Une approche sociologique des habitudes de lecture

Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire

Fanny Renard

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/258>

DOI : 10.4000/educationdidactique.258

ISBN : 978-2-7535-1617-5

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2008

Pagination : 41-68

ISBN : 978-2-7535-0712-8

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Fanny Renard, « Une approche sociologique des habitudes de lecture », *Éducation et didactique* [En ligne], 2-1 | juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 25 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/258> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.258>

UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DES HABITUDES DE LECTURE Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire

Fanny Renard, UMR GRS, Université Lyon 2

Résumé : L'étude des contextes scolaire et extra-scolaire s'avère utile à la compréhension des savoirs et savoir-faire des élèves et des conditions de leurs aisances ou difficultés par rapport aux exigences scolaires.

Nous le montrons dans cet article à partir d'une recherche sur les lectures actuelles et passées d'élèves de seconde d'enseignement général, inscrite à la croisée des sociologies de l'éducation, de la lecture et de la socialisation.

Nous pointons les caractéristiques des exigences scolaires et leurs différences avec les habitudes de lecture extra-scolaires, du point de vue des textes lus, des façons de lire et des conditions individuelles ou collectives de découverte des textes. Nous soulignons les rapports différents à l'apprentissage scolaire générés par la variation sociale des familiarisations avec la lecture et aussi l'interdépendance des sollicitations lectorales émises au sein des cours de français et en dehors. Nous mettons en évidence le fait que les lectures réalisées sont indissociables des sollicitations lectorales auxquelles elles répondent.

Les orientations théoriques, les options méthodologiques et les analyses présentées offrent un terrain de discussion aux sociologues et aux didacticiens.

Mots-clés : Sociologie - Lecture - Enseignement - Contextes scolaire et extra-scolaire - Habitudes et sollicitations lectorales.

Fanny Renard

La recherche sur laquelle s'appuie cet article porte sur les lectures scolaires et extra-scolaires, actuelles et passées, d'élèves de seconde d'enseignement général (Renard, 2007).

Pour éclairer la variation sociale des lectures adolescentes et la variété des lectures effectuées en contextes scolaire et extra-scolaire (Singly, 1993 ; Baudelot, Cartier, & Détrez, 1999), nous avons inscrit notre recherche dans une sociologie de la socialisation (Darmon, 2006) et cherché à mettre en évidence les processus de construction et de mise en œuvre des habitudes de lecture. Dans la lignée des travaux visant le dépassement de l'opposition entre pratiques ou singularités individuelles et déterminations sociales (Elias, 1991, pp. 69-72), nous avons appréhendé les lectures adolescentes comme rencontre entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles (Lahire, 1998, pp. 60-63). Par ailleurs, nous avons prêté attention aux dimensions diachronique et synchronique de la socialisation lectorale pour comprendre les habitudes constituées : en explorant d'un côté l'évolution des sollicitations et des habitudes lectorales au fil du temps (nous avons distingué trois périodes biographiques : l'enfance, les périodes

collégienne et lycéenne) et, de l'autre, leur variation selon les intermédiaires de lecture (enseignants de français, proches – parents, frères et sœurs, oncles et tantes, etc. –, pairs, professionnels de la lecture...), selon les contextes scolaire et extra-scolaire. L'intérêt porté à la dimension sociogénétique des savoirs et savoir-faire (Lahire, 2005, p. 321), en l'occurrence ici des habitudes de lecture, visait la compréhension de l'inégale réussite des enfants dans l'acquisition et la maîtrise des savoirs scolaires, à l'aune desquels ils sont évalués.

Par ces différents aspects, la recherche réalisée peut intéresser les approches didactiques préoccupées par les processus de transmission et d'appropriation des savoirs et savoir-faire, et attentives à la variation sociale de ces phénomènes (Lahire, 2007, p. 77). En veillant à ne pas enfermer la sociologie de l'éducation dans les murs de l'institution scolaire, elle fait en outre écho aux conceptions des didacticiens qui invitent à la prise en compte des réalités extra-scolaires (Chevallard, 2007, p. 18).

L'analyse des réalités extra-scolaires éclaire, par comparaison, la spécificité des réalités scolaires du

point de vue non seulement des savoirs et savoir-faire (ou habitudes) enseignés en classe, mais aussi des conditions de leur transmission et de leur appropriation par les élèves selon qu'ils y ont été plus ou moins préparés antérieurement ou en dehors de l'école¹. En outre, elle révèle ce que les « élèves » (qui sont aussi « enfants », « amis », « pratiquants de telle ou telle activité », etc.), font en dehors de l'école, et qui est plus ou moins différent de ce qui se fait en classe, selon les pratiques et caractéristiques sociales et scolaires des « agents socialisateurs » qu'ils côtoient (adultes proches, pairs, professionnels, etc.). Enfin, en invitant à prêter attention aux contextes, elle permet d'étudier leurs effets sur la mise en œuvre d'habitudes plus ou moins fortement constituées (Labov, 1993).

De fait, l'analyse soulève des questionnements généraux sur l'enseignement : les savoirs enseignés à l'école s'apparentent-ils aux savoirs portés par les parents, amis, ou autres institutions culturelles ? Quelles sont les différences et ressemblances ? Leurs spécificités respectives dépendent-elles des « arbitraires culturels » (Bourdieu & Passeron, 1970, pp. 22-23) socialement différenciés ? Peut-on envisager les savoirs indépendamment des savoir-faire construits et mis en œuvre et de leur contexte de réalisation ? Les aisances ou difficultés d'acquisition des savoirs et savoir-faire enseignés à l'école, à un niveau d'enseignement donné, dépendent-elles des savoirs et savoir-faire construits ailleurs ou antérieurement, des conditions de leur transmission ? Etc.

Néanmoins, c'est en s'attachant à des savoirs et savoir-faire particuliers que la fécondité d'une telle approche s'éprouve. Nous illustrerons l'intérêt d'une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire pour comprendre les lectures d'adolescents.

Nous centrerons notre propos sur la nature des sollicitations portées par les contextes scolaire et extra-scolaire et sur les habitudes de lecture dont elles favorisent la mise en œuvre : du point de vue des textes suggérés en lecture, des façons de lire suscitées – ce qui est retenu des textes et la manière dont cela l'est –, et des conditions de découverte des textes (individuelles ou collectives, par le déchiffrage ou l'écoute, etc.)².

Nous montrerons d'abord, pour les lectures collégiennes, que cette étude conjointe fait apparaître

la spécificité des savoirs et savoir-faire lectoraux enseignés en classe. Nous pointerons ensuite qu'elle permet de rendre raison des conditions de familiarisation avec la lecture pendant l'enfance et qu'elle facilite la compréhension des lectures extra-scolaires lycéennes.

Mais présentons au préalable le dispositif d'enquête mis en place pour appréhender la variation sociale des socialisations lectorales, leurs dimensions diachronique et synchronique, et pour expliquer les aisances et difficultés scolaires en matière de lecture.

L'empreinte de la question du scolaire et de l'extra-scolaire sur le dispositif d'enquête

La problématisation de la recherche impliquait notamment l'étude des réactions à des sollicitations contextuelles précises en fonction notamment des habitudes constituées par les lecteurs. Cela nous a conduit à définir le terrain et la population d'enquête en déterminant un contexte de lecture commun à l'ensemble des lecteurs interrogés.

Par décisions successives, nous avons retenu les cours de français dispensés en classe de seconde d'enseignement général. Cela nous permettait d'abord d'identifier ce qui est légitime scolairement en matière de lecture, élément essentiel à l'appréhension et à la maîtrise des possibles effets de légitimité en situation d'entretien (Bourdieu & Chartier, 1993) : en effet, la lecture est explicitement désignée comme objet d'enseignement au sein des cours de français, et, en classe de seconde, la lecture est au plus près de son stade ultime dans l'enseignement secondaire. De plus, repérée comme tournant des pratiques de lecture (Détrez, 1998 ; Bautier & Rochex, 1998 ; Bucheton, 1999), l'entrée au lycée semblait particulièrement intéressante pour saisir des sollicitations lectorales nouvelles et les réactions d'élèves à celles-ci. Elle facilitait, par ailleurs, l'étude de savoirs et savoir-faire dont l'explicitation est plus aisée lorsqu'ils sont en cours de constitution que lorsqu'ils sont constitués en routines (Johsua & Lahire, 1999, p. 46).

La définition nationale des enseignements garantit une relative homogénéité d'un contexte constitué par un même niveau et une même filière d'enseignement,

à l'inverse du contexte familial, rendu hétérogène par la structure sociale. Elle autorise donc la réalisation de l'enquête dans plusieurs classes de même niveau et filière d'enseignement (finalement, 7 classes de 4 établissements publics de l'agglomération lyonnaise). Nous avons reconstruit les sollicitations lectorales portées par le contexte scolaire de lecture en seconde à partir des Instructions officielles en vigueur, à partir des entretiens avec les enseignants de français sur leurs pratiques professionnelles, l'enseignement dispensé, leur rapport aux programmes, les difficultés et aisances de leurs élèves en matière de lecture, à partir de leurs outils pédagogiques (manuels, fiches

distribuées, etc.), et à partir de 150 heures d'observation de leurs cours. Par ailleurs, l'implantation de ces classes dans des établissements de zone urbaine au recrutement social varié, nous a permis de diversifier les caractéristiques sociales des enquêtés du point de vue du sexe, de l'origine sociale et du parcours scolaire – trois variables fortement discriminantes en matière de lecture (Baudelot *et al.*, 1999). Menée auprès d'un nombre conséquent de lecteurs (77), l'enquête a fourni le matériau nécessaire pour tenir ensemble la logique de compréhension individuelle des habitudes à partir des socialisations lectorales, et l'étude de la variation sociale de ces socialisations.

Caractérisation de la population enquêtée selon le sexe, le niveau de diplôme des parents et le profil scolaire

	Niv. dip. parents ≥ bac	Niv. dip. parents < bac	Sco. sans red.	Sco. avec red.	Effectifs
Filles	23	15	22	16	38
Garçons	19	20	25	14	39
Total	42	35	47	30	77

Niv. dip. = niveau de diplôme ; *Sco sans/avec red.* = scolarité sans redoublement ou en comptant au moins un.

Afin de ne pas identifier abstraitement les déterminismes sociaux de la lecture, nous avons eu pour principe de partir résolument des lecteurs pour remonter à ce qui a suscité ou gêné leurs lectures. Par le biais de diverses méthodes, nous avons produit un matériau permettant la reconstruction des habitudes lectorales, mais aussi des manières dont les lecteurs les ont constituées, dont ils en constituent encore et les mettent en œuvre en différents contextes.

Nous avons étudié les lectures scolaires actuelles des enquêtés notamment à partir de leurs productions écrites ou orales par la *collecte de copies*, ou la *réalisation d'observations en classe*. Mais ce matériau a surtout été mobilisé dans le croisement avec d'autres parce qu'il s'est avéré insuffisant à plusieurs titres. Les interactions entre enseignant de français et élèves autour des textes nous ont permis de mettre en évidence et d'analyser les sollicitations lectorales portées par le contexte scolaire ainsi que les lectures réalisées par un certain nombre d'élèves en réaction à ces sollicitations. Cependant, la présence en classe ne permet pas d'appréhender les lectures de tous les élèves du fait de leur inégale participation. Les copies constituent un matériau plus adéquat pour atteindre

l'appréhension des textes par l'ensemble des élèves en réaction à des sollicitations scolaires. Mais, si elles donnent accès à des lectures effectives, elles ne constituent pas un matériau sans inconvénients. Nous ne saisissons à travers elles que l'appréhension des textes que les élèves ont produite à l'attention de leur enseignant. Or leur appréhension des textes ne s'y arrête pas nécessairement : les élèves peuvent garder par devers eux des réactions lectorales qu'ils pensent, ou savent, inadaptées au contexte scolaire. Par ailleurs, la collecte de ce matériau n'est pas sans difficultés. Non orchestrée par les enseignants et effectuée sur simple demande aux enquêtés à l'occasion des entretiens, elle fut loin d'être systématique. L'inégale composition du corpus tant par le nombre de copies (allant de zéro à 19 copies selon les enquêtés) que par leur nature (vérifications de lecture, commentaire, argumentation, contrôle de connaissances sur le vocabulaire analytique, etc. ; copies bien ou mal évaluées) rendait difficile la comparaison des lectures scolaires des élèves à partir de ce seul matériau. Toutefois, les copies complètent utilement les propos tenus en entretien.

Nous avons en effet réalisé des *entretiens approfondis* (de une heure à trois heures) avec les élèves

en dehors des heures de cours, au sein de l'établissement scolaire dans des salles de permanence ou à leur domicile, selon leur souhait. La production d'informations a suivi trois pistes d'investigation.

Les lectures concrètes effectuées au moment de l'enquête et par le passé, dans différents contextes (scolaire et extra-scolaire). Nous avons veillé à faire décrire précisément les textes lus, les réactions lectorales, les conditions de lecture et les modalités d'accès aux textes. Nous avons tenté de limiter les non-déclarations de certaines pratiques par effets de légitimité ou difficile remémoration des lectures (textes feuilletés, consultés, lus pour ou à autrui, etc.) en interrogeant systématiquement les enquêtés à leur endroit (Chartier, Debayle, & Jachimowicz, 1993). Nous avons ainsi collecté des propos sur des livres de la littérature classique, mais aussi sur des bandes dessinées, des magazines, des journaux, des ouvrages de référence que sont par exemple les dictionnaires ou les livres pratiques. Nous avons en outre suscité la mention d'activités non conçues habituellement comme lectures lorsqu'elles sont pratiquées : la lecture de textes religieux, celle de livres-jeux ou celle de manuels lors du travail scolaire par exemple.

Connaissant les œuvres étudiées en cours de français l'année de l'enquête, nous avons demandé aux enquêtés d'en évoquer la lecture et nous avons pu constater différentes façons dont des élèves d'une même classe les avaient lues. Sur ce point, la démarche s'apparente à celle d'autres enquêtes étudiant les productions écrites d'élèves (Bautier, Charlot, & Rochex, 1992 ; Bautier & Rochex, 1998 ; Bucheton, 1999). À partir de comptes rendus écrits d'une nouvelle de D. Daeninckx, Dominique. Bucheton a ainsi pu mettre en évidence diverses « postures de lecteur » et modalités d'interprétation des textes, non exclusives. Par la conduite des entretiens, nous accompagnions toutefois plus la production des comptes rendus oraux de lectures. Nous ne demandions pas aux élèves de « commenter » les textes comme ils commenteraient « un match de foot » ou « un film » avec des « copains » ou leur « famille » (pp. 140-141), mais d'identifier les textes lus, d'évoquer ce qu'ils en avaient retenu, s'ils les avaient appréciés ou non en indiquant les raisons. Sur la base des différentes façons de dire des lectures, plus ou moins explicites, privilégiant tantôt l'évocation des caractéristiques

textuelles, tantôt celle des réactions lectorales, tantôt encore celle des conditions de lecture, nous avons identifié différentes façons de lire.

Nous n'avons en revanche pas souhaité déduire de ces comptes rendus les rapports des élèves aux textes lus et à l'activité scolaire ou extra-scolaire de lecture :

À propos de ce qu'elle identifie comme « posture d'extériorité au texte », D. Bucheton écrit : « Le texte de l'élève a globalement l'apparence d'une *tâche scolaire*, une tâche aveugle, dépourvue de signification pour la personne de l'élève ou une tâche dangereuse (car écrire dévoile) » ; « L'élève reconnaît vaguement quelque chose et écrit un résumé succinct pour se débarrasser [...] le *texte* [peut être une] *description technique* sans trace d'un début de construction d'une signification quelconque. [...] [Il] est généralement très court. Parfois pour l'allonger l'élève recopie carrément un passage ». (pp. 140-141).

Nous avons donc rendu possible le croisement de ces comptes rendus avec d'autres déclarations comme *les expériences* que les enquêtés relaient à propos de *lectures et situations lectorales particulières*. Il ressort de ce matériau par exemple que des élèves fortement investis dans la réalisation du travail scolaire (temps passé à lire et à suivre les consignes lectorales, désir de satisfaire aux exigences professorales et d'avoir une bonne note, etc.), et parfois touchés par les textes mêmes, éprouvaient des difficultés à expliciter (comptes rendus oraux) et à rédiger (copies collectées) leurs réactions lectorales et leurs analyses des textes. La copie d'un passage leur permettait de donner à voir ce qu'ils jugeaient important dans le texte plus qu'elle ne révélait un manque d'« investissement » ou de « motivation ». À l'inverse, des élèves maîtrisant les savoirs et savoir-faire scolaires du commentaire parvenaient à expliciter leurs réactions lectorales et à produire des analyses de textes attendues alors même qu'ils se disaient indifférents à l'égard du travail réalisé pour les cours de français et des textes lus par ce biais.

Enfin, les entretiens ont permis la reconstruction des *parcours de lecteurs, des habitudes lectorales constituées, de la manière dont les enquêtés avaient réagi aux sollicitations auxquelles ils étaient et avaient été confrontés* (suivi, détournement, contestation). Tenant compte de la variété des modalités de socia-

lisation (Lahire, 2001) et des agents socialisateurs (pairs, famille, enseignants, professionnels du livre, etc.), nous avons interrogé les sollicitations, qu'elles soient perçues comme telles par les enquêtés comme les demandes scolaires ou les incitations parentales, ou qu'elles ne le soient pas, comme les lectures de l'entourage familial ou amical, les imprimés présents au domicile, les sujets de conversation entre pairs, les activités pratiquées, les choix d'orientation scolaire, les lieux de distribution fréquentés (bibliothèque, librairie, bureau de tabac, grandes surfaces...), les conditions d'existence et styles de vie. Nous avons été attentive aux valeurs informant les différentes évocations (quelles réalités sont appréciées ou connues, lesquelles font rire, agacent, etc.)³. La description précise des sollicitations lectorales scolaires a été rendue possible par une conduite des entretiens informée des Instructions officielles et Programmes en vigueur au moment de la scolarité des enquêtés pour chaque niveau d'enseignement et, pour la classe de seconde, des autres matériaux d'enquête. Enfin, nous avons veillé à reconstruire les habitudes lectorales, aussi bien celles constituées en routines que celles en cours de construction.

L'exploration diachronique de la socialisation lectorale et la reconstruction des parcours de lecteurs

ont permis d'éclairer les difficultés éprouvées par les élèves à répondre à des exigences scolaires nouvelles (Johsua & Lahire, 1999, pp. 45-46). Par exemple, il apparaît que la paraphrase, le résumé succinct, la copie et la description technique qui composent certains comptes rendus de lecture témoignent de savoirs et savoir-faire scolaires acquis à des niveaux d'enseignement antérieurs à la classe de 3^e plutôt que d'attitudes écolières à l'endroit du travail scolaire : le repérage et le relevé dans un texte ou la copie sélective des éléments textuels répondant aux questions professorales sont en effet les premiers savoir-faire enseignés à l'école pour la compréhension et l'analyse des textes. À ce titre, il paraît difficile de suivre D. Bucheton, lorsqu'elle estime, à partir des écrits collectés, qu'un élève adoptant une « posture d'extériorité au texte » « n'est en activité ni cognitive, ni langagière, ni psycho-affective. Il remplit sa feuille pour ne pas avoir de problème » (pp. 140-141). S'ils ne suffisent pas aux attendus de lecture en 3^e, et encore moins en 2^{de}, le repérage et le relevé de marques textuelles n'en constituent pas moins des manières scolaires de s'emparer et de rendre compte des textes lus.

Produit de choix indissociablement théoriques et méthodologiques, le dispositif d'enquête et le matériau analysé peuvent être récapitulés comme suit :

Reconstruire les habitudes et sollicitations lectorales des adolescents	Entretiens	77 élèves de seconde d'enseignement général interrogés sur leurs lectures scolaires et extra-scolaires, actuelles et passées, les sollicitations lectorales, les expériences de ces dernières. (réalisés en 1997-1998 et 2000-2001)
	Analyse de copies	Copies de français de seconde (nb variable selon les élèves, de 0 à 19).
Reconstruire les contraintes lectorales scolaires (pour la classe de seconde et les niveaux antérieurs)	Observations des cours de français	150 heures dans 7 classes de seconde d'enseignement général (suivis des diverses activités autour des textes littéraires ou autres en cours de français : lecture analytique, lecture d'œuvre intégrale, initiation au commentaire composé et à l'explication de texte orale, enseignements des techniques littéraires, etc.). Repérage des savoirs et savoir-faire enseignés, de la situation et des relations d'enseignement, des savoirs et savoir-faire mobilisés par les élèves. (réalisées en 1997-1998 et 2000-2001)
	Entretiens	7 enseignants de français de seconde des enquêtés élèves interrogés sur leurs pratiques professionnelles, l'enseignement dispensé, leur rapport aux programmes, les difficultés et aisances de leurs élèves en matière de lecture. (réalisés en 1997-1998 et 2000-2001)
	Analyse de documents	Documents pédagogiques des enseignants (manuels, fiches distribuées, etc.) ; Instructions officielles en vigueur aux différents niveaux de la scolarité des enquêtés (1985 pour l'école élémentaire, 1996 pour le collège ; 1995-1997 et 2000-2001 pour la seconde). Suivi des débats autour de la refonte des programmes de seconde (assemblée générale des opposants à cette réforme, lecture des propositions des concepteurs, etc.)

Les savoirs et savoir-faire lectoraux scolaires et extra-scolaires au collège

L'étude conjointe des lectures réalisées en contextes scolaire et extra-scolaire met en évidence la spécificité des savoirs et savoir-faire lectoraux enseignés en classe⁴ (textes lus, façons de lire exercées). Si l'observation des seules lectures scolaires fait apparaître leurs caractéristiques, la comparaison avec les savoirs et savoir-faire lectoraux extra-scolaires ne les rend que plus saillantes. En outre, l'étude conjointe de ces deux contextes souligne l'importance des intermédiaires de lecture (enseignants de français pour le contexte scolaire, adultes proches, pairs, professionnels pour le contexte extra-scolaire) : les lectures effectivement réalisées varient selon ces derniers (les collégiens lisent souvent des textes différents, de façons variées, en cours de français et en dehors). Enfin, elle permet de constater qu'un clivage social traverse ces deux contextes de lecture, même s'il est atténué en classe. Les lectures réalisées dans chaque contexte diffèrent selon le niveau de diplôme des parents : du fait des intermédiaires de lecture côtoyés émettant des sollicitations lectorales diverses ou du fait de l'inégal suivi de sollicitations lectorales potentiellement similaires.

Ce sont les savoirs et savoir-faire lectoraux exercés durant le premier cycle du secondaire, le collège, que nous avons particulièrement appréhendés de la sorte dans la recherche et dont nous souhaitons rendre compte ici, à partir des Programmes et Instructions officielles de 1996⁵ et des souvenirs de lectures collégiennes effectivement réalisées, reconstruites à partir des entretiens.

La lecture collégienne dans les Instructions officielles pour l'enseignement du français

Les Programmes et Instructions officielles, à l'aune desquels les enseignants doivent construire leur enseignement⁶, permettent une première approche du contexte scolaire et des sollicitations lectorales dont il est porteur. D'abord, nous pouvons y repérer les attendus officiels en matière de lecture : les caractéristiques des savoirs et savoir-faire (textes et façons de lire qui doivent être enseignés) et les liens souhaités entre eux, mais aussi l'enseignement envisagé. Ensuite, nous pouvons y saisir des implicites sur l'enseignement.

Trois éléments principaux, inégalement décrits, caractérisent les savoirs et savoir-faire lectoraux définis dans les documents officiels : la nature individuelle de leur acquisition et de leur mobilisation ; le corpus de textes à découvrir, appréhendé par la qualité et la quantité des textes ; les façons de lire les textes.

Ce sont des savoirs et savoir-faire acquis et mobilisés individuellement qui sont en effet évalués, en des moments distincts de l'étude ou de la lecture collective des textes. La formation d'un lecteur-usager des lieux de distribution comme les bibliothèques (et en particulier le CDI) qui doit pouvoir choisir seul les imprimés dont il souhaite s'emparer⁷, ou la réalisation de lectures individuelles au domicile, participent à l'acquisition et à la mobilisation individuelles des savoirs et savoir-faire lectoraux. Celles-ci s'opèrent toutefois principalement dans les conditions collectives de l'enseignement scolaire.

Pour large qu'il soit, le répertoire des textes suggérés à l'étude n'est pas infini. S'il contient les manuels et dictionnaires, il est essentiellement littéraire. Les « qualités littéraires : singularité du style, force de l'argument, portée symbolique » (MÉN, 1999, p. 40) doivent présider à la sélection professorale des textes étudiés. L'exploration de la production textuelle incitée au fil des cycles croise une organisation chronologique (de l'Antiquité au xx^e siècle), une organisation par genres (du théâtre au roman en passant par la poésie) et types de discours (narratif, descriptif, argumentatif), enfin la distinction entre les « textes porteurs de références culturelles » et la « littérature jeunesse »⁸.

Les documents officiels réglementent également l'enseignement ou l'accompagnement scolaire de deux façons de lire : la « lecture analytique » d'une part, et la « lecture cursive » d'autre part. En plus de définir chacune de ces « lectures », les documents officiels précisent leurs liens. La première s'effectue à l'appui de savoirs : les procédés stylistiques, linguistiques et lexicaux ainsi que les marques historiques constituent les indicateurs de la perception et de la compréhension scolairement attendues des textes. Ils les justifient. Ils permettent aussi l'observation de spécificités textuelles selon les genres, registre, esthétique, etc. (MÉN, 1999, p. 97), auxquelles sont associés des pactes lectoraux (MÉN, 1996, p. 14) : sont ainsi subrepticement enseignées les attentes et

réactions lectorales à l'endroit d'un texte, selon son genre par exemple. La lecture cursive des « œuvres exemplaires » de différents genres et de différentes époques est conçue comme l'occasion non d'étudier systématiquement, mais de connaître et d'*éprouver*, si ce n'est d'apprécier⁹, la variété des pactes lectoraux orchestrant la rencontre entre un texte et un lecteur : les expériences lectorales sont supposées dépendre des caractéristiques du lecteur (âge, sexe, conditions d'existence, expérience biographique, etc.) et de celles des textes auxquelles les lecteurs ont appris à associer des attentes lectorales particulières.

Lectures analytique et cursive sont souhaitées articulées et complémentaires : la lecture cursive « exerce une double fonction de préparation ou de prolongement » (MÉN, 1996, p. 17) des lectures analytiques. Réciproquement, la lecture analytique doit « nourrir et enrichir » les lectures cursives ultérieures des élèves; elle doit s'appuyer sur celles qu'ils ont réalisées au sein ou en dehors de l'école et non « les ignorer ou les refouler » (MÉN, 1999, p. 54).

Tant du point de vue des textes que des façons de lire, l'enseignement encouragé est progressif. L'ordre des œuvres présentées ou suggérées découle de leurs difficultés respectives, indissociablement appréhendées à partir d'une hiérarchie des œuvres et qualités littéraires : les œuvres « complexes » se substituant aux œuvres ou genres « simples » ou « stéréotypés » (« de S. King à Mérimée ou Maupassant, de Conan Doyle à Edgar Poe » [MÉN, 1999, pp. 177-178]). La progression s'effectue selon les cycles, ou même, au cours d'une séquence sur un sujet particulier.

Pour la classe de 3^e, il est spécifié : « Il est possible de ménager des étapes dans la découverte et, par exemple, de partir d'autobiographies très simples (R. Gary, *La Promesse de l'aube*, Azouz Begag, *Le Gone du Chaâba*) pour en venir ensuite à des autobiographies plus complexes (Chateaubriand, Rousseau, N. Sarraute) abordées à travers une série d'extraits. » (MÉN, 1999, p. 177).

La progression de l'enseignement de la lecture cursive est parallèle à cette évolution du répertoire. En revanche, pour la lecture analytique, la progression s'appuie sur l'augmentation des exigences en matière d'« outillage technique » (de plus en plus étendu et explicite de manière spécialisée) et non sur celle

des types de discours étudiés (MÉN, 1999, p. 173). S'il faut parvenir à une compréhension logique de la narration par une schématisation narrative en 5^e-4^e, l'étude du discours narratif doit commencer en 6^e par la compréhension chronologique d'un récit. Les termes savants de l'analyse textuelle doivent alors être mobilisés en situation et non être enseignés systématiquement (MÉN, 1996, p. 9), contrairement à ce qui est préconisé pour les classes ultérieures.

Enfin, les représentations associées à ces différents savoirs et savoir-faire guident et justifient l'enseignement encouragé. Leur repérage permet d'identifier des implicites pédagogiques.

Malgré la précocité de son enseignement (Lahire, 1993), la lecture analytique est décrite comme une pratique difficile : « [les élèves] ne ressentent pas véritablement [...] la nécessité d'étudier [le texte], sinon pour se faire expliquer les passages qui leur paraissent éventuellement obscurs ». Elle est distinguée de ce point de vue de la « lecture cursive », présentée comme étant relativement accessible aux élèves qui « découvrent souvent avec intérêt, voire curiosité, le texte qui leur est proposé » (MÉN, 1999, p. 97). De plus, l'une et l'autre recouvrent des objectifs distincts : si la première doit amener à une connaissance de la production textuelle et notamment de la littérature, la seconde est conçue comme l'outil pédagogique privilégié de la promotion du plaisir de lire et de son initiation¹⁰ d'une part, de lutte contre une inégale familiarisation familiale avec certaines références culturelles et littéraires, d'autre part. En outre, la lecture analytique est identifiée comme activité proprement scolaire, alors que la lecture cursive est associée à l'extra-scolaire, au quotidien. Et, comme pour signifier son évidence, les documents officiels la qualifient d'« ordinaire ». Ils renforcent cette caractérisation en suggérant un encadrement différencié des deux lectures. Les documents officiels recommandent pour celle-ci, un encadrement euphémisé, distinct de l'encadrement scolaire habituel (rythme collectif, guide de lecture systématique, évaluation, etc.). Ils critiquent par exemple l'évaluation des lectures cursives d'œuvres par le biais de fiches de lecture, surtout lorsque cette évaluation est isolée d'un travail en classe (MÉN, 1999, p. 96)¹¹. Ils encouragent en revanche les « échange[s], en classe, sur les livres lus », les présentations orales de « fiches de lecture » « desti-

nées à guider le choix d'un autre lecteur », les « jeux », les réalisations d'« affiches ou de panneaux d'exposition », l'organisation de « débats » (MÉN, 1999, p. 96).

Néanmoins, la lecture cursive présentée en classe n'est pas moins spécifique que la lecture analytique. Le bon lecteur est celui qui, en plus de pouvoir analyser les procédés textuels, a éprouvé les expériences lectorales conformes aux intentions textuelles décryptées ou celui qui a su réajuster ses réactions lectorales après l'étude. Face à des textes précis, ce ne sont pas n'importe quelles expériences et gestes lectoraux qui sont présentés et valorisés, mais ceux ressortissant aux pactes lectoraux enseignés : le rire pour la comédie et les farces, la catharsis pour la tragédie, l'identification aux personnages pour le roman initiatique, la réflexion éthique pour les contes philosophiques, le suspense pour les romans policiers, la peur et l'étrangeté pour les récits fantastiques, l'information pour les romans réalistes lus, la documentation pour les textes non littéraires « maniés » (plus que lus) comme les dictionnaires, encyclopédies ou manuels (MÉN, 1999, pp. 39, 69 & 71), le jeu de scènes, la vision ou l'écoute de représentations théâtrales pour les pièces de théâtre (MÉN, 1996, p. 24). Les documents officiels proposent et légitiment en fait une lecture ordinaire particulière : une lecture non seulement *formatrice* par un va-et-vient entre expérience vécue et expérience lue (Détrez, 1998, p. 363 ; Schön, 1993), mais aussi *participative*. Les expériences lectorales répondent alors aux pactes de lecture, ici, légitimes ; ce qui suppose, objectivement, une connivence culturelle¹² : les lecteurs ne sont en effet pas tous susceptibles de s'identifier à Julien Sorel, de rire des comédies de Molière, de partager l'alarme d'Hemingway à propos de la relégation de la littérature, de n'utiliser les encyclopédies que pour s'informer...

Les souvenirs de lectures scolaires

Les souvenirs de lectures scolaires collégiennes des enquêtés permettent d'approcher et de préciser les savoirs et savoir-faire lectoraux effectivement enseignés si ce n'est appropriés, et de les comparer à ceux présentés dans les Instructions officielles.

Les déclarations de lectures des enquêtés et le décompte des œuvres intégrales lues au collège par l'intermédiaire des cours de français et mémorisées, soulignent la quasi-exclusivité d'œuvres de la littérature recommandée. En effet, 302 déclarations sur 317 concernent des auteurs ou œuvres figurant sur les listes de suggestion ou dans les programmes (collège ou lycée).

Les déclarations de lecture rejoignent le « palmarès des auteurs lus » au collège dressé par Christian. Baudelot, Marie. Cartier et Christine. Détrez (1999, p. 93)¹³. Molière, Maupassant, Christie, Hugo, Balzac, Corneille et Mérimée sont les auteurs les plus cités et par un plus grand nombre d'enquêtés. Toutefois, Molière se distingue nettement des autres auteurs puisqu'il compte 57 déclarations de lecture. Maupassant, qui arrive immédiatement ensuite, n'en obtient que 18.

La distinction des déclarations selon qu'elles concernent des œuvres ou auteurs désignés comme « textes porteurs de référence » ou des œuvres ou auteurs classés dans la « littérature jeunesse », pointe la suprématie des premières : 218 déclarations de lecture renvoient à des « textes porteurs de références culturelles » et seulement 84 renvoient à des textes de littérature jeunesse.

La littérature classique garde une place privilégiée parmi les textes enseignés et donnés à lire à l'école. La « littérature jeunesse » a elle aussi fait sa place dans l'institution¹⁴, à l'exception des bandes dessinées (aucune déclaration de lecture par l'intermédiaire des cours de français), malgré la présence de certaines sur les listes de suggestion. Sylvia, fervente lectrice de BD, raconte par exemple comment son enseignante de 6^e lui a déconseillé la lecture de cette catégorie de textes :

« (Tu m'avais dit aussi que... t'aimais bien les BD et tout ça... ?) Mouais... Ben j'aimais bien puis après quand je suis rentrée en 6^e on m'avait dit... qu'il fallait pas trop que je lise de BD... (Qui c'est qui t'avait dit ça ?) La prof de français elle avait dit ça à mes parents : "Faut pas que Sylvia elle lise trop de BD" Puis ça je... j'ai toujours su pas [sic] pourquoi... » (Sylvia ; père : lamineur ; mère : femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans ; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents)

Nouvellement inscrites sur les listes de suggestion, les bandes dessinées n'ont pas pénétré les cours de français des enquêtés. Cependant, certains d'entre eux ont eu l'occasion d'en lire au CDI. De la sorte, les bandes dessinées ne sont pas entièrement exclues de l'institution scolaire.

Quinze déclarations seulement, faites par des enquêtés distincts, mentionnent des œuvres ne figurant pas sur les listes de suggestion. Il s'agit d'œuvres contemporaines ou plus anciennes ayant reçu un prix littéraire (E. Carrère, *La Classe de neige* – prix féminina 1995), de succès éditoriaux plus ou moins datés (M. Cardinal, *La Clé sur la porte*, J. D. Salinger, *L'Attrape-cœurs*) dont certains sont produits par des écrivains relevant de la grande production (*J'ai quinze ans et je ne veux pas mourir* de C. Arnothy – épouse d'un directeur du *Parisien Libéré* –, ou *Le Scaphandre et le papillon* de J.-D. Baudy – rédacteur en chef de *Elle*), d'œuvres étrangères de genre, reconnues par des publics amateurs (les romans de S. King, ou *Le Moine* de M. G. Lewis), etc. Le petit nombre de ces déclarations manifeste encore la priorité accordée à la littérature classique et à la littérature jeunesse au sein de l'institution scolaire et ce, dès le collège.

Enfin, seules Élodie et Najia évoquent les lectures encadrées scolairement d'ouvrages de référence, comme les dictionnaires, encyclopédies ou manuels. La rareté des lectures déclarées ne signifie pas leur absence en cours de français. Le questionnement sur la lecture de cette catégorie de textes a sans doute favorisé la faiblesse des déclarations. En effet, il ne proposait pas explicitement les différents contextes de lecture : « *Est-ce que cela t'arrive de lire des dictionnaires, encyclopédies, livres pratiques, etc. ? Si oui, lesquels ? Depuis quand ? À quelle occasion ? Où peux-tu les lire ?* ». La plupart des enquêtés ont alors pensé

à leurs lectures extra-scolaires. Mais la rareté de ces déclarations n'est pas seulement révélatrice de l'enquête. Elle témoigne aussi de la non-perception de cette lecture comme telle par les enquêtés (Lahire, 2002). Cette non-perception résulte notamment de l'enseignement même dont elles font l'objet : c'est la littérature que les cours de français invitent à définir comme lecture bien plus que les ouvrages de référence que les élèves apprennent à « manier », « utiliser », « consulter » (cf. *supra*). En outre, d'après les documents officiels, c'est « en collaboration » avec le documentaliste, si ce n'est sous sa tutelle, au CDI, et moins dans la salle de classe, que les élèves apprennent à « compiler » ces ouvrages¹⁵.

Si nous nous intéressons non plus au contenu des déclarations des lectures, mais aux enquêtés les ayant effectuées, le constat de l'efficacité des sollicitations scolaires à lire de la littérature recommandée auprès de la population est tout aussi frappant. Quelle que soit l'appréciation par les élèves des livres lus pour les cours de français, la quasi-totalité des enquêtés (75/77) se souviennent avoir lu intégralement au moins une œuvre littéraire figurant sur les listes de suggestion durant leur scolarité collégienne. Autrement dit, l'institution scolaire fonctionne bien, auprès d'une population relativement sur-sélectionnée scolairement¹⁶, contre une répartition socialement et sexuellement différenciée des lectures, notamment littéraires (cf. *infra*).

En considérant lecteur d'une catégorie de textes tout enquêté ayant déclaré la lecture d'au moins une œuvre – en mentionnant un titre ou un auteur –, nous pouvons récapituler les littératures appréhendées par les enquêtés par l'intermédiaire de l'institution scolaire durant la période collégienne (un enquêté peut avoir lu des textes des différentes catégories) :

Tableau 1 Enquêtés ayant déclaré la lecture d'au moins une œuvre de littérature classique, jeunesse et/ou ne figurant pas sur les listes de suggestion par le biais des cours de français

	Littérature classique		Littérature jeunesse		Littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion	
	Parents bacheliers	Parents non bacheliers	Parents bacheliers	Parents non bacheliers	Parents bacheliers	Parents non bacheliers
Filles	22 / 23	13 / 15	20 / 23	9 / 15	9 / 23	1 / 15
Garçons	17 / 19	17 / 20	14 / 19	14 / 20	5 / 19	1 / 20
	39	30	34	23	14	2
Total par littérature	69		57		16	
	75					

L'identification des lectures mentionnées par les enquêtés conforte l'idée de la priorité accordée à la littérature classique au sein de l'institution scolaire. Une majorité d'enquêtés (51/77) a lu durant le collège des « textes porteurs de références culturelles » et des textes de « littérature jeunesse ». Quand ils n'ont lu que l'une des sous-catégories de littérature recommandée, ceux n'ayant lu et mémorisé que des textes de littérature classique sont un peu plus nombreux (15 enquêtés) que ceux n'ayant lu et mémorisé que des textes de littérature jeunesse (6 enquêtés). Les 16 enquêtés ayant lu par le biais des cours de français des œuvres de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion ont lu par ailleurs d'autres œuvres classées dans la littérature recommandée (classique ou jeunesse). Autrement dit, les écarts par rapport aux recommandations officielles sont extrêmement rares et n'apparaissent que lorsque le répertoire défini comme prioritaire a déjà été fréquenté par le biais de l'institution scolaire, ou est supposé l'avoir été en dehors des cours de français : sur les 16 enquêtés ayant lu une œuvre de littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion, seuls Peggy et Bruno ont des parents non bacheliers.

Deux éléments atténuent cependant le constat de la convergence des pratiques et des objectifs

institutionnels. Le premier concerne l'existence d'enquêtés n'ayant pas lu l'ensemble des œuvres littéraires qui leur étaient recommandées. En effet, aux côtés d'Ahmed et de Farid qui ont déclaré n'avoir lu aucune œuvre intégrale durant le collège, une dizaine d'enquêtés aux caractéristiques sociales, scolaires et lectorales variées déclarent s'être sous-traités, certains exceptionnellement, d'autres régulièrement, aux demandes professorales de lectures. Alors que des effets de légitimité minorent peut-être le nombre des déclarations de manquements aux obligations scolaires, celui-ci étonne déjà compte tenu du niveau scolaire atteint par la population d'enquête¹⁷. Il concorde toutefois avec le constat de la dissociation possible de la réussite scolaire en français et de la lecture d'œuvres (Baudelot et al., 1999, pp. 43-54). Le second élément a trait aux variations importantes du nombre d'œuvres que les enquêtés ont déclaré avoir lues durant la période collégienne. Si ces variations ne renvoient pas seulement aux lectures effectuées mais aussi à des habitudes diverses de leur mémorisation, elles en découlent nécessairement. Or, dans la mesure où les habitudes de lecture procèdent de la répétition des occasions de lecture, ces variations indiquent les inégales constitution et consolidation des habitudes.

Tableau 2 Nombre d'œuvres intégrales lues par le biais de l'institution scolaire et évoquées au cours de l'entretien pour la période collégienne

Evocation de n lectures intégrales durant le collège		Déclaration de non-lecture*	Une ou deux lectures intégrales*	Trois-quatre lectures intégrales*	Cinq-six lectures intégrales*	Huit-neuf lectures intégrales*
Parents bacheliers	Garçons	0	6	6	5	2
	Filles	0	3	8	9	3
	Sous-total PB	0	9	14	14	5
Parents non bacheliers	Garçons	2	10	5	2	1
	Filles	0	8	4	2	1
	Sous-total PNB	2	18	9	4	2
Total		2	27	23	18	7

* La déclaration d'exercices réalisés sur des extraits d'œuvres dont les élèves n'ont pas mémorisé les titres s'ajoute à celles des lectures d'œuvres intégrales et de non-lectures.

Du point de vue de la réitération des lectures d'œuvres intégrales, de la construction ou de la consolidation des habitudes lectorales par le biais de l'école, le niveau de diplôme des parents est discriminant. La proportion d'enquêtés ayant évoqué au moins 5 lectures intégrales pour la période collégienne est plus élevée chez les enfants de bacheliers que chez les enquêtés dont aucun des parents ne possède le baccalauréat.

Ces nuances ne mettent toutefois pas en cause l'homogénéité relative de la construction collégienne d'habitudes lectorales du point de vue des textes lus : elle s'est réalisée principalement par la lecture d'œuvres littéraires figurant sur les listes de suggestion¹⁸.

Les cours de français au collège sont aussi le lieu d'exercice de différentes façons de lire. Pour les reconstruire, nous nous sommes appuyée sur les évocations des lectures réalisées, des consignes lectorales, des motifs de lecture avancés par les enseignants. La diversité des propos recueillis en entretien a rendu nécessaire une précision des façons de lire dégagées de l'analyse des textes officiels¹⁹. Au final, nous avons distingué 5 façons de lire non exclusives. Les trois premières relèvent de la lecture analytique. Elles consistent respectivement à : 1/savoir résumer les textes à partir des éléments essentiels de leur structure narrative ou argumentative (FLA1), 2/percevoir les textes à partir de savoirs stylistiques et linguistiques (FLA2), 3/situer les textes dans un univers de production ordonné et hiérarchisé à partir de caractéristiques stylistiques, esthétiques ou historiques (FLA3). Les deux autres constituent des façons de lire pragmatiques et sont des déclinaisons de la lecture cursive. Elles offrent d'abondantes variations au gré des pactes lectoraux. 4/En plus d'être rapportées à des caractérisations succinctes des textes comme leur genre, les réactions lectorales ressortissant à une appréhension participative (rire, avoir peur, réfléchir sur soi ou sur le monde, s'informer, être tenu en haleine par le suspense, s'identifier aux personnages, etc.) sont renvoyées aux caractéristiques et expériences biographiques des lecteurs (FLP1). 5/Les façons de lire pratiques consistent en des conversions (ou utilisations) pratiques de textes comme la mobilisation de dictionnaires pour travailler ou l'interprétation des textes théâtraux (FLP2).

La distinction des différentes façons de lire opérée vise l'identification des savoirs et savoir-faire lectoraux variés exercés en cours de français, et permet la mise au jour de leur inégale constitution par les enquêtés.

Pour les cours de français, quasiment tous les enquêtés ont réalisé des résumés et repéré les éléments essentiels d'une structure textuelle – FLA1 – (64 sur des œuvres de littérature classique, 37 sur des œuvres de littérature jeunesse²⁰) :

« Au collège, i nous demandaient de lire le livre et puis après on faisait un petit test où on nous posait des questions... Enfin... ! Des questions quoi sur le... texte [...] Des questions simples au début : "Où se passe l'action ?" Ou... "Le principal personnage..." Et puis après... on nous demandait des choses plus compliquées quoi ! Pas précisément des questions, 'fin... ! Suivant l'histoire quoi [...] Et puis i nous demandait un résumé aussi... Et puis voilà... (Et i demandait pas votre avis ? [bas :] Ce que vous pensiez... ?) Nan... nan nan » (Habiba ; père : maçon, en invalidité depuis l'enfance d'Habiba, école primaire en Algérie ; mère : femme au foyer, école primaire en Algérie)

Presque tous ont également eu une appréhension participative de textes (FLP1) qu'ils ont lus par l'intermédiaire des cours de français (65 pour des œuvres de littérature classique, 45 pour des œuvres de littérature jeunesse) : leurs expériences lectorales correspondent alors aux pactes lectoraux enseignés en classe.

« Je suis relativement assez émotive. [...] dans Pêcheur d'Islande de... Loti : le moment où y avait la grand-mère avec son chat, où y avait des enfants qui lui tiraient sur son chat et tout... Enfin franchement là j'ai... j'étais vraiment... choquée, ouais ça m'avait vraiment... fait pleurer. [...] Je l'avais lu en cinquième... en classe. Et là... en plus j'étais en Bretagne quand je l'ai lu [sourire] et... je m'étais vraiment investie... au plus profond... là-dedans. J'avais même... acheté des cartes postales, j'avais fait des recherches sur le lieu où ça s'était passé et tout [...] Là j'étais dans une période très... la mer qui emporte... les marins... [petit rire des deux] les femmes qui restaient sur le port à attendre désespérément qu'i reviennent et puis... Moi je suis très romantique en fait... » (Mathilde ; père : architecte, bac et études d'architecture ; mère : institutrice,

formation d'institutrice, DEUG de psychologie en formation continue)

En revanche, les autres façons de lire analytiques et pragmatiques (FLA2, FLA3 et FLP2) ont fait l'objet d'une initiation hétérogène : soit parce que les enquêtés les ont mises en œuvre sur des textes différents, relevant de la littérature classique, de la littérature jeunesse ou ne figurant pas sur les listes de suggestion, soit parce qu'ils ne s'y sont pas directement exercés. Ainsi, la mise en œuvre des façons de lire analytiques requérant la mobilisation de savoirs linguistiques, stylistiques ou historiques, est peu partagée : seuls 28 enquêtés ont lu de la sorte des œuvres de la littérature classique, et 17 des œuvres de la littérature jeunesse. Quelques enquêtés ont pu lire eux-mêmes de façon analytique des œuvres intégrales sous tutelle enseignante ; beaucoup plus ne se sont entraînés qu'à des lectures analytiques d'extraits ; certains ont pu mémoriser les lectures analytiques d'œuvres intégrales prononcées par leurs enseignants, sans s'exercer à en produire eux-mêmes. En outre, les façons de lire analytiques réalisées par les enquêtés varient selon les savoirs analytiques mobilisés, plus ou moins étendus : certains ont essentiellement acquis des savoirs linguistiques ; d'autres ont eu, en plus, l'occasion d'apprendre des savoirs stylistiques ; rares sont ceux qui ont appris à rapporter les œuvres à leur contexte de production, ou qui, à l'instar de Thierry, ont appris des savoirs historiques et esthétiques permettant de situer les productions et les producteurs les uns par rapport aux autres (ils sont proportionnellement plus nombreux à être enfants de parents possédant au moins le baccalauréat).

« Ubu Roi [...] *C'est pas mal, ouais, parce que en fait c'était assez moderne ! Et je trouvais que ça c'est bien, j'ai bien aimé [...] c'était assez vivant, je me souviens...* (Ouais ! Et par exemple... ça te faisait rire ou pas ?) *Ouais, Ubu Roi, ouais c'était... y a le... petit comique dedans. Ouais, c'était marrant (Qu'est-ce qui... ?) Ben là parce qu'en fait dans Ubu Roi quoi c'est... 'Fin ce qui est particulier dans cette pièce, c'est que c'est vraiment l'exagération parce que... c'était vraiment... comment dire ? Ben c'est ubuesque quoi c'est... c'était exagéré. Donc ça c'était pas mal parce que c'était un style... assez particulier [...]* Y a pas d'autres livres comme ça quoi ! [pause] *Je crois que c'était, ouais ! C'était une adaptation du... ben c'est de Shakespeare je crois [...] une satire, si c'était de Macbeth, je crois (Ouais ?) Ouais, voilà, en fait c'était une sorte de parodie,*

en fait, mais c'était bien ! (C'était votre prof qui vous avait indiqué ça ?) Ouais. Hum. Ouais, mais en fait c'est vrai, j'avais un bon prof l'année dernière, qui faisait des trucs pas mal quoi (Et i vous avait fait lire en parallèle... Macbeth ?) Nan, on avait juste étudié un passage pour un peu voir... ouais les différences, et les... ce qui se rapprochait » (Thierry ; père : ingénieur EDE, diplôme d'ingénieur ; mère : femme au foyer, donne des cours de catéchisme, docteur en pharmacie)

La moitié des enquêtés ont appris que les pièces de théâtre devaient être lues avec en tête les perspectives de leur interprétation théâtrale : par une attention portée aux didascalies, aux entrées et sorties des personnages, par le biais de lectures à plusieurs voix, d'écoute de lecture par des comédiens, de visionnage de mises en scène, d'assistance à des représentations théâtrales. Mais seulement une vingtaine d'enquêtés ont été amenés à convertir en pratique les pièces de théâtre, à les jouer (FLP2).

Par ailleurs, les habitudes lectorales construites en cours de français varient selon l'initiation aux différentes façons de lire. De rares enquêtés se sont essayés aux cinq façons de lire tandis qu'ils sont nombreux à n'avoir été familiarisés qu'avec certaines d'entre elles. De plus, si la plupart des enquêtés articulent leurs appréhensions analytiques des textes avec une appréhension pragmatique, rares sont ceux qui nourrissent leurs façons de lire pragmatiques d'une appréhension analytique en étayant l'évocation de leurs expériences lectorales d'analyses stylistiques développées. L'inégale initiation aux différentes déclinaisons de la lecture cursive et de la lecture analytique (notamment FLA2 et FLA3) et l'inégale articulation des façons de lire pour l'appréhension de textes particuliers indiquent une inégale préparation des enquêtés aux exigences lectorales lycéennes.

Enfin, l'étude des façons de lire effectivement mises en œuvre par les enquêtés par le biais des cours de français souligne de manière étonnante que, malgré la difficulté supposée de la construction des façons de lire analytiques, ou en raison justement de l'attention pédagogique particulière dont elles font l'objet et de leur enseignement systématique, elles ont été construites prioritairement, voire exclusivement, par certains enquêtés, rares il est vrai. Ainsi Ahmed, Farid et Myriam (dont les parents n'ont pas suivi d'études en France et ne sont pas lecteurs de

littérature) ne lisent pas de littérature en dehors des cours de français et se soumettent aux consignes lectorales les plus pressantes (celles suivies d'évaluation) : il s'agit le plus souvent de sollicitations à des façons de lire analytiques (notamment FL1). En outre, des élèves éprouvent parfois moins de difficultés à acquérir et à mobiliser des savoirs littéraires qu'à faire correspondre leurs expériences lectorales aux pactes de lecture scolairement attendus. Jérôme, par exemple, sait distinguer les farces des comédies mais parvient difficilement à en rire, plus sensible au comique de Titeuf ou d'humoristes tels L. Ruquier :

« ([Reprenant une des expressions qu'il a utilisées pour évoquer les questions collégiennes sur les textes :] Je me demandais justement par rapport à... "effet produit", est-ce qu'il y a eu des fois où t'étais en décalage avec... ce qu'il fallait...) [...] Ouais parce qu'en fait y a des fois... où le prof i te dit "Ben... en fait c'est plutôt... l'effet produit c'est plutôt comique ou... plutôt triste..." Et puis en fait... je savais pas trop... quel effet ça devait faire quoi ! Je pensais que ça, l'effet produit, c'était surtout l'avis qu'on avait de... en fait c'est... Des fois aussi... bon i disait que ce livre bon c'était comique et nous on trouvait... pas ça trop drôle, quoi le style de comique dans... certaines œuvres littéraires [...] C'était pas le même... comique d'aujourd'hui donc [petit rire] C'est comique pour l'époque... aujourd'hui c'est... plus le même style quoi. Ou alors... je m'en rappelle de... quelques questions comme ça où c'était... nous on trouvait pas ça très drôle et... puis i nous dit "L'effet produit, c'est l'effet comique" [...] Je crois que c'est dans Le Bourgeois gentilhomme où... c'était une pièce de théâtre.

C'était... en fait c'était... [bas :] de Molière... Une pièce comme ça on va dire. Voilà on avait étudié ça [...] c'était en 4^e et... bon c'est en fait pas des farces, mais c'étaient des comédies... donc c'est censé être comique mais bon ! Aujourd'hui on trouve ça... ça fait sourire, ça [ne] fait plus rire quoi » (Jérôme; père : représentant dans une entreprise après y avoir été chauffeur-routier et vendeur, arrêt des études lorsqu'il était en seconde; mère : assistante maternelle, arrêt des études en première)

Ainsi, l'étude des souvenirs de lectures scolaires invite à ne pas s'en tenir aux représentations officielles des façons de lire et de leurs difficultés d'enseignement et à prêter attention aux difficultés réelles des élèves.

En permettant de constater la variation sociale des lectures réalisées et d'en identifier les déterminants, l'exploration des souvenirs des lectures extra-scolaires collégiennes conforte ce point de vue : le terme d'« ordinaire » qui qualifie ces lectures en rend mal compte.

Les souvenirs de lectures extra-scolaires

L'examen des déclarations des lectures collégiennes extra-scolaires souligne en premier lieu la diversité des textes lus : bien d'autres catégories de textes²¹ que la littérature figurant sur les listes de suggestion ont été lues durant cette période en dehors des cours de français.

Tableau 3 La lecture extra-scolaire collégienne des différentes catégories de textes selon le niveau de diplôme des parents et selon le sexe

	Littérature classique		Litt. Jeunesse		Littérature non suggérée		Bandes dessinées		Magazines		Journaux		Ouvrages de référence		Textes religieux*	
	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB	PB	PNB
F	16/23	6/15	14/23	7/15	19/23	7/15	16/23	9/15	22/23	15/15	17/23	8/15	18/23	10/15	9/15	6/10
G	15/19	9/20	11/19	9/20	15/19	8/20	16/19	15/20	17/19	17/20	13/19	14/20	16/19	16/20	13/15	8/14
Total	31/42	15/35	25/42	16/35	34/42	15/35	32/42	24/35	39/42	32/35	30/42	22/35	34/42	26/35	22	14
	46		41		49		56		71		52		60		36	

Lecture : PB = au moins un des parents possède le baccalauréat ; PNB = aucun des parents n'est détenteur du baccalauréat. Un enquêteur ayant déclaré la lecture (intégrale ou non) d'au moins un texte de telle ou telle catégorie est compté parmi les lecteurs de celle-ci. Sur les 19 garçons dont au moins un des parents possède au minimum le baccalauréat, 15 ont lu de la littérature classique en dehors des cours de français lorsqu'ils étaient au collège. * Nous avons interrogé tous les enquêtés sur les différentes catégories de textes, sauf les textes religieux (questionnés systématiquement auprès de 56 enquêtés rencontrés en 2000-2001).

Ces résultats rejoignent ceux d'autres enquêtes statistiques sur la lecture des jeunes. Les magazines sont « plébiscités » par les collégiens (Baudelot *et al.*, 1999). Viennent ensuite les ouvrages de référence et les bandes dessinées, avant les journaux et la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion. Les textes des littératures classique et jeunesse comptent un peu moins de lecteurs encore. Les lectures extra-scolaires témoignent d'un intérêt porté par les enquêtés à un répertoire pas toujours enseigné et à des réalités non abordées en cours, voire illégitimes scolairement : il en va ainsi des ouvrages de référence concernant des domaines non enseignés dans le secondaire public (astrologie, ornithologie, religion, etc.) ou de la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion. Au vu du nombre de leurs lecteurs, les magazines et les ouvrages de référence réclament bien plus le qualificatif de « jeunesse » que la littérature du même nom, pourtant présentée comme correspondant aux intérêts collégiens. Par ailleurs, en dehors des cours, ce sont les magazines et les ouvrages de référence qui sont lus de manière massive et avec peu de variation sociale, et non la littérature classique. Au contraire, l'écart du nombre de lecteurs selon le niveau de diplôme des parents

est le plus important pour la littérature classique (les deux tiers des enfants de parents au moins bacheliers en lisent contre la moitié des enfants dont aucun des parents ne possède le baccalauréat) et la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion.

En interrogeant les enquêtés sur « la manière dont ils ont eu entre les mains » les textes qu'ils ont lus, il est possible d'identifier différents intermédiaires de lecture. Nous avons pu distinguer : les adultes proches (parents, oncles et tantes, grands-parents, voisins, etc.), les lieux ou activités relais de la socialisation familiale (équipements culturels, activité théâtrale, cours de religion, autres activités) et les pairs. Le poids de ces intermédiaires et les catégories de textes dont ils favorisent la lecture varient selon le niveau de diplôme des parents (plus discriminant que le sexe [Renard, 2007, pp. 233-237]). Cet indicateur subsume la plus ou moins grande connaissance de l'institution scolaire et des textes dont elle préconise la lecture par l'entourage des enquêtés, la variation des pratiques lectorales mêmes de cet entourage, ainsi que les inégales sollicitations adultes à la fréquentation enfantine des lieux et activités relais.

Tableau 4 Sollicitations lectorales à l'endroit des différentes catégories de textes selon le niveau de diplôme des parents

Catégories de textes		Adultes proches			Lieux ou activités relais		Pairs (dont fratrie)		Total	
Littérature classique	Parents B	29	38	45	10	18	9	15	31	46
	Parents NB	9			8		6		15	
Littérature jeunesse recommandée	Parents B	18	24		7	13	12	23	25	41
	Parents NB	6			6		11		16	
Récits ne figurant pas sur liste	Parents B	25	32	19	28	19	28	34	49	
	Parents NB	7		9		9		15		
Ouvrages de référence ne figurant pas sur liste	Parents B	32	48	14	31	4	8	32	56	
	Parents NB	16		17		4		24		
Journaux	Parents B	27	45	1	3	3	8	39	71	
	Parents NB	18		2		5		32		
Magazines	Parents B	30	57	17	28	24	47	30	52	
	Parents NB	21		11		23		22		
Bandes dessinées	Parents B	26	37	18	37	19	39	34	60	
	Parents NB	11		19		20		26		
Textes religieux*	Parents B	14	24	18	27	4	14	22	36	
	Parents NB	10		9		10		14		

Lecture : PB = au moins un des parents possède le baccalauréat ; PNB = aucun des parents n'est détenteur du baccalauréat. 38 enquêtés évoquant des lectures de littérature classique ont suivi les sollicitations d'adultes proches. Parmi ceux-ci, 29 sont enfants de bacheliers et 9 enquêtés ont des parents ne possédant pas le baccalauréat. Ces sollicitations ne sont pas exclusives de celles des pairs ou des lieux ou activités relais. La colonne « total » n'est donc pas la somme des différentes colonnes.

* Nous avons interrogé tous les enquêtés sur les différentes catégories de textes, sauf les textes religieux (questionnés systématiquement auprès de 56 enquêtés rencontrés en 2000-2001).

Quand les parents possèdent au moins le baccalauréat, ils constituent un référent en matière de lecture et ce, quelle que soit la catégorie de textes. Les enquêtés ayant lu des textes de telle ou telle catégorie par l'intermédiaire des adultes proches sont alors plus nombreux que ceux ayant lu des textes relevant des mêmes catégories par d'autres biais. Lorsqu'aucun des parents n'est détenteur du baccalauréat, les adultes proches ne jouent ce rôle, de manière évidente, que pour le journal. Les pairs constituent des intermédiaires de lecture surtout pour les bandes dessinées ou les magazines; l'importance relative de leurs sollicitations lectorales croît pour les enquêtés dont aucun des parents n'est bachelier. Les lieux et activités relais facilitent la lecture des bandes dessinées, des ouvrages de référence, des magazines, de la littérature ne figurant pas sur les listes de suggestion. Pour les enquêtés de parents bacheliers, l'institution scolaire est quasiment toujours relayée par des incitations extra-scolaires à la découverte de la littérature classique; elle l'est moins pour les enfants de non-bacheliers, excepté ceux ayant des aînés scolarisés dans le secondaire ou le supérieur, ou ayant fréquenté des bibliothèques.

En second lieu, l'examen des déclarations des lectures collégiennes extra-scolaires pointe des différences entre les lectures scolaires et extra-scolaires du point de vue des façons de lire.

C'est une appréhension participative qu'un plus grand nombre d'enquêtés met en œuvre en dehors des cours de français, et pour des catégories de textes différentes. Une part importante de la population d'enquête se saisit de façon participative de textes relevant des littératures classique et jeunesse (souvent en prolongement des lectures réalisées au sein des cours de français) – 37 enquêtés dans les deux cas –, de textes ne figurant pas sur les listes de suggestion – 48 enquêtés – ou les bandes dessinées – 56 enquêtés. Les expériences lectorales font alors écho aux pactes lectoraux enseignés: selon les genres des textes essentiellement. Elles sont soutenues et suggérées par les sociabilités et d'autres intermédiaires de lecture: suggestions lectorales et discussions mettant l'accent sur le ressenti, sur les liens avec l'expérience vécue, lectures à plusieurs, titres, collections, quatrièmes de couverture, lieux de diffusion, etc., orientant de la sorte les lectures:

« Je lisais beaucoup de Chair de poule [...] les livres i m'avaient fait un peu peur quoi [...] Quand c'est sorti, c'est vrai que tout le monde en parlait... que c'était le nouveau roman... qui faisait peur pour les jeunes... Donc j'ai essayé » (Karine; père: technico-commercial après avoir été informaticien, au chômage au moment de l'entretien, bachelier; mère: comptable dans l'informatique, bachelière)

Mais d'autres catégories de textes, dont la lecture n'est pas initiée scolairement, sont appréhendées de la sorte. La variété des façons de lire participatives est tangible et ne tient pas seulement à celle des pactes lectoraux légitimes. En effet, les réactions lectorales mentionnées diffèrent parfois des intentions textuelles enseignées ou des intentions éditoriales. Pour le seul exemple de la presse (lue de la sorte par 49 enquêtés), nous repérons, à côté de la recherche d'informations, une variété d'attentes et de satisfactions lectorales. Les lecteurs peuvent porter un regard critique sur la presse non pas en s'attachant aux formes discursives et à la construction argumentative des articles mais en observant la concordance ou l'écart entre les comptes rendus journalistiques et une réalité connue. Ils peuvent surtout chercher à renforcer des sociabilités et connivences par des connaissances communes – information locale, blague. Ils peuvent accorder une attention oblique à des informations fausses (Hoggart, 1970). Lorsqu'ils lisent des faits divers, ils peuvent aussi rire d'une description horrible, comme ils peuvent augmenter leur plaisir des lectures angoissantes grâce à la véracité des faits relatés; ils peuvent être plus sensibles au récit qu'aux informations.

« Ce que je lis... comme ça, dans les journaux, c'est... Le Nouveau détective (ouais? C'est quoi?) C'est un peu, ça raconte... ben ce qu'i s'est passé, les meurtres qu'i y a eu... récemment... tout ça [...] Ça fait un peu peur, alors après bon ma mère, elle me dit "Ben pourquoi t'achètes ça si ça te fait peur?" Mais bon j'aime bien en fait [...] j'aime bien avoir peur [petit rire des deux] [...] Quand je suis avec ma cousine je lui disais... quand y avait un meurtre à Lyon [lu dans le journal local], je me disais "Ben p't-être qu'i va venir vers chez moi..." (Ah ouais? [sourire]) Ouais j'avais un peu peur et puis après elle m'avait dit "Ouais, fais attention... i peut monter par les fenêtres..." Et là j'avais vraiment eu peur là ! » (Sylvia; père: lamineur; mère: femme au foyer après avoir été ouvrière au Portugal dès l'âge de 12 ans; scolarité primaire au Portugal pour les deux parents)

En dehors des cours de français, la conversion pratique des textes n'est réalisée par un grand nombre d'enquêtés (50 et 48) que pour les magazines et les ouvrages de référence qui ne s'apparentent pas forcément à ceux présentés en classe : les lecteurs suivent alors les conseils d'achat, de présentation ou d'entretien de soi diffusés dans les magazines, ils réalisent les jeux proposés, ils suivent les modes d'emploi ou guides pratiques pour effectuer des branchements d'appareils audio, organiser leur entraînement sportif, se soigner, etc.. En revanche, seuls 7 enquêtés ont lu de la sorte des œuvres littéraires classiques en dehors des cours de français, par la fréquentation d'ateliers de théâtre ou de chant.

Contrairement à une conception naturalisante des lectures pragmatiques que recouvre l'expression « lectures ordinaires », l'enquête met donc en évidence la diversité et la variation sociale des lectures et façons de lire construites et exercées par les élèves en dehors des cours de français, de même que la diversité des motifs de satisfactions lectorales. Elle indique aussi les modalités concrètes de leur constitution.

La mise en œuvre des appréhensions analytiques des textes est rare mais non inexistante en dehors des cours de français. Elle s'opère surtout sur des textes ayant fait l'objet d'un processus de légitimation, soit au sein de l'institution scolaire, soit en dehors mais à l'appui de principes similaires d'appréhension des œuvres²² : la littérature classique (37 enquêtés) ou les œuvres de genres, et les bandes dessinées (25 enquêtés). Les enquêtés désignent alors les auteurs des textes, les situent par rapport à d'autres, distinguent différents genres ou courants. Ils évoquent en revanche rarement les conditions historiques de production des œuvres. Peu mobilisent des savoirs stylistiques ou linguistiques. Qu'il s'agisse de l'une ou l'autre de ces appréhensions analytiques, elles sont impulsées et soutenues par les connaissances apportées par l'entourage amical ou familial (un oncle amateur de bandes dessinées, un père, licencié de philosophie, lecteur de littérature classique, un ami étudiant en lettres, etc.) : elles sont mises en œuvre par un nombre plus important d'enfants de bacheliers que de non-bacheliers.

Les mises en œuvre scolaire et extra-scolaire de la façon de lire analytique-stylistique (FLA2) s'apparentent sur certains points et diffèrent sur d'autres.

Comme au sein des cours de français, les lecteurs qui mobilisent cette façon de lire en dehors des cours l'articulent souvent avec une façon de lire participative (les expériences lectorales sont alors justifiées textuellement, à l'appui d'une analyse stylistique des textes). Cependant, à la différence de l'articulation légitimée scolairement, le commencement d'une lecture et sa poursuite sont en partie déterminés par les satisfactions lectorales éprouvées qui ressortissent à l'appréhension participative. De la sorte, l'exercice et la consolidation extra-scolaire d'une façon de lire analytique-stylistique sont en partie dépendants de l'appréciation des textes lus : les lecteurs ne peuvent être qu'amateurs du genre ou de la catégorie de textes. En outre, la mise en œuvre de cette façon de lire est indissociable d'une perspective évaluative des textes. Par comparaison, la posture réclamée en classe – en situation d'examen tout au moins – apparaît spécifique : la mise en œuvre scolaire d'une façon de lire analytique-stylistique doit pouvoir être réalisée quelle que soit l'appréciation des textes (l'objectif étant de connaître la littérature et les procédés littéraires). Essentielle, cette différence peut être perçue par les enquêtés. Elle rend raison parfois de leurs difficultés à mettre en œuvre cette façon de lire en contexte scolaire (parvenant mal à étudier des textes qu'ils n'apprécient pas et à quitter une perspective évaluative).

Enfin, la réalisation de résumés et de comptes rendus, le repérage de marques textuelles essentielles à la structure argumentative ou narrative d'un texte n'accompagnent quasiment jamais les lectures extra-scolaires collégiennes alors qu'ils sont pratiqués par un grand nombre d'enquêtés en cours de français sur les littératures classique et jeunesse notamment. L'attention à un personnage par exemple dépend moins de sa place centrale dans le dispositif narratif que de ses ressemblances et différences avec le lecteur. Par ailleurs, lorsque cette façon de lire analytique (FLA1) est mobilisée en contexte extra-scolaire, elle l'est sur des textes peu appréhendés en classe tels que les ouvrages de référence (30 enquêtés). Elle est alors soutenue par des sociabilités lectorales. Ainsi, les discussions quotidiennes entre copines donnent à Sophie l'occasion de consulter ses encyclopédies. Elle y vérifie les propos avancés par les unes ou par les autres :

« J'aime bien lire les encyclopédies (Ah ouais?) Ouais, je prends un sujet et puis je lis comme ça, euh je lis

aussi la nature, et... sur les astres et les planètes et tout. J'aime bien, 'fin je lis comme ça. Je lis ça [elle me montre les encyclopédies rangées dans un meuble du salon] (Et comment tu choisis dans les encyclopédies ce que t'as envie de lire?) Pfff... au hasard, je lis les thèmes, et puis je choisis comme ça, ce qui me plaît ou... ce qu'on a parlé dans la journée quèque chose et puis... Par exemple [...] quelqu'un pensait que c'était... quelque chose, l'autre une autre et moi le soir je vais dans... l'encyclopédie et je cherche, comme ça le lendemain je dis "Ben... c'est pas toi qui avais raison" » (Sophie; père : médecin, doctorat de médecine; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique; elle vit avec sa mère, parents séparés depuis l'âge de 5 ans)

Pour apporter les informations permettant de trancher un débat amical, Sophie articule une façon de lire analytique de type 1 et une façon de lire participative qui associe aux encyclopédies la recherche d'informations.

Ainsi, la comparaison de la nature des savoirs et savoir-faire exercés en matière de lecture, au sein des cours de français et en dehors, souligne la particularité des sollicitations scolaires : non seulement du point de vue des textes lus (concentration sur la littérature classique et une certaine littérature jeunesse à l'école par contraste avec la diversité des catégories de textes en dehors), mais aussi du point de vue des façons de lire mises en œuvre (appréhensions analytiques articulées à des appréhensions pragmatiques en fonction de pactes lectoraux légitimes, exercice plus partagé des résumés et des repérages que d'une analyse stylistique ou historique des œuvres en opposition aux appréhensions analytiques non inscrites dans une logique de production de savoirs mais d'identification des satisfactions lectorales, rares inscriptions historiques des œuvres, appréhensions pragmatiques qui ne répondent pas toujours aux pactes lectoraux légitimes). Cette spécificité est d'autant plus marquée que les enquêtés évoluent dans des univers peu familiers de l'institution scolaire et de ses enseignements dans le second cycle du secondaire. À l'inverse, les enquêtés côtoyant des personnes connaissant mieux cette institution peuvent, en dehors des cours de français, être confrontés à des sollicitations lectorales diverses dont certaines s'apparentent aux sollicitations scolaires. Ils peuvent ainsi consolider des habitudes lectorales proches de celles attendues en classe (proximité des réactions lectorales et appréhensions des textes qui relèvent parfois du répertoire scolaire).

Les relations entre sollicitations scolaires et extra-scolaires en matière de lecture

L'étude des contextes scolaire et extra-scolaire permet aussi de saisir les conditions de constitution et de mobilisation de différentes habitudes. Nous nous attacherons à le montrer à propos de deux périodes différentes du parcours de lecteur. Pour l'enfance, d'abord. Les relations d'interdépendance des sollicitations scolaires et extra-scolaires rendent raison de la variation sociale des familiarisations avec la lecture. Pour le lycée, ensuite, alors que les lecteurs ont, derrière eux, un passé au cours duquel ils ont construit, à l'école et hors école, des habitudes de lecture. L'étude des sollicitations extra-scolaires éclaire les lectures extra-scolaires actuelles, comme mobilisation sélective d'habitudes constituées.

L'interdépendance des effets des sollicitations scolaires et extra-scolaires durant l'enfance

La période de la scolarité primaire des enquêtés constitue un moment singulier de la socialisation lectorale à divers titres. Le premier est que, quels que soient leur niveau d'étude et leur pays d'origine, les parents des enquêtés ont eu une scolarité primaire et peuvent appréhender et accompagner celle de leurs enfants à l'aune de ce qu'ils ont connu. Le second est que, quels que soient les modes de socialisation, les conditions d'existence et les styles de vie familiaux, les enfants bénéficient d'un traitement particulier. Rétrospectivement au moins, les enquêtés perçoivent l'encadrement spécial, direct ou indirect, de leurs lectures enfantines et de leur entrée dans la lecture. Toutefois, l'agencement des sollicitations scolaires et extra-scolaires en matière de lecture varie socialement et produit des conditions différentes de familiarisation avec la lecture.

Indépendamment de son importance effective, les parents reconnaissent à l'institution scolaire une place centrale du fait de sa fonction officielle et légitime d'enseignement et d'évaluation des habitudes lectorales. Néanmoins, la perception des attendus scolaires varie en fonction notamment de la scolarité des parents (niveaux et filières d'enseignement, pays de scolarisation) et suscite des attitudes parentales différenciées. L'inégale connivence culturelle des

parents avec l'institution scolaire induit en outre des sollicitations lectorales extra-scolaires différentes. L'ordre, le rythme et la nature des sollicitations lectorales scolaires et extra-scolaires sont divers.

Les parents ayant suivi des scolarités courtes sont attentifs à ce que leurs enfants deviennent familiers de l'écrit : ils les encouragent à lire, et délèguent l'accompagnement et l'initiative de cette construction et de son rythme à d'autres, au premier rang desquels les enseignants (Thin, 1998, pp. 183-189), mais aussi parfois les bibliothécaires, les animateurs, les voisins, les frères et sœurs aînés scolarisés. Ainsi, la plupart des enquêtés dont les parents ont suivi des scolarités courtes, se souviennent d'avoir été incités à la lecture par une mise à disposition parentale d'imprimés divers (essentiellement des albums et des bandes dessinées, mais aussi des livres de contes ; plus rarement, des romans jeunesse) ou par des encouragements variés telles que les invitations 1/à la fréquentation d'une bibliothèque avec les pairs (découverte notamment des revues enfantines telle *J'aime lire*), 2/à la participation à des animations autour du livre (expressément consacrées à l'apprentissage de la lecture, ou bien des activités autour des textes qui ne passent pas nécessairement par le déchiffrage – illustration plastique ou théâtrale d'histoires lues par un adulte aux enfants, animations contes, etc.). Ces incitations ont accompagné ou suivi l'acquisition scolaire du déchiffrage mais ne l'ont pas précédée. Elles ont favorisé la constitution d'habitudes lectorales et de conceptions de la lecture différentes, selon que les parents sont ou non eux-mêmes lecteurs. Si certains enquêtés ont intériorisé une conception de la lecture comme pratique individuelle réalisée par leurs proches, ils s'y sont eux-mêmes rarement exercés. C'est le cas quand, peu encadrés directement dans la réalisation des lectures, ils étaient renvoyés à leurs responsabilités individuelles à suivre, ou non, les modèles et encouragements parentaux. La fréquentation à plusieurs des équipements culturels et la participation à des activités collectives autour d'écrits ont permis à d'autres enquêtés, d'intérioriser et de mettre en œuvre des habitudes de lecture collective, au détriment des lectures individuelles. Quelles que soient les conceptions de la lecture intériorisées et les habitudes constituées, la plupart de ces enquêtés se souviennent de la place de la scolarité dans les arguments parentaux : il faut lire pour réussir à l'école et notamment en français.

Rejoignant les constats de recherches antérieures (Singly, 1989, p. 23), nous remarquons que les enquêtés dont les parents possèdent au moins le baccalauréat se souviennent plus souvent d'arguments pointant des plaisirs lectoraux. Devançant les exigences scolaires, les sollicitations extra-scolaires dont ils ont fait l'objet leur semblent parfois indépendantes des sollicitations scolaires – malgré leur proximité objective : mise à disposition d'imprimés avant même l'acquisition scolaire du déchiffrage et devancement de celle-ci. Les enquêtés racontent qu'à force d'avoir entendu les histoires, ils les ont sues par cœur et ont joué à *faire comme s'ils* les lisaient sous le regard bienveillant de leurs proches, avant de réussir à les lire, effectivement. Par ailleurs, l'environnement domestique de ces enquêtés contenant souvent des imprimés, nombreux sont ceux ayant déclaré les avoir feuilletés ou lus dès le plus jeune âge. Certains ont vu et parfois imité les lectures paternelles de la presse. Ainsi Maxence feuilletait le *Figaro Magazine* de son père, n'y comprenant, au départ, que les pages-BD. Beaucoup sont ceux aussi qui mentionnent les emprunts réguliers et particulièrement investis des albums de bandes dessinées que leur père lisait enfant, constituant des références communes par la reproduction des gestes lectoraux paternels passés. La plupart des enquêtés dont les parents sont familiers de l'écrit décrivent en outre un encadrement individuel de la construction des habitudes lectorales au sein de la famille. C'est le cas à l'occasion des mises à disposition d'imprimés désignés comme particulièrement adaptés à l'enfant ou comme ayant appartenu ou plu aux conseillers. Celles-ci sont variées, contiennent précocement des romans jeunesse et d'autres imprimés proches de ceux proposés ou recommandés en classe ou en BCD. Elles se réalisent pour certains aussi par la fréquentation des bibliothèques, le plus souvent en compagnie de la mère. L'encadrement individuel de la constitution des habitudes lectorales passe de plus par la vérification plus ou moins euphémisée des lectures que les enfants effectuent seuls (surveillance des activités enfantines, demande de comptes rendus de lecture ou d'évocation rétrospective des activités, etc.).

En plus des habitudes plus ou moins fortement constituées pour des lectures individuelles de textes longs (en particulier la littérature jeunesse), ce sont aussi des rapports différenciés à la familiarisation scolaire avec la lecture qui se créent. Certains de

ceux qui ont été familiarisés avec la lecture, tôt et hors école, gardent des souvenirs heureux des évaluations positives de leurs habitudes lectorales. Il en va ainsi pour une enquêtée argentine, arrivée à 7 ans en France qui, ayant appris à déchiffrer l'espagnol au sein de l'univers domestique, doit entièrement à l'institution scolaire sa maîtrise du français, oral et écrit. Celle-ci fut rapide. D'autres, à l'inverse, perçoivent la scène scolaire et le caractère collectif de son enseignement comme des freins à la construction des habitudes de lecture individuelle. Avec condescendance, ils critiquent alors le fait d'avoir eu à suivre avec le doigt les lignes lues alors qu'eux-mêmes savaient s'en dispenser, d'avoir subi le rythme des lectures collectives de romans quand ils terminaient rapidement chez eux ces livres proposés en classe. En outre, quand ils n'ont pas eu l'occasion de fréquenter une BCD, d'utiliser des fichiers-lecture, de connaître les activités de tutorat entre élèves, de participer à des jeux-concours autour de la lecture de romans, de rencontrer des auteurs, etc., ils ont gardé une image austère de la familiarisation scolaire avec la lecture, du fait de son inscription dans l'enseignement de la langue.

Quand la scène scolaire, évaluative et certificative, est première dans l'ordre de la familiarisation lectorale et détient la quasi-exclusivité de son encadrement, les ressentis positifs ou négatifs des évaluations sont exacerbés dans les souvenirs des enquêtés. Certains d'entre eux racontent des souvenirs encore douloureux des difficultés qu'ils ont rencontrées dans l'acquisition des habitudes lectorales et des relations avec les adultes qui en avaient la charge : difficultés et honte éprouvées à déchiffrer les textes, à les lire à voix haute devant les autres, à répondre aux questions professorales posées sur les textes, à être évalués en se sentant jugés, à se voir recommander la rencontre de professionnels (orthophonistes, etc.). Les surveillances et corrections professorales des premiers apprentissages ont un statut d'évaluation officielle qui contraste avec le jeu des faux-semblants lors de l'acquisition de la lecture-déchiffrage connus par les enfants dont les parents sont au moins bacheliers. Les erreurs de lecture des enfants, leurs feintes ou leurs insoumissions aux demandes d'activités autour des textes sont souvent perçues et désignées par les enseignants et les élèves comme des difficultés scolaires, renvoyées à la « nature » des élèves ou à des expé-

riences biographiques indépendantes de l'enseignement de la lecture :

« *Je déteste le français [...] C'est de nature* (Ouais?) *J'ai jamais aimé le français, je sais pas... Même en primaire, mon directeur, plusieurs fois i m'avait convoquée, mais... "Pourquoi t'as une mauvaise note en français?" "Ben... j'aime pas le français, m'sieur, tout simplement j'aime pas" [petit rire] [...] Quand j'aime pas... je cherche même pas [petit rire des deux] Je vais pas me casser la tête. [...] Rester sur une matière qui m'énervait et... (Qui t'énervait ouais) Je comprends pas pfff... Ça j'aime pas le français c'est sûr [petit rire] C'est clair dans ma tête »* (Myriam; père : artisan plombier ; mère : aide une personne âgée; scolarité des parents en Algérie non précisée)

« *Toute petite j'ai eu un blocage, et ben par rapport au... au divorce de mes parents [...] J'avais eu un blocage à l'école. J'apprenais rien du tout. Je lisais pas. Et pis j'avais du mal à lire, je bégayais ou... ou j'arrivais pas à lire, et ça fait que ben... J'ai mis super longtemps avant de lire comme i faut... sans coupures... [...] J'aimais pas lire. Ça fait que... Pfff, tu pouvais me donner n'importe quoi à lire je lisais pas [...] À redéclencher... c'a été super dur. [...] J'avais un blocage. Lire, hou là là, c'était pas la peine »* (Adeline; n'évoque ni la profession, ni les études de son père; mère : agent commercial qualifié, CAP; parents séparés depuis qu'elle a 6-7 ans, elle vit avec sa mère)

De plus, les prolongements hors-classe des lectures, ou les redoublements, sont moins vécus comme étape nécessaire à l'acquisition de compétences lectorales (contrairement aux enfants dont les parents sont au moins bacheliers) que comme prise en charge institutionnelle d'une difficulté. À l'inverse, d'autres évoquent avec nostalgie cette période où ils furent valorisés pour leur maîtrise des premiers enseignements : bonnes notes, comparaison flatteuse avec les autres élèves réalisée par les enseignants, valorisation de la maîtrise de savoirs et savoir-faire parfois non possédés par leurs proches, etc. C'est le cas de Tasmina dont la lecture individuelle de livres a été incitée par ses proches, mais non encadrée directement. Elle se remémore avec plaisir l'étonnement de ses instituteurs devant son acquisition rapide du français :

« *En un an on savait d'jà parler [français] Tous les profs je me rappelle i disaient "Ouais, vous parlez bien et tout... comment ça se fait?" Je m'en rappelle même un jour j'avais eu une meilleure note en lecture qu'une petite... qu'une*

élève qui était dans ma classe, le prof il a fait... "Comment ça se fait elle vient d'arriver en France et elle parle, elle se débrouille mieux que toi à l'école et tout?" » (Tasmina; père : gérant dans la restauration, après travail dans l'import-export, études de radiologie puis de commerce au Pakistan; mère : femme au foyer, a été professeur d'histoire au Pakistan; arrivée en France à l'âge de 5 ans)

Que la familiarisation extra-scolaire avec la lecture ait devancé ou accompagné la familiarisation scolaire n'induit pas mécaniquement des aisances dans la réalisation des diverses activités scolaires autour des textes (qu'il s'agisse des activités scolaires traditionnelles autour de la langue, de la lecture-déchiffrage ou de la lecture-compréhension). En revanche, des variations sont perceptibles dans l'appropriation par les élèves de certains dispositifs scolaires : les activités à encadrement euphémisé (fréquentation de BCD, fichiers-lecture, etc.) ne suscitent des lectures individuelles de romans jeunesse qu'auprès des enfants ayant constitué hors école de telles habitudes lectorales. Les autres réalisent plutôt alors des lectures collectives et privilégient la lecture de bandes dessinées ou de revues enfantines. De fait, ces activités contribuent peu à l'atténuation des inégalités sociales face à la lecture voire les renforcent en ne permettant pas toujours la constitution d'habitudes lectorales correspondant aux formes de lecture les plus valorisées scolairement (lecture individuelle de romans).

La variation sociale des familiarisations extra-scolaires avec la lecture entraîne donc la variation sociale des habitudes lectorales constituées durant l'enfance du point de vue des textes lus (plus ou moins de textes longs), des formes de découverte des textes (lectures individuelles ou collectives, activités autour des textes qui ne passent pas nécessairement par le déchiffrage), de la fréquence des lectures individuelles de romans. Elle entraîne aussi la variation sociale du poids relatif des différents contextes de lecture, et de la prééminence du contexte scolaire. Les effets des sollicitations scolaires et extra-scolaires sont interdépendants.

Les effets limités des sollicitations scolaires au-delà de leur contexte immédiat d'émission, au cours de l'année de seconde

L'étude des effets des sollicitations scolaires au-delà de leur contexte d'émission permet de revenir

sur une manière ordinaire et institutionnelle d'appréhender les savoirs et savoir-faire. Celle-ci estime que lorsqu'ils sont mis en œuvre en contexte scolaire de manière opportune et maîtrisée, ils sont intériorisés et peuvent être mobilisés en contexte extra-scolaire. Cette appréhension ne permet pas de rendre compte des pratiques lectorales effectuées, en seconde notamment, par les enquêtés. En effet, avec des degrés de maîtrise variés, la quasi-totalité des enquêtés parvient à lire de façon analytique des textes de littérature classique en suivant les sollicitations scolaires, sous certaines conditions : lorsque les textes qui leur sont soumis ne suscitent pas des habitudes lectorales pragmatiques et lorsqu'ils bénéficient d'un encadrement serré (consignes de lecture et vérification de leur mise en œuvre, etc.). Pour autant, rejoignant des constats antérieurs (Baudelot *et al.*, 1999), nous notons que rares sont ceux qui reconduisent ces pratiques de lecture en dehors des cours de français. Certes quelques-uns lisent des textes de façon analytique, en mobilisant des savoirs constitués scolairement (stylistique, histoire littéraire, linguistique, etc.), voire lisent de la sorte des textes de littérature classique. Mais la majorité d'entre eux lit d'autres catégories de textes, les appréhende de façon pragmatique plutôt qu'analytique, et ne mobilise pas de savoirs scolaires sur le littéraire. L'étude des sollicitations extra-scolaires auxquelles les lecteurs sont confrontés éclaire cet état de fait. La mobilisation d'habitudes lectorales se réalise plus souvent en réponse à des sollicitations lectorales portées par le contexte extra-scolaire que par reconduction des sollicitations lectorales scolaires en dehors de leur contexte d'émission.

Or, l'institution scolaire ne régent ni l'ensemble des contextes au sein desquels les individus évoluent, ni l'ensemble des pratiques sociales²³. Et ce, bien que : 1/la scolarité joue un rôle essentiel dans l'orientation des trajectoires sociales et dans la constitution des habitudes lectorales, du fait de l'organisation même de la structuration sociale (Bourdieu, 1979); 2/la maîtrise des habitudes enseignées et évaluées au sein des cours de français et l'entraînement à leur mise en œuvre sont objectivement nécessaires aux bonnes évaluations scolaires.

Les contextes extra-scolaires fréquentés par les élèves interrogés sont en effet relativement indépendants de l'institution scolaire. Leur modifica-

tion ou leur stabilité ne sont pas réductibles au parcours scolaire des enquêtés. De fait, les sollicitations lectorales dont les contextes extra-scolaires sont porteurs, et auxquelles les enquêtés réagissent, peuvent être distinctes et indépendantes des sollicitations scolaires. Si l'entrée au lycée influe indubitablement sur les habitudes lectorales mises en œuvre en contexte scolaire, elle n'influe pas nécessairement sur celles mises en œuvre en contexte extra-scolaire, si ce n'est, en creux, en leur laissant peu d'espace du fait de l'augmentation des lectures littéraires qu'elle encadre²⁴.

Offrant des sociabilités autour de la littérature et constituant même des sollicitations littéraires, la fréquentation de proches aguerris aux lectures analytiques de la littérature soutient, chez de rares élèves de seconde interrogés, la mise en œuvre de telles lectures. Les sollicitations scolaires ne suffisent pas à elles seules à permettre leur réalisation au-delà du contexte scolaire.

La situation la plus partagée est toutefois la mise en œuvre, hors des cours de français, d'habitudes lectorales distinctes des habitudes lectorales scolaires : des lectures pragmatiques de textes ne relevant pas de la littérature classique. Trois éléments majeurs la soutiennent : 1/la force de l'habitude, les plaisirs et goûts lectoraux constitués et, parfois le souci de leur conserver une place parmi d'autres pratiques (l'habitude de lire les résultats sportifs sur le journal local par exemple) ; 2/la stabilité des sollicitations lectorales (comme ces sociabilités autour des magazines féminins qui perdurent) ; 3/les transformations des configurations au sein desquelles les individus évoluent. Ces transformations sont de deux sortes. Les premières sont imputables à l'avancée dans le cursus scolaire (augmentation des demandes de lectures analytiques d'œuvres littéraires classiques en cours de français, sollicitations à des lectures non littéraires par d'autres disciplines scolaires tels les cours de sciences économiques et sociales, les disciplines scientifiques, etc.). Elles conduisent certains enquêtés à réduire leurs lectures extra-scolaires de la littérature et, parfois, à faire une place nouvelle ou plus importante à la lecture de textes relevant de catégories différentes (manuels, journaux nationaux plus que locaux, etc.). Les secondes peuvent avoir des effets semblables. Elles sont liées à des événements extérieurs à l'institution scolaire (comme les démé-

nagements, mariages et décohabitations des aînés, la participation à de nouvelles activités extra-scolaires, etc.) qui entraînent des modifications des sociabilités lectorales (arrêt des lectures littéraires classiques au moment de la décohabitation de la sœur aînée par exemple).

Lorsque les sollicitations lectorales diffèrent selon les contextes, un tri entre les habitudes constituées s'opère : les lecteurs mobilisent, contextuellement, des habitudes différentes, parfois, pour lire les mêmes textes. Il en va ainsi de Caroline et de ses diverses appréhensions de *La Machine infernale*. Parce qu'elle a intériorisé les exigences scolaires en matière de lecture et construit les habitudes lectorales attendues, cette enquêtée déploie, par le biais des cours de français, une appréhension analytique de l'œuvre de Cocteau (attention portée à la construction du récit, aux éléments symboliques, à la rhétorique, à l'intertextualité) afin de préparer une vérification de lecture.

« Cette année j'ai bien appris à lire tous les détails et... (Ouais? [petit rire]) Je faisais plus attention, je regardais bien tout [même les paratextes : notes de bas de pages, préfaces, titres de chapitre, etc.] comme pour... [petit silence] Ouais, *La Machine infernale* [...] Au début je les ai pas lus et... je suis revenue, je fais "Nan, Caroline, i faut que tu lises". Et j'ai bien fait parce que... [madame G] elle posait des questions (Là-dessus !) Ouais ! Et comme... "Quels sont les... les noms des quatre chapitres?" Pfff, heureusement que je les avais lus » ;

« La prof elle nous a posé la question "Quelles sont les premières phrases du texte?" Donc heureusement que... je me suis rappelée qu'i y avait "La voix a dit", "Tu tueras ton père et épouseras ta mère". [...] Et c'était ça. » ;

« J'ai bien aimée quand i... z'ont repris le passage d'*Œdipe Roi* [...] La fin j'ai bien aimé parce qu'en fait ça jouait sur les sentiments et quand on joue sur les sentiments c'est plus facile... [comme si elle récitait une leçon :] plus facile d'émouvoir le lecteur... ! » ;

« (Tout à l'heure tu me disais que... quand... tu lisais un livre pour l'école, tu pensais plus à la fiche avec les questions et tout) Ouais ! (que... qu'à l'histoire) Quand on voit pour l'école... Avant de le lire, on va faire "Ouais elle va nous poser plein de questions et tout". Donc chaque fois qu'on va lire un truc dans le livre, par exemple quand j'ai lu *Machine infernale*... Au début on parlait de... d'une écharpe rouge et à la fin on a parlé... qu'elle...

se tuait avec l'écharpe rouge (Hum !) Et ben ça je me suis dit "Obligé, y aura dans le DS". [...] Moi, je fais toujours des petits rapports : me dire "Ouais, ça je sens que y aura ça dans le DS...". Alors j'analyse un petit peu et... alors que je l'aurais pas fait [en dehors de l'école]. » (Caroline; père : agent technique, études non déclarées « un scientifique » ; mère : coiffeuse, s'est arrêtée de travailler à la naissance de son 3^e enfant, CAP coiffure)

À côté d'une appréhension analytique maîtrisée de l'œuvre grâce à laquelle elle obtient 7/10 au contrôle de lecture, Caroline raconte à sa mère le passage qu'elle a préféré et sur lequel le devoir ne portait pas. En le décrivant comme « nul », Caroline traduit l'absence d'étude en moindre légitimité du passage et de son appréciation. Celle-ci relève d'une appréhension pragmatique où le texte et sa lecture partagée suscitent une réflexion sur la vie et les hommes. Cette appréhension découle d'habitudes de lecture depuis longtemps constituées. Elle permet de surcroît à Caroline d'entretenir des sociabilités avec sa mère autour de sa scolarité. Elle est par là même soutenue par ces sociabilités :

« Dans La Machine infernale en fait y a une phrase qui m'a marquée mais... c'est nul hein mais... c'est quand... le Sphinx i pose la question... Et ça moi franchement j'aurais... En réfléchissant bien je sais pas si j'aurais su répondre alors que c'est super simple... ! (Ouais?) Et que i sont tous morts pour ça et que ça tourne autour de cette question le livre et que la question et ben... elle est simple et que... on n'est pas, les gens i sont pas assez logiques et... i se compliquent trop la vie (C'était quoi?) C'est... Le matin il est sur quatre pattes, à midi il est sur deux pattes et le soir il est sur... trois pattes ! [...] (Et pourquoi tu dis ouais... que [...]) c'était con d'avoir retenu ça?) Ouais. Ben je sais pas parce que... je l'ai... Je sais pas, c'est... le seul truc qui m'a vraiment... percutée dans le livre (Hum !) Et... je sais pas pourquoi j'ai... 'Fin je sais pas, c'est p't-être nul, mais... moi j'ai bien aimé (Ouais !) Je sais pas c'est ma vision hein mais... (Parce que... en classe vous avez pas du tout insisté là-dessus?) Nan pas, mais on n'a même pas vu [...] Moi je sais pas cette phrase elle m'a... vraiment mais elle m'a marquée (Hum hum) J'ai même pris un papier, je l'ai écrit [sourire] Je fais "Maman, je te pose une question, viens... !" Et elle a pas répondu (Elle a pas répondu?) Nan elle faisait "Un écureuil !" Je fais "Mais allez, réfléchis c'est facile...". Et nan elle me l'a/Y a qu'à la fin quand je lui ai expliqué que la

troisième patte c'était le bâton du vieillard, elle fait "Ah... ouais... c'est pas con". Je fais "Ben voilà..." [je ris un peu] Ouais... mais bon c'est... moi je trouve un peu... nul d'avoir retenu ça mais c'est pas grave, j'ai bien aimé » (Caroline)

Ainsi, le plus souvent, les sollicitations scolaires ont un rayon d'action limité. Les adolescents y réagissent contextuellement. Comme le souligne le cas de Caroline, cette contextualisation des pratiques témoigne des conditions effectives de la réalisation des lectures et de la mobilisation des savoirs et savoir-faire : comme réactions à des sollicitations lectorales (même si elles varient en fonction des habitudes constituées).

* * *

Parce que les travaux en sociologie de l'éducation ont longtemps négligé l'étude de la nature des savoirs et savoir-faire et des conditions de leurs constitution et mobilisation, au profit des analyses de la fonction de reproduction sociale de l'institution scolaire (Lahire, 2007, p. 75), nous avons souhaité présenter la manière dont nous l'avons menée dans notre recherche.

Nous avons été attentive à souligner les apports d'une étude des pratiques et sollicitations lectorales extra-scolaires. Elle met en évidence la spécificité des savoirs et savoir-faire scolaires en matière de lecture, et leurs différences et ressemblances avec les savoirs et savoir-faire extra-scolaires. Elle fait apparaître les relations d'interdépendance entre sollicitations lectorales scolaires et extra-scolaires et éclaire les lectures extra-scolaires²⁵.

Nous avons montré par ce biais la diversité des sollicitations lectorales extra-scolaires par rapport à des sollicitations scolaires plus concentrées, malgré une volonté d'ouverture à la diversité des pratiques durant le collège. Pour la période primaire, nous avons souligné que le décalage temporel de la découverte de la lecture, avant l'école ou par l'école, et la variété des modalités de cette découverte, génèrent des rapports différents à l'apprentissage scolaire. L'écart de pratiques lectorales peut être, de plus, entretenu au cours même de la scolarité primaire. L'étude des lectures extra-scolaires lycéennes montre que se perpétuent des habitudes différentes selon les

contextes et que les habitudes lectorales scolaires sont loin d'être automatiquement mobilisées en contexte extra-scolaire.

De fait, la nature des savoirs et savoir-faire scolaires peut être approchée par l'étude des savoirs savants à partir desquels ils sont élaborés, et par celle des transformations opérées par une « recontextualisation » pédagogique (Bernstein, 1992, p. 47)²⁶. Mais nous espérons avoir montré l'intérêt d'une étude des sollicitations lectorales scolaires et extra-scolaires pour la saisir. Nous avons souligné que les savoirs et savoir-faire lectoraux enseignés s'acquièrent par la construction d'habitudes de lecture individuelle. Au collège, ils se caractérisent, en outre, par la découverte de la littérature, en particulier classique, et par l'exercice de façons de lire requérant directement ou indirectement des savoirs sur le littéraire. Ils se distinguent plus ou moins de ceux que les enquêtés ont construits en dehors des cours de français : les textes lus sont plus diversifiés, les façons de lire mises en œuvre répondent à des « pactes lectoraux » parfois différents de ceux enseignés, les lectures ne sont pas toujours individuelles, mais aussi collectives. Par ailleurs, malgré une trame commune qui tend à atténuer la variation sociale des habitudes de lecture exercées, force est de constater, à partir des souvenirs des lectures scolaires collégiennes des enquêtés, l'inégal exercice des différents savoirs et savoir-faire scolaires en matière de lecture : les savoirs sur le littéraire mobilisés par les élèves sont plus ou moins étendus, le nombre d'œuvres lues varie sensiblement socialement.

Si elle permet de souligner la nature des savoirs et savoir-faire enseignés à l'école, la perspective sociologique de la recherche n'invite pas à l'évaluer. En revanche, elle incline à reprendre l'appel de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron à un enseignement explicite pour permettre aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire de se l'approprier (1964, pp. 110-115). Or, l'étude pointée des éléments susceptibles d'y faire obstacle :

Le processus d'acquisition de savoirs et savoir-faire est long et passe par le dépassement de difficultés. Si ce processus n'est pas rappelé, ou s'il est ignoré (notamment dans le fait que certains enfants arrivent à l'école en l'ayant déjà entamé, et que

d'autres l'amorcent en classe), les difficultés ou les aisances scolaires des élèves risquent d'être naturalisées ou renvoyées à la nature des élèves (« lenteur », « nullité » ou « manque de goût » pour la lecture, en ce qui concerne les difficultés), laissant alors peu de place aux pratiques d'enseignement. Par ailleurs, la demande de recours aux dispositifs d'accompagnement des difficultés (comme la fréquentation d'un orthophoniste) peut également renforcer cette naturalisation : ceux qui y ont été confrontés l'ont perçue comme une prise en charge institutionnelle d'une difficulté plutôt que comme un espace-temps supplémentaire, nécessaire à la construction des compétences.

Si les dispositifs pédagogiques dont l'encadrement est peu serré (fréquentation des BCD, fichiers-lectures, etc.) favorisent des souvenirs généralement heureux des sollicitations scolaires et permettent la réalisation de lectures à l'école primaire, ils ne permettent pas toujours une réduction des inégalités sociales de familiarisation avec la lecture. En effet, les enquêtés semblent s'en être servis pour renforcer des habitudes déjà constituées plutôt que pour en constituer de nouvelles : ceux qui hors école avaient l'habitude de choisir et de lire seuls des romans de la littérature jeunesse, ont pu en découvrir de nouveaux par ce biais ; ceux qui lisaient seuls ou à plusieurs, plutôt des magazines ou bandes dessinées ont continué à le faire, sans s'approcher des romans jeunesse, etc.

Par ailleurs, comme nous l'avons montré pour les lectures lycéennes extra-scolaires, la mise en œuvre des habitudes de lecture n'est pas indépendante des sollicitations auxquelles elle répond. De fait, la compréhension des difficultés scolaires ne peut s'en tenir à l'appréhension des savoirs et savoir-faire lectoraux en soi, mais doit prendre en compte les sollicitations émises. En outre, il paraît aventureux de statuer sur les savoirs et savoir-faire scolaires maîtrisés en se basant sur les lectures extra-scolaires, comme il paraît peu probant de déduire de cette maîtrise qu'ils seront mobilisés en l'absence de sollicitations scolaires ou s'y apparentant.

Enfin, en qualifiant et en appréhendant la lecture cursive d'ordinaire, on s'empêche de l'appréhender comme un savoir et savoir-faire parti-

culier à enseigner (notamment la non-universalité des pactes lectoraux présentés, la présupposition des goûts et intérêts lectoraux adolescents autour de la « littérature jeunesse », etc.), de comprendre les difficultés ou déconvenues rencontrées par certains élèves lors de leur mise en œuvre, et de les aider à les surmonter.

En précisant nos orientations tant théoriques que méthodologiques, et en présentant certaines analyses, nous espérons avoir proposé un terrain de discussions aux sociologues et didacticiens, indispensables à une approche concertée des réalités scolaires et au rapprochement de la sociologie et de la didactique pour leur compréhension.

NOTES

Nous remercions Géraldine Bois, Denise Morin, Olivier Vanhée et les évaluateurs pour leurs remarques, conseils et encouragements.

1. Nous partageons avec S. Johsua et J.-J. Dupin (1993) l'idée selon laquelle la compréhension des apprentissages passe par une attention à trois éléments majeurs : les savoirs et savoir-faire, leur transmission et leur appropriation.

2. Nous renvoyons à la recherche de référence (Renard, 2007) pour l'analyse d'autres aspects des sollicitations que leur seule nature (textes, façons de lire et conditions de découverte des textes) : leurs *types* (de prescription, d'incitation ou de communion), leurs *modalités* (par le biais de consignes variées, perçues ou non comme telles), le *degré d'encadrement du suivi* des sollicitations, leurs *suivis*, *détournements ou contestations* par les enquêtés et enfin, les *expériences* que ces derniers ont des sollicitations. À partir de ces différents éléments, nous avons étudié les conditions de transmission et d'appropriation des savoirs et savoir-faire, ici, lectoraux.

3. Les recherches qui travaillent dans une perspective de la « réception » font les liens entre lecture et expériences biographiques et valeurs des lecteurs (Dardaillon, 2005). Nous y avons aussi été attentive (et nous le montrerons plus loin à propos des pactes de lecture et des façons de lire participatives). Néanmoins, il nous importait d'éclairer les lectures réalisées à partir des habitudes lectorales constituées à proprement parler ; ce qui est généralement négligé par les études en réception (Tralongo, 2001). Si les lectures découlent bien évidemment de la socialisation « générale » des individus, elles ont d'autant plus de raisons de découler de leur socialisation lectorale.

4. Nous n'étudierons pas finement dans cet article les appropriations par les élèves des sollicitations scolaires et extra-scolaires, des difficultés ou aisances rencontrées à cette occasion, mais essentiellement les lectures effectivement réalisées.

5. Ceux-ci étaient en vigueur au moment de la scolarité collégienne de la majorité des enquêtés (ceux interrogés en 2000-2001 [54/77] qui, s'ils n'avaient pas redoublé, sont entrés en Sixième en 1996).

6. L'appropriation de ces Programmes et Instructions officielles par les enseignants est fortement dépendante de leur formation personnelle (les études qu'ils ont suivies à une époque donnée et dont ils ont retenu une manière d'enseigner et une matière d'enseignement) et de leur formation professionnelle initiale effectuée en fonction de Programmes et Instructions officielles qui ne sont plus forcément en vigueur au moment de leur exercice professionnel (Ropé, 1994, pp. 10, 40 et suivantes). Néanmoins, sous l'effet des inspections, des évaluations nationales, etc., les Programmes et Instructions officielles déterminent en partie les pratiques professorales et constituent, dans tous les cas, une référence à l'aune de laquelle les enseignants situent leur enseignement en opposition ou adhésion.

7. « Le choix d'un livre s'opère selon des critères précis (thème, auteur, genre, titre, nombre de pages, première et quatrième de couverture, illustrations éventuelles) auxquelles on familiarise les élèves. Dans le même esprit, on leur montre comment la consultation de la table des matières, la lecture balayage du premier chapitre ou de quelques passages permettent une découverte rapide de l'ouvrage. Cette phase préalable d'exploration du livre est essentielle ; pour que l'élève ait effectivement la possibilité de choisir, elle se déroule au CDI ou dans une bibliothèque ». (MÉN, 1996, p. 17)

8. Ces catégories sont celles utilisées sur les listes de suggestion figurant dans les Documents d'accompagnement. La littérature jeunesse est supposée faciliter « l'identification aux personnages et aux situations », favoriser le « goût de lire » et permettre d'« aimer des auteurs » (MÉN, 1999, p. 93).

9. À condition qu'elle n'empêche pas leur connaissance, la dépréciation de certains genres ou sous-genres est autorisée par les Documents officiels. Recommandation est faite aux enseignants par exemple de ne pas pénaliser les « erreurs ou errances : une erreur de compréhension n'est pas une faute, commencer un livre et s'apercevoir qu'il rebute non plus » (MÉN, 1999, p. 178).

10. La place de la lecture privée dans les Instructions officielles pour l'enseignement du français a évolué depuis la fin des années 1970 : d'abord conçue comme un supplément à la lecture scolaire puis comme devant

être enseignée et encouragée par l'école, puis enfin comme devant être prise en charge par l'institution scolaire, et réalisée notamment en cours de français (Demougin, 1999).

11. Par ailleurs, la place secondaire de la lecture cursive dans l'évaluation des compétences de français atténue la tension qui peut entourer la réalisation d'autres activités scolaires comme les productions d'écrits.

12. En étudiant la variation sociale des expériences lectorales des œuvres étudiées en cours, la démarche s'apparente à celle des études en réception. Nous approchons par là les difficiles conditions de « transmission » d'un arbitraire culturel.

13. Les auteurs soulignent la proximité de leurs résultats avec des enquêtes antérieures pointant par là la stabilité des sollicitations lectorales scolaires.

14. Depuis la fin du XIX^e siècle, les réformes n'ont cessé d'ouvrir le répertoire scolaire et, pour ce qui est de la littérature de fiction : d'abord aux œuvres du XIX^e siècle, ensuite aux romans en morceaux choisis, puis aux œuvres intégrales. Depuis une vingtaine d'années, c'est l'ouverture à la littérature jeunesse dite de qualité qui est promue (Chartier & Hébrard, 2000, pp. 223-295).

15. M. Millet pointe utilement la distinction entre ces ouvrages que l'on lit et ceux que l'on compulse (2000, pp. 530-541).

16. Sur un panel d'élèves entrés en 6^e en 1989, 53,7 % entrent en second cycle général et technologique après le collège (Cacouault & Œuvrard, 2003, p. 27).

17. Un élève peut avoir atteint un tel niveau d'enseignement sans avoir intériorisé le sens du « devoir scolaire » tel que G. Vincent l'évoque (1980, pp. 252-253) ou sans bénéficier des conditions matérielles et culturelles de sa mise en œuvre.

18. Dans les Documents officiels, l'homogénéisation des habitudes par le biais des listes de suggestion est indissociable de l'idée de construction d'une culture commune (MÉN, 1996, p. 13).

19. Nous avons explicité ailleurs les procédures méthodologiques ayant permis la différenciation des façons de lire et leur reconstruction à partir des entretiens (Renard, 2007, pp. 296-303).

20. Un enquêteur peut avoir résumé des œuvres de littérature classique et des œuvres de littérature jeunesse.

21. Les huit catégories de textes distinguées découlent du croisement de trois sources de classifications : 1/les Documents officiels, 2/les différents lieux de distribution des textes, 3/les déclarations des enquêtés et leur usage de différentes catégories (Renard, 2007, pp. 207-211).

22. L. Boltanski (1975) analyse le processus de légitimation de textes particuliers, les bandes dessinées.

23. Étudiant le mode populaire de socialisation, D. Thin (Vincent, Lahire, & Thin, 1993, p. 33) met en évidence la non-hégémonie du mode scolaire de socialisation malgré sa position dominante (du fait de sa large diffusion et de sa légitimité).

24. Cet encadrement plus serré qu'au collège favorise la réalisation des lectures littéraires des élèves quelles que soient leurs origines sociales.

25. Elle est en outre essentielle quand on se penche sur les conditions d'appropriation des savoirs et savoir-faire scolaires (Renard, 2007, pp. 749-824).

26. Nous avons suivi cette perspective pour les savoirs et savoir-faire lectoraux enseignés en classe de seconde que nous avons également resitués dans l'évolution historique des Instructions officielles (Renard, 2007, pp. 507-547).

BIBLIOGRAPHIE

Baudelot, C., Cartier, M., & Détérez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil.

Bautier, É., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

- Bernstein, B. (1992). La Construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique. *Critiques sociales*, 3-4, 20-57.
- Boltanski, L. (1975). La Constitution du champ de la bande dessinée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 37-59.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. (1993). La lecture : une pratique culturelle. In R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture* (pp. 265-294). Paris : Payot et Rivages. (Édition originale, 1985).
- Bucheton, D. (1999). Les Postures du lecteur. In P. Demougin & J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école* (pp. 137-150). Grenoble : CRDP Grenoble.
- Cacouault, M., & Œuvrard, F. (2003). *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte. (Édition originale, 1995).
- Chartier, A.-M., Debayle, J., & Jachimowicz, M.-P. (1993). Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM. In E. Fraisse (dir.), *Les Étudiants et la lecture* (pp. 73-97). Paris : PUF.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : BPI-Centre Pompidou/Librairie Arthème Fayard.
- Chevallard, Y. (2007). Éducation et didactique : une tension essentielle. *Éducation & didactique*, 1, 9-27.
- Dardaillon, S. (2005). *Rôles de la socialisation dans la formation à la lecture littéraire*. Communication présentée au Colloque international. *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : Difficultés et résistances*, Aix-en-Provence, France, Oct., <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/dardaillon.pdf>
- Darmon, M. (2006). *La Socialisation*. Paris : Nathan.
- Demougin, P. (1999). L'espace de la lecture privée dans les instructions officielles. In P. Demougin & J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école* (pp. 61-70). Grenoble : CRDP Grenoble.
- Détrez, C. (1998). *Finie, la lecture ? Lire au collège, lire au lycée : une enquête longitudinale*, Thèse, EHESS, Paris.
- Dupin, J.-J., & Johsua, S. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Elias, N. (1991). *La Société des individus* (J. Étoré, Trad.). Paris : Fayard. (Édition originale, 1987).
- Hoggart, R. (1970). *La Culture du pauvre* (J.-C. Passeron, Trad.). Paris : Minuit. (Édition originale, 1957).
- Johsua, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- Labov, W. (1993). *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis* (A. Kihm, Trad.), Paris : Minuit. (1^{re} édition française en un volume, 1978).
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1997). *Les Manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 9-25). Paris : PUF.
- Lahire, B. (2002). Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral. *Sociétés contemporaines*, 48, 87-107.

- Lahire, B. (2005). Dispositions et contextes d'action : le sport en question. In B. Lahire, *L'Esprit sociologique*, (pp. 308-321). Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation & didactique*, 1, 73-82.
- Millet, M. (2000), *Les Étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*. Thèse, Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1999). *Enseigner au collège. Français. Programme et accompagnement*. Paris : CNDP. (Édition originale, 1996).
- Ministère de l'Éducation Nationale (1996). *Enseigner au collège. Accompagnement des programmes 1996*. www.education.gouv.fr.
- Renard, F. (2007). *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*. Thèse, Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Ropé, F. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. Paris : INRP-L'Harmattan.
- Schön, E. (1993). La "fabrication" du lecteur. In F. de Singly (dir.), *Identité, lecture, écriture* (pp. 17-44). Paris : BPI.
- Singly, F. de (1989). *Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents*. Paris : Nathan.
- Singly, F. de (1993). Les Jeunes et la lecture. *Les dossiers Éducation et Formations*, 24, 206 p.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Paris : Presses Universitaires de Lyon.
- Tralongo, S. (2001). *Les Réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin. Des injonctions des textes aux appropriations des lecteurs*, Thèse, Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire B., & Thin, D. (1993). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.