



RENNES, PU RENNES, 2011
PAIDEIA

Fanny Renard

**Les Lycéens et la lecture.
Entre habitudes et sollicitations**

334 pages

ISBN 978-2-7535-1458-4
19 €

LES LYCÉENS ET LA LECTURE

Fanny Renard a publié en 2011 cet ouvrage consacré à la lecture des lycéens qui reprend l'essentiel de sa thèse. À partir d'une enquête réalisée en classe de Seconde, d'entretiens avec les lycéens, avec leurs professeurs, d'analyse de copies et d'observations de cours – enquête mise en perspective avec une étude des Instructions officielles¹ –, l'auteure met au jour « l'inégale aisance des élèves » à répondre aux « exigences de la lecture littéraire au lycée », inégale aisance attribuée à des facteurs scolaires (habitudes lectorales et sollicitations professorales) et extrascolaires (familles, pairs, bibliothèques...). Pour retracer la constitution des habitudes de lecture, deux questions interrogent le parcours des enquêtés à trois moments de leur vie : l'enfance, chapitre 1 ; le collège, chapitres 2 et 3 ; le lycée, chapitres 4, 5 et 6. Suivant quelles modalités et dans quels contextes s'élaborent les habitudes lectorales ? Par et pour quelles socialisations ?

L'ENFANCE

Les enquêtés se partagent en deux groupes de lecteurs : les initiés et les « tard-venus ». Les parents des initiés sont bacheliers et se caractérisent par une familiarité avec l'écrit : lecture ritualisée d'histoires ; maniement d'albums choisis et lectures individuelles précoces. Ces pratiques sont doublées d'une exigence de concentration scolaire qui prend plusieurs formes : mise à distance des écrans ; retour réflexif sur les lectures et conseils sur les manières de lire. Ainsi les initiés, dès leur tout jeune âge, bénéficient à la maison d'une consolidation-structuration des compétences lectorales en harmonie avec les enseignements scolaires.

Si les parents des « tard-venus »² ont eu des scolarités courtes, ils présentent toutefois une relative familiarité avec l'écrit. Ce qui est plus déterminant, c'est que, dans ces familles, la familiarisation avec les récits est détachée de la familiarisation avec la lecture. Car ces familles, qui ont une moins bonne connaissance du système scolaire, délèguent l'apprentissage de la lecture à l'école et au cours préparatoire.

LE COLLÈGE

Qui fait lire quoi à qui ? (chapitre 2). L'auteure identifie « quatre maillons de la constitution des goûts et des habitudes : le cours de français, les adultes proches, les lieux [...] de la socialisation familiale et les pairs ». La découverte des classiques est la priorité à l'école, même si certains professeurs n'encadrent pas vraiment les lectures. Les enfants de bacheliers sont les plus gros lecteurs « de ce corpus qui retient l'attention de l'enseignement littéraire lycéen ».

Minoritaires à l'école, les sociabilités lectorales deviennent essentielles dans l'espace familial conduisant à une variété d'offres de lectures : lectures classiques, mais aussi lectures collectives ou partagées de journaux, dictionnaires, adaptations, sorties au théâtre, à l'opéra... Au collège, on note donc une certaine homogénéisation entre les préconisations de l'école et celles de la famille. Ces impulsions verticales ne sont pas affaiblies par celles des pairs.

Quelles façons de lire et de dire ses lectures ? (chapitre 3). Ce qui est scolairement attendu à partir du collège, c'est la mise en mots des lectures et l'auteure constate que c'est sur ce point particulier que « les enquêtés ont été inégalement entraînés ». Par ailleurs, les enfants ont acquis dans l'espace privé des façons de lire diversifiées pas toujours scolairement rentables.

Certains – plus nombreux parmi les tard-venus – regardent les adaptations filmiques ou ont recours à la collection Profil pour répondre aux questions de lecture. L'auteure constate que les élèves savent expliciter la méthode de lecture littéraire sans pour autant s'y livrer lorsqu'ils ont un texte à lire. L'enseignement littéraire est peu à peu déconnecté des expériences de lecture des élèves.

LE LYCÉE

Quelles sont les sollicitations lectorales en Seconde (chapitre 4)? Les professeurs déclarent choisir les textes à lire parmi ceux pour lesquels ils se « sentent particulièrement compétents » parce qu'ils les ont travaillés pour les concours ou à l'université. Ces choix induisent une relation professeur-élèves très hiérarchisée. L'élève attendu est un « apprenti » qui doit laisser ses interprétations personnelles de côté. Il doit repérer des faits de langue, se laisser guider par le questionnement du professeur, avant de s'essayer lui-même à l'interprétation. Pour beaucoup d'entre eux, les élèves s'en tiennent à la première étape et ne finalisent pas vraiment l'analyse. Cette phase revient au professeur. S'ils se soumettent aux interprétations de leurs enseignants – pour avoir une bonne note –, les lycéens n'abandonnent pas pour autant leurs manières de lire qu'ils jugent souvent aussi légitimes que celles du professeur. Devant cet état de fait, il arrive que des enseignants cherchent à prendre en compte ces lectures d'élèves, dans l'intention de rendre la séance « plus vivante ». L'auteure attribue « cette difficile canalisation de l'interprétation » à la construction de mauvaises habitudes lectorales antérieures (Chapitre 5). Au final, 14 sur les 77 enquêtés réussissent parce qu'ils ont reçu une « bonne préparation au collège », qu'ils « reconnaissent l'autorité professorale » et que leur « entourage familial » les encourage.

Les lectures lycéennes varient selon les contextes (chapitre 6). L'acquisition au fil de la scolarité de manières de lire différentes et la diversité des offres de lectures extrascolaires conduisent à ne plus opposer lecture plaisir à la lecture travail. L'enquête révèle la porosité entre les deux manières de lire.

QUELQUES REMARQUES POUR CONCLURE

Au croisement des sociologies des savoirs et des savoir-faire et des sociologies de la lecture et de l'éducation, l'ouvrage éclaire les pratiques de lecture des lycéens français à la fin du XX^e siècle évaluées à l'aune des « exigences des lectures lycéennes ». Définir les critères de réussite en référence au programme international PISA, qui évalue précisément les performances des élèves de 15 ans³, n'aurait-il pas permis une approche plus complète de la question?

Dans le même esprit, durant la quinzaine d'années qui sépare la date de publication (2011) de celle de la collecte des données (1997), des évolutions considérables ont été mesurées. Citons pêle-mêle : une meilleure connaissance des pratiques culturelles privées (Bernard Lahire, *La Dissonance*, 2004) ; la question de la « mise en mots » de la littérature (Pierre Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, 2007) ; et surtout la forte intrusion du numérique dans l'espace privé qui, dès la préadolescence, modifie profondément l'impact des sollicitations entre pairs (Hervé Glévairec, *La Culture de la chambre*, 2010). Si des études postérieures à 2007 figurent dans la bibliographie, ont-elles infléchi l'analyse?

Pourquoi passer sous silence aussi les nombreux débats relatifs à l'enseignement des Lettres dans le secondaire (« Comment enseigner le français »? in *Le Débat*, n°135, 2005 ou *La Littérature en péril*, Tzvetan Todorov, 2007) au moment où une profonde refonte de l'enseignement littéraire était amorcée, dès la maternelle, avec les IO de 2002 (Danielle Dubois-Marcain, Catherine Tauveron, « Pratiques effectives de littérature à l'école et au collège », INRP, *Repères*, n°37, 2008).

Au final, un des mérites de cet ouvrage est d'avoir montré l'importance du début de la scolarité. Les enseignants et les formateurs constateront avec profit que des marges de progression sont possibles, tant dans la constitution de la bibliothèque intérieure des élèves que dans les modalités de lectures et de leurs socialisations, afin de rendre effective la réussite de tous les élèves.

Christa Delahaye

Université d'Artois. INRP, équipe Littérature et enseignement 2004-2008

1. IO de 1987 en vigueur au moment de l'enquête. Sont aussi abordées celles de 1995 et de 1999-2001 (p. 164-180).
2. Tous les enquêtés ayant redoublé en primaire sont des « tard-venus » (p. 50).
3. En France, ils se trouvent pour la plupart en Seconde.