
_ Par hasard (précise les circonstances) : ...

.
_ Autre raison (à préciser) : ...

Q17. Ce livre, suis-je la première personne à qui tu en as parlé ou as-tu eu l'occasion de le faire avec quelqu'un d'autre ?

.
_ Oui

.
_ Non

.
Si oui, avec :

—
_ tes parents

—
_ tes frères et soeurs

—
_ les amis

—
_ d'autres personnes (à préciser) : ...

Q18. En général, parles-tu de tes lectures ?

.
_ Régulièrement

.
_ Occasionnellement

.
_ Jamais

.
Peux-tu expliquer ?

—

...

—

...

—

...

—
...

Q19. As-tu envie de lire un autre livre :

.
_ du même auteur

.
_ de la même collection

.
_ sur le même thème

.
Peux-tu citer un titre ? ...

**Q20. Estimes-tu que les cours de français au collège t'ont aidé à mieux lire ?
(C'est-à-dire à lire plus rapidement, plus efficacement).**

.
_ Oui, beaucoup

.
_ Oui, assez

.
_ Oui, un peu

.
_ Non, pas du tout

.
Peux-tu expliquer ?

—
...

—
...

—
...

—
...

**Q21. Estimes-tu que les cours de français au collège t'ont aidé et te sont encore utiles
dans le choix d'ouvrages à lire ?**

.

Oui, beaucoup

.

Oui, assez

.

Oui, un peu

.

Non, pas du tout

.

Peux-tu expliquer ?

—

...

—

...

—

...

—

...

Q22. Depuis le début de cette année scolaire, combien de livres as-tu lus ?

.

...

.

Peux-tu citer des titres ?

—

...

—

...

—

...

—

...

Q23. Le nombre de pages a-t-il de l'importance lorsque tu choisis un ouvrage ?

.

Oui

.

Non

Q24. A part les livres, que lis-tu ? (Cite des titres).

.
 _ Quotidien des parents --->

.
 _ Magazine T.V. --->

.
 _ Magazine sportif --->

.
 _ Magazine féminin --->

.
 _ Magazine scientifique --->

.
 _ Magazine jeune --->

.
 _ Autre --->

.
 _ Rien

Q25. Aujourd'hui, aimes-tu lire ?

.
 _ Beaucoup

.
 _ Assez

.
 _ Peu

.
 _ Pas du tout

.
Tu lis peu ou pas du tout parce que :

—
 _ tu lis mal (tu es plutôt un lecteur lent)

—
 _ Cela te rappelle trop l'école

—
 _ tu n'as pas le temps

—
 _ tu préfères d'autres activités

Q26. Classe ces activités dans l'ordre de préférence de 1 à 7.

- _ Aller au cinéma
- _ Ecouter de la musique
- _ Faire du sport
- _ Jouer avec des jeux vidéo
- _ Lire
- _ Regarder la télévision
- _ Sortir avec des amis

IV. Le test de lecture donné aux élèves

Lis attentivement cet extrait du roman "le dimanche de la vie" de Raymond QUENEAU, sans omettre les lignes introductrices qui situent l'action. Ensuite 10 questions sur le texte, sous la forme d'un Q.C.M., te seront posées.

VALENTIN, DISEUSE DE BONNE AVENTURE

- Sa femme étant malade, Valentin décide de la remplacer dans ses activités de voyante extra-lucide... Pour bien s'acquitter de sa mission, le voici déguisé en femme, recevant sa première cliente : une entreprise audacieuse... Valentin fera-t-il parler la boule de cristal ?
- A la première personne qui viendrait le voir, il lui apprendrait qu'elle épouserait un prince hindou. Pas forcément en première nocces, ni même en secondes. Ça ouvrirait des possibilités : elle pourrait attendre, joyeusement, les lourdes conséquences de la sénilité. La première cliente fut une jeune femme.
- - Vous allez vous marier avant peu, dit Valentin, d'une petite voix de fausset qui faillit le faire rire.
- - Je suis mariée depuis huit jours, dit la consultante.
- - C'est bien ce que je disais. Le temps ne compte pas pour nous autres. Hier, demain,

qu'est-ce que c'est en face de l'Eternité ?

- Si je lui en fous pas plein la vue avec ça, se dit Valentin assez satisfait de son éloquence mais la fille était coriace :
- - Madame, l'éternité c'est bien joli, mais pour moi ce qui compte, c'est pas hier, c'est demain.
- - Hier compte aussi, dit Valentin. Sans hier, demain n'existerait pas.
- - En tout cas, je suis mariée depuis huit jours.
- - Que désirez-vous savoir ?
- - Tout.
- - C'est beaucoup, dit Valentin d'une voix lugubre.
- - Madame, je paierai ce qu'il faudra.
- Merde, se dit Valentin, ce n'est pas si facile que ça. Julia charrie ; elle aurait dû me faire répéter avant de me lancer là-dedans. Pauvre Julia, c'est encore bien beau qu'elle ait eu cette idée.
- - Je vais me concentrer, annonça-t-il avec force.
- La jeune personne trouva ça tout naturel.
- Est-ce que je vais lui faire le coup du prince hindou ? se demanda Valentin. C'est tout ce que j'ai trouvé à moi tout seul, ce n'est peut-être pas suffisant. Puis il s'aperçut qu'il ne pourrait plus battre ses records sur l'horloge de Poucier. Il lui semblait pourtant qu'il commençait à atteindre une certaine maîtrise du temps, mais il se demandait pourquoi un nombre précis de secondes en plus, ou en moins, avait une influence sur ce qui, justement, dépassait toute mesure. Et si dix minutes se réduisaient parfois à un clin d'oeil, ce clin d'oeil se référait toujours à la vie d'un homme, avec son début et sa fin. Le tremplin du temps n'était-il pas une balançoire ? Et Valentin se balança.
- Lorsqu'il se retrouva derrière son voile astrologique, il s'aperçut que la consultante dormait. Il donna de petits coups sur la table et annonça d'une voix forte :
- - C'est dix francs, madame.
- La madame sursauta, allongea ses dix balles et sortit, l'oeil hagard. Valentin se félicita. Ce n'est pas si mal comme début, se dit-il, et suivant les instructions de Julia si bien expliquées... d'ailleurs, sur la porte, il donna deux petits coups de sonnette pour faire entrer le numéro deux. Mais personne n'apparut. Valentin se gratta la tête ; il y avait trois possibilités : que le numéro deux se soit endormi ; que le numéro deux soit reparti et qu'il y ait un numéro trois ; enfin, qu'il n'y ait pas de numéro deux, c'est-à-dire qu'il n'y ait pas non plus de numéro trois, ni personne. Dans le premier cas, il n'y avait pas de raison pour que deux nouveaux coups de sonnette réveillassent plus le sujet que les

deux précédents ; dans le second cas, donner trois coups de sonnette était la solution juste ; dans le troisième cas, ça n'avait aucune importance. Valentin donna donc trois coups de sonnette. Un meussieu entra, qui déposa sur la table son numéro d'ordre, le numéro deux ; il s'assit en souriant d'un air futé.

- Un qui se croit un petit malin, se dit Valentin, mais comment le contrer ? Quel métier !
- - Vous ne saviez donc pas que je n'étais pas parti ? dit le petit malin. Et je préfère vous prévenir tout de suite qu'il n'y a pas de troisième client. Il ne semble pas que vous le sachiez non plus.
- - Pour nous autres, dit Valentin, le deux et le trois sont un et le même. Le temps est double : le passé et le futur, et pourtant il est triple puisqu'il y a le présent.
- - Si la consultation est de trois franc, dit le petit malin, et que je ne vous en donne que deux, vous ne trouverez pas que c'est la même chose.
- - La consultation est de vingt francs, dit Valentin décidé à saler cet emmerdeur. Payables d'avance.
- Le type allongea ses vingt balles et Valentin les recouvrit pudiquement avec le Numéro Magique de l'individu. Mais, ce faisant, il avait montré sa main et il s'aperçut que l'autre avait biglé dessus, très intéressé. Valentin, aussitôt, sentit le flic et il en conclut qu'il n'avait vraiment pas été long à se faire pincer. Est-ce qu'il irait en taule ? Est-ce qu'on allait en prison pour devinerie ?
- L'autre attendait patiemment, il avait l'air sûr de lui et doucement ironique.
- Quel sale con, se dit Valentin. Julia l'aurait possédé, elle. Je gâche le métier. Et il soupira.
- - Alors ? demanda le numéro deux.
- - Un de vos collègues vous veut du mal, commença Valentin.
- - Et comment est-il ? demanda l'autre qui ne pouvait s'empêcher de se montrer narquois.
- - C'est un brun moustachu, avec un chapeau melon, un pébroque et de gros godillots.
- - Et une cicatrice sur la joue droite ?
- Valentin ne tomba pas dans le piège.
- - Sur la joue gauche, dit-il.
- - C'est lui, murmura le consultant abasourdi.
- - Il va vous gratter dans une affaire dont vous vous occupez tous les deux.
- - L'affaire des voleurs de soucoupes ?

-
- - Egzactement. Il va vous couper l'herbe sous le pied, si vous n'y prenez garde.
 - - Qu'est-ce que je dois faire ?
 - - Ça fera dix francs de plus, dit Valentin.
 - L'autre s'empessa de les aligner.
 - - Trouvez-vous demain matin, à sept heures, devant le Sacré-Coeur, et vous verrez vous même ce que vous aurez à faire.
 - - Devant le Sacré-Coeur ?
 - - Devant le Sacré-Coeur.
 - L'autre faisait l'air perplexe.
 - - Vous vous foutez de moi, finit-il par dire.
 - - En tout cas, dit Valentin, je ne vois pas ce que vous risquez en allant devant le Sacré-Coeur.
 - - Ça, c'est vrai.
 - - Je vais vous dire encore autre chose.
 - - Oui ?
 - - A propos de votre femme. Y a un type qui tourne autour, un de vos collègues.
 - - Comment est-il ?
 - - Un brun, moustachu. Avec un chapeau melon, un pébroque, et de grosses godasses.
 - - Vous êtes sûr ?
 - - Je le vois.
 - - Alors, c'est Anatole. Je m'en doutais.
 - - Méfiez-vous en, c'est un coquin. Je regrette de ne pouvoir vous garder plus longtemps. Revenez me voir si vous avez d'autres difficultés. Je vous laisserai maintenant la consultation à dix francs.
 - - Je vous remercie.
 - Le hambourgeois hésitait.
 - - Vous devriez mettre des gants, finit-il par dire.
 - - C'est moi qui vous remercie, dit Valentin.
 - Le hambourgeois s'en fut.

- Valentin le regarda par la fenêtre traverser la cour. Il sentit que l'autre irait loin, jusqu'au Sacré-Coeur.
- Puis, Valentin donna trois coups de sonnette, puis quatre, mais sans succès. Il alla jeter un coup d'oeil dans le salon d'attente : il était vide. Qu'est-ce que Julia racontait, qu'elle faisait des affaires d'or ? Que le salon ne désemplassait pas ? Il lui fallut attendre une heure le numéro trois, c'était miss Pantruche. Cela rentrait dans le jeu.
- - Que désirez-vous savoir ? demanda Valentin en s'égosillant.
- Oui, que pouvait-elle bien désirer savoir, la pauvre loque ? Si elle voulait s'entendre raconter son passé, Valentin possédait toute la documentation désirée.
- - Si vous êtes voyante, dit miss Pantruche en se penchant vers lui pour essayer de la dévisager à travers son voile, si vous êtes voyante, vous devriez savoir ce que je désire savoir.
- Et dire que cette épave se permet de faire sa sceptique, soupira Valentin. Il fallait marquer un point.
- - Vous désirez connaître l'avenir, articula-t-il.
- - Voilà ! approuva triomphalement miss Pantruche.
- Mise en confiance, elle ne cela ¹⁷³ pas plus longtemps l'objet de sa visite.
- - Je ne veux savoir qu'une chose, dit-elle. S'il y aura la guerre.
- Ainsi, cette vieille pochotée miséreuse allait foutre en l'air dix balles pour entendre solennellement ce que tout esprit sensé pouvait lui apprendre gratuitement. Ce que les gens sont drôles, pensa Valentin, puis il découvrit que le coup "y aura la guerre" ressemblait au coup du prince hindou. Ça finissait toujours par arriver, à moins de clamser avant. Valentin essaya du neuf.
- - Rassurez-vous, madame, déclara-t-il de sa plus parfaite voix de châtré, y aura pas la guerre.
- Le visage de miss Pantruche se contracta.
- - Moi qu'espérais, murmura-t-elle.
- - Et pourquoi ? demanda Valentin, avec curiosité, en oubliant son personnage, mais l'autre n'y fit pas attention et répondit.
- - Ça leur ferait les pieds à tous ces salauds, dit miss Pantruche. Une bonne guerre qui les emmerde tous et qu'en tue le plus possible. Les commerçants, les proprios, les flics, les fonctionnaires, les vedettes de cinéma, les curés, les cyclistes, en l'air ! en l'air ! des bonnes bombes là-dedans ! qu'il en reste plus que des petits morceaux ! Ah ! les vaches ! L'année dernière avant Munich, je jouissais. La gueule des gens, ça valait mille. Car ils sont lâches avec ça, les fumiers. Et puis, le plus fumier et le plus lâche, le

¹⁷³ Cela : verbe céler = cacher.

Daladier, il a arrangé ça. Mais je me disais que c'était que partie remise. Alors, vous croyez vraiment qu'il y aura pas la guerre ?

- -Il ne s'agit pas de croire, mais de savoir, déclara Valentin.
- R. Queneau
- Un dimanche de la vie
- Gallimard

Temps mis pour lire ce texte de 1532 mots : minutes..... secondes

QCM

(Entoure la bonne réponse.)

- | | |
|--|------|
| la première personne qui viendrait, Valentin apprendrait | 1. |
| qu'elle épouserait un grand gourou | i. |
| qu'elle épouserait un grand mandchou | ii. |
| qu'elle épouserait un prince hindou | iii. |
| qu'elle épouserait un roi papou. | iv. |
| Valentin expliqua à sa consultante : | 2. |
| Sans aujourd'hui, l'avenir ne serait pas | i. |
| Sans lendemain, le présent ne vaudrait rien | ii. |
| Sans hier, demain n'existerait pas | iii. |
| Sans la nuit, le jour ne se lèverait pas. | iv. |
| Lorsqu'il se retrouva derrière son voile astrologique, il s'aperçut que : | 3. |
| | i. |

| | |
|---|------|
| la consultante bâillait | ii. |
| la consultante somnolait | iii. |
| la consultante se grattait | iv. |
| la consultante dormait. | 4. |
| Le second consultant : s'assit... | |
| en souriant d'un air futé | i. |
| en souriant d'un air rusé | ii. |
| en souriant d'un air roué | iii. |
| en souriant d'un air pincé. | iv. |
| | 5. |
| Valentin sentit aussitôt... | |
| le fric | i. |
| le flic | ii. |
| la problématique | iii. |
| Le déclic | iv. |
| | 6. |
| Le collègue du second client est : | |
| un blond, moustachu. Avec un chapeau rond, une breloque et de gros botillons | i. |
| un roux, barbu. Avec un chapeau mou, des binocles et de gros godillots | ii. |
| un brun, moustachu. Avec un chapeau melon, un pébroque et de grosses godasses | iii. |

| | |
|--|------|
| un blond, barbu. Avec un chapeau breton, un pépin et de gros sabots. | iv. |
| Valentin conseilla à son client de se trouver : | 7. |
| lundi matin, à dix heures, devant le "Petit Bonheur" | i. |
| après-demain matin, à six heures, au marché aux fleurs | ii. |
| demain matin, à sept heures, devant le Sacré-Coeur | iii. |
| demain matin, à huit heures, à la gare de Pont-de-l'Eure. | iv. |
| La troisième consultante se permettait de faire... | 8. |
| de la politique | i. |
| des critiques | ii. |
| sa sceptique | iii. |
| sa pudique. | iv. |
| La troisième consultante se nomme : | 9. |
| Miss Baudruche | i. |
| Miss Saudruche | ii. |
| Miss Pantruche | iii. |
| Miss Gaudruche. | iv. |
| Valentin déclara à sa dernière consultante : | 10. |
| | i. |

Il ne s'agit pas de croire, mais de prévoir

ii.

Il ne s'agit de devoir, mais de pouvoir

iii.

Il ne s'agit pas de croire, mais de savoir

iv.

Il ne s'agit pas d'apprendre, mais d'informer.