



Vous allez consulter un mémoire réalisé par un étudiant dans le cadre de sa scolarité à l'IEP de Grenoble. L'IEP ne pourra être tenu pour responsable des propos contenus dans ce travail.

En tant qu'oeuvre originale, ce mémoire relève du droit de la propriété intellectuelle et vous pouvez uniquement en faire une reproduction à titre privé, sous réserve de la mention d'origine.

INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES
BP 48 – 38040 GRENOBLE Cedex 9
www.iep-grenoble.fr

Dubuc Emilie
03.10.2004

Séminaire de M. Bernard
« Littérature et politique »

Daniel Pennac ou le plaisir de lire

Discours sur les jeunes et la lecture



Mémoire de 3e année – Institut d'études politiques de Grenoble

Dubuc Emilie
03.10.2004

Séminaire de M. Bernard
« Littérature et politique »

Daniel Pennac ou le plaisir de lire

Discours sur les jeunes et la lecture



Mémoire de 3e année – Institut d'études politiques de Grenoble

Table des matières

Introduction p 3

I- Le déclin de la lecture en question p 8

A- Une tendance générale à la baisse

- 1) La généralisation de la lecture au XXe siècle
- 2) Les grandes enquêtes quantitatives
- 3) Les limites des enquêtes quantitatives

B- ... dont il faut relativiser l'ampleur

- 1) L'apport des enquêtes qualitatives
- 2) Changement du rapport des jeunes à la lecture
- 3) De la lecture ordinaire à la lecture savante

C- La victoire de l'image sur les mots ?

- 1) La diabolisation de la télévision
- 2) La concurrence de la télévision ?
- 3) La lecture, une alchimie

II- La lecture contrainte p 53

A- Une blessure d'amour

- 1) L'abandon
- 2) Entre plaisir et prescription
- 3) La peur de ne pas comprendre

B- « Il faut lire »

- 1) Le dogme
- 2) Le plaisir de lire à l'école
- 3) Il faut désacraliser le livre

C- De l'illettrisme à l'illettrisme « scolaire »

- 1) La notion d'illettrisme
- 2) L'illettrisme stigmatisé
- 3) Un illettrisme scolaire ?

III- L'encouragement à la lecture

p 95

A- Les politiques d'encouragement à la lecture

- 1) Le développement des bibliothèques publiques
- 2) Le tournant des années 1970
- 3) La coopération entre les bibliothèques et les écoles

B- L'acquisition d'un « habitus » de lecture

- 1) L'entourage des livres
- 2) Aux origines de la littérature de jeunesse
- 3) La littérature de jeunesse aujourd'hui

C- Il faut « donner à lire »

- 1) Le rôle des « passeurs »
- 2) L'oralité
- 3) Le conte

Conclusion

p 138

Bibliographie

p 143

Annexes

p 146

Introduction

La pratique de la lecture a fait l'objet de nombreuses réflexions depuis le XIXe siècle, période marquant le début de l'épanouissement du livre. Parler de la lecture ne se réduisait plus alors aux discussions de salons dans lesquelles les personnes lettrées échangeaient leurs opinions sur leurs lectures, il s'agissait aussi de penser la lecture des autres, des non lettrés qui n'étaient plus illettrés. Depuis, les discours sur la lecture se sont largement développés : pour reprendre la formule d'Anne-Marie Chartier et de Jean Hébrard dans leur ouvrage intitulé, *Discours sur la lecture*, « les lectures ou plutôt les non lectures des uns n'ont jamais tant fait écrire les autres : discours de journalistes, de pédagogues ou de politiques prescrivant comment sauver ce qui peut l'être encore, discours d'historiens, de sociologues, de sémiologues analysant ce qui se lit, comment on lit ou ne lit plus, pour comprendre comment on en est arrivé là. » Alors que la lecture du peuple, pourtant peu pratiquée, était considérée comme un danger aux yeux de l'élite, le discours contemporain déplore aujourd'hui le déclin de la lecture, si bien qu'en un siècle, on est passé de la formule « ils lisent trop » à « ils ne lisent plus ». Pourtant, le livre est devenu un produit de consommation de masse, il s'est diffusé dans toutes les classes sociales, grâce aux progrès technologiques, à l'allongement de la scolarisation et à l'apparition du livre de poche notamment. Les grandes espérances que comportaient l'allongement des études et leur généralisation à l'ensemble de la population semblent avoir été déçues. A partir des années 1980, de nombreuses enquêtes, effectuées par le Ministère de la culture, l'Institut national de la Statistique et des Etudes Economiques ou des sociologues, mettent en garde contre le dramatique recul de la lecture, en particulier chez les jeunes qui sont sollicités par de nombreuses autres activités, notamment la télévision qui a fait son entrée dans l'ensemble des foyers et les jeux électroniques en développement. On peut alors se demander ce qu'il en est réellement de ce déclin de la lecture chez les jeunes, ce que je ferai dans une première partie. Peut-on affirmer que les jeunes ne lisent plus, voire n'aiment plus lire ? Sur quels critères les enquêtes se basent-elles pour en arriver à de tels résultats ? Nous verrons quelles en sont les limites dans la mesure où les déclarations de lecture ne sont pas forcément représentatives des pratiques réelles, d'autant qu'il y a vingt ans, le niveau de lecture était plutôt surestimé. N'est-il pas possible par conséquent de relativiser l'ampleur de cette baisse ? C'est ce que montrent les études de Christian Baudelot ou de Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré entre autres sur lesquelles je m'appuierai.

Aujourd'hui, le rapport des jeunes au livre a changé, celui-ci s'est banalisé, d'autant que la production littéraire s'est largement développée, la littérature de jeunesse comprise. Doit-on considérer la lecture comme une pratique homogène ou ne faut-il pas au contraire prendre en compte la diversité des comportements de lecture ? Depuis la fin des années 1950, la lecture, des œuvres littéraires en particulier, bénéficie d'une valorisation inconditionnelle qui rend la non-lecture d'autant plus inquiétante. Cependant sur quelle définition se fonde cette fameuse « crise de la lecture » telle qu'elle a souvent été exposée ? Cette « crise » n'affecterait-elle pas un mode de lecture idéal plutôt que la lecture en soi ? Alors que deux modèles de lecture étaient en concurrence jusque dans les années 1970 : celui de l'école (les lectures imposées, lentes, collectives, de textes classiques) et celui des bibliothèques (les lectures libres, rapides, autonomes et d'actualité), le deuxième modèle s'est peu à peu introduit à l'école. La lecture-plaisir et la lecture-information sont alors devenues essentielles, à la fois dans l'enceinte scolaire et en dehors de l'école où il est devenu nécessaire d'accompagner le lecteur et de valoriser la lecture. Dès ce moment, il a fallu que l'école soit capable non seulement de faire en sorte à ce que chacun sache lire mais aussi à ce que chacun aime lire. On oppose souvent lectures personnelles et lectures scolaires. Le collège a été investi d'une tâche nouvelle consistant à réduire la distance entre la culture scolaire que véhiculent les lectures effectuées en cours et les centres d'intérêts et besoins des élèves, ce qu'ils attendent de leurs lectures. Christian Baudelot distingue ainsi les « lectures ordinaires » des « lectures savantes ». L'évolution des programmes à partir des années 1990 s'inscrit dans cette tendance. L'enseignement s'appuie donc de plus en plus sur l'univers culturel des jeunes afin de les faire accéder à la lecture littéraire. Le discours de Daniel Pennac sur les jeunes et la lecture se situe au cœur de ces réflexions. En tant que professeur de lettres et romancier, Daniel Pennac cherche à réconcilier les jeunes avec la lecture et à leur transmettre le plaisir de lire. En 1992, il rencontre un immense succès avec *Comme un roman*, plaidoyer passionnant pour la défense de la lecture dans lequel il s'inspire de son expérience personnelle d'enseignant. On retrouve cette préoccupation pédagogique dans l'ensemble de ses romans. Nous verrons au fil de cette étude comment il se situe par rapport aux études sociologiques effectuées sur les pratiques de la lecture chez les jeunes, quelle est sa conception de la lecture et son rapport aux enfants et adolescents, et quelle est l'originalité de son discours et de ses propositions.

La lecture est aujourd'hui concurrencée par d'autres activités. On a tendance à reporter le déclin de la pratique de la lecture chez les jeunes sur la télévision, les jeux électroniques, l'ordinateur, Internet ou autres. La télévision a souvent été considérée comme l'ennemie

suprême de la lecture. Cependant, peut-on parler d'une réelle concurrence ? Je m'appuierai notamment sur l'étude de R.Establet et G.Felouzis, *Livre et télévision. Concurrence et interaction*. Pennac conçoit également la lecture comme une activité particulière qui ne disparaîtra pas sous le poids de l'image. Il s'agit pour lui d'une passion qui remonte à notre plus tendre enfance.

Cependant, la lecture a tendance à être reléguée au rang de contrainte, peut être rapidement associée à une corvée, voire à l'échec scolaire. On peut alors se demander dans une deuxième partie, comment expliquer cette perte de plaisir qui touche les jeunes, cette tendance à la baisse de la lecture. Les jeunes évaluent en général le livre par le nombre de page, le poids et la taille des caractères qui angoissent. Or selon Pennac, il faut démystifier le livre. L'enseignement de la littérature doit la présenter comme un voyage au lieu d'attendre des élèves qu'ils écrivent des commentaires précis, dans les règles de l'art et conformément à ce qu'attendent les professeurs. Pennac se montre donc très critique sur les différents discours qui se lamentent sur les pratiques des jeunes, sur l'irréversible déclin de la lecture et qui ne cessent de répéter « il faut lire », sans pour autant en donner l'envie. Or ces discours ont plutôt tendance à stigmatiser les élèves en difficulté, leur donner le sentiment qu'ils sont nuls parce qu'ils ne lisent pas. Pennac parle en connaissance de cause, lui-même mauvais élève devenu aujourd'hui le professeur le plus populaire de France. C'est pourquoi il s'intéresse tant aux élèves en difficulté, à ceux qui ne rentrent pas dans la norme et décrit ainsi des situations et des personnages burlesques. Son expérience de professeur l'a placé en face d'enfants en rupture avec l'écrit et en grande difficulté scolaire. C'est ce qui l'a conduit à écrire *Comme un roman* avec ses fameux « droits imprescriptibles du lecteur ». C'est pourquoi il est nécessaire de désacraliser la littérature qui ne doit pas paraître hors de portée, la littérature classique étant souvent érigée sur un piédestal. Les jeunes lui préfèrent donc des lectures plus simples dans lesquelles ils ont le sentiment de se retrouver, avec des héros qui leur ressemblent et des situations dont ils se sentent plus proches, ou recherchent des romans policiers, fantastiques ou en rapport avec l'actualité cinématographique. La littérature de jeunesse s'est largement développée dans ce domaine depuis quelques années et a su s'adapter à cette demande. Cependant, il ne faut pas rabaisser les lectures des jeunes, sous prétexte qu'elles ne font pas partie de la grande littérature, mais s'en servir afin de les amener à une littérature plus complexe. C'est un travail qu'ils doivent faire eux-mêmes au fur et à mesure de leurs lectures. Le travail du professeur consiste alors à les aider à franchir le pas. Ces réflexions sur les

difficultés qu'éprouvent les jeunes à l'égard de la lecture m'amènent à évoquer les débats actuels autour de l'illettrisme scolaire, notion que l'on attribue depuis peu aux élèves en difficulté de lecture et d'écriture, qui réussissent à déchiffrer mais ne saisissent pas le sens de ce qu'ils lisent. Il reste en effet un noyau irréductible de 15 à 20 % d'élèves qui se trouvent en difficulté de lecture et d'écriture à leur entrée au collège. L'introduction de cette nouvelle notion suscite néanmoins de nombreuses polémiques parmi les sociologues, à commencer par la définition de l'illettrisme. Selon Anne-Marie Chartier par exemple, le terme « illettrisme » renvoie davantage à une construction sociale et n'est pas réellement approprié pour qualifier les difficultés de lecture d'élèves de 10 ans ou moins. Ce terme aurait ainsi tendance à stigmatiser ces élèves au lieu de les encourager dans leurs efforts. Quand a été mis à jour la présence d'illettrés en France, l'illettrisme était considéré comme un mal caché, associé à un sentiment de honte et à une situation sociale précaire. Comment en est-on arrivé à parler d'illettrisme scolaire ? On peut se demander pourquoi parler d'illettrisme scolaire, ce qu'apporte cette notion et quelles en sont les conséquences. On aurait plutôt tendance ainsi à stigmatiser les élèves en difficulté au lieu de les encourager. Plutôt que de passer son temps à déplorer le déclin de la lecture chez les jeunes, ne faut-il pas encourager la lecture, donner à lire, transmettre le plaisir de lire ?

Comment remédier alors à cette aversion pour la lecture, comment encourager la lecture, car il s'agit de l'encourager et non de la présenter comme une contrainte sous la formule bien connue « il faut lire » qui n'en donne pas envie. Je m'intéresserai à ces questions dans une troisième partie. L'encouragement à la lecture fait partie des préoccupations gouvernementales depuis les années 1960-1970, l'Etat souhaitant promouvoir le développement de la lecture par le biais des bibliothèques publiques notamment, chères au gouvernement Pompidou, et surtout par l'apprentissage scolaire. Le développement des bibliothèques connaît son véritable essor à partir des années 1980 lorsque paraissent les premières enquêtes nationales qui révèlent le déclin de la lecture. Le gouvernement attribue davantage de moyens financiers au domaine de la culture. Les bibliothécaires sont invités à organiser des activités d'animations autour du livre et à coopérer avec les écoles par le biais des bibliothèques-centres documentaires et des centres de documentation et d'information. La lecture et la lutte contre l'illettrisme scolaire font désormais partie des objectifs prioritaires de l'Education Nationale. La notion d'encouragement à la lecture est donc primordiale. Il est nécessaire que les enfants acquièrent un « habitus » de lecture dès leur plus jeune âge pour

faciliter son apprentissage : le livre doit donc faire partie du quotidien des enfants pour qu'ils s'en imprègnent. Je m'appuierai ici sur les résultats des enquêtes « Loisirs » de l'Insee sur l'impact de l'exemple parental notamment. La littérature de jeunesse constitue alors une ressource essentielle pour l'accompagnement des enfants et adolescents dans la lecture. Gratuité et partage sont pour Daniel Pennac des conditions nécessaires à la transmission du plaisir de lire. Il s'agit alors selon lui de retrouver l'alchimie du début, ce plaisir incomparable de l'enfant qui apprend à lire et comprend ce qu'il déchiffre. Plutôt que de déplorer le déclin de la lecture, il faut donc donner à lire. Il oppose ainsi les gardiens du Temple aux passeurs. Les gardiens sont ceux qui élèvent la littérature sur un piédestal tellement sacré qu'elle semble inaccessible alors que les passeurs transmettent les livres. Pennac dit tout devoir à ces passeurs puisque que c'est par la lecture qu'il en est arrivé à l'écriture. Pour lui, ce sont ceux qui alimentent la passion pour la lecture et sa transmission. Les nouveaux programmes scolaires de 2002 s'inscrivent dans cette optique puisque la lecture de 10 livres est désormais inscrite au programme du cycle 3 (CE2, CM1, CM2). Chaque année les élèves devront avoir lu deux classiques et huit œuvres contemporaines. On retrouve d'ailleurs quelques romans de Daniel Pennac dans les sélections de livres pour les programmes de l'école primaire et du collège. Ces nouveaux programmes incitent également à la lecture à voix haute, en particulier avec les enfants de maternelle, afin qu'ils se constituent un premier corpus littéraire avant de savoir lire. Daniel Pennac insiste sur la transmission orale des textes. C'est par ce biais qu'il pense pouvoir réconcilier les jeunes et la lecture, en leur lisant des livres ou en leur racontant des histoires. On retrouve cette dimension pédagogique dans l'ensemble de ses romans qui accordent une place particulière au conte. Nous verrons quels échos rencontrent les réflexions et les propositions de Daniel Pennac parmi les sociologues de la lecture.



I- Le déclin de la lecture en question

A- Une tendance générale à la baisse

1) La généralisation de la lecture au XXe siècle

On assiste depuis une trentaine d'années à une baisse certaine de la pratique de la lecture alors que le nombre de livres n'a jamais été si important et si accessible à toutes les couches sociales. Le livre a connu son épanouissement à partir du XIXe siècle grâce aux progrès techniques, l'imprimerie permettant une plus large diffusion au sein de la population. Le nombre de livres a considérablement augmenté au cours du XXe siècle, ainsi que les revues, magazines et quotidiens. Les genres se sont également diversifiés afin de répondre aux goûts des différents publics, à leurs intérêts, si bien que la lecture ne peut plus être analysée comme une pratique unitaire, qui serait la même pour tous. Les supports, les usages et les attentes des lecteurs sont multiples. On peut alors se demander comment définir le lecteur et la lecture. Existe-t-il un consensus sur ces définitions ? Cette pratique est souvent présentée comme unique alors que lire de la littérature ou lire un texte pratique ne fait pas appel aux mêmes motivations. Qui détient le privilège de déterminer qui est lecteur et qui ne l'est pas, quelle lecture est légitime et quelle autre ne l'est pas ?

Deux grandes institutions se sont donné la responsabilité de définir la lecture à travers les temps : l'Eglise et l'école. Or nous verrons que leurs définitions comportent un certain nombre de limites aujourd'hui puisqu'elles véhiculent une représentation lettrée et sacrée de la lecture qui ne correspond plus à la majorité des lecteurs contemporains. C'est en premier lieu l'Eglise qui s'est donné la responsabilité de définir la lecture et le lecteur. Seuls ses représentants pouvaient lire et interpréter le Livre sacré afin de le transmettre au peuple. Au XVIe siècle, la lecture représentait un enjeu de propagande pour l'Eglise, une manière de diffuser les idées religieuses. Catholiques et protestants en particulier ont ainsi encouragé la lecture individuelle des textes sacrés afin d'étendre leur influence à une plus grande partie de la population et d'éduquer le peuple. L'enseignement des Jésuites s'est d'abord adressé à une élite sociale, avant que les classes populaires soient prises en charge par les frères des écoles

chrétiennes. Le développement des écoles de charité entre le XVI^e et le XVIII^e siècle réduit l'analphabétisme et accroît la population de lecteurs. A la fin du XVIII^e siècle, l'instruction devient une affaire d'Etat, par l'intermédiaire de l'école républicaine qui se trouve chargée de la diffusion de la lecture, d'abord réservée à une élite. La lecture est alors perçue comme un signe de réussite sociale. Elle représente à la fois un moyen de s'instruire ainsi qu'une distraction. Les campagnes au contraire conservent un mode de lecture intensif qui consiste à lire et relire les textes religieux, auquel les sociologues opposent la lecture extensive des milieux lettrés, ouverte aux nouveautés. Le développement des villes permet d'imprégner plus largement la population, l'écrit étant diffusé dans un premier temps de manière orale et collective. Au moment des réformes de Jules Ferry, la France est presque totalement alphabétisée. Il est néanmoins nécessaire de faire une distinction entre le fait d'être alphabétisé et celui de savoir lire. Le véritable public des livres demeure l'élite traditionnelle. L'accès au livre n'est pas le même pour tous malgré la généralisation de l'enseignement, ce dont on porte encore le poids. Alors que la bourgeoisie passe par les librairies, les couches populaires achètent leurs livres dans les bazars, les kiosques et épiceries, ou par le biais de la vente par correspondance. La lecture était à la fois considérée comme un moyen d'instruction, mais également comme un moyen d'émancipation dangereux, à la fois pour l'Eglise et les classes supérieures qui souhaitaient canaliser le peuple. Le peuple devait donc lire pour s'ouvrir au progrès mais les lectures ne devaient pas lui permettre de trop s'émanciper. Il fallait donc faire de l'ouvrier un homme raisonnable, par la lecture d'ouvrages éducatifs, de littérature classique. Ainsi les classes supérieures valorisaient les auteurs classiques et les poètes latins au détriment de la littérature contemporaine jugée vulgaire. La lecture de divertissement risquait, selon elles, de rendre l'ouvrier dépendant, replié sur lui-même, ce qui pouvait affecter son travail et ses tâches morales et quotidiennes. C'est pourquoi les révoltes de 1848 ont été imputées à la diffusion d'une littérature subversive et socialiste. Des bibliothèques étaient créées à l'intention des ouvriers et ne comportaient que des ouvrages classiques et la Bible, avant qu'ils n'ouvrent leurs propres bibliothèques de prêt correspondant davantage à leurs intérêts et non aux prescriptions de l'Eglise et de la bourgeoisie. On y trouvait alors des auteurs tels que Voltaire, Rousseau, George Sand, ou Proudhon, jugés dangereux pour la morale. Si la lecture s'est aujourd'hui largement diversifiée et banalisée, la représentation lettrée de la lecture reste omniprésente, transmise par l'institution scolaire. Le système scolaire s'est donné pour objectif d'apprendre aux élèves à déchiffrer, lire à haute voix, comprendre un texte lu, savoir s'exprimer oralement et par écrit. Comme le faisait

l'Eglise, l'institution scolaire tend à son tour à privilégier certains modes de lecture et certains textes, à distinguer les bonnes et les mauvaises lectures, les bonnes et les mauvaises interprétations de textes.

La lecture a donc longtemps été considérée comme le privilège d'une élite de clercs ou d'intellectuels. C'est pourquoi l'apparition du livre de poche, moins coûteux dans les années 1960, a suscité tant de polémiques. On y voyait le signe d'une vulgarisation de la culture, d'une dévalorisation inacceptable, la « culture de poche ». Selon Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré, chargées de recherche au CNRS, « au cours des années 1960, le libre accès à la culture que favorise le livre de poche était perçu comme inconciliable avec la culture, définie par sa rareté, son éloignement, son prestige. C'était l'abaisser, la dévaloriser, la dégrader que la mettre au rang d'une marchandise telle que le livre de poche. »¹ Certains intellectuels rappelaient à cette occasion que la culture ne saurait être consommable, ne saurait être mise à la portée de tous, la culture étant définie par sa rareté, son prestige et son éloignement. Pour d'autres au contraire, le livre de poche permettait de lutter contre la sacralisation de la lecture, le tabou du prestige de la culture réservée à une élite de lettrés, aux « héritiers » tels que les décrivent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.²

L'arrêté Monory et la loi Lang sur le prix du livre relancent le débat dans les années 1980. Avant l'arrêté Monory, le prix du livre était établi selon le système du prix conseillé : le prix de vente au consommateur était fixé par l'éditeur et comprenait le coût de distribution, c'est-à-dire les bénéfices des diffuseurs, distributeurs et libraires. Il s'agissait d'un prix maximal, le libraire était donc libre de vendre ses livres moins chers mais il ne pouvait les vendre plus cher. Par l'arrêté du 10 janvier 1979, René Monory, alors ministre des Finances, libère les prix. Le livre est cédé aux éditeurs à un « prix net de cession » et les diffuseurs calculent leur prix de vente librement sur cette base. Cet arrêté suscite de nombreuses polémiques. On y voit la vulgarisation du livre, considéré comme un produit banal, un objet commercial de consommation courante au même titre que l'alimentation et les produits ménagers. Valéry Giscard d'Estaing déclare à ce sujet, « le livre n'est pas un produit comme les autres ». L'arrêté lui supprimerait ainsi toute valeur esthétique. On oppose les bons livres, la « vraie » littérature, vendus par les libraires, aux *best sellers*, la littérature industrielle, vendus dans les grandes surfaces. On y voit la mort certaine des bons livres, plus difficiles, qui seront vendus

¹ Chantal Horellou Lafarge, Monique Segré, *Regards sur la lecture en France*, p 18

² Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed de Minuit, 1964

plus chers en raison de leur moindre rentabilité. Il est écrit dans un article du *Monde* paru le 31 mars 1980, « il [l'arrêté Monory] pourra bien avoir pour effet, dans un proche avenir, d'empêcher la naissance, sinon du nouveau Maupassant, au moins du futur Flaubert. » Suite à ces polémiques, les partis politiques s'emparent du problème, hostiles en majorité à cet arrêté (ce qu'ils déclarent presque tous au mois de juin 1980 dans un article de *Livres Hebdo*). Les prises de position s'étendent aux lecteurs qui expriment la même hostilité dans une enquête effectuée par le mensuel *Lire* pendant l'été 1980, auprès de 3314 lecteurs. En décembre 1981, l'Union des libraires de France fait circuler un manifeste signé par 14 000 personnes comprenant des étudiants, des enseignants, des bibliothécaires, des membres de professions libérales, des écrivains, des journalistes... En mars 1981, une lettre co-signée par le Syndicat de l'édition, l'Union des libraires de France et le Conseil permanent des écrivains, demande à Valéry Giscard d'Estaing la réouverture du dossier. Les 30 et 31 juillet 1981, la loi Lang sur le prix unique du livre est discutée et adoptée à l'unanimité par le Sénat et l'Assemblée nationale. Elle repose sur le principe suivant : « Chaque Français doit pouvoir acheter le même livre au même prix sur tout le territoire. » Le prix est fixé par l'éditeur et prévoit un rabais possible de 5 % maximum (des rabais spéciaux sont prévus pour les bibliothèques et les centres culturels). La loi entre en vigueur le 1^{er} janvier 1982 et est appliquée à partir du 16 février. Elle entend ainsi protéger le livre de qualité et le réseau de libraires.

Malgré les discours alarmistes sur la vulgarisation du livre et la volonté de lui conserver une certaine sacralité, le livre est devenu un objet de consommation de masse. Le livre de poche ne suscite plus tant d'inquiétudes à partir des années 1990. Alors que la lecture n'était à l'origine accessible qu'à une part restreinte de la société, elle s'est aujourd'hui généralisée, voire banalisée, tout le monde peut y avoir accès, si bien que personne ne peut y échapper. C'est ce qui en fait une pratique culturelle particulière, qui nécessite une législation propre. Dans *Le raisonnement sociologique*, Jean-Claude Passeron écrit à ce sujet, « Dans nos sociétés, la lecture ne se définit plus par aucune spécialité : elle s'offre et s'impose, sous les formes les plus hétérogènes, à chaque détour de la perception et du comportement quotidien, aussi présente et incontournable dans la vie privée que dans la sphère publique. Même si tous n'en utilisent qu'inégalement les ressources, elle sert désormais à tout, aux activités les plus techniques comme aux plus symboliques, aux échanges communs comme aux plaisirs de l'art, aux bricolages les plus menus de l'existence domestique comme aux choix les plus continus d'une biographie : instrument de tous les métiers, délassément en tous genres, praticable en

tous espaces, urgence administrative, recherche du statut social, exercice du moi en construction de la personnalité intime. »

La diminution du coût du livre et l'élargissement de l'instruction au cours du XXe siècle ont permis une diffusion plus étendue des livres, aux contenus variés, qui font désormais l'objet de politiques gouvernementales ciblées. La lecture devient alors une pratique silencieuse et individuelle qu'il faut encourager.

Depuis les années 1960, les pouvoirs publics essaient d'encourager le grand public à lire des livres « littéraires » et à développer le goût pour la lecture, si bien que l'on est passé du discours « ils lisent trop » à « ils ne lisent pas assez » et que l'on déplore aujourd'hui la baisse de la lecture, concurrencée par d'autres activités, en particulier chez les jeunes. La non lecture relèverait presque d'une infirmité sociale, inacceptable au vu des grandes espérances du partage égalitaire de l'accès à l'école. Pourtant, au moment de l'entrée de la lecture dans les campagnes, le peu de lecture semblait déjà trop. « Ils lisent trop », « ils lisent n'importe quoi », « ils ont la rage de lire » étaient les formules d'usage. Un siècle plus tard, les progrès en matière de lecture ne semblent plus rien. On peut alors se demander comment comprendre ce décalage entre le discours et la pratique. La lecture est devenue un sujet de préoccupation entre la Monarchie de Juillet et le Second Empire. Avant cette période, parler de lecture se résumait à parler de ses propres lectures dans le cadre de cercles mondains. A partir du milieu du XIXe siècle, il s'agit de penser la lecture des autres afin de mieux la contrôler. Le discours contemporain est récent. Il associe une valorisation inconditionnelle de la lecture à une inquiétude sociale à l'égard des non lecteurs. Ce thème est absent des discours jusqu'à la fin des années 1950 au cours desquelles coexistent des discours prescriptifs qui valorisent une lecture idéale et des représentations défensives qui dénoncent le danger des mauvaises lectures. Le début des années 1980 marque la naissance des inquiétudes quant au recul de la lecture, en particulier chez les jeunes. Les discours alarmistes sur la baisse de la lecture se basent sur les nombreuses enquêtes effectuées en la matière depuis les années 1960.

2) Les grandes enquêtes quantitatives

Les premiers travaux sur la lecture ont vu le jour entre les deux guerres, aux Etats-Unis et en Russie, avec les chercheurs Douglas Waples et Nicolas Roubakine notamment. Ces premières enquêtes s'intéressent au comportement des lecteurs de plus en plus nombreux dans les bibliothèques au moment de la crise de 1929. La concurrence de la radio et du cinéma conduit ensuite les professionnels des bibliothèques à faire appel aux premières études sociologiques, dans un contexte de crise éditoriale, afin de leur apporter une aide à la connaissance et à la décision.

Cependant, la recherche sur la lecture en France ne démarre que dans la seconde moitié des années 1950, autour de deux pôles, universitaire et pédagogique. Les premières études sont effectuées par des chercheurs comme Robert Escarpit ou Jean Hassenforder. On apprend ainsi avec le premier sondage I.F.O.P de 1955 que 62 % des Français lisent des livres au moins une fois par an (20 % un ou deux livres par an, 15 % un livre par mois, 27 % au moins un livre tous les quinze jours). Le roman est le genre préféré pour 61 % d'entre eux. La sociologie de la lecture connaît un tournant décisif au milieu des années 1960 qui marquent le début des grandes enquêtes nationales. Une enquête est effectuée par le Syndicat National des Editeurs en 1960, elle prend également en considération la lecture de la presse et des revues. Au lieu de s'intéresser à la sociographie des lecteurs, comme le faisaient les premiers chercheurs, celle-ci analyse la lecture par rapport à l'ensemble d'une population donnée, qu'elle soit ou non lectrice. Cette étude propose pour la première fois une évaluation chiffrée des comportements des lecteurs et en dégage des déterminants sociaux. Elle tient compte du sexe, de l'âge, de l'appartenance professionnelle, du niveau de revenu, du niveau d'études, de la région et de la taille de l'agglomération de résidence des personnes interrogées (adultes de plus de 20 ans). Ces variables seront désormais toujours utilisées dans les études sur les pratiques de lecture. Cette enquête révèle que 42 % de la population interrogée ont lu des livres au cours du trimestre précédant l'enquête, 52 % n'ont lu que la presse et les revues et 6 % n'ont rien lu. Les jeunes lisent davantage que leurs aînés, le niveau d'études et le sexe auraient un impact sur la propension à lire et l'intensité de la lecture et l'origine sociale influencerait les goûts des lecteurs. La lecture est également mise en perspective avec d'autres pratiques culturelles, procédé toujours utilisé. En 1967, L'Insee intègre la lecture parmi les autres pratiques de loisirs et le Ministère de la Culture la considère comme une pratique culturelle en 1973. Deux

courants de recherche abordent la lecture dans des optiques différentes dans les années 1960. Un premier, autour du sociologue Joffre Dumazedier, conçoit la lecture comme une des composantes essentielles de la nouvelle société de loisirs. Un second, marqué par les recherches de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron, situe la pratique de la lecture dans le rapport à l'école et à la culture. La vitalité des recherches sur la lecture doit beaucoup alors à la politique du gouvernement qui souhaite promouvoir le développement de la lecture, en particulier le Ministre André Malraux attaché au nouveau Ministère des Affaires Culturelles créé en 1959, dont l'objectif est de rendre la culture accessible à tous. Le gouvernement requiert par conséquent une évaluation précise et régulière de l'évolution de la lecture et du comportement des lecteurs afin d'adapter au mieux ses politiques. Les enquêtes de l'Insee et du Ministère de la Culture permettent de mesurer ces évolutions. Celles-ci se basent en premier lieu sur une analyse quantitative, à savoir le nombre de livres, périodiques et quotidiens lus dans une période déterminée, le genre d'ouvrages, les modes d'acquisition (l'achat ou le prêt), éléments mis en perspective avec les caractéristiques de la population, l'âge, le sexe, le niveau d'études, la localisation géographique, l'appartenance socio-professionnelle, sur le modèle des premières enquêtes. Selon l'enquête de l'Insee sur *Les loisirs des Français* de 1967, 32,4 % des Français lisent au moins un livre par mois, 59,7 % lisent un quotidien tous les jours ou presque, 55,6 % lisent une revue régulièrement. Les analyses qui en sont faites ne contredisent pas les résultats de l'enquête du SNE. Ces résultats suscitent donc un certain optimisme quant à la progression de la pratique de lecture. Les sociologues prévoient une progression continue parallèlement à l'augmentation de la scolarisation. La réforme de 1959 impose la généralisation de l'entrée en sixième et la scolarisation jusqu'à seize ans. De plus, l'amélioration de la qualité de vie permet de penser que l'acquisition du livre et l'augmentation du temps libre consacré aux loisirs permettront d'élargir la population de lecteurs.

Ces variables sont également reprises par l'enquête du Ministère de la Culture sur *Les pratiques culturelles des Français*. Augustin Girard qui dirige cette enquête note : « les chiffres montrent rapidement que l'accès aux services et aux biens de la culture était socialement déterminé et qu'une partie de la population largement supérieure à l'autre était tenue à l'écart des biens et services culturels, lesquels étaient majoritairement payés par l'impôt de tous ». ³ En dehors de cette enquête, les études sur la sociologie de la lecture sont peu nombreuses dans les années 1970, la recherche étant essentiellement tournée vers le

³ Chantal Horellou Lafarge, Monique Segré, *Regards sur la lecture en France*, p 39

système scolaire. Les études d'Alain Girard de l'Institut National d'Etudes Démographiques révèlent un nombre important d'échecs scolaires et plus particulièrement les difficultés rencontrées par certains élèves, liées à leur appartenance sociale et familiale, dans l'apprentissage de la lecture. Afin de remédier à ces difficultés, *Les Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, résultat du travail des experts de la commission Rouchette, qui paraissent le 4 décembre 1972, prévoient de décroiser le cours préparatoire du cours élémentaire, de manière à ce que l'apprentissage de la lecture débute dès la maternelle et s'étende au-delà du cours préparatoire.

En cette fin des années 1970, l'ouvrage de Pierre Bourdieu, *La Distinction*, paru en 1979, fait figure de référence. Selon lui, la pratique de la lecture d'un groupe social ne peut se comprendre qu'en relation avec ses autres pratiques culturelles et celles des autres groupes sociaux. Cette étude ouvre de nouvelles perspectives de recherche

Les enquêtes sur la lecture retrouvent leur vitalité dans les années 1980. On voit alors l'émergence d'un nouveau discours alarmiste sur le recul de la lecture. Nicolas Robine fait le bilan de l'évolution des pratiques de la lecture en 1983 à partir des enquêtes de l'Insee de 1967 et du ministère de la Culture de 1973 et 1981. Son analyse montre que la lecture de livres est une pratique répandue mais son extension est lente et inégale malgré l'augmentation du niveau de scolarisation. Ainsi, 80 % des Français possèdent des livres (73 % en 1973), 74 % ont lu des livres au cours des 12 derniers mois en 1981 (69,7 % en 1973), 18,9 % lisent 1 à 4 livres par an (14,3 % en 1973). La lecture demeure plus répandue chez les jeunes de 15-24 ans, les élèves, les étudiants, les cadres supérieurs et professions libérales, les gros commerçants et industriels, les cadres moyens et les employés. Elle est également plus importante dans les villes. La lecture de la presse quotidienne et périodique tend néanmoins à diminuer : la proportion de personnes lisant un quotidien régulièrement est passée de 59,7 % en 1967 à 55 % en 1973 puis 46 % en 1981.

Cependant, les résultats statistiques des enquêtes de l'Insee de 1987 et du Ministère de la Culture de 1989 aboutissent à un constat plus alarmiste et donnent lieu à ce nouveau discours. C'est notamment chez les femmes, les personnes âgées et le monde rural que l'on note un changement considérable dans le nombre de lecteurs en forte augmentation. En revanche, la tendance générale est à la baisse, la proportion de non lecteurs a augmenté. Ces enquêtes font apparaître des pratiques moyennes, le déclin des gros lecteurs et l'accroissement du nombre de faibles lecteurs voire de non lecteurs, particulièrement préoccupant parmi les jeunes. Le

nombre de faibles lecteurs, qui lisent de 1 à 9 livres par an, est passé de 24 % en 1973 à 32 % en 1988, les moyens lecteurs, qui lisent de 10 à 24 livres par an sont à peu près stables et les forts lecteurs, qui lisent au moins 25 livres par an, sont passés de 27 % en 1973 à 17 % en 1988. Les jeunes, les élèves, les étudiants, les bacheliers, les diplômés moyens lisent moins contrairement à l'effet positif qui était attendu de l'augmentation de la scolarisation. Ainsi, « Pratiquement tous les étudiants lisaient au moins un livre par mois, il n'y en a plus que deux tiers aujourd'hui ; et trois quart d'entre eux étaient de gros lecteurs contre un tiers maintenant. Pour les élèves, c'est la même chose. »⁴ La troisième enquête du ministère de la Culture sur les *Pratiques culturelles des Français* de 1989, fait le constat inquiétant d'une baisse générale de la pratique de la lecture en France, formulé ainsi, « Si les Français sont plus nombreux à lire aujourd'hui, ils lisent moins. »

Suite aux résultats de ces enquêtes, les Ministères financent des études ciblées sur les populations concernées par le recul de la pratique de la lecture, notamment chez les collégiens de moins de 15 ans, les lycéens, les étudiants, les jeunes en général. L'enquête de l'Insee et du Ministère de la Culture ne concernait en effet que les personnes de plus de 15 ans. La première enquête effectuée auprès des collégiens est commanditée par l'Observatoire France-Loisirs de la lecture et menée par François de Singly. Son analyse paraît en 1989 sous le titre, *Lire à 12 ans, une enquête sur les lectures des adolescents*. L'étude de la lecture de livres, revues, bandes dessinées est mise en perspective par rapport au sexe, au milieu social et familial et à la réussite scolaire de ces jeunes. L'enquête révèle que la lecture n'est plus le loisir favori des collégiens, contrairement aux années 1960 : seuls 22,6 % des enfants de milieu supérieur, 22,8 % de milieu moyen et 16,8 % de milieu populaire placent la lecture en tête de leurs loisirs. La présence du livre dans la famille, mesurée par le nombre de livres lus mensuellement par chaque parent, joue un rôle plus ou moins important selon les milieux sociaux, sur les goûts et la réussite scolaire des jeunes. Le capital culturel familial reste un élément déterminant puisque les bons élèves de milieu populaire lisent moins que les bons élèves de milieu supérieur. Cependant, même parmi les bons élèves, la lecture n'est pas l'activité la plus prisée. Les jeunes filles demeurent de plus grandes lectrices, tous milieux confondus. On commence à s'inquiéter du temps consacré à regarder la télévision qui prend le pas sur la lecture, inquiétudes sur lesquelles je reviendrai. Les quelques études qui sont effectuées ensuite sur les jeunes et la lecture confirment les résultats de François de Singly. La lecture est concurrencée par la musique, les sorties, la télévision, le cinéma parmi les loisirs

⁴ Chantal Horellou Lafarge, Monique Segré, *Regards sur la lecture en France*, p 46

des jeunes, qui sollicitent davantage leur intérêt, indépendamment de leur milieu social et de leur lieu d'habitation.

Parmi l'ensemble des jeunes, les étudiants suscitent également une attention particulière. Les résultats des grandes enquêtes nationales qui révèlent une diminution de l'attrait de la lecture, sont d'autant plus scandaleux que l'Université est supposée être un lieu de lecture privilégié. Une enquête est effectuée sur la lecture des étudiants en Sciences Humaines et Sociales en 1991-1992 par le groupe des éditeurs de Sciences Humaines et Sociales et du Syndicat National de l'Édition, avec l'aide de la Direction du Livre et de la Lecture du Ministère de la Culture et de la Délégation à l'Information Scientifique et Technique du Ministère de la Recherche et de la Technologie. Cette étude répond par conséquent aux préoccupations des éditeurs qui cherchent à analyser les comportements de lecture des étudiants, l'importance qu'elle prend dans leur travail universitaire, leur fréquentation des librairies et des bibliothèques et leurs demandes à l'égard des éditeurs. Il en ressort que les étudiants favorisent un nouveau mode de lecture plus utilitaire et fragmenté et font un usage fréquent des photocopies.

Ces enquêtes répondent avant tout à une inquiétude quant à la consommation de livres. Les professionnels du livre cherchent ainsi à adapter l'offre de lecture à la demande des jeunes en particulier. Les enquêtes quantitatives permettent de suivre l'évolution de la consommation et de dégager certaines variables déterminantes dans les choix des lecteurs et des non-lecteurs. Cependant, les grandes enquêtes nationales de l'Insee et du Ministère de la Culture apportent peu d'information sur les goûts des Français. Elles comportent un certain nombre de limites que chercheront à combler les recherches qualitatives.

3) Les limites des enquêtes quantitatives

L'ensemble des enquêtes qui sont effectuées jusqu'à la fin des années 1980 repose essentiellement sur des données quantitatives qui permettent davantage de suivre la consommation de livres que d'analyser réellement les comportements de lecture de la population et leur évolution. Elles se fondent en effet sur une estimation du nombre de livres lus et classent les individus en trois catégories, sur le modèle de l'étude pionnière de Robert Escarpit de 1966 intitulée, *Le livre et le conscrit* : les faibles lecteurs qui lisent entre 1 et 9

livres par an, les lecteurs moyens qui lisent entre 10 et 24 livres par an et les forts lecteurs qui lisent plus de 25 livres par an. Or la lecture se mesure-t elle par la quantité ? Cet indice de lecture a été très critiqué par de nombreux sociologues notamment. Dans *Comme un roman*, Daniel Pennac tourne à la dérision les propos des parents d'élèves qui cherchent désespérément à expliquer pourquoi leurs enfants lisent si peu. Ils se reportent aux statistiques afin de donner du poids à leurs explications, réduisant ainsi la lecture à une question de temps et de quantité. Or le temps de la lecture ne peut pas se réduire à un nombre de minutes, il s'agit d'un temps volé : « La lecture ne relève pas de l'organisation du temps social, elle est, comme l'amour, une manière d'être. La question n'est pas de savoir si j'ai le temps de lire ou pas (temps que personne, d'ailleurs, ne me donnera), mais si je m'offre ou non le bonheur d'être lecteur. »⁵ Et comme le disent les deux adolescents réconciliés avec la lecture, « Le temps de lire ? Je l'ai dans ma poche ! (...) quand on achète une veste, l'important, c'est que les poches soient au bon format. »⁶ Daniel Pennac se montre plutôt sceptique vis-à-vis des statistiques que chacun peut interpréter à sa manière afin de défendre une idée commune souvent infondée et qui au bout du compte n'apporte aucune solution au problème, n'encourage pas à la lecture. Ce genre de propos ne fait que détourner davantage les jeunes de cette activité. La recherche permanente de résultats immédiats des parents et professeurs fait oublier ce qui importe le plus : le plaisir de lire. Chaque apprenti lecteur doit pouvoir aller à son rythme et ne doit pas être brusqué au risque de se détourner de la lecture. Il parle de la désaffection des jeunes à l'égard de la lecture comme d'une « blessure d'amour » puisque la lecture, qui était au départ un acte gratuit de partage entre l'enfant et ses parents, devient rapidement un devoir pour lui, l'indice de son évolution scolaire, voire de son échec éventuel. Pennac s'en prend donc au terme de « progrès » omniprésent, terme qui effraie puisqu'il implique une obligation de résultat rapide, d'amélioration continue et comporte une part de jugement. Il écrit ainsi « Nous étions son compteur, nous sommes devenus son comptable ». Or la lecture est davantage une démarche personnelle qui touche l'affectivité, la sensibilité de chacun, qu'un acte qui puisse être comptabilisé.

D'autant que l'indice de lecture des grandes enquêtes statistiques présente une image réductrice de la lecture et ne rend pas compte de la diversité des comportements, des objets de lecture ni du goût pour la lecture. Le livre ne peut-il pas circuler, se prêter, s'échanger ?

⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p137

⁶ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p138

Lire et relire un même livre ne peut-il pas être pris en compte ? Le droit de relire figure d'ailleurs parmi les « droits imprescriptibles du lecteur » que Pennac énumère dans *Comme un roman*.

Il faut donc remettre en question la définition de la lecture qui tendrait à la présenter comme une activité homogène, entière alors que les contenus et les usages sont multiples. Les lecteurs investissent des intérêts particuliers dans leurs lectures. Or il semble d'après ces sondages qu'un livre en vaut un autre indépendamment de son contenu. La lecture n'est pas définie de la même manière, ne suscite pas les mêmes représentations dans tous les groupes sociaux. Elle n'occupe pas la même place ni la même signification dans toutes les périodes de la vie et dépend par exemple de la disponibilité de chacun. L'usage des statistiques ne permet pas de dégager le statut qu'occupe la lecture dans la vie quotidienne des personnes interrogées, ni le rôle qu'elle joue dans les relations sociales et familiales, si elle est l'objet d'échanges ou au contraire reste cantonnée à l'intimité de chacun.

De plus, les déclarations de lecture sont à manier avec précaution. Elles reflètent davantage les représentations que les personnes interrogées se font de la lecture que leur pratique réelle. Certains peuvent ainsi se soucier de se conformer aux normes culturelles intériorisées, d'autres au contraire, considérer la lecture comme une activité inutile. Ainsi, Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré supposent une surestimation des lectures dans les enquêtes effectuées dans les années 1960, en raison de la valeur inconditionnelle attribuée à la lecture. Aujourd'hui, les déclarations seraient plus proches des pratiques, correspondant à une banalisation de la lecture considérée chez les jeunes notamment comme un loisir parmi d'autres. D'autre part, la conception lettrée de la lecture qui valorise le roman et plus particulièrement les auteurs faisant partie du corpus scolaire, reste omniprésente, véhiculée par l'école. Or la pratique de la lecture est rarement définie dans les grandes enquêtes, elle repose sur des présupposés non explicités. C'est pourquoi, il arrive fréquemment que les étudiants et diplômés ne prennent pas en compte leurs lectures professionnelles et documentaires. Il faut rappeler que jusqu'aux années 1970, les enquêtes s'intéressaient essentiellement à la lecture de livres.

Anne-Marie Chartier et Jean Hebrard, auteurs de *Discours sur la lecture* soulignent la permanence de ce décalage entre le discours et la pratique, discours qui se base sur une représentation idéale de la lecture : « A partir des discours anciens, on ne cesse de construire mentalement les pratiques idéales correspondantes et on imagine d'autant plus facilement une

« école Jules Ferry » républicaine, exigeante, puritaine et travailleuse qu'on a moins de savoirs prosaïques sur les pratiques alors courantes à opposer d'emblée à la séduction des images d'Epinal. (...) Entre les discours et les pratiques, il existe donc un écart que ceux qui écrivent supposent toujours connu des lecteurs qui sont leurs contemporains, mais dont l'appréciation est laissée aux subjectivités individuelles. Lorsqu'on se trouve confronté à des écrits que ne module plus spontanément une connaissance empirique de l'école, le lecteur d'aujourd'hui est donc souvent prêt à confondre les visées avec les réalisations et les programmes avec les acquis ; bref, à prendre hier pour l'âge d'or. En revanche, pour le présent, tout se passe comme si les projets qui ont fait naître les textes programmatiques ne cessaient de s'effacer des mémoires devant la dure leçon des médiocrités que sont la vie quotidienne des classes ; on retient les pratiques ordinaires et leurs dérives inévitables, non les fins visées. »⁷ La soi-disant crise de la lecture n'affecterait pas la lecture en soi mais plutôt un certain modèle de lecture de l'ordre d'un idéal, modèle humaniste qui élève la lecture comme « la source de toutes les connaissances, de toutes les expériences et de tous les divertissements. » Ce modèle persiste dans les discours lettrés qui font du livre une exception culturelle, avec le sentiment que les lecteurs appartiennent à une élite intellectuelle, morale et sociale. Ainsi, dans un article du *Monde* du 1^{er} octobre 1996 intitulé « La lecture : c'est juin 40 », l'académicien Bertrand Poirot-Delpèche se fait le porte-parole de ce discours alarmiste de la fin du XXe siècle qui déplore l'abandon d'une civilisation reposant sur le livre et la lecture, issue des Lumières. Il écrit : « C'est la lecture comme instrument unique du regard sur le monde et sur soi que le XXe siècle a évacué en quelques décennies. La langue a cessé d'être l'objet d'un savoir républicain facteur de liberté et d'égalité (...). L'abandon, par le XXe siècle, de la notion de richesse et de liberté personnelles par le livre représente une perte aussi tragique et lourde de conséquences que l'anéantissement par les deux guerres mondiales du concept d'humanité. »⁸ La lecture est donc souvent perçue par rapport à cette représentation élitiste qui légitime un certain type de littérature au détriment d'autres formes de lecture. Les déclarations de lecture sont d'autant plus difficiles à analyser chez les élèves et étudiants qu'ils ont été imprégnés de ce discours par l'école. Les personnes interrogées prennent donc garde à ne pas trop s'éloigner des normes sociales. S'ils déclarent les livres de culture générale et les romans, les étudiants ont tendance à oublier systématiquement les bandes dessinées, les livres d'usage personnel (guides, livres de cuisine, de santé) et

⁷ Ibid, p 483

⁸ Ibid p 641

professionnels (manuels, livres de classe). C'est ce que montre une étude effectuée par Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle et Marie-Paule Jachimowicz, intitulée « lectures pratiquées et lectures déclarées, réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM ». Cette étude rejoint l'hypothèse d'Olivier Donnat et de François de Singly émise à la parution des chiffres de 1989 sur les pratiques culturelles des Français, selon laquelle la baisse des déclarations de lecture pouvait correspondre à une surestimation antérieure du niveau de lecture. Dans leur enquête effectuée en 1991-1992 auprès des étudiants de l'IUFM de Versailles, dans le cadre de la mission « lecture étudiante » de la Direction de la programmation et du développement universitaire, ces auteurs ont cherché à analyser comment les déclarations sont dépendantes des représentations de la lecture et des problèmes de mémorisation. Les lectures en cours du mois d'octobre au mois de mars ont d'abord été collectées, suivies des déclarations de lecture en 1992-1993. L'enquête a confirmé l'idée selon laquelle sont oubliés, dans les déclarations de lecture, les livres consultés à la recherche d'information. Elles restent centrées sur les livres lus de manière linéaire. Deux-tiers des lectures étaient à orientation professionnelle (documentaires, d'information, de culture générale) et un tiers était des lectures personnelles (de fiction). A partir du moment où le livre est redéfini comme « l'objet qui se range debout dans une bibliothèque », le nombre de livre lu par mois est multiplié par deux : il passe en moyenne de 2,5 à 5,7 livres. La procédure de rappel a ainsi fait passer les étudiants de la catégorie « moyens lecteurs » à « très gros lecteurs ». Ils seraient alors entre 60 % et 70 % à lire 5 livres par mois et plus de 30 % à en lire 3 ou 4. En cherchant à retrouver le titre et l'auteur des livres lus, les étudiants se sont rendus compte que leurs pratiques de lecture étaient émiettées, fragmentées et passaient beaucoup par les cours, les photocopies et les articles de journaux et de magazines. Il est donc nécessaire de prendre en compte le problème de la mémorisation dans les déclarations de lecture. La lecture n'est pas une pratique que l'on quantifie naturellement au quotidien ni en unité d'objets, ni en temps, ni en typologie de supports. Ce n'est pas une pratique ritualisée comme prendre son déjeuner le matin, acheter son journal ou prendre tel moyen de transport, ni un événement suffisamment exceptionnel pour être mémorisé, à moins de s'être attelé à la lecture d'un gros roman.

Les auteurs donnent donc plusieurs raisons possibles au tassement des statistiques concernant la lecture des jeunes. Ce recul peut provenir d'un changement dans leurs pratiques, mais aussi des déclarations qu'ils en font. Il peut s'agir d'une réelle désaffection pour la

lecture, d'une désaffection à l'égard du livre et non de la lecture de magazines ou périodiques. La baisse des déclarations peut renvoyer, comme nous l'avons vu, à une estimation plus réaliste qu'auparavant en raison d'une contrainte normative moins forte. Enfin, la baisse des déclarations peut renvoyer à une évolution des pratiques lecture des jeunes, hypothèse qu'étudient les auteurs : « ils en liraient autant mais d'une façon qui les conduirait d'une part à ne rappeler spontanément que certains d'entre eux, d'autre part, à ne pas toujours singulariser les objets lus (ils ne garderaient pas la mémoire du titre et de l'auteur). »⁹ Ainsi, « on déclare les livres dont on se souvient et on se souvient des livres « déclarables ». Il est donc nécessaire de mieux connaître les facteurs qui produisent ce tri en mémoire. »¹⁰

Le renouveau de la sociologie de la lecture à la fin des années 1970 et le développement des enquêtes qualitatives permet de combler en partie les lacunes des enquêtes quantitatives et de relativiser l'ampleur du recul de la lecture et des discours alarmistes en la matière.

B... dont il faut relativiser l'ampleur

1) L'apport des enquêtes qualitatives

La sociologie de la lecture connaît un nouveau départ à la fin des années 1970 suite aux interrogations de la Direction du livre, créée en 1978 et du service Etudes et Recherches du Ministère de la Culture, concernant la demande publique. Elles se caractérisent par un souci d'évaluation des modifications de l'offre en matière de lecture publique et un besoin de répondre aux problèmes sociaux qui commencent à se poser à l'époque. Afin de répondre aux changements intervenus dans l'offre de lecture du fait de l'introduction des nouvelles technologies, la recherche s'intéresse aux déterminants et usages sociaux de l'offre de lecture. Les études que conduit le service Etudes et Recherches de la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou vont dans ce sens. Il ne s'agit pas de juger les services et savoir-faire mais de rendre compte de l'utilisation des biens et services de la BPI. La conversion de la Direction du livre et de la lecture en 1981, à la suite du rapport Pingaud-

⁹ Emmanuel Fraisse, *Les étudiants et la lecture*, p 86

¹⁰ Ibid, p 86

Barreau, marque l'intérêt du nouveau pouvoir politique pour le développement intellectuel et culturel des Français par l'écrit, ce qui implique nécessairement une prise en compte de la demande afin d'adapter au mieux l'offre de lecture aux goûts des Français. De nouveaux organes de recherche sont ainsi mis en place, pour la première fois en relation avec les professionnels du livre. L'Observatoire socio-économique du livre voit le jour en 1986, il s'intéresse à l'offre marchande et tente d'apporter des éléments nouveaux de compréhension en matière d'offre de lecture. L'Observatoire France-Loisirs de la lecture est créé en 1987, il s'intéresse au développement de recherches d'intérêt général et contribue à élargir le champ d'études de la sociologie de la lecture qui a tendance à se focaliser sur les attentes de la demande publique. La première enquête de l'Observatoire est effectuée par François de Singly en 1989 sous le titre, *Lire à douze ans*, elle vise à expliciter les déterminants sociaux de la lecture de ces jeunes.

En 1991, le Ministère de l'Education Nationale met en place une Mission Lecture auprès de la Direction de la Programmation et du Développement Universitaire et rattachée à la Sous Direction des Bibliothèques. L'objectif de cette initiative consiste à analyser la lecture étudiante afin d'améliorer l'offre de lecture, permettre l'organisation d'une réflexion permanente sur la lecture en liaison avec les professionnels du livre, le Ministère de la Culture et les directions en charge de la Recherche. Pour la première fois, enseignants, bibliothécaires, étudiants, éditeurs, responsables de l'administration et libraires ont pu être réunis pour débattre du rôle du livre et de l'écrit dans la vie étudiante. Emmanuel Fraisse fait le bilan des travaux effectués dans le cadre de la Mission dans un ouvrage intitulé *Les étudiants et la lecture* qui paraît en 1993. Il regroupe les analyses de plusieurs chercheurs. Jean-Paul Molinari insiste sur l'hétérogénéité des étudiants qui ne peuvent être considérés comme formant une entité à part entière. Il est donc nécessaire de tenir compte de la diversité des filières universitaires et des changements sociaux de la population étudiante qui diffère des *héritiers* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. François de Singly s'intéresse à la transmission du goût pour la lecture, la manière dont les étudiants se réfèrent aux lectures ou non lectures de leurs parents. Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle et Marie-Paule Jachimowicz soulignent le décalage existant entre « lectures pratiquées et lectures déclarées », la relation entre déclaration, mémoire et représentation.

L'ensemble de ces enquêtes plus ciblées nuance par conséquent les résultats alarmistes des grandes enquêtes nationales. Si la lecture étudiante semble reculer par exemple, il est nécessaire de prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants ainsi que les nouvelles

modalités de lecture, souvent non déclarées, qui favorisent la lecture « utile », perçue comme indispensable à la réussite des études.

Les nouvelles recherches conduites dès les années 1980 se donnent pour objectif d'améliorer les connaissances de la sociologie de la lecture. Elles s'appuient sur des méthodes qualitatives qui changent de l'approche statistique en mettant l'accent sur les liens entre la lecture et les trajectoires biographiques. De plus, la sociologie de la lecture se rapproche de problématiques traitées par l'histoire de la lecture qui cherche à expliquer les pratiques de lecture dans le temps à partir de déterminants historiques et sociaux. Comme le montrent les grandes enquêtes conduites par le ministère de la Culture sur les jeunes de 15-25 ans et les étudiants, les recherches sociologiques continuent de mettre en relation les caractéristiques socio-démographiques avec les pratiques de lecture. Le problème de l'échec scolaire relance les débats autour d'une baisse de la lecture. Les méthodes qualitatives fondées sur l'entretien et le récit autobiographique vont de pair avec ce besoin d'expliquer les problèmes sociaux émergents. Les études de Richard Hoggart font figure de modèle en la matière. Dans son ouvrage paru en 1970 intitulé, *La culture du pauvre*, il met en évidence les relations qu'entretiennent les couches populaires avec les formes de littérature rencontrées au quotidien. En France, la méthode qualitative, ou compréhensive, est appliquée auprès des populations ouvrières, des cheminots, des étudiants, des jeunes, en milieu rural... La découverte de l'illettrisme conduit à s'interroger sur les comportements des catégories réfractaires à la lecture.

Ces nouvelles enquêtes ont mis en évidence la multiplicité des comportements de lecture et des significations qui lui sont attribuées. Elles ont permis d'affiner l'analyse et de nuancer les propos découlant des résultats des grandes enquêtes nationales. La soi-disant crise de la lecture est à mettre en perspective avec les nouveaux comportements de lecture qui ne sont pas pris en compte dans les déclarations des grandes enquêtes nationales. Il n'existe pas une définition claire et précise de la lecture mais des représentations qui sont à mettre en relation avec les caractéristiques socio-professionnelles de la population et autres variables comme la réussite scolaire, le lieu d'habitation... Bernard Lahire s'est interrogé sur la perception des actes de lecture et d'écriture : selon lui, « la lecture est un mythe. Seules existent des formes différentes de lecture qui dépendent tout à la fois de la nature des genres discursifs lus, de l'insertion de l'acte de lecture dans des contextes sociaux plus généraux qui lui confèrent des fonctions sociales différentes (lire pour apprendre par cœur, lire pour se rappeler, lire pour se

documenter, lire pour rêver, lire pour faire quelque chose...) et des manières de lire (lecture continue ou discontinue, rapide ou lente, avec ou sans prise de notes, lecture comme activité principale disposant d'un temps spécifique, autonome, ou lecture comme activité secondaire prise dans le temps d'une autre action...). »¹¹ Chacun donne donc une signification particulière à la lecture, selon ses intérêts et ses désirs. Il n'existe pas de définition unanime de la lecture qui en ferait une activité homogène identique pour tous.

Les études de la réception qui sont effectuées pendant cette période montrent que le lecteur s'approprie le texte et lui donne sa propre signification. Les philosophes de l'École de Constance (Gadamer, Jauss, Iser) puis Ricoeur ont été les premiers à s'interroger sur le phénomène de la réception en France. Ils considèrent que l'activité du lecteur doit être prise en compte dans l'analyse d'une œuvre. Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré écrivent à ce sujet : « La manière de comprendre et de goûter une œuvre dépend des « horizons d'attente » du lecteur, des normes, valeurs de son milieu social qui contribuent à orienter son intérêt esthétique. »¹² Elles s'appuient sur la réflexion de Hans Robert Jauss dans son ouvrage de 1978 intitulé, *Pour une esthétique de la réception*. Il définit les « horizons d'attente » du lecteur comme ses expériences littéraires antérieures, ses lectures passées qui influent sur sa manière de recevoir les textes. Jean-Marie Goulemont reprend cette idée et nomme « bibliothèques » du lecteur les livres qu'il a lus et qui appellent à d'autres lectures.

Comme l'étudient Armand Mattelart et Erik Neveu dans leur *Introduction aux Cultural Studies*, les études de la réception concernent en premier lieu la réception des médias par différents publics. La théorie des « usages et des gratifications » tient compte pour la première fois des attentes du récepteur qui n'est plus considéré comme une personne passive qui décoderait les messages produits par les médias de la même manière que les autres. D'après cette théorie, les personnes sélectionneraient les informations qui leur sont transmises par les médias en fonction de leurs connaissances et de leurs expériences personnelles et chercheraient ainsi des gratifications psychologiques et des réponses à des interrogations liées à des intérêts personnels spécifiques. Les études de la réception cherchent donc à déterminer la nature de la relation entre le texte et le lecteur, la façon dont ce dernier perçoit et interprète les informations qui lui sont transmises. La constitution du modèle « texte-lecteur » part du principe que le savoir le plus complet sur un texte ne permet pas de dire quelle interprétation

¹¹ Bernadette Seibel, *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, p 150

¹² Chantal Horellou Lafarge, Monique Segré, *Regards sur la lecture en France*, p 105

il recevra. Le modèle « texte-lecteur » pose désormais un certain nombre de caractéristiques que Daniel Dayan énumère dans son article intitulé « Les mystères de la réception »¹³. Il faut avant tout rejeter l'analyse purement textuelle : « le sens d'un texte ne fait pas partie intégrante du texte. La réception n'est pas l'absorption passive de significations pré-construites, mais le lieu d'une production de sens. » Le décodage du message dépend également du contexte et des nombreux codes qui composent un même ensemble linguistique et culturel. Le spectateur est actif, il peut donc réagir de manière inattendue mais aussi résister à la pression idéologique du texte. Son inscription sociale est également déterminante dans l'interprétation puisque le spectateur est fortement socialisé. Enfin, ce sont les effets du texte reçu qui importent et non du texte conçu ou produit. Les études sur la réception modifient par conséquent la perception que l'on se fait du lecteur. Les modalités de réception et d'appropriation des textes sont multiples.

Michel de Certeau élargit ce principe d'analyse à tous les textes, « Qu'il s'agisse du journal ou de Proust, le texte n'a de signification que par ses lecteurs ; il change avec eux ; il s'ordonne selon des codes de perception qui lui échappent. »¹⁴ Jacques Leenhardt et Michel de Certeau critiquent par conséquent les analyses classiques d'interprétation de l'élite lettrée qui décident de la signification des textes et de leur interprétation correcte. Il n'existe pas une interprétation unique des textes, chacun aborde les textes avec sa sensibilité et ses expériences particulières. Dans *L'invention du quotidien*, publié en 1980, Michel de Certeau écrit : « Le sens littéral est l'index et l'effet d'un pouvoir social, celui d'une élite de soi offert à une lecture plurielle, le texte devient une arme culturelle, une chasse gardée, le prétexte d'une loi qui légitime comme « littérale », l'interprétation de professionnels et de clercs socialement autorisés. »¹⁵ Roland Barthes avait déjà montré la polysémie des textes qui devaient être abordés sans tenir compte des intentions de l'auteur. Dans leur ouvrage, *Lire la lecture*, Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa souhaitent rendre compte des différentes interprétations d'un même roman. Ils comparent la réception par des lecteurs hongrois et français de deux romans, *Les choses* de George Perec et *Le cimetière de rouille* de Endre Fejes. Leur étude met en évidence l'importance du rôle joué par l'univers référentiel des lecteurs dans leur interprétation des textes. Les études de la réception apportent donc une ouverture considérable à la sociologie de la lecture. Les études qualitatives se donnent donc pour objectif d'analyser

¹³ Daniel Dayan, « Les mystères de la réception », *Le Débat*, n°71, sept-oct 1992

¹⁴ Chantal Horellou Lafarge, Monique Segré, *Regards sur la lecture en France*, p 103

¹⁵ *Ibid*, p 104

la multiplicité des comportements des différents groupes sociaux à l'égard des textes auxquels ils sont confrontés.

2) Changement du rapport des jeunes à la lecture

Depuis la fin des années 1980, les jeunes sont devenus des objets d'études privilégiés. Ils représentent en effet la future génération d'adultes ayant grandi parmi les nouveaux moyens de communication qui menacent la lecture aux yeux de l'élite sociale et intellectuelle. Les enquêtes effectuées auprès des jeunes montrent l'évolution du rapport à la lecture et de la signification qui lui est donnée. De nombreux sociologues récusent le discours alarmiste sur l'inexorable baisse de la lecture chez les jeunes. Il est vrai que la lecture est en baisse depuis une vingtaine d'années, cela dit, le rapport à la lecture a changé, il existe une multiplicité de comportements. Parallèlement au discours qui tend à faire de la lecture une exception culturelle, et déplore l'accroissement des non lecteurs sur un fond d'inquiétude sociale, la lecture aurait tendance à se banaliser parmi les autres moyens d'accès à la culture. Une conception moderne de la lecture s'est imposée au fur et à mesure des mutations de l'école, si bien que la lecture lettrée n'est plus l'unique forme encouragée par l'école. Une enquête réalisée sous la direction de Bernadette Seibel sur les lectures ordinaires met en évidence le caractère exceptionnel de la lecture « littéraire », « lettrée », autosuffisante, distanciée et purement esthétique, considérée comme la norme. La littérature est rarement considérée comme un objet de contemplation, une fin en soi. Les lecteurs cherchent à satisfaire des intérêts, qui ne sont pas forcément conscients. Plusieurs études aboutissent au même résultat qui rompt avec cette représentation ethnocentrique correspondant davantage à une expérience particulière qu'à une norme universelle. Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré distinguent plusieurs types de lecture correspondant aux intérêts spécifiques qu'investissent les lecteurs dans leurs lectures. A travers ce qu'elles nomment « lectures ordinaires » (qualification introduite par Robert Darnton au XVIIIe siècle), le lecteur tire des enseignements et des savoirs dans la manière de conduire sa vie. Il ne lit pas à des fins littéraires mais pour faire face aux problèmes auxquels il est confronté au quotidien. Les lectures pratiques et de documentation ont une utilité directe dans l'organisation du quotidien, ce sont des lectures ponctuelles. Les lectures professionnelles permettent d'actualiser ses

compétences. Les lectures de détente, de divertissement répondent au besoin de se distraire, de se détacher du quotidien. De même qu'il existe différents modes de lecture, les lecteurs suivent des « itinéraires » de lecture spécifiques. Le plaisir de lire n'est pas inné, il se découvre au fur et à mesure de la pratique. Celui qui n'y est pas habitué n'en éprouve pas nécessairement le besoin. Le lecteur peut abandonner et reprendre une lecture, à différents moments de sa vie. Il est amené à modifier ses choix. De non lecteurs peuvent devenir de grands lecteurs au hasard d'une rencontre ou d'une expérience particulière qui l'auront poussé à la lecture.

L'enquête d'Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle et Marie-Paule Jachimowicz sur les lectures des étudiants de l'IUFM de Versailles montre qu'ils mêlent deux conceptions de la lecture. Une première qui correspond à la conception traditionnelle de la lecture comme formation, et que l'on juge indissociable des cursus scolaires et des pratiques de lecture cultivées, vise à constituer un capital scolaire ou intellectuel, constitué d'œuvres bien identifiées car légitimes. S'y oppose une seconde conception plus moderniste et individualiste, née dans le monde des bibliothécaires. La conception de la lecture comme source d'information et de documentation trouve son modèle dans la création de la Bibliothèque Publique d'Information en 1976 qui met au service des usagers de multiples supports (livres, journaux, revues, microfilms, microfiches, cartes, logiciels, cassettes, films...). Le lecteur est libre de ses choix, ses lectures répondent à des curiosités ou des besoins, que ce soit pour s'informer ou se divertir. Ce nouveau discours sur la lecture, en marge des deux institutions fondamentales que sont l'Église et l'école, puise ses origines au début du XXe siècle, alors que se constitue et s'autonomise progressivement la profession de bibliothécaire. L'Association des bibliothécaires de France est créée en 1906. Charles Sustrac, qui en est le secrétaire général, affirme que les bibliothèques sont faites pour le public et la conservation (leur fonction d'origine) n'a de sens que pour l'usage. Dès lors, le bibliothécaire a pour mission de faire lire sans choisir les livres pour le lecteur, sans juger ses centres d'intérêt ou orienter ses projets mais en mettant de côté ses opinions personnelles pour se mettre à son service. Le discours des bibliothécaires introduit par conséquent ce nouveau mode de lecture autonome, quel qu'en soit le contenu, encouragé depuis quelques années par l'école et les pouvoirs publics. Les étudiants sont amenés depuis un certain nombre d'années à pratiquer cette forme de lecture pour leurs loisirs mais aussi pour leurs études. Ils peuvent donc donner l'impression de lire moins de livres alors que leurs lectures n'auraient pas tant

décliné. Elles entreraient simplement plus difficilement dans les canons de la lecture traditionnelle.

L'introduction de ce nouveau mode de lecture dans l'enseignement s'est effectuée en plusieurs étapes, modifiant fondamentalement le discours de l'école. Entre 1960 et 1980, le problème majeur auquel est confronté le système éducatif français est qu'une partie non négligeable des enfants entrant en sixième lit trop mal pour effectuer correctement sa scolarité. Les réformes Berthoin de 1959, Fouchet-Capelle de 1963 et Haby de 1975 instaurent le collège unique, transformant ainsi considérablement le public des collèges désormais hétérogène aussi bien du point de vue du niveau que de l'origine sociale. En 1964, la première génération issue de ces réformes arrive en sixième et en 1968, ceux qui n'ont pas pris de retard entrent en seconde. Les résultats mettent en évidence les difficultés de lecture et les retards d'un certain nombre d'élèves. La démocratisation de l'enseignement remet donc en question les références culturelles du système scolaire qui opèrent automatiquement une sélectivité sociale, puisqu'elles véhiculent des valeurs correspondant aux *héritiers* de la culture. Scolariser de plus en plus d'élèves se révèle insuffisant pour que tous aient les mêmes chances de réussite. Il est devenu urgent pour l'école de s'adapter à ces changements.

La crise de l'école conduit à s'interroger sur la crise de la lecture, celle-ci étant l'indicateur privilégié de l'aptitude à une scolarité secondaire. Dès les années 1950, la lecture constitue un sujet de réflexion pédagogique : il est nécessaire de promouvoir la lecture et les livres par le biais des bibliothèques. La lecture personnelle et le « goût de lire » sont mis en avant. Ils sont censés découler d'un apprentissage scolaire réussi, la visée de tous les exercices effectués en classe. Les interrogations portent alors sur le corpus (doit-il intégrer des auteurs modernes ? doit-on étudier des œuvres complètes ou plutôt des extraits choisis ? doit-on privilégier la littérature sur les sciences et techniques ? doit-on intégrer les nouveaux supports de lecture ?), sur les manières de lire (faut-il lire beaucoup ou bien, seul, selon ses choix et ses intérêts ou ensemble, sous l'autorité d'un maître de lecture, en s'appuyant sur des textes retenus par l'institution ?), les finalités de la lecture (pour comprendre le monde, pour rêver, pour apprendre, pour maîtriser une science de la lecture, pour se distraire, pour se former ?). On retrouve ces sujets de réflexion dans la revue *L'Éducation nationale*, organe hebdomadaire de l'enseignement public de 1946 à 1974, étudiée par Anne-Marie Chartier et Jean Hebrard dans leur ouvrage *Discours sur la lecture*. Néanmoins, il est nécessaire de faire la distinction entre le « plaisir de lire » dont parlent les pédagogues de 1950 et ceux de 1980, discours qui perdure

aujourd'hui et dans lequel s'inscrit Daniel Pennac. En 1950, cette expression ne concerne pas l'émotion qu'éprouve l'enfant plongé dans une lecture comme *Mickey*, c'est plutôt le plaisir de découvrir une histoire et plus souvent de retrouver dans le livre ce qui a déjà été raconté ou rencontré par des extraits dans les manuels de lecture. Certes, le plaisir n'est pas une donnée de départ, mais un privilège à conquérir, le plaisir d'avoir réussi à lire un livre long par exemple ou de faire plaisir au maître. Ne pas éprouver ce plaisir ne signifie donc pas que le livre est ennuyeux mais que l'on n'a pas été capable, seul, de le trouver intéressant. Les élèves ont donc tout intérêt à laisser croire qu'ils aiment lire. Le plaisir de lire doit découler d'un apprentissage scolaire réussi, il s'agit d'un objectif prioritaire pour l'école.

Le développement scientifique et technique a également suscité de profondes modifications dans le rapport au savoir à la fin des années 1950, provoquant une rupture avec les valeurs de l'humanisme classique qui attribue à la lecture le monopole privilégié de la pensée. Les valeurs promues par ce modèle vont de pair avec la société de loisirs naissante. Elles favorisent le plaisir immédiat, l'effort « rentable ». L'émergence des cadres d'entreprise qui ont construit leurs propres valeurs, se traduit par la création de nouvelles filières à vocation professionnelle. Cette évolution a bouleversé les manières de lire et de s'approprier les textes concernant le lycée et les études supérieures en particulier, mais qui n'ont pas été sans conséquences pour l'enseignement élémentaire et secondaire. Il s'agit d'une lecture fonctionnelle où l'on voit se côtoyer le roman et les dossiers de sciences humaines, de lire pour agir et non pour rédiger des dissertations sans finalité « utile ». Ce nouveau mode de lecture, qui s'appuie sur les résumés, les analyses de documents, les notes de synthèse, rompt avec la conception traditionnelle selon laquelle l'action n'est qu'un motif littéraire, le ressort du récit. Si les Instructions Officielles de 1964 mettaient l'accent sur l'importance de « faire connaître et aimer les grandes œuvres littéraires », celles de 1972, se fixent pour objectifs la « maîtrise de l'expression orale et écrite », le développement de la « réflexion critique, l'imagination, la sensibilité », la « connaissance et le goût de la création littéraire » et enfin, l'aptitude « à se situer dans le monde actuel par une culture ouverte et vivante. » Ainsi en 1977, dans la circulaire définissant des objectifs du français dans les collèges, le gouvernement renonce à faire de la lecture littéraire le pivot de la formation. Le nouveau projet veut des élèves qui maîtrisent expression et communication. Cette nouvelle orientation donne donc lieu à une ouverture à l'univers culturel des élèves. Depuis les années 1960, l'opinion enseignante était devenue plus réceptive à une représentation positive du journal et du journalisme, et plus encline à faire pénétrer l'information à l'école et à élargir ainsi les

supports de lecture. A partir du milieu des années 1970, l'école se préoccupe davantage des intérêts des enfants, de leurs goûts en matière de lecture. La nouvelle orientation des programmes de 1996 a permis de concrétiser ce projet. Les programmes prévoient de rapprocher la lecture scolaire de la lecture personnelle, tout en réaffirmant la place particulière de la littérature. Les Instructions Officielles cherchent par conséquent à faire lire, à remédier à la baisse constatée de la lecture des jeunes. Les enseignants sont donc invités à prendre appui sur les centres d'intérêt et les goûts des élèves, appartenant à des milieux sociaux variés, afin de les inciter à lire. Ils doivent par conséquent conjuguer les impératifs du programme et les goûts et compétences des élèves dans le choix des textes étudiés. La lecture plaisir se pratique alors sous la forme d'ateliers ou en bibliothèque. Au-delà du choix des textes constituant le corpus des élèves de collège, c'est l'esprit même de l'étude des œuvres littéraires qui s'est modifié. Il ne s'agit plus de produire un discours admiratif mais de s'appuyer sur les textes afin de trouver des réponses aux questions actuelles. La trilogie fiche de lecture-exposé-discussion s'est substituée aux traditionnelles explications de texte et dissertations sur lesquelles a longtemps reposé l'enseignement du français. Ces changements ont réhabilité la part de la langue par rapport à celle de la littérature et transformé la fonction pédagogique du professeur qui ne se contente plus de transmettre un savoir, mais établit une relation d'échanges avec ses élèves. La pratique des exposés en classe sur des livres choisis librement par l'élève, effectue le lien entre deux univers : celui de la lecture scolaire et celui de la lecture personnelle, afin d'en estomper la frontière. Apprendre à lire importe donc davantage au collège que de fréquenter de grands auteurs. La lecture lettrée, admirative et distanciée n'est plus la norme. Les élèves et étudiants recherchent davantage à satisfaire des intérêts particuliers par le biais de leurs lectures. Comme le montre l'enquête de Christian Baudelot, au collège, c'est avant tout l'expérience quotidienne et le développement personnel qui priment dans le choix des lectures des jeunes. Ils affichent des goûts très éclectiques qui mêlent les lectures extra scolaires, avec une préférence marquée pour les histoires, fictives ou non, les romans policiers ou d'aventures, les thèmes de l'adolescence ou de l'enfance, les témoignages et les journaux intimes, les livres en rapport avec l'actualité cinématographique, et les lectures conseillées ou demandées par le collège. Ils ne font pas encore de hiérarchie dans le classement des auteurs dont la légitimité s'accroît plutôt s'il s'agit de « livres pour adultes ». L'opposition entre lectures personnelles et lectures scolaires n'est pas encore pertinente au collège, elle s'effectue davantage au moment du passage au lycée. Comme nous l'avons vu précédemment, le cours de français a élargi le corpus des lectures étudiées à

l'univers culturel des élèves, atténuant ainsi cette frontière. L'idée selon laquelle les élèves peuvent entrer dans la culture par divers chemins a été mise en avant. Daniel Pennac insiste sur la nécessité de se servir des lectures des adolescents comme d'un tremplin vers une littérature plus élaborée, sans jamais dévaloriser leurs premières lectures. On a vu, d'après l'enquête d'Anne-Marie Chartier sur les étudiants d'IUFM qu'ils pratiquaient deux modes de lecture : la lecture par habitude ou par principe, qui attribue du sens à la lecture elle-même et se capitalise et la lecture qui vise à satisfaire un intérêt particulier, une curiosité ponctuelle, qui attribue du sens aux circonstances ou au contenu de la lecture et donc qui se consomme. Chez les collégiens, c'est ce deuxième modèle qui régit leurs pratiques et leurs représentations, un modèle de consommation individuelle : « Qu'ils lisent pour se divertir et se faire plaisir ou pour se documenter, les collégiens ne lisent pas d'abord pour les livres eux-mêmes ou pour la culture. »¹⁶ Certains liront parce qu'ils n'ont rien d'autre à faire, d'autres liront régulièrement le soir avant de se coucher mais la raison de lire est la même : il s'agit avant tout de se divertir. Lire consiste avant tout à se laisser captiver, ce qui explique le succès des romans fantastiques ou policiers qui cultivent le suspense. Le refus des descriptions est d'ailleurs un indice révélateur de ce mode de lecture. Le plaisir de lire passe par l'identification aux personnages et donc la participation du lecteur. Il s'agit de lectures ordinaires auxquelles Christian Baudelot oppose les lectures savantes.

3) De la lecture ordinaire à la lecture savante

L'enquête effectuée par Christian Baudelot, sous le titre évocateur *Et pourtant, ils lisent*, révèle les modes de lecture des collégiens et lycéens. De la même manière, son analyse se fonde sur la distinction entre lecture ordinaire et lecture savante. Bourdieu avait déjà relevé deux ordres de dispositions à l'origine des goûts des différentes catégories sociales à l'égard des biens culturels. Il distinguait ainsi un ordre éthique propre aux classes populaires d'un ordre esthétique propre aux classes cultivées. Selon lui, la relation esthétique à la culture implique une prise de distance avec l'objet culturel et une connaissance du champ dans lequel il s'inscrit, le plaisir esthétique étant considéré par les classes cultivées comme l'unique manière de lire, excluant la satisfaction d'intérêts externes. La relation éthique consiste à

¹⁶ Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent*, p 140

apprécier une œuvre sur la base de valeurs éthiques ou professionnelles propres au groupe social auquel on appartient, la lecture étant ainsi basée non sur un répertoire de textes de référence connu mais sur les expériences passées ou récentes. Christian Baudelot s'appuie sur ce modèle d'analyse pour mettre en avant l'évolution des pratiques de lecture chez les adolescents qui favorisent dans leur majorité ce mode de lecture « ordinaire ». Il étudie en particulier le moment crucial du passage du collège au lycée et les effets produits sur leurs lectures. Le cours de français du collège est essentiellement tourné vers l'apprentissage de la langue. Le cours de lettres du lycée s'est défini par opposition : l'orientation littéraire des textes et des problématiques est le noyau de l'enseignement. Il encourage par conséquent la lecture « savante ». Le professeur de collège est plus proche de l'instituteur alors que le professeur du lycée se rapproche de l'intellectuel.

Parmi les jeunes, la pratique de la lecture n'est plus l'objet aujourd'hui d'une valorisation et d'une légitimation aussi forte qu'il y a trente ans. Le livre a cessé d'être la source unique de tous les plaisirs et de toutes les connaissances. Selon Baudelot, la lecture est devenue « une pratique culturelle ordinaire dépouillée de ses mythes. »¹⁷ Il définit ainsi ces deux formes de lecture : « Le concept de lecture ordinaire délimite l'espace de toutes ces lectures qui utilisent explicitement le texte comme un instrument, à des fins qui lui sont extérieures. L'adjectif « ordinaire » signifie que le livre et l'usage qui en est fait sont pleinement ancrés dans les préoccupations immédiates de la vie quotidienne (se divertir, se documenter...) et investis par les intérêts personnels des adolescents en pleine période de construction de leur identité. » « Le concept de lecture savante réunit toutes les manières de lire qui, de la contemplation esthétique à l'analyse structural en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (dans son sens, ses formes, son affiliation à un auteur ou tout simplement dans sa valeur spécifique) l'intérêt et la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin. »¹⁸

Christian Baudelot suit ainsi 1200 élèves pendant quatre ans et combine une analyse statistique avec une étude ethnographique qui permet de mettre en évidence la diversité et la complexité des comportements de lecture chez les adolescents. L'étude ethnographique se fonde sur les parcours individuels des jeunes. Il est vrai que la lecture de livres occupe une place modeste parmi les loisirs des jeunes. Elle décline au fil de leur scolarisation. Les adolescents sont de moins en moins nombreux à lire et ceux qui continuent à lire lisent de

¹⁷ Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, p 20

¹⁸ Ibid, p 163

moins en moins. La lecture n'est l'activité préférée d'aucune catégorie d'élèves, y compris les filles, les grands lecteurs, les bons élèves et les enfants originaires de familles à fort capital culturel. 26 % placent la lecture parmi leurs trois loisirs préférés dont 5 % seulement en première position. Cependant, elle n'est pas pour autant reléguée au dernier rang. Les élèves sont loin d'être analphabètes : 74 % des garçons et 83 % des filles sont considérés comme « bons » ou « moyens » à leur entrée en sixième, avec un noyau de 15 % d'élèves en échec. La lecture et la réussite scolaire ne vont pourtant pas forcément de pair. Cette idée a été réfutée par les enquêtes des années 1990, « le nombre de livres lus par les jeunes ne croît pas en proportion de l'allongement de la scolarité. Il connaît même une certaine régression qui n'a pas manqué d'inquiéter. »¹⁹ Frédérique Patureau montre également dans son bilan sur *Les pratiques culturelles des jeunes* que les élèves ne croient pas en l'idée selon laquelle lire facilite la réussite scolaire. Il existe en effet des élèves qui lisent peu et réussissent très bien et inversement, on trouve des élèves en échec scolaire qui lisent beaucoup.

Il est nécessaire de prendre en compte les changements de l'école et de la société qui influent sur les comportements de lecture. Le recul de la lecture chez les jeunes peut s'expliquer notamment par l'augmentation du travail personnel qu'ils ont à fournir à mesure qu'ils poursuivent leur scolarité. Un élève de lycée a donc moins de temps libre à consacrer à la lecture qu'un élève de collège par exemple. C'est à cette période que l'on remarque une baisse significative des pratiques de lecture. Si près d'un quart de l'échantillon était constitué de gros lecteurs la première année, ils ne sont plus qu'un tiers quatre ans après. De plus, le degré de légitimité varie au fil des années, ainsi que les frontières entre les lectures déclarables et celles qui ne le sont pas, ce que les statistiques ne reflètent pas. La définition du verbe lire est donc en constante évolution d'autant que la nouvelle définition élargie de la lecture donnée par le cours de français au collège diffère de celle promue par le lycée.

L'enquête statistique de Christian Baudelot révèle que pour leur grande majorité (61 %), les élèves ont cité le même nombre de livres au cours des quatre années. Pour un quart des élèves (24 %), le nombre de titres cités a été en constante diminution. Pour 16 % le nombre de titres s'est accru. Les entretiens avec les élèves ont permis d'expliquer l'évolution de leurs comportements de lecture. Ainsi, au cours de l'enquête, pour les élèves qui s'adaptent le mieux au contexte scolaire, la lecture plaisir et la lecture devoir deviennent indissociables. C'est une activité à la fois scolaire et de culture, libre et obligatoire, instructive et

¹⁹ Emmanuel Fraisse, *Les étudiants et la lecture*, p 73

divertissante, rentable et désintéressée. Ils lisent autant pour se constituer un capital culturel que par plaisir. Ils orientent naturellement leurs lectures vers le patrimoine littéraire et accordent davantage d'importance à l'interprétation des textes, adhérant ainsi à la définition donnée par le lycée. Ils n'éprouvent pas de difficultés particulières en passant du mode de lecture du collège à celui du lycée. En déclarant lire plus, une grande partie s'adapte aux nouveaux rythmes scolaires du lycée. D'autres dans une moindre mesure lisent davantage au fil des quatre ans mais contre l'école et ses prescriptions, c'est-à-dire pour se détendre et s'évader face à l'alourdissement du travail scolaire. Leur mode de lecture est entièrement tourné vers le plaisir, prioritaire par rapport au devoir. Ils se passionnent pour une lecture ordinaire qui ne leur donne pas accès aux ressources culturelles et privilégient les expériences éthiques et pratiques. A l'opposé, on trouve des élèves qui lisent moins. Pour une partie d'entre eux, la lecture obligatoire est considérée comme un frein qui leur prend trop de temps et les empêche de lire par plaisir, ils dissocient alors clairement la lecture scolaire de l'ordre du travail, de la lecture personnelle, « lire pour soi » qui permet de se détendre ou d'apprendre. Pour une autre partie, la lecture est synonyme d'enfermement, une pure obligation à laquelle ils préfèrent les activités sociales. Ils disent ne jamais avoir éprouvé le plaisir de lire, inaccessible parce qu'il leur fallait dépenser trop d'efforts pour y parvenir. « La représentation qu'ils se font de la lecture et du devoir de plaisir imposé par le lycée correspond à ce modèle terrifiant d'une culture libre et désintéressée dont on se sent exclu dès lors qu'on n'a jamais éprouvé le plaisir qu'on suppose réservé à ses seuls initiés. »²⁰ C'est le modèle auquel s'intéressent Daniel Pennac dans *Comme un roman* et François de Singly qui discute les propositions développées par notre auteur dans « Le livre et la construction de l'identité »²¹ La grande majorité des élèves qui déclarent lire autant sont ceux qui ne lisent pas et n'aiment pas lire. Ils associent la lecture à l'école considérée comme une institution lointaine qui n'est pas faite pour eux et n'hésitent pas à affirmer qu'ils ne lisent pas, échappant à la culpabilité que suscite un modèle de lecture qui leur est étranger.

Le passage au lycée représente donc une rupture dans les modes de lecture. Les manières de lire au collège, basées sur l'intérêt pour l'histoire et l'identification notamment, sont rejetées dans la sphère du privé, par opposition à l'interprétation qui devient la norme au lycée. Le cours de lettres vise alors à enseigner la distinction des lectures en valorisant la lecture interprétative par la dévalorisation simultanée de la lecture ordinaire. Cependant, ces deux

²⁰ Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, p 87

²¹ François de Singly, « Le livre et la construction de l'identité », in F. de Singly et M. Chaudron, *Identité, culture, écriture*

modes de lecture ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Ils peuvent se combiner ou s'opposer. Il faut remarquer néanmoins que la lecture savante n'est souvent pas moins investie d'intérêts extérieurs que la lecture ordinaire, dans la mesure où elle peut avoir un objectif précis comme la constitution d'un capital culturel en vue d'accéder à une filière littéraire, « ces intérêts externes y sont dissimulés par la croyance au « désintéressement » de la lecture. » De la même manière, l'identification peut avoir lieu dans le cadre d'une lecture savante, « mais l'identification opère alors au sein d'un encadrement normatif (la lecture sert de support à la socialisation aux valeurs morales), alors que dans une configuration de lecture ordinaire les « modèles de conduite » sont puisés au gré des désirs et de l'expérience personnelle, suivant une perspective de construction identitaire. »²² Contrairement à la question qui leur était posée, selon laquelle ils ne devaient inscrire que les livres lus en dehors du cadre scolaire, la majorité des élèves citent un grand nombre d'ouvrages classiques. Ce résultat peut être interprété de différentes manières : la contrainte scolaire aurait été si bien intériorisée que les élèves auraient considéré comme lectures personnelles celles requises par le lycée ou les lectures imposées occuperaient tout leur temps de lecture, leur ôtant la possibilité voire l'envie de lire autre chose. Une minorité adhère à la définition savante de la lecture qui induit dès lors une démarcation entre lectures scolaires et lectures personnelles. La lecture ordinaire peut continuer à être pratiquée parmi ces élèves mais ils portent un regard différent sur ces lectures qu'ils distinguent de la grande littérature et servent à se distraire essentiellement. D'autres se plient à la nouvelle norme mais n'accordent pas tant de valeur aux œuvres classiques. Ils peuvent continuer à s'intéresser aux lectures ordinaires ou se désintéresser de la lecture en général, se tournant alors vers d'autres pratiques culturelles ou sociales. Entre ces deux profils se trouvent les lecteurs intermédiaires qui éprouvent des difficultés à intégrer la nouvelle norme et doivent fournir de nombreux efforts. Certains élèves entreprennent de combler leurs lacunes avec des lectures supplémentaires. Baudelot compare cette catégorie à la petite bourgeoisie « de bonne volonté » décrite par Bourdieu. Le manque de connaissances l'empêche de pouvoir adhérer à la culture légitime qu'elle reconnaît. Bourdieu critique alors l'effet des prescriptions de l'institution scolaire. Le système scolaire est la voie principale voire exclusive de l'accès à la lecture, or il a pour effet paradoxal de détruire les valeurs d'origine sans pour autant donner accès aux valeurs légitimes : « Un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de détruire l'expérience populaire, pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie

²² Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent* , p 166

et une culture savante qu'on a assez fréquentée pour ne plus pouvoir parler de la pluie et du beau temps, pour savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien d'autre à dire. »²³ Beaucoup d'élèves se retrouvent dans ce type de situation qui conduit souvent à une désaffection à l'égard de la lecture.

Concernant le lycée et les études supérieures, il est également nécessaire de prendre en compte les différentes filières et disciplines étudiées. Les choix et représentations de lecture ne seront pas les mêmes entre un élève orienté dans une filière scientifique, pour lequel la littérature représente un enjeu moins important et un élève d'une filière littéraire, pour lequel il s'agit d'un capital culturel nécessaire pour mener à bien sa scolarité. Les filières scientifiques et techniques qui se sont mises en place depuis les années 1960 ont remis en cause la nécessité de la lecture littéraire dans leur formation professionnelle. L'enquête de l'Observatoire de la vie étudiante dirigée par Emmanuel Fraisse en 1992 pour le ministère de l'Enseignement supérieur et *Le Monde*, a mis en évidence le fait que la lecture intense se révèle peu nécessaire aux yeux des étudiants pour leur réussite scolaire, en particulier en ce qui concerne les filières scientifiques et techniques. Le stéréotype qui associe les filières littéraires à ce type de lecture est lui-même remis en question par les résultats de l'enquête. L'usage de la photocopie, des manuels et des notes de cours se révèlent souvent suffisants. L'enquête de Bernard Lahire sur « les manières d'étudier » relie les pratiques de lecture au type d'études suivies. Il montre que les étudiants d'élite de filières scientifiques ou de médecine sont plus proches de celles des BTS et IUT que des prépas littéraires du même profil d'origine. La lecture se pratique davantage dans les filières littéraires mais seulement un étudiant sur deux lit in extenso. Anne-Marie Chartier et Jean Hebrard remarquent ainsi : « La place de la lecture littéraire dans le cursus des études générales devient donc hautement problématique, puisqu'elle se heurte au scepticisme ou à l'indifférence des meilleurs élèves, qu'elle apparaît comme un investissement féminin plutôt que masculin, passéiste plutôt que conquérant, conservateur plutôt qu'innovateur, alors que dans le système scolaire elle est toujours pensée et énoncée comme la seule voie « démocratique » qui vaille pour faire réussir les élèves des milieux populaires et pour apprendre à tous à penser et à juger. »²⁴

La lecture est donc devenue une pratique ordinaire chez la plupart des jeunes, un loisir parmi d'autres. On s'est beaucoup inquiété de l'impact de la télévision et du multimédia, en accusant sans cesse ceux-ci d'être responsable de la baisse de la lecture chez les jeunes. On

²³ Pierre Bourdieu, « La lecture, une pratique culturelle », in R. Chartier, *Pratiques de la lecture*, p 279-280

²⁴ Anne-Marie Chartier, Jean Hebrard, *Discours sur la lecture*, p 675

peut se demander ce qu'il en est vraiment de cette relation. Pour reprendre le titre de Roger Establet et Georges Felouzis, s'agit-il d'une relation de concurrence ou d'interaction ?

C- La victoire de l'image sur les mots ?

1) La diabolisation de la télévision

Au cours des années 1960, revues et magazines étaient considérés comme les « concurrents du livre ». Dès les années 1970-1980, intellectuels et sociologues perçoivent la menace de la télévision présente dans tous les foyers, tenue pour responsable du déclin du livre. La télévision est une activité passive à laquelle on oppose la réception active de la lecture. Les enquêtes de l'Insee et du Ministère de la Culture confirment cette percée de la télévision : entre 1967 et 1987, la majorité des ménages est équipée et le temps d'écoute hebdomadaire a augmenté de 60 %. Cette observation est donc aisément mise en relation avec le recul de la lecture, conduisant ainsi à des affirmations infondées. La révolution McLuhan était attendue, sonnait le glas de Gutenberg. Pourtant, en 1980, celle-ci ne s'est pas produite. Ces observations ont donné lieu à de nombreux discours alarmistes qui, s'ils se sont atténués aujourd'hui, restent présents dans les esprits. L'évolution des pratiques culturelles de 1989 à 1997 montre la progression de l'équipement audiovisuel : près d'un Français sur deux vit alors dans un foyer doté de plusieurs postes de télévision. Les trois-quarts des ménages disposent désormais de magnétoscopes et de lecteurs de disques compacts. Plus d'une personne sur cinq vit déjà dans un foyer équipé d'un micro-ordinateur. Le temps d'utilisation hebdomadaire de la télévision continue d'augmenter et passe d'une durée moyenne de 19 heures à 21 heures. Parallèlement à cette ascension, l'enquête de 1997 constate la baisse continue de la lecture quotidienne de journaux, en particulier en ce qui concerne les jeunes générations. Les magazines obtiennent davantage de succès, y compris chez les jeunes, notamment les magazines ou revues scientifiques et de loisirs. La lecture s'est généralisée, tout le monde peut y avoir accès, peu de Français vivent dans un foyer sans livre. 74 %

"LECTURE"? C'EST LA
QU'IL FAUT APPUYER
SUR LE MAGNETOSCOPE.



Illustration de Martin VEYRON, pour le dossier: "Mais si, ils aiment lire !" *Le Nouvel Observateur*, 4 au 10 mars 1999.

déclarent en avoir lu au moins un au cours des 12 derniers mois. Cependant, la quantité de livres lus continue de baisser et passe d'une moyenne de 23 livres en 1989 à 21 en 1997. L'évolution statistique des pratiques culturelles des Français semble donc révéler leur préférence pour les nouveaux médias qui permettent d'accéder à l'information et au divertissement plus rapidement que par le biais de la lecture. Peut-on dire alors que la télévision serait en partie responsable de ce déclin ? Le temps des loisirs n'étant pas extensible, regarder la télévision reviendrait à empiéter sur le temps disponible pour la lecture. La culture de l'image menacerait alors la culture lettrée. Dans leur article sur « la culture de l'écran »²⁵, Pierre Chambat et Alain Ehrenberg analysent les transformations de la télévision. Ils rappellent le discours pédagogique des premières années : la télévision était conçue comme le moyen d'accès à la culture pour ceux qui maîtrisaient mal l'écrit. Cette conception évolue dans les années 1960 : elle se transforme en un modèle de consommation de masse centré sur le ménage et la famille. La télévision symbolise alors le loisir populaire sans effort et la détente familiale à domicile. Les critiques s'attaquent alors à la fois à la « médiocrité des émissions populaires ne demandant aucun effort personnel » et à la « passivité de l'écoute », l'inertie du public fasciné. Aujourd'hui, l'écran est devenu un support universel et la fascination du public a été remise en question. Dès les années 1960, les critiques opposent donc déjà culture livresque et inculture télévisée, l'hégémonie de la télévision et la légitimité culturelle de la lecture, culture de l'imprimé et culture de l'écran. Le déclin continu de la lecture a posé la question du rapport entre lecture et télévision de manière récurrente, avec l'idée, toujours présente dans les esprits, notamment concernant les enfants, que la télévision serait en partie au moins responsable de ce déclin.

Daniel Pennac se montre plutôt optimiste quant à l'avenir de la lecture. L'idée d'une suprématie de l'image sur le livre n'est pas fondée : « On s'est mis dans la tête que MacLuhan avait raison contre Gutenberg : on, n'en a pas le début de la moindre preuve. Au commencement du train, on avait prédit que les vaches crèveraient ; il y a toujours des vaches et on a le TGV ! Les choses ne se passent jamais comme on le prévoit. »²⁶ Dans *Comme un roman*, Daniel Pennac tourne à la dérision les propos des parents d'élèves et des pédagogues qui cherchent à expliquer la désaffection des enfants pour la lecture. La télévision et les nouvelles technologies sont mises en cause. Ils opposent ainsi les programmes télévisuels qui

²⁵ Pierre Chambat, Alain Ehrenberg, « la culture de l'écran », *Le Débat*, n° 58, 1988

²⁶ « Umberto Eco / Daniel Pennac : comment raconter le monde ? », *Magazine littéraire*, 1^{er} décembre 2003

rendent passifs et entretiennent la flemme des enfants désormais incapables de fournir le moindre effort. Le livre au contraire est érigé au plus haut rang, facteur de création. Les parents ne manquent pas alors de comparer les générations d'aujourd'hui à celles dont ils faisaient partie, qui concevaient la lecture comme une sorte de rébellion puisqu'elle ne leur était pas toujours permise. Leurs parents les incitaient plutôt à sortir jouer à l'extérieur et ne voyaient pas l'utilité de lire. Pennac décrit l'excitation que suscitait la lecture à cette époque et transmet son propre plaisir de lire avec passion, mêlant la réalité qui entoure le lecteur à la fiction qui se déroule sous ses yeux :

« A la découverte du roman s'ajoutait l'excitation de la désobéissance familiale. Double splendeur ! O le souvenir de ces heures de lecture chipées sous les couvertures à la lueur de la torche électrique ! Comme Anna Karénine galopait vite-vite vers son Vronski à ces heures de la nuit ! Ils s'aimaient ces deux-là, c'était déjà beau, mais ils s'aimaient contre l'interdiction de lire, c'était encore meilleur ! Ils s'aimaient contre père et mère, ils s'aimaient contre le devoir de math à finir, contre la « préparation française » à rendre, contre la chambre à ranger, ils s'aimaient au lieu de passer à table, ils s'aimaient avant le dessert, ils se préféraient à la partie de foot et à la cueillette des champignons... ils s'étaient choisis et se préféraient à tout... Dieu de Dieu la belle amour ! Et que le roman était court. »²⁷

Il reprend ces mêmes propos dans une interview pour le magazine littéraire du 1^{er} décembre 2003. Il explique : « Si à l'étude j'étais surpris avec un roman au lieu de faire mes devoirs, le pion me le piquait. (...) Quand j'expliquais ça à mes élèves, ils trouvaient que c'était le paradis ! » Aujourd'hui, la lecture est reléguée au rang de corvée et la télévision à celui de récompense. Or selon lui, « L'une des bonnes façons d'amener les jeunes gens à la lecture est de leur interdire de lire, sous peine de mort, et de les obliger à pondre un compte-rendu écrit de 4 pages tous les soirs sur ce qu'ils ont vu à la télé. »

Pennac retranscrit de manière caricaturale (mais bien proche de la réalité) les discussions des parents qui se lamentent sur le peu de lectures de leurs enfants, abrutis pas la télévision « corruptrice » et ses publicités qui envahissent l'écran. Ceux-ci cherchent toutes sortes d'arguments bien connus pour opposer livre et télévision, invoquant tantôt « la bêtise, la vulgarité, la violence des programmes », « les dessins animés japonais », tantôt « la télé en elle-même... cette facilité... cette passivité du téléspectateur... », la tendance au zapping. L'enquête de 1997 met en avant ce nouvel usage de la télévision, rendu possible par la généralisation de la télécommande, qui va « dans le sens d'un développement des pratiques

²⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 15-16

d'écoute flottante, sans intention préalable », la majorité des Français ne choisissant leurs programmes qu'une fois installés devant leurs postes de télévision. Ainsi, « on allume, on s'assied... On zappe... » Ils s'attaquent aux publicités auxquelles il est devenu impossible d'échapper. Si « lire est un acte », il n'y a rien à conquérir dans la télévision. Elle ne permet pas de créer son propre univers par l'imagination, contrairement à la lecture qui « est un acte de création permanente ». Pennac ne manque pas d'y introduire quelques touches d'ironie faisant sourire le lecteur qui y reconnaît des scènes familières. Il commente notamment les silences qui ponctuent chaque tirade, comme s'ils correspondaient à la découverte d'une réalité, reposant uniquement sur des arguments communs qui, même s'ils sont justifiés, ne suscitent pas pour autant l'envie de lire :

« Là, silence : brusque découverte d'un de ces territoires « consensuels » éclairés par l'aveuglant rayonnement de notre lucidité adulte (...) Nouveau silence (Entre « créateurs permanents », cette fois) (...) Troisième silence. Celui des gouffres insondables. »²⁸

Pennac critique par conséquent ce besoin permanent de trouver un coupable au déclin de la lecture chez les jeunes, cette « pratique anesthésiante de la lucidité », ces discussions superflues qui ne changent rien au problème. Il se montre assez sceptique vis-à-vis des statistiques sur lesquelles se fondent ces propos alors que les parents comparent « le nombre d'heures passées en moyenne par un gosse devant la télé par comparaison aux heures de français à l'école. »²⁹ La lecture se réduit alors à un savant calcul de minutes. Tout ceci pour en arriver à la conclusion « ils ne lisent plus. (...) Trop sollicités ailleurs. »³⁰

Pennac énumère ainsi les nombreuses raisons qui sont données au déclin de la lecture chez les jeunes :

« Et si ce n'est le procès de la télévision ou de la consommation tous azimuts, ce sera celui de l'invasion électronique ; et si ce n'est la faute des petits jeux hypnotiques, ce sera celle de l'école : l'apprentissage aberrant de la lecture, l'anachronisme des programmes, l'incompétence des maîtres, la vétusté des locaux, le manque de bibliothèques. Quoi donc encore ? Ah ! oui, le budget du ministère de la Culture une misère ! Et la part infinitésimale réservée au « Livre » dans cette bourse microscopique »³¹

²⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 27-28

²⁹ Ibid, p 27

³⁰ Ibid, p 32

³¹ Ibid, p 33

On déplore donc que les jeunes aient trop de sollicitations extérieures qui les empêchent de se consacrer davantage à la lecture. Cependant, la plupart des enfants sont aujourd'hui occupés par de multiples activités auxquelles les inscrivent leurs parents afin qu'ils ne s'ennuient pas et qu'ils aient une formation la plus complète possible. Toutes ces activités musicales, sportives, artistiques les empêchent par conséquent de se retrouver seuls et d'apprécier la compagnie d'un livre. L'enquête de 1997 révèle en effet l'essor de la pratique musicale et artistique depuis 1989 en particulier chez les jeunes. Dans *Comme un roman*, Daniel Pennac écrit à ce sujet, « Pas de télévision mais piano de 5 à 6, guitare de 6 à 7, danse le mercredi, judo, tennis, escrime le samedi, ski de fonds dès les premiers flocons, stage de voile dès les premiers rayons, poterie les jours de pluie, voyage en Angleterre, gymnastique rythmique... » Ce passage sonne comme un refrain qui ne laisse pas de temps et se répète sans cesse. Or l'enfant a besoin de s'ennuyer, d'avoir le temps pour rêver, ne rien faire et lire par plaisir car c'est par l'ennui qu'il retrouve la joie du livre.

2) La concurrence de la télévision ?

L'inquiétude qu'a suscitée l'arrivée de la télévision et des nouvelles technologies a donné lieu à quelques enquêtes qui tentent de mettre en relation ces différents médias et la lecture afin d'étudier leur impact sur celle-ci. Peut-on réellement parler d'une concurrence entre la télévision et le livre comme il l'est souvent avancé ? Comment interpréter la percée de la télévision parallèlement au déclin de la lecture ?

Françoise Dumontier, François de Singly et Claude Thélot ont testé l'hypothèse d'une concurrence entre livre et télévision. Ils ont montré qu'« en réalité, la baisse de la lecture de livres ne s'explique pas au premier chef par l'invasion de l'image. »³²

Une étude, financée par l'Observatoire France-Loisirs de la lecture, a été effectuée sur les relations entre pratiques de la télévision et pratiques de la lecture en 1992, sous la direction de Roger Establet et Georges Felouzis. Ils analysent les résultats statistiques de l'enquête sur les *Pratiques culturelles des Français* de 1989 et une cinquantaine d'entretiens. Les résultats de cette enquête vont dans le même sens et confirment l'influence du niveau d'études sur la

³² Françoise Dumontier, François de Singly, Claude Thélot, « La lecture moins attractive qu'il y a 20 ans », *Economie et Statistique*, n°233, p 10

nature de la relation que les individus entretiennent avec la télévision et la lecture. La lecture apparaît aux catégories peu diplômées comme une activité sérieuse et la télévision comme une activité distrayante. Les études antérieures avaient déjà montré qu'ils associaient la lecture à l'effort et à la recherche d'instruction. Les diplômés en revanche trouvent davantage dans la télévision un moyen de contribuer à leur enrichissement. Cela dit, contrairement aux idées répandues, télévision et lecture ne s'opposent pas aussi schématiquement, même si les téléspectateurs assidus ne sont pas de fervents lecteurs et si inversement les lecteurs assidus n'accordent pas tant d'attention à la télévision. Chacun des deux médias remplit des fonctions particulières. Or l'hypothèse d'une concurrence directe entre les deux suppose qu'une même cause sociale tendrait à développer la lecture et freiner l'usage de la télévision et inversement. Selon Roger Establet et Georges Felouzis, la question d'une éventuelle concurrence entre le livre et la télévision est mal posée : « Parler de concurrence entre la télévision et le livre est le résultat d'un présupposé concernant leurs usages sociaux, qui voudrait qu'ils correspondent aux mêmes utilisations, aux mêmes fonctions. »³³

Les deux chercheurs partent donc de l'hypothèse selon laquelle les usages de la lecture et de la télévision sont différents. Les entretiens révèlent que regarder la télévision est une activité plus conviviale, collective, souvent familiale et la lecture est davantage reléguée à l'intimité de chacun, les discussions sur les lectures ne viennent qu'a posteriori. La télévision entrera donc davantage en concurrence avec les sorties du dimanche et des soirs de la semaine qu'avec la lecture d'un livre ou d'un magazine. La lecture est donc davantage un « plaisir égoïste ». L'analyse du vocabulaire employé par les personnes interrogées au moment des entretiens révèle le rapport que chacun entretient avec ces deux médias. Ainsi la lecture est abordée à la première personne du singulier alors que les pratiques de la télévision se mettent plutôt sur le mode collectif ou impersonnel (« nous », « on »). Tout porte alors à croire que les pratiques de la lecture et de la télévision ne se placent pas au même niveau de sociabilité et d'implication individuelle. Les définitions données de l'acte de lecture font souvent référence à la solitude, l'isolement du monde extérieur, le repli sur soi. Au-delà de cet aspect, il s'agit aussi d'un enrichissement de l'individu, chez les femmes en priorité ou d'une conception plus utilitaire chez les hommes. Le rapport à la télévision est plus distant, implique un faible investissement individuel. L'utilisation de la première personne du singulier correspond davantage à une prise de position critique par rapport au petit écran. Les pratiques de la

³³ Roger Establet, Georges Felouzis, *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?*, p 41

télévision et de la lecture ne bénéficient donc pas de la même légitimité, ne remplissent pas les mêmes fonctions sociales et ne sont pas appropriées de la même manière. Roger Establet et Georges Felouzis distinguent six manières de parler du livre et de la télévision à l'issue des entretiens effectués. Un premier groupe se caractérise par une conception cultivée de l'acte de lecture, et un refus de la télévision populaire. Le vocabulaire employé est le signe d'un attachement particulier à la lecture et à l'objet livre. Plus qu'une distraction, il s'agit d'un moyen d'apprendre, une part essentielle des activités de loisirs. Ils entretiennent une certaine distance avec la télévision, fortement critiquée, en particulier en ce qui concerne les émissions de variétés. Ils accordent néanmoins une place aux émissions culturelles et littéraires. Les pratiques de lecture et les usages de la télévision du second groupe sont fortement axées sur le contenu. Il s'agit avant tout d'apprendre par le texte et l'image. Ils favorisent ainsi l'aspect historique, l'acquisition de connaissances sur la fiction. On retrouve ce rapport pédagogique tant dans la lecture que dans l'usage de la télévision, qui ne s'accompagne pas néanmoins d'une critique aussi forte des émissions populaires que celle du premier groupe. Un troisième groupe favorise le divertissement dans la pratique des deux médias. La télévision est considérée comme un moyen de détente. Les personnes interrogées ont tendance à justifier leurs pratiques, exprimant ainsi une certaine culpabilité culturelle. Un quatrième groupe accorde davantage d'attention à la télévision qui fait l'objet d'une pratique fréquente et intensive. Ce sont néanmoins de grands consommateurs de livres. Un quatrième groupe composé de femmes en forte majorité privilégie la lecture romanesque et refuse la télévision. Enfin, le sixième groupe composé d'hommes en majorité entretient un rapport distant avec les livres et une pratique intensive de la télévision. Cette analyse révèle par conséquent la diversité des approches et la faible dépendance entre le livre et la télévision. Il ne peut y avoir concurrence qu'à partir du moment où les deux médias s'affrontent sur le même « terrain », soit lorsqu'il s'agit d'acquérir des connaissances ou un enrichissement personnel.

Dès ses débuts, la télévision s'est intéressée au livre : dans la décennie 1950, l'émission *Lectures pour tous* de Pierre Desgraupes, Pierre Dumayet, Max-Pol Fouchet et Nicole Vedrès inaugure le genre et l'illustre de 1953 à 1968. C'est la première émission littéraire, tenue pour modèle aujourd'hui encore, « celle qui a d'emblée posé l'entretien avec l'auteur comme genre canonique de convocation du livre à la télévision. »³⁴ A l'exception de quelques autres émissions diffusées l'après-midi, L'émission littéraire *Lire c'est vivre* succède

³⁴ Michel Peroni, *De l'écrit à l'écran*, p 56

à *Lectures pour tous* de 1975 à 1987 et présente le livre pour la première fois du point de vue du lecteur ordinaire. Pierre Dumayet alterne entre le texte et l'entretien avec le lecteur, intégrant l'expérience vécue de ce dernier. La création d'*Apostrophes* en janvier 1975, présentée par Bernard Pivot, obtient un succès considérable qui se répercute sur les ventes de livres. Chaque émission est consacrée à un ensemble de livres qui traitent plus ou moins du même thème, dont les auteurs s'entretiennent entre eux. L'émission de Michel Polac, *Libre et change* diffusée de 1987 à 1989, se déroule sous la forme d'un débat en direct entre auteurs, critiques littéraires et journalistes. Il s'intéresse tout particulièrement aux livres dont personne ne parle, exclus de la publicité médiatique afin de leur faire bénéficier de l'impact de la télévision. Enfin, la création d'*Ex-libris* en 1988, présentée par Patrick Poivre d'Arvor, prend la forme d'entretiens en tête à tête avec les auteurs venus présenter leurs livres, de reportages sur les écrivains, de documents ou images d'archives ressuscitant les classiques. Michel Peroni analyse ces différents types d'émissions littéraires diffusées sur le petit écran et leurs publics en essayant de dégager les effets de la télévision sur la lecture. « Quel rôle joue donc la télévision par rapport à la lecture ? Fait-elle qu'on lit moins ? Qu'on lit plus ? Qu'on lit mieux ? Ou tout simplement peut-elle faire qu'on lise ; c'est-à-dire peut-elle amener au livre ces millions de lecteurs potentiels ? »³⁵ Ces questions étaient déjà posées en juillet 1968 par le ministère de la Culture et de la Communication dans une note de synthèse intitulée « La télévision et la lecture ». La question de l'effet des émissions littéraires a donné lieu à de nombreux articles de manière récurrente. Pour en citer quelques exemples, *Le Monde* du 30 novembre 1966 titrait « Les émissions littéraires amènent-elles le spectateur à lire davantage ? », *Le Figaro* du 13 mai 1975, « Les émissions littéraires à la TV ne font pas lire », *Le Matin* du 21 avril 1983, « La télévision ne fait plus lire », *Le Figaro* du 20 novembre 1987 (supplément télévision), « La télé vole au secours du livre ». Les émissions littéraires se donnent pour objectif d'amener les livres aux téléspectateurs, elles n'incitent pas directement à la lecture, néanmoins certaines émissions peuvent provoquer chez le téléspectateur le désir d'en savoir davantage sur un sujet traité, par souci de documentation. Elles peuvent servir de guides pour la lecture, ce que révèle l'intérêt plus marqué pour les livres documentaires. Une enquête de l'Institut de recherches économiques et sociales montre que les magazines subissent beaucoup plus que les quotidiens l'entrée de la télévision dans les foyers. Concernant les livres, ce sont surtout les livres documentaires auxquels profite la télévision.

³⁵ Michel Peroni, *De l'écrit à l'écran*, p 22

L'introduction de la télévision susciterait ainsi un regain d'intérêt pour les ouvrages géographiques, les récits de voyage, les manuels techniques ou les livres d'art.

Lecture et possession de la télévision

Depuis que vous avez la télévision, lisez-vous plus, autant ou moins ?

	Plus	Moins	Autant
De magazines illustrés	5 %	56 %	39 %
De romans	4 %	59 %	38 %
De livres documentaires	14 %	49 %	37 %
De quotidiens	4 %	42 %	52 %

Source : IRES in Michel Peroni, *De l'écrit à l'écran*, p 203

D'après l'enquête de Michel Peroni sur les publics des émissions littéraires, les téléspectateurs fervents de ces émissions ne sont pas uniquement les plus diplômés. Il est vrai que plus ils possèdent de livres, plus les Français regardent les émissions littéraires. Ce ne sont pas néanmoins les plus gros lecteurs (qui lisent plus de cinquante livres dans l'année) qui sont les plus assidus, comme le montre l'enquête sur *Les pratiques culturelles des Français* de 1973.

Possession de livres, audience des émissions littéraires et lecture de revues spécialisées

	Sur 100 personnes de chaque groupe					
	Ensemble de la population étudiée	Nombre de livres possédés				
		Aucun	1 à 25	26 à 99	100 à 250	Plus de 250
	%	%	%	%	%	%
<i>Possèdent la télévision et regardent les émissions sur la littérature et les écrivains :</i>						
• souvent	9,2	4,3	4,9	6,9	15	19
• de temps en temps	16,5	6,6	10,6	20,2	24,3	24,8
• rarement	16,1	9,5	18	19,6	16,9	19,7
• jamais	43,8	60	53,3	41,9	31,2	22,4
- Ne se prononcent pas	0,3	0,5	1	0,1	-	0,2
- Ne possèdent pas la télévision	14,1	19	12,2	11,3	12,7	13,3
	100	100	100	100	100	100
<i>Lecture d'une revue spécialisée (littéraire, artistique, scientifique, d'histoire, etc.) :</i>						
• souvent	12,2	2,6	4,7	10,7	17,8	35,4
• de temps en temps	10,5	1,7	9,2	10	18,2	18,2
• rarement	6,6	1,4	5,7	10,3	9,5	7,2
• jamais	70	92,3	79,4	68,7	54,5	39,2
- Ne se prononcent pas	0,8	2	1	0,3	-	-
	100	100	100	100	100	100

Source : *Les pratiques culturelles des Français*, 1973 in Michel Peroni, *De l'écrit à l'écran*, p 204

Michel Peroni compare les enquêtes sur les *Pratiques culturelles des Français* de 1973 et 1981 et révèle ainsi que c'est parmi les faibles lecteurs et les non-lecteurs que l'audience des émissions littéraires s'est accrue. Ainsi, les familiers du livre ne représentent que la moitié de l'audience de ces émissions. Les téléspectateurs intéressés par les livres n'attendent pas de la télévision qu'elle leur fournisse des informations sur la qualité littéraire des livres présentés qui seraient susceptibles de guider leurs choix, mais davantage de commentaires sur le thème traité par le livre. C'est pourquoi, ils affichent une préférence pour les débats, les rencontres-discussions et les reportages qui l'emportent sur la traditionnelle interview de l'auteur. La création d'*Apostrophes* en 1975 correspond d'ailleurs à un élargissement considérable de

l'audience des émissions littéraires qui passe de 30 % à 38,8 % entre 1973 et 1981. L'émission propose en effet une nouvelle formule de débats entre différents auteurs réunis sur le plateau. Elle arrive en tête des émissions les plus appréciées.

Il est donc difficile de déterminer l'impact des émissions littéraires sur la lecture, d'autant que l'horaire de diffusion est de plus en plus tardif et qu'elles sont peu nombreuses. Elles incitent indirectement à la lecture par le biais des thèmes abordés, tout en gardant néanmoins une fonction de divertissement propre à la télévision, les téléspectateurs étant plus réceptifs aux débats entre auteurs, journalistes, critiques. Dans un article du *Figaro* dédié à l'influence de la télévision sur les ventes de livres, Richard Ducousset, patron des éditions Albin Michel, affirme que « La télévision a encore une influence prépondérante, mais nous sommes loin de l'époque d'*Apostrophes*. La prescription automatique, c'est fini. »³⁶ Le succès d'un livre après son passage à la télévision est très aléatoire. Il dépend de plus en plus de l'émotion que dégage l'auteur, de la sympathie que lui accordent les lecteurs potentiels. Cet article consacre une attention particulière à l'influence de Daniel Pennac sur les choix de lecture du public, depuis le succès de *Comme un roman*. Il serait ainsi « devenu, en l'espace de quelques années, l'un des plus efficaces prescripteurs de littérature. Qu'il s'enflamme pour un livre sur un plateau de télévision et c'est le succès assuré. » Ainsi, quelques jours après la diffusion de l'émission *La Marche du siècle* qui lui était consacré et pendant laquelle il avait tenu à lire un extrait de *La Petite Robe de fête* de Christian Bobin, les libraires se sont retrouvés en rupture de stock. De même, lorsque trois ans plus tard, dans cette émission il vante le talent de Daniel Picouly encore peu connu. Comme l'écrit ce dernier, « Depuis *Comme un roman*, Daniel est investi d'une grande confiance de la part des lecteurs. Ils apprécient sa sincérité et son désintéressement. » Daniel Pennac refuse d'ailleurs de passer pour un « marchand de prose », un « maître à penser » et remarque avec humilité, « Si mythe il y a, je n'y peux rien. Le fait de mener une existence institutionnelle m'a toujours ennuyé. On ne me voit qu'une fois tous les deux ans pour la parution de mes livres. En dehors de cela, je n'ai aucune rubrique littéraire. Je ne dirige aucune collection. Et je dois dire que je ne suis pas spécialement reconnu par ceux qui décident du bon goût littéraire. »

³⁶ « Les nouveaux gourous de la lecture », *Le Figaro*, 5 mars 1999

3) La lecture, une alchimie

Si la télévision et les autres supports multimédias occupent aujourd'hui une place non négligeable parmi les loisirs des jeunes, la lecture demeure une activité particulière qui suscite des représentations et des pratiques différentes des autres activités. Selon Christian Baudelot, il n'est donc pas approprié de parler de concurrence. Son interprétation va dans le même sens que celle de Roger Establet et George Felouzis : il écrit à ce sujet, « Parler de concurrence entre divers médias suppose qu'y soient investies les mêmes attentes et que ces attentes se situent sur un même marché. Or ces différents loisirs ne sont ni équivalents ni situés par les jeunes eux-mêmes sur un même plan. »³⁷ Pour 80 % des jeunes interrogés, la télévision représente presque exclusivement une distraction. Ils attribuent au magazine une fonction essentiellement utilitaire : il sert à distraire, documenter et contribuer à la formation à la culture générale. Le livre se situe entre devoir et plaisir, distraction et apprentissage. Il n'existe pas de lien direct entre le temps passé à lire des livres et celui consacré à regarder la télévision. De la même manière, le temps passé à lire des bandes dessinées et des revues est proportionnel à celui consacré à la lecture de livres.

L'enquête de Christian Baudelot révèle que ce sont les activités sociales qui prennent davantage le pas sur le livre. Le développement des activités de loisirs et la place croissante accordée à la sociabilité amicale ont davantage d'influence sur les lectures des jeunes. La lecture peut alors représenter un obstacle à cette sociabilité qui caractérise l'adolescence. Quatre ans après le début de l'enquête, la place accordée aux amis est devenue primordiale pour les lycéens (82 %), suivie par la télévision (80 %), la lecture de magazines (51 %) et le sport (39 %). Ces activités peuvent s'exercer collectivement. La musique demeure l'activité favorite des jeunes. Parmi les achats effectués au cours du dernier trimestre de l'enquête, les vêtements figurent en tête, suivis de la musique et des magazines. Les achats de livre passent après la part du budget consacrée au cinéma et aux disques qui augmente chaque année. Néanmoins, la part des livres dans les échanges et les emprunts n'est pas négligeable. Si l'on y ajoute les magazines, la lecture occupe une place honorable dans ces échanges. La lecture est traditionnellement associée à la solitude.

L'avènement de la lecture silencieuse entre le VIII^e et le XII^e siècle, rendue possible par le détachement des mots, a permis l'individualisation de cette pratique, collective jusque là et

³⁷ Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent* . . , p 60

pratiquée à haute voix. Certaines recherches récentes ont mis à jour les aspects collectifs et sociaux de la lecture. Un garçon sur cinq et une fille sur deux déclarent discuter de leurs lectures avec des amis. La lecture reste néanmoins une démarche individuelle qui touche l'intimité de chacun

C'est pourquoi, Daniel Pennac reste confiant sur l'avenir de la lecture et ne conçoit pas l'image comme une réelle menace. Dans une interview effectuée pour *Le Monde des débats*, il dit à ce propos :

« Je ne crois pas à la victoire des images sur les mots. Même sur le mode mineur, la lecture demeure une passion. Elle remonte à notre plus petite enfance, quand nous apprenions l'alphabet. Le passage du signe au sens provoque chez l'apprenti lecteur un bouleversement dont nous ne nous remettons jamais. Dans la formation d'un esprit, c'est le voyage le plus vertigineux qu'on puisse entreprendre. Il fait de nous, à vie, des « lisants ». Il faut voir comme les gens lisent ! Même ceux qui ne lisent jamais, lisent souvent. Cette façon d'attraper une publicité au vol, dans le métro, juste pour titiller ce plaisir, désormais inconscient, du décryptage. Pour peu qu'un bout de journal y traîne, tout le monde lit aux cabinets. Oui, aux cabinets, nous sommes tous des « lisants » ! Vieille passion, la lecture, vieux besoin, jamais assouvi. Non Gutenberg ne me semble pas menacé. Tant qu'on apprendra aux enfants à lire, les adultes seront en quête de cette émotion première : le passage magique du signe au sens ! Tellement plus satisfaisant que l'image. Qui renoncerait à ce rôle de magicien, de « lisant » ? »³⁸

Il conçoit la découverte de la lecture comme une alchimie qui a lieu pendant l'enfance et qu'il faut entretenir par la suite. La lecture est d'abord vécue comme un partage, un moment privilégié de l'enfant qui ne sait pas encore lire avec ses parents qui lui racontent des histoires. Il s'agit alors d'un acte gratuit, il ne lui est rien demandé en échange, d'une complicité reposant uniquement sur le plaisir, d'un moment sacré qu'il compare au « mystère de la Trinité : lui, le texte, et nous »³⁹.

« Comme nous aimions l'effrayer pour le pur plaisir de le consoler ! Et comme il nous réclamait cette frayeur ! Si peu dupe, déjà, et pourtant tout tremblant. Un vrai lecteur, en somme. Tel était le couple que nous formions à l'époque, lui le lecteur, ô combien malin ! et nous le livre, ô combien complice ! »⁴⁰

³⁸ « Populaire, mon œil ! », *Le Monde des débats*, juillet-août 2000

³⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 64

⁴⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 18

C'est ce plaisir qu'il ne faut pas perdre de vue et qui a tendance à se transformer en contrainte une fois les techniques de lecture acquises. Pennac décrit ainsi avec émotion la joie de l'enfant qui apprend à lire et donne sens aux premiers mots qu'il déchiffre, ce qu'il appelle « la naissance de l'alchimiste ».

« Que tous ces bâtons, ces boucles, ces ronds et ces petits ponts assemblés fissent des lettres, c'était beau ! Et ces lettres ensemble des syllabes, et ces syllabes, bout à bout, des mots, il n'en revenait pas Et que certains de ces mots lui fussent si familiers, c'était magique ! Maman, par exemple, *maman*, trois petits ponts, un rond, une boucle, et deux derniers petits ponts, résultat : *maman* Comment se remettre de cet émerveillement ? ()

- *maman* ! Ce cri de joie célèbre l'aboutissement du plus gigantesque voyage intellectuel qui se puisse concevoir, une sorte de premier pas sur la lune, le passage de l'arbitraire graphique le plus total à la signification la plus chargée d'émotion ! Des petits ponts, des boucles, des ronds et *maman* ! C'est écrit là, devant ses yeux, mais c'est en lui que cela éclôt ! Ce n'est pas une combinaison de syllabes, ce n'est pas un mot, ce n'est pas un concept, ce n'est pas *une* *maman*, c'est *sa* *maman à lui*, une transmutation magique, infiniment plus parlante que la plus fidèle des photographies, rien que des petits ronds, pourtant, des petits ponts ... mais qui ont soudain – et à jamais ! – cessé d'être eux-mêmes, de n'être rien, pour devenir cette présence, cette voix, ce parfum, cette main, ce giron, cette infinité de détails, ce tout, si intimement absolu, et si absolument étranger à ce qui est tracé là, sur les rails de la page, entre les quatre murs de la classe La pierre philosophale. Ni plus, ni moins. Il vient de découvrir la pierre philosophale »⁴¹

Il transcrit dans ce passage toute l'émotion de l'enfant qui apprend à lire, la relation intime et affective que comporte la lecture durant ces premiers instants. Il s'agit d'une découverte presque magique que rien ne peut égaler, surtout pas l'image qui ne nécessite pas un tel effort de compréhension. Car le plaisir de lire découle aussi de cette difficulté, du sentiment d'avoir surmonté un obstacle qui paraissait d'abord infranchissable. C'est pourquoi Pennac souligne l'importance des exigences des professeurs dans leurs choix de lecture. Il est nécessaire en effet de donner accès aux lectures « littéraires » et de pousser les élèves à fournir un effort dont certains ne se croient pas capables, afin d'en être d'autant plus récompensés au bout de leurs lectures. Il s'attache lui-même à prendre appui sur les lectures de ses élèves, lectures « ordinaires », littérature de jeunesse, s'en servir comme tremplin vers des lectures plus littéraires, comme le préconisent ensuite les programmes de l'Education nationale en 1996. Il décrit donc la première expérience de lecture comme une « métamorphose » dont on ne se remet jamais. Selon lui, tous les enfants éprouvent alors le plaisir de lire. Ils lisent ainsi tout

⁴¹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 44-47

ce qui leur passe sous les yeux. Les descriptions que fait Pennac de cette période sont pleines d'humour, il joue lui-même avec les mots et transmet la curiosité de l'enfant en plein éveil.

« En ville, il devient la doublure infatigable de la grande épître publicitaire RENAULT, SAMARITAINE, VOLVIC, CAMARGUE, les mots lui tombent du ciel, leurs syllabes colorées explosent dans sa bouche. Pas une seule marque de lessive ne résiste à sa passion du décryptage :
- « La-ve-plus-blanc », qu'est-ce que ça veut dire, « laveupl blanc » ?
Car l'heure a sonné des questions existentielles »⁴²

Il s'agit par conséquent de redonner ce plaisir aux enfants ou adolescents qui l'ont perdu. Car ce plaisir doit s'entretenir. La poursuite de la lecture ne va pas de soi. Or l'enfant se retrouve rapidement seul devant son livre à lire.

⁴² Ibid, p 49-50

II- La lecture contrainte

A- Une « blessure d'amour »

1) L'abandon

Pennac insiste par conséquent pour retrouver le plaisir de lire que l'enfant éprouve dès son plus jeune âge alors qu'il se trouve plongé dans l'intimité du livre que lui content ses parents. Il déplore que la lecture ne suscite plus ce plaisir que chacun ressent lorsqu'il déchiffre et comprend ses premières histoires, et devienne une contrainte par le biais des divers exercices qui lui sont associés. A l'enthousiasme de l'enfant qui écoute et participe aux histoires que ses parents lui racontent succède la solitude et le devoir de rendre des comptes. L'enfant se retrouve souvent livré à lui-même, à sa lecture solitaire. A partir du moment où l'enfant est capable de se débrouiller seul, les parents ont tendance à se délivrer de ce qui est devenu pour eux une corvée, une « préoccupation domestique », celle de trouver une histoire à raconter :

« c'est le moment que nous avons choisi pour mettre fin à nos lectures du soir. (...) Il était « grand » à présent, il pouvait lire tout seul, marcher seul dans le territoire des signes . Et nous rendre enfin à notre quart d'heure de liberté »¹

C'est pourquoi, Pennac attribue le fait que les jeunes *n'aiment pas lire* à une « blessure d'amour », une trahison qui laisse l'enfant seul devant un livre qui lui semble hostile. La magie de la lecture laisse place à une grande solitude.

La transition entre le livre-album imagé lu avec les parents au premier roman est loin d'être facile. C'est pourquoi la littérature de jeunesse s'efforce de prévoir des phases transitoires afin de mieux préparer les jeunes lecteurs. Cependant, « beaucoup se perdent en route et ne supportent pas ce qu'ils vivent comme une contrainte, un effort insupportable, voire le passage d'un monde en couleurs à un univers en noir et blanc ! »² C'est le constat qui est fait

¹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 51-52

² « Comment la littérature vient aux jeunes », *Le Monde de l'éducation*, mars 2004

dans un dossier du *Monde de l'éducation* consacré aux rapports entre les jeunes et la littérature. Certains enfants ont parfois du mal à fournir cet effort qui leur semble insurmontable et ennuyeux. D'autant que ce moment d'apprentissage peut se doubler du sentiment de perte de la mère et générer des blocages. Hélène Wadowski, directrice de la collection « Le Père Castor » chez Flammarion et Rolande Causse, auteur de nombreux livres pour enfants, s'accordent à dire qu'il est nécessaire d'initier les enfants au roman de manière progressive, en respectant le rythme de chacun. Selon cette auteur, « Il y en a qui apprennent à lire en vingt-quatre mois, d'autres en trois. Il ne faut jamais dire à un enfant : « Ca y est, tu sais lire. Lis tout seul. Prends un roman ! » S'il le désire, il ne faut pas hésiter à reprendre avec lui la lecture à haute voix. Il arrivera au roman quand il sera prêt. Il faut également se garder de s'opposer à ce qu'il revienne à ses albums, même si on pense qu'ils ne sont plus de son âge. »³ Christian Poslaniec distingue trois étapes fondamentales dans le cheminement de l'enfant qui peut s'aventurer plus ou moins rapidement dans de nouveaux livres, ou revenir à ses premiers albums par moments. D'après lui, « tous franchissent les mêmes étapes et nous racontent que, d'abord, ils ont le sentiment de savoir lire. Ils ont acquis la technique. Ensuite, ils estiment ne plus savoir lire. Parce que leur attente par rapport à cette pratique a changé. Et puis, dernière étape, ils disent se forcer à lire et redémarrent ainsi. »⁴

Pennac insiste également sur le fait que chaque enfant avance à son propre rythme. Il est donc inutile de le brusquer. Il montre à quel point les parents sont effrayés par la perspective d'un échec scolaire de leur enfant. Cette inquiétude les conduit à le comparer aux autres enfants de son âge et à se poser toutes sortes de questions sur un problème éventuel de surdité, de dyslexie, de « refus scolaire », éventuellement lui faire passer des examens, rencontrer des spécialistes, à la recherche d'une explication à ses difficultés. Pennac compare alors parents et professeurs à des « usuriers pressés », en attente de résultats immédiats et qui ne tiennent pas compte du rythme personnel de l'enfant :

« Non, il allait à son rythme, voilà tout, et qui n'est pas nécessairement celui d'un autre, et qui n'est pas nécessairement le rythme uniforme d'une vie, son rythme d'apprenti lecteur, qui connaît ses accélérations et ses brusques régressions, ses périodes de boulimie et ses longues siestes digestives, sa soif de progresser et sa peur de décevoir. Seulement, nous autres « pédagogues » sommes usuriers pressés. Détenteurs du Savoir, nous le prêtons contre intérêts. Il faut que ça rende. Et vite ! Faute de quoi, c'est de nous-mêmes que nous doutons. »⁵

³ « Comment la littérature vient aux jeunes », *Le Monde de l'éducation*, mars 2004

⁴ « Une priorité ? Chiche ! », *Le Monde de l'éducation*, septembre 2002

⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 55

La question du rythme de l'enfant dans l'apprentissage de la lecture avait déjà fait partie des points abordés par les *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire* de 1972. Celles-ci prenaient en compte les résultats statistiques des enquêtes du Ministère de la Culture et de l'Institut national d'études démographiques sur l'échec en lecture au cours préparatoire. Dès lors, l'apprentissage de la lecture doit se faire sur une durée plus longue qui commence dès la maternelle et ne se termine plus à la fin du cours préparatoire. L'objectif était alors de décroïsonner le CP et le CE1 afin de ne pas forcer le pas et de rester attentif aux différences individuelles. Les *Instructions* de 1972 rappellent en effet qu' « il ne faut pas s'attendre à voir tous les élèves apprendre à lire au même rythme. »

Afin de répondre à l'initiation progressive des enfants à la littérature, les éditeurs ont mis en place des collections de petits romans, permettant une évolution mieux adaptée à chacun. Chez Flammarion par exemple, la collection du « Père Castor » se décline en différentes catégories, par tranches d'âges : les « Castor Benjamin » de 32 pages, qui comportent de nombreuses illustrations, les « Castor Cadet » de 48 pages pour les 7 ans encore très illustrés et les « Castor Cadet » de 48 pages également pour les 8 ans, où l'on trouve deux fois plus de texte. Chez Gallimard jeunesse, la collection « Folio Junior » a été développée dans deux directions pour répondre aux attentes des jeunes lecteurs : l'une s'adresse davantage aux bons lecteurs et propose une initiation à la grande littérature, l'autre est plus contemporaine, traite de sujets actuels, du quotidien familial et scolaire des enfants afin d'éviter que les élèves ayant plus de difficultés « se perdent en route » et de toucher un public plus large, les deux étant illustrées. D'après Hélène Wadowski, la présence de l'image est nécessaire pour que l'enfant ne soit pas dégoûté de la lecture, même s'il sait lire, le nombre de pages ne doit pas être trop élevé, de même que le nombre de personnages, et la typographie doit être aérée pour que l'enfant ne se perde pas entre les lignes.

Ces collections permettent donc aux enfants d'évoluer à leur rythme et de trouver un intérêt dans leurs lectures. Cela dit, certains restent à la marge du monde des livres trop souvent associés aux exercices demandés par l'école et à l'effort qui en découle.

2) Entre plaisir et prescription

Selon Daniel Pennac, la désaffection des jeunes vis-à-vis de la lecture tient au fait que celle-ci devient une contrainte, un exercice demandé par l'école. Les élèves sont ainsi évalués d'après leur capacité à rendre compte de leurs lectures, les commenter, les interpréter. Or ces exercices finissent par rendre la lecture inaccessible à ceux qui rencontrent des difficultés et qui peuvent s'en détourner définitivement. La lecture est donc souvent vécue comme un travail contraignant et difficile alors qu'elle devrait être synonyme de plaisir. Dans un entretien pour le magazine *Livres Hebdo*, Pennac compare l'enseignement de la lecture au milieu médical, comme si les livres représentaient un traitement :

« Les élèves entrent trop souvent dans une librairie comme dans une pharmacie. Ils se présentent au libraire avec la fameuse « liste des livres à lire » comme un patient avec une ordonnance. Ils voient le libraire disparaître dans son officine, la liste à la main, et ressurgir derrière la pile des œuvres « prescrites ». Soit dit en passant, le terme de « prescripteur » ne me paraît pas le mieux approprié s'agissant de la diffusion de livres. Il sent trop sa potion. Une lecture ne relève pas d'une prescription : « Vous me lirez trois gouttes de Mallarmé matin et soir dans un grand verre de commentaire... Une mois d' *Education sentimentale* et nous verrons ce que donnent vos analyses... *La Recherche du temps perdu*, n'arrêtez pas le traitement avant la fin » Abominable. Ainsi lesté de sa quantité obligatoire de littérature annuelle, l'apprenti lecteur rentre chez lui sans rien savoir de la librairie d'où il sort. Sa scolarité achevée, Mallarmé, Flaubert ou Proust resteront au mieux dans sa mémoire comme les noms propres donnés à des injonctions de lecture. Loin de protester le jour où un fast-bouffe remplacera la librairie de son quartier, il y déposera sa progéniture pour passer ailleurs que dans les livres ce moment de liberté. Cette conception pharmacothérapeutique de la librairie est la conséquence d'un enseignement médical de la littérature. »⁶

Dans *Comme un roman*, Pennac montre ainsi comment un enfant, qui au départ éprouvait une joie incomparable à découvrir le sens des mots qu'il déchiffrait, peut se détourner de la lecture soudain son ennemie quand elle devient synonyme d'effort et d'échec. Le moment sacré de la lecture se transforme alors en une évaluation permanente de la part des parents, une série de questionnements sur le sens de ce qui vient d'être lu, « Alors, qu'est-ce que tu viens de lire, là ? Qu'est-ce que ça veut dire ? »⁷, « Alors, qu'est-ce qui lui est arrivé au prince, hein ?

⁶ « Gardiens et passeurs », *Livres Hebdo*, n° 377, 14 avril 2000

⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 54

J'attends ! »⁸ et de reproches, « Tu ne fais aucun effort ! (...) Ne joue pas la comédie ! »⁹ Dès lors, le livre perd de sa magie, il ne s'agit plus d'un voyage qui métamorphose mais d'un objet inaccessible qui donne le sentiment d'être naufragé.

« Où donc se cachent tous ces personnages magiques, ces frères, ces sœurs, ces rois, ces reines, ces héros, tant pourchassés par tant de méchants, et qui le soulageaient du souci d'être en l'appelant à leur aide ? Se peut-il qu'ils aient à voir avec ces traces d'encre brutalement écrasée qu'on appelle des lettres ? Se peut-il que ces demi-dieux aient été émiettés à ce point, réduits à ça : des signes d'imprimerie ? Et le livre devenu cet *objet* ? Drôle de métamorphose ! L'envers de la magie. Ses héros et lui étouffés ensemble dans la muette épaisseur du livre ! »¹⁰

Le livre se réduit donc à un *objet* qui a perdu toute familiarité, et qui se caractérise par une épaisseur, un poids, un nombre de pages et non plus par le plaisir qu'il procure. Ainsi, comme l'indique un article du journal *Libération* du 5 septembre 2002, le nombre de pages est devenu un critère de sélection dans la liste des livres à lire au collège et au lycée pour les professeurs de lettres car « plus de 200 pages, et c'est la révolte ». Pennac transcrit la réaction des élèves auxquels le professeur de lettres vient d'annoncer le livre à lire, réflexions dans lesquelles on retrouve son expérience de professeur et nos propres expériences d'élèves :

« - Combien de pages ?

- Trois ou quatre cent

(Menteur ...)

-C'est pour quand ?

L'annonce de la date fatidique déclenche un concert de protestations :

-Quinze jours ? Quatre cents pages (cinq cents) à lire en quinze jours ! Mais on n'y arrivera jamais,

Monsieur !

Monsieur ne négocie pas »¹¹

Pennac décrit avec humour la situation de l'adolescent qui se retrouve devant son livre à lire, *Madame Bovary*, auquel il ne parvient pas à s'intéresser, sans cesse distrait par autre chose et gardant à l'esprit la fameuse fiche de lecture à faire pour le lendemain. Il se lamente sur le nombre de pages qu'il lui reste à lire et la lenteur de sa lecture dont il ne retient rien. Une lecture qui semble l'étouffer au point qu'on en souffrirait presque pour lui.

⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 57

⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 54

¹⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 57

¹¹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 23-24

« Page 48 Il n'ose compter les heures passées à atteindre cette quarante-huitième page Le bouquin en compte exactement quatre cent quarante six Autant dire cinq cents 500 pages ! S'il y avait des dialogues, encore Tu parles ! Des pages bourrées de lignes comprimées entre des marges de minuscules, de noirs paragraphes entassés les uns sur les autres, et, par-ci par-là, la charité d'un dialogue - un tiret, comme une oasis, qui indique qu'un personnage parle à un autre personnage Mais l'autre ne lui répond pas. Suit un bloc de douze pages ! Douze pages d'encre noire ! Ca manque d'air ! Ouh là que ça manque d'air ! »¹²

Le vocabulaire qu'il emploie pour qualifier ce livre se rapporte alors à l'effort, la pesanteur, la contrainte, l'ennui, « c'est extraordinairement compact un livre », « Manque d'oxygène », « C'est épais, c'est compact, c'est dense, c'est un objet contondant, un livre »¹³, « Un livre, c'est un objet contondant et c'est un bloc d'éternité. C'est la matérialisation de l'ennui. »¹⁴, « cette pesanteur douloureusement familière, le poids du livre, poids de l'ennui, insupportable fardeau de l'effort inabouti. »¹⁵ Seul le devoir le pousse à continuer cette lecture, son walkman sur les oreilles, qui s'apparente à un calvaire, une agonie des mots : les mots tombent « comme ces chevaux qu'on achève », c'est une « hécatombe », « Il poursuit sa lecture sans se retourner sur le cadavre des mots. Les mots ont rendu leur sens, paix à leurs lettres. »¹⁶

La lecture est donc réduite à l'état de devoir, un devoir que l'on accomplit avec effort et sans grand enthousiasme. Les élèves distinguent ainsi la plupart du temps les lectures imposées des lectures choisies qu'ils lisent pour eux-mêmes, indépendamment des prescriptions scolaires. Pour nombre d'entre eux, les lectures conseillées par le professeur de lettres s'apparentent à l'obligation, à la contrainte et vont à l'encontre du désir de lire. L'enquête de Mohamed Dendani sur les pratiques de lecture du collège à l'université réalisée en 1998, met en évidence cette distinction entre les *classiques* que les jeunes déclarent avoir lus et qui leur ont été imposés et les romans pour la jeunesse, les romans étrangers et contemporains qu'ils associent au plaisir personnel et qu'ils disent avoir choisi. Après tout, le verbe lire ne vient-il pas du verbe élire, c'est-à-dire choisir ? La notion de choix est ici

¹² Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 22

¹³ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 23

¹⁴ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 24

¹⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 25

¹⁶ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 71-72

primordiale, cela fait du livre lu un livre élu, un complice, ou simplement un outil sélectionné parmi d'autres.

L'enquête de Christian Baudelot montrait également l'absence de hiérarchie et l'éclectisme des lectures des jeunes collégiens. Parmi les lectures préférées des adolescents, Stephen King arrive souvent en tête. Il s'agit d'une lecture extra-scolaire, indépendante des prescriptions des professeurs, et en relation avec l'univers audiovisuel et cinématographique des jeunes. Les lectures demandées par l'école sont au contraire vécues en général comme une contrainte, comme des livres difficiles à lire, que l'on doit constamment commenter sous la forme de la traditionnelle fiche de lecture. Si d'autres romans paraissent plus faciles à lire, c'est avant tout parce qu'« *ils ne sont pas au programme* ». Pennac souligne ainsi le succès des œuvres étrangères : « ces Anglais, ces Italiens, ces Russes, ces Américains, ont le chic pour se tenir loin du « programme ». »¹⁷ D'après lui, ce sont les exercices sur les livres qui finissent par détourner les élèves les plus réticents de la lecture, ceux qui ne parviennent pas à produire les commentaires voulus par le professeur. Car comme le dit la femme du professeur dans *Comme un roman*,

« Vos élèves écrivent ce que vous attendez d'eux ! (. . .) Qu'il faut lire ! Le dogme ! Tu ne t'attendais tout de même pas à trouver un tas de copies à la gloire des autodafés ? (. . .) Ce que tu attends, toi, c'est qu'ils te rendent de bonnes fiches de lecture sur les romans que *tu leur imposes*, qu'ils « interprètent » correctement les poèmes de *ton* choix, qu'au jour du bac ils analysent finement les textes de *ta* liste, qu'ils « commentent » judicieusement, ou « résumant » intelligemment ce que l'examineur leur collera sous le nez ce matin-là. Mais ni l'examineur, ni toi, ni les parents, ne souhaitent particulièrement que ces enfants lisent. Ils ne souhaitent pas non plus le contraire, note. Ils souhaitent qu'ils réussissent leurs études, un point c'est tout ! Pour le reste, ils ont d'autres chats à fouetter »¹⁸

Résumés, commentaires, interprétations, fiches de lecture font en effet partie des exercices classiques qui décortiquent les textes afin d'en dégager le sens : « les techniques de dissertation, d'analyse de texte (jolies *grilles* ô combien *méthodiques*), de commentaire composé, de résumé et de discussion, dûment transmises, et toute cette mécanique parfaitement rôdée pour bien faire entendre aux instances compétentes, le jour des examens, que nous ne nous sommes pas contenté de lire pour nous distraire, mais que nous avons *compris*, aussi, que nous avons fourni le fameux *effort de comprendre*. »¹⁹

¹⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 149

¹⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 84-85

¹⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 150

« Lire, c'est comprendre » : telle est la formule clé des nouvelles orientations du Ministère de l'Éducation nationale à partir de 1972. Les *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, résultant du travail des experts de la Commission Rouchette, modifient les exigences du « savoir lire ». La prise de conscience de l'échec en lecture d'un certain nombre d'élèves à leur entrée en sixième, a introduit le doute dans les méthodes d'apprentissage. Force est de constater que les exigences se sont accrues, si bien que les Universitaires déplorent que les étudiants ne sachent pas lire. Sous la III^e République, savoir lire, c'était apprendre par cœur les textes lus et répétés par le maître. Lire ne se limite plus aujourd'hui au déchiffrement de textes, il faut pouvoir saisir rapidement l'essentiel d'un texte, en tirer les informations utiles pour un travail demandé. Expliquer un texte, c'est alors savoir « aller à l'essentiel », en « tirer les informations importantes ». Cette formule « Lire, c'est comprendre » est reprise dans la définition des programmes de 1985 qui rappellent : « Lire ce n'est ni déchiffrer, ni oraliser, ni reconnaître les mots, ni deviner le sens du message. »

L'apprentissage de la lecture a fait de l'explication de texte un exercice classique, mis en place dès 1925 par les instructions officielles pour le secondaire, visant à cette époque à la formation littéraire des élites. L'explication de texte, noyau de la lecture savante, était supposée former le jugement et l'esprit d'analyse. Deux objectifs lui étaient attribués : un objectif moral, visant à dégager des œuvres, sur la base de l'admiration, des modèles de conduite et d'éthique, et un objectif herméneutique qui, par l'analyse du style, devait permettre d'atteindre la pensée de l'auteur, la signification véritable du texte. Dans les années 1970-1980, les travaux de linguistique ont introduit des changements : la lecture méthodique s'est substituée à l'explication de texte, privilégiant la forme et les aspects techniques du texte afin d'en dégager la signification. Au lycée, on attend alors de l'élève qu'il soit capable, par une prise de parole, d'élucider et de faire partager le sens de textes littéraires. Il est donc nécessaire aujourd'hui d'être capable de dégager le sens d'un texte pour justifier de sa capacité à lire. Daniel Pennac remarque alors qu' « une scolarité littéraire bien menée relève autant de la stratégie que de la bonne intelligence du texte »²⁰, car comprendre, c'est avant tout « comprendre ce qu'on attend de nous ». Le vocabulaire qu'il emploie pour qualifier ces exercices se rapporte davantage au marché du travail, les examens se déroulent finalement comme un entretien d'embauche, le candidat essaie de donner les arguments attendus par son examinateur : « un texte « bien compris » est un texte intelligemment négocié. Ce sont les dividendes de ce marchandage que le jeune candidat quête sur le visage de l'examineur

²⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 151

quand il lui coule un regard en douce après lui avoir servi une interprétation astucieuse – mais point trop audacieuse – d'un alexandrin à réputation énigmatique. (« Il a l'air content, continuons sur cette voie, elle conduit droit à la mention. ») »

Or qui ne s'est pas déjà demandé au collège ou au lycée pourquoi toujours chercher à interpréter ce qu'a voulu dire un auteur, pourquoi privilégier telle interprétation plutôt qu'une autre. Comme le montrent les études de la réception, et plus particulièrement celles de Michel de Certeau, chaque lecteur reçoit le texte de manière différente, selon ses propres expériences, son propre environnement social. Un même livre peut donc s'interpréter de différentes manières et tout le monde ne réussit pas forcément mettre des mots sur ses lectures. Ceux qui ne parviennent pas à dégager le sens d'une œuvre ou qui sont à *contre sens*, expression bien connue des professeurs de lettres, sont souvent perçus par ces derniers comme des jeunes qui *n'aiment pas lire*, ce dont ils finissent par se persuader puisque la lecture est automatiquement associée au même échec scolaire. On en conclut alors qu'ils ne s'intéressent pas à la littérature et on les range au rang de mauvais élèves. « Qu'est-ce qu'un mauvais élève ? Pour le prof c'est celui qui ne répond pas selon la règle. Un prof qui pose une question a le choix entre trois réponses, la bonne, la mauvaise et l'absurde. L'indignité professorale consiste à prendre la fausse pour l'absurde. Or, l'absurde est la réponse de la panique de l'élève qui se croit déterminé à l'ignorance. »²¹ Le « mauvais élève » est donc le plus souvent « un gamin tragiquement dépourvu d'aptitudes tactiques », « Laissé pour compte de l'école, il se croit très vite un paria de la lecture. Il s'imagine que « lire » est en soi un acte élitaire, et se prive de livres sa vie durant pour n'avoir pas su en parler quand on le lui demandait. »²² Pennac s'intéresse plus particulièrement à ces *mauvais élèves*, ces laissés pour compte, « ceux qui ne lisent pas et que terrorisent très tôt les radiations du *sens*. Ceux qui se croient bêtes... »²³ Il souhaite faire en sorte à ce qu'ils aient eux aussi la possibilité d'accéder au monde des livres. Il compare les exercices du cours de français à une « pratique médico-légale » qui effraie les élèves et ne leur donne pas envie de lire. Les livres sont en effet abordés de manière fragmentée, « au compte-gouttes analytique », comme s'il s'agissait d'une dissection.

« Depuis la nuit des temps, la méthode est la même, seuls les outils changent. Nous nous emparons des textes, les découpons en morceaux sur la table de dissection, avec le faux espoir que nos élèves trouveront dans leurs entrailles la beauté rédemptrice et le sens libérateur. Cette pratique médico-légale

²¹ « Umberto Eco / Daniel Pennac : comment raconter le monde ? », *Magazine littéraire*, 1^{er} décembre 2003

²² Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 151

²³ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 107

des belles-lettres pétrifie le plus grand nombre. Tout « choisis » qu'ils soient, nos morceaux de cadavres effraient nos écoliers. Les commentaires que nous attendons d'eux gèlent dans leur gorge et nous en concluons hâtivement qu'ils ne s'intéressent pas à la littérature »²⁴

Il oppose par conséquent l'amour du livre aux discours et analyses littéraires que produisent les « phraseurs du pouvoir culturel », critique le fait que le livre soit réduit parfois à une stratégie de communication, « ces propos où, personne n'ayant rien à dire à personne, la lecture passe au rang des sujets de conversation possibles. »²⁵ Les élèves apprennent donc davantage à *parler autour* du livre au cours de leur scolarité, excellant dans « l'art inflationniste du commentaire (je lis dix lignes, je ponde dix pages), la pratique jivaro de la fiche (je parcours 400 pages, je les réduis à cinq), la pêche à la citation judicieuse (dans ces précis de culture congelée disponibles chez tous les marchands de réussite) »²⁶, ce qui ne les conduit pas nécessairement à aimer la lecture.

3) La peur de ne pas comprendre

Pennac s'indigne par conséquent, non pas qu'une grande partie des jeunes ne lise pas, comme il le rappelle, « gardons-nous de flanquer ce théorème du corollaire selon lequel tout individu qui ne lit pas serait à considérer a priori comme une brute potentielle ou un crétin réhibitoire »²⁷, mais que certains d'entre eux n'aient pas eu accès au plaisir de la lecture parce que rejetés au dernier rang : « si l'on peut parfaitement admettre qu'un particulier rejette la lecture, il est intolérable qu'il soit – ou qu'il se croie – rejeté par elle. C'est une tristesse immense, une solitude dans la solitude, d'être exclu des livres – y compris ceux dont on peut se passer. »²⁸ Certains finissent par associer le livre aux échecs scolaires répétés, à la déception des personnes qui les entourent, si bien qu'ils ont tendance à affirmer leur nullité et à s'installer dans le « confort de la fatalité » : « Rien de tranquillisant comme un zéro perpétuel en math ou en orthographe : en excluant l'idée de progrès, il supprime les

²⁴ « Gardiens et passeurs », *Livres Hebdo*, n° 377, 14 avril 2000

²⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 95

²⁶ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 106

²⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 169

²⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 169-170

inconvenients de l'effort. »²⁹ Quand il décrit cette classe de trente-cinq élèves en échec scolaire, « Oh ! pas de ces élèves soigneusement calibrés pour franchir vite-vite les hauts portiques des grandes écoles, non, les *autres*, ceux qui se sont fait renvoyer des lycées du centre-ville parce que leur bulletin ne promettait pas de mention au bac, voire pas de bac du tout », Pennac met en évidence le rejet dont ils sont l'objet. Il les compare à des épaves qui auraient échoué sur la rive, jouant sur le double sens de ce mot. Leur échec scolaire est alors associé à l'abandon d'un navire : « Rejetés sur la rive, quand leurs copains d'hier ont pris le large à bord de lycées-paquebots en partance pour les grandes « carrières ». Epaves abandonnées par la marée scolaire. »³⁰ Il utilise cette même image lorsqu'il décrit l'adolescent en perdition devant *Madame Bovary*, qui se trouve seul dans sa chambre, « reclus » et donnerait n'importe quoi pour se trouver ailleurs : « Ses paupières lui annoncent l'imminence du naufrage. L'écueil de la page 48 a ouvert une voie d'eau sous sa ligne de résolutions. Le livre l'entraîne. Ils sombrent. »³¹

L'opinion de Daniel Pennac sur la désaffection des jeunes vis-à-vis de la lecture rejoint alors celle des enseignants du Collège Lycée Elitaire Pour Tous, rencontrés lors de la journée sur l'illettrisme du 27 avril 2004 à Grenoble. Ils attribuent la rupture des jeunes avec l'écrit davantage à un manque de confiance en soi qu'à une question de goût. Ainsi, les jeunes qui disent ne pas aimer lire, croient qu'ils n'aiment pas lire parce qu'ils n'ont jamais goûté au plaisir que procure la lecture. Le CLEPT de Grenoble, annexe du lycée Emmanuel Mounier, s'adresse à des jeunes entre 14 et 22 ans, en rupture avec l'école et souhaitant volontairement reprendre leur scolarité. Les enseignants ont mis en place une « boutique d'écriture » afin de réconcilier ces jeunes avec l'écrit, leur redonner une aptitude à lire des textes littéraires. Les enseignants cherchent ainsi à susciter la curiosité des élèves qui sont invités à s'exprimer personnellement à travers l'écriture, de manière à rompre avec l'idée de la lecture contrainte, l'idée qu'il faut écrire ce que le professeur attend d'eux, de manière suffisamment claire et sans fautes. Ils écrivent alors librement, sans avoir à se conformer à des attentes, pour se surprendre eux-mêmes, faire rire.

Le livre effraie. Tous les discours autour du livre tendent davantage à le rendre inaccessible qu'à inciter à la lecture. Ces discours entretiennent une peur secrète : la peur de ne pas comprendre. Les élèves ont tendance à rejeter les œuvres du programme, or « il n'y a

²⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 116

³⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 115

³¹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 25

que la peur pour rendre « chiants » les textes du programme. Peur de ne pas comprendre, peur de répondre à côté, peur de l'autre dressé au-dessus du texte, peur du français envisagé comme *matière* opaque ; rien de tel pour brouiller les lignes, pour noyer le sens dans le lit de la phrase. »³² Certains élèves finissent alors par se persuader qu'ils ne sont pas capables, habitués à être catalogués au rang de « mauvais élève ». A partir du moment où l'enfant se trouve dans une situation d'échec, où il ne parvient plus à susciter la satisfaction de ses premiers pas de lecteur, il perd son plaisir de départ. Les chercheurs Fabien Fenouillet et André Lieury ont mis en évidence une notion que l'on peut rapporter à cet exemple : la *résignation apprise*. A partir du moment où l'élève sent qu'il ne contrôle plus la situation, il risque de renoncer à la surmonter, à produire un effort dont il se sent incapable. C'est le cas de l'élève qui doit faire face à des échecs répétés et qui finit par affirmer lui-même « je suis nul », « j'aime pas », excluant ainsi toute chance de succès par la suite. Pennac fait référence aux fameuses fiches de la rentrée dans lesquelles les élèves notent des informations les concernant à l'attention du professeur. Il nous donne quelques exemples plus autocritiques les uns que les autres qui reflètent les représentations que se font ces élèves de leurs capacités scolaires. Il les résume ainsi : « l'esthétique « ruine » dans toute son ostentation : je suis paresseux, je suis bête, je suis nul, j'ai tout essayé, ne vous fatiguez pas, mon passé est sans avenir... »³³

Pennac illustre cette peur du livre par la description d'une bibliothèque, meuble imposant et « impénétrable » dans lequel règne l'ordre. Il compare alors l'élève à une balle qui ne pourrait que rebondir contre ce mur. Ainsi, lorsqu'il demande à ses élèves de décrire ce qu'est pour eux un lecteur, ils donnent toutes sortes d'interprétations, plus lointaines les unes que les autres de leur environnement, aucun ne se décrit lui-même ou une personne de son entourage. Le livre est comparé à un ovni, soit un objet qui ne fait pas partie de leur quotidien, quelque chose d'inaccessible, loin de leur univers et qui comporte un aspect sacré.

Et quand je leur demande de me décrire « un livre », c'est un OVNI qui se pose dans la classe : objet ô combien mystérieux, pratiquement indescriptible vu l'inquiétante simplicité de ses formes et la proliférante multiplicité de ses fonctions, un « corps étranger », chargé de tous les pouvoirs comme de tous les dangers, objet sacré, infiniment choyé et respecté, rangé avec des gestes d'officiant sur les étagères d'une bibliothèque impeccable, pour y être vénéré par une secte d'adorateurs au regard énigmatique. *Le sacré Graal* »³⁴

³² Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 148

³³ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 118

³⁴ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 155

C'est pourquoi il est nécessaire de désacraliser le livre, rompre avec tous ces discours qui tendent à ériger la littérature sur un piédestal.

B- « Il faut lire »

1) Le dogme

Dans *Comme un roman*, Daniel Pennac défend une certaine conception de la lecture et du rôle de l'école, visant à favoriser la gratuité sur l'accumulation des ressources culturelles. La lecture est en effet considérée comme la source du savoir. Comme nous l'avons vu, elle s'est imposée progressivement comme une valeur universelle. L'irruption de l'image, perçue comme une menace, a contribué à élever la lecture, quelle qu'elle soit, dans le champ culturel. Comme l'écrivent Anne-Marie Chartier et Jean Hebrard dans leur *Discours sur la lecture*, « lire devient un verbe intransitif, c'est-à-dire une valeur absolue. »³⁵ Depuis les années 1980, la majorité des discours sur la lecture approuvent toute initiative visant à « faire lire », « la lecture est devenue une valeur en soi et mieux vaut lire n'importe quoi que de ne pas lire. »³⁶ Ils n'opposent plus les *bonnes* et *mauvaises* lectures ni la lecture de formation traditionnelle et la lecture d'information plus utilitaire. Ces deux modèles ne sont plus contradictoires et cohabitent dans l'enseignement scolaire. Confrontés au spectre du déclin de la lecture chez les jeunes, parents et professeurs ne manquent pas d'arguments pour vanter les vertus du livre auprès d'eux, d'autant que la lecture est souvent associée à la réussite scolaire, l'enfant modèle étant celui qui « dévore » les livres. Ils mettent en avant de multiples raisons de lire ayant pour objectif autant d'accroître sa culture personnelle que de se distraire.



³⁵ Anne-Marie Chartier, Jean Hebrard, *Discours sur la lecture*, p 477

³⁶ Anne-Marie Chartier, Jean Hebrard, *Discours sur la lecture*, p 75

Pennac se moque de ces discours qui cherchent à justifier l'acte de lire et à convaincre les jeunes qu'« il faut lire ». Selon lui, ce sont ces arguments que l'on débite à longueur de temps qui sont responsables du désengagement de la jeunesse vis-à-vis de la lecture. Il s'attaque à ce « dogme », cette « pétition de principe », qui présente la lecture comme une contrainte, un devoir, allant à l'encontre du plaisir de lire. La lecture est avant tout une démarche personnelle qui ne peut s'imposer. Elle peut parfois s'associer à un acte de résistance. Daniel Pennac fait ainsi référence à « cette vérité qui va radicalement à l'encontre du dogme : la plupart des lectures qui nous ont façonnés, nous ne les avons pas faites *pour*, mais *contre*. Nous avons lu (et nous lisons) comme on se retranche, comme on refuse, ou comme on s'oppose. Si cela nous donne des allures de fuyards, si la réalité désespère de nous atteindre derrière le « charme » de notre lecture, nous sommes des fuyards occupés à nous construire, des évadés en train de naître. Chaque lecture est un acte de résistance. (...) A toutes les contingences. (...) Une lecture bien menée sauve de tout, y compris de soi-même. »³⁷ Or la plupart du temps, la lecture est présentée sous la forme d'une obligation, une nécessité que l'on cherche à justifier. Il s'en prend aux parents, soucieux de l'avenir scolaire de leurs enfants et qui souhaitent leur donner la formation la plus complète et surtout la plus efficace possible. La lecture est alors conçue davantage comme un moyen d'atteindre ces objectifs que pour elle-même.

Pennac met en scène une réunion entre les parents d'un élève et un professeur de français. Les parents sont obnubilés par la réussite ou plutôt par un possible échec de leur enfant. Ils considèrent le manque de lecture de leur enfant uniquement dans sa dimension scolaire, se préoccupent essentiellement de la rentabilité culturelle qui en découle, de l'apport de la lecture en terme de résultat, en essayant constamment de lui fournir une formation parfaite. Or cet effort est voué à l'échec puisqu'ils ne parviennent pas à intéresser leur enfant à la lecture et le professeur y voit sa matière bafouée, réduite à la question cruciale : « Pensez-vous qu'un échec en français puisse être une cause de redoublement ? »³⁸ Seuls comptent les résultats, la peur du redoublement. Pennac décrit ainsi sa propre expérience de professeur de lettres à travers ce professeur usé à force d'entendre les parents parler de « l'absolue nécessité de lire, qui fait l'unanimité »³⁹, les livres étant « in-dis-pen-sables » à la réussite, « il faudra pourtant

³⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 90-91

³⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 76

³⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 78

que ce gosse se fourre ça dans la tête ! »⁴⁰ La lecture est érigée en principe universel, une vérité admise par tous et qui ne peut se réfuter. Celui qui ne lit pas est donc stigmatisé.

A force de leur répéter les multiples raisons pour lesquelles il faut qu'ils lisent, les enfants finissent par les intégrer, ce qui ne les pousse pas à lire pour autant, bien au contraire. Pennac s'attriste en effet de voir les élèves lui réciter ce dogme, ce « bréviaire », tout en sachant pertinemment que peu lisent. Il prend l'exemple d'un sujet de dissertation : « Que pensez-vous de cette injonction de Gustave Flaubert à son amie Louise Collet : *lisez pour vivre !* » et énumère ainsi toutes les raisons de lire que lui donnent ses élèves et qui confirment pour tous bien sûr le propos de Flaubert.

« Pour apprendre. Pour réussir nos études. Pour nous informer. Pour savoir d'où l'on vient. Pour savoir qui l'on est. Pour mieux connaître les autres. Pour savoir où l'on va. Pour conserver la mémoire du passé. Pour éclairer notre présent. Pour profiter des expériences antérieures. Pour ne pas refaire les bêtises de nos aïeux. Pour gagner du temps. Pour nous évader. Pour chercher un sens à la vie. Pour comprendre les fondements de notre civilisation. Pour entretenir notre curiosité. Pour nous distraire. Pour nous cultiver. Pour communiquer. Pour exercer notre esprit critique. »⁴¹

Ils ont donc tous les meilleures raisons de lire. C'est uniquement la nécessité de lire qu'ils en retiennent, l'utilité de la lecture et non le plaisir qu'elle peut susciter. Or toutes ces raisons ne les incitent pas à lire, ce qui finit par exaspérer le professeur entrain de corriger des copies contenant toutes les mêmes arguments raisonnables sans qu'aucun n'exprime simplement son goût pour la lecture.

« Il faut lire, il faut lire ! l'interminable litanie de la parole éducative : *Il faut lire* ... quand chacun de leurs phrases prouve qu'ils ne lisent jamais ! »⁴²

L'introduction du plaisir de lire à l'école depuis les années 1970 aurait cependant un effet pervers. Le plaisir est devenu une « valeur » et la contrainte a été dévalorisée. Comme nous l'avons vu précédemment, l'école s'est ouverte progressivement à l'ensemble des lectures des jeunes aujourd'hui très diversifiées, encourageant le plaisir de lire pour soi. Le plaisir de lire fait donc également partie du « dogme » véhiculé par l'école : non seulement il

⁴⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 79

⁴¹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 80-81

⁴² Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 83

faut lire, mais il faut lire par plaisir. Le modèle de la lecture plaisir est donc paradoxal puisque dans l'expression « tu dois lire par plaisir », on trouve à la fois l'idée de devoir qui désigne l'utilité et celle de plaisir qui renvoie à l'appropriation personnelle du livre, à la gratuité.

Or tout le monde n'éprouve pas ce plaisir, seuls ceux qui disposent déjà d'une certaine familiarité avec le livre en ont la possibilité. Les autres s'en éloignent d'autant qu'ils ne sont en contact avec le livre que par le biais de l'institution scolaire. Comme le remarque François de Singly, dans son essai « le livre et la construction de l'identité », ceux-ci se sentent donc exclus et s'excluent d'eux-mêmes du groupe de ceux qui éprouvent dans la culture un plaisir gratuit et libre. Selon Jean-Claude Passeron, seuls les jeunes disposant du meilleur environnement extérieur à l'école risquent donc de pouvoir suivre le modèle de la lecture plaisir. Selon l'enquête de 1993, associée à l'évaluation des collégiens, « Les niveaux de lecture à l'entrée au CE2 et en 6^e » de la direction de l'évaluation et de la prospective, les collégiens qui sont tout à fait d'accord avec l'opinion, « la lecture n'est pas une distraction : on ne lit que pour étudier » sont ceux qui obtiennent les résultats les plus faibles en français. Lire est considéré comme une activité difficile à laquelle ils ne trouvent pas d'intérêt suffisant et le français est une matière qui les intéresse peu. L'enquête de Mohamed Dendani obtient les mêmes résultats : la lecture est vécue de façon très différente selon les prédispositions des adolescents. A la question « Lire un livre pour l'école, est-ce une corvée, un plaisir ou un travail comme un autre ? », 25 % de ceux qui s'estiment très bons en français associent cette lecture au plaisir contre 10 % de ceux qui se jugent assez bons élèves, 7,5 % des élèves moyens et 5 % des élèves en difficulté. Daniel Pennac rappelle ainsi que « le bon élève jouit très tôt de la volupté de comprendre, l'incomparable jouissance d'avoir compris. Le mauvais élève n'a même pas l'idée de cette volupté. Et il faut amener l'élève à reconnaître le maître. »⁴³ Il est nécessaire de rappeler néanmoins que les élèves qui maîtrisent bien les compétences de lecture et le corpus prescrit par le programme ne sont pas nécessairement, hors de l'école, de gros lecteurs et inversement parmi ceux qui obtiennent des résultats faibles en français, certains lisent beaucoup.

Les réflexions d'Alain Viala sur le modèle de la lecture plaisir rejoignent celles de François de Singly et de Jean-Claude Passeron. Selon lui, seules les personnes disposant déjà d'un capital culturel peuvent éprouver ce type de plaisir. Ce modèle relève davantage d'un mythe de la lecture idéale, encore présent à l'école, qui suppose une première lecture de la part des élèves pendant laquelle ils éprouvent le plaisir de lire une œuvre complète, suivie d'une

⁴³ « Umberto Eco / Daniel Pennac : comment raconter le monde ? », *Magazine littéraire*, 1^{er} décembre 2003

relecture effectuée à l'école, fragmentée, explicative, qui commente ce qui a éveillé l'intérêt. D'autant que le corpus au programme s'intègre dans un corpus plus large supposé connu des élèves. « Ces exercices modèles viennent d'un temps où l'enseignement de niveau secondaire et supérieur s'adressait à des populations qui avaient déjà un capital culturel, que l'on pouvait traiter sur le mode de l'« approfondissement ». Aujourd'hui, les populations concernées ont changé, le capital n'est pas forcément déjà constitué par l'héritage familial et scolaire, mais le schème de la lecture d'approfondissement persiste, alors que la question qui se pose est peut-être plutôt celle de l'acquisition première d'un capital de lectures « cursives ». »⁴⁴ Pennac considère également qu'il ne faut pas présupposer un patrimoine culturel déjà construit chez les jeunes, ne pas leur imaginer de « *bibliothèque dans la tête* », le seul contexte qui compte est celui de la classe : « Les chemins de la connaissance n'aboutissent pas à cette classe : ils doivent en partir ! »⁴⁵

2) Le plaisir de lire à l'école

Cela dit, le plaisir de lire peut-il avoir sa place au sein de l'institution scolaire ?

Aujourd'hui, le débat public sur les relations entre l'école et la lecture tend à souligner l'incompatibilité entre les exigences scolaires et le plaisir de lire. Pennac souligne la contradiction à laquelle se heurte l'enseignement de la littérature. La lecture fait partie de l'intimité de chacun. On ne trouve donc pas forcément les mots ni l'envie de partager cette intimité. Selon lui, la lecture peut donc difficilement figurer comme un acte de communication car « Ce que nous lisons, nous le taisons. (...) Ce silence-là est le garant de notre intimité. »⁴⁶ C'est pourquoi les « droits imprescriptibles du lecteur » comportent le « droit de nous taire », « En sorte que nos raisons de lire sont aussi étranges que nos raisons de vivre. Et nul n'est mandaté pour nous réclamer de comptes sur cette intimité-là. »⁴⁷

Les enquêtes sociologiques ont en effet montré que la lecture appartient davantage au domaine privé, à l'usage individuel, en comparaison à la télévision perçue comme une pratique plus collective et familiale, ce qui explique en partie la préférence des adolescents

⁴⁴ Alain Viala, « Demandez le programme » in Bernadette Seibel, *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, p 327

⁴⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 141

⁴⁶ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 93

⁴⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 197

pour cette dernière et leur relatif détachement de la lecture à ce moment charnière de la sociabilité amicale.

De plus, la lecture doit rester un acte gratuit pour être appréciée, or cela semble difficilement conciliable avec les travaux effectués dans le cadre scolaire. L'enseignement de la lecture puis de la littérature passe nécessairement par la production d'un effort. On parle alors régulièrement de cette génération d'« enfants-rois » qui auraient perdu le goût de l'effort, habitués à ce que leurs exigences soient satisfaites gratuitement, à l'image de la société elle-même qui favorise la satisfaction rapide des besoins. Beaucoup éprouvent des difficultés à s'adapter à la concentration intellectuelle demandée par l'école. Dans sa *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Luc Ferry avance à ce sujet, que le système scolaire a fait preuve d'« une préférence marquée pour les dispositifs pédagogiques qui cultivent d'autres qualités que les traditionnelles valeurs du mérite, de l'effort et du travail. » L'évolution individualiste de la société serait ainsi responsable des difficultés que rencontre l'école : « les élèves ont aujourd'hui gagné en reconnaissance ce que l'autorité de l'institution a perdu en superbe. Il n'en demeure pas moins que son exacerbation dans la période contemporaine a précipité l'école dans la crise, en valorisant l'innovation au détriment de la tradition, l'authenticité aux dépens du mérite, le divertissement contre le travail, et la liberté illimitée en lieu et place de la liberté réglée par la loi. »⁴⁸ Une nouvelle conception de l'éducation est apparue et s'est développée depuis la fin des années 1960 qui cherche non plus à *élever* l'élève « qui était invité à se hisser jusqu'à la réalisation d'idéaux supérieurs », mais à épanouir sa personnalité, favorisant ainsi « l'expression de soi plutôt que le souci des héritages transmis, l'esprit critique plutôt que le respect des autorités, la spontanéité plus que la réceptivité, l'innovation plutôt que la tradition, etc. »⁴⁹ La loi d'orientation de 1989 visait ainsi à « mettre l'élève au centre du système éducatif ». D'après Luc Ferry, ce qu'il est nécessaire de mettre au centre du système éducatif aujourd'hui, « ce n'est pas l'élève ou les savoirs seuls, mais d'évidence la relation entre l'élève et les savoirs, c'est-à-dire d'un côté le rôle de transmission qui est celui des maîtres et de l'autre, l'impératif de travail qui est celui des élèves. »⁵⁰ Il convient alors de trouver un juste milieu entre la liberté totale donnée à l'enfant, qui mènerait à l'anarchie, et l'absence totale de liberté, proche de l'absolutisme. Les systèmes scolaires modernes ont ainsi cherché, par le biais du travail, à respecter la liberté de l'enfant, tout en lui enseignant une discipline.

⁴⁸ Luc Ferry, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, p 45

⁴⁹ Luc Ferry, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, p 41

⁵⁰ Luc Ferry, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, p 47

Un dossier récent du *Monde de l'éducation* se penche sur la démotivation des jeunes, leur « mauvais goût de l'effort » et l'idée, à laquelle adhèrent de nombreux spécialistes, selon laquelle, « les jeunes sont réfractaires à la contrainte ». L'éducation à l'effort est donc nécessaire. L'école doit apprendre à apprendre, et ce dès le plus jeune âge. D'après les recherches de Fabien Fenouillet et André Lieury regroupées dans leur ouvrage, *Motivation et réussite scolaire*, une activité pratiquée pour le plaisir perd de son intérêt à partir du moment où elle se trouve dans un environnement contraignant. Le plaisir est à la source de ce qu'ils nomment la motivation *intrinsèque*, que l'on trouve surtout dans les activités extra-scolaires et librement choisies. Ils lui opposent la motivation *extrinsèque* qui trouve son origine en dehors de l'activité pratiquée, pour obtenir une récompense par exemple, dans le cadre scolaire pour avoir de bonnes notes, faire plaisir à ses parents ou à ses professeurs. Pennac montre en effet la joie que l'enfant éprouve devant la satisfaction de ses parents au moment de son apprentissage de la lecture. C'est dans cette satisfaction qu'il trouve un encouragement à poursuivre ses efforts. Ainsi, « ce qu'un enfant apprend d'abord, ce n'est pas l'acte, *mais le geste de l'acte*, et que, si elle peut aider l'apprentissage, cette ostentation est d'abord destinée à le rassurer, en nous complaisant. »⁵¹ Selon Pennac, chacun éprouve le plaisir de lire au moment de son apprentissage. Cela dit, il est nécessaire de l'entretenir, de manière à ce que la lecture ne devienne pas simplement un exercice scolaire.

Pennac s'interroge lui aussi sur la compatibilité entre ce plaisir et l'effort requis par l'école. Tout se passe comme si « le rôle de l'école se bornait partout et toujours à l'apprentissage de techniques, au devoir de commentaire, et coupait l'accès immédiat aux livres par la proscription du plaisir de lire. Il semble établi de toute éternité, sous toutes les latitudes, que le plaisir n'a pas à figurer au programme des écoles et que la connaissance ne peut qu'être le fruit d'une souffrance bien comprise. »⁵² François de Singly se demande ainsi « pourquoi l'école devrait-elle placer au centre de ses préoccupations un objectif, « l'amour du livre », construit comme non scolaire ? »⁵³ L'institution scolaire peut participer à cette fonction par le biais des bibliothèques et des centres de documentation dans lesquels les jeunes peuvent s'affranchir des contraintes professorales et parentales. D'après Pennac, l'école nous apprend à lire mais l'amour de la lecture s'éprouve au dehors. L'effort peut

⁵¹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 52

⁵² Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 88

⁵³ François de Singly, « le livre et la construction de l'identité », in *Identité, lecture, écriture* p 148

devenir un plaisir mais « cela tient au hasard de la rencontre, pas au génie de l'Institution. C'est le propre des êtres vivants de faire aimer la vie, même sous la forme d'une équation du second degré, mais la vitalité n'a jamais été inscrite au programme des écoles. »⁵⁴ Cela dit, si le plaisir de lire peut difficilement se transmettre dans le carcan des contraintes scolaires, peut-on affirmer pour autant que « la contrainte tue l'intérêt », tel que le laissent penser les recherches de Fabien Fenouillet et André Lieury sur la motivation ? Bernard Gerde, professeur de lettres au Collège Lycée Elitaire Pour Tous, s'oppose à cette idée. Il ne conçoit pas d'éveiller le goût des élèves en l'absence d'exigences, de contraintes. L'éducation à l'effort est nécessaire à leur retour dans le milieu scolaire et à leur intégration sociale en général. Le travail de l'enseignant consiste selon lui à élever l'élève, ce qui explique la présence du mot « élitaire » dans l'intitulé de l'établissement. Le CLEPT repose en premier lieu sur le respect et les exigences réciproques entre jeunes et adultes. L'exigence est ainsi pour l'élève la forme concrète du respect que les autres ont pour lui. Elle est nécessaire à la structuration du jeune en difficultés scolaires, indispensable pour qu'il ne se sente pas livré à lui-même. Dans la « boutique d'écriture », les jeunes écrivent librement, le tout dans un ensemble de règles qu'ils sont tenus de respecter. L'exemple de la « boutique d'écriture » du CLEPT constitue donc une initiative innovante qui lie l'exigence au plaisir.

Daniel Pennac montre également le plaisir que peuvent éprouver des jeunes à lire des œuvres qui leur paraissent au départ inaccessibles parce que faisant partie des classiques, associés à une littérature difficile et ennuyeuse. Il souhaite faire accéder les jeunes aux grandes œuvres et ne pas réduire ses exigences parce qu'ils semblent ne pas s'y intéresser au départ. La satisfaction d'avoir surmonté un obstacle n'en est que plus grande lorsqu'ils se rendent compte qu'ils sont capables de lire et d'apprécier un livre qu'ils n'auraient jamais pensé lire. Pennac cherche ainsi à leur ouvrir l'accès au monde des livres souvent peu familier. Il montre ainsi la satisfaction des élèves qui, lorsque le livre cesse d'être un ennemi, réussissent à conjuguer effort et plaisir :

« Une fois réconciliés avec la lecture, le texte ayant perdu son statut d'*énigme* paralysante, notre effort d'en saisir le sens devient un plaisir, (.) une fois vaincue la peur de ne pas comprendre les notions d'effort et de plaisir oeuvrent puissamment l'une en faveur de l'autre, mon effort, ici, garantissant l'accroissement de mon plaisir, et le plaisir de comprendre me plongeant jusqu'à l'ivresse dans l'ardente solitude de l'effort »⁵⁵

⁵⁴ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 89

⁵⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 150

3) Il faut désacraliser le livre



Il est donc nécessaire de rompre avec les discours sur la lecture qui en font une valeur en soi et tendent à stigmatiser les non lecteurs et alimenter la peur des élèves en difficultés pour qui la littérature semble inaccessible. La sacralisation du livre remonte à la création du Codex, l'ancêtre du livre, composé de feuilles de parchemin cousues, adopté par les premiers chrétiens qui y inscrivaient les Evangiles. Jusqu'au XIIe siècle environ, le Codex est considéré comme le support de la parole de Dieu, lieu de toute la connaissance et de la seule représentation du monde valable. Le livre gardera longtemps ce même statut, celui que la IIIe République sera chargée de transmettre aux jeunes écoliers. Le développement des technologies de la communication a progressivement porté atteinte à ce statut en proposant d'autres regards sur le monde, cependant, le livre, la littérature en particulier, garde encore une position symbolique prédominante culturellement. Dans les années 1960, Pierre Bourdieu a cherché à désacraliser la littérature consacrée par les critiques, les institutions et le public élitiste, sans pour autant lui ôter ses qualités. Certains enseignants se sont interrogés par la suite sur le rôle de l'institution scolaire dans le renforcement de la légitimité de certaines œuvres au détriment de la « para-littérature », non consacrée socialement, mais pourtant digne d'intérêt. Alain Viala a analysé le processus de « canonisation des auteurs « classiques » à l'école ». Ce processus puise ses origines au XVIIe siècle au moment de l'instauration du statut social de l'écrivain. Les œuvres consacrées par l'Académie française étaient alors destinées pour l'essentiel à une noblesse de cour, aux clercs et aux riches bourgeois. Depuis, la diversification des écrits et l'élargissement du public de lecteurs ont étendu la définition de l'écrivain, donnant lieu à une classification progressive, une hiérarchie des écrivains et de leurs œuvres, en quête de légitimité culturelle. La littérature destinée à une élite sociale ou intellectuelle au XIXe siècle a été délimitée à la fois par les écrivains, les critiques et le public destinataire, soucieux d'affirmer sa distinction. Les évolutions du XXe siècle ont conduit à prendre en considération la littérature ne faisant pas partie des classiques. Nous pouvons reprendre à ce titre la distinction qui est souvent faite entre la littérature classique et la littérature « populaire ». Daniel Pennac définit cette dernière comme « une littérature où la narration (le récit) prendrait le pas sur l'écriture (le style), une littérature qui d'abord, nous raconterait une histoire. »⁵⁶ La littérature classique, qui est

⁵⁶ « Populaire, mon œil ! » *Le Monde des Débats*, juillet-août 2000

réputée comme étant plus « difficile à lire », requiert un effort de la part du lecteur pour assimiler les « codes » de l'auteur, sa « langue ». La littérature populaire « nous propose une lecture univoque ». Il distingue néanmoins la littérature populaire de la littérature industrielle. Selon lui, « la littérature populaire crée des types » alors que « la littérature industrielle reproduit des stéréotypes – et perd de ce fait sa qualité de littérature. » La littérature industrielle fait partie des mauvais romans qui utilisent l'actualité « pour pondre une fiction de circonstance. »⁵⁷ Ils sont le résultat d'études de marché, de purs produits commerciaux qui s'adressent à des catégories de lecteurs bien déterminées. Ainsi ces romans ne créent rien mais se contentent de reproduire et simplifier. Il oppose donc cette littérature du « prêt à jouer » à la complexité du roman, cet « art de vérité » dans lequel on retrouve un auteur et une réalité. Cela dit, il ne dénigre pas pour autant l'utilité que peuvent avoir ces lectures stéréotypées, dans la mesure où elles lui permettent de faire accéder ses élèves à des lectures plus élaborées. L'enquête menée par Christian Baudelot notamment révèle l'absence de hiérarchie dans les goûts des collégiens qui ont tendance à mélanger la littérature industrielle et les classiques auxquels ils sont initiés dans le cadre scolaire. Pennac rappelle également : « Les bons et les mauvais, pendant un certain temps, nous lisons tout ensemble. De même que nous ne renonçons pas du jour au lendemain à nos lectures d'enfant. Tout se mélange. » D'après lui, il est nécessaire de respecter cette diversité. Après tout, le droit de lire n'importe quoi figure parmi les droits imprescriptibles du lecteur, ainsi que le droit au « bovarysme », « maladie textuellement transmissible », « cette satisfaction immédiate et exclusive de nos *sensations* : l'imagination enfle, les nerfs vibrent, le cœur s'emballe, l'adrénaline gicle, l'identification opère tous azimuts, et le cerveau prend (momentanément) les vessies du quotidien pour les lanternes du romanesque... C'est notre premier *état* de lecteur à tous. Délicieux. »⁵⁸ Il faut laisser les jeunes prendre conscience par eux-mêmes des bons et mauvais romans sans dénigrer leurs lectures, au risque de les dégoûter de la lecture en général. Il s'agit d'un cheminement naturel chez l'apprenti lecteur qui finit par se lasser de ces romans au « frisson facile » et recherche davantage de complexité.

« Insensiblement, nos désirs nous poussent à la fréquentation des « bons ». Nous cherchons des écrivains, nous cherchons des écritures ; finis les seuls camarades de jeu, nous réclamons des *compagnons d'être*. L'anecdote seule ne nous suffit plus. Le moment est venu où nous demandons au roman autre chose que la satisfaction immédiate et exclusive de nos *sensations* »

⁵⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 181

⁵⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 184

Une des grandes joies du « pédagogue », c'est – toute lecture étant autorisée – de voir un élève claquer tout seul la porte de l'usine Best-seller pour monter respirer chez l'ami Balzac. »⁵⁹

Il critique au contraire les personnes qui ont tendance à mépriser tout ce qui sort de la lecture « savante », des œuvres classiques, les invitant à se remémorer leurs lectures d'adolescents, leurs « premiers émois de lecteurs », plutôt que de chercher sans cesse à marquer leur distinction avec le reste du « peuple », cette même *distinction* qu'analyse Pierre Bourdieu. D'autant que ces critiques partagent aussi ce « bovarysme », « convaincus pour toujours que madame Bovary c'est l'autre. »⁶⁰ Alors qu'ils se moquent des lectures adolescentes, ils sont les premiers à œuvrer pour le succès d'un écrivain « télégénique » qu'ils n'hésitent pas à critiquer une fois la mode dépassée. Dans un entretien pour *Le Monde des Débats*, Pennac se moque par conséquent de ce type d'individus qui cherchent à se démarquer du reste du « peuple » :

« Quand j'entends un critique littéraire déclarer sur les ondes, en parlant d'un roman à la thématique certes simplette, au style certes pataud, mais qui rencontre un immense succès : « *Et tant pis pour les cinq cent mille connards qui ont aimé ça !* », j'ai le sentiment que ce garçon () se situe parmi les uns (les quelques-uns) et que tout son « honneur littéraire » tient précisément à ce qu'il se distingue des autres « de tous les autres » une certaine conception du « peuple »)

Quand je lis sous la plume d'un autre critique que parmi les cinq cents romans de la rentrée 1999 il n'y en a pas un seul qui soit « lisible », je me dis que les uns sont décidément bien seuls sur le rocher de leur excellence, perdus dans la marée de tous ces autres, qui lisent des romans « illisibles »

Quand j'apprends qu'un universitaire patenté bâtit ses cours sur le présupposé qu'il n'y a plus un romancier digne de ce nom depuis Gide, plus un philosophe depuis Sartre, plus un mouvement intéressant depuis le surréalisme . je trouve la caste des uns de plus en plus isolée et la multitude des autres de plus en plus abandonnée.

Il se pourrait bien que « le peuple », aujourd'hui, aux yeux de cette caste, ce soit l'ensemble de ces autres qui lisent si mal, et constituent pourtant le marché du livre, toutes catégories sociales confondues »⁶¹

Même si le livre tend à se banaliser, comme nous l'avons vu précédemment, la représentation lettrée de la lecture, qu'alimentent les cercles mondains de la littérature, reste omniprésente et continue d'être véhiculée par l'école. Or cette conception n'incite pas à lire. Ce type de comportements ne fait qu'isoler davantage les non lecteurs. Pennac compare alors les adultes

⁵⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 183

⁶⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 186

⁶¹ « Populaire, mon œil ! », *Le Monde des débats*, juillet-août 2000

aux « gardiens d'un temple », celui de la lecture qu'ils protègent comme un objet sacré, un lieu de culte dont ils font l'éloge mais en ferment l'accès. Ils ne cessent de se lamenter sur le déclin de la lecture qu'ils érigent en principe culturel. Ils perçoivent la lecture comme un véritable combat, les termes relatifs à la lutte étant récurrents en la matière. Or toutes ces grandes formules ne font qu'aller à l'encontre du désir de lire. Il dit à ce propos,

«Prenez un livre, un auteur, un mouvement littéraire, ôtez tout ce qui en fait un organisme vivant, aspirez sa substantifique moelle, momifiez-là, décrêtez-en le culte, vous aurez votre temple et avec un peu d'entregent vous en deviendrez le gardien Les gardiens du temple se reconnaissent à ce qu'ils décrètent et à ce qu'ils déplorent. Décrètent la nécessité de lire mais déplorent la mort de la littérature (), décrètent la libération par le livre, déplorent que la lecture ne soit plus qu'un divertissement, décrètent l'excellence, déplorent la médiocrité ()
Décrètent et déplorent
Mais ne font rien *passer*
Décrètent et déplorent
Hors toute responsabilité
Et pourquoi nous sentirions-nous responsables,
Nous qui nous sommes « tant battus pour le livre » ?
Toutes ces dignités qui se « battent pour » sans jamais descendre dans la vie »⁶²

Ce passage sonne comme une chansonnette, un poème au travers duquel Pennac se moque de ces « gardiens du temple » qui prétendent détenir toutes les grandes vérités et passent à côté de l'essentiel : la transmission du plaisir de lire. Il faut donc désacraliser la lecture. Cet argument était déjà mis en avant au moment de l'introduction du livre de poche, perçu comme la vulgarisation du livre réduit à un objet de consommation. A partir de ce moment, « la culture n'est plus une déesse sacralisée et inaccessible »⁶³ comme l'écrivent Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré.

Pennac souhaite ainsi modifier l'image que les adultes donnent du livre afin d'en donner une description plus réaliste, d'en faire un objet familier, un complice. Il rompt alors avec la vision de la bibliothèque imposante dans laquelle chaque livre est soigneusement rangé. Le livre est au contraire présent dans tout l'espace social, le métro étant « la plus

⁶² « Gardiens et passeurs », *Livres Hebdo*, n° 377, 14 avril 2000

⁶³ Chantal Horellou-Lafarge, Monique Segré, *Regards sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*, p 18

grande bibliothèque du monde. »⁶⁴ Le temps de lire est avant tout un temps volé et chacun a le droit de lire n'importe où. Il décrit ainsi l'enthousiasme avec lequel le soldat accepte de se livrer à la traditionnelle « *corvée de chiottes* » afin de plonger dans les œuvres complètes de Nicolas Gogol. Le livre s'inscrit dans une relation de possession, « Dès qu'un livre finit entre nos mains, il est à nous, exactement comme disent les enfants : « C'est *mon* livre »... partie intégrante de moi-même »⁶⁵, c'est un esclave à qui l'on fait subir les pires traitements, de la page cornée aux marges griffonnées : « C'est le prix de l'amour, la rançon de l'intimité. » Il met donc l'accent avant tout sur la relation affective qui s'établit entre le lecteur et son livre. De plus, les adultes se permettent de donner des leçons aux plus jeunes, de déclamer de beaux discours sur les vertus de la lecture, alors qu'ils s'accordent eux-mêmes des droits qu'ils leur refusent : « En matière de lecture, nous autres « lecteurs », nous nous accordons tous les droits, à commencer par ceux que nous refusons aux jeunes gens que nous prétendons initier à la lecture. »⁶⁶ Pennac établit ainsi ses fameux « droits imprescriptibles du lecteurs », au nombre de dix « parce que c'est le nombre sacré des fameux Commandements et qu'il est plaisant de le voir pour une fois servir à une liste d'autorisations. »⁶⁷ Le droit de ne pas lire figure en première place. Il est nécessaire de cesser de stigmatiser les non lecteurs, comme s'il s'agissait d'une pathologie sociale. Il conçoit tout à fait que certains puissent ne pas aimer lire, ce qui ne les rend pas moins fréquentables : « Ils sont tout aussi « humains » que nous, parfaitement sensibles aux malheurs du monde, soucieux des « droits de l'homme » et attachés à les respecter dans leur sphère d'influence personnelle, ce qui est déjà beaucoup – mais voilà, ils ne lisent pas. Libre à eux. »⁶⁸ Il faut donc se garder de faire passer la lecture pour une « obligation morale ». L'initiation à la lecture des jeunes fait partie de leur éducation, libre à eux ensuite de juger s'ils ressentent ou non le « besoin des livres ». La condition étant qu'il s'agisse d'un choix et non d'un sentiment de rejet, d'incapacité comme nous l'avons vu. De plus, il arrive que certains livres nous résistent, pas forcément parce qu'ils sont plus difficiles à lire que d'autres, mais il s'agit plutôt d'« une réaction chimique qui n'opère pas. » Tout le monde devrait avoir le droit de ne pas finir un livre, le laisser de côté, sans pour autant remettre en question ses propres compétences.

⁶⁴ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 137

⁶⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 159

⁶⁶ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 162

⁶⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 163

⁶⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 168

« Alors nous avons le choix : ou penser que c'est *notre faute*, qu'il nous manque une case, que nous abritons une part de sottise irréductible, ou fouiner du côté de la notion très controversée de *goût* et chercher à dresser la carte des nôtres. Il est prudent de recommander aux enfants cette seconde solution. D'autant qu'elle peut offrir ce plaisir rare : relire en comprenant enfin *pourquoi* nous n'aimons pas. Et ce rare plaisir : entendre sans émotion le cuistre de service nous brailler aux oreilles :

- Mais cômment peut-on ne pas aimer Stendhaaaal ?

On peut »⁶⁹

Pennac rejette donc les discours moralisateurs sur la lecture qui ne font que détourner davantage les non lecteurs des livres et stigmatiser les élèves en difficulté pour qui le livre est réservée à une élite dont il ne fait pas partie. Depuis les années 1980-1990, l'introduction de la notion d'illettrisme apparaît comme la forme la plus radicale du recul de la lecture, notamment l'idée qu'il existerait un illettrisme scolaire qui suscite de nombreuses polémiques.

C- De l'illettrisme à l'illettrisme « scolaire »

1) La notion d'illettrisme

Jusqu'à la publication du premier rapport *Des illettrés en France* de Véronique Espérandieu, Antoine Lion et Jean-Pierre Bénichou en 1984, l'illettrisme ne représentait pas un problème social. La découverte de ce phénomène provoque un choc : comment peut-il se trouver de telles personnes dans des pays industrialisés alors que l'alphabétisation s'y est effectuée par la scolarisation obligatoire ? Avant de devenir une affaire d'Etat, la thématique de l'illettrisme avait été portée par des mouvements militants, à commencer par l'association ATD Quart Monde, mouvement international de lutte contre la misère et l'exclusion sociale. En 1977, son porte-parole et fondateur, le père Joseph Wrésinski, déclarait lutter pour que « dans dix ans (...) il n'y ait plus un seul illettré dans nos cités, que tous aient un métier en

⁶⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 178

main, que celui qui sait apprenne à celui qui ne sait pas. »⁷⁰ Ces propos ont donné l'impulsion aux discours qui allaient suivre.

Le terme d'illettrisme a été inventé en France pour signifier la spécificité du problème. Il est à distinguer de l'analphabétisme, défini par l'Unesco en 1958 comme « toute personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant un exposé bref et simple de faits en rapport avec la vie quotidienne. » D'après la définition du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, de 1995, l'illettrisme s'emploie au sujet d'adultes de plus de 16 ans très handicapés dans leur rapport à la lecture et l'écriture, « ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle », bien qu'ils aient fréquenté l'institution scolaire pendant au moins cinq ans et en sont sortis pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles sans avoir pu user des « savoirs premiers » ni acquis le goût de cet usage. « Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication. »⁷¹ L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme a modifié cette définition en 2003 afin d'insister sur les acquis des personnes en situation d'illettrisme et sur leur situation en termes d'intégration ou d'exclusion sociale.

« L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc. Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs. »

Cadre national de référence, Anlci, 2003

L'illettrisme s'apparente à l'analphabétisme fonctionnel, tel que le conçoivent les autres pays. L'Unesco le définit ainsi en 1978 : « Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui

⁷⁰ Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture*, p 622

⁷¹ <http://www.bienlire.education.fr/04-media/pagefenetre/illettrisme.htm>

permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté. » En adoptant le mot « illettrisme », la France choisit de distinguer deux situations : l'illettrisme pour les personnes francophones scolarisées en langue française qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la communication écrite et l'analphabétisme pour les personnes étrangères, ou d'origine étrangère, n'ayant jamais appris de code écrit. A chacune des deux situations correspond donc une aide différente, contrairement à d'autres pays, comme le Canada ou la Belgique, qui abordent le problème de manière plus globale, quelles que soient les causes qui conduisent à la non-maîtrise de la langue écrite, de même pour les organisations internationales. Le problème du vocabulaire revient donc en permanence dans les débats. Il est difficile de déterminer quelles sont les compétences de base permettant de définir les frontières de l'illettrisme. Les critères varient avec le temps, tout comme l'évaluation de la lecture renvoie à des notions en constante évolution. La communauté européenne, l'OCDE, l'UNESCO et la plupart des pays essaient aujourd'hui de définir ces compétences de base, « nécessaires pour garantir à chaque personne des conditions favorables à son épanouissement personnel, à sa citoyenneté active, à son intégration sociale et culturelle ainsi qu'à son insertion professionnelle. »⁷² Un noyau traditionnel regroupe les compétences linguistiques (communication orale, lecture et écriture), cognitives (raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps, capacité à apprendre) et les compétences en mathématiques. D'autres compétences de base s'y ajoutent au fur et à mesure des évolutions de la société, notamment en ce qui concerne les technologies de l'information et de la communication, les langues étrangères, la culture technologique, l'esprit d'entreprise et les aptitudes sociales. Il n'y a donc pas aujourd'hui de consensus sur la liste des compétences de base qui doivent permettre d'accéder à l'écrit de manière à effectuer les tâches de la vie quotidienne. L'évolution du terme *literacy*, utilisé pour désigner ces compétences, est assez significatif des fluctuations du vocabulaire relatif à l'illettrisme. Elle correspond aux changements qui ont eu lieu dans le domaine de l'éducation depuis les années 1960. Jusqu'au milieu des années 1960, la *literacy* se réduisait aux techniques de lecture, d'écriture et de calcul. La notion de *literacy* fonctionnelle est apparue ensuite comme la jonction des programmes de *literacy*, qui consistaient à former toute la population aux techniques d'encodage et de décodage des messages écrits, et des programmes de développement économique. La *literacy* est alors un moyen technique d'accéder au développement socio-économique. Cela dit, les faibles retombées socio-économiques ont

⁷²« Lutter ensemble contre l'illettrisme », *Cadre national de référence*, anici, p 74

conduit l'Unesco à intégrer le travail et l'emploi dans le concept de *literacy* dans les années 1970. Paulo Freire, pédagogue brésilien, a introduit une dimension politique à ces réflexions, liant ce concept à la participation active des individus à la transformation sociale qu'il définit comme la « conscientisation ». En s'intéressant à l'éducation des pauvres de sa région, Paulo Freire a mis au point un « système » d'enseignement applicable à tous les niveaux de l'éducation. Celui-ci repose sur l'idée que le processus éducatif doit se concentrer sur le milieu de l'élève. L'apprenant doit ainsi comprendre la réalité qui l'entoure dans son apprentissage : « Il ne suffit pas qu'un élève parvienne à lire la phrase « Eve a vu du raisin », il doit aussi apprendre à situer Eve dans son contexte social, chercher à savoir qui a travaillé pour produire le raisin dont il est question et à qui ce travail a profité. »⁷³ Dès lors, la communauté internationale a cessé de considérer la *literacy* comme une compétence isolée pour l'inclure dans un ensemble plus large : « celui des processus d'apprentissage tout au long de la vie. » Le 17 juillet 2003, l'Unesco a défini ainsi cette notion : « la *literacy* est plurielle, ce qui signifie que les façons d'acquérir et d'utiliser la *literacy* sont multiples dans la société, dans la communauté et dans sa vie propre. Les individus acquièrent, apprennent et utilisent la *literacy* dans différents buts, dans différentes circonstances, qui sont déterminées par l'histoire, la culture, la religion, la langue et les conditions socio-économiques dans lesquelles ils vivent. »⁷⁴ Les compétences de base sur lesquelles repose la définition de l'illettrisme varient donc selon les contextes culturels, économiques et politiques. Les réflexions de l'Unesco remettent en cause l'idée selon laquelle c'est à l'individu de produire des efforts pour entrer dans le schéma dominant de la société. Pour l'Unesco, la société a également son rôle à jouer pour motiver et faciliter l'accès à l'écrit. Les variations du vocabulaire donnent donc lieu à des approches et des résultats très différents selon les critères utilisés dans les enquêtes.

Le premier rapport officiel de 1984 révèle la présence d'un nombre d'illettrés important en France. Dans le contexte de crise économique, l'illettrisme devient un phénomène de société préoccupant. Les licenciements conduisent à des plans sociaux de formation et de reconversion dans lesquels l'écrit tient une place essentielle. De même les transformations technologiques demandent une plus grande maîtrise de l'écrit. Le contexte social de plus en plus complexe demande donc une adaptation plus poussée. Il faut remarquer

⁷³ <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/freiref.PDF>

⁷⁴ « Lutter ensemble contre l'illettrisme », *Cadre national de référence*, anlc, p 77

cela dit que l'illettrisme existait auparavant mais n'empêchait pas d'entrer sur le marché du travail. D'après Anne-Marie Chartier, « ce sont donc des exigences sociales nouvelles qui révèlent un « déficit » qui n'était pas ressenti comme tel avant. »⁷⁵

En 1988, une autre étape est franchie dans la manifestation sociale de l'illettrisme : le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, fondé en 1984 dans le but d' « impulser la réflexion et de coordonner les actions » en la matière, commande une étude par sondage, confié à la société Infométrie, afin d'évaluer le nombre de personnes illettrées en France. D'après cette étude, 17,8 % de la population serait illettrée, soit un adulte sur cinq. Il est nécessaire de nuancer ces résultats, les critères utilisés pour cette enquête étant très critiqués, notamment concernant la maîtrise de l'écriture, évaluée par le nombre de fautes d'orthographe. Cette étude sert davantage à mobiliser les acteurs potentiels sur le problème. Cela dit, elle semble énoncer une vérité incontestable, si bien qu'elle fait partie des références les plus utilisées par les médias qui n'hésitent pas à intensifier l'ampleur du problème. Les chiffres gonflent au fur et à mesure des enquêtes. A en croire les journaux, les illettrés seraient entre cinq cent mille et deux millions en 1982, entre trois et six millions en 1990 et entre trois et neuf millions en 1998. D'autres estimations évaluent le nombre d'illettrés à un niveau bien inférieur, l'imprécision des résultats tenant en premier lieu au flou des critères de définition.

De nombreux rapports sont rédigés, suite à ces premiers résultats, qui s'adressent autant au premier ministre qu'aux ministres de la Culture, de la Justice, de l'Éducation nationale ou qui émanent du Commissariat au Plan, du Conseil économique et social, de la Communauté européenne, de l'Unesco... Au fil des colloques et des séminaires, le terme « illettrisme » se banalise pour désigner tous ceux qui souffrent de difficultés en lecture et en écriture, couvrant une réalité sociale très relative. Le nombre de rapports double dans les années 1990. De nombreux rapports abordent le thème indirectement en traitant de la pauvreté, du chômage, de l'exclusion. Le terme « illettrisme » se déplace rapidement vers le domaine social. En quelques années, il devient une question majeure, le symbole de la crise économique et sociale, résumée ainsi par Jean Hébrard et Anne-Marie Chartier : « la fin du plein emploi, les mutations de l'entreprise, la délinquance des jeunes, la violence urbaine, la précarité quotidienne, la démission de la famille, l'échec de l'école, l'impuissance des politiques, bref, la misère du monde, la montée de l'inculture et de la barbarie. »⁷⁶ En 1995,

⁷⁵ « Priorité à la lecture », *Le Monde de l'éducation*, décembre 2003

⁷⁶ Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture*, p 620

lors de sa campagne électorale, Jacques Chirac fait de l'illettrisme un élément déterminant de la « fracture sociale ». Il ne s'agit plus d'un problème secondaire, l'illettrisme est présenté comme une incapacité, mais aussi comme le prémisses à la marginalisation. En 1998, l'illettrisme est l'une des priorités de la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions. L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme succède au Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme en 2000 qui avait été chargé d'animer la première phase de la politique nationale de lutte contre l'illettrisme depuis 1984. L'Anlci s'appuie sur les conclusions du rapport « lutter contre l'illettrisme » remis par Marie-Thérèse Geffroy au Ministère de l'Emploi et de la Solidarité en avril 1999. En juillet 2002, le Premier Ministre a inscrit la lutte contre l'illettrisme dans les priorités de l'action du gouvernement, priorité réaffirmée le 14 juillet 2003 par le Président de la République. Comme l'écrivent Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, « le savoir-lire devient la condition de tous les savoirs. »⁷⁷ Tous les ouvrages considèrent la lecture comme un moyen indispensable à l'intégration dans la vie sociale, l'illettrisme apparaît donc comme une carence à laquelle il faut remédier. Pourtant, comme nous l'avons vu, les critères relatifs au savoir-lire varient dans le temps, en fonction des époques. La notion d'illettrisme repose alors sur des définitions variables. On ne peut pas parler de savoir-lire sans se référer aux exigences de la société à un moment donné, exigences qui se sont considérablement accrues au fil du temps. Ainsi, à chaque définition correspond une position particulière, selon les objectifs visés, ce que chacun souhaite voir transformé dans la société. Certains vont chercher à connaître qui sont les illettrés et comprendre pourquoi ils le sont devenus. D'autres s'interrogent sur la définition de la lecture, les significations et les conséquences de la non lecture qui devient d'autant plus problématique. Si l'association ATD Quart Monde adopte une position plus fonctionnelle en ne dissociant pas l'illettrisme de la pauvreté, en le réduisant à la capacité de déchiffrer un texte et en favorisant l'accès à la culture de ces personnes, l'Association Française pour la Lecture adopte un point de vue davantage socio-politique : il est nécessaire que tout le monde soit capable non seulement de déchiffrer mais aussi de comprendre un texte lu, l'école n'étant pas suffisante pour remédier au problème, il faut mettre en place d'autres moyens pour y parvenir. L'AFL s'efforce de « déscolariser » la réflexion sur la lecture, y compris dans le cadre de politiques de la lecture. Ainsi, Jean Foucambert, vice-président de l'AFL, distingue le déchiffrage des textes qui relève de l'école, de la lecture qui n'incombe pas uniquement à l'école mais à la société dans son ensemble.

⁷⁷ Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture*, p 622

Ces divergences donnent lieu à deux types de réflexions. Certaines études mettent en avant la responsabilité de l'école. Les actions entreprises concernent alors la lutte contre l'échec scolaire précoce et le soutien aux adultes ayant été exclus du système scolaire. D'autres considèrent le phénomène de l'illettrisme davantage comme une construction sociale liée à l'inquiétude croissante que suscite l'évolution économique et sociale de la société.

L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme fédère aujourd'hui l'ensemble des actions entreprises par les pouvoirs publics et les autres acteurs, les organise en fonction des moyens existants, détermine les priorités et évalue l'impact des politiques menées. Il ne s'agit pas d'un organisme supplémentaire mais d'un espace de concertation et de travail dans lequel se retrouvent l'ensemble des acteurs concernés. Chacun apporte ainsi son savoir-faire et son angle de vision : « Il y a là un espace de dialogue social dédié à la lutte contre l'illettrisme, particulièrement riche et constructif où se rencontrent et travaillent ensemble les pouvoirs publics, les dynamiques associatives, les organisations patronales, les syndicats, les praticiens et les scientifiques. Les réunions et les instances sont complétées par des forums, des groupes Agora pour les échanges thématiques et des groupes techniques pour produire des recommandations pour l'action, des démarches et des outils. Au total, c'est plus d'une centaine d'institutions membres de l'Agence et partenaires associés qui participent aux travaux. »⁷⁸ L'Anlci élabore ainsi des plans nationaux d'action concertée afin de faciliter l'action des différents acteurs.

2) L'illettrisme stigmatisé

Quelle que soit la définition qui lui est attribué, l'illettrisme est avant tout un handicap social auquel sont associées toutes sortes de représentations caricaturales.

Le rapport de 1984 suscite une forte médiatisation du problème qui prend soudain une ampleur démesurée. Les médias présentent l'illettrisme comme un mal caché, une honte. On l'associe à la misère matérielle, physique, morale et intellectuelle, parfois même à la violence urbaine et à la délinquance.

Daniel Pennac illustre le mépris et la peur que suscitent les illettrés, comme s'il s'agissait d'un mal contagieux. Les parents cherchent à protéger leurs enfants de ces personnes peu

⁷⁸ « Lutter ensemble contre l'illettrisme », *Cadre national de référence*, anlci, p 83-84

fréquentables parce qu'en rupture avec le système scolaire et social, sans avenir, condamnées à l'errance autour de Beaubourg. Il rapporte ainsi la conversation des parents qui, après avoir critiqué les mauvais effets de la télévision et comparé la génération de leurs enfants à la leur, bien meilleure, s'en prennent aux dérives des adolescents en rupture avec l'écrit :

« On voit même cette chose inouïe, des quartiers entiers confisqués par l'adolescence, de gigantesques territoires urbains voués aux errances adolescentes

Ici, évocation de Beaubourg

Beaubourg .

La Barbarie-Beaubourg.

Beaubourg, le phantasme grouillant, Beaubourg-l'errance-la-drogue-la-violence. . . Beaubourg, et la béance du RER. . . le trou des Halles !

- D'où jaillissent des hordes d'illettrés au pied de la plus grande bibliothèque publique de France ! (.)

- Vos enfants fréquentent Beaubourg ?

- Rarement Par bonheur nous habitons le Quinzième »⁷⁹

Les portraits que dressent les médias de l'illettré comportent une part de peur, peur de la contagion. Comme l'écrit Jean-Marie Besse, « l'illettré serait donc potentiellement dangereux car asocial. »⁸⁰ Cathy Frier, chercheuse à l'Université Stendhal de Grenoble, s'est intéressée aux représentations de l'illettrisme véhiculées par les médias, à partir d'un corpus d'articles parus entre 1980 et 1989, représentatifs de la presse nationale. Une autre étude réalisée sur le même thème par Céline Gaillard, étudiante en sciences du langage à l'Université Stendhal, s'est basée sur un corpus d'articles parus entre 1990 et 1998. Ces discours de presse sont l'écho amplifié des discours du sens commun, de l'opinion et des professionnels de l'éducation (enseignants, documentalistes, orthophonistes...), des experts. Ils reflètent par conséquent les représentations sociales que l'opinion générale se fait de l'illettrisme et des illettrés. Cathy Frier cherche ainsi à montrer les limites de ces discours, la nécessité de dépasser leur cadre réducteur qui tend à passer sous silence les vraies questions et empêche par conséquent d'envisager des solutions. Elle nous invite ainsi à nous méfier de ce « prêt à penser médiatique ».

La presse dépeint l'illettrisme comme s'il s'agissait d'une réalité objective, d'une représentation homogène à laquelle se réduiraient l'ensemble des illettrés : « il y aurait donc un illettré type dont on pourrait dresser le portrait-robot » comme l'écrit Jean-Marie Besse. Or

⁷⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 31

⁸⁰ Jean-Marie Besse, « Culture écrite et illettrisme » in Martine Poulain, *Lire en France aujourd'hui*, p 214

il s'agit d'individus aux âges variés, au vécu scolaire très récent ou fortement éloigné dans le temps, aux expériences professionnelles contrastées allant du demandeur d'emploi au professionnel qualifié, de personnes en forte demande d'apprentissage ou au contraire rejetant toute tentative de les former. On retrouve ainsi un profil type de l'illettré dans les discours de presse autant physique qu'intellectuel et moral. L'illettré serait alors une personne physiquement peu avantagée, qui manquerait de confiance en elle et dont le parcours serait constitué d'échecs à répétition, comme le montre un portrait du journal *Le Monde* du 29 octobre 1987 : « Fils d'un ouvrier tombé d'un échafaudage et d'une femme de peine alcoolique, son histoire semble sortie de Zola. Mais elle se passe dans une cité HLM des faubourgs d'Amiens, à l'orée du vingt-et-unième siècle, et ressemble à la plupart des biographies d'illettrés. » A ce type de description s'ajoute un profil intellectuel assez catastrophique. *L'événement du jeudi* du 19 au 25 mai 1988 le décrit de cette manière : « système logique : néant, repères spatio-temporels : flous. Il ne s'agit pas de débilité innée, mais d'une espèce de sottise par accumulation de carences. » La vie de l'illettré se caractérise en premier lieu par le malheur, la misère et la marginalisation. Un article du magazine *Télérama* du 29 octobre 1986 décrit ainsi la vie des illettrés condamnés à se cacher en permanence : « Leur vie quotidienne est un enfer. Ils rasant les murs par discrétion, par humilité. Parce qu'ils l'ont toujours fait. On les croise mais on ne les voit pas. »

Il est vrai que l'illettrisme est un véritable handicap dans nos sociétés industrialisées dans lesquelles il est difficile d'échapper à l'écrit. Cela dit, il est difficile d'accepter ces représentations, ces « projections fantasmatiques qui collent à la peau des illettrés dans les discours journalistiques, et les relèguent dans une sorte de no man's land de misère où dignité, épanouissement personnel et bonheur n'existent pas. »⁸¹

Ces discours se basent sur de prétendues évidences, ce que Cathy Frier nomme la « stratégie de l'implicite » qui consiste à partir de postulats basés sur des idées préconçues, reconnues et acceptées par « tout le monde » pour aboutir à des conclusions très aléatoires. Cathy Frier étudie ainsi l'usage des « modalisateurs », c'est-à-dire « les marqueurs de la subjectivité de l'énonciateur dans le discours », ces mots et expressions qui « induisent l'idée que le discours de l'énonciateur repose sur des évidences, et se fondent a priori sur un accord commun. » Ce procédé donne lieu à des discours de connivence auxquels s'accordent tous les

⁸¹ Cathy Frier, « Discours de presse et représentations sociales de l'illettrisme », *Lire au lycée professionnel* n° 32, p 15

lecteurs, quel que soit leur statut, qui ne laissent pas de place pour la réflexion. Quelques exemples sont assez significatifs, notamment un article du numéro 36 de la revue *Les cahiers pédagogiques* de 1962 selon lequel « La lecture nécessite une concentration d'esprit dont ne veut pas la génération actuelle qui, *de toute évidence*, est caractérisée par le manque d'énergie et une baisse sensible de niveau. » *Le Monde* du 29 octobre 1987 n'hésite pas à affirmer, d'une manière quelque peu cynique « *comme chacun sait*, les illettrés ne votent pas... » De même *Le Quotidien de Paris* du 12 janvier 1984 affirme qu'« il existe une liaison évidente entre délinquance juvénile et illettrisme. » *Les dossiers de l'orthophoniste* de janvier 1994 résumait ainsi la situation pourtant floue du phénomène : « *Nous savons bien*, en effet, que l'illettrisme ne constitue pas une pathologie en soi, mais plutôt une conjonction de plusieurs vecteurs : une situation social souvent précaire, un environnement culturel pauvre et limité, un équilibre psychologique quelquefois fragile et une grande pauvreté des capacités à communiquer. » Ces modélisateurs ont tendance à être introduits par un « on » ou un « nous » impersonnels qui ne désignent pas d'énonciateur précis et derrière lesquels peuvent se reconnaître les lecteurs.

Cathy Frier distingue trois thématiques récurrentes dans ces discours : la maladie, la peur et la lutte. L'illettrisme est en effet présenté comme un mal qu'il s'agirait de dépister sur le mode médical : les illettrés sont considérés comme des citoyens infirmes, des handicapés. La peur que suscite l'illettrisme tient au fait qu'il soit associé aux phénomènes de délinquance, de drogue et de violence urbaine. Enfin, on parle d'illettrisme en terme de lutte, de bataille comme on le fait concernant le recul de la lecture depuis les années 1980, la non-lecture étant parfois assimilée aux prémisses de l'illettrisme. « L'illettrisme devient une « nouvelle terre de mission » et la lutte contre l'illettrisme prend les allures d'une véritable guerre sainte contre l'infidèle... »⁸² Cathy Frier observe d'ailleurs un durcissement de la peur dans les discours à partir du moment où émerge la thématique de la violence des illettrés. Un article du magazine *Le Monde de l'éducation* de mars 1997 fait cet amalgame : « Ne pas savoir lire ou écrire cache une détresse linguistique globale qui rend très difficile toute relation pacifique avec la société. » Le durcissement de ces discours conduit à une stigmatisation d'autant plus caricaturale dépeignant l'illettré comme une personne à la limite de la barbarie, « aux frontières de l'humain ». L'écrit est en effet souvent considéré comme la base de la civilisation. Celui qui ne maîtrise pas ces codes s'apparente alors à un « sauvage ». Nous

⁸² Cathy Frier, « Discours de presse et représentations sociales de l'illettrisme », *Lire au lycée professionnel* n° 32, p 15

pouvons ici rappeler les réflexions de l'académicien Bertrand Poirot-Delpêche déjà citées au sujet du déclin de la civilisation reposant sur la lecture qu'il compare à « l'anéantissement par les deux guerres mondiales du concept d'humanité » tiré d'un article du *Monde* du 1^{er} octobre 1996. Alain Bentolila parle également d'un « pouvoir propre à l'humain de transformer les autres et eux-mêmes par l'exercice pacifique de la parole, de la lecture et de l'écriture. » Enfin, les réflexions de J. M. Millot dans la revue spécialisée de la DDASS en 1999 sont assez significatives : « Souvenons-nous ! Certes l'eau et le pain sont nécessaires à notre développement. Cela relève d'un ordre premier. Mais il est un ordre supérieur, celui de l'intellect et de l'âme. Ecriture et lecture sont nécessaires à leur croyance. Il y va de la primauté de l'esprit sur la matière. Gardons-nous d'ensevelir ce trésor dans le néant de l'illettrisme, car cela permettrait le réveil des monstres qui dorment en nous. C'est un devoir de salubrité mentale. Le bonheur authentique est à ce prix. » La violence de ces propos place donc l'illettrisme sur le terrain du jugement moral qui stigmatise et exclut.

Ces représentations visent donc à distinguer l'illettré du « lettré », marginalisant ainsi une catégorie de la population. D'après Jean-Marie Besse, celui qui définit ainsi l'illettrisme projetterait ses propres représentations du rapport à l'écrit, sur la base d'une certaine position culturelle et sociale. Ces représentations ne font donc qu'intensifier le sentiment d'échec chez l'« illettré » qui se sent constamment jugé et pour qui « de toutes façons, savoir lire et écrire, c'est une affaire innée et il n'est pas doué pour cela, c'est sa faute s'il est comme ça, il est résigné ; - il y a ceux qui savent, qui aiment lire, qui ont du temps pour cela, qui font sentir leur supériorité, et les autres ; - ceux qui savent ont acquis cette compétence pour toujours. »⁸³ Beaucoup d'illettrés considèrent la lecture et l'écriture comme un ensemble de techniques pénibles à apprendre, mais qui assurent « une distinction culturelle et sociale », or ils ne seront jamais du bon côté de cette distinction. Cathy Frier reste convaincue de l'effet « Pygmalion » dans le domaine de l'apprentissage, mis en avant par le chercheur Robert Rosenthal, selon lequel « je deviens ce que tu penses de moi ». Les représentations de l'illettrisme auraient ainsi des effets non négligeables sur la situation des illettrés. Elles ne feraient qu'accroître leur handicap et leur exclusion. L'illettrisme ainsi représenté reflète en fait les inquiétudes de la société face à un idéal de savoir lire et écrire par rapport auquel elle désigne ses exclus. A la manière de Daniel Pennac qu'elle cite dans son article, Cathy Frier insiste sur la nécessité de la reconnaissance préalable de l'autre qui l'amène à prendre le

⁸³ Jean-Marie Besse, « Culture écrite et illettrisme » in Martine Poulain, *Lire en France aujourd'hui*, p 224

problème de l'illettrisme dans un autre sens. « En définitive, il s'agit moins d'apprendre à lire et à écrire pour être reconnu, que d'être reconnu, tel que l'on est, pour que naisse le désir d'apprendre. »⁸⁴

3) Un illettrisme scolaire ?

Dans le rapport au premier ministre de 1984, le terme « illettré » ne s'appliquait qu'aux adultes en difficulté avec l'écrit. L'illettrisme ne pouvait se mesurer que sur des personnes de plus de 16 ans ayant été scolarisées. Cela dit, les discours sur l'illettrisme ont été associés au problème de l'échec scolaire dont on commence à se préoccuper dans les années 1980. L'ensemble des études réalisées révèle en effet un noyau de 15 % d'élèves en échec que l'on ne parvient à réduire. Selon la Direction de l'évaluation et de la prospective, qui évalue la compétence de lecture des élèves de CE2 et de 6^e, il y aurait trois catégories parmi les élèves en difficulté avec la lecture : 4,3 % se trouvent dans « une situation particulièrement préoccupante », 7,8 % font preuve d'« une extrême lenteur » et 2,8 % échouent sur des compétences plus complexes de compréhension. D'après le programme international pour le suivi des acquis de l'OCDE, qui évalue les élèves européens de 15 ans, 37 % des élèves français ne parviennent pas à effectuer « des tâches de lecture d'une complexité modérée. » Parmi eux, 22 % sont limités à des capacités de lecture « élémentaire », 11 % aux compétences les plus simples et 4 % sont en échec total.

Depuis quelques années, les discours sur la lecture ont tendance à faire l'amalgame entre l'élève en cours de déchiffrage et l'adulte qui a « désappris » à lire, qu'ils regroupent sous le même terme d'illettrisme. Or il s'agit d'un terme globalisant qui couvre une réalité complexe et une population très hétérogène. Ce terme a tendance à se banaliser au fur et à mesure, à être utilisé pour qualifier de simples difficultés scolaires. D'après Anne-Marie Chartier, « l'illettrisme est devenu l'autre nom de l'échec scolaire en lecture »⁸⁵ Cet amalgame daterait du Contrat pour l'école présenté par François Bayrou en 1995 qui lie les échecs en lecture des élèves au problème de l'illettrisme des jeunes et des adultes. La notion d'illettrisme employée pour qualifier des jeunes encore scolarisés s'est généralisée, officialisée par le ministère de

⁸⁴ Cathy Frier, « Discours de presse et représentations sociales de l'illettrisme », *Lire au lycée professionnel* n° 32, p 16

⁸⁵ « Priorité à la lecture », *Le Monde de l'éducation*, décembre 2003

l'Education nationale, à l'occasion des journées intitulées « Les états généraux de la lecture et des langages » des 4 et 5 mai 1999. D'après le ministère, ces états généraux sont « destinés en premier lieu à dégager les meilleures formules de remédiation de l'illettrisme. »⁸⁶ Le 29 mars 1999, au cours des travaux sur ces mêmes états généraux, un chercheur s'est interrogé sur la possibilité de parler d'illettrisme à propos de jeunes enfants scolarisés. Ségolène Royal, alors Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, lui a répondu d'une part que « l'opinion publique ne comprendrait pas que l'Education nationale ne se préoccupe pas de ce problème » et d'autre part qu' « il ne faut pas se masquer la face et constater qu'il existe bel et bien des enfants illettrés à l'école primaire. »⁸⁷ En mai 2001, Ségolène Royal a été le premier ministre à parler publiquement d' « illettrisme scolaire » pour mettre en avant la gravité de la situation. Dès lors, la notion d' « illettrisme scolaire » se voit attribuer une légitimité institutionnelle.

Depuis la transformation du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, devenu l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme en 2000, l'illettrisme est devenu presque exclusivement un phénomène scolaire. Anne-Marie Chartier se montre plutôt critique vis-à-vis de l'utilisation de ce terme au sujet d'élèves en cours d'apprentissage. Selon elle, il s'agit simplement d'un nouveau terme que l'on applique aux difficultés qu'ils rencontrent avec l'écrit, mais qui ne règle rien au problème : « Je comprends bien qu'en employant un terme aussi fort elle voulait signifier la gravité de la situation. Pour moi, il n'aide pas à mieux voir la réalité. Il me semble normal que des enfants qui sont dans une institution d'apprentissage ne sachent pas encore lire et écrire de façon autonome, puisqu'ils sont justement entrain d'apprendre. Il y a de l'échec scolaire. Et des élèves qui ne sont pas autonomes dans la lecture et l'écriture, qui ne savent pas apprendre leurs leçons et faire leurs devoirs tout seuls (...). Mais ce problème existait déjà il y a vingt ans. (...) Cependant, à côté des élèves faibles mais qu'on peut aider à progresser, il y en a pour lesquels on ne sait que faire. Il y a trente ans, on se disputait entre spécialistes. Les uns auraient attribué leur échec à leur coefficient intellectuel, les autres à des blocages affectifs, d'autres à une dyslexie, d'autres à l'inculture scolaire de leurs parents ou à leur langue maternelle étrangère. Aujourd'hui, on préfère dire qu'ils sont en situation d'illettrisme. C'est commode, mais ça ne nous fait pas beaucoup avancer. »⁸⁸

⁸⁶ Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, p 115

⁸⁷ Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, p 115

⁸⁸ « Priorité à la lecture », *Le Monde de l'éducation*, décembre 2003

De la même manière, Marie-Cécile Guernier met en garde contre le battage médiatique autour de l'illettrisme qui a tendance à alarmer les enseignants et les documentalistes en particulier devant les discours récurrents sur l'augmentation du phénomène. Ceux-ci ont alors tendance à taxer d'illettrisme ce qui relève davantage de difficultés de lecture. Dans une petite enquête menée dans l'Académie de Grenoble, les documentalistes signalent qu'ils sont confrontés au problème. Cependant, l'analyse de leurs réponses montre plus précisément ce qu'ils qualifient d'illettrisme : « pour certains enseignants et documentalistes, sont classés comme relevant de l'illettrisme une lecture à voix haute hésitante, une non-maîtrise de la lecture documentaire, voire de la recherche en CDI, alors que d'autres le détectent dans la difficulté à comprendre une histoire ou à lire un roman. Il ne s'agit pas de nier les difficultés de lecture de certains élèves (là aussi ne généralisons pas abusivement), mais ces différents exemples ne relèvent pas de l'illettrisme dans l'apprentissage de la lecture. Il s'agit le plus souvent de difficultés habituelles chez les apprenants. »⁸⁹ Car il est nécessaire de rappeler que les élèves sont en cours d'apprentissage, leur compétence de lecture se construit au et à mesure, chacun ayant son rythme propre qu'il faut respecter, comme nous l'avons vu. D'autant que « tout lecteur, même le plus expert, se trouve régulièrement confronté à un texte qui lui résiste ou à une difficulté de compréhension. » Marie-Cécile Guernier va jusqu'à dire qu'il nous arrive de mettre les élèves en situation d'illettrisme en leur proposant des livres trop longs ou des thèmes qui ne les intéressent pas, à lire dans un délai trop bref. A la manière de Daniel Pennac, elle met en cause les exercices demandés par l'école qui parfois ne sont pas adaptés, semblent n'avoir aucun sens, ou sont proposés au mauvais moment : « quand nous leur proposons de résumer des histoires pas toujours résumables ; quand nous posons sur ces textes des questions qui n'amènent pas à en éclairer le sens ; quand nous leur demandons d'avoir compris le sens d'un texte après une seule lecture orale, alors que nous, professeurs, l'avons lu et relu une dizaine de fois ; quand nous leur faisons lire un extrait dont ni l'enjeu, ni les tenants, ni les aboutissants ne sont immédiatement saisissables ; quand nous leur demandons de se passionner pour une histoire abracadabrante après une séance de comptabilité, un devoir de maths ou un match de rugby... L'école semble avoir parfois un talent pour vider la lecture, les textes et les livres de ce qui fait leur intérêt. » Elle constate ainsi que l'école privilégie encore le traitement et l'analyse du texte à l'acte de lire, que ce soit en classe ou en dehors de l'école. Il est donc nécessaire que les documentalistes et les

⁸⁹ « Les enseignants, les documentalistes et l'illettrisme », *Lire au lycée professionnel* n° 32, p 4

enseignants soient mieux informés sur le sujet, afin de se sentir moins « désemparés » face à un possible début d'illettrisme chez certains élèves, qu'ils travaillent en partenariat avec des personnes formées sur ces questions, capables de faire la distinction entre un illettrisme véritable et de simples difficultés de lecture.

Néanmoins, s'il est difficile d'adhérer à la notion d' « illettrisme scolaire » dont la réalité est très aléatoire, il ne faut pas négliger pour autant la prévention de l'illettrisme et ce, dès le plus jeune âge. L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme oriente son champ d'action aussi bien auprès des plus jeunes que des personnes âgées. L'Anlci explique ainsi qu' « il faut agir sur tous les fronts parce que le risque d'illettrisme à l'âge adulte prend souvent racine dès l'enfance au moment des premiers apprentissages, parce que les hommes et les femmes en situation d'illettrisme sont de tous âges et vivent dans des contextes très différents, parce qu'il faut penser à préserver le « capital lecture » des personnes âgées, parce que, pour chaque cas, il faut mobiliser des moyens d'action qui font appel à des ressources variées, sociales, culturelles, éducatives, professionnelles, sanitaires. Toutes sont nécessaires pour construire des solutions appropriées et personnalisées. »⁹⁰ L'Anlci mène donc des actions de prévention auprès des tout-petits, des enfants, des adolescents et de leurs familles. Il s'agit de prévenir les difficultés en facilitant la maîtrise de la langue française, l'accès à la culture écrite et en donnant le goût d'apprendre aux enfants car « c'est l'efficacité globale du processus éducatif qui est le premier rempart contre l'échec scolaire. »⁹¹ Plus concrètement, la prévention de l'illettrisme vise à détecter les difficultés le plus tôt possible, aider les enfants et leurs familles à y faire face, et construire une « dynamique d'apprentissage » du langage, de la lecture et de l'écriture. L'Anlci met ainsi en relation la prise de conscience du phénomène de l'illettrisme chez les adultes et les difficultés qu'éprouvent certains élèves dans l'apprentissage de la langue écrite. Depuis juin 2002, la prévention de l'illettrisme est devenue réellement une priorité éducative nationale avec l'engagement du Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche. L'Anlci coordonne par conséquent l'ensemble des actions de prévention mises en œuvre dès la petite enfance qui se déclinent en cinq domaines. L'action de l'école consiste à améliorer l'environnement éducatif des élèves, qu'il s'agisse de la pertinence des programmes, des pratiques pédagogiques, de la mise en place d'activités culturelles et artistiques ou de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la

⁹⁰ « Lutter ensemble contre l'illettrisme », *Cadre national de référence*, anlci, p 1

⁹¹ « Lutter ensemble contre l'illettrisme », *Cadre national de référence*, anlci, p 22

communication. L'école doit se préoccuper de la qualité des conditions d'apprentissage dès la maternelle afin de préparer les enfants et adolescents à une meilleure maîtrise de la langue française et à une lecture autonome. L'école se doit également de repérer les situations de fragilité et de réagir rapidement afin de ne pas laisser s'installer les difficultés. Cette vigilance commence également dès la maternelle et doit se poursuivre tout au long de la scolarité. Enfin, les solutions apportées doivent être adaptés aux contextes spécifiques, notamment concernant les écoles des zones d'éducation prioritaire, l'enseignement en contexte bilingue ou multilingue, les classes accueillant les gens du voyage, la scolarisation des détenus mineurs, l'enseignement spécialisé, les ateliers et classes relais, les sections d'enseignement général et professionnel adapté, l'enseignement professionnel avec des élèves peu familiarisés à l'écrit... Depuis la rentrée 2002-2003, le Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche a mis en œuvre un plan de prévention concernant l'école primaire qui prévoit de nouveaux programmes dans lesquels les enseignants devront consacrer aux activités de lecture et d'écriture deux heures trente par jour au cycle 2 (GS,CP,CE1) et deux heures par jour au cycle 3 (CE2, CM1 et 2), l'introduction de la littérature de jeunesse, des effectifs réduits ou un encadrement renforcé au cours préparatoire, un livret pour le CP apportant aux maîtres une typologie des principales difficultés rencontrées par les élèves, ainsi que les activités permettant d'y remédier, le développement des accompagnements périscolaires, l'usage des technologies de l'information et de la communication et la prise en charge des difficultés les plus lourdes comme les dyslexies et dysphasies, l'aide aux familles d'enfants handicapés... La prévention de l'illettrisme chez les plus jeunes passe également par l'action des professionnels de la santé, qui s'attachent à dépister les troubles sensoriels et les troubles du langage. Les associations et les services culturels de proximité mènent quant à eux une action culturelle et éducative, organisant toutes sortes d'activités en dehors du temps scolaire avec les enfants et les jeunes autour du livre, de l'écriture, du théâtre, du conte, de la chanson et toute autres formes d'expression mobilisant la communication écrite, orale et non verbale. Ils souhaitent par ce biais donner ou redonner le plaisir de lire, écrire et s'exprimer. Le quatrième champ d'action concerne les parents : l'Anlci cherche à mieux impliquer les parents éloignés de l'écrit dans la scolarité de leurs enfants, afin qu'ils soient capables de leur transmettre le goût de lire. Enfin, le dernier domaine est consacré au travail partenarial et à la formation des partenaires locaux, de manière à coordonner les différentes initiatives, le but étant de mettre en œuvre des projets éducatifs communs qui répondent aux besoins des enfants et des jeunes. Les partenaires locaux se mobilisent dans le cadre de contrats éducatifs

locaux, de contrats d'accompagnement à la scolarité, de réseaux d'éducation prioritaire, de contrats villes-lecture, de relais-livre en campagne... Ils doivent prendre appui sur les dispositifs existants, le savoir-faire et l'expérience de ceux qui conduisent ce type de projets au sein des divers programmes territoriaux, notamment en ce qui concerne la politique de la ville.

L'illettrisme est donc un handicap qu'il faut surveiller dès la petite enfance, cependant il est nécessaire de ne pas dramatiser les difficultés de lecture des enfants et les taxer d'« illettrisme scolaire » alors qu'ils n'en sont qu'au stade d'apprentissage, un apprentissage que chacun effectue à son rythme avec ses périodes de ralentissement et d'accélération. Il est nécessaire de transmettre non seulement le savoir-lire et la maîtrise de la langue française, mais également le goût de lire et d'apprendre, facteur important pour la réussite des élèves. C'est pourquoi il faudrait prendre davantage en compte l'acte de lire lui-même, plutôt que de discourir sur la lecture, soit pour en déplorer le recul, soit pour décortiquer chaque texte. D'après Daniel Pennac, il faut donc avant tout « donner à lire ». La mobilisation autour de l'encouragement à la lecture concerne autant les professionnels de l'éducation que les pouvoirs publics et les parents.

III- L'encouragement à la lecture

A- Les politiques d'encouragement à la lecture

« On peut tout faire pour l'école, pour le lycée ou l'Université, si après il n'y a pas de bibliothèque, on n'aura rien fait. » Jules Ferry

1) Le développement des bibliothèques publiques

Faire lire, telle est la fonction attribuée aux bibliothécaires à partir du début du XXe siècle. L'encouragement à la lecture est devenu aujourd'hui une des priorités gouvernementales en matière d'éducation. A la mise en œuvre de politiques du livre et de la lecture a précédé la transformation des bibliothèques, de leur fonction et le développement d'un nouveau métier au service des lecteurs.

Jusqu'à la Grande Guerre, la « lecture publique » se réduisait à des initiatives privées. Au XIXe siècle, les « bibliothèques » réunissaient des collections de livres éducatifs et instructifs plus ou moins importantes. Ces livres étaient choisis avec soin et mis à la disposition d'un public limité, suivant certaines règles, par des associations reconnues ou par des institutions relevant de l'Etat. Les « bibliothèques populaires » servaient alors à familiariser le public avec l'écrit, fournir une alternative au marché éditorial en expansion, lui opposer une sorte de barrage afin de contrôler la production et la diffusion de livres. L'Eglise souhaitait ainsi limiter le choix à la littérature de « bons livres » et la diffuser à ses fidèles alphabétisés. Quant aux groupes de pression libéraux, l'objectif était d'étendre l'alphabétisation par la diffusion de livres d'instruction et d'éducation morale et civique. La lecture publique revêtait ainsi un caractère paternaliste, l'enfant éduqué, éduquant à son tour ses parents grâce aux bons livres qu'il leur lit. A l'initiative privée, catholique ou libérale succède bientôt l'initiative de l'Etat. Les circulaires Rouland de 1860 et 1863 mettent en place les premières bibliothèques publiques afin d'inciter le public à la lecture. Il s'agit dans un premier temps de bibliothèques scolaires destinées à la fois aux écoliers et à leurs parents. Dans le même temps, une nouvelle

forme de lecture publique apparaît, sous la forme de bibliothèques associatives ouvrières dans lesquelles les livres correspondent davantage au choix des lecteurs. Les premières bibliothèques publiques ont donc pour objet de contrôler les lectures populaires de ceux qui ne savent pas bien lire ni écrire et que l'on juge incapable de choisir leurs lectures. Les bibliothèques abritent également un patrimoine immense. Elles regroupent toutes les grandes collections privées de l'Ancien Régime et des congrégations enseignantes, biens confisqués à l'Eglise, aux émigrés et aux suspects. Ces collections sont confiées par le Consulat aux municipalités : cent cinquante bibliothèques municipales en deviennent ainsi les gardiennes. Les agents des bibliothèques de conservation, mises en place en 1839, sont donc d'abord au service du livre qu'il faut protéger du lecteur qui pourrait le dégrader.

Les fonctions de la bibliothèque changent à partir de la III^e République qui s'attache à développer les bibliothèques universitaires. Désormais, il ne s'agit plus de choisir entre la conservation du patrimoine et la moralisation du peuple jugé dangereux. A partir de 1879, le métier de bibliothécaire est pour la première fois reconnu comme une profession à part entière : un certificat d'aptitude aux fonctions de bibliothécaire est instauré. Il a pour fonction de faciliter la lecture de formation intellectuelle. La bibliothèque est alors un lieu symbolique d'étude qui regroupe étudiants et enseignants. Il existe alors trois sortes de bibliothèques : les bibliothèques scolaires, généralisées par les circulaires Rouland en 1863, visent à encadrer les lectures dans les campagnes et à combattre la littérature de colportage ; les bibliothèques municipales des petites villes et les bibliothèques associatives, qu'il s'agisse de bibliothèques paroissiales, ouvrières, patronales ou appartenant à la Ligue de l'enseignement.

A partir de 1906, la profession de bibliothécaire s'autonomise avec la création de l'Association des bibliothécaires français dont Charles Sustrac est le secrétaire général. Comme nous l'avons vu, c'est à ce moment qu'émerge un nouveau discours sur la lecture selon lequel chaque lecteur est libre de choisir ses lectures qui doivent être encouragées et non contrôlées. Le bibliothécaire doit savoir « mettre à disposition d'autrui les richesses intellectuelles dont il a la garde. »¹ Il doit savoir conserver une certaine neutralité, mettre de côté ses opinions personnelles pour se mettre au service du lecteur. Cette position constitue la base consensuelle de la profession.

Au moment de la Première Guerre Mondiale, il devient nécessaire d'élargir le choix de lectures, trop limité. Ernest Coyecque, directeur du bureau des bibliothèques de la ville de

¹ Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture*, p 131

Paris, insiste sur l'importance du renouvellement constant du stock des bibliothèques qui doivent intégrer les nouveautés et s'adapter aux goûts du public. Il faut faire en sorte à attirer les non lecteurs, encourager la lecture, accroître la collaboration entre l'école et les bibliothèques tout en conservant la spécificité du corps des bibliothécaires dont il faut valoriser les compétences professionnelles.

L'encouragement à la lecture passe également par le développement des bibliobus dans les années 1920. La France est encore très rurale et la circulation des livres dans les campagnes devient un thème majeur après la guerre. L'impulsion vient en 1918 du Comité américain pour les régions dévastées : la New York Public Library prend la charge de la reconstruction des bibliothèques détruites pendant la guerre. Des salles de prêt et des salles de lecture sont installées dans quelques communes et des magasins approvisionnent des dessertes itinérantes pour les cantons éloignés. Des caisses de livres sont envoyées aux écoles et renouvelées chaque trimestre. Lorsque le Comité cesse ses activités, les bibliothèques sont reprises par les communes concernées. Les salles de prêt continuent de fonctionner mais les dessertes rurales s'effondrent, faute de moyens financiers. Les travaux de la Commission de la lecture publique montrent en 1929 que moins de la moitié des écoles disposent d'une bibliothèque, souvent en mauvais état et non renouvelée depuis les années 1880. La Commission de la lecture publique, dont le sénateur Mario Roustan est l'initiateur, envisage entre autres la création de bibliothèques circulantes pour desservir les campagnes, qui donnent lieu aux bibliobus. Les premiers bibliobus ont été créés aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne au début du XXe siècle afin de transporter les livres de la bibliothèque centrale aux centres de dépôt. Ce projet est présenté au Congrès d'Alger en 1931. Cependant, la crise économique ralentit sa mise en œuvre puisque l'industrie culturelle est fortement touchée. C'est seulement au moment de la Libération que commence à s'organiser la lecture publique. L'institution par le Général de Gaulle d'un Ministère des Affaires culturelles en 1959 marque le début d'un cadre politico-administratif, disposant de réels moyens d'action. La capacité financière du Ministère sera toutefois limitée dans un premier temps. Tout au long du XXe siècle, l'action culturelle s'était surtout développée par le biais d'associations d'animation culturelle : une seule expérience ministérielle de courte durée avait été tentée sous le gouvernement Gambetta de novembre 1881 à janvier 1882, avec la création d'un Ministère des Arts.

La Direction des bibliothèques de France est mise en place, sous l'autorité de Julien Cain également nommé administrateur général de la Bibliothèque nationale. L'ordonnance

ministérielle du 2 novembre 1945 crée les Bibliothèques Centrales de Prêt des Départements. L'entretien d'une bibliothèque publique dépassant les possibilités budgétaires de la plupart des petites communes, il était nécessaire que l'Etat leur vienne en aide. Le ravitaillement de livres doit alors être assuré dans chaque département par une bibliothèque centrale disposant d'un bibliobus. Le premier bibliobus urbain est lancé à Grenoble en 1956. Huit bibliothèques centrales de prêt des départements sont ainsi créées dès 1945 (dans les départements de l'Aisne, la Dordogne, l'Isère, le Loir-et-Cher, la Marne, le Haut-Rhin, les Deux-Sèvres et le Tarn). Le projet d'organisation de la lecture publique est un plan d'ensemble dont l'objectif est d'ouvrir les bibliothèques municipales à de nouveaux publics et surtout de créer des « services de lecture publique rurale » dont les BCP et leurs bibliobus sont au centre. Neuf autres bibliothèques centrales de prêt sont ouvertes l'année suivante (dans les Bouches-du-Rhône, en Haute-Garonne, en Gironde, dans l'Hérault, en Indre-et-Loire, dans le Bas-Rhin, dans le Rhône, en Seine-Inférieure et dans les Yvelines). Ce n'est qu'en 1982 que l'ensemble du territoire est couvert. Un bibliobus et quatre agents sont mis à la disposition de chaque département. Jusqu'en 1969, le mode de desserte le plus courant se caractérise par le dépôt de livres dans les écoles, sous la responsabilité de l'instituteur. La circulaire du 10 novembre 1952 fait d'ailleurs de l'école un partenaire obligatoire des bibliothèques centrales de prêt, rappelant que l'« une des activités majeures d'un service départemental de lecture publique est de fournir en livres de distraction et de documentation les enfants d'âge scolaire fréquentant les établissements d'enseignement du 1er degré. » A partir de 1969, le prêt direct est encouragé. Le dépôt pose en effet un problème majeur : ce mode de diffusion du livre n'attire souvent que le public scolaire et obtient peu de succès chez les adultes. Le prêt direct aux lecteurs, par le biais des bibliobus qui stationnent un certain temps dans les agglomérations, produit des résultats plus satisfaisants, comme le souligne la circulaire du 22 février 1968. Celle-ci prône également la création d'animations autour du livre dans les bibliothèques centrales de prêt afin de rapprocher le lecteur du livre et de développer une plus grande communication avec les bibliothécaires. L'objectif étant pour ces derniers de mieux connaître le lecteur pour répondre à ses goûts, et éventuellement l'aider à en découvrir d'autres. La circulaire prévoit ainsi la création d'un nouveau corps de bibliothécaires de lecture publique « formés aux méthodes et techniques d'animation » qui auront à « aider et guider les lecteurs en cas de prêt direct, à animer les dépôts et bibliothèques par les moyens divers : expositions, cercles de lecture, conférences, débats, projections, etc. et à introduire le livre et la lecture dans les activités culturelles du département. » Ces actions devront

s'effectuer en collaboration avec les services publics et les associations qui s'occupent de l'action socio-culturelle.

A la fin des années 1960, deux orientations partagent la profession : pour certains, la politique du livre doit exister comme pour les autres médias, pour d'autres, l'effort culturel ne doit pas se limiter à la politique du livre. Ceux-ci veulent faire des bibliothèques des médiathèques dans le but de conquérir un autre public, qui n'entre pas dans la culture par le livre et qu'il ne faut pas chercher à conquérir à tout prix par ce biais, d'autant que le système de bibliobus apparaît davantage comme un service complémentaire pour les gros consommateurs de livres, en particulier les retraités, que comme une incitation à la lecture auprès des non lecteurs. Le début des années 1970 marque une période charnière de l'action de l'Etat dans le développement de la lecture publique, notamment avec l'arrivée du nouveau président George Pompidou.

2) Le tournant des années 1970

Jusqu'à la fin des années 1960, la lecture est encouragée par le gouvernement mais les moyens financiers déployés sont encore insuffisants. A son arrivée à la présidence de la République, George Pompidou se veut le défenseur des bibliothèques publiques. Il poursuit la mise en place des bibliothèques centrales de prêt, double le nombre de bibliobus, et augmente le personnel et les crédits. Le prêt direct au lecteur à bord des bibliobus s'impose un peu partout. Les dépôts sont quant à eux destinés à se transformer en bibliothèques municipales dès que les communes sont assez importantes pour se doter des services nécessaires. Le début des années 1970 est marqué par deux types de réflexions concernant la mise en place d'une politique de l'édition. Certains favorisent une politique libérale de l'Etat qui doit se limiter à encourager la lecture et à développer les équipements, sans intervenir davantage. D'autres au contraire considèrent qu'une intervention de l'Etat est nécessaire pour réglementer l'économie du livre et pour favoriser la création littéraire et artistique. A partir de 1971, avec la nomination de Jacques Duhamel au poste de ministre chargé des Affaires culturelles et la préparation du VIe Plan, les politiques culturelles sont placées dans l'objectif d'un « développement culturel » global qui rompt avec la conception classique de la culture caractéristique de Malraux : « c'était moins à présent la culture comme noyau commun de

l'humanité et facteur d'épanouissement de l'individu, que la culture comme expression du corps social sous des formes variées, allant de la production artistique traditionnelle aux sports, qui fut alors définie comme objet possible de l'action publique. »²

Entre 1975 et 1981, on assiste à un relatif désengagement de l'Etat. La progression des crédits est modeste : l'heure est à la consolidation. La création de la Bibliothèque Publique d'Information en 1976 concrétise le grand projet de George Pompidou et sert de modèle à la nouvelle conception de la lecture à laquelle tout le monde doit pouvoir avoir accès. Quels que soient les goûts des lecteurs, ceux-ci font désormais l'objet d'une attention particulière de la part des bibliothécaires qui encouragent toute forme de lecture. L'Association des bibliothécaires français souligne l'importance primordiale de la maîtrise de la langue écrite de la généralisation du goût de la lecture et du besoin de lire. En 1976, la Direction des bibliothèques et de la lecture publique est démantelée. Les bibliothèques centrales de prêt et l'orientation politique de la lecture publique sont confiées au nouveau Ministère de la Culture, tandis que les bibliothèques universitaires restent attachées à l'Education nationale. Le Ministère de la Culture crée la Direction du Livre et de la lecture qui doit préparer et faire appliquer la politique de la lecture publique et du livre.

C'est l'époque de la mise en place des premières véritables bibliothèques relais de la BCP dans les communes et de la conquête du lectorat adulte. L'action se concentre essentiellement sur les activités d'animation autour du livre qui doit être rendu plus attractif et toucher tous les publics. Les collectivités locales jouent alors un rôle de plus en plus important. La circulaire du 17 juillet 1978 rappelle en effet que le public des BCP est varié, il est donc nécessaire de répondre aux goûts des « lecteurs de tous âges, appartenant aux catégories sociales et professionnelles les plus diverses, ayant des centres d'intérêt très différents » sans favoriser certaines catégories de lecteurs. Cette circulaire engage les bibliothécaires à poursuivre leur action à l'égard des enfants afin qu'ils s'habituent à recourir librement à la lecture car « c'est le privilège de la bibliothèque que de permettre à l'enfant de découvrir le plaisir et l'intérêt de la lecture et celui du livre choix des livres qui correspondent à ses goûts ou à ses centres d'intérêt. » Le Ministère de la Culture et de la Communication et la Direction du Livre encouragent particulièrement les actions des bibliothécaires à l'égard des adultes et adolescents qui ont parfois perdu l'habitude de lire.

« En bref, le public doit être atteint partout où il se trouve, à l'endroit et au moment où il est disponible. Il convient pour y parvenir que les bibliothèques centrales de prêt réexaminent

² Yves Surel, *L'Etat et le livre*, p 139

dans quelle mesure elles répondent aux besoins de leurs lecteurs et qu'elles s'efforcent de déceler les besoins non exprimés. »

Cependant, si les années 1970 poursuivent l'effort entrepris dans la création des bibliothèques centrales de prêt et dans la diffusion du livre auprès des divers publics, le changement de politique intervient véritablement avec l'arrivée du gouvernement socialiste en 1981.

La période qui s'étend de 1981 à 1994 correspond à un nouvel essor des bibliothèques, et à une attention grandissante pour les pratiques de lecture. Les mesures de décentralisation accordent davantage de responsabilité aux municipalités, le partenariat avec les communes s'étend et de véritables réseaux de bibliothèques se constituent. La première « bataille » de Jack Lang est budgétaire, son ambition étant de franchir le plus rapidement possible le seuil symbolique de 1 % du budget de l'Etat pour la Culture. Depuis plusieurs années, le budget n'avait en effet cessé de décroître, ce qui fit dire à Jack Lang dans un entretien pour le journal *Le Monde* du 5 septembre 1981, « Je pense, je dois penser que le ministre de la Culture ne succède à personne. » Le budget attribué à la lecture publique double en dix ans. Les services sont réorganisés : les différents services compétents en matière de lecture publique qui dépendaient encore du Ministère de l'Education nationale, sont rattachés à la direction du livre et de la lecture, ainsi que la Bibliothèque nationale. La direction du livre et de la lecture monopolise ainsi progressivement l'ensemble des compétences en matière de politique de la lecture. Dès lors est mise en place une politique d'ensemble du livre et de la lecture, qui se traduit notamment par l'instauration du prix unique du livre par la loi Lang de 1981. Le gouvernement socialiste fait donc de l'encouragement à la lecture une de ses priorités. Une étude commandée par Jack Lang en 1981 et réalisée sous la responsabilité de Bernard Pingaud sert de repère à la politique du gouvernement. Le rapport Pingaud-Barreau issu de cette étude est publié le 1^{er} octobre 1982 sous le titre « Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture ». Il présente 55 propositions pour le livre. La question de la lecture y est abordée autant en ce qui concerne l'éditeur et le libraire que la bibliothèque et l'école. Comme il l'indique dans son introduction, ce rapport vise à « définir des orientations générales », à « mettre en lumière, secteur par secteur, les difficultés, les lacunes, les besoins », afin d'en « dégager (...) une série de propositions, d'importance très inégale, susceptibles d'être immédiatement appliquées ou mises à l'étude par le gouvernement. »³ Il prend appui notamment sur les perspectives alarmistes des enquêtes nationales et sur les transformations

³ Bernard Pingaud, Jean-Claude Barreau, *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*, p 9

du milieu éditorial pour justifier la nécessité d'une nouvelle politique du livre et de la lecture. Ce rapport reflète en effet les préoccupations du moment, l'idée selon laquelle le livre, « la création véritable », serait menacé par le développement de l'édition « industrielle », le recours aux méthodes de marketing et l'importance grandissante de la diffusion par les médias. Il fait état d'une véritable « crise de la lecture » devant le constat de la diminution du nombre de lecteurs. Afin d'inciter à la lecture, il préconise notamment le développement de la présence du livre dans les médias audiovisuels, cherchant ainsi à faire en sorte que la télévision et la radio servent à la défense du livre. Il souligne ainsi les limites des émissions telles qu'*Apostrophes*, définie davantage comme « un spectacle promotionnel où la figure de l'écrivain se substitue toujours à l'œuvre » que comme une émission « littéraire »⁴. Une « véritable politique littéraire » devrait ainsi être mise en œuvre par les sociétés de radio et de télévision, « qui viserait à la fois à faire mieux connaître le travail littéraire, les œuvres et les idées, et à donner aux publics le goût de lire. » Le livre ne doit pas être présent uniquement dans ce type d'émissions, mais dans l'ensemble de la programmation : « partout ailleurs, si l'on veut donner au public le goût de lire, il faudra, à côté d'émissions littéraires proprement dites, multiplier les incitations, les ouvertures en introduisant, chaque fois que possible, une « dimension livre » dans les émissions non littéraires : actualités, reportages, émissions pédagogiques, scientifiques, pratiques, programmes de pur divertissement. »⁵ Dans cette même perspective de sensibilisation à la lecture, les activités d'animation autour du livre et de l'écrit sont à nouveau encouragées. Le rapport prévoit d'ailleurs l'organisation d'une fête du livre « nationale et décentralisée ». Campagnes de publicité, salons prestigieux, colloques nationaux et régionaux sont organisés pour faire la promotion du livre. Dans un premier temps, il s'agit essentiellement d'initiatives privées, plus ou moins réappropriées par l'Etat. Le Salon du livre est ainsi créé en 1981 par les éditeurs. Il faut attendre 1989 pour que l'Etat mette en place une fête nationale quand il crée la Fureur de lire, rebaptisée Temps des livres en 1993.

La lecture est donc considérée comme une pratique essentielle qui apparaît brutalement très insuffisamment développée. A l'arrivée du gouvernement socialiste en 1981, on compte encore dix-sept départements dépourvus de bibliothèques centrales de prêt, qui seront construites entre 1981 et 1985, et les enquêtes nationales révèlent, comme nous l'avons vu, un recul alarmant de la lecture. Malgré la progression du nombre d'inscrits dans les

⁴ Bernard Pingaud, Jean-Claude Barreau, *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*, p 99

⁵ Bernard Pingaud, Jean-Claude Barreau, *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*, p 100

bibliothèques, qui passe de 13,2 % en 1973 à 14,3 % en 1981 et 17 % en 1989, les enquêtes sur les *Pratiques culturelles des Français* montrent que les bibliothèques publiques sont fréquentées par un public restreint, qui reflète les inégalités sociales. Ainsi, le public est plutôt jeune (les 15-24 ans sont les plus nombreux à s'inscrire dans les bibliothèques), les cadres et professions intellectuelles supérieures et les professions intermédiaires sont les plus représentés, de même pour les personnes dont le niveau de diplôme est supérieur au baccalauréat et pour les personnes habitant dans des communes de plus de 20 000 habitants. Un sondage effectué par Martine Naffrechoux sur l'image des bibliothèques révèle en effet que les non inscrits ne considèrent pas la bibliothèque comme une incitation à lire mais la perçoivent davantage comme un lieu aux personnes cultivées, dont ils ne font pas partie et où le non savoir est sanctionné : « on ne va à la bibliothèque que si on aime lire, la bibliothèque n'est fréquentée que par les familiers du livre. »⁶ Ces résultats sont néanmoins à nuancer. Une autre enquête réalisée par Jean-Claude Passeron en 1985 sur le même thème, intitulée *L'œil à la page : enquête sur les images et les bibliothèques*, révèle au contraire que le prêt de livres est plus utilisé par les usagers ayant un niveau de scolarité primaire que par ceux qui ont suivi des études supérieures. Selon lui, la bibliothèque peut donc avoir un effet de compensation culturelle.

Le gouvernement socialiste accorde donc une place importante au développement de la lecture publique et à l'amélioration des services proposés dans les bibliothèques. En 1986, les BCP sont placées sous l'autorité des Conseils Généraux des Départements. Elles deviennent les Bibliothèques Départementales de Prêt par la loi du 13 juillet 1992, *loi relative à l'action des collectivités locales en faveur de la lecture publique et des salles de spectacle cinématographique*, et son décret d'application du 5 février 1993. Un concours financier particulier "départemental" est mis en place. De plus, la région apparaît comme le cadre idéal pour la coopération entre les bibliothèques comme l'affirme le rapport Pingaud-Barreau. La coopération constitue en effet un thème récurrent des années 1980 que l'on trouve déjà dans les rapports précédents. La bibliothèque régionale joue un rôle comparable à celui de la Bibliothèque nationale et fait la jonction entre les bibliothèques de la région, rôle rempli la plupart du temps par la bibliothèque municipale la plus importante ou, selon les situations, par les bibliothèques universitaires.

Les actions menées par le gouvernement socialiste en faveur du développement de la lecture publique portent leurs fruits puisque, selon les statistiques de la Direction du livre et de la

⁶ Chantal Horellou Lafarge, Monique Segré, *Regards sur la lecture en France*, p 196

lecture, les publics des bibliothèques municipales augmentent de 69 % entre 1980 et 1990, passant de 2,6 millions d'inscrits à 4,6. L'évolution des *Pratiques culturelles des Français* fait état des mêmes avancées. Il est difficile néanmoins d'évaluer le nombre d'usagers, qui ne sont pas nécessairement inscrits dans les bibliothèques. Cette donnée n'est prise en compte qu'à partir de l'enquête de 1989 et révèle un nombre plus important que ne le laisse paraître le seul décompte des inscrits. L'une des mutations importantes des années 1980-1990 a été la transformation des bibliothèques en médiathèques, sur le modèle de la Bibliothèque Publique d'Information. Les bibliothécaires ont toujours été plus ou moins unanimes à soutenir l'introduction de différents médias à côté de l'imprimé. Ils ont été parmi les premiers à défendre l'audiovisuel comme un moyen d'information complémentaire à l'imprimé. L'audiovisuel est également perçu comme un moyen de réconcilier le public peu familier du livre avec la bibliothèque et la culture en général. Les enquêtes sur les *Pratiques culturelles des Français* de 1989 et 1997 révèlent en effet le succès des bibliothèques-médiathèques. Près d'un tiers des Français (31 %) disent avoir fréquenté une bibliothèque ou une médiathèque au cours des douze derniers mois qui précèdent l'enquête de 1997, contre 23 % en 1989. C'est parmi les jeunes que l'on remarque la plus forte progression. Cette évolution s'explique par l'allongement de la scolarisation, mais aussi par la modernisation et l'amélioration de l'offre des bibliothèques qui comportent désormais de multiples supports. D'après cette enquête, « aujourd'hui, la moitié des usagers déclarent pouvoir emprunter ou consulter dans l'équipement qu'ils fréquentent des disques ou des cassettes, un tiers des cassettes vidéos et environ un sur cinq des cédéroms, sans compter la presse et les revues qui sont presque systématiquement disponibles. Toutefois la très grande majorité des usages des médiathèques continuent à privilégier les supports « papier » : alors que 82 % des usagers ont emprunté ou consulté un livre au cours des douze derniers mois et 46 % des magazines ou revues, la proportion de ceux qui ont emprunté ou consulté un disque, une cassette vidéo ou un cédérom, dans les équipements qui proposent ces services, tombe respectivement à 36 %, 22 % et 10%.

3) La coopération entre les bibliothèques et les écoles

Le développement simultané du réseau des bibliothèques publiques et des bibliothèques scolaires dans les années 1980-1990, renforce la coopération entre les deux

institutions. La lutte contre l'illettrisme les incite d'autant plus à travailler en commun afin de faire la promotion de la lecture et de l'écriture. La commission en charge du rapport Pingaud-Barreau de 1982 se demandait déjà comment créer, à l'école, un environnement favorable à la familiarisation de l'enfant avec les livres et à la transmission du goût de lire. Il s'agit d'améliorer la formule de la bibliothèque-centre documentaire existant depuis 1975 dans les écoles élémentaires, définie par Jean Foucambert comme « une institution, un peu comme un atelier permanent d'animation et production autour de l'écrit, qui prend en charge une partie des activités autrefois dévolues aux classes et qui propose des activités nouvelles dans des groupes nécessairement plus hétérogènes. C'est l'affirmation d'une politique commune de l'équipe éducative. »⁷ Les BCD sont au centre du dispositif de coopération puisque elles ne peuvent se développer sans faire appel à des partenaires extérieurs à l'école. Comme le précise la circulaire du 1^{er} octobre 1984, cosignée par le ministre de l'Education nationale et celui de la Culture, elles sont un « lieu privilégié pour accueillir les animations, avec la participation d'intervenants extérieurs (parents, bibliothécaires, écrivains, professionnels du livre) à destination des enfants et des adultes du quartier autour des thèmes du livre et de la lecture. » Pour être efficaces, ces ateliers nécessitent une animation permanente. La commission suggère ainsi le passage de « contrats d'innovation » avec un certain nombre d'écoles qui se verraient attribuer des moyens supplémentaires, en personnel et en crédits, à cet effet.

Le coup d'envoi de la coopération est donné par le « Protocole d'accord ministère de l'Education nationale-ministère de la Culture » en 1983, par lequel les deux ministères décident de développer la collaboration entre le service public d'éducation et le secteur culturel, d'encourager les initiatives communes entre les organismes culturels et les établissements de formation ou d'enseignement. L'incitation à la coopération se poursuit avec le rapport du recteur Migeon publié en janvier 1989. Il conseille d'associer plusieurs partenaires dans le domaine de la lecture : l'école, la commune, les éditeurs et les libraires, le Ministère de la Culture et celui de l'Education nationale. Ces recommandations seront suivies par la loi d'orientation sur l'éducation votée en juillet 1989, qui annonce « un véritable plan en faveur de la lecture ». La politique en faveur des bibliothèques-centres documentaires est accentuée et la généralisation des centres de documentation et d'information dans les collèges et les lycées est décidée. Les BCD et les CDI sont en effet deux structures centrales pour la

⁷ Bernard Pingaud, Jean-Claude Barreau, *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*, p 196

coopération avec les autres partenaires du monde scolaire. Les programmes de l'école élémentaire rappellent régulièrement la nécessité d'exploiter les bibliothèques pour une plus grande efficacité de l'apprentissage. Cette politique de développement de la lecture est complétée par l'opération « Des livres pour l'école », lancée par un discours de Lionel Jospin en février 1990 et poursuivie durant quatre années scolaires. Cette opération permet de doter près du quart des écoles de cent livres afin d'améliorer l'offre proposée aux élèves et, d'après la circulaire du 21 juin 1990, de favoriser « une réflexion sur l'organisation et le fonctionnement des bibliothèques susceptibles d'inciter tous les jeunes à lire de manière autonome, non seulement pendant le temps scolaire mais aussi en dehors de celui-ci. » Cette idée d'autonomie de l'enfant face aux livres est mise en avant par les nouveaux « Programmes pour l'école primaire » de 1995, chaque élève devant être capable, à la fin de l'école élémentaire, de choisir ses lectures en fonction d'un but recherché. L'acquisition de cette autonomie passe donc par une utilisation pédagogique des bibliothèques par les enseignants accompagnés des bibliothécaires : il s'agit pour l'école « d'établir une liaison entre les lectures effectuées hors de l'école et les activités de lecture en classe ; le recours aux livres empruntés ou consultés à la bibliothèque municipale, à la BCD ou à la bibliothèque de classe, doit être étroitement relié au déroulement de séquences pédagogiques. »

Très souvent à l'origine de la création d'une bibliothèque dans l'école, l'opération « Des livres pour les écoles » est suivie d'un plan de développement des BCD de 1993 à 1996 dans l'ensemble des départements. Une enquête menée en juin 1993 par la Fédération française de coopération entre bibliothèques révèle l'état de la coopération entre les bibliothèques et les écoles. Celle-ci se trouve encore assez limitée, malgré les efforts de nombreux professionnels et ne s'exerce pas de manière uniforme. La coopération varie ainsi selon le niveau du cursus scolaire. L'enquête relève les temps forts que sont le CP et la 6^e : « Tout se passe comme si la coopération était jugée utile en début de cycle, alors qu'elle était considérée comme moins nécessaire, voire inutile par la suite. »⁸ Or comme nous l'avons vu, les décrochages s'effectuent essentiellement au cours de l'adolescence.

En 1995, un Plan d'action pour le livre et la lecture est adopté par le gouvernement. Parmi les mesures entreprises dans ce plan, figure le lancement des classes de lecture au collège et au lycée. L'objectif de ces ateliers est de « permettre aux élèves d'entrer de plain-pied dans

⁸ Claire Boniface, Françoise Lagarde, Marie-Claire Millet, Béatrice Pedot, Carolin Rives, *Guide de la coopération Bibliothèque-Ecole*, p 12

l'univers du livre, de l'écrit et de la création littéraire. Il s'agit de leur donner la capacité d'une fréquentation autonome du livre et de ses lieux de diffusion, d'éveiller leur curiosité sur les activités et les métiers de la chaîne du livre et enfin de les sensibiliser aux œuvres littéraires et aux arts et techniques du livre. » Les élèves défavorisés sont particulièrement concernés par cette opération. Parmi les activités menées dans le cadre de ces classes, on peut citer comme exemples les ateliers d'écriture, les ateliers d'édition, la réalisation de journaux littéraires, les rencontres avec des éditeurs, des libraires, voire des auteurs, la découverte d'une librairie et de son fonctionnement... L'idée principale de l'ensemble de ces initiatives consiste donc à familiariser les jeunes avec la lecture et le livre. C'est pourquoi, depuis la rentrée scolaire de septembre 2002, les nouveaux programmes se sont recentrés sur la lecture, établissant un temps quotidien minimum de lecture et d'écriture à l'école primaire et prévoyant pour la première fois un « programme de littérature ». La lecture de 10 livres est désormais obligatoire en cycle 3 : une liste de 180 ouvrages de littérature de jeunesse a été établie à cet effet. D'après la *Lettre à tous ceux qui aiment l'école* de Luc Ferry, ce programme de littérature « vise à donner aux élèves, dès le plus jeune âge, une première culture littéraire partagée. »⁹

B- L'acquisition d'un « habitus » de lecture

1) L'entourage des livres

Il est nécessaire que le livre fasse partie de l'univers familier de l'enfant dès son plus jeune âge pour faire de lui un lecteur. De nombreux chercheurs en sociologie de la lecture et pédagogues s'accordent à dire en effet qu'il faut créer une accoutumance au texte, un « habitus », défini par Pierre Bourdieu dans *Le sens pratique* comme un système de « dispositions durables et transposables » (façons de faire, de réagir, manières d'être) que les individus ont intériorisées au fil de leur histoire. Ces dispositions qui les



⁹ Luc Ferry, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, p 69

déterminent inconsciemment résultent des apprentissages passés, d'un savoir-faire inculqué par la famille, l'école ou l'environnement social. L'habitus primaire est construit dans l'enfance au sein de la famille, et les habitus secondaires comprennent notamment l'habitus scolaire, l'habitus professionnel, l'habitus social. L'enfant acquiert donc l'habitude de lire en premier lieu au sein de sa famille grâce aux histoires qui lui sont lues ou racontées par ses parents. Jean Hébrard souligne ainsi que « la lecture est un art qui s'hérite plus qu'il ne s'apprend. »¹⁰ D'après Monique Segré, il est nécessaire de déscolariser la lecture afin de lui donner une plus grande importance dans la vie courante puisque la lecture n'est pas un acte naturel, c'est une habitude qui s'acquiert, un travail d'inculcation familiale, d'assimilation et d'imprégnation qui demande du temps et une forte implication des parents. Un dossier de l'Insee de février 2003 sur le rôle des habitudes prises dans l'enfance dans les pratiques culturelles, montre que l'intérêt pour les loisirs culturels trouve ses origines dans les acquis de l'enfance. Selon cette étude, 41 % des personnes qui ne pratiquaient aucune activité culturelle pendant leur enfance, maintiennent le même comportement à l'âge adulte, contre 20 % de ceux qui en pratiquaient au moins une et 4 % de ceux qui en pratiquaient plusieurs. En revanche, 83 % des personnes qui pratiquent au moins une activité culturelle à l'âge adulte en pratiquaient aussi une entre 8 et 12 ans.

Dans son enquête sur les pratiques de lecture du collège à l'Université, Mohamed Dendani met en évidence l'impact de l'incitation parentale sur le comportement de lecture des enfants. L'incitation verbale est partagée par la majorité des parents, quelle que soit leur milieu social, c'est une norme intériorisée par l'ensemble des familles. Cependant, l'incitation effective s'effectue davantage par l'ambiance livresque du foyer familial, notamment par l'exemple que les parents renvoient à leurs enfants. Dans *Le dictateur et le hamac*, Daniel Pennac se souvient avec émerveillement de l'attitude de son père, penché sur son livre et absorbé par sa lecture. Il le décrit ainsi : « fauteuil, lunettes, vieux pull de laine, cône de lumière, fumée de pipe, promenade du médius et de l'annulaire sur sa tempe, jambes croisées, balancement léger du pied droit, la ponctuation d'une page qu'on tourne... Il n'était jamais aussi présent que lorsqu'il nous abandonnait dans ce silence là. »¹¹ D'après Christian Poslaniec, deux conditions sont nécessaires pour que l'apprenti lecteur persévère dans la lecture, une fois qu'il a dépassé la période de déchiffrage du texte, et qu'il éprouve un certain plaisir. L'enfant doit avoir vécu des moments de convivialité autour du livre dès son plus jeune âge, le livre doit lui

¹⁰ Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture*, p 497

¹¹ Daniel Pennac, *Le dictateur et le hamac*, p 70

inspirer un sentiment affectif, un souvenir agréable, des moments de partage avec ses parents. De plus, il faut qu'il soit parvenu à attribuer des fonctions à l'écrit, que l'acte de lecture ait un sens à ses yeux. Marie-Odile Fordacq-Varrot, ex-enseignante et cofondatrice de la récente maison d'édition Tourbillon, insiste également sur cette relation affective de l'enfant avec le livre et rappelle qu' « en grandissant, on ne reviendra vers le livre que si, plus jeune, on l'a fréquenté et qu'on en garde un souvenir ému. »¹² Il est donc nécessaire que l'enfant soit le plus tôt possible familiarisé avec le livre et ses lieux de diffusion pour qu'il ne s'en détourne pas ensuite.

Plusieurs enquêtes se sont intéressées à la transmission du goût de la lecture. D'après l'enquête de l'Insee sur *Les loisirs des Français* de 1989, commentée par François de Singly, l'exemple des parents joue un rôle considérable chez les adultes. D'après lui, le goût de lire chez les jeunes peut naître de cet héritage. Dans l'enquête de l'Insee, l'exemple des parents intervient en second, derrière le niveau scolaire. Ainsi, la proportion de ceux qui lisent au moins un livre par mois chez les hommes de plus de 20 ans passe de 6 % dans le groupe des non diplômés ayant des parents non lecteurs à 65 % dans le groupe des diplômés du supérieur dont les deux parents lisaient régulièrement. Une femme sans diplôme et avec deux parents lecteurs aurait presque autant de chances de lire beaucoup qu'une femme bachelière dont aucun parent n'avait l'habitude de lire. Dans son ouvrage intitulé, *Lire à douze ans*, François de Singly montre que l'investissement dans la lecture chez les jeunes varie selon celui des parents. Ainsi, dans les familles d'ouvriers et d'employés, le nombre de collégiens qui lisent au moins une demi heure le dimanche passe de 44 % à 54 % selon la force de l'exemple parental. Dans les familles de cadres, ils sont 54 % dont les parents lisent peu et 79 % dont les parents consacrent de longs moments à la lecture. Un dossier plus récent de l'Insee (mai 2001) s'intéresse à l'influence de la famille sur les comportements de lecture. Il montre que la pratique de la lecture trouve très souvent ses racines dans l'enfance, ce qui a tendance à s'atténuer néanmoins parmi les jeunes générations. Dans ce dossier sont comparées les pratiques de lecture actuelles des adultes interrogés (personnes de 15 ans et plus n'ayant pas été élevées en institution) et celles qu'ils avaient entre 8 et 12 ans. Cette catégorie d'âge a été choisie comme période de référence car « les enfants, tout en commençant à exprimer leurs préférences dans ce domaine, sont encore soumis aux influences, concurrentes ou complémentaires, du milieu familial et de l'école. »¹³ L'étude effectuée révèle ainsi que les

¹² « Comment donner le goût de lire », *Le Monde de l'éducation*, septembre 2002

¹³ « La lecture, une affaire de famille », *Insee première*, n° 777, mai 2001

deux-tiers de gros lecteurs actuels l'étaient déjà entre 8 et 12 ans et la moitié des non lecteurs ne lisaient pas à cet âge.

Pratique de la lecture entre 8 et 12 ans et pratique actuelle

Pratique de la lecture entre 8 et 12 ans	Pratique actuelle de la lecture			
	Gros lecteurs	Lecteurs	Non lecteurs	Ensemble
Lecteurs réguliers	65	45	21	40
Lecteurs occasionnels	20	27	24	24
Non lecteurs	15	28	55	36
Ensemble	100	100	100	100

Source : *Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages*, Insee, octobre 2000

D'après cette analyse, « Le fait d'avoir lu ne serait-ce qu'occasionnellement pendant l'enfance augmente fortement la probabilité de lire à l'âge adulte. En outre, plus la pratique était régulière, plus il est probable d'en avoir conservé le goût. Lorsque de surcroît les parents discutaient avec l'enfant de ses lectures, ce dernier est quasi-assuré de devenir un adulte lecteur. » Ces observations n'excluent pas néanmoins la possibilité de se familiariser avec la lecture plus tardivement. L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants joue également en faveur de l'intensité de lecture des personnes interrogées, la lecture étant considérée comme un complément au travail scolaire. En effet, on trouve deux fois plus de lecteurs parmi ceux qui ont été soutenus par leurs parents dans leur travail scolaire. De la même manière, l'importance accordée à l'école et à la poursuite des études influe sur les pratiques de lecture. Les enfants lisent davantage lorsque les parents attachent une grande importance aux enseignements de l'école, indépendamment de leur niveau de diplôme. En revanche, les parents qui se comportent de façon méfiant vis-à-vis de l'école et qui lui préfèrent une entrée précoce dans le monde du travail, n'incitent pas ou peu à la lecture. L'étude souligne également l'impact de l'exemple parental dans la transmission de la lecture. Tout comme Daniel Pennac enfant se trouvait émerveillé devant l'attitude que prenait son père lorsqu'il se mettait à lire, plusieurs études ont montré que voir ses parents lire inciterait les enfants à y prendre goût. Ainsi, « 18 % des personnes interrogées se rappellent avoir vu leurs deux parents lire régulièrement des livres ; la très grande majorité d'entre eux étaient alors eux-mêmes lecteurs entre huit et douze ans. En revanche, les enfants dont aucun des deux parents ne lisaient étaient 47 % à suivre cet exemple. » Comme le remarque cette analyse, « la transmission par imitation est certes importante, mais n'a pas vertu de loi. » On

trouve des enfants qui lisent régulièrement et dont les parents n'étaient pas lecteurs tout comme des enfants qui ne lisent pas malgré l'exemple donné par leurs parents.

On peut alors se demander s'il est possible d'hériter du goût pour la lecture. L'idée d'une dépendance en la matière irait alors à l'encontre du modèle contemporain de la lecture tel que le décrit Daniel Pennac, qui inclut gratuité, plaisir et autonomie. Il est vrai que l'exemple parental et les habitudes prises très tôt par l'enfant, ont une influence sur l'acte de lecture auquel, comme nous l'avons vu, l'enfant ou l'adulte attribue une image positive, un sentiment affectif qui le rapproche du livre. Cela dit, la reconnaissance d'un héritage du goût pour la lecture ou pour tel ou tel type de lecture est rare. D'après l'enquête de François de Singly sur les jeunes et la lecture, moins d'un quart des étudiants estiment que leur père ou leur mère ont une grande influence pour leur faire aimer lire. La plupart du temps, on observe un besoin de se démarquer des personnes qui leur ont transmis le désir de lire. François de Singly relève de nombreux propos critiques de la part des étudiants sur les lectures de leurs parents. Il s'agit d'un rapport ambivalent qui oscille entre le besoin de se différencier, sans pour autant rompre ses attaches, une tension entre dépendance et indépendance, entre la « dette » et la « liberté de conduite ». S'il n'est pas possible d'affirmer que le plaisir de lire découle d'un héritage, il est néanmoins indéniable que l'acte de lire, l'habitus de lecture, s'acquiert le plus souvent au moment de l'enfance pendant laquelle le milieu familial revêt une influence déterminante.

Lorsque Jean Hébrard parle d'un héritage de l'« art » de lire, il fait davantage référence au capital culturel que les parents transmettent à leurs enfants. La lecture ne peut se concevoir pleinement sans la connaissance du milieu culturel dans lequel évolue le texte. C'est ce que montre notamment Paulo Freire dans son « système » d'enseignement comme nous l'avons vu précédemment. L'enfant doit pouvoir comprendre les références culturelles qui sont faites dans les textes qu'il lit pour en saisir le sens. L'enquête de l'Insee observe ainsi que « le goût pour la lecture viendrait donc « naturellement » aux enfants vivant dans des familles bénéficiant d'un capital culturel élevé. » Plus que la situation socio-économique de la famille, c'est le niveau de diplôme des parents qui joue sur la pratique de la lecture des enfants. La lecture fait partie d'un ensemble de loisirs visant à l'épanouissement de l'enfant. Même si elles ne parviennent pas à annuler entièrement les effets du milieu social d'origine, la pratique d'activités culturelles pendant l'enfance les atténue. L'imprégnation du livre facilite l'accès à la lecture. C'est pourquoi, les difficultés de compréhension de la lecture peuvent être

attribuées à une mauvaise maîtrise de l'environnement culturel. Jean Hébrard remarque à ce sujet que « si lire vraiment, c'est pouvoir lire ce qu'on ne connaît déjà, il faut à ceux qui ne sont pas nés dans le monde du livre rien moins qu'une restructuration de leur horizon culturel de référence pour y parvenir. »¹⁴ Il est nécessaire de nuancer néanmoins le poids du capital culturel : il n'est pas exclu de devenir lecteur sans l'avoir été dans l'enfance, à une phase particulière de sa vie, pour diverses raisons. Il ne faut pas par conséquent tomber dans l'excès des statistiques qui prétendent savoir si un enfant deviendra lecteur ou non d'après le capital culturel de sa famille et avant même qu'il n'apprenne à lire. Il est vrai néanmoins que la lecture est un exercice d'autant plus difficile lorsque les textes sont rédigés dans une orthographe élitiste, lorsque les contenus littéraires, souvent valorisés par la tradition scolaire, sont très éloignés des préoccupations et de l'environnement quotidien des enfants. Des analyses ont été effectuées sur ce sujet, simulant le processus de lecture. Elles montrent que lorsque le sujet traité par le texte est familier au lecteur, dans son contenu ou dans sa forme, il peut le lire sans fatigue, alors que celui qui n'a aucune culture du domaine ni du genre littéraire doit construire une représentation mentale de ce qu'évoque le texte, et risque de faire des contresens. Ces études remettent en question l'idée selon laquelle le bon lecteur pourrait tout lire sans le moindre problème de compréhension. Les bons lecteurs ont néanmoins une capacité à contrôler leur compréhension par des retours en arrière, des accélérations ou des ralentissements que n'ont pas les faibles lecteurs.

Il est donc nécessaire de prendre en compte l'univers familier du jeune lecteur pour l'inciter à lire et lui transmettre ce plaisir. Cette préoccupation était déjà d'actualité au début des années 1980 lorsque fut rédigé le rapport Pingaud Barreau sur la nouvelle politique du livre et de la lecture. Celui-ci remarquait déjà que « la meilleure manière d'amener à la lecture des enfants, des adolescents qui ne lisent pas ou qui lisent difficilement consiste à partir de leur environnement documentaire naturel : ces « textes » de la vie quotidienne (articles de journaux, affiches, prospectus, formulaires) qu'ils ont en permanence sous les yeux. Si le passage ne se fait pas du document au livre, par élargissement, enrichissement progressif, on court inévitablement le risque d'un rejet. »¹⁵ C'est pourquoi, Daniel Pennac encourage à se servir des lectures des adolescents pour leur faire découvrir ensuite les œuvres littéraires. C'est là toute l'utilité de la littérature industrielle selon lui : « Il ne faut pas faire honte aux adolescents de ce qu'ils lisent. On peut utiliser tous ces produits comme tremplin pour monter

¹⁴ Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture*, p 497

¹⁵ Bernard Pingaud, Jean-Claude Barreau, *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*, p 121

plus haut, pour entrer en littérature. C'est une question de palier. »¹⁶ Le travail du professeur consiste alors à « élever » les jeunes en prenant appui sur leur univers, les faire passer de leurs lectures stéréotypées à la littérature et leur en transmettre le goût. Il ajoute à ce sujet :

« Quand j'enseignais, certains de mes élèves arrivaient en classe avec des livres de la collection Harlequin : des histoires de médecins irréprochables tombant amoureux d'infirmières méritantes. La thématique était toujours la même. Mais c'est aussi celle du *Docteur Jivago*, de Boris Pasternak (best-seller s'il en fut !) : la naissance d'un amour entre un médecin irréprochable et une infirmière méritante... Tout mon bonheur en tant que professeur, était de faire grimper ces jeunes lecteurs de leurs harlequinades vers le *Docteur Jivago*. Du produit industriel vers l'œuvre littéraire. Du roman préfabriqué à la plume de Pasternak. De la manufacture de stéréotypes à la vie même. Et de la narration au style – qui, en l'occurrence, survit à la traduction. »

La littérature de jeunesse constitue un outil précieux pour faire entrer les élèves dans le monde des livres. Au lieu de travailler sur des textes calqués sur les exercices et produits uniquement dans ce but, les enfants sont très tôt confrontés à de véritables récits. Comme le remarque un enseignant-formateur dans un dossier du *Monde de l'éducation*, « Ce ne sont plus des prétextes mais de vraies histoires qui alimentent le goût de lire. »¹⁷

2) Aux origines de la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse a connu un essor fulgurant depuis quelques années. Elle fait l'objet d'une attention particulière, à la fois de l'Etat, des éditeurs, des bibliothécaires et des enseignants. Elle trouve ses sources au XVIIIe siècle dans la presse et les journaux pour enfants, à un moment où les adultes commencent à s'intéresser aux enfants en tant que groupe social à part entière.



Les magazines et les images étaient alors utilisés pour canaliser l'imagination des jeunes adolescents et former des enfants sages, à la fois tranquilles et savants. A partir de juillet 1768, le premier périodique pour les jeunes est publié : le *Journal d'éducation*. Il est suivi

¹⁶ « Populaire, mon œil ! », *Le Monde des débats*, juillet-août 2000

¹⁷ « Une priorité ? Chiche ! », *Le Monde de l'éducation*, septembre 2002

entre autres de *L'Ami des enfants* puis du *Portefeuille des enfants*, du *Journal des enfants*, du *Courrier des adolescents*. Les publications de l'époque sont destinées à servir de prolongement à l'école, elles traitent de la famille, du lien entre parents et enfants, cherchent à développer l'instruction et défendent l'ordre social. La religion, la morale et les principes d'une bonne éducation sont donc omniprésents. Ces journaux valorisent le dévouement filial, le travail et ne présentent que des aventures dont les enfants peuvent être témoins chaque jour dans leur famille. Les récits que l'enfant lit avec sa mère ou sa gouvernante lui servent alors d'exemple à suivre au quotidien. Les pédagogues des Lumières se méfient des contes et des récits merveilleux de chevalerie, et plus encore des écrits romanesques et de leurs développements narratifs. Parallèlement à la littérature que produisent les premiers journaux destinés à la jeunesse et qui ne proposent aucun exotisme particulier, se développe un autre type de littérature : la littérature d'aventure. La littérature d'aventure pour la jeunesse puise ses principes fondateurs dans le roman de Daniel Defoe, *Robinson Crusoë*, dont Rousseau fait l'éloge dans *l'Emile*. La première adaptation enfantine de *Robinson Crusoë* en français date de 1767. Ce roman va donner lieu à de nombreuses réécritures, à un genre romanesque à part entière, la Robinsonnade, reprenant les grands traits du périple de Robinson. Rousseau dégage trois fonctions principales dans la littérature de jeunesse : éduquer, instruire et distraire. La Robinsonnade consiste en un récit didactique, posant le problème de la survie d'un solitaire coupé de toute civilisation. Le courage de Robinson doit découler d'une éducation solide dispensée par des parents responsables, allant de pair avec la confiance en la Providence. L'enfant est donc amené à suivre un parcours formateur lui permettant de devenir un adulte raisonnable. Le roman de Defoe fait donc figure de modèle pour le roman d'aventure et de formation du XIXe siècle.

D'autre part, les éditeurs reprennent les contes populaires qu'ils adaptent à une lecture enfantine avec toujours un objectif pédagogique et une morale laïque. C'est dans cet esprit que seront publiés les Fables de La Fontaine, les contes de Perrault ou ceux des frères Grimm et la littérature fantastique.

Au cours du XIXe siècle, les journaux améliorent leur présentation et leur rédaction tout en conservant la même visée éducative. Les années 1840-1860 sont marquées par la prédominance des maisons d'édition catholiques de province, à l'exception de la maison Hachette, dans lesquelles la production se trouve très contrôlée. A partir de 1860, l'édition laïque, souvent parisienne, prend son essor. La presse et la littérature de jeunesse se

développent véritablement à partir du moment où l'enseignement primaire devient obligatoire. Les nouvelles générations de lecteurs sont plus instruites, il faut donc prendre en compte leurs goûts. Les journaux commencent à s'intéresser aux événements qui ont lieu en France et dans le monde et aux progrès des sciences et des techniques. L'illustration prend davantage d'importance. Cette presse va conquérir définitivement sa place dans la société et attirer les hommes et les femmes de lettres qui sont invités à écrire pour les enfants. Il s'agit d'un nouveau public prometteur. Les éditeurs comme Pierre-Jules Hetzel font ainsi appel aux grands écrivains de l'époque afin qu'ils écrivent ou adaptent des contes et des romans accessibles à la jeunesse. Louis Desnoyers est le premier à prendre cette initiative, provoquant une rupture avec la littérature fade et moralisatrice existante. Il collabore au *Journal des enfants* et connaît le succès avec *Les Aventures de Jean-Paul Choppard*, régulièrement réédité par la suite. Les écrivains de l'époque ont en grande majorité publié des nouvelles, des histoires ou des articles dans la presse pour enfants. C'est le cas notamment de Théophile Gautier, Alphonse de Lamartine, Victor Hugo, Alexandre Dumas... Parmi les auteurs qui ont le plus écrit, on compte Chateaubriand, Alfred de Musset, Louis Desnoyers, Michelet, Guizot, Germaine de Staël, Alfred de Vigny entre autres. Moraliser, instruire et amuser sont les trois objectifs que se fixent ces journaux qui abandonnent néanmoins progressivement, au fil des événements de la fin du siècle, les thèmes de la religion et de la morale pour traiter des sujets plus profanes, anecdotiques, politiques et scientifiques.

L'éclosion a lieu en 1857 lorsque la librairie Hachette lance *La semaine des enfants*, journal dans lequel on trouve les romans de la Comtesse de Ségur qui paraissent sous la forme de feuilletons. Les autres maisons d'édition suivent le même chemin et proposent des journaux de qualité. La fin du XIXe siècle est propice au développement de la presse de jeunesse, étant donné les progrès de la scolarisation désormais gratuite, laïque et obligatoire. Les éditeurs partent donc à la conquête de ce marché. Le journal est considéré comme l'étape intermédiaire nécessaire pour accéder au livre. En 1864, Hetzel crée *Le Magasin d'éducation et de récréation* qui adapte les romans de Jules Verne. Jules Verne et la Comtesse de Ségur dominent cette période.

Le ton et le contenu de la littérature pour la jeunesse changent au début du XXe siècle suite aux bouleversements de la société en pleine expansion alors que se développent les techniques et les moyens de communication, d'autant que l'école donne accès à la culture à un nouveau public, jusque-là tenu à l'écart, celui des classes populaires. Auparavant, les

magazines et littératures pour enfants étaient apparus à la demande des familles cultivées et tout le monde ne pouvait pas y avoir accès. Désormais, le prix diminue et les illustrations en couleur sont plus répandues. De nouvelles publications dont l'objectif est uniquement de distraire, émergent sur le marché de la presse et de la littérature de jeunesse. C'est à ce moment que les bandes dessinées commencent à s'imposer. L'introduction de la littérature étrangère apporte un nouveau souffle aux productions pour la jeunesse avec notamment *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson* de l'auteur suédoise Selma Lagerlöf, *Le petit Lord Fauntleroy* de Burnett, *Les aventures de Tom Sawyer* de Mark Twain qui connaissent un grand succès. En 1932, la sortie des albums du *Père Castor* chez Flammarion marque le début du renouveau. Jusqu'aux années 1930, la presse pour la jeunesse est partagée entre les publications « bien pensantes » bourgeoises et les publications populaires bon marché qui fondent leur succès sur l'image et dont la maison Offenstadt s'est fait une spécialité. Elle lance *L'Epatant* (dans lequel on trouve les Pieds nickelés), *Cri Cri*, *L'Intrépide*, et *Fillette*. Elle cherche par ce biais à toucher un public sans grande culture et fait ainsi l'objet de nombreuses critiques de la part des éducateurs, chrétiens ou laïques, qui considèrent les articles et les histoires comme immoraux et de mauvais goût. A partir des années 1930, deux phénomènes modifient la situation : la traduction et l'adaptation des *comics* américains, à prix très bas et à large diffusion et la presse militante et éducative qui met en garde contre ce type de journaux dont les objectifs commerciaux sont critiqués. Lorsque Paul Winckler lance *Le Journal de Mickey* en 1934, il connaît un succès immédiat : cinq cent mille exemplaires sont vendus en quelques mois. On y voit la montée d'un impérialisme américain et l'on craint une montée de la délinquance juvénile. Etant donné le succès de ces magazines, les directeurs s'occupent davantage de rentabiliser leur entreprise que de former le jugement de leurs lecteurs. Les illustrations prennent de plus en plus de place et les journaux dans leur ensemble finissent par s'adapter aux nouveaux goûts. Les bandes dessinées, la science fiction, les westerns et les histoires policières prennent le pas sur les articles de réflexion traitant de l'éducation, de l'ordre social, de la religion ou de la vie quotidienne.

La France est le premier pays à instituer une législation spécifique à la presse destinée à la jeunesse en 1949. La loi du 16 juillet 1949 organise sévèrement les publications destinées à l'enfance et à la jeunesse. Une commission de surveillance est mise en place afin de réprimer toute publication « présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la baine, la débauche ou tous actes qualifiés crimes ou délits ou de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse. » Les années 1950-1960 sont marquées par la censure et

la ségrégation des garçons et des filles. La majorité des responsables de l'éducation et de la culture sont encore soucieux de la morale que doivent véhiculer les textes qui s'adressent à la jeunesse, d'autant que la presse pour la jeunesse se trouve déjà fortement influencée par la musique et la télévision. Une longue querelle a lieu à l'époque sur la nocivité des périodiques pour enfants, à laquelle la presse catholique, le parti communiste et la ligue de l'enseignement prennent part. Les collections pour les garçons et pour les filles sont dissociées. Elle sera supprimée totalement à partir de 1969 seulement dans les écoles. On trouve par exemple pour les garçons, la collection « Jean-François » et pour les filles, des collections comme « Les sentiers de l'aube », lancée en 1954 par Plon ou la « Bibliothèque de Suzette » de Gautier-Languereau qui reprenait certains titres de la *Semaine de Suzette*, créée en 1905. Les romans destinés aux filles sont classés au dernier rang par certains guides de lecture. Les romans pour les filles sont donc placés après « les chefs-d'œuvre littéraires », « L'aventure aux pays lointains », « Le roman historique », « L'aventure maritime », « Les histoires de bêtes » et « L'aventure de la vie quotidienne ». L'instauration de la mixité à l'école en 1969 estompe cette distinction.

Au début des années 1960 commencent à paraître des publications pour chaque catégorie d'âge d'abord chez Fleurus, suivi de Bayard presse et des Editions de Milan. L'ensemble des maisons d'édition se dotent de départements jeunesse ou développent leurs collections existantes : c'est le cas de Gallimard qui en octobre 1972, lance la collection *Mille soleils* et de Grasset en juillet 1973. La maison Flammarion crée un nouveau secteur de livres de jeunesse en septembre 1977 avec la collection *Le Chat perché*. Le lancement du *Livre de poche-jeunesse* en mars 1979 favorise la diffusion des nouvelles collections désormais plus accessibles. La prise en compte de la littérature de jeunesse est également favorisée par la création de l'association de bibliothécaires, la *Joie par les livres*, rattachée au Ministère de l'Education nationale en 1972, ainsi que la fondation en 1974 du centre de recherche et d'information sur la littérature pour la jeunesse qui se charge de la promotion de la littérature de jeunesse. A partir des années 1980, le secteur de la jeunesse connaît une expansion considérable. Les livres pour la jeunesse deviennent un marché à part entière qui s'introduit progressivement dans l'école. On assiste à une prolifération de livres de poche documentaires qui répondent au besoin d'information de l'école, et à un intérêt croissant pour la petite enfance.

3) La littérature de jeunesse aujourd'hui

Il ne s'agit plus aujourd'hui, comme dans les années 1950, de former le goût des enfants en ne les incitant à lire que des classiques de la littérature. La littérature de jeunesse recommandable se limitait alors aux œuvres signées de grands noms d'auteurs comme *Le Roman de la Momie* de Gautier, *Graziella* de Lamartine ou *Matteo Falcone* de Mérimée. On y trouvait également des traductions d'auteurs étrangers tels Defoe ou de Dickens, quelques auteurs reconnus et acceptés par l'école laïque, mais ne faisant pas partie du panthéon littéraire, comme Jules Verne ou Pierre Loti, des auteurs du XXe siècle dont la qualité littéraire est incontestée, comme Jules Renard, Marcel Aymé ou Antoine de Saint-Exupéry et la collection des « Contes et légendes » permettant de faire découvrir aux jeunes lecteurs la littérature orale des régions de France et de les faire entrer dans les mythes et les récits de l'Antiquité. La définition de la littérature de jeunesse évolue en fonction des époques et du changement des mentalités. Cette notion s'est élargie à l'ensemble des textes écrits pour la jeunesse qui forment un corpus très hétérogène. La censure s'est peu à peu atténuée. Dans les années 1970, la littérature de jeunesse qui était déjà entrée en maternelle, commence à pénétrer dans tous les cycles scolaires avec la multiplication des CDI et la création des BCD. Les programmes de 1985 n'emploient pas encore le terme de « littérature de jeunesse », évoqué par la suite dans les *Compléments aux Programmes et Instructions* parus en 1986, mais il est précisé que « les textes étudiés en classe sont à la portée des élèves, adaptés à leurs capacités et à leurs besoins, accessibles par leur longueur et par leur contenu. Ils offrent aux élèves la possibilité de se découvrir eux-mêmes, de comprendre les autres et d'étendre leur curiosité à des cultures et à des réalités qui leur sont étrangères ou qu'ils connaissent mal. »¹⁸ La liste d'ouvrages conseillés pour les classes de 6^e et de 5^e contient néanmoins des textes destinés dès l'origine à la jeunesse, comme *Les Contes du chat perché* de Marcel Aymé ou *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier, et d'autres œuvres, comme celles de Jules Verne ou Antoine de Saint-Exupéry écrites pour un public plus large mais considérées peu à peu comme des classiques de la jeunesse. Cela dit, ces romans sont encore l'œuvre d'auteurs reconnus et écrivant occasionnellement pour la jeunesse ou sont issus de la littérature générale et ont été considérés comme relevant de la littérature de jeunesse à partir du moment où ils ont

¹⁸ Bernard Friot, « La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels » in *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, p 50

été inscrits au programme. La littérature de jeunesse telle qu'elle est conçue par les instructions officielles des années 1980 se réduit donc à quelques textes écrits pour la jeunesse, quelques titres susceptibles de servir aux activités pédagogiques de l'école. La littérature de jeunesse est encore exclue des programmes de 4^e et de 3^e, rappelant ainsi que l'objectif de l'enseignement est tourné vers la lecture d'œuvres littéraires. Le passage par la littérature de jeunesse ne peut donc être que provisoire.

Depuis quelques années, les romans écrits pour la jeunesse trouvent un accueil très favorable auprès des spécialistes, libraires, bibliothécaires, documentalistes et enseignants. Comme nous l'avons vu, le discours des bibliothécaires sur la lecture libre s'est imposé, si bien que les enseignants s'intéressent davantage aux nouveautés éditoriales, aux goûts et aux jugements des enfants, en essayant de prendre appui sur leurs lectures dans leur enseignement. La littérature de jeunesse se compose aujourd'hui de deux sous-ensembles : les romans originaux écrits spécifiquement pour ce public et les romans lus par les jeunes mais qui ne leur sont pas destinés à l'origine. On y trouve soit les romans que les jeunes lisent au cours de leurs scolarisations et qui deviennent par ce biais des classiques de la littérature de jeunesse, soit les romans que l'on adapte afin qu'ils soient plus accessibles au jeune public. Beaucoup de romans n'ayant pas été écrits directement pour la jeunesse sont devenus des classiques de la littérature de jeunesse dans la mesure où ils répondent à l'imagination et aux goûts des jeunes. C'est le cas des œuvres comme celles de Daniel Defoe, Fenimore Cooper, Charles Dickens, Mark Twain ou Robert-Louis Stevenson. Ces œuvres appartiennent à des genres comme le roman d'aventures, le roman historique ou le roman de chevalerie qui plongent le lecteur dans des univers dépaysants et proposent des modèles, surtout lorsque le héros est un enfant. Ces romans visent en premier lieu à satisfaire le plaisir du lecteur, le divertir plus qu'à l'instruire réellement. S'ils semblent constituer une littérature facile d'accès à première vue, ils font pourtant l'objet d'adaptations pour la jeunesse.

Marceline Laparra s'est penchée sur la question de l'adaptation des romans pour la jeunesse. Tout en ayant une large audience, ces romans ont mauvaise réputation auprès des spécialistes de la lecture qui leur reprochent de faciliter la lecture des œuvres originales et d'être produits par des auteurs le plus souvent anonymes. Daniel Pennac se montre lui-même assez critique des adaptations pour enfants qu'il encourage à sauter les pages de leur choix pour « s'offrir très tôt presque toutes les merveilles réputées inaccessibles à leur âge », plutôt que de lire des éditions plus faciles et adaptées des grandes œuvres littéraires. Il dit lui-même avoir lu *La*

Guerre et la paix pour la première fois vers douze ou treize ans et avoir sauté les trois-quarts du livre pour ne s' « intéresser qu'au cœur de Natacha » :

« J'ai plaint Anatole, tout de même quand on l'a amputé de sa jambe, j'ai maudit cet abruti de prince André d'être resté debout debant ce boulet, à la bataille de Borodino... (« Mais couche-toi nom de Dieu, à plat ventre, ça va exploser, tu ne peux pas lui faire ça, elle t'aime ! ») ... Je me suis intéressé à l'amour et aux batailles et j'ai sauté les affaires de politique et de stratégie ... Les théories de Clausewitz me passant très au-dessus de la tête, ma foi, j'ai laissé passer les théories de Clausewitz ... J'ai suivi de très près les déboires conjugaux de Pierre Bézoukhov et de sa femme Hélène (« pas sympa », Hélène, je ne la trouvais vraiment « pas sympa » ...) et j'ai laissé Tolstoï disserter seul des problèmes agraires de l'éternelle Russie
J'ai sauté des pages, quoi »¹⁹

L'adaptation des œuvres pour les enfants s'apparente donc pour lui à une véritable mutilation qui dénature complètement l'œuvre d'origine, reformulant parfois les phrases pour les mettre à la portée des enfants. Il compare l'œuvre littéraire à une œuvre d'art que les enfants doivent pouvoir apprécier par eux-mêmes dans son intégralité et son authenticité :

« Un grand danger les guette s'ils ne décident pas par eux-mêmes de ce qui est à leur portée en sautant les pages de leur choix : *d'autres le feront à leur place*. Il s'armeront des gros ciseaux de l'imbécillité et tailleront tout ce qu'ils jugent trop « difficile » pour eux. Ca donne des résultats effroyables *Moby Dick* ou *Les Misérables* réduits à des résumés de 150 pages, mutilés, bousillés, rabougris, momifiés, *réécrits* pour eux dans une langue famélique qu'on suppose être la leur ! Un peu comme si je me mêlais de redessiner *Guernica* sous prétexte que Picasso y aurait flanqué trop de traits pour un œil de douze ou treize ans »²⁰

Pour adapter les romans pour les enfants, les auteurs ont recours à différents procédés qui ont pour but de faciliter l'accès aux textes à des lecteurs peu expérimentés. On peut alors supprimer des passages entiers du texte, souvent très longs ou éliminer tout au long du texte des fragments allant de quelques mots à un paragraphe. On peut également procéder à une véritable réécriture du texte en utilisant un lexique réputé plus facile d'accès ou en changeant de mode énonciatif par exemple. Ces réécritures peuvent suivre le texte original de très près comme s'en éloigner considérablement.

¹⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 173

²⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 174-175

Ces procédés ont pour effet de réduire la longueur du texte afin qu'il soit moins imposant et qu'il n'effraie pas l'apprenti lecteur. L'adaptation peut alors représenter le tiers du texte comme le vingtième, voire plus (une version de *Robinson Crusoë* a réduit l'œuvre originale à 16 pages). Les romans adaptés sont souvent des œuvres très longues qui sont difficiles à suivre pour un enfant ou un adolescent dans la mesure où il doit interrompre sa lecture à de nombreuses reprises et être capable de mémoriser l'univers fictionnel pour ne pas abandonner sa lecture en cours. Les procédés d'adaptation visent également à simplifier la fiction, faisant disparaître des péripéties et des personnages afin que l'histoire soit moins complexe puisque les personnages sont souvent en très grand nombre et leurs relations sont multiples et complexes. Les coupures et les réécritures simplifient la structure du texte : les discours rapportés ou le discours indirect libre sont parfois réécrits au dialogue direct, la chronologie peut être rétablie, de manière à ce que le lecteur n'ait pas à la reconstituer de lui-même et qu'il ne se perde pas en route et les informations nécessaires à la construction de la fiction qui sont dispersées dans le roman, comme les traits caractéristiques d'un personnage par exemple, sont condensées dans un même passage, souvent placé au début de l'histoire. Les fameuses descriptions très longues redoutées par les collégiens sont réduites aux informations principales, notamment les nombreux passages descriptifs à fonction éducative. L'adaptateur peut aussi ajouter des éléments de description des personnages lorsque celles-ci ne figurent pas dans le texte original, en particulier lorsque le narrateur est l'un des héros. Les adaptations cherchent ainsi à atténuer les difficultés du texte original, à mettre en évidence explicitement la structure du roman et les éléments permettant au lecteur de construire plus rapidement un univers fictionnel, ce qui doit l'aider à reconnaître par la suite les romans construits sur le même schéma. Ils recherchent avant toute chose à divertir le lecteur tout en lui donnant accès aux œuvres littéraires faisant partie du patrimoine culturel, contrairement aux auteurs des œuvres originales dont la visée ne se limite pas au divertissement et qui recherchent plutôt la création d'« univers capables de concurrencer par la seule puissance des mots la réalité. (...) Ils se sont voulu des créateurs et pas de simples conteurs d'histoires. »²¹ Les adaptations font donc souvent l'économie des recherches esthétiques et didactiques des œuvres originales pour en faciliter l'accès. Ces procédés sont donc discutables, cependant ils ont l'avantage de favoriser l'accès à ce corpus d'œuvres qui constitue pour beaucoup de lecteurs un passage vers l'ensemble des œuvres romanesques dans leur intégralité.

²¹ Marceline Laparra, « Le problème de l'adaptation pour la jeunesse des romans », in *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, p 185

La littérature de jeunesse est censée en effet faciliter l'apprentissage de la lecture. Les recherches récentes ont montré qu'il ne suffisait pas de savoir décoder pour apprendre à lire : la lecture doit devenir une compétence quasiment automatique pour être efficace, ce qui suppose un travail de familiarisation préalable avec le livre et cette autonomie ne peut s'acquérir qu'en lisant. Christian Poslaniec montre, d'après une enquête effectuée sur les *Comportements de lecteur d'enfants du CM2* en 1994, que les plus grands lecteurs sont ceux qui maîtrisent les données concernant le livre (l'auteur, la collection, l'éditeurs, les lieux de diffusion...) qui ne peuvent s'acquérir que par la fréquentation quotidienne des livres. Or la littérature de jeunesse peut permettre aux enfants d'entrer en lecture, leur apporter les compétences nécessaires à l'acquisition de leur autonomie. Christian Poslaniec et Monique Michel nous fournissent quelques éléments d'explication à ce sujet. Selon eux, la littérature de jeunesse peut en premier lieu donner aux enfants le désir de lire, leur apporter une motivation dans l'acte de lire dans la mesure où elle propose une offre très diverse adaptée à leurs compétences et à leurs attentes, d'autant que la qualité esthétique du livre de jeunesse attire. Quant au débat sur la littérarité des livres de jeunesse, Christian Poslaniec se réfère aux études de la réception et avance que c'est avant tout le lecteur qui donne au texte sa littérarité à un certain moment de sa lecture. Daniel Pennac met lui aussi en garde contre les propos qui ont tendance à rabaisser les lectures de jeunesse puisqu'il revient au lecteur de construire la hiérarchie de ses lectures par lui-même, au fil du temps.

Monique Michel compare la littérature de jeunesse à une « caverne d'Ali-Baba » pour les jeunes lecteurs tant elle propose d'ouvrages différents dont la lisibilité est aisée et dont les images et les illustrations sont riches en couleur. Elle met l'accent sur la séduction du livre qui invite à la lecture par son aspect esthétique et rappelle que la lecture est « autant une expérience esthétique, sensuelle qu'une expérimentation des sens, ces livres vont permettre à des jeunes de goûter un format, de découvrir le grain d'un papier, le glaçage d'une couverture, la douce rugosité d'une jaquette toilée, l'éclat éblouissant d'une illustration, la magie des découpages ou des tirettes dans un « pop-up book », autant d'appels voluptueux qui sont des premiers contacts indispensables avec le livre. »²² D'autant que contrairement aux œuvres faisant partie du corpus littéraire traditionnel, la littérature de jeunesse ne souffre d'aucun a priori de la part des jeunes lecteurs. Le foisonnement de la littérature de jeunesse suscite

²² Monique Michel, « La littérature de jeunesse, une passerelle pour mettre en place des comportements de lecteur », in *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, p 381

néanmoins certaines critiques. Anne-Marie Chartier doute ainsi qu'il soit si important de proposer une variété indéfinie de lectures nouvelles, huit mille livres de littérature de jeunesse paraissent chaque année et pour la plupart, ils ne sont pas réédités d'une génération sur l'autre, ce qui induit une perte de repères, de références communes à un patrimoine partagé. Une trop grande variété ne permet pas aux enfants qui rencontrent des difficultés de lecture de s'y retrouver : mieux vaut leur présenter à l'école un corpus plus restreint pour qu'ils aient accès à la même culture. Selon Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, « Avec cet éclatement du corpus des textes autorisés dans l'institution, les lectures scolaires traditionnelles ne peuvent plus constituer le « fonds commun » reconnu d'une génération sur l'autre. De nouvelles configurations de références apparaissent, hétérogènes, localement dispersées, constituées de façon empirique et mal connues, tandis que d'autres, hors l'école, jouent le rôle d'expérience partagées et de culture commune. »²³

L'utilisation de la littérature de jeunesse constitue donc une ressource précieuse pour l'entrée en lecture des enfants et adolescents, qui doivent se familiariser avec le livre le plus tôt possible pour acquérir un « habitus » de lecture et poursuivre l'élan de leurs premiers pas d'apprentis lecteurs. Comme Daniel Pennac, Monique Michel rappelle néanmoins qu'un univers favorable à la lecture ne suffit pas pour qu'un enfant devienne lecteur : « Il serait bien naïf de croire qu'il suffirait de placer l'enfant dans un environnement favorable, au milieu de livres fabuleux, pour que de façon quasi-magique, celui-ci noue une relation étroite et durable avec le livre. En effet, l'activité de lecture demeure toujours, en dernier ressort, l'objet d'une décision personnelle. »²⁴ Il est nécessaire d'accompagner le lecteur, de jouer un rôle de médiateur, et surtout « ne pas laisser s'éteindre l'envie que l'on aura fait naître. » Les notions de transmission et de partage sont ici fondamentales pour susciter le désir de lire et pourquoi pas conduire ensuite au plaisir de lire.

²³ Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture*, p 612

²⁴ Monique Michel, « La littérature de jeunesse, une passerelle pour mettre en place des comportements de lecteur », in *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, p 383

C- Il faut « donner à lire »

1) Le rôle des « passeurs »

Au-delà de la familiarisation des enfants avec le livre, l'encouragement à la lecture doit passer en premier lieu par le partage, « un partage longuement différé et farouchement sélectif. »²⁵ Pour Daniel Pennac, le plaisir de lire est avant tout un acte communicatif. Le livre fait l'objet d'échanges, qu'il s'agisse de la circulation des livres, comme des discussions ou des invitations à la lecture. Il comporte une dimension affective d'autant plus forte lorsqu'il nous a été transmis par une personne qui nous est chère : « ce que nous avons lu de plus beau, c'est le plus souvent à un être cher que nous le devons. » Lorsqu'une personne nous offre un livre qu'elle a aimé, elle fait don d'une partie d'elle-même, nous invite à partager son expérience de cette lecture :

« Quand un être cher nous donne un livre à lire, c'est lui que nous cherchons d'abord dans les lignes, ses goûts, les raisons qui l'ont poussé à nous flanquer ce bouquin entre les mains, les signes d'une fraternité. Puis, le texte nous emporte et nous oublions celui qui nous y a plongé ; c'est toute la puissance d'une œuvre, justement, que de balayer aussi cette contingence-là ! »²⁶

C'est pourquoi Pennac compare le verbe « lire » au verbe « aimer », dans le sens où ils comportent tous deux l'idée d'une préférence, d'une sélection : « Aimer c'est, finalement, faire don de nos préférences à ceux que nous préférons. Et ces partages peuplent l'invisible citadelle de notre liberté. Nous sommes habités de livres et d'amis »

Pennac oppose par conséquent ceux qu'il appelle les « passeurs » aux « gardiens du temple » déjà évoqués. Au lieu de décréter à longueur de temps la nécessité de lire et de déplorer la mort de la littérature, les passeurs considèrent le livre comme un objet vivant, une expérience qu'ils cherchent à partager en se passant de grands discours qui ne donnent pas envie de lire. Il se moque ainsi des beaux parleurs qui disent mener une bataille en faveur de la lecture et qui ne font que produire l'effet inverse :

²⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 96

²⁶ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 97

« « Je me bats pour le livre » Mon œil ! Arrête de te battre et donne à lire, papa ! Tente-nous ! Range ton moule à décrets et fourgue-nous le dernier bon roman, le dernier essai lumineux que tu aies lu ! La lecture ? Qu'on en sente la radieuse nécessité dans la lueur de tes yeux, la chaleur de ta voix, la fureur de ton désespoir ! Donne ! Et on pourra en parler de ton « combat pour le livre » Cesse de déplorer et cherche ! Creuse dans le tas des cinq cents romans de la rentrée, lis-les tous, et trouve ! Si tu ne trouves pas un bon roman français, cherche dans le reste du monde ! Trouve, lis, et passe à ton voisin ! Fais ton boulot Puisque tu es censé te battre pour le livre, commence par celui que tu vas me donner à lire, celui-là seulement, ce sera déjà énorme Au lieu de te poser en intelligence déprimée, en hauteur épuisée .

« Rien à lire dans les cinq cents romans de la rentrée »

Crétin »²⁷

Daniel Pennac dit tout devoir aux passeurs, non seulement en tant qu'écrivain puisqu'il leur doit son succès, mais aussi en tant que lecteur. La librairie et la bibliothèque sont ainsi devenues pour lui « l'escale du livre ». Il peut s'agir de parents, d'amis (aujourd'hui encore quand il choisit ses livres c'est souvent sur les conseils d'amis), mais aussi de libraires, d'éditeurs, de bibliothécaires, de critiques ou d'enseignants... Les passeurs servent donc de guides, de médiateurs du livre, ils « sont curieux de tout, lisent tout, ne confisquent rien, transmettent le meilleur sans faire à personne honte du pire. » Parmi les personnes qui ont joué pour lui le rôle de passeur, il fait référence à Pierre Dumayet, animateur de l'émission *Lectures pour tous*, au souvenir qu'il garde de sa voix, ses silences, qui a contribué à faire de lui le lecteur qu'il est devenu. Il décrit aussi avec humour le désir de lire que suscitaient chez lui les résumés que son frère faisait de ses lectures, dont il donne un exemple. Son grand frère résume ainsi *La Mousson* de Bromfield : « C'est l'histoire d'un mec : au début, il boit beaucoup de whisky, à la fin il boit beaucoup d'eau ! »²⁸ Il ajoute : « Il ne m'en a pas fallu davantage pour passer la fin de cet été-là trempé jusqu'aux os par *La Mousson* de Monsieur Louis Bromfield, piqué à mon frangin qui ne l'a jamais fini. »

Daniel Pennac conçoit donc le rôle du professeur comme celui d'un passeur. De la même manière, le professeur de lettres doit chercher à transmettre son propre plaisir, le bonheur de ses lectures, les faire partager à ses élèves. La transmission du plaisir passe avant tout par la gratuité de la lecture, « La gratuité, qui est la seule monnaie de l'art. »²⁹ C'est de cette manière que l'enfant se réjouit des histoires que lui lisent ses parents. La lecture est

²⁷ « Gardiens et passeurs », *Livres hebdo* n° 377, 14 avril 2000

²⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 145

²⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 38

conçue comme un cadeau, sans que rien ne soit demandé en échange : « Pour prix de ce voyage, on n'exigeait rien de lui, pas un sou, on ne lui demandait pas la moindre contrepartie. Ce n'était même pas une récompense. (Ah ! les récompenses... comme il fallait se montrer digne d'avoir été récompensé !) Ici, tout se passait en pays de gratuité. » Il propose alors de retrouver cette gratuité chez les enfants et les adolescents qui se sont détournés de la lecture et qui disent ne pas aimer lire. Il décrit avec humour le déroulement d'un oral d'agrégation, portant sur *Les registres de la conscience littéraire dans « Madame Bovary »*, ce fameux roman qui torturait déjà le jeune adolescent contraint de rédiger pour le lendemain sa fiche de lecture. Les détails de cette description intensifient la solennité de la scène qui se déroule dans « une odeur de siècles et de bois sacré » et dans le silence d'un amphithéâtre de la Sorbonne. Il pousse la caricature jusqu'à une description originale du jury qui ne manque pas de faire sourire : « donnons à ce président une toge sang-de-bœuf, un grand âge, des épaules d'hermine et une perruque-cocker pour accentuer ses rides de granit. »³⁰ La jeune candidate, « écrasée par la terreur de ce qui lui reste d'ignorance », qui se perd dans ses notes, se retrouve soudain, non plus devant ce jury angoissant mais devant des enfants qui lui demandent de leur raconter son roman préféré, quel qu'il soit, de leur donner envie de lire, en faisant abstraction du temps.

Selon Daniel Pennac, la lecture gratuite est donc l'unique manière de réconcilier les jeunes avec le livre.

« Une seule condition à cette réconciliation avec la lecture : ne rien demander en échange. Absolument rien. N'élever aucun rempart de connaissances préliminaires autour du livre. Ne pas poser la moindre question. Ne pas donner le plus petit devoir. Ne pas ajouter un seul mot à ceux des pages lues. Pas de jugement de valeur, pas d'explication de vocabulaire, pas d'analyse de texte, pas d'indication biographique... S'interdire absolument de « parler autour »

Lecture-cadeau

Lire et attendre.

On ne force pas une curiosité, on l'éveille »³¹

Les passeurs font circuler les livres sans rien demander en retour (si ce n'est le livre lui-même, parfois difficile à rendre lorsqu'il a été apprécié), mais simplement en suscitant le désir de lire, en donnant l'occasion de goûter au bonheur de la lecture en toute liberté, « à commencer par celle de foutre le camp en restant là et d'aller voir ailleurs si j'y suis (ce qui est

³⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 109

³¹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 140

souvent le cas). On en revient moins bête. » Lui-même ne cesse de jouer ce rôle de passeur dans ses activités d'enseignant et d'écrivain, mais aussi par les réflexions qu'il tient sur la lecture dans *Comme un roman*. Au fil de ses ouvrages, il fait référence à de nombreuses œuvres et auteurs allant de Tintin et Gaston Lagaffe à Rousseau, Saint-Simon, Edgar Poe, Stefan Zweig, Jan Potocki, Rabelais ou Süskind. Il nous transmet ainsi l'envie de les lire ou de les relire dans sa manière de les présenter, souvent avec humour, en introduisant des passages au discours direct qui les rendent d'autant plus vivants. Car c'est de cela qu'il est question : les passeurs sont ceux qui sont capables de donner vie à un livre, contrairement aux gardiens qui le protègent comme s'il s'agissait d'un objet sacré et sans vie. Or un livre raconte avant tout une histoire qui mérite d'être vécue par le lecteur et non subie à des fins académiques.

2) L'oralité

La meilleure manière de donner à lire et de jouer ce rôle de passeur consiste, pour Daniel Pennac, à lire à voix haute, à raconter des histoires. Dans un entretien pour le magazine *Label France*, Pennac s'explique à ce sujet :

« L'urgence est de réconcilier ces enfants avec la lecture. Personnellement, je le fais dans les classes en lisant les romans à voix haute, en leur parlant de littérature, en leur « racontant des histoires ». *Comme un roman* avait pour vocation de présenter ma pratique dans ce domaine sans pour autant l'ériger en « méthode » (. . .) pour fabriquer de vrais lecteurs, il faut avoir de temps en temps recours à de l'informel. Par exemple, dans ma classe de seconde, sur six heures de français par semaine, je réservais systématiquement deux heures, à parler de la littérature pour elle-même, à lire des romans par enthousiasme de lecteur. Hors programme et sans aucune exigence de restitution. A force de lire, de raconter des romans, de proposer des livres aux élèves et de les faire tourner dans la classe, à la fin de l'année, les 35 élèves ont nécessairement rencontré un roman, un auteur, et, de fil en aiguille, d'autres romans du même auteur, d'autres auteurs de la même famille littéraire . . . »³²

C'est donc la méthode qu'il propose de mettre en œuvre auprès des jeunes devenus réfractaires à la lecture. Dans *Comme un roman*, il décrit la manière dont un professeur de lettres peut réussir à intéresser ses élèves à de multiples auteurs en prenant la peine de leur

³² « Le pouvoir des livres », *Label France*, n° 39, avril 2000

lire des romans. Il réussit ainsi à réveiller chez eux le goût de la lecture, si bien qu'ils ne peuvent pas attendre le cours suivant pour connaître la suite des romans. Retenir le passage ou les phrases de romans appréciés fait l'objet d'un jeu et non plus d'une corvée. Les questions sur l'auteur et sur l'œuvre viennent d'elles-mêmes. Le professeur ne leur donne des informations sur les romans qu'il leur lit qu'une fois qu'ils les lui demandent, satisfaisant ainsi leur curiosité et après avoir goûté à l'histoire qui leur est racontée. Ils finissent par abandonner l'image qu'ils se faisaient du livre : le livre ne leur semble plus interminable comme auparavant, il n'est plus conçu comme un pavé, à partir du moment où ils voient les pages défiler entre les mains du professeur qui « fait du quarante à l'heure. » Ils se rendent compte par conséquent qu'ils sont capables de lire un livre de trois cents ou quatre cents pages, voire plus s'il est vraiment « cool ». Pennac les invite à compter les pages, tout comme le romancier qui s'enthousiasme lorsqu'il atteint la page 100. Ce décompte ne suscite plus chez eux un sentiment d'éternité étouffant mais plutôt un grand enthousiasme lorsqu'ils se rendent compte qu'ils en sont capables et souhaitent finalement ralentir le dénouement des dernières pages :

Comptez vos pages... On commence par s'émerveiller du nombre de pages lues, puis vient le moment où l'on s'effraie du peu qui reste à lire Plus que 50 pages ! Vous verrez. Rien de plus délicieux que cette tristesse-là : *La Guerre et la Paix*, deux gros volumes... et plus que 50 pages à lire
On ralentit, on ralentit, rien à faire...
Natacha finit par épouser Pierre Bézoukhov, et c'est la fin. »³³

C'est à force de lire que les élèves deviennent capables de produire des commentaires de plus en plus pertinents et surmontent leur peur de départ, leur manque de confiance. A partir du moment où le livre cesse d'être perçu comme une énigme, les exercices d'analyse, de dissertation deviennent eux-mêmes moins obscurs, le tout étant de leur montrer que les œuvres au programme sont des romans comme les autres et qui ne sont pas si éloignés de leurs préoccupations d'adolescents modernes.

Daniel Pennac ne cesse de remercier les auteurs qui lui ont permis d'éveiller le goût et la curiosité de ses élèves, à commencer par Süskind pour son *Parfum* : « Cher Monsieur Süskind, merci ! Vos pages exhalent un fumet qui dilate les narines et les rates. Jamais votre *Parfum* n'eut lecteurs plus enthousiastes que ces trente-cinq-là, si peu disposés à vous lire. »³⁴

³³ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 135

³⁴ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 125

De la même manière, il remercie Márquez, Calvino, Stevenson, Dostoïevski, Saki, Amado, Gary, Fante, Dahl, Roché : « Pas un seul, parmi ces trente-cinq réfractaires à la lecture, n'a attendu que le prof aille au bout d'un de vos livres pour le finir avant lui. Pourquoi remettre à la semaine prochaine un plaisir qu'on peut s'offrir en un soir ? »³⁵ Il s'adresse à Madame de Lafayette pour l'informer du succès que reçut *La Princesse de Clèves* parmi ses élèves, une fois réconciliés avec les œuvres du programme :

*« Chère Madame de Lafayette,
Au cas où la nouvelle vous intéresserait, je sais quelque
Classe de seconde réputée peu « littéraire » et passablement
« dissipée », où votre Princesse de Clèves fut hissée au
« hit-parade » de tout ce qui s'y lut cette année-là. »*³⁶

Pennac compare alors le professeur à un troubadour, faisant ainsi référence aux origines orales du roman : « Sa voix, comme celle des troubadours, s'adressait à un public *qui ne savait pas lire*. Il ouvrait les yeux. Il allumait des lanternes. Il engageait son monde sur la route des livres, pèlerinage sans fin ni certitude, cheminement de l'homme vers l'homme. (...) L'homme qui lit à voix haute nous élève à hauteur du livre. Il *donne* vraiment à lire ! »³⁷ Les habitudes et les pratiques pédagogiques de lecture à voix haute n'ont changé qu'à la fin du XXe siècle. Auparavant, la lecture était synonyme de lecture orale. Cette tradition trouve ses origines dans l'Antiquité alors que les textes étaient écrits en colonnes sur du papyrus, les mots n'étaient pas séparés et la ponctuation était quasiment inexistante. Il était donc plus efficace de lire à voix haute, d'autant que peu de personnes en avaient la capacité. De plus, le monde antique était marqué par une forte présence de l'oral, l'éloquence des discours étant appréciée. Au Moyen-âge, les textes circulaient par la voix des clercs, les troubadours transmettaient les chansons de geste et les légendes populaires et la noblesse lisait des poésies. Alors que les bourgeois, les juges, les notaires, les commerçants et les artisans commençaient à pratiquer la lecture silencieuse dès le XVIe siècle, la lecture à voix haute continuait d'être pratiquée dans les milieux populaires. L'essentiel de la communication était orale. La lecture est restée longtemps une pratique intensive et collective, qui consistait à répéter la Bible dans les foyers afin de transmettre une morale religieuse. Les couches populaires ont pu avoir accès à l'écrit avec le développement des villes, par l'intermédiaire des conteurs et des crieurs.

³⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 127

³⁶ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 149

³⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 104

Jusqu'aux années 1970, les instructions officielles encourageaient la lecture à voix haute à l'école, qui permettait de suivre les progrès des élèves en lecture. Dès le règlement du 29 août 1840, on peut lire: « la leçon de rédaction commencera par la lecture à voix haute de quelques copies ; ensuite l'instituteur lira le sujet pour la leçon suivante ; il terminera par la lecture du modèle de celle qui aura été corrigée. » A partir de 1873, la lecture à voix haute est une épreuve du certificat d'études « pour vérifier une lecture intelligente et accentuée. » En 1898, l'académicien Ernest Legouvé, dans les Textes Officiels du Français, affirme que « la lecture à haute voix nous donne une puissance d'analyse que la lecture muette ne connaîtra jamais. » Les instituteurs et institutrices effectuent souvent des lectures publiques le soir ou le samedi après-midi pour récompenser les élèves de leur travail de la semaine ou pour instruire en organisant des conférences populaires. La lecture à voix haute est donc considérée comme l'aboutissement de l'apprentissage de la lecture dans l'ensemble des Instructions officielles.

Le premier tournant a lieu en 1972 alors que les Instructions officielles affirment que « Lire, c'est comprendre ». Les années 1970 sont en effet marquées par le succès de la linguistique pour laquelle la compréhension est une priorité. Le déchiffrage et l'oralisation sont alors perçus comme des entraves à la compréhension des textes. D'après ces nouvelles orientations, « On lit d'autant mieux que cette compréhension est plus rapide, plus précise, plus souple et plus sensible aux qualités du texte. » La lecture silencieuse est un objectif essentiel de l'apprentissage des petits. La compréhension du texte doit précéder l'oralisation, cette dernière étant très critiquée. L'oralisation des textes est considérée simplement comme un moyen de contrôle et de communication. Dès lors, la lecture courante à voix haute, qui était la clef de voûte du système pédagogique traditionnel, le moyen essentiel pour parvenir à la compréhension et à l'expression depuis la fin du XIXe siècle, n'est plus considérée comme tel. Elle n'apparaît plus comme un élément essentiel dans l'acte de lecture. Jean Foucambert avance en 1976 que la lecture est un processus « idéo-visuel », parfaitement silencieux. La lecture à voix haute est donc une lecture que l'on sonorise. Evelyne Charmeux, enseignante et chercheuse en didactique de la langue, orale et écrite considère la lecture à haute voix comme une discipline à part et précise en 1991, qu'il s'agit d'une richesse supplémentaire pour la lecture, mais qui ne saurait se confondre avec elle.

Un deuxième tournant a lieu en 1991 lorsque le Ministère de l'Education nationale met en garde les enseignants contre les dangers d'un entraînement systématique à la lecture

rapide. Il est recommandé d'user à la fois de la lecture silencieuse et de la lecture à voix haute, dont on ne peut se passer : ce sont deux modalités dont il faut recourir avec alternance. Au cours des années 1990, la lecture à voix haute par le maître est reconnue comme indispensable pour imprégner les élèves de la lecture et leur en donner le goût, tout en leur montrant ce que l'on attend d'eux. Le Nouveau contrat pour l'école de Bayrou de 1995 insiste également sur cette pratique. En 1998, l'Observatoire National de la lecture défend l'idée que la lecture d'histoires aux enfants contribue au succès de l'apprentissage de la lecture, ceci étant confirmé par plusieurs études de spécialistes de la lecture. Les nouveaux programmes de l'école de Jack Lang mis en place à la rentrée 2002 réitèrent l'importance de la lecture orale dans la transmission des textes aux enfants. Dans la préface de ces programmes, il rappelle qu' « il faut dès le départ donner le goût des belles pages et éveiller le sens du style. C'est ce que font les maîtres quand ils lisent à haute voix de grands textes, des contes par exemple, dont leurs élèves sont si friands. »³⁸ Le discours de Daniel Pennac sur la lecture s'inscrit donc au centre de ces réflexions (*Comme un roman* est publié en 1992) et rejoint l'idée selon laquelle la lecture à voix haute par le maître est un accompagnement indispensable dans la lecture des enfants ou des jeunes en difficulté. Avant d'être lecteur, l'enfant est un auditeur et c'est en écoutant les histoires que lui racontent ses parents qu'il s'imprègne des livres. Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré écrivent à ce sujet que « Ce sont les intonations de la voix et ses variations marquant le rythme de la phrase qui insufflent vie au texte et en facilitent la compréhension. L'enfant est d'abord un auditeur comme l'étaient autrefois les premiers lecteurs à l'écoute des textes religieux transmis par les moines. Par l'intermédiaire de la lecture orale de l'adulte, l'enfant se familiarise avec le texte écrit, il connaît dans les moindres détails l'histoire contée et corrige même parfois le lecteur coupable d'introduire quelques variations. »³⁹ La lecture orale est donc préconisée dès la maternelle afin que l'enfant se constitue un premier corpus littéraire avant d'apprendre à lire. Pennac se moque par conséquent de la méthode de lecture des années 1970-1980 qui interdisait la lecture à voix haute :

« Lecture silencieuse, c'était déjà le credo à l'époque Direct de l'œil au cerveau. Transcription instantanée Rapidité, efficacité. Avec un test de compréhension toutes les dix lignes La religion de

³⁸ Jack Lang, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, (Préface), Xo, Paris, 2002

³⁹ Chantal Horellou Lafarge, Monique Segré, *Sociologie de la lecture*, p 57

l'analyse et du commentaire, dès le départ ! La plupart des gosses crevaient de trouille, et ce n'était que le début ! »⁴⁰

Le droit de lire à haute voix fait partie pour lui des « droits imprescriptibles du lecteur ». Pennac insiste sur la dimension musicale des mots, leur goût, la vie qui s'en dégage quand ils sont prononcés. Il se plaît d'ailleurs, à la manière de Raymond Queneau, à conserver le caractère oral de ses histoires, à jouer sur l'orthographe des mots pour en faire ressortir les intonations, à jouer sur les erreurs des enfants qu'il ne manque pas de corriger en introduisant parfois des rappels de grammaire. Pennac défend par conséquent cette oralité et pour cela, fait appel à tous les grands auteurs, « Gigantesques brailleurs de sens »⁴¹, qui non seulement lisaient mais écrivaient à voix haute, et leur demande « Venez souffler dans nos livres ! Nos mots ont besoin de corps ! Nos livres ont besoin de vie ! », car « l'intelligence du texte passe par le *son* des mots d'où fuse tout leur sens ». Celui qui lit à voix haute doit pouvoir « habiter sa lecture » pour captiver son auditoire et en transmettre la vie, « s'il parvient à faire entendre la nécessité d'écrire en réveillant nos plus obscurs besoins de comprendre, alors les livres s'ouvrent grand, et la foule de ceux qui se croyaient exclus de la lecture s'y engouffre derrière lui. »⁴² C'est donc en faisant vivre les livres qu'il est possible de transmettre son propre plaisir de lecteur selon Daniel Pennac. Il faut rompre avec l'image sacralisante du livre qui, au-delà des discours qui peuvent être tenus sur la lecture, raconte avant tout une histoire faite pour être partagée.

3) Le conte

« Raconteur d'histoires », telle est la manière dont Daniel Pennac se décrit, un « raconteur d'histoires métaphorant. », un « marchand de prose », pour reprendre le titre d'un de ses romans. C'est d'ailleurs en racontant des histoires à ses proches qu'il construit ses propres récits, au fur et à mesure de leurs questions, à la manière de son héros, Benjamin Malaussène. Il dit à ce propos, dans un entretien pour le magazine *Lire* de mai 1995, « je n'écris qu'après avoir conçu l'histoire. Une vraie plaie pour mes copains et ma famille! Je leur

⁴⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 192-193

⁴¹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 195

⁴² Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 196

raconte l'histoire et je la construis en racontant. C'est dans le feu de l'action, par la parole, que je peux trouver une idée ou qu'on la trouve ensemble. » Qu'il s'agisse de *Au Bonheur des ogres*, de *La fée carabine*, de *La petite marchande de prose* ou de *Monsieur Malaussène* et des suivants, l'ensemble des romans dans lesquels évolue la fameuse tribu Malaussène, accorde une place importante au conte. Les enfants de la famille Malaussène ne peuvent se passer de leur histoire du soir, qu'il s'agisse de purs produits de l'imagination de Benjamin comme de grande littérature, si bien qu'ils connaissent et apprécient autant les récits d'Edgar Poe que ceux de Dostoïevski. Le personnage de Risson, ancien libraire, dans *La Fée carabine* est le meilleur exemple du conteur puisqu'il leur offre « les plus ambitieux Everest de la littérature, des romans immenses conservés tout vivants dans sa mémoire de libraire passionné. Il les ressuscite dans le moindre détail devant un auditoire métamorphosé en une seule et gigantesque oreille »⁴³ Le moment de l'histoire du soir est particulièrement attendu chez les Malaussène et lorsqu'il vient, il règne une atmosphère de parfaite attention : « Les yeux m'écoutent au-dessus des pyjamas pendant que les pieds se balancent dans le vide des lits superposés. (...) Je raconte donc, jusqu'à ce que le clignotement des yeux annonce l'extinction des lumières. »⁴⁴ Chacun doit pouvoir y trouver son compte : « le Petit (...) son histoire d'ogre, Jeremy son récit de guerre, Clara sa dose d'humour ; quant à Thérèse, raide comme un greffier derrière sa table de travail, elle sténographie comme d'habitude l'intégrale de mon récit, digressions comprises. » Les enfants sont donc angoissés à l'idée de ne plus avoir d'histoires lorsqu'il se passe un événement tragique ou lorsque Benjamin manque d'imagination. Pennac introduit une note d'humour à ce sujet qui rappelle les débats bien connus sur la concurrence de la télévision, lorsque Benjamin remarque : « Les enfants me menacent de me remplacer par la télé si je flanche »⁴⁵, lorsqu'il décide de jouer le rôle d'un écrivain mystère pour lutter contre « la paralysie du groupe, l'hypnotisme blafard, la téléloche à perpétuité. »⁴⁶ ou encore lorsqu'il décrit ses exploits de conteur : « J'étais plus fort que la téléloche à une époque où la téléloche était plus forte que tout. »⁴⁷ Les enfants ne sont pas effrayés par le nombre de pages, bien au contraire, plus l'histoire est longue, plus ils sont enthousiastes. Il utilise souvent les mêmes personnages dans les histoires qu'il invente en s'inspirant du quotidien, personnages baptisés par les enfants au gré de leur imagination : les deux « flics » Pat les Pattes et Jib la Hyène, Ed Cercueil, le Tchèque en bois... Lorsque ces

⁴³ Daniel Pennac, *La Fée carabine*, p 33-34

⁴⁴ Daniel Pennac, *Au Bonheur des ogres*, p 28-29

⁴⁵ Daniel Pennac, *Au Bonheur des ogres*, p 57

⁴⁶ Daniel Pennac, *La Petite marchande de prose*, p 111

⁴⁷ Daniel Pennac, *La Fée carabine*, p 33

personnages apparaissent au cours de l'histoire, ils suscitent une grande excitation dans l'auditoire. Pennac montre en effet le plaisir des enfants pour la répétition qui les rassure, leur donne le sentiment de se trouver dans un univers familier. La répétition est « preuve d'intimité »⁴⁸, « Relire, ce n'est pas se répéter, c'est donner une preuve toujours nouvelle d'un amour infatigable. » C'est pourquoi ils réclament souvent les mêmes lectures et posent les mêmes questions pour avoir la joie d'entendre les mêmes réponses. Daniel Pennac lui-même entretient ce plaisir de la répétition dans ses romans puisque, à la manière d'une saga, certes sur un mode plus original, on retrouve les mêmes personnages d'un roman à l'autre auxquels le lecteur s'attache rapidement.

Comme les histoires racontées aux enfants s'inspirent souvent des aventures quotidiennes de la tribu, chaque personne y joue son propre rôle, ce qui rend la participation des enfants d'autant plus vivante. C'est ainsi que l'inspecteur Van Thian raconte aux enfants l'histoire de la *Fée carabine* dans la *Petite marchande de prose*. Pennac joue ainsi sur la mise en abîme, en transformant ses propres romans en récits seconds ou en intégrant des histoires dans l'histoire. Benjamin raconte par exemple dans la *Petite marchande de prose* l'« Histoire de Clara et de Clarence » découpées en sept chapitres qui résument la rencontre de sa sœur Clara et de Clarence de Saint Hiver, qui a lieu en quelque sorte entre la fin de la *Fée Carabine* et le début de la *Petite marchande de prose*. Il intègre également l'histoire de la reine Zabo, pour laquelle il travaille aux éditions du Talion, racontée par « son nègre de Casamance », Loussa, son ami d'enfance. Cette histoire se présente comme un véritable conte dans lequel on entre au beau milieu du roman que Pennac présente avec son propre titre, « La petite marchande de prose » et son auteur. Il faut donc attendre le chapitre 29 pour découvrir cette histoire qui, bien que récit second, donne son nom au roman tout entier. De la même manière, il raconte l'histoire de Risson, intitulée « Tragédie en cinq actes » dans *La Fée carabine*. Le conte prend une place particulièrement importante dans *Monsieur Malaussène* puisque Benjamin entreprend de présenter l'ensemble des personnes qui composent sa tribu à l'enfant qu'il attend avec Julie.

Pennac se plaît également à jouer avec le lecteur sur les différents niveaux de lecture lorsqu'il mélange le temps de la fiction et le temps des histoires racontées. Alors que le lecteur croit se trouver au cœur de la fiction, il se rend compte souvent, par l'interruption d'une question des enfants par exemple, qu'il s'agit en « réalité » d'un récit de Benjamin ou d'autres

⁴⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 64

personnages. Le chapitre 12 de la *Petite marchande de prose* commence ainsi par une réunion à laquelle se trouve Benjamin aux éditions du Talion. On se rend compte, deux pages plus tard, avec l'intervention de Julie, qu'il s'agit du récit de Benjamin, entrain de lui raconter le déroulement de cette réunion. Le premier chapitre de *Monsieur Malaussène* commence sur une histoire loufoque interrompue au début du deuxième chapitre par les questions des enfants, « Et alors ? Et alors ? La suite ! » Le dernier chapitre de la *Fée carabine*, qui porte le titre du roman, se termine sur le récit de Van Thian qui s'apprête à raconter l'histoire du roman : le début de son récit correspond au premier paragraphe du roman, « C'était l'hiver sur Belleville et il y avait cinq personnages. Six, en comptant la plaque de verglas. Sept, même, avec le chien qui avait accompagné le Petit à la boulangerie. Un chien épileptique, sa langue pendait sur le côté. »⁴⁹ La mise en abîme est alors complète, la boucle est bouclée. Tout se complique à la lecture de *Monsieur Malaussène* alors que se mélangent trois niveaux de lecture. Il s'avère que les quatre romans, *Au Bonheur des ogres*, *La Fée carabine*, *la Petite marchande de prose* et *Monsieur Malaussène* pourraient être l'œuvre de l'imagination de Jeremy, le petit frère de Benjamin. Alors que l'on croit Benjamin condamné à perpétuité, chargé comme à son habitude de bouc émissaire de vingt et un chefs d'accusation, on s'aperçoit en réalité que le procès n'est qu'une invention de Jeremy qu'il raconte à ses frères et sœurs. Le Petit intervient en effet dans la conclusion de Jeremy et lui demande, en pleurant, de changer la fin de cette histoire. Jeremy écrit donc les aventures de Benjamin qu'il compte publier sous le titre *Monsieur Malaussène*, Benjamin écrit ou raconte des histoires en s'inspirant des aventures quotidiennes et des personnes qui l'entourent, le tout supervisé par Daniel Pennac, si bien qu'il devient compliqué de savoir qui raconte quoi. Il commente lui-même la tromperie dont le lecteur vient de faire l'objet, admettant qu'il s'agit d'un « abus de confiance » et s'en excuse. Il fait ainsi la part du vrai et du faux du récit de Jeremy, la part de « réalisme » et de romanesque.

Les romans de Pennac accordent non seulement une grande importance aux histoires qui sont racontées aux enfants et se mêlent à la fiction, mais également au conte lui-même comme genre à part entière qui côtoie le roman noir. D'après Daniel Pennac, il existe une parenté indéniable entre ces deux genres, ce qu'il dit dans un article du *Monde* du 2 février 1990 : « Entre les récits enfantins et le roman noir (...), il y a une vraie fraternité thématique : la solitude du héros, la peur, la menace. . . (...) Dans le roman noir le plus primaire, il y a une

⁴⁹ Daniel Pennac, *La Fée carabine*, p 13/308

sorte de magie enfantine qui opère comme dans le conte. La fée pour les uns, l'arrivée des flics pour les autres. Pour moi, l'analogie est évidente. » Pennac joue par conséquent avec les éléments du conte qu'il déforme et parodie. On y trouve des fées, des ogres, des belles au bois dormant, des princes charmants, des géants, des éléments propres au fantastique, le tout dans une atmosphère de « réalisme romanesque ». Ces éléments n'ont rien de leurs rôles traditionnels. La fée carabosse, devenue fée carabine est une grand-mère responsable du meurtre d'un jeune policier. Le Petit, qui a assisté à la scène, dit avoir vu « une vraie fée, très vieille et très sympa ! », qui « a transformé un mec en fleur »⁵⁰ Les grands-mères sont armées et fabriquent leurs propres cartouches pour se protéger des agressions. Elles sont entraînées tous les jours au tir par l'oncle de Benjamin dans les catacombes. Les infirmières achèvent les vieillards en leur fournissant des amphétamines pour récupérer leurs appartements. *Au Bonheur des ogres* fait référence au roman de Zola, *Au Bonheur des dames* et au magasin du même nom. Cela dit, le magasin n'est pas envahi par de riches dames dans le roman de Pennac mais par des ogres, vieillards qui cherchent à attirer les enfants par le biais des jouets et se transforment ainsi en ogres de Noël, dévoreurs d'enfants. *La Petite marchande de prose* renvoie à la petite marchande d'allumettes d'Andersen. Il s'agit de la directrice de la maison d'édition du Talion qui dans son enfance, collectionnait les livres, non pour les mots, mais pour la matière, et les classait à l'odeur. Dans ce roman, Benjamin Malaussène, qui exerce la fonction de bouc-émissaire dans cette maison d'édition, se fait agresser dans son bureau par un « géant » qui détruit tout sur son passage, qui est en réalité un écrivain dont la maison d'édition a refusé le manuscrit. Pennac opère un renversement comique : le géant se retrouve à sangloter dans les bras de Malaussène, « trempé jusqu'à la taille », pour se faire consoler, ressemblant alors à « une de ces marionnettes de bois qui se déginglent quand on appuie sur leur socle. »⁵¹ Clarence de Saint-Hiver, qui s'apprête à épouser la sœur de Benjamin, dirige une prison paradisiaque, dotée d'équipements rêvés : d'auditoriums, d'ateliers de peinture, de bibliothèques, d'un piano à queue et dans laquelle les prisonniers peuvent se reconstruire en développant des talents artistiques, si bien que l'oncle de Benjamin, emprisonné pour trafic d'armes à la fin de *La Fée carabine* souhaite faire appel pour doubler sa peine afin de poursuivre sa traduction de Virgile en serbo-croate. On compte également de nombreux éléments quasi surnaturels, mais qui ne font pourtant pas douter de la cohérence du récit. Ainsi, la crise d'épilepsie de Julius, le chien de Benjamin, et les cauchemars du Petit,

⁵⁰ Daniel Pennac, *La fée carabine*, p 18

⁵¹ Daniel Pennac, *La Petite marchande de prose*, p 19

annoncent régulièrement des catastrophes. Benjamin Malaussène se fait tirer dessus et se retrouve dans le coma, il continue malgré tout à penser et entendre ce qui se passe autour de lui. Lui-même s'étonne que ce soit possible et essaie de trouver une explication rationnelle, « toutes les cellules vivent par elles-mêmes ! Halte au cérébrocentrisme ! »⁵² Le lecteur l'accepte sans difficultés puisque, comme le dit le docteur Marty à la fin du roman, on peut s'attendre à tout avec cette famille. Les médecins finissent donc par le ressusciter après une quadruple greffe qui aurait dû être impossible mais qui n'étonne même plus.

Les noms mêmes des personnages semblent tout droit sortis d'un conte, notamment ceux des enfants, baptisés par Jeremy à leur naissance. On trouve donc le Petit, derrière ses lunettes roses, Verdun, C'est Un Ange, « Avec tous ses mots et ses majuscules partout »⁵³, Monsieur Malaussène, « Avec deux majuscules », et Maracuja, « le nom que donnent les Brésiliens qu fruit de la passion. »⁵⁴ On trouve aussi d'autres personnages comme la Reine Zabo, « une longue bonne femme squelettique sur qui on a planté une tête obèse »⁵⁵, « une princesse de légende (...) sortie du ruisseau pour régner sur un royaume de papier. » Pennac joue également sur les doubles comme le couple Clara-Clarence remarquant que « Même la collection Harlequin n'oserait pas un cliché pareil », ou Julia-Julius.

Pennac se plaît donc à mélanger les registres, à jouer sur les clichés, à mêler fiction et réalité pour le plus grand plaisir de son lecteur qu'il tient en haleine avec des histoires à rebondissements multiples, à cheval entre le conte pour adulte et le roman policier. Il joue avec l'effet de réel, se demandant toujours où se situe la frontière, « Jusqu'où puis-je pousser l'effet de réel sans que le lecteur décroche ? A partir de quand cela va-t-il sembler artificiel ? C'est tout un jeu avec la souplesse de l'imaginaire du lecteur. L'effet de réel, quand il fonctionne, est créé par des descriptions adjacentes : des familles particulières mais à peu près normales, vivant dans un quartier géographiquement très circonscrit, Belleville. La situation peut d'autant plus relever du conte que le contexte est proche du réel. »⁵⁶

⁵² Daniel Pennac, *La Petite marchande de prose*, p 267

⁵³ Daniel Pennac, *La Petite marchande de prose*, p 374

⁵⁴ Daniel Pennac, *Aux fruits de la passion*, p 211

⁵⁵ Daniel Pennac, *Au Bonheur des ogres*, p 266

⁵⁶ « Daniel Pennac. Au bonheur des enfants », *Magazine littéraire*, 1^{er} septembre 1997

Conclusion

La pratique de la lecture a donc fait l'objet de nombreux discours qui annoncent de manière récurrente le recul catastrophique de la lecture, l'irréversible baisse du niveau des écoliers qui, si l'on en croit ces analyses, ne seraient plus intéressés que par la télévision ou les jeux vidéo. Daniel Pennac se montre plutôt critique à l'égard de ces enquêtes et discours alarmistes. Il est vrai que la lecture est aujourd'hui concurrencée par les nouveaux moyens de communication. Cependant, on a tendance à se référer à un modèle de lecture idéal, de lecture savante selon lequel l'élève devrait privilégier la contemplation esthétique de l'œuvre littéraire, une œuvre qui susciterait chez lui un plaisir immédiat éprouvé lors d'une première lecture avant de l'étudier en classe. Anne-Marie Chartier met en doute la pertinence de ces discours. D'après elle, il faut avant tout « déterminer dans quelle mesure les discours sur la catastrophe menaçant la lecture en France, la déshérence de l'écrit abandonné pour d'autres médias, la montée de l'inculture ne sont pas des topos classiques régulièrement réactivés dans certaines conjonctures plutôt que l'expression de changements dûment constatés dans la réalité. »¹ Il est donc nécessaire de relativiser ces discours alarmistes et de rappeler que la lecture s'est largement diffusée au cours du XXe siècle, dans un temps relativement réduit, si bien que tout le monde peut y avoir accès aujourd'hui. D'autant que ces enquêtes se fondent en premier lieu sur la quantité de livres achetés et sur les déclarations de lecture qui ne sont pas véritablement représentatives des pratiques de lecture. Il faut prendre en compte le fait que les jeunes ne déclarent pas toutes leurs lectures, mais plutôt celles qu'ils trouvent légitimes, en particulier en ce qui concerne les pratiques de lecture d'il y a vingt ans. Les enquêtes statistiques peuvent donc difficilement rendre compte des différents comportements de lecture, des types de lecture, des manières de s'investir dans un livre. Il faut prendre en compte la diversité des supports, d'autant que le recul de la lecture d'œuvres littéraires est à mettre en perspective avec le renforcement d'autres types de lecture plus utilitaires, les lectures pratiques, professionnelles ou de documentation. La lecture des étudiants par exemple est beaucoup plus fragmentée. C'est pourquoi les méthodes qualitatives permettent, à partir des années 1980, d'affiner les connaissances de la sociologie de la lecture, à commencer par les études de la réception qui révèlent la polysémie des textes et la diversité des pratiques de lecture.

¹ Bernadette Seibel, *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, p. 334

Si elle ne fait pas l'unanimité parmi les jeunes, la lecture fait néanmoins toujours partie de leurs loisirs, d'autant qu'ils disposent souvent de peu de temps à lui consacrer, parmi leurs nombreuses activités et le travail qu'ils doivent fournir pour leurs études. Depuis quelques années, le livre s'est banalisé, proposant, par le biais de la littérature de jeunesse des récits plus accessibles qui répondent aux attentes des enfants et des adolescents. Le livre est certes rarement situé au premier rang de leurs activités préférées, mais certaines études récentes montrent qu'ils lisent toujours et qu'ils sont loin d'être analphabètes. La concurrence de la télévision, souvent mise en avant pour expliquer le manque d'intérêt des jeunes envers la lecture, a été réfutée par plusieurs études sociologiques selon lesquelles il n'existe pas de lien de causalité si évident. La lecture serait davantage concurrencée par les activités sociales des adolescents, tournés vers la sociabilité amicale et les activités collectives à cette période charnière de leur vie. Ces études nous montrent que les jeunes n'investissent pas les mêmes intérêts dans leurs différents loisirs. La lecture répond ainsi à un besoin de distraction ou de documentation mais relève davantage du domaine privé. La relation au livre est intime et affective. Daniel Pennac décrit la lecture comme une métamorphose dont on ne se remet pas, le passage du signe au sens, ce qui la rend si particulière par rapport aux autres activités de loisirs. Il ne conçoit donc pas que la lecture puisse un jour être remplacée par l'image. Comme la définit Jean-Claude Passeron, la lecture est un acte auquel on ne peut échapper aujourd'hui, ce qui rend les difficultés de lecture d'autant plus difficiles à supporter. L'illettrisme est donc un handicap particulièrement préoccupant, dont la définition ne fait pas encore l'unanimité et qui souffre de représentations sociales caricaturales. Si la prévention de l'illettrisme est nécessaire et doit s'effectuer le plus tôt possible pour éviter des décrochages scolaires, l'illettrisme scolaire tel qu'il est apparu dans les discours récents s'apparente davantage à des difficultés de lecture que les enfants surmontent plus ou moins rapidement dans leur parcours de lecteurs. L'obsession des parents et des enseignants pour le progrès des élèves leur fait parfois oublier que chacun avance à son rythme dans son apprentissage, ce qu'il faut respecter. Les discours sur la lecture ont davantage tendance à stigmatiser le non-lecteur qu'à l'inciter à lire.

Les réflexions de Daniel Pennac sur le plaisir de lire vont à l'encontre de ces discours alarmistes qui ne font qu'éloigner davantage le livre des jeunes en le faisant passer pour une obligation. Si le plaisir de l'apprenti lecteur n'est pas entretenu, la lecture devient rapidement

synonyme de contrainte, d'effort et peut facilement être associée à l'échec, par le biais des exercices de compréhension demandés par l'école. Ce n'est donc pas en répétant sans cesse qu'« il faut lire », que l'on parviendra à inciter les jeunes à ouvrir un livre ou encore à aimer la lecture. Ces discours ne font qu'accentuer le désengagement des jeunes vis-à-vis de la lecture. Le modèle de la lecture plaisir est donc paradoxal. La lecture est aujourd'hui définie principalement par la liberté et le plaisir qu'elle procure. Or ce modèle est encouragé par l'institution scolaire qui ne symbolise aucune de ces qualités. Daniel Pennac admet lui-même que cette forme de plaisir gratuit est difficilement conciliable avec le rôle de l'école. C'est pourquoi les bibliothécaires et autres passeurs de livres ont ici un rôle primordial à jouer auprès des jeunes, par le biais des activités d'animation autour du livre par exemple pour rendre le livre attractif et éventuellement leur transmettre le goût de la lecture. Cela dit, Daniel Pennac propose des idées originales pour réconcilier les jeunes et la lecture, ceux qui éprouvent des difficultés en particulier, et qui ne se croient pas capables de lire un livre, le livre étant pour eux le symbole d'une culture élitiste à laquelle ils n'appartiennent pas. Tout le monde devrait avoir le droit de ne pas lire, sans éprouver de culpabilité, mais il n'est pas normal de se priver de la lecture par peur de ne pas comprendre. Le livre ne doit pas être érigé sur un piédestal qui en fait un objet sacré et étranger à l'univers quotidien des jeunes. Il faut au contraire le mettre à leur portée, lui ôter cette image élitiste, en commençant par ne pas dénigrer les lectures de jeunesse qui peuvent servir de tremplin vers les œuvres littéraires. Les élèves doivent pouvoir prendre conscience par eux-mêmes de la qualité de leurs lectures au fur et à mesure de leur apprentissage. Daniel Pennac insiste ainsi sur la prise en compte de l'univers culturel des élèves dans l'enseignement de la littérature. On retrouve cette préoccupation dans les instructions officielles à partir des années 1990 et dans les études de sociologie et de psychologie qui mettent en avant l'importance de l'environnement culturel de l'enfant pour la compréhension des textes. C'est pourquoi le livre doit faire partie du quotidien de l'enfant aussi bien au sein de sa famille que dans l'enceinte de l'école. Les sociologues ont mis en évidence l'importance de l'« habitus » de lecture, la familiarisation de l'enfant avec le monde des livres, dans son apprentissage de la lecture et éventuellement dans la poursuite de son cheminement de lecteur. La littérature de jeunesse constitue ainsi une ressource précieuse sur laquelle les enseignants et les bibliothécaires sont invités à prendre appui pour faire entrer les élèves dans le monde des livres. L'introduction de la littérature de jeunesse à l'école marque à ce titre un réel progrès, malgré les critiques qui peuvent lui être portées. Ce sont d'ailleurs le plus souvent les livres de jeunesse qui déclenchent l'envie de

lire, qui procurent les premiers le plaisir de lire, les grands classiques viennent ensuite. Jean-Paul Sartre témoigne de sa propre expérience de lecteur dans *Les Mots*, lorsqu'il écrit : « Il y eut les petits livres roses, puis, peu à peu, *Les Enfants du capitaine Grant*, *Le Dernier des Mohicans*, *Nicolas Nickleby*, *Les Cinq sous de Lavarède*. Je dois à ces boîtes magiques – et non aux phrases balancées de Chateaubriand – mes premières rencontres avec la beauté. De ces magazines et de ces livres, j'ai tiré ma fantasmagorie la plus intime : l'optimisme. » L'encouragement à la lecture ne doit pas s'arrêter à la présence de livres dans l'univers quotidien des enfants, il est nécessaire de les accompagner dans leur parcours. Daniel Pennac propose d'introduire la gratuité de la lecture à l'école, que ce soit auprès des enfants ou des adolescents. En lisant à voix haute ou en racontant des histoires, le professeur partage sa propre passion avec ses élèves, il peut réussir ainsi à intéresser les jeunes aux livres, à leur donner envie de lire. La lecture à voix haute est encouragée par la majorité des sociologues et pédagogues qui y voient la meilleure manière d'imprégner les jeunes de la lecture. Après avoir fait l'objet de critiques dans les années 1970-1980, au profit de la lecture silencieuse, considérée comme le seul moyen de comprendre le sens des textes, la lecture à voix haute par l'instituteur est reconnue comme indispensable dans les années 1990 pour que les élèves s'imprègnent des textes dès la maternelle. Cependant, s'il est possible de familiariser l'enfant avec l'acte de lire, ceci ne fera pas nécessairement de lui un lecteur. L'amour de la lecture reste une alchimie pour laquelle il n'existe pas de méthode particulière. On ne peut que réunir toutes les conditions nécessaires à ce qu'elle se produise, mais la transformation des « lisants » en lecteurs, et de ces lecteurs en « liseurs » tient au « hasard de la rencontre, pas au génie de l'Institution. »² Daniel Pennac se garde bien d'ériger ses idées en méthode, priant le lecteur, avant de commencer à nous faire part de ses réflexions dans *Comme un roman*, « de ne pas utiliser ces pages comme instrument de torture pédagogique. » Son discours sur les jeunes et la lecture trouve par conséquent un écho favorable parmi les sociologues de la lecture qui se montrent également assez prudents avec les résultats alarmistes des grandes enquêtes statistiques. Les enquêtes effectuées depuis la parution de *Comme un roman* révèlent que les jeunes ont désacralisé la lecture, devenue aujourd'hui un acte ordinaire, « ce n'est plus l'alpha et l'oméga de la formation intellectuelle »³ comme l'affirme Christian Baudelot. Même si ils lisent moins, moins d'œuvres littéraires surtout, les jeunes aiment toujours lire, mais la lecture cohabite aujourd'hui avec différents moyens de communication, qu'il ne faut

² Daniel Pennac, *Comme un roman*, p 89

³ « Mais si, ils aiment lire ! », *Le nouvel observateur*, 4-10 mars 1999

pas renier. Daniel Pennac invite les enseignants à ne pas se montrer réfractaires aux évolutions technologiques et à prendre en compte l'univers quotidien de leurs élèves pour les réconcilier avec la lecture, leur transmettre leur propre passion, ce qu'il fait lui-même en tant que romancier, donnant toujours à lire ou relire en véritable passeur.

Bibliographie

- Daniel Pennac :

Le dictateur et le hamac, (2003)

Aux fruits de la passion, (1999)

Messieurs les enfants, (1997)

Des chrétiens et des maures (1996)

Monsieur Malaussène au théâtre, (1996)

Monsieur Malaussène, (1995)

Comme un roman, (1992)

La petite marchande de prose, (1989)

La fée carabine (1987)

Au bonheur des ogres (1985)

- Ouvrages généraux :

- " Accompagner les jeunes en difficulté de lecture pour prévenir l'illettrisme ", journée professionnelle, CRDP Grenoble, 27 avril 2004
- Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, « Lutter ensemble contre l'illettrisme », *Cadre national de référence*
- Baudelot C., Cartier M., Detrez C., *Et pourtant ils lisent*, Seuil, Paris, 1999, 245 p
- Baudelot C., Establet R., *Le niveau monte*, Seuil, Paris, 1989, 198 p
- Besse J.-M., *L'illettrisme en question*, Presses universitaires de Lyon, 1992, 332 p
- Boniface C., Lagarde F., Millet M.-C., Pedot B., Rives C., *Guide de la coopération Bibliothèque-Ecole*, CRDP Créteil, 1996, 110 p

- Chambat P., Ehrenberg A., « la culture de l'écran », *Le Débat*, n° 58, 1988
- Chartier R., *Pratiques de la lecture*, Payot & Rivages, Paris, 1985, 1993, 310 p
- Chartier A.-M., Hébrard J., *Discours sur la lecture*, BPI, « Etudes et Recherche », 1989, Fayard, Paris, 2000, 762 p
- CRDP Grenoble, « L'illettrisme », *Lire au lycée professionnel* n° 32
- Dayan D., « Les mystères de la réception », *Le Débat*, n°71, sept-oct 1992
- Dendani M., *Les pratiques de lecture du collège à la Fac*, L'Harmattan, Paris, 1998, 150 p
- Donnat O. (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, La Documentation française, Paris, 2003, 348 p
- Dumontier F., Singly F. De, Thélot C., « La lecture moins attractive qu'il y a 20 ans », *Economie et Statistique*, n°233, Insee, juin 1990
- Establet R., Felouzis G., *Livre et télévision. Concurrence ou interaction ?*, PUF, Paris, 1992, 173 p
- Ferry L., *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Odile Jacob, Paris, 181 p
- Fourment Alain, *Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants (1768-1988)*, Ed. Eole, Paris, 1987, 438 p
- Fraisse E., *Les étudiants et la lecture*, PUF, Paris, 1993, 262 p
- Horellou-Lafarge C., Segré M., *Sociologie de la lecture*, La Découverte, Paris, 2003, 124 p
- Horellou-Lafarge C., Segré M., *Regards sur la lecture en France, bilan des recherches sociologiques*, L'Harmattan, Paris, 1996, 415 p
- Lahire B., *L'invention de l'illettrisme*, La Découverte, Paris, 1999, 370 p
- Peroni M., *De l'écrit à l'écran*, Centre Georges Pompidou, Paris, 1991, 214 p
- Petitjean A., Privat J.-M. (dir.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, actes de colloque, coll. Didactique des textes, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1996, 391 p
- Pingaud B., Barreau J.-C., *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*, Dalloz, Paris, 1982, 297 p
- Poulain M. (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, Ed. du Cercle de la librairie, Paris, 1993
- Rivière J.-P., *Illettrisme, la France cachée*, Gallimard, Paris, 2001

- Segré M., *Histoire de la sociologie du lecteur*, séminaire « sociologie de la lecture », Maison des droits de l'homme, Grenoble, 22 avril 2004
- Seibel B., *Lire, faire lire, des usages de l'écrit aux politiques de la lecture*, Le Monde Editions, Paris, 1995, 406 p
- Singly F. De., *Les jeunes et la lecture*, Dossier Education et Formations, n° 24, ministère de l'Education et de la Culture, Paris, 1993, 206 p
- Singly F. De., Chaudron M. (dir.), *Identité, lecture, écriture*, Centre Georges Pompidou, Paris, 259 p
- Singly F. De., *Lire à 12 ans, une enquête sur la lecture des adolescents*, Nathan, Paris, 1989, 223 p
- Surel Y., *L'Etat et le livre. Les politiques publiques du livre en France (1957-1993)*, L'Harmattan, Paris, 1997, 362 p

- Presse : cf annexes

Annexes

- Annexe 1 : Présentation de Daniel Pennac
- Annexe 2 : Ministère de la Culture et de la Communication, « Les pratiques culturelles des Français. Evolution 1989-1997 », *Développement culturel*, n° 124, juin 1998
- Annexe 3 : Emmanuel de Lescure, « L'illettrisme en France », *Les Actes de lecture*, n° 69, mars 2000
- Annexe 4 : Ministère de la Culture et de la Communication, « La grande mutation des bibliothèques municipales », *Développement culturel*, n° 126, octobre 1998
- Annexe 5 : Insee, « La lecture, une affaire de famille », *Insee Première*, n° 777, mai 2001
- Annexe 6 : Insee, « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *Insee Première*, n° 883, février 2003
- Dossier de presse : Daniel Pennac
 - « Umberto Eco / Daniel Pennac : comment raconter le monde ? », *Magazine littéraire*, 1^{er} décembre 2003
 - « Daniel Pennac, par Catherine Argand », *Lire*, juin 2003
 - « Pennac, changement de ton », *Le Point*, 16 mai 2003
 - « Je suis un type sinistre », *Livres Hebdo*, n° 510, 18 avril 2003
 - « Le monde selon Pennac », *Le nouvel observateur*, 8 mai 2003
 - « Populaire, mon œil ! », *Le Monde des débats*, juillet-août 2000
 - « Le pouvoir des livres », *Label France*, n° 39, avril 2000
 - « Gardiens et passeurs », *Livres Hebdo*, n° 377, 14 avril 2000
 - « Les nouveaux gourous de la lecture », *Le Figaro*, 5 mars 1999
 - « Daniel Pennac, le conteur de Belleville, par Pascale Frey », *Lire*, février 1999
 - « Par ici les enfants », *Libération*, 20 octobre 1997

- « Saint Pennac, patron des parents et des libraires », *Livres Hebdo*, 3 octobre 1997
 - « Au bonheur des enfants », *Magazine littéraire*, 1^{er} septembre 1997
 - « Pennac retourne à l'école », *Le Figaro*, 1^{er} septembre 1997
 - « Daniel Pennac, par Marianne Payot », *Lire*, mai 1995
-
- Dossier de presse : les jeunes et la lecture
 - « Comment la littérature vient aux jeunes », dossier *Le Monde de l'éducation*, mars 2004
 - « Priorité à la lecture », dossier *Le Monde de l'éducation*, décembre 2003
 - « Du déclin ou non de la lecture », *Livres Hebdo*, n° 535, 21 novembre 2003
 - « Ce que lisent les jeunes », *Livres Hebdo*, 18 octobre 2002
 - « Plus de 200 pages et c'est la révolte », *Libération*, 5 septembre 2002
 - « Une priorité ? Chiche ! », dossier *Le Monde de l'éducation*, septembre 2002
 - « Le plaisir de la lecture s'apprend dès l'enfance », *Le Figaro*, 16 mai 2001
 - « Lecture des jeunes, oui si c'est un loisir », *Livres Hebdo*, 24 septembre 1999
 - « Mais si, ils aiment lire ! », dossier *Le nouvel observateur*, 4-10 mars 1999