

## "ILS NE LISENT PLUS !" OU EN SOMMES-NOUS ?

Danielle DUBOIS-MARCOIN  
I.U.F.M. Centre d'Arras

Qu'en est-il des dernières études et surtout des derniers discours tenus sur les pratiques de lecture des jeunes ?

Qu'en est-il aussi des discours tenus par les jeunes sur leurs propres pratiques ?

### Que penser de l'énonciation des pratiques ?

Un ensemble de publications récentes d'ouvrages (ou de comptes-rendus d'enquêtes) sociologiques apportent un éclairage un peu nouveau sur la question.

A l'analyse de l'enquête commandée par le ministère de l'éducation nationale sur les pratiques de lecture des jeunes de 15 à 28 ans, François de Singly ne constate pas de nouvelle "baisse généralisée" depuis l'enquête précédente conduite il y a quatre ans (cf. article de Christine Garin, *Jeunes lecteurs sans passion*, Le Monde, 15 octobre 1992) : les "non-lecteurs" (ceux qui déclarent n'avoir lu aucun livre depuis un an) sont même moins nombreux aujourd'hui chez ces jeunes. Cela est d'autant plus intéressant qu'il s'agit d'une tranche d'âge pour laquelle on constate jusqu'à présent, du moins à travers les énonciations de pratiques de lecture, une chute sensible par rapport aux tranches d'âge précédentes. Dans le même temps, il apparaît également que les "grands lecteurs" sont moins nombreux.

Va-t-on vers une uniformisation des scores, ou des pratiques ?

Il est toujours très complexe de vouloir mesurer les usages effectifs du livre chez les individus à travers leur discours.

A.M. Chartier, J. Debayle et M.P. Jachimowicz, à partir d'une enquête menée en 91/92 sur les lectures des étudiants en formation initiale à l'I.U.F.M. de Versailles, essaient de prendre en compte la diversité des ouvrages (livres de fiction, manuels, ouvrages théoriques) et montrent que l'usage qui en est fait n'est pas le même (ouvrages lus, lus en partie ou consultés) : seuls les livres de littérature sont toujours dans la catégorie "lus".

Par ailleurs, l'accès à ces différents écrits n'est pas non plus le même : emprunt pour les livres de pédagogie ou quelques livres de littérature enfantine, achat pour les livres de fiction mais aussi de culture, professionnelle ou non - ceux qui permettent l'accès au savoir, à l'autoformation -.

Les livres prêtés - dans le cadre de relations amicales - sont surtout des romans, presque jamais des ouvrages documentaires.

Ainsi, tout porte à croire (notamment les entretiens conduits avec ces étudiants) que dans les déclarations sur leurs lectures, ils sous-estiment cette pratique, ne retenant que les livres lus en entier et dans un temps relativement court, autrement dit, les romans ; les lectures d'information seraient fréquemment occultées.

Il est alors certainement permis de penser que l'écart entre les pratiques réelles de lecture et les discours devient particulièrement sensible au moment où les jeunes entrent en études supérieures, moment où les lectures sont surtout des lectures d'autoformation (cf. rituel des longues bibliographies distribuées par les enseignants aux étudiants).

D'un autre côté, interviennent aussi des phénomènes d'autocensure. Une adolescente qui vient de finir sa classe de Terminale, interrogée dans le cadre familial, répond ainsi à la question :

"Combien as-tu lu de livres en un an ?

- Je sais plus, j'peux pas dire... quarante... non, vingt, des classiques... mais j'ai lu aussi des bouquins comme Patrick Cauvin... et puis des tas de bandes dessinées... mais des classiques, j'ai dû en lire vingt, je n'sais plus..."

Combien en aurait-elle déclaré dans le cadre d'une enquête officielle, à l'école ?

En revanche, la révérence pour les "classiques" n'étant pas installée chez ce garçon de quatorze ans, en troisième, le phénomène d'autocensure joue apparemment moins. Interrogé dans les mêmes conditions, il répond :

"Je n'sais pas, soixante, sans compter les B.D.

- Qu'est-ce que c'était comme livres ?

- Des romans, des documentaires..." Dans cette réponse on perd l'opposition classique/non classique et les documentaires (ou désignés comme tels) sont comptabilisés sans hésitation.

Les différences entre les deux réponses sont assez représentatives et renvoient à la transformation de la représentation du livre (du "vrai livre") en fonction de l'âge du jeune et du moment considéré dans le cursus scolaire. Avant "l'entrée en littérature" opérée essentiellement en classe de seconde, les lectures personnelles des élèves ont certainement tendance à davantage se situer dans un espace de liberté qui se développe, en fonction des parcours personnels, à la fois en dehors de et avec la norme scolaire.

Il est certain aussi que les réponses varient aussi en fonction du sexe : aucune prise en compte des ouvrages documentaires ou techniques chez l'adolescente. Pourtant, même si elle en a effectivement moins lu que le garçon de quatorze ans, elle en a forcément consulté au cours d'une année.

Ce constat renvoie aux analyses des discours sur les pratiques de lecteurs et de téléspectateurs adultes développées par R. Establet et G. Felouzis dans un ouvrage

récemment paru aux PUF (Politique d'aujourd'hui) : *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?*

A partir d'une enquête commandée par FRANCE LOISIRS auprès de son Observatoire et qui repose sur une cinquantaine d'entretiens, les deux sociologues reviennent (avec prudence et rigueur) sur l'opposition radicale entre la télévision et le livre, montrent que l'une n'entre pas simplement en concurrence avec l'autre, mais qu'il existe des usages différents de l'audiovisuel aussi bien que de l'imprimé selon le niveau d'études, l'âge et - ce qui pourrait ne plus apparaître comme une évidence aujourd'hui - le sexe des individus. C'est ainsi que pour un même niveau d'études, le rapport au livre, et le discours tenu sur la lecture peuvent ne pas être les mêmes chez les hommes et chez les femmes. Voici la conclusion de l'analyse des éléments lexicaux essentiels constitutifs des deux types d'énonciation lorsque sont évoquées les pratiques culturelles :

*"La simple mesure statistique du vocabulaire spécifiant les hommes et les femmes fait apparaître des phénomènes à la fois importants et cohérents :*

*Du côté des femmes :*

- implication subjective ;
- références à la lecture et à l'univers des livres ;
- domination du contexte familial.

*Du côté des hommes :*

- discours universaliste et normatif ;
- intégration de la télévision à un univers technologique ;
- domination du contexte professionnel et hiérarchique.

*Ces différences étonneront, par leur importance, tous ceux qui s'imaginent que la France est devenue au XXe siècle une société unisexe. Nos entretiens suggèrent, au contraire, un univers dominé par l'opposition traditionnelle du familial féminin et du professionnel masculin, redoublée par l'opposition du subjectif et de l'objectif. Derrière le modernisme de façade de Cosmopolitan, on retrouve Antigone et Créon." (op. cit. p. 132).*

L'analyse des entretiens montre donc que les femmes font preuve d'une plus grande implication personnelle dans leur lecture et qu'elles sont par conséquent plus facilement lectrices (notamment de littérature) que les hommes plus massivement téléspectateurs.

### **Une réalité sociologique : le "corps des lecteurs"**

Une autre conclusion intéressante de ce travail mérite d'être relevée : dans un contexte d'autodidaxie (celui des faibles diplômés, grands lecteurs ; ce qui statistiquement renvoie dans cette enquête à un ensemble atypique), la pratique du livre transforme le rapport à l'objet culturel :

"LECTEURS TYPIQUES ET ATYPIQUES : LA LECTURE RAPPROCHE"

L' "habitus cultivé" propre aux diplômés reste-t-il l'apanage de ceux-ci lorsqu'on les compare à des lecteurs non diplômés ? Ou assiste-t-on à une homogénéisation des manières de faire et dire la lecture ?

La réponse n'est pas univoque et définitive. Notre comparaison peut se résumer ainsi : les manières de parler de la lecture et de mettre en scène les pratiques tendent à s'homogénéiser : les citations sont moins distinctives, les jugements péremptoires et "autorisés" séparent moins les diplômés des autres, ce qui montre que les moins diplômés font de même.

La différence qui semble persister concerne la mise en action et les jugements énoncés sur les lectures qui sont souvent du domaine de la subjectivité chez les lecteurs atypiques.", (op. cit. p. 155).

Cela signifie que, sociologiquement parlant, la pratique de la lecture rapproche des individus inégalement diplômés (peut-on parler d'une "République des lecteurs ?"), or cela n'est pas le cas pour la télévision.

"TÉLÉSPECTATEURS ASSIDUS : RASSEMBLEMENTS SANS RESSEMBLANCE"

Contrairement aux pratiques de lectures, pour lesquels se dessinent des rapprochements entre les deux populations, les pratiques de télévision et leur mise en scène dans le discours séparent largement les diplômés des autres. Bien qu'atypiques dans l'intensité de leurs pratiques, les plus diplômés transposent dans le domaine télévisuel la culture acquise à l'école : manifestation d'un sens critique, utilisation cultivée ("livresque", pourrait-on dire) et distance à l'objet". (idem p. 160).

C'est que, et l'ouvrage le souligne, l'implication personnelle n'est pas la même quand il s'agit de lire ou de regarder la télévision. "Il ne faut pas oublier que la lecture, par le décodage modeste mais explicite qu'elle exige évidemment institue d'entrée de jeu une interaction et assigne au lecteur un rôle actif et personnel". (idem p. 163).

Se mettre à lire, beaucoup plus que regarder la télévision, relève d'une décision personnelle, et l'on peut ajouter que cela implique des dispositions, des désirs, des attentes qui peuvent se développer quel que soit le niveau d'études (on peut toujours s'interroger sur les raisons extérieures qui ont fait qu'un tel n'est pas plus diplômé...).

En fait, l'autodidaxie par la lecture est possible parce qu'au départ elle suppose un projet individuel (susceptible de procurer un nouveau statut social). Mais l'autodidacte n'est pas un solitaire et une partie de sa stratégie consiste notamment à rencontrer - dans un parcours forcément toujours un peu chaotique - des réseaux de sociabilité qui le mettront en contact plus ou moins direct avec des initiés capables de l'accompagner dans sa démarche (cf. l'article de Jean Hébrard *Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ?* in *Pratiques de la lecture* sous la direction de R. Chartier, édit. Rivages 1985). L'autodidacte ne peut donc être l'in vraisemblable Roquentin (dans *La Nausée* de Sartre), décidant, du fond de sa solitude, de lire tous les livres de la bibliothèque publique selon l'ordre alphabétique... L'accès au livre passe inévitablement par un système de relais entre les individus, un système d'échanges interactifs qui les transforme ("un tel a dit à un tel qu'il avait aimé ce

livre, qu'il l'avait trouvé intéressant, etc..."), et qui repose sur le plaisir ou l'intérêt partagé.

Dans cette démarche d'appropriation du livre, on s'éloigne d'un discours univoque et prescriptif, celui que pourrait être le discours scolaire, selon certaines caricatures : "Conformément au programme, vous lirez tel et tel livres".

De fait, l'obligation de programme est une réalité dans l'enseignement de la littérature, surtout au lycée et (ce qui est certainement plus problématique) les modes d'appropriation des textes sont fixés institutionnellement, essentiellement par les modalités d'examen : dissertation, commentaire composé, etc... Il s'agit donc d'un espace contraint.

Toutefois, l'école doit aussi pouvoir permettre (en dehors des urgences liées aux examens) d'autres formes d'accompagnement à la lecture, beaucoup plus variées, et qui passent davantage par des échanges individuels, et pourquoi pas, affectifs aussi ?

On retrouve encore l'idée du partage du plaisir, qui emprunte toute sorte de voies, sans qu'on s'en aperçoive toujours : dans un collège, un professeur de Français avait décidé de faire une lecture dirigée du roman d'Henri Gougaud, *Le grand partir*. Quelques jours après, en prévision d'une prochaine fiche de lecture, un élève de la classe formula la demande suivante à ses parents :

"On pourrait acheter les autres romans d'Henri Gougaud, comme cela, je pourrais en faire une fiche de lecture, ..., ça lui ferait plaisir, à la prof..."

L'intention de l'élève n'était pas de flatter les attentes supposées de son professeur mais plutôt d'entrer dans une relation de plaisir effectivement partagé autour du livre, à laquelle il avait été sensible et dont il voulait ainsi la remercier. C'est un exemple de relation pédagogique efficace...

En fait, l'implication de l'enseignant dans son rapport au livre est certainement un élément important quand il s'agit de faire naître le goût de la lecture : lorsqu'on les interroge sur le souvenir scolaire le plus marquant en ce qui concerne la littérature, nos étudiants à l'I.U.F.M. évoquent souvent la passion d'un professeur :

"C'était notre prof de math, il était passionné de romans policiers, parfois, il nous en lisait une page... Je m'suis mis à en lire..."

En fait, dans le cadre de la classe, les élèves se trouvent aux confluences des obligations liées aux apprentissages du programme et des apports (situés "aux marges") liés à la personne qui enseigne : apports scolaires et humains, les deux termes ne s'opposent pas.

### **Les parcours d'appropriation : une histoire de rencontres**

Dans son autobiographie sociologique, *33 NEWPORT STREET. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, (trad. française parue aux éditions Gallimard/Le Seuil en 1991), Richard Hoggart raconte sa trajectoire personnelle et dit, avec une belle sérénité, ce qu'il doit à l'école qui l'a aidé à sortir de son milieu d'origine, et plus exactement à quelques-uns des enseignants qui ont su, pendant

son cursus scolaire et universitaire, rencontrer et conforter son désir d'avancer intellectuellement et socialement.

Il y rappelle également ce qu'il doit à quelques membres de son entourage : sa mère, une femme au grand courage, précocement veuve et quelque peu déclassée : *"Il y avait aussi la coupure de notre mère d'avec les traditions des familles populaires"* figure assez proche du personnage de la mère dans *Amants et Fils* de D.H. Lawrence, roman qu'il cite à plusieurs reprises ; et surtout sa grand-mère, autre figure remarquable, dont la vie est ancrée dans les quartiers ouvriers de Leeds et qui se rattache à ce qu'il définit comme les "classes populaires respectables", marquées effectivement par le respect absolu de soi : *"A l'origine de cette attitude (le refus de sombrer dans le laisser-aller et le commérage), on trouvait là encore, la religion, et plus particulièrement les principes de l'Eglise méthodiste primitive. Tels qu'ils nous avaient été transmis, ces principes ne semblent pas avoir été conçus pour servir d'opium du peuple, mais plutôt comme un ensemble de maximes sensées permettant de régler la vie quotidienne dans les circonstances difficiles et misérables, en invoquant le nom de Jésus à la rescousse"*. (op. cité p. 116).

C'est grâce à la rencontre entre cette attente familiale, des institutions (une forme d'aide sociale doublée d'un système scolaire relativement efficace) et surtout quelques enseignants attentifs à ses talents personnels qu'il avoue être devenu l'universitaire que l'on connaît :

*"Je dois mon passage en première (littéraire), comme je l'ai dit, à une demi-phrase griffonnée sur mon carnet scolaire par le proviseur (assez peu normatif par rapport à l'enseignement de la littérature mais perspicace), à la rapidité avec laquelle Miss Jubb (la visiteuse sociale) en avait mesuré les conséquences et les perspectives, et à l'intervention de cette dernière auprès de Grand-Mère : un fil bien tenu pour tout ce qui en dépendait"* (p. 234 . Hoggart ne manque pas d'évoquer ceux, aussi méritants, que le hasard des rencontres n'a pas touchés comme lui).

Plus loin dans l'ouvrage, après un hommage vibrant au professeur d'université, Bonamy Dobrée, qui l'avait remarqué et lancé dans la recherche, il ajoute :

*"Il est clair que Dobrée incarna pour moi, à bien des égards, la figure du père intellectuel à une étape difficile de ma vie. Mais il sut conserver entre nous une relation bien nette, sans relâchement ni complaisance. Cela aussi je l'appréciais : le respect de soi-même des classes populaires méthodistes non conformistes entrant en résonance avec les dispositions libérales (...) de la haute bourgeoisie. Mais une fois de plus j'adopte trop vite le point de vue social au détriment du point de vue personnel. D'autres, avec les mêmes antécédents n'auraient pas nécessairement agi comme lui. En dépit de tous les éléments sociaux et culturels dont j'ai nourri mon récit, il y avait, à la base de notre relation, une affection réciproque ; et de mon côté un grand respect, un respect qui dépassait les considérations de classe"*. (p. 279).

C'est bien dans une tension entre le déterminisme social et une existence personnelle faite de désir, d'aspiration et du hasard des rencontres que se situe cette autobiographie sociologique, texte d'une rare littéarité qui parvient à échapper aux

lourdeurs de bon nombre de traités sociologiques sans rien concéder à la rigueur ni à la finesse d'analyse.

Il semble en fait que l'influence des romans de D.H. Lawrence (essentiellement ici *Amants et Fils*, paru en 1913) soit importante chez Richard Hoggart tant sur le plan de l'analyse sociale des milieux ouvriers anglais et de ses transfuges que sur le plan de l'art du récit : le discours sociologique est aussi un peu l'héritier du discours littéraire sur la société.

Remercions enfin Richard Hoggart de nous épargner le traditionnel procès contre l'école incapable d'assurer l'entrée en culture des classes populaires.

## Conclusion

En fait, peut-on attendre de l'institution scolaire en général qu'elle réussisse, massivement à développer l'envie de lire chez tous ? et quel est l'enjeu de ce parcours d'appropriation culturel aujourd'hui ?

A la première question, on répondra que pour réussir l'école doit entrer en résonance (pour reprendre le terme d'Hoggart) avec des réseaux extérieurs qui offriront à chacun des parcours faits d'accompagnement et de liberté (familles, bibliothèques, centres culturels, libraires, médias, ...) : si l'initiation au livre est massivement une affaire scolaire, la pratique des textes est faite aussi de braconnages, comme le disait Michel de Certeau. L'enseignant n'est pas forcément exclu de cet espace de liberté (il doit même s'efforcer de le faire naître) mais il n'en est pas le maître absolu.

On ne parviendra de toute façon jamais à convaincre chacun de l'intérêt de lire. François de Singly repère ainsi le profil paradoxal du "petit lecteur bon en français" : *un garçon qui perçoit la lecture comme une «pratique féminine», dont les parents sont employés, qui est un gros consommateur de bandes dessinées et de télévision. Il maîtrise parfaitement la technique de lecture mais se détourne du livre*". (cf. article de Christine Garin cité précédemment).

En revanche, la pratique du livre est encore perçue comme une voie conduisant à la réussite sociale chez l'autre figure atypique : le "gros lecteur faible en français" : *On sait déjà qu'il est bibliophile, il est en outre très encadré et «poussé à lire» par sa famille. Souvent d'origine étrangère et de condition très modeste, ne maîtrisant pas forcément le français, celle-ci investit beaucoup d'énergie dans l'aventure scolaire du jeune - le plus souvent une fille. La lecture devient alors pour les parents un élément, parmi d'autres, d'une véritable «panoplie éducative», où l'on trouve pêle-mêle le contrôle sur l'usage de la télévision et sur l'heure du coucher*".

On retrouve bien ici l'idée d'un projet de vie (ici d'une vie meilleure et d'une intégration sociale prometteuse) associé à la valorisation de la pratique de la lecture : à l'école (et à la société en général) de ne pas décevoir ces attentes.