



**HAL**  
open science

# Les non-lecteurs à l'épreuve de l'enseignement de la littérature. Enquête sur la non-lecture scolaire dans une classe de 2de

Maïté Eugène

## ► To cite this version:

Maïté Eugène. Les non-lecteurs à l'épreuve de l'enseignement de la littérature. Enquête sur la non-lecture scolaire dans une classe de 2de. Sciences de l'Homme et Société. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2021. Français. NNT: . tel-03774466

**HAL Id: tel-03774466**

**<https://hal.science/tel-03774466v1>**

Submitted on 10 Sep 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# THÈSE

Pour obtenir le grade de  
Docteur

Délivré par l'**Université Paul Valéry – Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58 – Langues, littératures,  
cultures, civilisations

et de l'unité de recherche LIRDEF – Laboratoire Interdisciplinaire  
de Recherche en Didactique, Éducation et Formation

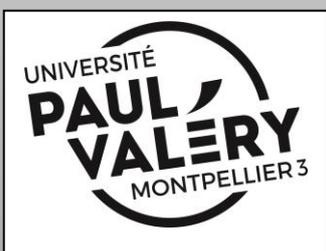
Littératures françaises, comparées spécialité Littérature française

Présentée par **Maité EUGÈNE**

**Les non-lecteurs à l'épreuve de l'enseignement  
de la littérature**

**Enquête sur la non-lecture scolaire dans une  
classe de 2<sup>de</sup>**

Soutenance le 18 octobre 2021 devant le jury composé de



M<sup>me</sup> Marie-France BISHOP, Professeure Émérite, CY Cergy Paris Université

Rapporteuse

M. Stéphane BONNÉRY, PR, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

Examinateur

M. Jean-Louis DUFAYS, PR, UCLouvain

Rapporteur

M. François LE GOFF, PR, Université Toulouse II Jean Jaurès

Président

M<sup>me</sup> Brigitte LOUICHON, PR, Université de Montpellier

Directrice

M<sup>me</sup> Patricia RICHARD-PRINCIPALLI, MCF HDR, Université de Montpellier

Examinatrice



## Remerciements

*Mes plus vifs remerciements vont à ma directrice de thèse, Brigitte Louichon. C'est grâce à sa confiance et ses encouragements que j'ai osé entreprendre ce travail. Sa hauteur de vue et l'acuité de ses conseils ont été des aides précieuses tout au long de cette recherche, qu'elle en soit ici chaleureusement remerciée.*

*Je remercie les membres du jury, Marie-France Bishop, Stéphane Bonnéry, Jean-Louis Dufays, François Le Goff et Patricia Richard-Principalli, qui honorent mon travail de leur lecture et de leur présence.*

*Cette recherche n'aurait pas pu se réaliser sans les enseignantes qui m'ont ouvert leurs classes et sans l'accueil de leurs élèves. Merci à Viviane, Ghislaine et tout particulièrement à Anne. Merci aux lecteurs, lectrices, non-lecteurs et non-lectrices scolaires rencontrés.*

*Merci à mes relectrices et mes relecteurs : Bernadette, Anne-Laure, Matthieu, mon père et mes frères.*

*Merci à celles et ceux qui m'ont soutenue et accompagnée durant ces quatre années et bien avant encore.*



*Je dédie cette thèse à mes filles.*

*Qu'elles fassent voler en éclats tous les plafonds de verre.*



# Table des matières

## TOME 1

<b>Introduction.....</b>	<b>15</b>
<b>1. La non-lecture scolaire, un tabou historiquement ancré .....</b>	<b>16</b>
1.1. Un phénomène méconnu .....	16
1.2. Un phénomène historiquement ancré .....	17
1.3. Une zone d'ombre à éclairer.....	22
<b>2. Le non-lecteur scolaire : un objet de recherche en construction.....</b>	<b>25</b>
2.1. Du non-lecteur au non-lecteur scolaire.....	25
2.2. Des regards nouveaux sur les NLS et sur la non-lecture scolaire.....	27
2.3. Freins et obstacles.....	29
<b>3. Axes de recherche .....</b>	<b>30</b>
3.1. Démarche et hypothèses .....	30
3.2. Originalité de la recherche entreprise .....	31
3.3. Plan.....	32
<b><i>Première partie : cadrage théorique.....</i></b>	<b>35</b>
<b>Introduction de la première partie .....</b>	<b>37</b>
<b>Chapitre 1 : des lycéens non-lecteurs ? .....</b>	<b>39</b>
<b>1. Regards croisés de la sociologie et de la didactique sur la non-lecture .....</b>	<b>39</b>
1.1. Une réalité sociale difficile à appréhender .....	39
1.2. L'érosion de la lecture de livres : une tendance qui touche toute la population et qui s'accroît chez les jeunes .....	41
1.3. La non-lecture scolaire .....	46
1.3.1. Approche quantitative .....	46
1.3.2. Approche qualitative .....	49
<b>2. Les lycéens.....</b>	<b>52</b>
2.1. Gouts et dégoûts lycéens .....	52
2.1.1. Gain en autonomie, sociabilité juvénile et valeur du livre .....	52
2.1.2. Activités préférées et pratiques des écrans.....	55

2.1.3. Lectures lycéennes et corpus scolaire .....	58
2.2. Le lycée et le travail des lycéens .....	63
2.2.1. Transformation du lycée et faible rentabilité de la lecture .....	63
2.2.2. Les lycéens au travail .....	65
2.2.3. De quelques stratégies de non-lecteurs scolaires .....	68
<b>Conclusion du chapitre 1 .....</b>	<b>70</b>
<b>Chapitre 2 : lecture <i>versus</i> non-lecture .....</b>	<b>73</b>
<b>Préambule : le cas Pierre Bayard .....</b>	<b>74</b>
<b>1. Lire/ne pas lire : une frontière poreuse .....</b>	<b>76</b>
1.1. La (non-)lecture : une question de représentation .....	77
1.2. La (non-)lecture : une question de parcours .....	79
1.3. La (non-)lecture : une entreprise de création .....	83
<b>2. La non-lecture : une activité .....</b>	<b>89</b>
2.1. Circuler dans la bibliothèque collective .....	89
2.2. Grâce à la bibliothèque virtuelle .....	91
2.3. Vers la bibliothèque intérieure ? .....	93
<b>Conclusion du chapitre 2 .....</b>	<b>96</b>
<b>Chapitre 3 : l'enseignement de l'œuvre au lycée : construction du lecteur ou fabrique du non-lecteur ? .....</b>	<b>99</b>
<b>1. Aperçu historique : une exigence de lecture accrue .....</b>	<b>99</b>
1.1. Du début du XIX <sup>e</sup> aux années 1920 : la non-lecture de l'œuvre comme norme ..	100
1.1.1. Le règne du fragment .....	100
1.1.2. L'œuvre hors de la classe .....	101
1.2. Des années 1920 aux années 1960 : la non-lecture de l'œuvre comme possible .	102
1.2.1. De la contestation des « bribes minuscules » ..	102
1.2.2. ... à la lecture suivie .....	104
1.3. Depuis les années 1960 : la non-lecture de l'œuvre comme interdit .....	105
1.3.1. La lecture comme priorité .....	105
1.3.2. La lecture autonome comme prérequis, œuvre intégrale et lecture cursive. .	107
1.3.3. Des modalités d'étude qui se complexifient .....	109
Bilan intermédiaire .....	115
<b>2. Les finalités de l'enseignement de l'œuvre .....</b>	<b>116</b>
2.1. L'œuvre, pour (apprendre à) lire .....	118

2.2.	L'œuvre, pour se construire.....	121
2.3.	L'œuvre, pour transmettre des savoirs .....	126
<b>3.</b>	<b>Les pratiques d'enseignement de l'œuvre .....</b>	<b>128</b>
3.1.	Peu d'accompagnement du lecteur au lycée ?.....	128
3.2.	Un enseignement encore centré sur le texte et non sur le lecteur .....	132
3.3.	Un élève exécutant plus qu'interprète .....	134
3.4.	L'évaluation sur l'œuvre au baccalauréat.....	138
	<b>Conclusion de la première partie.....</b>	<b>145</b>
	<i>Deuxième partie : appréhender les non-lecteurs scolaires.....</i>	<i>147</i>
	<b>Introduction de la deuxième partie.....</b>	<b>149</b>
	<b>Chapitre 4 : une enquête de terrain pour décrire et comprendre .....</b>	<b>151</b>
<b>1.</b>	<b>Inscrite dans le cadre de l'analyse qualitative .....</b>	<b>151</b>
1.1.	Une démarche ethnographique en contexte scolaire .....	152
1.2.	Présentation du terrain.....	156
1.3.	La recherche exploratoire .....	159
<b>2.</b>	<b>Construction des données .....</b>	<b>161</b>
2.1.	Corpus de données.....	162
2.2.	Focus sur les questionnaires et les entretiens .....	165
	<b>Conclusion du chapitre 4.....</b>	<b>171</b>
	<b>Chapitre 5 : la délicate identification des non-lecteurs scolaires .....</b>	<b>173</b>
<b>1.</b>	<b>Recueillir la parole d'élèves informateurs.....</b>	<b>173</b>
<b>2.</b>	<b>Indice de fiabilité (IF) : élaboration et enjeux .....</b>	<b>174</b>
2.1.	Définition et motivation de l'IF.....	174
2.2.	Construction de l'IF.....	176
<b>3.</b>	<b>Choix et classement des élèves .....</b>	<b>179</b>
	<b>Conclusion du chapitre 5.....</b>	<b>184</b>
	<b>Chapitre 6 : panorama de la (non-)lecture scolaire dans la classe suivie.....</b>	<b>187</b>
<b>1.</b>	<b>La non-lecture scolaire dans la classe de 2<sup>de</sup> .....</b>	<b>187</b>
1.1.	La (non-)lecture scolaire par œuvre.....	187
1.2.	La (non-)lecture scolaire par élève .....	189
<b>2.</b>	<b>Les raisons de ne pas lire .....</b>	<b>192</b>

2.1. Des difficultés de lecture .....	192
2.2. Le manque d'intérêt et le rejet de l'obligation .....	194
2.3. Un problème de rentabilité .....	196
<b>3. Évaluer la lecture effective.....</b>	<b>198</b>
3.1. Présentation des deux évaluations .....	198
3.2. Résultats des élèves .....	200
3.3. Une préoccupation professorale vive .....	203
3.4. Une partie de poker menteur .....	206
<b>Conclusion de la deuxième partie .....</b>	<b>209</b>
<b><i>Troisième partie : être élève et non-lecteur scolaire .....</i></b>	<b>211</b>
<b>Introduction de la troisième partie .....</b>	<b>213</b>
<b>Chapitre 7 : quand (non-)lire une œuvre équivaut à maîtriser la diégèse, pratiques de classe et stratégies de NLS.....</b>	<b>217</b>
1. <b>La collecte de ressources hors de la classe : l'usage presque exclusif du résumé .....</b>	<b>217</b>
1.1. Le résumé, ressource privilégiée des élèves .....	218
1.1.1. La quête du « bon résumé » sur internet .....	218
1.1.2. Le résumé fait par un tiers.....	222
1.2. Une exploitation réduite des OSS.....	224
1.2.1. L'usage prudent des adaptations .....	225
1.2.2. Les autres OSS .....	227
2. <b>Un exercice traditionnel centré sur la diégèse : le contrôle de lecture.....</b>	<b>229</b>
2.1. Analyse du sujet .....	230
2.2. Analyse globale des copies.....	231
2.3. Analyse détaillée des copies .....	232
2.3.1. Les questions évaluant la maîtrise globale de la diégèse .....	233
2.3.2. Les questions portant sur un détail de l'histoire.....	235
2.3.3. Le résumé comme matrice pour répondre aux questions subjectives .....	239
<b>Bilan intermédiaire .....</b>	<b>242</b>
3. <b>La collecte de ressources en classe : rôles et place de la compréhension dans les séquences d'étude des œuvres intégrales .....</b>	<b>243</b>
3.1. <i>Andromaque</i> , ou la compréhension comme finalité .....	244
3.1.1. Une étude par extraits menée en parallèle à la (non-)lecture .....	244

3.1.2. L'évaluation finale .....	248
3.2. Tentative d'analyse de l'activité des NLS en classe : participation vs discrétion	250
3.2.1. La discrétion comme nature ou comme stratégie ? .....	251
3.2.2. Les NLS entreprenants : une prise de risque rentable .....	254
3.2.3. Les NLS silencieuses : ce qui se joue dans le silence .....	257
3.3. <i>Le Colonel Chabert</i> , la compréhension comme préalable.....	259
3.3.1. Lily et les deux premières séances sur <i>Le Colonel Chabert</i> .....	260
3.3.2. Comment Lily construit son texte de lecteur de non-lectrice.....	263
<b>4. Comment les élèves rendent compte d'une œuvre non-lue .....</b>	<b>272</b>
4.1. Surreprésentation de la diégèse dans les discours des élèves .....	273
4.2. L'exposé oral : du plagiat au braconnage .....	275
4.2.1. Lucas, « je est un autre » .....	275
4.2.2. Étienne, la force de l'orateur .....	277
4.2.3. Louis, l'art du braconnage.....	282
<b>Conclusion du chapitre 7 .....</b>	<b>288</b>
<b>Chapitre 8 : quand (non-)lire équivaut à faire l'expérience de la littérature .....</b>	<b>291</b>
<b>1. Des jugements programmés peu engageants .....</b>	<b>292</b>
1.1. Éloge de l'œuvre non-lue .....	295
1.2. Être une (non-)lectrice sensible : Sarah, une sensibilité sur commande.....	297
1.3. Une parole authentique empêchée ? .....	299
<b>2. Quand parler des livres les affecte .....</b>	<b>301</b>
2.1. Des réactions spontanées engagées .....	301
2.2. Tisser des liens avec le livre fantôme .....	305
2.3. Le gout de l'étude vs le gout de la lecture .....	309
<b>3. Le livre réel par extraits .....</b>	<b>312</b>
3.1. Un investissement subjectif nécessaire ?.....	312
3.2. Un investissement subjectif plus fort chez Lily (NLS) que chez Irène (LS).....	316
3.3. Étude de cas : Chloé rencontre Hermione .....	320
<b>Conclusion du chapitre 8 .....</b>	<b>324</b>
<b>Conclusion de la troisième partie.....</b>	<b>325</b>
<b><i>Quatrième partie : typologie et portraits de non-lecteurs scolaires .....</i></b>	<b>327</b>
<b>Introduction de la quatrième partie .....</b>	<b>329</b>
<b>Chapitre 9 : typologie des non-lecteurs scolaires .....</b>	<b>331</b>

<b>1. Les NLS convertis, une croyance sans pratique : Lily, Lucie, Soig, (Aymeric ?)</b> .....	<b>334</b>
1.1. Une pratique de lecture personnelle occasionnelle et didactique .....	335
1.2. La maîtrise des compétences et des attendus scolaires.....	336
1.3. Une croyance partagée en l'intérêt de l'enseignement de la littérature .....	339
<b>2. Les NLS réfractaires : Lucas, James, Yann, Julia, Antoine et Irène</b> .....	<b>342</b>
2.1. Le rejet de la lecture .....	343
2.2. Lecteurs empêchés vs élèves compétents .....	345
2.3. Le rejet de l'enseignement de la littérature .....	348
2.4. Retrait de soi dans les discours sur les œuvres .....	350
<b>3. Les NLS perplexes : Théo, Mathis, Maria, Iven, Chloé, Sarah et Étienne (+ Robin, Valentin et Mathieu ?)</b> .....	<b>354</b>
3.1. Une lecture privée hétérogène : du non-lecteur au lecteur passionné.....	355
3.2. Une quête de sens : tirer profit de l'enseignement de la littérature, mais lequel ?	356
3.3. Un engagement et une relation aux œuvres timides .....	363
<b>Conclusion du chapitre 9</b> .....	<b>366</b>
<b>Chapitre 10 : lecteurs scolaires/non-lecteurs scolaires : un jeu complexe de relations en tension</b> .....	<b>369</b>
<b>1. L'identité personnelle : influence de la (non-)lecture personnelle et des compétences de lecture sur la non-lecture scolaire</b> .....	<b>370</b>
1.1. L'influence de la (non-)lecture personnelle.....	370
1.2. L'influence des compétences de lecture.....	374
1.2.1. Une influence sensible mais pas de lien automatique .....	374
1.2.2. Clément, lecteur scolaire par compétence.....	377
1.2.3. Une non-lecture plus implantée chez les lecteurs peu compétents ?.....	378
<b>2. Le rapport à l'école</b> .....	<b>381</b>
2.1. L'influence de l'intériorisation de la contrainte scolaire .....	382
2.1.1. Nathan, la lecture scolaire à marche forcée.....	383
2.1.2. Marine, la non-lecture scolaire comme symptôme .....	385
2.2. Le rapport au savoir.....	387
2.2.1. Rapports utilitaire et stratégique .....	387
2.2.2. Étienne, une foi qui vacille.....	389
2.2.3. Léna, une croyance qui fait lire .....	391
2.2.4. Un rapport au savoir littéraire fécond .....	395

Conclusion de la quatrième partie .....	397
<b>Conclusion.....</b>	<b>399</b>
Bilan.....	399
Perspectives pour la recherche et l'enseignement .....	401
<b>Bibliographie .....</b>	<b>407</b>

**TOME 2 : ANNEXES**



# Introduction

Sur le site Jeuxvideocom<sup>1</sup>, la question « combien de temps pour lire *La Bête humaine* ? », postée le 21 septembre 2013, donne lieu à l'échange suivant<sup>2</sup> :

JeSuisPersonne\_ : ? 😞 il fait 450 pages

Jaimelesgauffre : -

R\_Daneel\_Olivaw : Lis le résumé 👍

Zola c'est vraiment spécial. 🤔

[...]

JeSuisPersonne\_ : Ouais... Mais mon prof a dit a tout le monde « ça sert à rien de lire les resumer pour le contrôle » 😞

Karsher-S : Si tu es un vrai lecteur 1 semaine, sinon 3 peut-être 😊

JeSuispersonne\_ : Combien d'heures je parle si je pourrais avoir à peu près

Flo-ben : 8h si tu lis vite, go résumé ça sera plus clair et plus rapide

JeSuisPersonne : je vais lire 100 pages et finir par le résumé je pense

JayOubliay : Trop chiant ce truc. 😞

Mrvansou : J'aurais le temps sachant que j'ai beaucoup d devoir ?

AncientMariner : Te fais pas chier et lis ça : [http://lectureslaucadeto\[...\]apitre-51021099.html](http://lectureslaucadeto[...]apitre-51021099.html)

C'est vachement détaillé, t'as tout ce qui te faut pour un contrôle, facilement. Prends pas ton temps à lire ce pavé. Zola c'est trop lourd.

Epictogramme : Excellent roman. 😊

Mrvanson : merci je vous aime 😊

Cette brève discussion évoque une pratique traditionnelle de l'enseignement de la littérature : la prescription d'une œuvre à lire par un enseignant et, pour ses élèves, l'obligation de lire l'œuvre imposée. L'échange met en regard une préoccupation juvénile : le temps nécessaire à cette lecture, et une préoccupation professorale : le risque de contournement de la tâche. Il dévoile une stratégie des élèves (substituer à la lecture, complète ou partielle de l'œuvre, celle d'un résumé) et des stratégies enseignantes (prévoir un contrôle de lecture et mettre en garde contre l'usage des résumés). Il dessine des profils d'élèves différents, par leurs goûts<sup>3</sup>, leurs pratiques

---

<sup>1</sup><http://www.jeuxvideo.com/forums/1-50-146941218-1-0-1-0-cb-de-temps-pr-lire-la-bete-humaine-zola.htm> (consulté le 30-06-2017).

<sup>2</sup> L'orthographe n'a pas été corrigée.

<sup>3</sup> Cette thèse suit les recommandations de la réforme de l'orthographe de 1990.

et leurs compétences de lecture ainsi que par leurs références culturelles<sup>1</sup>. Cet échange ouvre donc une fenêtre sur le phénomène de la non-lecture scolaire.

## 1. La non-lecture scolaire, un tabou historiquement ancré

### 1.1. Un phénomène méconnu

Ce que laisse entrapercevoir l'échange précédent est à la fois un phénomène connu et inconnu : connu, parce qu'il est difficile de ne pas envisager que des élèves se déroberent à l'obligation scolaire de lire les œuvres imposées par leur enseignant de français, inconnu, parce qu'à y regarder de plus près, on sait assez peu de choses de ces non-lecteurs.

Reconnaître le phénomène consiste à admettre que les enseignants sont confrontés à des élèves parmi lesquels se trouvent des non-lecteurs scolaires (désormais NLS), c'est-à-dire des élèves qui ont dérogé à l'obligation scolaire de lire l'œuvre prescrite. L'échange du forum prouve leur existence et la programmation d'un contrôle de lecture par l'enseignant de l'internaute « JeSuispersonne » peut être interprétée comme une tentative de parade de la non-lecture scolaire. Cette évaluation a sans doute pour rôle d'inciter les élèves à lire l'œuvre prescrite et de chercher à vérifier que cette lecture a été réalisée. Elle souligne que la non-lecture scolaire est une préoccupation professorale.

De fait, cette recherche tire son origine des 17 années durant lesquelles j'ai enseigné au lycée. Confrontée à des élèves que je soupçonnais de ne pas avoir lu les œuvres que je leur avais prescrites, ou interrogeant, lors de l'oral des Épreuves Anticipées de Français (désormais EAF), des candidats, qui me parlaient, avec plus ou moins d'habileté, de livres, sans que je sois en mesure de savoir s'ils les avaient lus. Débutant ma carrière de chercheuse, les propos d'un collègue à ses élèves, alors que je filmais sa classe de 2<sup>de</sup> travaillant sur *La Bête humaine*, « Je me demande si on a lu le même livre ! », sonnaient alors comme un soupçon de non-lecture. Ils me confortèrent dans ma détermination d'enquêter sur la non-lecture scolaire.

---

<sup>1</sup> Si tous les adolescents qui se retrouvent sur la plateforme Jeuxvideocom partagent sans doute un même goût vidéoludique, le choix de leur pseudonyme révèle des références et/ou des préoccupations différentes. Deux d'entre eux ont choisi un pseudonyme littéraire, « JeSuisPersonne » et « AncientMariner », alors qu'un autre fait un choix plus trivial et orthographiquement contestable « jaiemesgauffre ». C'est cependant bien l'adepte de Coleridge – à moins qu'il ne le soit du groupe de metal Iron Maiden qui s'est inspiré du poème *The Rime of the Ancient Mariner* pour l'une de ses chansons – qui conseille de lire un résumé parce que Zola « c'est très lourd » (on peut aimer la poésie romantique anglaise, et/ou le hard-rock, et détester les romans naturalistes).

Les témoignages écrits d'enseignants sur la non-lecture scolaire de leurs élèves sont pourtant assez rares. Si P. Bayard (2007) n'hésite pas à avancer que certains de ses étudiants n'ont pas lu les œuvres dont ils parlent, la parole des enseignants sur la non-lecture scolaire n'est pas toujours aussi libérée. D'après C. Sorignet-Waszak (2017), une partie des enseignants résistent effectivement à évoquer, et même peut-être à voir, la non-lecture scolaire de leurs élèves. Dans les entretiens qu'elle a menés, ce sont les enseignants les plus jeunes – moins de 40 ans – et les enseignants d'élèves de milieux défavorisés qui s'étonnent le moins du phénomène. Pour d'autres, il n'apparaît pas facile d'avouer que leurs élèves ne font pas le travail demandé. Certains griefs, qui pourraient accompagner un tel aveu (manque d'autorité, relation pédagogique défailante, mauvais choix de corpus...), constituent peut-être des freins à la libération de la parole.

À bien des égards, la non-lecture se présente comme un « sujet tabou » (Bayard, 2007 : 13) : pour les enseignants, pour leurs élèves, qui ont sans doute plus d'intérêt à cacher leur non-lecture scolaire qu'à la révéler, voire pour la recherche. Selon P. Bayard, la non-lecture engage « une réflexion qui demeure souvent impossible en raison du nombre d'interdits qu'elle doit enfreindre » (2007 : 13). Elle s'inscrit dans un contexte socioculturel régi par trois contraintes désormais largement intériorisées, et décisives en milieu scolaire, qui empêchent de l'appréhender avec sérénité : l'obligation de lire, l'obligation de lire un livre en entier, et la nécessité d'avoir lu un livre pour en parler (Bayard, 2007). Pourtant, tel n'a pas toujours été le cas et il est même étonnant de constater que le poids de ces contraintes semble inversement proportionnel à leur âge. En effet, l'impératif de lecture, décliné ci-dessus, est en fait relativement récent à l'échelle de l'histoire du livre et de la lecture.

Alors que l'on exhorte désormais les élèves à lire le plus possible et que la non-lecture scolaire est envisagée ici comme le contournement d'une obligation scolaire, cette promotion de la lecture à tout prix a mis du temps à s'imposer et nécessite, avant d'engager la réflexion plus avant, d'être replacée dans un contexte historique.

## 1.2. Un phénomène historiquement ancré

La lecture a longtemps été l'objet de méfiance. Il existe, dès l'Antiquité, une grande réserve à son égard. À Sparte, la suspicion porte sur l'acte même de lire. La prudence guide les maîtres à ne pas parcourir par eux-mêmes les lignes des œuvres, mais à écouter leurs esclaves leur lire les textes car la lecture est perçue comme une forme d'aliénation. En prêtant son corps

et sa voix à un autre et en adoptant sa pensée par la lecture, on abdiquait une part de sa liberté (Svendro, 1997). Mieux valait donc qu'un autre s'en charge afin que l'auditeur se prémunisse de ce danger, par la médiation d'un tiers. Dès cette époque, et cette distinction durera jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, deux types de lecture s'opposent : l'une valorisée, la lecture utile, pour la sagesse et le savoir, l'autre dévalorisée, la lecture futile, pour le plaisir et le divertissement (Rosado, 2011). Toute une part de la production d'écrit est donc méprisée. Il ne s'agit surtout pas de lire tout et n'importe quoi.

Cette méfiance ne faiblit pas au Moyen-Âge. La seule lecture valorisée par l'Église est celle pratiquée dans les monastères, lecture lente et minutieuse des textes sacrés, la « ruminatio », conçue comme un exercice d'appropriation et de méditation de la Bible (Hamesse, 1997). Ainsi, ce sont non seulement des textes spécifiques qui sont légitimés mais aussi une manière de lire. Pourtant, dès le XII<sup>e</sup> siècle, un autre mode d'appropriation des textes fait son apparition. Le modèle scholastique se fonde non plus sur un contact profond avec le texte, mais sur une lecture fragmentaire de morceaux choisis. Les textes se constituent en florilèges qui permettent une saisie rapide de l'essentiel d'œuvres difficilement accessibles et, ainsi, facilement expurgées de passages jugés dangereux. L'invention de la table des matières facilite la lecture indicielle. La non-lecture est donc de mise et la culture du lettré se construit davantage par une lecture partielle et sélective que par une lecture linéaire et continue des œuvres :

Dans bien des cas, les recueils ont remplacé la consultation et à fortiori la lecture directe de l'œuvre des auteurs, et même s'ils constituent une littérature secondaire, on ne peut pas nier le rôle qu'ils ont joué dans la formation des auteurs médiévaux [...]. Cette méthode d'acquisition n'est plus la nôtre et il est difficile de réaliser que même les grands auteurs de cette époque se sont servis de ces instruments mis à leur disposition pour avoir un accès facile à une documentation qui leur était indispensable. (Hamesse, 1997 : 134)

Si la Renaissance opère un retour aux textes originaux, afin de retrouver un sens parfois noyé sous l'exégèse, l'humaniste continue de se former par les anthologies et grâce à une lecture sélective. La distinction entre lectures utiles et lectures futiles a toujours cours. Les seules lectures de valeur sont celles qui « contribuent à l'enrichissement personnel et intellectuel » (Rosado, 2011 : 80). Lire pour se divertir est toujours regardé d'un mauvais œil.

Au XVII<sup>e</sup>, comme plus tard au siècle des Lumières, la lecture qui suscite passion et émotion, par l'identification, est jugée dangereuse. De nombreuses œuvres, en raison de la langue utilisée ou de leur genre littéraire, sont tenues à distance. Les poèmes galants en langue vernaculaire, les comédies ou le roman semblent particulièrement suspects. On connaît la

méfiance de Rousseau pour la lecture, Kant n'est guère plus tendre avec le roman, genre qui restera décrié jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle :

On ne doit occuper la mémoire que de choses que l'on est intéressé à conserver et qui ont du rapport à la vie réelle. La lecture des romans est une très mauvaise chose pour les enfants car ils ne servent qu'à les amuser dans le moment où ils les lisent. Elle affaiblit la mémoire. Il serait en effet ridicule de vouloir les retenir et les raconter aux autres. Il faut donc retirer tous les romans des mains des enfants. En les lisant, ils se font à eux-mêmes dans un roman un nouveau roman, car ils en arrangent les circonstances, et laissant ainsi errer leur esprit, se repassent de chimères. (cité par Marcoin, 1992 : 62-63)

Cette méfiance à l'égard de certains genres, de certaines manières de lire et de certaines finalités de la lecture, perdure tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, durant lequel le développement de la lecture est perçu comme une menace à l'ordre social par les élites (Robine, 2000). Les mises en garde demeurent nombreuses et le discours scolaire sur la lecture se confond avec celui de l'Église jusqu'à la III<sup>e</sup> République (Chervel, 2006). Ce discours valorise toujours aussi peu la figure du lecteur : « Les grands lecteurs sont d'ordinaire des cerveaux creux, des esprits légers, suffisants et ignorants », déclare l'abbé Goudé, en 1860 (cité par Houdart-Mérot, 1998 : 17). Par conséquent, dans le milieu scolaire, on attend des élèves qu'ils lisent avec modération, et exclusivement ce qui a été distingué par l'institution. Le corpus scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle est resserré sur quelques auteurs. Il existe des œuvres jugées dignes d'être mises au programme (Jey, 1998). On trouve alors les premières traces de non-lecture scolaire.

En effet, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, les rapports d'examens soulignent que des candidats au baccalauréat expliquent les textes d'auteurs grecs, latins ou français sans les avoir lus. M. Jey signale qu'à cette époque « on déplore, dans maints textes officiels, que les élèves ne lisent pas les œuvres mais “apprennent” les manuels » (1998 : 69). Ces témoignages ne sont pas exceptionnels : « Tous les candidats ont appris par cœur des notices plus ou moins détaillées sur les écrivains indiqués dans le programme mais il en est très peu qui aient lu même une partie des ouvrages les plus connus de ces écrivains » (rapport du baccalauréat, août 1841, cité par Chervel, 2006 : 512). On reproche déjà aux candidats du baccalauréat de méconnaître les grands auteurs de la littérature française, de ne pas être capables de les situer dans l'histoire littéraire et de tenir des propos oiseux faute d'avoir pris la peine de lire quelques passages de l'œuvre au programme (Chervel, 2006).

Ces témoignages nous montrent que la non-lecture scolaire n'est pas récente. On peut faire l'hypothèse qu'avec l'apparition d'œuvres au programme – c'est-à-dire dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup> – émerge la non-lecture scolaire.

Le constat de non-lecture est assorti de questionnement sur les enjeux ou les méthodes d'apprentissage. Ainsi, Léon Bourgeois, ministre en 1890, déplore qu'on apprenne davantage à parler de la littérature qu'à la lire : « Je regrette que, dans certaines écoles, on dicte encore de longs résumés d'histoire littéraire et que la dernière chose qu'y font les élèves est de lire Corneille et Racine tant ils sont occupés à lire ce qu'on a dit sur Corneille et Racine, ce qu'il faudra dire à l'examen » (cité par Houdart Mérot, 1998 : 32). Le cours d'histoire littéraire, qui apparaît à partir de 1840 (Jey, 1998), nourrit particulièrement les débats, en fournissant un substitut possible à la lecture. Quand les internautes « JeSuispersonne » et « Ancientmariner » utilisent des résumés disponibles sur internet, les lycéens du XIX<sup>e</sup> exploitaient leur cours d'histoire littéraire pour construire un discours sur les auteurs au programme. Comparer les NLS du XIX<sup>e</sup> et ceux du XXI<sup>e</sup> requiert de la prudence tant il existe de différences entre les exigences de lecture et la représentation que l'on a de cette pratique entre les deux époques. Néanmoins, on voit que la non-lecture scolaire n'est pas nouvelle, même si on ne s'en préoccupe pas de la même façon dans les lycées du XIX<sup>e</sup> et dans ceux du XXI<sup>e</sup>.

La lecture devient véritablement une préoccupation majeure à l'école et hors de l'école à partir des années 1960. Quelques années auparavant, le questionnement d'un inspecteur de primaire révèle des inquiétudes qui ne cesseront plus :

Qui sait même si la lecture en tant qu'exercice classique n'est pas considérée par l'enfant uniquement comme un labeur, un devoir rituel, faisant partie de ces disciplines scolaires auxquelles on se dérobe volontiers quand elles ne sont plus obligatoires. Les manuels de lecture et les méthodes de lecture en usage dans les classes ne sont pas toujours attrayants. Quelquefois, l'ennui qu'ils ont distillé, aggravé par les réprimandes dont les exercices de lecture ont pu être l'occasion, ont mis leurs victimes en garde contre les autres livres. (cité par Chartier, 1993 : 96)

Remettant en cause des méthodes d'apprentissage, comme Léon Bourgeois avant lui, son discours s'interroge sur le peu d'appétence des plus jeunes élèves pour la lecture. Au désarroi des rapports de jury sur la non-lecture scolaire s'ajoutent désormais des craintes sur la non-lecture personnelle. Depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup>, le regard sur la lecture a changé. « Il existe une croyance partagée dans le rôle de la lecture comme moyen d'acquisition de la

---

<sup>1</sup> Ces œuvres au programme sont exclusivement appréhendées par le prisme de l'extrait – j'y reviendrai dans le corps de mon travail – mais il y a bien des œuvres au programme (Jey, 1998).

culture que la fréquentation des grands auteurs peut seule donner » (Robine, 2000 : 46). La lecture est considérée comme « lien social et condition de développement économique » (Robine, 2000 : 184), si bien qu'il faut lire et faire lire la population. L'école se donne pour mission de former non seulement des élèves capables de lire mais aussi des élèves qui vont lire. Le renversement des valeurs a donc eu lieu : les préoccupations sur les corpus de lecture passent au second plan, derrière la transmission de la pratique.

Cette exigence de lecture et la croyance dans les pouvoirs formateurs et émancipateurs de cette pratique peuvent alors expliquer la constitution de la non-lecture scolaire en tabou. Plus il est important que les élèves lisent, moins on ose dire ou voir que certains d'entre eux se déroberaient à cette obligation. Alors qu'on ne cesse de s'inquiéter de la faible lecture des jeunes, il est assez étonnant que l'on sache aussi peu de choses sur la non-lecture scolaire. L'une des raisons tient vraisemblablement à l'amalgame fait entre lecture personnelle et lecture scolaire. Dans les discours de déploration qui jalonnent les cinquante dernières années, il est en effet souvent difficile de savoir si c'est la non-lecture personnelle ou la non-lecture scolaire qui est évoquée. Ainsi, en 1973, dans *Le Français aujourd'hui*, L. Chambard signale « la désaffection des adolescents à l'égard des œuvres littéraires » (cité par Manesse & Grellet, 1994 : 86) et en 1978, la Nouvelle Revue Pédagogique avance le constat suivant : « Nos élèves ne lisent pas ! Bien des professeurs s'en désolent<sup>1</sup> » sans que l'on sache vraiment de quelle lecture il est ici question. Cette confusion empêche de voir clairement le phénomène de la non-lecture scolaire.

Ce rapide détour par l'histoire a plusieurs enjeux.

En premier lieu, il vise à montrer que nos représentations de la non-lecture, au même titre que celles de la lecture, sont historiquement ancrées. Si l'on juge à présent, à priori, préoccupant que les élèves lisent peu, tel n'a pas toujours été le cas. Une pratique modérée et circonscrite à certains extraits de certains auteurs a même été longtemps préconisée. L'histoire de la lecture décline aussi des modes d'appropriation des textes autres que la lecture linéaire et intégrale d'une œuvre. Les lectures partielles, les lectures sélectives, le recours à l'exégèse ont été des modes d'appropriation jugés, à certaines époques, plus légitimes que la lecture linéaire

---

<sup>1</sup> *La Nouvelle Revue Pédagogique*, janvier 1978, n°4, p. 31.

et continue de l'ensemble d'une œuvre. Ils étaient reconnus comme des outils de formation des lettrés.

Cet historique explique aussi comment la non-lecture, et de surcroît la non-lecture scolaire, a pu s'établir en tabou et devenir une zone d'ombre. Dès lors que l'on octroie à la lecture le rôle de ciment culturel, la non-lecture met en péril l'édifice social. Avouer qu'on ne lit pas est d'autant plus difficile que la valeur sociale accordée à la lecture est forte. Avouer qu'on ne parvient pas à faire lire ses élèves, quand la société attend de ses enseignants qu'ils forment des élèves à la fois capables de lire et désireux de lire, devient encore plus difficile. La non-lecture scolaire apparaît donc bien plus préoccupante au XXI<sup>e</sup> siècle qu'au XIX<sup>e</sup> siècle alors qu'elle existait déjà. Rappeler que la non-lecture scolaire n'est pas une invention contemporaine autorise à tenir à distance les discours de crise qui jalonnent les dernières décennies<sup>1</sup>. Or, je souhaite précisément me démarquer des discours renvoyant à une crise de la culture et de l'enseignement, discours qui pourraient facilement entourer toute recherche sur la non-lecture scolaire et qui, mêlant souvent fantasmes et réalité, obstruent notre champ de vision. Les élèves lisent-ils moins aujourd'hui les œuvres qui leur sont imposées qu'il y a cinquante, vingt ou dix ans ? Aucune étude ne permet d'avancer une réponse.

L'histoire offre peu de données sur la non-lecture scolaire. On y apprend que des traces de non-lecture scolaire se distinguent dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Les revues professionnelles des années 1970 s'alarment déjà de la désaffection des élèves pour la lecture du corpus scolaire. La non-lecture scolaire préexistait donc à la fois à la massification du lycée et au renversement hiérarchique subi par la culture légitime classique au profit d'un capital économique. Mais les informations sont rares, et on doit avancer avec prudence.

### 1.3. Une zone d'ombre à éclairer

Les témoignages de quelques enseignants attestent de cette réalité. M. Beauvois (2013) intitule son article sur les lectures cursives, dans *Recherches*, « Lire, voire faire semblant ». Elle y souligne que certains de ses élèves ne lisent pas les œuvres qu'elle prescrit mais que les exercices qu'elle leur confie les obligent au moins à se renseigner sur celles-ci. H. Cuin (2017),

---

<sup>1</sup> Pour plus de précision sur ces discours de crise, voir Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Paris : Honoré Champion ou le chapitre 7 « Le débat contemporain sur la lecture et la littérature : faux et vrais problèmes » dans Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (1996/2005). *Pour une lecture littéraire : Propositions pour la classe de français. 1. Approches historique et théorique*. Bruxelles : de Boeck-Duculot.

faisant étudier *Madame Bovary* à une classe de 2<sup>de</sup>, constate au retour des vacances « qu'en majorité, l'œuvre n'a pas été lue » (p. 172). J. Babin (2016) rapporte les propos d'une enseignante québécoise qui, justifiant sa pratique du questionnaire évaluatif de lecture, tient la lecture du conte *Micromegas* pour un idéal, envisageant que ses élèves s'y dérobent et recourent à des informations extérieures, ce qu'elle considère comme un pis-aller. Faute de pouvoir contraindre les élèves à lire les œuvres étudiées, cette enseignante accepte le recours à des informations de seconde main quand d'autres les traquent : « Deux enseignants évoquent explicitement leur propre travail de recherche de résumés sur internet qui leur permettrait de confondre les “tricheurs”, sans être persuadés de l'efficacité de ce procédé pour faire lire plus d'élèves » (Sorignet-Waszak, 2017 : 159).

Ces témoignages, rares, mettent en évidence l'inconfort dans lequel se trouve un enseignant de littérature face aux NLS. Comment engager les élèves dans la lecture et les accompagner ? Faut-il réprimander voire punir ceux qu'on estime non-lecteurs ? Faut-il fermer les yeux ? Doit-on mettre en place des dispositifs pour aider les NLS à suivre le cours en dépit de leur non-lecture ?

Trois attitudes se dégagent des pratiques (Sorignet-Waszak, 2017). Certains enseignants se résignent : ils programment un contrôle de lecture sans se faire trop d'illusions sur la lecture effective de l'œuvre par la classe. D'autres prennent en charge la non-lecture scolaire. Ils ne ménagent pas leurs efforts pour soutenir la lecture des élèves les plus en difficulté ou des plus récalcitrants, fixant à la classe des rendez-vous dans un parcours de lecture et précisant les pages qu'ils peuvent éventuellement sauter. D'autres enfin se retranchent dans l'ignorance sans voir que certains élèves n'ont pas lu l'œuvre imposée.

Pour ceux qui optent pour la deuxième voie, la recherche en didactique de la littérature a mis à disposition de nouveaux outils pour soutenir les élèves durant leur lecture. En effet, ces dernières années, de nombreux travaux réfléchissent aux moyens d'accompagner les élèves dans la lecture d'œuvres jugées difficiles. La didactique de la littérature a largement exploré cette direction et s'est montrée particulièrement créative. Le journal de lecteurs dialogué (Lebrun, 1996) – dans lequel deux lecteurs échangent impressions de lecture, incompréhensions, jugements de goût ou associations d'idées, au fur et à mesure de leur lecture – construit la lecture comme un moment de partage et transforme l'aventure (ou l'épreuve) individuelle en une traversée solidaire. Le journal du personnage (Larrivé, 2018) invite les élèves à se mettre dans la peau d'un personnage en imaginant ses préoccupations, en

exprimant ses émotions et en révélant ses intentions. Favorisant la lecture immersive, il vise à construire une lecture empathique pour faciliter la compréhension de l'œuvre. La recherche s'est également saisie des opportunités offertes par le numérique pour explorer de nouveaux espaces d'échange, comme les blogs (Moinard, 2017), ou de nouvelles formes d'écriture, comme la fanfiction (Brunel, 2018). Associant lecture et écriture, ces outils, qui sont autant d'écrits de la réception (Le Goff & Fourtanier, 2017), cherchent à engager l'élève dans la lecture des œuvres. Ils permettent parallèlement aux enseignants de prendre conscience de ce qui se joue dans la lecture de leurs élèves et d'ajuster leur enseignement aux pratiques ainsi révélées.

Ces outils témoignent d'une convergence entre des préoccupations professorales et la recherche. Ils révèlent aussi les principales voies empruntées par cette dernière depuis quelques années. L'engagement dans la lecture des œuvres et la réception des textes par des lecteurs réels se trouvent actuellement au cœur des recherches en didactique de la littérature. J'y vois le signe que la lecture des œuvres imposées ne va pas de soi, et, de façon souterraine, le spectre de la non-lecture scolaire. La didactique de la littérature, portée par l'évolution des théories littéraires, du texte au lecteur, puis du lecteur virtuel ou théorique au lecteur réel, s'est penchée sur ce qu'un élève fait du texte qu'il a lu, notamment par le concept du « texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier, & Langlade, 2011). Cependant, elle ne s'est pas encore préoccupée de savoir ce qui se passe pour celui qui ne l'a pas lu. Après la prise en compte de l'élève comme lecteur réel, l'heure est venue d'étudier l'élève comme non-lecteur réel.

Travailler sur la non-lecture scolaire s'inscrit bien dans le prolongement des réflexions engagées depuis une vingtaine d'années en didactique de la littérature. Néanmoins, le travail que j'entreprends se propose de faire un pas de côté par rapport aux travaux précédemment cités. Je ne cherche pas à savoir comment engager les élèves dans la lecture ni comment soutenir leur effort de lecture. Non pas que je me désintéresse de ces questions, auxquelles ma recherche est intrinsèquement liée, mais parce que je souhaite plutôt savoir ce qui se passe, en cours de littérature, pour les élèves qui se sont désengagés de la lecture scolaire.

Il me semble que, de la même manière que les enseignants se sentent démunis devant les NLS (préférant pour quelques-uns faire comme si ces derniers n'existaient pas, faute de savoir quoi en faire), la recherche en didactique travaille à réduire la part de NLS (en cherchant comment soutenir la lecture des œuvres par les élèves) mais sans savoir vraiment qui sont ces NLS et comment ils traversent les cours de littérature. Alors même que « la non-lecture n'est pas nécessairement un phénomène marginal » (Sorignet-Waszak, 2017 : 172), tout se passe un

peu, dans les classes et dans la recherche, comme si ce phénomène, sans être ignoré, restait tacite ou qu'on peinait à le regarder en face.

La non-lecture scolaire constitue encore un angle mort de la didactique de la littérature. Peu de travaux éclairent ce phénomène.

## 2. Le non-lecteur scolaire : un objet de recherche en construction

### 2.1. Du non-lecteur au non-lecteur scolaire

Si l'on recherche dans les revues de didactique le sens conféré au syntagme « non-lecteur », deux acceptions sont largement majoritaires. Dans les numéros des revues *Repères* et *Pratiques*, le terme désigne soit un enfant qui n'a pas encore appris à lire, soit un élève qui rencontre des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. On le retrouve donc dans des articles consacrés à l'enseignement en maternelle<sup>1</sup>. Le non-lecteur est alors un tout jeune enfant qui entre dans les apprentissages liés à la lecture et à l'écriture mais qui ne sait pas encore lire seul. On le qualifie parfois de « pré-lecteur<sup>2</sup> ». Dans d'autres articles, le terme « non-lecteur » est utilisé pour caractériser un élève à qui on a cherché à apprendre à lire, mais qui ne sait toujours pas lire ou qui lit mal<sup>3</sup>. C'est en ce sens qu'il est utilisé dans le numéro de *Repères* consacré aux « ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège »<sup>4</sup>, numéro qui compte le plus d'occurrences du mot. E. Nonnon (2007) y souligne la diversité des acceptions du terme : « à chaque nouveau contexte, avec ses modèles et ses exigences différentes, la

---

<sup>1</sup> Dans *Pratiques*, il est utilisé en ce sens dans les articles Delaborde, M. (2010). L'espace graphique s'enseigne-t-il ? *Pratiques*, 145-146, p. 115 ; Tréhondart, N. (2019). Le livre numérique enrichi : quels enjeux de littératie en contexte pédagogique ? *Pratiques*, 183-184, p. 12 ; Couégnas, N. (2013). Sémiotique textuelle du genre, *Pratiques*, 157-158, p. 76.

Dans *Repères* : Perrin-Doucey, A. & Warnet, S. (2015). La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. *Repères*, 51, p. 117 ; Sardier A. & Roubaud, M.-N. (2020). Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? *Repères*, 61, p. 9 ; Romian, H. (2007), Barré-De Miniac, C., Brissaud C., Rispail M. La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. *Repères*, 36, p. 269 ; Frier, C. & Vadcar, A. (2017). Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? *Repères*, 55, p. 151

<sup>2</sup> A. Téberosky reprend cette équivalence pour en montrer les limites dans son article « La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : Une perspective évolutive », *Repères*, n°26-27, 2002, p. 49-50.

<sup>3</sup> Dans *Repères* : Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. et Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, 36, p. 67 ; Michulka, D. (2005). Propos sur la lecture de la littérature et la culture : entre obligation et liberté de choix. *Repères*, 32, p. 60.

Dans *Pratiques* : Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, p. 39.

<sup>4</sup> *Repères*, n°35, 2007.

définition de non-lecteur [...] change » (p. 15). Mais à lire l'ensemble du numéro, on se rend compte que le non-lecteur y est toujours synonyme de lecteur précaire.

Pour la didactique du français, le non-lecteur désigne donc majoritairement un individu dont les compétences de lecture sont réduites.

On trouve pourtant deux autres acceptions de ce terme dans la revue *Le Français aujourd'hui*. Dans un article de S. Ahr, M. Butlen et M.-L. Elalouf (2012), le terme de « non-lecteur » caractérise des élèves dont les pratiques de lecture diffèrent des pratiques légitimées par l'école. S'intéressant notamment aux pratiques de lecture sur écran des élèves, les chercheurs montrent que les élèves qui lisent avec le numérique se déclarent non-lecteurs, ne se reconnaissant pas le statut de lecteurs. Le terme est donc utilisé ici dans un sens assez proche de celui des sociologues. Dans cette acception, le non-lecteur est un individu dont la pratique de lecture ne correspond pas aux critères légitimes qui pourraient faire de lui un lecteur. Ce n'est pas forcément un élève qui lit peu, mais un élève qui ne lit pas ce à quoi l'école accorde de la valeur. Cet article soulève donc le paradoxe « de ces élèves qui se disent non-lecteurs au sens scolaire du terme, alors qu'ils ont développé des pratiques sur lesquelles ils sont capables de mettre des mots » (p. 75). Le terme souligne l'écart entre lecture privée et lecture scolaire (Demougin & Massol, 1999), que l'on a vues à d'autres endroits confondues, écart qui concerne aussi bien la manière de lire que le support ou le corpus.

S. Lemarchand (2017a), dans un autre article du *Français aujourd'hui*, fait un usage différent du terme. Nommant d'abord « non-lecteurs » des élèves de lycée professionnel qui ne lisent pas et qui « souvent se revendiquent non-lecteurs » (p. 41), en renvoyant plutôt ici aussi à une pratique personnelle, elle utilise l'expression dans un sens assez proche des sociologues, avant de s'en servir pour désigner des élèves qui n'ont pas lu les œuvres prescrites en classe, renvoyant cette fois à une pratique scolaire : « [les non-lecteurs] se souviennent [...] des œuvres abordées en classe, même lorsqu'elles n'ont pas été lues » (p. 47). Cet usage qui, par un même terme, désigne le non-lecteur extrascolaire et le non-lecteur scolaire, est intéressant à double titre. En premier lieu, il montre la difficulté de la didactique, comme de la société, de séparer ces deux objets, comme si le non-lecteur scolaire se recrutait forcément parmi les non-lecteurs extrascolaires. Alors même que l'écart entre les pratiques de lecture privée et les pratiques de lecture scolaire est désormais bien connu des didacticiens, la confusion entre les deux, dès qu'il s'agit d'évoquer les non-lecteurs, semble de mise. Dans l'article « non-lecteur » du *Dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant Rannou, 2020), les deux acceptions sont

également souvent mêlées. G. Plissonneau y souligne néanmoins d'entrée la complexité de la définition de la non-lecture et les diverses acceptions que le terme de « non-lecteur » recouvre en fonction des supports d'expérience observés. En second lieu, l'usage du terme « non-lecteur » chez S. Lemarchand, au sens d'élève qui contourne une prescription scolaire, marque l'émergence de la figure du non-lecteur scolaire.

Ce que l'on peut retenir de l'usage du terme « non-lecteur » dans les trois revues de didactique citées est qu'il recouvre des réalités différentes. L'usage prédominant du syntagme souligne que la didactique s'est surtout intéressée au non-lecteur en tant qu'élève peu compétent en lecture. La figure du non-lecteur scolaire n'a d'existence, tacite, que confondue avec le non-lecteur incompetent. Le travail de S. Lemarchand marque une étape dans la construction du NLS, tel qu'il sera pensé dans ma recherche, puisque l'objet qu'elle étudie est bien l'élève qui n'a pas lu les œuvres imposées. Mais le public visé, les élèves de lycée professionnel, continue d'instaurer un lien très étroit, voire exclusif, entre élèves faibles lecteurs (tant au niveau des compétences que des pratiques personnelles) et NLS. Certes, le non-lecteur peut être aussi un NLS, mais faut-il réduire l'acception du terme à cette seule catégorie d'élèves ? Si l'on repense aux traces de non-lecture scolaire chez les lycéens du XIX<sup>e</sup> siècle, il est permis de douter que les NLS se recrutent exclusivement parmi les élèves rencontrant des difficultés de lecture ou parmi les élèves issus de classe populaire.

## 2.2. Des regards nouveaux sur les NLS et sur la non-lecture scolaire

Le NLS, terme que je privilégie à celui de non-lecteur pour éviter toute confusion entre une pratique privée et une pratique scolaire, se construit depuis quelques années comme un nouvel objet de recherche.

On rencontre des NLS au détour de certains travaux en didactique de la littérature. Dans le travail de doctorat de B. Shawky-Milcent (2014/2016), portant sur l'appropriation des œuvres littéraires, on croise quelques NLS dans ses classes de 2<sup>de</sup> générale. C. Sorignet-Waszak (2017b) s'intéresse plus longuement à l'étendue des pages de romans du XIX<sup>e</sup> siècle que les lycéens ont parcourue puisque l'enjeu de cette étude est de lutter contre la non-lecture des œuvres imposées, en testant différents outils destinés à accompagner les élèves dans leur traversée des œuvres. Dans ses expérimentations, les témoignages des NLS sont autant d'indicateurs des limites du dispositif évalué.

S. Lemarchand (2017c) a cherché à étudier la lecture de ceux qui en sont le plus éloignés, faisant l'hypothèse que les non-lecteurs pourraient nous apprendre quelque chose de la lecture, et établissant un lien étroit entre les pratiques personnelles de (non-)lecture des élèves et leur pratique scolaire de (non-)lecture. L'une des hypothèses de sa recherche se fonde sur la connaissance de la culture des élèves en vue d'appréhender des liens possibles entre la culture populaire des élèves de lycée professionnel et la culture légitime et savante de l'école.

C. Augé (2020), quant à elle, propose un dispositif original où la non-lecture scolaire n'est plus subie mais provoquée. Prenant d'une certaine façon le contre-pied de démarches qui cherchent à faire lire davantage les élèves, elle met en œuvre un jeu de rôle fondé sur une lecture partielle d'une tragédie de Racine. Chaque élève lit les scènes dans lesquelles apparaît le personnage qu'il s'est vu attribuer. Afin de reconstituer le puzzle de l'œuvre volontairement éclatée, les élèves sont contraints de partager les informations dont ils disposent lors de cercles de lecture. La non-lecture scolaire devient ici un levier didactique pour engager les élèves dans un travail de compréhension et d'interprétation de l'œuvre.

Ainsi, petit à petit, la didactique de la littérature resserre son approche des NLS et de la non-lecture scolaire. Aucune étude n'a cependant encore cherché à regarder en pleine lumière l'activité d'un NLS. C'est pourquoi j'ai décidé de m'atteler à ce projet.

Mon travail s'engage donc dans le sillage des travaux de S. Lemarchand et de C. Augé. L'étude de celle-ci permet de ne pas envisager la non-lecture scolaire exclusivement comme tare, mais d'imaginer que le déficit informatif puisse, éventuellement, être moteur. Les travaux de S. Lemarchand tendent à montrer que les NLS peuvent faire une « expérience de lecture », malgré leur non-lecture. Sa recherche visait en effet aussi à tester des dispositifs aptes à permettre aux NL(S) de faire cette « expérience de lecture », nommée parfois « expérience de récit », et à en rendre compte. Leurs résultats invitent à reconsidérer la non-lecture scolaire et le lien entre les NLS et les œuvres non-lues : se peut-il que des NLS fassent une véritable expérience de littérature (terme que je privilégie à lecture) en dehors de la lecture complète de l'œuvre mais grâce à la médiation de son étude ?

Mon ambition est donc d'explorer la non-lecture scolaire, en partant du postulat que, bien qu'elle soit d'abord une défaillance dans le travail, elle puisse être ensuite (ou parallèlement) considérée comme une activité. Le bref historique que j'ai fait sur la lecture a révélé qu'il existait d'autres modes d'appropriation d'une œuvre que sa lecture complète.

C. Augé considère que certains NLS s'engagent dans un processus d'appropriation de l'œuvre. P. Bayard, dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (2007), nous invite lui aussi à changer notre regard sur la non-lecture en révélant quelques non-lecteurs, réels ou fictifs, particulièrement actifs, tout en montrant que lecture et non-lecture ne sont pas toujours aussi opposées qu'on le croit. Il n'apparaît donc pas illogique de chercher à comprendre comment un NLS travaille, malgré ou plutôt *avec* sa non-lecture.

M. Burgos, entreprenant une recherche consacrée aux lectures en lycée professionnel, soulignait le caractère déroutant de son travail :

Il y a quelque chose de paradoxal [...] à s'engager dans une recherche dont l'objectif est de réfléchir sur la manière dont lisent, s'investissent dans la lecture... des non-lecteurs. Paradoxal, mais pas forcément absurde. (1992 : 55)

Le mien relève d'un paradoxe similaire en cherchant d'une part à mettre en lumière le travail d'élèves qui se sont dérobés à la tâche première, lire l'œuvre imposée, et en questionnant la lecture que ces NLS font des œuvres qu'ils n'ont pas lues.

Cette entreprise paradoxale n'est pas simple.

### 2.3. Freins et obstacles

L'essai de P. Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (2007), souligne la porosité entre lecture et non-lecture. Il fait de ces deux territoires des domaines contigus et non opposés. Parce que toute lecture intègre une part de non-lecture et parce que la rencontre avec une œuvre peut se faire en dehors de sa lecture ou par une lecture partielle ou buissonnière, il montre qu'il est bien difficile de tracer une frontière entre ces deux territoires. Son essai signale la complexité de définir aussi bien la non-lecture que la lecture et, par conséquent, le lecteur et le non-lecteur.

Qui souhaite explorer le territoire de la non-lecture scolaire se heurte donc à un problème théorique de taille. Pour autant, l'essai de P. Bayard ouvre une voie. Certes, le terrain est mouvant et il faut s'y aventurer avec humilité, puisque la définition de la non-lecture est largement problématique, mais cela ne doit pas nous conduire à y renoncer. Il faut néanmoins garder à l'esprit ce problème théorique qui a des conséquences méthodologiques capitales. Sur quels critères considérer qu'un élève est un NLS ? Faut-il réserver ce terme aux élèves qui n'ont pas lu une ligne du livre à lire, situation peu probable en milieu scolaire où l'étude s'accompagne de temps de lecture en classe ? Faut-il accoler l'étiquette de lecteurs scolaires

(désormais LS) exclusivement à ceux qui déclarent avoir rigoureusement parcouru l'ensemble des pages de l'œuvre prescrite ? Comment départager LS et NLS pour se focaliser sur ces derniers ?

On comprend que l'entreprise ne va de soi. On aurait en fait bien des raisons d'y renoncer. Ces obstacles théoriques et méthodologiques pourraient d'ailleurs aussi expliquer le peu de recherches entreprises jusqu'ici sur la non-lecture scolaire. Je demande donc à mon lecteur d'envisager mon travail comme un défi. Il ne se présente en aucun cas comme une tentative de définition théorique de la non-lecture scolaire. Il reposera sur des choix, théoriques et méthodologiques, nécessaires, mais inévitablement discutables, afin d'éclairer un territoire qu'il est urgent de mieux connaître mais qui oppose à son exploration de nombreux obstacles.

### 3. Axes de recherche

#### 3.1. Démarche et hypothèses

Pour ce faire, il convenait d'aller à la rencontre de NLS, de les écouter et de les observer, afin de comprendre le phénomène de la non-lecture scolaire. Ma recherche s'inscrit dans une visée descriptive et compréhensive.

Mon travail repose sur une étude terrain. En allant à la rencontre des NLS en vue d'observer, de décrire et de comprendre leurs pratiques, **je cherche à savoir ce que les NLS font, en classe et hors de la classe, de/avec la littérature qu'ils ne lisent pas**. Il est possible que certains n'en fassent rien ou pas grand-chose, mais je fais l'hypothèse qu'au moins une partie d'entre eux travaille *avec* sa non-lecture scolaire. Il s'agit donc, dans cette recherche, de considérer les NLS comme des individus actifs amenés à répondre aux exigences scolaires du cours de littérature sans avoir lu l'œuvre imposée. Comment pallient-ils cette carence ? Anticipent-ils certaines attentes sur l'œuvre non-lue ? Quelles représentations de la littérature et de son enseignement se dégagent de leurs pratiques ? Guidée par une logique de description en compréhension, **mon travail cherchera à mettre en évidence les logiques complexes et sans doute hétérogènes de la non-lecture scolaire**.

Je souhaite donc éclairer la manière dont les NLS s'engagent (ou non) dans l'enseignement de la littérature. Il s'agit sans doute davantage de réfléchir à la manière dont ils s'investissent dans l'étude plutôt que dans la lecture des œuvres.

Le travail de doctorat de S. Le marchand (2014) repose sur le pari qu'une expérience de lecture peut avoir lieu en dehors de la lecture intégrale d'une œuvre. Évaluant des dispositifs d'accueil du sujet-lecteur (carnet de lecteur, cercles de lecture et débats interprétatifs), elle mesure les changements de posture de lecteurs d'élèves de lycée professionnel, concluant qu'une « expérience de récit » peut avoir lieu. Prenant appui sur ses résultats, je n'exclus donc pas que des NLS puissent faire l'épreuve de la littérature par la médiation de son enseignement. J'entends par là que des élèves qui n'ont pas lu l'œuvre prescrite pourraient se sentir interpellés par celle-ci, touchés dans leur sensibilité et leur intelligence. Certes, les NLS n'ont pas lu les œuvres imposées, mais ils les étudient et en analysent des extraits. Parviennent-ils à alors à lire *littérairement* ces parties de l'ensemble non-lu ? Tissent-ils une relation personnelle et esthétique avec l'œuvre non-lue ?

Ces questions guideront mon travail de recherche, entreprise qui poursuit donc les réflexions engagées depuis quelques années en didactique de la littérature. Son originalité par rapport aux travaux cités se signale cependant par divers traits.

### 3.2. Originalité de la recherche entreprise

Par rapport à l'étude de S. Lemarchand, la première différence porte sur le public étudié. Comme B. Shawky-Milcent, C. Sorignet et C. Augé, je choisis de m'intéresser à des élèves de lycée général et technologique. Les sociologues (Baudelot, Cartier, & Détrez, 1999; Octobre, 2014) soulignent la baisse de la lecture entre le collège et le lycée, pour des raisons variées que j'étudierai, ce qui en fait un terrain privilégié pour ma recherche. Le choix d'un établissement général permet de réinterroger la figure du NLS. Je fais l'hypothèse qu'il se recrute parmi un public varié et pas seulement parmi le public populaire qu'accueille le lycée professionnel. Le lycée général m'intéresse d'autant plus que la non-lecture scolaire n'est pas tout à fait un impensé au lycée professionnel. On lit, par exemple, dans les documents d'accompagnement de 2009<sup>1</sup> : « Peu d'élèves dans la voie professionnelle, comme dans la voie générale, sont capables de lire intégralement (donc en grande partie seuls) les œuvres classiques et patrimoniales, qui sont pourtant indispensables à la construction de leur identité culturelle ». Cette citation souligne que les difficultés sont communes aux voies générale et professionnelle, mais les documents destinés aux enseignants de la voie générale n'en portent pas trace. Faire

---

<sup>1</sup> Phrase reprise dans le document *Lire une œuvre intégrale au lycée professionnel*, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, mars 2021, p. 3. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/6079/download> (consulté le 11/06/2021).

lire une œuvre intégrale y est, le plus souvent, présenté comme une activité allant de soi. On ne trouve pas d'équivalent pour le lycée général du support destiné aux voies professionnelles *Lire une œuvre intégrale au lycée professionnel*. La non-lecture scolaire continue d'être largement masquée au lycée général. Quand bien même elle s'apparenterait à un secret de polichinelle, les résistances pour la regarder en face y semblent plus fortes.

Mon étude se distingue également de celles de mes prédécesseures par sa visée et mon positionnement. Ma recherche n'a pas de visée expérimentale. Je ne pénètre pas dans une salle de classe – dans laquelle je n'enseigne pas – pour évaluer des dispositifs ou des outils susceptibles de favoriser la lecture des élèves ou l'appropriation d'une œuvre par des NLS. Je m'y installe, en cherchant à réduire le plus possible les conséquences de ma présence, pour observer et chercher à comprendre ce qui s'y passe. Il va de soi que les pratiques d'apprentissage des NLS – si on fait l'hypothèse qu'elles sont autant de réponses à des pratiques d'enseignement – tendent un miroir à l'enseignement de la littérature qui permet, en retour, de le questionner, voire d'envisager, *in fine*, des réorientations de cet enseignement. Mais l'enjeu de mon travail n'est en aucun cas évaluatif.

La démarche suivie est donc celle qui régit les enquêtes de terrain (Céfaï, 2003). J'ai choisi de suivre une classe de 2<sup>de</sup> durant une année scolaire afin d'en appréhender les NLS et d'étudier leurs pratiques. J'ai assisté aux séances de littérature dispensées sur les œuvres imposées. Ces séances ont été filmées et j'ai recueilli la parole (par des questionnaires et des entretiens) et les travaux des élèves. Au niveau de la méthode, mon travail s'inscrit dans un cadrage multifocal qui emprunte à la fois à la sociologie, à l'ethnographie scolaire et au cours d'action, qui, à partir de traces d'activité recueillies, vise à reconstruire l'activité d'un sujet.

### 3.3. Plan

Parce que la sociologie est la première à s'être intéressée au non-lecteur, elle est largement convoquée dans le cadrage théorique que construit la première partie de mon travail. Le premier chapitre, croisant le regard de sociologues et de didacticiens de la littérature, documente le phénomène de la non-lecture, avant d'apporter un éclairage spécifique sur la non-lecture scolaire qui doit en être distinguée. La lecture, et son versant la non-lecture, se situant tantôt du côté des pratiques culturelles, tantôt du côté du travail du lycéen, selon que l'on s'intéresse à la lecture privée ou à la lecture scolaire, ce chapitre est également consacré au lycéen en tant qu'adolescent, avec ses goûts et ses dégoûts, puis, en tant qu'élève, confronté

au travail que nécessite le lycée. Parce qu'il y a sans doute plusieurs façons de ne pas lire une œuvre pour un élève, mon deuxième chapitre questionne le concept même de non-lecture. Révélant la porosité entre ces deux territoires et invitant à considérer la non-lecture comme une activité, P. Bayard servira de guide principal durant tout ce chapitre. Le dernier chapitre de cette première partie interrogera l'enseignement de l'œuvre au lycée. Après avoir dressé un historique de cet enseignement, je me demanderai quelles conditions offre le lycée à la lecture des œuvres et s'il est préjudiciable de se dérober à cette pratique pour y réussir. Ainsi la première partie explore la non-lecture comme phénomène puis comme concept avant d'en évaluer, théoriquement, les conséquences en classe.

Ma deuxième partie présente le cadrage méthodologique d'une recherche qui nécessite de multiples précautions. Deux difficultés majeures se posent. La première est liée au déclaratif. Nécessairement dépendante de ce que les élèves pouvaient et voulaient bien confier sur leur parcours dans les œuvres prescrites, ma recherche se devait de recueillir leur parole avec soin mais aussi de considérer ce recueil avec prudence. J'exposerai donc mon protocole de recherche et les précautions que j'ai prises en croisant les différentes données accumulées. La seconde difficulté concerne le traitement de ces données en vue de classer les élèves en LS et NLS. La porosité entre lecture et non-lecture constitue un obstacle de taille à cette première catégorisation. Cette partie explicite et justifie mes choix. La catégorisation établie aboutit à un panorama de la classe, qui offre une première image du phénomène de non-lecture scolaire dans la classe suivie.

Ma troisième partie met en regard les pratiques des NLS (pratiques déclarées hors de la classe et pratiques observées en classe) et les pratiques d'enseignement. Le premier chapitre s'intéresse aux nombreuses situations où (non-)lire équivaut à maîtriser la diégèse de l'œuvre prescrite. Il fait l'hypothèse que cette surexposition de la diégèse en classe explique une part des pratiques des NLS. Le second chapitre s'attache à d'autres situations d'enseignement sur l'œuvre. L'analyse des discours produits sur les œuvres non-lues interroge la possibilité d'une relation esthétique entre NLS et œuvre non-lue. Cette partie dessine en filigrane la diversité des NLS.

Cette diversité aboutit à une typologie des NLS qui constitue la dernière partie de mon travail. Celle-ci distingue trois catégories de NLS fondées sur le rapport à la littérature et à son enseignement (Dias-Chiaruttini, 2018) construit et entretenu par ces élèves, les NLS convertis, les NLS perplexes et les NLS réfractaires. Afin d'affiner cette typologie, j'évalue, pour finir,

l'influence de quatre facteurs sur la non-lecture scolaire : la lecture personnelle, les compétences de lecture, la contrainte scolaire et le rapport au savoir des NLS.

# Première partie : cadrage théorique

Moi, pour mon compte, [...] je ne lis que les préfaces et les tables, les dictionnaires et les catalogues. C'est une précieuse économie de temps et de fatigue : tout est là, les mots et les idées. La préface, c'est le germe ; la table, c'est le fruit : je saute, comme inutiles, tous les feuillets intermédiaires [...].

Th. Gautier, *Les Jeunes-France*, préface  
Charpentier, 1880, p. 1.

## Introduction de la première partie

Cette première partie interroge les termes de non-lecteurs et de non-lecture. Pour cela, elle fait principalement appel à deux champs disciplinaires : la sociologie et la didactique. En effet, le substantif « non-lecteur » tire son origine des enquêtes sociologiques, qui dressent régulièrement un bilan des pratiques culturelles des Français. Ces éclairages permettent de prendre connaissance de la place occupée par la lecture dans le paysage des loisirs culturels, et en contre-point de celle de la non-lecture. Cependant, mon travail ne s'intéressant pas tant à la lecture comme pratique personnelle que comme pratique scolaire, ce tableau sera complété par ce que la sociologie de l'éducation et la didactique nous apprennent de la non-lecture scolaire. Considérée comme évitement d'une tâche scolaire, elle exige que nous nous penchions aussi sur la manière dont les lycéens travaillent. Le premier chapitre documentera donc la non-lecture, et en particulier la non-lecture scolaire, puis éclairera certaines pratiques des lycéens, pratiques culturelles et pratiques scolaires.

En rester à la définition sociologique du non-lecteur comme individu qui ne lit pas ou n'a pas lu de livres depuis un certain temps revient cependant à négliger la complexité de l'activité de lire. Les sociologues ont eux-mêmes souligné les limites d'enquêtes qui reposent sur une représentation exclusivement quantitative et linéaire de la lecture. Il apparaît donc nécessaire de réfléchir aux relations entre lecture et non-lecture, ce que fera notre deuxième partie. Cette partie, en déplaçant les frontières entre lecteur et non-lecteur, conduira à envisager ce dernier comme un être potentiellement actif et justifiera l'étude de l'activité des lycéens non-lecteurs.

La non-lecture reconsidérée comme une activité, il nous faut dès lors réexaminer le NLS en le replaçant au sein de son milieu : le lycée et l'enseignement qui y est dispensé. Mon dernier chapitre retracera l'histoire de l'œuvre et explorera les finalités et les conditions de cet enseignement. En effet, faisant l'hypothèse que les pratiques des élèves sont aussi des réponses à des pratiques d'enseignement, cette partie analysera les conditions d'enseignement et d'apprentissage de la lecture/étude d'une œuvre littéraire, afin d'évaluer si celles-ci contribuent à construire l'autonomie du lecteur ou si elles s'accommodent d'un non-lecteur des œuvres imposées. Il s'agit à la fois d'évaluer ce qui peut, dans cet enseignement, expliquer qu'un élève se dérobe à l'obligation de lire et les handicaps que subit un élève qui n'a pas lu l'œuvre imposée.



## Chapitre 1 : des lycéens non-lecteurs ?

Ce premier chapitre vise à prouver l'existence de lycéens non-lecteurs et à faire le bilan de ce qu'on en sait. Pour cela, j'explorerai les sources qui témoignent de la non-lecture chez les jeunes. Les documents concernés appartiennent très majoritairement au domaine de la sociologie. Cette science a porté son attention sur la lecture à partir des années 1950 en France et sur la non-lecture à partir des années 1970. Après avoir brossé un panorama de la non-lecture et mis en évidence quelques tendances quant à la pratique de la lecture, en particulier chez les jeunes, je préciserai le peu que l'on sait de la non-lecture scolaire en m'appuyant sur des chiffres mais aussi sur des témoignages dont certains sont issus de recherches en didactique.

### 1. Regards croisés de la sociologie et de la didactique sur la non-lecture

La sociologie apparaît comme le domaine de recherche qui s'est le premier penché sur la question de la non-lecture. Privilégiant dans un premier temps la lecture, puis le lecteur, elle a également mis en lumière la non-lecture et s'est intéressée au non-lecteur. Je m'appuierai donc d'abord sur l'éclairage fourni par la sociologie, qui aide à circonscrire notre sujet, tout en révélant les difficultés d'une telle entreprise.

#### 1.1. Une réalité sociale difficile à appréhender

Dans son essai *Lire des livres en France*, N. Robine (2000) retrace les grandes étapes de l'intérêt porté par la sociologie à la lecture et aux lecteurs. Alors que les sociologues français ont commencé à se préoccuper de la lecture à partir des années 1950, la Russie se présente comme précurseur dans ce domaine en la personne de Roubakine (1862-1946). Cette attention s'inscrit dans un contexte historique qui fait la part belle à l'éducation des masses populaires et qui tient le livre pour un pivot de progrès social et moral. Aux Etats-Unis, des chercheurs, tels que Waples, étudient, dès les années 1930-1940, la fréquentation des bibliothèques et les goûts des lecteurs américains. En France, la lecture devient objet d'attention pour la sociologie dans les années 1950. Sous l'impulsion d'une politique culturelle volontariste, menée notamment par A. Malraux, et après que J-P. Sartre a placé le lecteur sur le devant de la scène avec son essai *Qu'est-ce que la littérature ?* (1947), les premières enquêtes sociologiques sur la lecture se mettent en place. Elles révèlent de profondes inégalités dans les dynamiques sociales de développement culturel.

Les années 1950-1960 sont marquées en sociologie de la lecture par l'étude de l'identité du lecteur. Le lecteur est diplômé, urbain et la lecture de littérature est une marque de distinction sociale. Démocratiser la lecture et mettre la culture à disposition de tous deviennent des enjeux essentiels. L'obligation scolaire est portée à 16 ans en 1959, de nouveaux centres culturels sont ouverts et l'effort se poursuit dans les années 1970. Parallèlement à la croissance économique, les industries culturelles et les loisirs se développent et c'est désormais comme un loisir que la lecture est étudiée par la sociologie, qui se charge de décrire les pratiques culturelles des Français. On cherche alors à savoir qui lit quoi. Malgré les efforts engagés pour rendre accessibles à une frange plus importante de la population ces biens culturels, et en particulier le livre, la sociologie met en évidence, à partir de 1974 (Robine, 2000), les limites de la politique volontariste menée jusque-là. Dispenser des biens culturels ne suffit pas pour que toute la population s'en saisisse. La sociologie se penche alors sur le domaine qui nous intéresse tout particulièrement, celui de la non-lecture, que l'on se gardera de confondre avec celui de l'illettrisme, pour lequel l'attention s'accroît dans les années 1980 et dont B. Lahire (1999) a montré le flou conceptuel, la mécanique rhétorique et le danger politique. La sociologie déplace son questionnement pour se demander pourquoi, à niveau de compétence égal, la lecture de livres est si mal répartie. Les enquêtes qualitatives complètent les enquêtes quantitatives pour chercher à mieux comprendre des mécanismes sociaux et identitaires complexes que révèlent des portraits de lecteurs. Des typologies de lecteurs sont établis à partir de certains critères : quantité de livres lus (gros lecteurs/faibles lecteurs), genres privilégiés (bande dessinée, romans, magazines, journaux...), manières et finalités de la lecture (Lahire, 1993).

Ainsi, de nombreuses enquêtes sur la lecture sont disponibles depuis les années 1970. Mais chercher à voir clair dans cette multitude d'études n'est pas aisé. En effet, comme le signale N. Robine, les enquêtes ne mesurent pas la même réalité. Elles sondent des individus d'âges différents ; elles ne considèrent pas comme livres les mêmes objets (romans, magazines, journaux, bandes dessinées...) ; elles distinguent ou non la lecture de loisir de la lecture par obligation. Qui plus est, les méthodes varient d'une investigation à l'autre et les résultats sont parfois contradictoires, si bien qu'une même enquête peut servir aussi bien un discours alarmiste sur la baisse de la lecture qu'un discours plus modéré, qui met en avant les transformations des pratiques de lecture plutôt que leur déclin. N. Robine prend l'exemple du magazine *L'Express* qui titre, en 1978, « La France se met à lire » et déplore, en 1981, la baisse de la lecture (Robine, 2000 : 113).

La question de la lecture, et de surcroît celle de la non-lecture, est, on le voit, éminemment polémique, alors même qu'il n'est pas toujours aisé de savoir de quoi on parle. N. Robine signale les variations de la définition du « non-lecteur » en sociologie. D'une enquête à l'autre, le non-lecteur peut désigner un individu n'ayant lu aucun livre au cours des trois derniers mois, ou un individu n'ayant lu aucun livre au cours des douze derniers mois, ou encore un individu qui n'a pas de lecture en cours. Ainsi, la part de non-lecteurs dans la population française peut osciller entre 26 et 65 % selon ces critères.

Puisque les enquêtes sociologiques avancent trois définitions différentes du non-lecteur, elles exigent d'être observées avec la plus grande vigilance pour parvenir à comparer ce qui est comparable. Les enquêtes du Ministère de la Culture portant sur les pratiques culturelles des Français, menées en 1973, 1981, 1989, 1997, 2008 et 2018 font figure de repères car leur méthodologie reste inchangée depuis 45 ans. Le non-lecteur y est défini comme une personne qui n'a pas lu de livre au cours des 12 derniers mois. Ce sont ces enquêtes qui vont me permettre de dresser un tableau de la situation pour l'ensemble de la population française avant de faire un éclairage plus spécifique sur la jeunesse, catégorie hétérogène. Certains points seront complétés grâce aux études de C. Baudelot (Baudelot, Cartier, & Détrez, 1999), de S. Octobre (2014) et aux derniers sondages CNL-IPSOS (2016 et 2018).

### 1.2. L'érosion de la lecture de livres : une tendance qui touche toute la population et qui s'accroît chez les jeunes

Faisant le bilan des cinq premières enquêtes menées par le Ministère de la Culture sur les pratiques culturelles des Français (de 15 ans et plus), O. Donnat (2012) met en évidence « le recul ancien et général » de la lecture régulière de livres. Celui-ci se traduit par une baisse du nombre de livres lus : les lecteurs de 2008 ont lu en moyenne 5 livres de moins qu'en 1973, moyenne qui s'explique à la fois par la baisse des forts lecteurs et par l'augmentation des faibles lecteurs. Il rappelle que cette baisse est antérieure à l'arrivée d'internet : « Cela fait maintenant plusieurs décennies que la jeunesse arrive à l'âge adulte avec un niveau d'engagement inférieur à celui de la génération précédente en matière de lecture de presse quotidienne et de livres » (2012 : 45). Jusqu'à la toute dernière enquête sur les pratiques culturelles des Français, cela ne signifiait pas que les jeunes lisaient moins que les adultes. Au contraire, ils restaient la tranche d'âge qui lisait le plus, mais ils lisaient moins que ne lisaient leurs parents ou grands-parents au

même âge. Le recul de la lecture touche toutes les tranches d'âge, comme le signale le tableau<sup>1</sup> ci-dessous, à l'exception des plus de 60 ans dont la part d'individus déclarant avoir lu un livre au cours des douze derniers mois reste stable.

Ont lu un livre (hors bandes dessinées) au cours des douze derniers mois (en pourcentages)				
Par tranches d'âge	1988	1997	2008	2018
15-19	83	80	70	59
20-24	78	80	74	58
25-39	78	73	69	59
40-59	71	71	67	64
60 et +	63	63	63	62

Tableau 1 : Lecture de livres par âge. Source : Ministère de la Culture.

On assiste donc, depuis plusieurs décennies, à ce que O. Donnat nomme « une érosion » de la lecture de livres que confirme une autre donnée : alors que le niveau de scolarisation n'a cessé d'augmenter depuis 1973, le taux de non-lecteurs s'est maintenu à 30 % de 1973 à 2008. Il semble donc qu'on doive accepter l'idée que la lecture ne progresse pas dans la population française mais s'infléchit : les forts lecteurs sont moins nombreux, les faibles lecteurs augmentent et les non-lecteurs se maintiennent, malgré la hausse de la scolarisation.

Cette tendance générale au recul de la lecture touche également la jeunesse. Avant de préciser la situation des jeunes face à la lecture, il est nécessaire de relever que la dénomination utilisée (« la jeunesse ») ne va pas sans poser problème. P. Bourdieu (1984) relevait déjà la diversité de cette catégorie en soulignant à la fois la part d'artificialité du découpage par âge en sociologie et le risque d'escamotage des différences sociales que la catégorisation « jeune » faisait courir. Sans doute, le terme de jeunesse est-il un abus de langage. Les différences dans le rapport à la lecture et sa fréquence, selon l'âge, selon le sexe ou selon les catégories socio-professionnelles dont sont issus les individus en témoignent. Pour autant, toutes les études montrent que le recul de la lecture concerne l'ensemble du public juvénile.

C. Baudelot, qui s'intéresse à des élèves scolarisés de la 3<sup>e</sup> à la Terminale, le signale dès le début de son étude : « [les données recueillies] s'inscrivent dans le droit fil d'une courbe à la baisse qu'ont peu à peu dessinée depuis une vingtaine d'années les enquêtes consacrées à la lecture de livres dans la population en général et chez les jeunes en particulier » (1999 : 9).

<sup>1</sup> Tableau extrait des résultats de l'enquête des pratiques culturelles du Ministère de la Culture. Bilan des six dernières enquêtes, disponible en ligne : <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/L-enquete-pratiques-culturelles/L-enquete-2018/Generations-tous-les-resultats-de-l-enquete-2018/Livres> (consulté le 20/04/2021).

S. Octobre, qui étudie les 15-29 ans, le confirme quinze ans plus tard : « La lecture de livres subit une désaffection croissante auprès des jeunes » (2014 : 89). Ces études s'accordent sur le fait que les jeunes lisent moins qu'avant et qu'ils lisent de moins en moins en avançant en âge.

Ainsi, chez les 15-29 ans, étudiés par S. Octobre, la part des forts lecteurs décroît en vingt ans aussi bien chez les garçons que chez les filles :

En 1988 : 29 % des filles lisent 20 livres et plus par an contre 24 % des garçons.  
En 2008 : 15 % des filles lisent 20 livres et plus par an contre 14 % des garçons.

La part des non-lecteurs augmente :

En 1988 : 13 % des filles ne lisent aucun livre par an contre 22 % des garçons.  
En 2008 : 18 % des filles ne lisent aucun livre par an contre 29 % des garçons.

Le sexe et la catégorie socio-professionnelle (CSP) du foyer apparaissent, comme pour le reste de la population, comme des critères différentiels importants, mais la non-lecture a progressé en vingt ans aussi bien chez les CSP- que chez les CSP+ :

En 1988, 28 % des jeunes de catégorie populaire ne lisent aucun livre par an contre 3.5 % des catégories supérieures.  
En 2008, 40 % des jeunes de catégorie populaire ne lisent aucun livre par an contre 5 % des catégories supérieures.

Elle avance avec l'âge des jeunes interrogés :

Chez les filles : 10,5 % à 11 ans et 33,5 % à 17 ans ne lisent jamais de livres.  
Chez les garçons : 18,5 % à 11 ans et 59,5 % à 17 ans ne lisent jamais de livres.

et ce, quelle que soit la catégorie socio-professionnelle à laquelle appartient le père de famille :

Enfants déclarant ne jamais lire :  
Chez les cadres et professions supérieures : 11 % à 11 ans et 31.5 % à 17ans.  
Chez les ouvriers : 16 % à 11 ans et 53.5 % à 17 ans.  
Père sans activité professionnelle : 21 % à 11 ans et 55 % à 17 ans.

Alors que l'enfance et l'adolescence restaient jusque-là des moments de la vie où on lisait le plus, ces chiffres montrent que la lecture perd son pouvoir d'attraction quand les enfants avancent en âge. C. Baudelot et son équipe situent l'apogée de la lecture vers 13-14 ans chez les filles et vers 14-15 pour les garçons. Ils situent le décrochage peu de temps plus tard. E. Schön (1993), dans une étude allemande, estime qu'il a lieu à 16 ans et S. Octobre (2014) à partir de 15 ans. Quelque chose se joue donc à l'adolescence.

L'enquête de C. Baudelot, bien qu'ancienne, est particulièrement éclairante parce qu'elle ne se contente pas de sonder un ensemble d'individus à un moment précis mais, en parvenant à suivre sur 4 ans 704 des 1200 élèves interrogés, elle permet de dresser à la fois un bilan synchronique et un bilan diachronique de la lecture chez les jeunes. D'un point de vue diachronique, elle révèle que les élèves lisent de moins en moins au fur et à mesure de leur scolarité, jusqu'à un taux assez préoccupant, avancé par C. Baudelot : « À la sortie du lycée, un élève sur deux ne lit quasiment pas ou peu de livres à titre personnel » (1999 : 77). Cette proportion doit peut-être être nuancée, comme C. Baudelot nous y invite lui-même, en rappelant que l'enquête est tributaire à la fois de ses représentations (qu'entend-on par lire et par livre ? Doit-il ou non citer les lectures partielles, les lectures documentaires, les genres moins légitimes que d'autres ?) et des aléas de sa mémoire. Mais C. Baudelot affirme aussi qu'au-delà du nombre effectif de livres lus, c'est un investissement dans la lecture que les déclarations révèlent. Or, cet investissement semble bel et bien décroître. Des chiffres plus récents le prouvent.

L'enquête longitudinale du Ministère de la Culture et de la Communication<sup>1</sup> menée auprès de 4000 enfants interrogés tous les deux ans (soit à 11, 13, 15 et 17 ans) de 2002 à 2008 donne de nouvelles informations pour évaluer cet investissement : 33,5 % des enfants à 11 ans, 18 % à 13 ans, 14 % à 15 ans, 9 % à 17 ans déclarent « lire des livres (sur support papier) tous les jours ». Le rapport IPSOS de 2016, préparé pour V. Monade, confirme le recul : alors que les élèves de primaire ont lu en moyenne 8,6 livres au cours des trois derniers mois précédant l'enquête, les collégiens n'en ont lu que 5,5 et les élèves scolarisés après le collège seulement 3,7.

Ces études révèlent donc, dans la pratique de la lecture, une baisse à la fois de la fréquence et de la quantité de lecture de livres, qui semble aller de pair avec une baisse de l'engouement. Ce dernier passe avec l'âge de 89 % à 73 % puis à 68 % du primaire au collège puis au post-collège (sondage IPSOS, 2016), ce que confirment à la fois le recul du taux de ceux qui adorent lire (de 40 % à 30 % puis à 28 %) et la hausse du taux de ceux qui détestent cette activité (de 0 % à 5 % puis à 7 %) au fil des années.

---

<sup>1</sup> Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. et Berthomier, N. (2010). *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, coll. « Questions de culture ».

La toute dernière étude sur les pratiques culturelles des Français<sup>1</sup> (cf. tableau 1), commanditée par le Ministère de la Culture, ne laisse guère optimiste. Pour la première fois depuis la création de cette enquête, les jeunes de 15-24 ans sont moins nombreux que leurs aînés à déclarer avoir lu un livre au cours des douze derniers mois. Jusqu'en 2018, on pouvait affirmer que les jeunes lisaient davantage que les autres catégories d'âge. Ce n'est plus le cas. Le recul de la lecture s'accroît aussi bien chez les 15-19 ans que chez les 20-24 ans ; le taux d'individus ayant lu un livre dans l'année passe respectivement de 70 à 59 (-11 points) et de 74 à 58 (-16 points) pour ces deux catégories d'âge, taux le plus faible jamais enregistré depuis le début de cette enquête (1973). Les lecteurs assidus deviennent également plus rares : de 28 % en 1973, leur part au sein des 15-24 ans est désormais moitié moindre (14 % et 15 % en 2008 et 2018). Suivant cette même tendance, les lecteurs de bandes dessinées sont eux-mêmes de moins en moins nombreux, et leur part diminue presque de moitié au sein de la tranche 15-19 ans entre 1988 et 2018 (passant de 72 % à 41 %). Ainsi, cette enquête pointe « un lectorat devenu particulièrement rare au sein des jeunes générations » (Lombardo & Wolff, 2020 : 31). La part des non-lecteurs (hors bande dessinée) a augmenté ; elle est estimée à 41 % des 15-19 ans.

Devant ces chiffres, il est difficile de tenir un discours optimiste sur la lecture de livres. Quelles que soient les enquêtes consultées, l'investissement des jeunes dans la lecture est en baisse. Le sondage IPSOS/CNL en date de 2018 pourrait faire figure d'exception en nuanciant ce tableau pessimiste dans la mesure où les chiffres avancés sont plus élevés. Ainsi, les 15-19 ans (composés à 99 % de collégiens ou de lycéens) y déclarent lire 14 livres par an, ce qui est nettement supérieur au sondage de 2016 ou à l'enquête du Ministère de la Culture. Cette disparité semble plutôt le résultat d'une variation dans la méthodologie puisque ce dernier sondage précisait une liste de 18 genres<sup>2</sup> à partir desquels les enquêtés devaient comptabiliser les ouvrages lus. Cette précision révèle aussi à quel point il est difficile d'évaluer sa lecture et à quel point les réponses sont tributaires de nos représentations.

Au-delà de ces querelles de chiffres, les derniers sondages IPSOS-CNL présentent, pour ma recherche, l'intérêt de distinguer la lecture de loisir et la lecture par obligation, ce que ne faisaient jusqu'alors ni les enquêtes du Ministère ni celle de C. Baudelot. Elles nous permettent

---

<sup>1</sup> Lombardo, P., & Wolff, L. (2020). *Cinquante ans de pratiques culturelles en France*. Paris : Ministère de la Culture.

<sup>2</sup> Genres proposés : mangas, album jeunesse, BD, dictionnaire, actualité et reportages, romans graphiques, romans, poésie, documentaires, développement personnel, psychologie, essais politiques, philosophiques, religieux, art et beaux-arts, livres pratiques, comics, livres scientifiques ou techniques, témoignages, histoire.

de voir que si les 15-19 lisent moins – moins qu’avant et moins que les enfants plus jeunes – ils lisent néanmoins davantage que les étudiants ou les jeunes actifs (14 livres par an contre 12 pour les deux autres catégories). Cette différence tient à la part des lectures obligatoires plus importante chez les lycéens ou grands collégiens (5/14) que chez les jeunes actifs (2/12) ou même les étudiants (4/12). Ce dernier sondage montre que l’école fait lire, ce que l’on pouvait espérer et penser intuitivement, et que ces dernières enquêtes ont le mérite de prouver. Qu’en est-il alors de la non-lecture scolaire ?

### 1.3. La non-lecture scolaire

#### 1.3.1. *Approche quantitative*

Avant ces deux derniers sondages IPSOS-CNL, on disposait de peu de chiffres sur la lecture scolaire. Les enquêtes de C. Baudelot et de S. Octobre ne s’attachent qu’aux lectures extrascolaires. Aussi, les sondés étaient-ils toujours interrogés sur une pratique de loisir plutôt que de travail. Or, ma recherche s’inscrit dans cette deuxième voie. Chercher à différencier non-lecture scolaire et non-lecture extrascolaire, afin d’isoler les NLS pour mieux les étudier, n’est pas une mince affaire et invite à un changement de regard. En effet, alors même que C. Baudelot et son équipe étudient la lecture des collégiens et des lycéens, ils n’envisagent pas que ces derniers puissent se soustraire à l’obligation scolaire de lire les œuvres prescrites. Ils assimilent un peu rapidement étude et lecture de l’œuvre comme le prouve le raccourci suivant : « Molière, Stendhal, Maupassant, Zola sont par définition lus par tous les enquêtés, puisqu’ils sont l’objet de lectures imposées par l’école » (1999 : 242), raccourci que mon étude souhaiterait corriger et qui me paraît tout à fait révélateur du tabou ou de l’impensé que peut représenter la non-lecture scolaire. À partir du moment où l’œuvre est prescrite, elle est supposée lue.

Les sondages IPSOS-CNL cités précédemment permettent de distinguer les lectures faites dans le cadre scolaire et les lectures réalisées dans celui des loisirs. Chiffre rassurant, en 2016, 89 % des 1500 jeunes âgés de 7 à 19 ans interrogés lisent des livres dans le cadre scolaire ou professionnel. On pourrait donc penser que seuls 11 % d’entre eux sont de véritables NLS et constituent l’objet de mon étude. Mais en avançant dans la scolarité, les chiffres augmentent. Ainsi, alors que 92 % des élèves de primaire et 95 % des collégiens lisent des livres par obligation scolaire, ils ne sont plus que 80 % après le collège. Faut-il alors penser qu’il existerait 20 % de NLS après le collège ? Il est probable que certains adolescents soient moins soumis à une obligation scolaire de lecture que d’autres. Rien n’empêche en effet d’imaginer que certains

enseignants prescrivent moins d'œuvres à lire que d'autres ou que certaines institutions que rejoignent les élèves après le collège imposent moins de lectures que d'autres. Le sondage de 2018, qui permet de resserrer l'empan de l'âge, avance un chiffre de 85 % des jeunes de 15 à 19 ans lecteurs scolaires. 15 à 20 % des grands adolescents ne liraient pas d'œuvre dans le cadre de leurs études, que cette tâche soit prescrite ou non.

On peut expliquer la rareté des données sur la non-lectures scolaire au moins pour deux raisons. Tout d'abord, il n'est pas toujours aisé de démêler lecture scolaire/lecture privée. En effet certains enquêtés peuvent déclarer comme lectures personnelles des lectures obligatoires quand d'autres ont assimilé les impératifs scolaires et ont véritablement fait leurs lectures qu'imposait ou conseillait l'école. Il est ensuite fort probable que les langues ne se délient pas facilement sur le sujet, ce dernier représentant encore un tabou pour bon nombre de personnes interrogées qui n'ont pas toujours intérêt à avouer leur non-lecture. Il n'est cependant pas improbable que les langues se délient depuis vingt ans et que, comme l'affirment aussi bien C. Baudelot (1999) que B. Lahire (2004), les jeunes cachent de moins en moins certains écarts parce qu'« un adolescent aujourd'hui n'accroît pas sa valeur auprès de lui-même ou de ses pairs en déclarant ses lectures » (Baudelot, 1999 : 20), comme on le verra par la suite.

Pour compléter les données sociologiques, une incursion dans le champ de la didactique de la littérature s'impose. En effet, la didactique de la littérature partage certaines des préoccupations de la sociologie : la question du corpus, notamment, a fait l'objet de plusieurs publications<sup>1</sup> qui mettent en évidence les œuvres prescrites à l'école et l'évolution de ces titres ou encore les relations entre le corpus des lectures privées et scolaires. Il est intéressant de constater que les recherches en didactique de la littérature se sont surtout penchées sur le choix des œuvres à lire, négligeant la possibilité qu'elles puissent ne pas être lues. M.-P. Schmitt me semble un précurseur en la matière dans sa thèse sur la formation des goûts littéraires dans l'enseignement du secondaire (1990). En effet, il soumet à plus d'un millier d'élèves de 2<sup>de</sup> la question suivante : « Quand un professeur de français vous donne un texte ou un livre à lire, le lisez-vous ? » et obtient les résultats suivants : toujours : 40 % (27,5 à 46,5<sup>2</sup>), très souvent : 28,3 % (42,2 à 21,9), parfois : 22,7 % (12 à 31,7), jamais : 4,9 % (de 2,3 à 14,3), non réponse : 4,1 %. Les travaux de J-F. Massol en 1999<sup>3</sup> poursuivent cette réflexion, sondant 439 jeunes

---

<sup>1</sup> Voir par exemple, Louichon, B. et Rouxel, A. (2009). *La littérature en corpus*. Dijon : Sceren.

<sup>2</sup> Les nombres entre parenthèses indiquent les variations d'un établissement à l'autre.

<sup>3</sup> Massol, J.-F. (1999). Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des œuvres. Dans Demougin, P. et Massol, J.-F. *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP.

gens (essentiellement des lycéens). Toutes deux mettent au jour une part non-négligeable de NLS. Dans cet article sur les lectures obligatoires, 71 % des lycéens (et étudiants) déclaraient lire intégralement les œuvres au programme, 16 % les lire « en partie », 6 % « en diagonale », 5,5 % uniquement « les extraits pour la lecture méthodique » et 1,5 % « pas du tout ». Si l'on cumule, chez Schmitt, les élèves ayant répondu « parfois » et « jamais », et, chez Massol, ceux qui ont lu « en partie », « en diagonale », « seulement les extraits pour la lecture méthodique », « pas du tout », on observe qu'environ un quart à un tiers des élèves pourrait bien se substituer à l'obligation de lire intégralement les œuvres imposées. Évidemment, la méthode de calcul et de comparaison est peu rigoureuse, en raison de la différence entre les questions et les catégories de réponses proposées. Elle a cependant le mérite de rendre visibles les NLS et de soulever un certain nombre de questions que la suite de mon travail se chargera d'explorer et auxquelles ma partie méthodologique devra répondre, notamment la suivante : la frontière entre lecture et non-lecture est parfois mince, à partir de quel degré de prise de connaissance de l'œuvre est-on considéré comme lecteur d'une œuvre ?

Le champ de la didactique de la littérature, s'ouvrant depuis quelques années à ce sujet, fournit des données supplémentaires. Les chercheuses, S. Lemarchand-Thieurmél (2014), B. Shawky-Milcent (2016), C. Sorignet-Waszak (2017) et C. Augé (2020), qui ont été enseignantes en lycée, général ou professionnel, mentionnent à un moment ou un autre de leur travail la non-lecture des œuvres étudiées en classe par certains de leurs élèves, attestant leur existence. Le travail de recherche de C. Sorignet-Waszak (2017) permet de compléter nos données quantitatives. Elle soumet à des élèves belges âgés de 15 à 18 ans la question suivante : « Est-ce que tu lis les œuvres que le professeur de français te donne à lire ? » et obtient les pourcentages suivants pour les catégories qui nous préoccupent : « Ça m'est arrivé de ne pas finir la lecture » de 36 à 52 % selon les niveaux, « Il m'arrive souvent de m'arrêter en cours de lecture ou de lire seulement des passages » de 5 à 11 %, « Je ne lis que si l'œuvre m'intéresse » de 1 à 8 % et « Je ne lis pas de toute façon » de 0 à 3 %. Son étude met en évidence la variabilité des réponses selon le niveau des élèves mais aussi, sans doute, selon la confiance qu'ils accordent à leur interlocutrice. Ainsi, alors que dans une classe 8 élèves sur 9 déclarent ne pas avoir lu le roman de Balzac qui leur était imposé, 14 élèves sur 17 affirment dans une autre classe en avoir achevé la lecture. Cette différence lui fait affirmer, qu'outre un effet d'entraînement possible au sein des classes (une dynamique de groupe plus ou moins positive), la connivence qu'elle avait avec certains élèves de la première classe a pu libérer leur parole.

Les données chiffrées qui ressortent des travaux de sociologie et de didactique révèlent l'existence de NLS. Leur variabilité signale la limite d'une approche quantitative et la nécessité d'une approche qualitative pour mieux circonscrire et chercher à comprendre la non-lecture scolaire. Certains témoignages de NLS peuvent nous aider à les approcher.

### 1.3.2. Approche qualitative

À la croisée des sociologies de l'éducation, de la lecture et de la socialisation, l'étude de F. Renard (2011) s'appuie sur 70 entretiens avec des élèves de seconde. En s'intéressant plus particulièrement à la lecture des lycéens et sans exclure la lecture scolaire, elle est sans doute celle qui met le mieux au jour le phénomène de la non-lecture scolaire. Cependant, elle la révèle sans que celle-ci soit l'objet de son étude, le plus souvent de manière accidentelle, parce que l'enquêtrice a su trouver la confiance de ces adolescents, dont certains avouent leur non-lecture scolaire sans scrupules et parfois, il faut bien le dire, de manière assez savoureuse :

[À propos de *Pierre et Jean*] Ce livre ? [moue dégoutée] Franchement je l'ai pas lu ! (Ouais ?) Je vais pas te mentir, je ne l'ai pas lu. Quand ma sœur par exemple elle a lu un livre et que moi je suis en train de l'étudier ... (Ouais ?) Elle me l'explique. Comme *Pierre et Jean* ... je l'avais pas lu, ma sœur elle m'a tout expliqué quoi ! [...] Après elle m'a fait « Ben main'nant tu le lis ». J'ai fait « ouais... » [rire] Nan je l'ai pas lu. (Najia ; père : tourneur en invalidité, non scolarisé au Maroc ; mère : auxiliaire de vie ; bac au Maroc) (p. 196)

Ce témoignage permet d'approcher des NLS issus de milieu défavorisé ; le tableau s'étoffe avec d'autres portraits :

Les profs, ils s'en rendaient compte ou pas [que tu ne lisais pas les œuvres mais prenais des résumés] ? Euh... au collège ? (Ouais) Nan, même pas [rire] » [Farid ; père : gardien de nuit ; mère : sans profession].

Que les NLS se recrutent parmi les classes populaires n'est guère étonnant dans la mesure où la sociologie a montré, avec P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron (1964), que la culture scolaire est fondée sur la culture bourgeoise et lettrée. À ce titre, elle peut nourrir un sentiment d'exclusion et frapper certains élèves d'interdits culturels. L'éloignement entre la culture familiale de l'élève et la culture scolaire, constitue évidemment un premier obstacle à la lecture d'œuvres littéraires. Deux didacticiens, P. Clermont et V. Lepaux (2007), ont ainsi montré, à partir d'un échantillon de 1300 collégiens de 3<sup>e</sup>, que sur les 27 % d'élèves ayant lu, dans la semaine précédant l'enquête, un livre prescrit par l'école, seuls 23 % sont des élèves de ZEP, 17 % ont des parents qui lisent moins d'une fois par mois, 21 % sont des redoublants et 23 % des garçons. Ainsi, certains groupes, sociaux mais aussi sexués, se sentiraient moins tenus que d'autres de lire les œuvres imposées ou seraient moins armés pour le faire. On recruterait alors

plus de NLS dans un groupe de garçons, redoublants, scolarisés en ZEP et enfants de parents peu lecteurs. Il apparaît alors assez logique que l'intérêt pour les non-lecteurs en didactique de la littérature ait aussi été porté par des recherches en lycée professionnel (Burgos, 1992 ; Lemarchand-Thieurmel, 2014).

Si la part des NLS est sans doute plus importante chez les garçons de milieux défavorisés, déjà peu enclins à la lecture personnelle, cela ne signifie pas que les autres classes sociales ne soient pas touchées par le phénomène. F. Renard insiste en effet, sur la diversité des portraits de NLS parmi les 70 élèves suivis : « Une dizaine d'enquêtés aux caractéristiques sociales, scolaires et lectorales variées déclarent s'être soustraits, parfois exceptionnellement, parfois régulièrement, aux demandes de lecture » (Renard, 2008 : 74). Ainsi, Valérie, issue de classe moyenne :

En 4<sup>e</sup> on a lu ... *La Fille du capitaine* de Pouchkine et ... j'ai vraiment détesté (Ouais ?) [rire]. Je me rappelle plus pourquoi, mais j'ai détesté et ... Voilà, et ... Du coup tu l'avais quand même lu ... en entier ou ... Euh non. Ah nan ça je peux pas [Valérie ; père informaticien bac +2 ; mère ATSEM, CAP] (p. 74)

B. Lahire (2004) met lui en lumière des NLS issus de milieu très favorisé. Point intéressant, ce ne sont pas les adolescents mais les adultes qui avouent leur non-lecture scolaire à posteriori. Ainsi Stéphane déclare, plus de dix ans après le lycée : « Ben, j'arrivais pas à l'école, quand on voulait nous faire lire les Zola, les Hugo, tout ça, j'les lisais jamais quoi » (30 ans, ingénieur, issu des classes supérieures, p. 574). Les jeunes, eux, se contentent d'affirmer leur dégoût du corpus : « Toutes les grandes descriptions et tout, c'est vraiment un truc qui m'fait chier » (Christian, 16 ans, 1<sup>re</sup> S, lecteur, issu de la bourgeoisie à fort capital culturel, au sujet de Zola, p. 509) ou leur rejet de l'obligation scolaire de lire : « Tout c'qui est dans le cadre où, justement c'est obligatoire, où le lycée l'impose, ça rien que d'entrée ça m'énerve, j'ai pas envie de le lire » (Floriane, 1<sup>re</sup> S, lectrice tardive malgré sa dyslexie, issue des classes supérieures à fort capital culturel, p. 529). Ils ne vont pas jusqu'à avouer une possible non-lecture. Il serait sans doute hâtif de considérer que ces témoignages, s'ils révèlent le peu d'appétence de lycéens pour la lecture obligatoire de certaines œuvres littéraires, disent aussi leur non-lecture scolaire. Peut-être Floriane et Christian ont-ils lu les œuvres décriées ou peut-être n'avoueront-ils que plus tard leur non-lecture, parce que l'obligation de lire, si elle est critiquée, demeure intériorisée et parce que la culture légitime peut être encore reconnue comme telle chez ces enfants issus de classes privilégiées. Il est néanmoins difficile de ne pas voir dans ces déclarations une tentation de non-lecture scolaire.

Ainsi, ces témoignages sont intéressants à plus d'un titre. Tout d'abord, ils montrent que la non-lecture scolaire touche ici, non pas des « nouveaux lycéens » (Beaud, 2003), mais plutôt des héritiers au sens bourdieusien du terme. Il ne suffit donc pas d'appartenir à une élite sociale pour croire en la valeur de certains de ses biens culturels – la connotation péjorative du pronom « ça » en témoigne, tout comme le caractère interchangeable des différentes œuvres de Hugo ou de Zola rassemblées dans un collectif « les Hugo », « les Zola » chez Stéphane – ni pour conduire une pratique culturelle, fût-elle imposée. La déclaration de Stéphane montre que les NLS pourraient donc tout aussi bien se recruter dans les classes sociales à fort capital culturel que chez les lycéens moins favorisés. Stéphane est finalement l'image de ce que pourraient devenir Christian ou Floriane (CSP+, même goût pour les sciences et dégoût pour la littérature patrimoniale imposée) potentiellement NLS même s'ils ne l'avouent pas. Le fait de ne pas avouer sa non-lecture, à supposer qu'elle existe, montre aussi une catégorie potentiellement différente de NLS. Il y aurait des NLS capables d'avouer leur non-lecture sans trop de scrupules, dont la non-lecture est donc assumée, et des NLS masqués, pour lesquels l'aveu est couteux, parce que le poids des obligations scolaires ou la croyance en la valeur de ces biens culturels sont encore forts, et qui ne l'avoueraient qu'à demi-mots.

B. Shawky-Milcent (2016), qui esquisse elle aussi quelques figures de NLS, en révèle la diversité. Elle distingue, d'une part, des lecteurs en difficulté qui n'ont pu s'approprier *Le Père Goriot* faute de compétences linguistiques, de confiance en soi ou d'identité lectorale, et d'autre part, des héritiers pour lesquels l'appropriation est possible mais qui n'ont pas saisi le patrimoine littéraire lors de leur année scolaire. Parmi ces derniers se trouve Théo dont le devoir d'invention, intelligemment mené, entretient cependant un rapport assez lointain avec le roman de Balzac qu'il confesse ne pas avoir lu (p. 144).

Ainsi, des premières caractéristiques de NLS (catégories sociales, identités scolaires et lectorales, rapport à sa non-lecture : cachée, assumée, revendiquée) émergent de ces études et pourront constituer autant de points d'appui à mon étude. Ils semblent former un groupe peu homogène et susceptible d'attiser notre curiosité.

Bilan :

Les études sociologiques ont mis en évidence le phénomène de la non-lecture. Malgré la scolarisation, la lecture s'érode depuis plus d'une vingtaine d'années. Les jeunes, catégorie hétérogène, ont longtemps été ceux qui lisaient le plus mais la désaffection à l'égard du livre

les touche à présent tout particulièrement. Si l'école fait lire, elle ne constitue pas la lecture en habitus (Bourdieu, 2000) pour un grand nombre d'entre eux. La part des faibles lecteurs et des non-lecteurs s'accroît durant l'adolescence, devenant plus importante à 15 ans qu'à 13 ans. Néanmoins, la majorité des études sociologiques ne permettent guère de distinguer avec précision les non-lecteurs extrascolaires des non-lecteurs scolaires. L'existence de ces derniers est cependant attestée aussi bien par la sociologie de la lecture ou de l'éducation que par quelques didacticiens, mais une étude plus précise reste à faire. À l'instar des portraits de lecteurs que présentent certains sociologues (Octobre, Détéz, Mercklé, & Berthomier, 2010 ; Octobre, 2014 ; Lahire, 2004) il paraît nécessaire d'approcher les NLS, pour mieux les comprendre et tenter d'en faire une typologie. L'étude des lycéens, de leurs goûts et de leurs dégoûts, peut nous aider à mener cette entreprise.

## 2. Les lycéens

### 2.1. Goûts et dégoûts lycéens

On a vu précédemment que les lycéens lisaient moins que ne lisaient les plus jeunes et qu'ils lisent désormais moins que leurs aînés. Pour A.-M. Chartier, le décrochage s'opère en classe de 2<sup>de</sup> : « L'école et le collège ont réussi à maintenir un taux de lecture de romans honorable mais il baisse chez les élèves de 15 ans. [...] c'est en classe de seconde que nombre d'adolescents décrochent de la lecture de livres de fiction » (2007 : 282). Les études qui portent sur cette tranche d'âge peuvent éclairer la perte d'attractivité de la lecture chez ces jeunes gens et confirmer la possibilité d'y recruter des NLS.

#### 2.1.1. *Gain en autonomie, sociabilité juvénile et valeur du livre*

À l'adolescence, les jeunes gagnent en autonomie. Si le collège a marqué une première étape dans cette conquête, le lycée en est une seconde, sans doute encore plus importante. L'adolescent voit se multiplier les moments passés hors du contrôle parental. Comme le signale F. Renard (2011), les lycéens sont désormais, par exemple, autorisés à sortir plus librement et plus fréquemment au lieu de rester à la maison. Ils apprécient de se retrouver ensemble, pour pratiquer certaines activités collectives, ou simplement pour discuter et éprouver un sentiment d'appartenance à un groupe. Le fait de se sentir membres d'une communauté qui partage goûts et modes de pensée est fondamental à cette période de la vie. Ainsi, D. Pasquier (2005) va-t-elle jusqu'à parler de « tyrannie de la majorité » pour évoquer la place que les regards et les jugements des pairs occupent à cet âge-là. Ces caractéristiques de l'adolescence s'accordent

assez mal avec la lecture. En effet, on sait que la lecture est une activité plutôt solitaire et casanière. Elle isole des amis et les moments passés hors de la maison, à l'exception des temps de transport, sont peu propices à la lecture. Lorsque les jeunes sortent, ce n'est pas pour aller lire un livre. S'il leur arrive encore, pour certains, de se rencontrer à la bibliothèque, la moitié des inscrits à 10 ans ne le sont plus à 15 (Poissenot, 1997) ; il n'est plus question de poursuivre les sorties familiales à la bibliothèque qui avaient lieu dans certaines familles lorsque l'enfant était moins âgé. Quand les jeunes se retrouvent à la bibliothèque, c'est davantage pour passer un moment ensemble – la sortie à la bibliothèque pouvant alors servir d'alibi pour vaincre certaines résistances parentales – que pour lire et les bibliothécaires s'en plaignent parfois (Bertrand, 2003). La fréquentation de la bibliothèque scolaire baisse aussi de façon importante à partir du lycée (IPSOS/CNL, 2016). Ainsi, la convivialité juvénile valorise des échanges qui se font rarement autour du livre. Sans aller jusqu'à l'affirmation de D. Pasquier (2005) qui fait du livre « le grand absent » (p. 27) de l'univers des lycéens, parce que d'autres études disent aussi l'attachement de certains à la lecture, il convient d'admettre que la sociabilité des adolescents les éloigne davantage du livre qu'elle ne les en rapproche.

Dans le cadre de ces interactions entre pairs, se construit la cotation des valeurs chez les adolescents (Pasquier, 2005). Or, D. Pasquier soutient l'idée que la culture juvénile repose essentiellement sur la culture populaire et non plus sur la culture de la classe dominante, y compris pour les jeunes de milieu favorisé : « Les mécanismes qui assuraient aux élites sociales de se reproduire à l'identique semblent s'être enrayés : les enfants originaires des classes moyennes supérieures et des classes favorisées prennent de plus en plus de distance avec la culture consacrée » (p. 17). Or, le livre a longtemps été considéré comme l'un des symboles de cette culture légitime. Les lycéens lui préfèrent donc d'autres objets culturels et notamment des produits culturels de masse, qui, parce qu'ils sont des produits à cycle court, permettent aux lycéens d'affirmer, par leur entremise, leur différence avec les autres générations et deviennent, pour eux, une marque de reconnaissance (Pasquier, 2005). La sociologue avance une seconde hypothèse à ce goût pour les produits à fort renouvellement : dans la mesure où ils offrent souvent une stylisation extrême, ils témoignent efficacement de l'appartenance à un groupe par la reconnaissance qu'ils facilitent.

Il s'agit en effet pour les adolescents de se démarquer à la fois du monde de l'enfance et de celui de leurs parents et plus largement de celui des adultes. À cet égard, les incitations parentales et professorales peuvent être contreproductives et l'on pense tout particulièrement

aux incitations à lire. O. Donnat (2012) montre que l'injonction scolaire et familiale « il faut lire » a fait perdre la valeur transgressive que pouvait avoir la lecture, et notamment la lecture de romans, lorsque celle-ci était mal vue. Pour se séparer de ses parents, l'adolescent s'écarte de certains encouragements (Poissenot, 2019). Puisque l'école et les parents engagent à lire, l'acte de résistance et de transgression consistent pour certains lycéens à ne pas lire. C'est ce que confirme l'anthropologue, M. Petit (2002) :

La lecture, qui fut pour beaucoup d'adolescents des générations antérieures, et pour une partie de ceux d'aujourd'hui, un geste de refus, de résistance, est perçue par nombre d'autres comme un geste aseptisé, de conformité, de soumission [...]. Ne plus ouvrir un livre, ou du moins ne plus lire les lectures prescrites par les familles ou l'école, peut dès lors leur apparaître comme une prise d'autonomie : si beaucoup de jeunes résistent aux livres, c'est peut-être aussi parce qu'on veut à toute force les leur faire avaler. (p. 38)

Dans ce contexte, le livre peut faire figure de repoussoir, parce qu'il est lié à un discours moralisateur, parce qu'il est associé au monde des adultes contre lequel se construisent nombre d'adolescents et parce qu'il est perçu comme le symbole d'une culture légitime qui n'est pas celle des adolescents. D. Pasquier, reprenant les conclusions de C. Baudelot, écrit donc que la lecture est « une pratique qui n'est plus aussi valorisée et légitimée par les jeunes d'aujourd'hui qu'elle l'était il y a trente ans » (p. 19). B. Lahire (2004) va plus loin en évoquant le soupçon que fait porter la communauté juvénile sur celui qui lit. Traité d'intello, de fayot ou d'homosexuel, le garçon qui lit est, aux yeux de certains de ces pairs, encore plus louche que la jeune fille, comme le signale M. Petit (2002). En viendrait-on à se cacher pour lire quand on est lycéen ? Alors que des écrivains tels que J. Vallès ou F. Cavanna racontent comment ils se cachaient de leurs parents ou plus largement des adultes pour lire, et en particulier des romans, s'agirait-il à présent pour certains jeunes de se dérober au regard de leurs pairs pour lire ? On serait alors passé d'une lecture suspecte pour les adultes mais valorisée par les jeunes à une lecture valorisée par les adultes mais suspecte pour les jeunes. Sans doute ne peut-on pas généraliser ainsi mais il semble parfois que certains forums internet sur les livres soient des refuges pour des adolescents qui vivent dans une communauté de pairs où il ne fait pas bon lire<sup>1</sup>. H. Draelants (2016) met en évidence l'influence horizontale très forte chez les adolescents. Si les lycéens lisent de moins en moins, certains ont intérêt à se fondre dans le moule des non-lecteurs. S'afficher avec un livre de littérature dans certains lycées pourrait à cet égard avoir des effets dévastateurs sur sa popularité.

---

<sup>1</sup> Exemple de discussion « Se moque-t-on de toi parce que tu lis ? » trouvée sur le site <https://booknode.com/forum/viewtopic.php?t=144222> (consulté le 01/03/2018).

Certains parents l'ont bien compris et prenant acte de la faible efficacité de la transmission osmotique (Draelants, 2016) au profit de la transmission horizontale, ils cherchent à contrôler l'influence entre pairs en plaçant leurs enfants dans des établissements privilégiés. Ainsi le modèle des initiés remplacerait progressivement celui des héritiers, preuve de la perte de la valeur de la culture légitime, et donc du livre, chez les lycéens et d'un terrain fertile pour la non-lecture.

### 2.1.2. *Activités préférées et pratiques des écrans*

Moins pratiquée et moins valorisée, la lecture subit la concurrence plus accrue d'autres activités chez les lycéens. B. Lahire (2004) qualifie de « pratiques omnivores » les pratiques juvéniles dans la mesure où elles sont diverses et se cumulent. Si, comme l'affirme O. Donnat (2012), on lit aussi parce qu'on s'ennuie, l'emploi du temps lycéen offre assez peu souvent cette opportunité.

À la lecture, placée seulement en 9<sup>e</sup> position des activités les plus pratiquées (sondage IPSOS, 2018) chez les 15-25 ans, les lycéens préfèrent à 75 % écouter de la musique, aller sur les réseaux sociaux (72 %), échanger à distance avec leurs amis (60 %) ou regarder des vidéos (56 %). On perçoit dans ces chiffres le poids de la sociabilité juvénile mais aussi de celui des écrans. Ceux-ci ont l'avantage de permettre de prolonger les échanges à distance renforçant le poids de la communauté. Lorsqu'on interroge les jeunes pour savoir quels sont les freins à la pratique de la lecture, le manque de temps et la pratique d'autres activités (raison invoquée à 47 % chez les collégiens et les lycéens) arrivent en tête des réponses. Par ailleurs, pour 20 % d'entre eux, lire plus ne les intéresserait pas davantage.

Ainsi, différentes pratiques semblent bel et bien avoir pris une part de la place qu'occupait la lecture chez des enfants plus jeunes : musique, réseaux sociaux et communication à distance avec leurs amis, partage de vidéos. Si l'on s'inquiétait il y a trente ans de la concurrence que pouvait représenter la télévision pour le livre, c'est vers d'autres écrans que les yeux se tournent aujourd'hui. De fait, le temps passé par les adolescents sur internet s'accroît et impressionne : 15 heures et 11 minutes, par semaine, pour les 13-19 ans (contre 6h10 pour les 7-12 ans) en 2016 (+1h30 par rapport à 2015). *YouTube* est en 2016 le réseau social le plus fréquenté par les 13-19 ans, devant *Facebook* (77 % d'inscrits, un chiffre stable depuis 2015), et *Snapchat* (57 % d'inscrits, contre 29 % en 2015), d'après ce même sondage. En 2018, chez les 15-25 ans, les chiffres sont tout aussi élevés : 14h50 passées sur

leur smartphone contre 9h35 devant la TV et 8h35 sur leur ordinateur. Sans tomber dans un discours alarmiste – le livre et la lecture ayant survécu à l’arrivée de la télévision et les jeunes étant peut-être encore la population qui fréquente le plus la littérature – il est indéniable que le temps consacré aux écrans grignote celui de la lecture. D’autres données le confirment : les foyers où les enfants lisent le plus sont ceux où les parents contrôlent internet ; la possession d’un smartphone ou d’un ordinateur et l’utilisation assidue d’internet sont des freins à la fréquentation du livre (IPSOS 2016). Une enquête menée auprès de plus d’un millier d’élèves de 3<sup>e</sup> révèle que la lecture de livres et certaines pratiques d’internet ne font pas bon ménage : les élèves qui se connectent tous les jours à *Facebook*, sont ceux qui lisent le moins (53 % d’entre eux lisent rarement ou jamais des livres contre 45 % de ceux qui se connectent trois à quatre fois par semaine et 34,5 % de ceux qui se connectent rarement), ce qui fait dire à S. Aquatias : « Le fait d’être très présent sur *Facebook* dessert la lecture d’ouvrages » (2019 : 24). L’usage d’internet et des écrans, quand il consiste à échanger des nouvelles sur les réseaux sociaux, à consulter la dernière vidéo à la mode sur *YouTube* ou à télécharger des séries, vient concurrencer la lecture.

Certains diront que la pratique d’internet et des écrans promeut la lecture. En effet, les relations entre livres et écrans sont complexes. S. Lemarchand-Thieurmel (2015) souligne leur ambivalence chez des élèves de lycée professionnel qui peuvent être amenés à la lecture d’un livre par l’écran grâce auquel ils en ont découvert l’adaptation, celle-ci les aidant aussi dans la compréhension de certains récits. Mais la chercheuse considère que « la culture quasi exclusive de l’écran [...] entrave leur imaginaire » (p.17). S. Ahr et ses collègues constatent que les élèves les plus performants ont des activités de lecture sur écran plus nombreuses, plus régulières et plus diversifiées que les élèves rencontrant des difficultés (Ahr, Butlen, & Elalouf, 2012). On voit qu’il est indispensable de distinguer quelles pratiques les jeunes ont sur écran avant de conclure que celles-ci les éloignent de la lecture.

Concernant la lecture sur écran, 35 % des 15-25 ans ont lu au cours des 12 derniers mois des livres numériques (IPSOS/CNL, 2018) sans qu’on puisse savoir de quels livres il est ici question. Pour S. Octobre, internet « valorise aussi l’acte de lire, mais sans doute fort peu de lecture de littérature » (2014 : 193).

Les livres audios, par ailleurs, connaissent un certain succès auprès des adolescents. On pourrait alors penser que ce support encourage l’immersion dans une œuvre littéraire. Mais, si les jeunes le sollicitent, c’est parce qu’il permet d’écouter un livre en concomitance d’une autre

activité (IPSOS/CNL, 2018). S'il s'agit d'écouter l'œuvre d'une oreille discrète tout en faisant autre chose, on peut rester circonspect sur la promotion de la littérature par ce support chez les adolescents. Certes, les jeunes générations sont capables de faire plusieurs choses en même temps, mais la concentration, la disponibilité intellectuelle et l'attention soutenue que nécessite un roman entrent en contradiction avec cette polyactivité (Donnat, 2012). La fréquentation d'internet, non seulement parce qu'elle prend du temps mais aussi parce qu'elle forme l'esprit à de nouvelles catégories de perception, deviendrait-elle un obstacle à la lecture longue et linéaire que nécessite la littérature romanesque ? On connaît le retentissement de l'ouvrage *Internet rend-il bête ?* de N. Carr (2011) se jugeant désormais incapable de lire un roman tel que *Guerre et Paix*. Sans aller jusqu'à ses conclusions qui semblent un peu caricaturales, on est en droit de se demander si la culture du zapping, la lecture fragmentée et la polyactivité liées à internet et au flux des informations des nouveaux médias, déjà repérés par Baudelot en 1999 comme des obstacles à l'accès à l'œuvre littéraire, ne le sont pas encore davantage aujourd'hui. Habitué au format court, qui se développe dans tous les médias pour des raisons économiques en vue de capter l'attention de lecteurs subissant une offre pléthorique (Boullier, 2011), les jeunes ne seraient-ils pas aujourd'hui encore plus en difficulté pour lire des œuvres longues ? On peut développer des habiletés en lecture par l'usage d'internet. Mais il s'agit peut-être davantage de compétences en lecture sélective, reposant sur une stratégie de pertinence plus que de cohérence. Ces compétences sont sans doute assez différentes de celles requises pour la lecture longue et linéaire de genres tels que le roman (Rouet, 2012).

Concluant son article sur le recul de la lecture régulière de livres, O. Donnat (2012) soulève trois questions essentielles : quel avenir pour l'objet livre ? Comment apprendre aux jeunes générations à maîtriser les différents modes de lecture (lecture multimodale, lecture en diagonale, lecture linéaire longue) et quel avenir pour la littérature ? Sans entrer dans ce vaste débat, il semble que les lycéens se forment davantage par eux-mêmes – ce qui ne signifie pas qu'ils s'y forment bien – aux lectures multimodales et en diagonale qui sont celles d'internet mais s'éloignent, par leur pratique des écrans, de la lecture longue et linéaire. « Sur le web, rares sont les lectures au long court » écrit D. Boullier (2011 : 50) et les livres y sont surtout présents par « les bonnes feuilles, les résumés, les quatrièmes de couverture [...] qui permettent de « faire comme si on [les] avait lu[s] » (p. 50). De là à conclure qu'internet favorise la non-lecture, il n'y a qu'un pas, qu'il me semble excessif de franchir, mais internet transforme assurément la lecture. Il favorise une lecture buissonnière, qui picore des éléments à droite à gauche et permet de connaître peu de beaucoup plutôt que beaucoup de peu, bref, une lecture

indiciaire et extensive et non intensive qui est pourtant celle requise pour la lecture d'œuvres littéraires. Les lycéens pourraient être plus à même de trouver, par leurs pratiques d'internet, de quoi pallier la non-lecture scolaire, ou de quoi la masquer, plutôt que de quoi les inciter ou les aider à lire les œuvres imposées. La pratique du web permettrait de développer des compétences utiles au NLS plutôt que certaines compétences nécessaires au lecteur de littérature.

Si la lecture intégrale et solitaire a toujours constitué « une gageüre » (Baudelot, 1998 : 43) pour les lycéens d'hier, on peut faire l'hypothèse qu'elle l'est encore plus pour les lycéens d'aujourd'hui. Ceux-ci sont moins enclins à lire des livres ; ils leur reconnaissant moins de valeur et leur préfèrent d'autres pratiques, en particulier les activités sur les écrans, notamment internet, qui les éloignent d'une lecture longue et linéaire au profit d'une lecture indiciaire et fragmentée. Cette lecture leur permettrait peut-être davantage de devenir des NLS performants que des lecteurs de littérature.

### *2.1.3. Lectures lycéennes et corpus scolaire*

Un certain nombre de facteurs pourraient favoriser la non-lecture scolaire, pour autant, et malgré un recul de la lecture de livres chez les adolescents, certains d'entre eux sont lecteurs et restent très attachés à la lecture.

Dans le parcours vers la lecture, F. Renard (2011) distingue les initiés des tard venus. Alors que les premiers ont bénéficié d'un environnement propice à la constitution de la lecture comme pratique (parents lecteurs, lectures du soir durant l'enfance par un aîné, bibliothèque familiale et accès au livre avant même de savoir lire, enjeu socio-affectif dans cet apprentissage, cotutelle parentale durant cet apprentissage...), les seconds n'ont pas eu cet accompagnement. Ce sont souvent eux qui se déprennent le plus précocement de la lecture. Quant à ceux qui demeurent lecteurs, D. Pasquier (2005) signale qu'ils sont souvent ceux sur lesquels « la tyrannie de la majorité » s'exerce le moins. Il faudrait donc une certaine dose de résistance pour ne pas devenir non-lecteur au lycée. D'après sa propre enquête en 2000-2001 dans trois lycées socialement contrastés de Paris et la région parisienne, 54 % des lycéens interrogés sont des lecteurs réguliers avec de fortes disparités sexuelles (filles : 64.5 % ; garçons : 42 %) et sociales (origine favorisée : 77 % ; origine moyenne : 50,5 % ; origine populaire : 30 %). Mais que lisent ces lycéens ? Est-ce parce qu'on est un lecteur extrascolaire qu'on est nécessairement un lecteur scolaire ?

Plusieurs ouvrages ou articles se sont penchés sur la lecture privée, définie par K. Canvat (1999) comme un ensemble de « lectures faites en dehors du cadre scolaire », « lectures non prescrites » mais aussi lecture différente car « non-experte ». Qu'entendre par lecture non-experte ? Pour expliquer ce terme, sans doute faut-il se tourner vers les différentes manières de lire. Constatant que la sociologie limitait l'étude de la lecture à la quantité de livres lus et à leurs genres, B. Lahire (1993) a montré qu'il était aussi nécessaire de prendre en compte le mode de lecture des individus et des groupes auxquels ils appartiennent : on ne lit pas de la même façon selon son milieu. On ne lit pas non plus tout à fait de la même manière selon son âge et selon le cadre dans lequel cette lecture s'inscrit. Lire à l'école pour l'école et lire à la maison pour soi sont deux choses différentes. A. Rouxel (1999) distingue le régime de lecture qui sépare la lecture à l'école de la lecture privée. Alors que la première privilégie une lecture analytique et distanciée, la seconde affectionne une lecture immersive qui fait la part belle aux affects et à l'identification. Les adolescents lecteurs aiment se plonger dans des histoires qui les tiennent en haleine, soit parce qu'elles entretiennent un rapport direct à la réalité, s'inscrivant dans une veine réaliste et parfois biographique, soit parce qu'elles présentent les aventures exceptionnelles d'un individu ou d'un groupe, dans un cadre spatio-temporel éloigné du monde contemporain. Le corpus des œuvres qui les passionnent diffère de celui imposé au lycée. S'intéressant à la distinction entre lectures privées et lectures obligatoires, P. Demougin et J.-F. Massol (1999) ont mis en évidence le décalage entre le corpus scolaire et le corpus constitué par les lectures privées. Pour s'en convaincre, on peut avancer les auteurs les plus cités par les 15-25 ans lors du sondage IPSOS/CNL (2018) : J.K Rowling, S. King, G. Musso, A. Todd et E.L. James. Même si les 1500 jeunes citent 500 noms et 600 titres, ce qui témoigne de l'éclatement des lectures, on mesure l'écart qui sépare G. Musso du corpus scolaire. A. Rouxel a révélé que cette frontière distingue les deux lectures non seulement dans les faits, mais aussi dans l'esprit des grands collégiens : « Cette expérience de lecture privée est souvent ressentie comme complètement indépendante de la lecture scolaire » (1999 : 107). F. Renard (2008) donne raison aux lycéens, lorsqu'ils dressent une frontière entre ces deux lectures, dans la mesure où le lycée tient peu compte de ces lectures personnelles voire dévalorise, parfois de manière implicite, les lectures autres que celles de la littérature enseignée.

Alors qu'au collège le corpus demeure relativement ouvert (Baudelot et al., 1999) et que la littérature de jeunesse a réussi à s'y frayer un chemin (Olivier & Vibert, 2007), en particulier dans les lectures cursives (Olivier & Plissonneau, 2009), le corpus au lycée reste majoritairement patrimonial. Ainsi C. Baudelot et M. Cartier (1998) évoquent des œuvres

« estampillées lycée » : *Bel Ami, Tartuffe, Le Père Goriot, Candide, La Peste, Les Fleurs du mal, Phèdre, Zadig, Le Colonel Chabert, Dom Juan*, ce que M.-P. Schmitt (2006) nomme « la lycérature ». Les descriptifs pour l'EAF en témoignent. Comme l'ont montré B. Veck et l'équipe de l'INRP en 1994, on étudie surtout des classiques au lycée et souvent les mêmes. Certains inspecteurs, plus récemment, rendent compte lors du *Rendez-vous des Lettres de 2018*<sup>1</sup>, des principaux auteurs et œuvres étudiés en classe de 1<sup>re</sup>. Pour le théâtre : *Dom Juan* est largement en tête ; Baudelaire et Rimbaud dominant pour la poésie ; *Candide* reste l'œuvre la plus étudiée pour l'objet d'étude « la question de l'homme dans les genres de l'argumentation ». Seul le roman semble s'être ouvert à la littérature contemporaine. Mais la réforme du lycée marquera peut-être un frein dans cette ouverture puisqu'elle consolide la place de la littérature patrimoniale en imposant l'étude d'œuvres canoniques<sup>2</sup> y compris pour le genre romanesque. Autant de titres que peu de lycéens liraient spontanément. J.-F. Massol (1999) a rapporté que les classiques ne représentaient que 34 % des lectures spontanées aimées ; 60 % des lycéens interrogés par I. Chelard-Landroux et A-M. Tauveron (1998) ne lisent pas d'œuvres qu'ils jugent « littéraires ». Selon, S. Ahr et M. Butlen, « c'est majoritairement par obligation que [les élèves] lisent la littérature prescrite. Lorsqu'ils en parlent, c'est sans passion aucune » (2012 : 226). Les lycéens ne se dirigeraient donc pas d'eux-mêmes vers les œuvres que le lycée prescrit, qui ne sont pas celles qu'ils préfèrent. Ce constat n'a rien de nouveau et l'on peut se rappeler la remarque de L. Chambart signalant déjà en 1973 « la désaffection des adolescents à l'égard des œuvres littéraires » (cité par D. Manesse et I. Grellet, 1994 : 86). Il n'est pas inutile de mentionner que ces œuvres n'ont pas été écrites pour un public adolescent.

L'écart se creuse aussi si l'on s'intéresse aux genres que privilégient les adolescents. S. Ahr et M. Butlen soulignent que les 85 élèves de 15 ans interrogés dans l'académie de Versailles lisent plus souvent des magazines et revues ou des journaux que des fictions. Cette étude, comme celle de J.-F. Massol, met en avant le peu de place que le théâtre et encore davantage la poésie occupent dans les lectures de ces jeunes. Pour le roman, ces derniers

---

<sup>1</sup> Pour le théâtre et la poésie, 250 descriptifs ont été examinés sous la direction de l'inspectrice S. Mortellaro (académie de Lyon) ; pour l'argumentation, 250 sous la direction de l'inspecteur C Bouchacha (académie de Strasbourg) ; pour le roman, 90 sous la direction de l'inspectrice H. Martinet (académie de Strasbourg).

<sup>2</sup> Au programme de 1<sup>re</sup> de la voie générale pour l'année scolaire 2019-2020 et pour les EAF de la session 2020 du baccalauréat : *Les Mémoires d'Hadrien, Le Rouge et le Noir ou la Princesse de Clèves* pour le roman ; *Les Contemplations, Les Fleurs du mal, Alcools* pour la poésie ; *Les Essais, Les Fables, Les Lettres persanes* pour la littérature d'idées ; *Phèdre, Le Mariage de Figaro, Oh ! Les beaux jours !* pour le théâtre (BO, n°14 du 4 avril 2019). En 2021, les œuvres théâtrales sont renouvelées : *Le Malade imaginaire, Les Fausses confidences, Juste la fin du monde*.

affectionnent en particulier le fantastique, la science-fiction et les thrillers/romans policiers (IPSOS/CNL, 2018). Certains gros lecteurs se recrutent parmi les lecteurs de *Fantasy*. Les lectures des adolescents diffèrent donc des lectures scolaires aussi bien par les titres que par les genres et ce sont autant de raisons qui invitent à penser que certains lycéens, y compris des lecteurs, puissent être des NLS.

Non seulement, les lycéens lisent peu de littérature patrimoniale, mais ils ne l'aiment guère. M.-P. Schmitt (2006) révèle que parmi les œuvres dont se souviennent les élèves en fin de lycée, les œuvres du passé ne recouvrent que 2/5<sup>e</sup> de l'ensemble et sont celles sur lesquelles les jugements les plus dépréciatifs sont portés. En cela, les lycéens ne s'éloignent guère du reste de la population. O. Donnat dévoile dans son enquête sur les connaissances artistiques des Français, la progression des jugements négatifs portés en particulier sur la littérature : « Molière, Jean-Paul Sartre, Gustave Flaubert, Gérard de Nerval, Samuel Beckett, René Char et Louise Labé suscitent en effet un rejet plus important en 2008 qu'en 1988 » (Donnat, 2013 : 10). Il signale que « ce rejet de la part des jeunes des noms les plus emblématiques de la culture scolaire est à la fois ancien et en phase d'extension, comme le confirment les scores relatifs à Gustave Flaubert : en 1988, les 15-24 ans étaient déjà les plus nombreux à exprimer une appréciation négative à son propos, et les générations suivantes (les 15-34 ans de 2008) le sont plus encore. » (Donnat, 2013 : 10). S. Ahr souligne le peu d'engouement des adolescents pour la littérature patrimoniale d'après les dires des enseignants qu'elle a interrogées qui jugent ces œuvres « trop difficiles, trop longues à lire » et qui donneraient une vision du monde trop éloignée de celui dans lequel [les adolescents] évoluent » (Ahr, 2005). Le tableau de l'œuvre littéraire que dressent les lycéens interrogés par I. Chelard-Landroux et A-M. Tauveron en 1998, issus de cinq classes de 2<sup>de</sup>, de deux classes de 1<sup>re</sup> L, d'une TL, et d'une STT n'est guère reluisant. Pour eux, l'œuvre littéraire est longue (au moins 200 pages ; la lecture de *Germinal* ou d'*Au Bonheur des dames* a été pour eux un calvaire), ennuyeuse, notamment par la présence des descriptions qu'ils jugent inutiles, complexe (elle aurait un sens caché qui à ce titre se dérobe à leurs yeux), désuète (par sa langue ou les sujets qu'elle aborde) et écrite par un auteur mort, pour ne pas dire qu'à leurs yeux l'œuvre est elle-même morte. C'est ce qui fait dire à M.-P. Schmitt (2006) que pour les lycéens le littéraire est « l'illisible ». Dressant le bilan de l'enseignement de la littérature au secondaire (une soixantaine de lycéens d'établissements variés sont interrogés trois mois après l'épreuve orale de français au baccalauréat), il montre qu'il n'a transmis ni le goût pour les œuvres patrimoniales ni un habitus de lecture. L'étude de C. Baudelot et M. Cartier (1998) révélait déjà que si la lecture d'œuvres patrimoniales augmente

l'année de l'examen de français, elle décroît aussitôt l'examen passé. Cette courbe montre bien que la littérature patrimoniale n'appartient pas, ou très peu, à la lecture privée des lycéens mais aussi qu'elle n'est pas parvenue, au terme du secondaire, à franchir le mur qui sépare lecture scolaire et lecture privée.

On pourrait penser que ces jugements témoignent, *a contrario* de notre sujet, de la lecture par les lycéens des œuvres imposées. Pour pouvoir la condamner, il faut y avoir goûté. Cela n'est pas sûr car la sociologie a montré comment certaines représentations, socialement construites, peuvent frapper un groupe d'interdits symboliques – ainsi certains lycéens pourraient juger, sans les lire, que ces livres ne sont pas pour eux –. Il est possible que certains lycéens ne fondent aucune croyance en la légitimité culturelle des œuvres patrimoniales parce que certains disposent de « moyens de résistance ou d'indifférence collectivement constitués, portés et garantis dans le cadre d'instances de légitimation concurrentes » (Lahire, 2005 : 53), ce qui me semble tout à fait pouvoir correspondre à la situation des lycéens qui, on l'a vu, construisent leur système de valeurs davantage sur la culture populaire que sur la culture savante et pour lesquels le groupe de pairs est une instance de légitimation très forte. Je fais aussi l'hypothèse que ce peu d'appétence pour la littérature patrimoniale et l'éloignement entre le corpus scolaire et le corpus privé au lycée, sont autant de facteurs favorisant la non-lecture scolaire. Ceux qui ont essayé de lire la littérature patrimoniale n'y ont pas pris goût, or, cette littérature n'est pas découverte en 2<sup>de</sup> mais initiée dès le collège où certains auteurs tels que Molière et Maupassant demeurent incontournables (Manesse & Grellet, 1994 ; Olivier & Plissonneau, 2009). On peut dès lors penser que certains risquent, à l'entrée en 2<sup>de</sup>, de s'en être déjà détournés – les enseignants de collège notent « le désintérêt quasi-général des adolescents, notamment en 3<sup>e</sup>, pour ces œuvres patrimoniales » (Ahr, 2005 : 13) – ou de s'en détourner en cours de route, constituant un terrain privilégié pour ma recherche.

Il semble donc difficile de contester le peu d'appétence des adolescents pour la littérature patrimoniale, y compris chez les adolescents lecteurs. Or, celle-ci étant au cœur de l'enseignement littéraire au lycée, il me semble tout à fait probable de recruter, et peut-être en nombre, des lycéens NLS, y compris parmi les lecteurs extrascolaires. Cela justifie aussi mon choix de porter mon attention plutôt sur un public lycéen que collégien. Certaines spécificités du travail au lycée pouvant aussi être mises en rapport avec la non-lecture scolaire.

## 2.2. Le lycée et le travail des lycéens

Il ne s'agit pas ici de dresser un panorama complet de l'univers du lycée et de l'enseignement qui y est dispensé (l'enseignement de la littérature fera l'objet du chapitre 3), mais de rechercher dans la manière dont les lycéens travaillent des raisons qui pourraient favoriser la non-lecture scolaire.

### 2.2.1. Transformation du lycée et faible rentabilité de la lecture

La réforme du système éducatif français, qui crée le collège unique en 1975 et favorise la poursuite d'études en déplaçant le palier d'orientation de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, a entraîné l'arrivée massive d'adolescents au lycée. Entre 1985 et 1995, le taux de bacheliers est passé de 30 à 60 %, pour atteindre 79,9 % en 2018<sup>1</sup>. Ce nouveau public a fait l'objet de diverses études qui permettent de mieux appréhender le travail imposé au lycée et la manière dont les lycéens s'acquittent (ou non) des tâches exigées.

A. Barrère (1997) a montré que cette massification scolaire ne s'était pas accompagnée d'une adaptation des objectifs, des contenus et des méthodes pédagogiques, qui reposent sur une part non négligeable d'implicite, rendant imperméable à une partie des lycéens le sens de certaines activités. La démocratisation du lycée s'est construite sur l'utopie qu'« exposer aux savoirs, jusque-là réservés à des élites sociales, les enfants de milieux défavorisés » (Bautier & Rayou, 2009 : 5) suffirait à ce qu'ils accèdent à ces savoirs et se les approprient, mais la réalité s'est révélée plus complexe. Alors que la relation entre la culture scolaire et les héritiers reposait sur une connivence qui justifiait l'appropriation de certains biens culturels tels que la littérature, l'écart entre les « nouveaux lycéens » et la littérature enseignée ne permet plus d'asseoir *de facto* la légitimité de cet enseignement. S. Beaud (2003) signale que les nouveaux lycéens reçoivent cette culture comme un objet extérieur et désincarné, ne correspondant pas à leur culture familiale, et observe chez certains une résistance à cette acculturation qui touche particulièrement la lecture. Ainsi, « ceux qui sont les plus démunis de ressources scolaires et les plus éloignés de la culture légitime vont être tentés de se soustraire à cette obligation ou même refuser de s'approprier ces savoirs légitimes » (Beaud, 2003 : 26). Faute d'en reconnaître

---

<sup>1</sup> Chiffres du Ministère de l'Éducation nationale, disponibles dans la note d'information du 19/03/2019 de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, téléchargeable sur la page <https://www.education.gouv.fr/resultats-definitifs-de-la-session-2018-du-baccalaureat-l-effectif-de-bacheliers-poursuit-sa-3158> (consultée le 26/07/2020).

la légitimité, les nouveaux lycéens pourraient être tentés de déroger à l'obligation de lire les œuvres imposées.

Mais la perte de la légitimité de la lecture d'œuvres patrimoniales ne touche pas seulement des adolescents qui n'auraient pas eu accès au lycée dans les années 1960-70. Une décote générale touche les disciplines littéraires, résultat d'une évolution de la bourse culturelle, qui trouve son origine dans la démocratisation scolaire mais aussi dans l'émergence de nouveaux modèles sociétaux. En cherchant à étendre au plus grand nombre l'accès à une culture jusque-là élitiste, le lycée a mis à mal le modèle qu'il souhaitait promouvoir. En effet, selon P. Bourdieu, ce modèle tenait précisément sa valeur de sa faible diffusion. C'est parce que seules les classes privilégiées avaient accès à une culture livresque et parce que la transmission de goûts, d'habitus et de biens culturels pouvaient être autant de signes de distinction, que cette culture avait une valeur importante. Disponible pour le plus grand nombre, la culture lettrée perd de sa superbe auprès des classes privilégiées qui construisent alors leur système de valeurs sur d'autres modèles. B. Lahire (2011) met ainsi en évidence le déclin de cette culture chez les cadres supérieurs. H. Draelants (2016) rejoint cette analyse en montrant que les nouvelles formes de capital culturel ne sont plus celles du capital savant d'il y a quelques décennies. Celles-ci reposent désormais sur un capital de type « informationnel » (savoir choisir établissements et filières qui ouvriront les bonnes portes), un capital « personnel » (être à l'aise devant un auditoire, savoir se montrer sous son meilleur jour, posséder les codes) et un capital culturel « international » (maîtriser les langues étrangères). Dans cette nouvelle trilogie des capitaux, la culture artistique, donc la littérature, occupe une place minime. B. Lahire considère même que loin de prévaloir dans les lieux de pouvoir, le capital culturel littéraire et artistique serait considéré comme superflu et les activités culturelles comme une perte de temps. Ainsi, la cote de la littérature aurait considérablement baissé depuis l'époque de publication des *Héritiers* (1964) ou de *La Distinction* (1979).

Le lycée se fait la caisse de résonance de ces transformations et les filières littéraires sont victimes de cette baisse de la cotation des humanités à l'école, au profit des filières économiques et scientifiques. L'importance croissante de la culture scientifique a aussi modifié la hiérarchie des valeurs à l'intérieur du système scolaire (Lahire, 2011). Réponse à la fois aux critiques de la reproduction formulées par P. Bourdieu et à l'évolution de la société, celle-ci a pris une place déterminante à l'école au point que les nouveaux héritiers sont désormais davantage recrutés sur leurs performances mathématiques que sur leurs humanités. Ainsi,

B. Lahire a pu faire le portrait d'élèves et d'étudiants des classes scientifiques qui sont à la fois considérés « comme brillants (dans le microcosme scolaire) » et « barbares dans l'espace culturel global » (Lahire, 2011 : 22), faute de conscience des hiérarchies culturelles et d'appropriation d'une culture artistique légitime.

Cet exemple montre que les formes anciennes de capital culturel auxquelles appartient la littérature ont perdu de leur rentabilité scolaire. H. Draelants l'atteste : « Ces nouvelles formes de capital culturel se développ[e]nt d'autant plus que le capital culturel "savant" est une ressource dont la rentabilité, bien qu'elle reste loin d'être négligeable, tend à décliner en raison de l'affaiblissement des hiérarchies culturelles et à mesure que la culture scolaire s'éloigne de la culture légitime classique » (2016 : 22). Être lecteur à l'école n'est pas aussi rentable qu'on a longtemps voulu le penser. F. de Singly (1993) est le premier à avoir démontré l'absence d'automatisme entre la réussite scolaire et la lecture. L'étude de C. Baudelot arrive aux mêmes conclusions. Elle souligne qu'« il existe, à tous les niveaux des parcours, de bons et même de très bons élèves qui ne lisent pas ou peu. Leur nombre interdit de les considérer comme des exceptions ou de les tenir pour qualité négligeable » (1999 : 49). Elle montre aussi qu'« il existe, surtout parmi les filles, des élèves, dont les parcours scolaires s'écartent fortement des normes officielles de la réussite et qui pourtant lisent beaucoup. Beaucoup plus, en tout cas, que leurs condisciples affichant des performances scolaires supérieures ». Et de conclure que « la lecture n'est donc pas – ou plus – l'une des conditions nécessaires à la réussite scolaire » (p. 50). Depuis 1998, le constat ne semble pas avoir évolué puisque S. Ahr et M. Butlen (2012) confirment le bilan des sociologues, déjà repris en ces termes en 2005 par D. Pasquier :

Tout se passe donc apparemment comme si aimer la littérature ou la musique classique ou fréquenter les musées et les théâtres étaient des pratiques de moins en moins "rentables" en termes scolaires. Pour réussir à l'école, il ne serait plus nécessaire de posséder ce "curriculum caché" dont parlaient P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron dans *Les Héritiers*. Plus besoin de fréquenter les équipements culturels sélectifs, plus besoin d'entretenir un rapport de familiarité socialement transmis à la culture consacrée. (p. 40)

Lire perd en rentabilité scolaire. Or, les lycéens sont pour la majorité guidés par un principe de rentabilité.

### *2.2.2. Les lycéens au travail*

L'intérêt intellectuel qui trouvait une forme de rentabilité à l'époque des héritiers puisqu'il revêtait une fonction de distinction sociale s'est affaibli pour les lycéens qui voient 80 % d'une classe d'âge accéder au baccalauréat (Barrère, 1997). L'utilitarisme au contraire

s'est renforcé. Le projet des lycéens est l'obtention du baccalauréat, ce qui constitue un « projet minimal » (p. 141) et qui nécessite d'obtenir des notes qui atteignent la moyenne. A. Barrère met en évidence les métamorphoses de l'intérêt intellectuel auquel s'est substituée une logique de consommation scolaire. La plupart des lycéens sont au lycée pour avoir leur bac, en étant très rarement guidés par un projet professionnel, puisque c'est plus souvent le verdict scolaire qui définit les orientations, plus ou moins subies. Il faudrait bien sûr travailler pour soi (alors qu'à l'école primaire, on travaillait pour le maître et, au collège, pour les parents) mais les lycéens se heurtent à la difficulté de construire un rapport autonome au savoir. Faute d'y parvenir, des attitudes calculatrices se font jour qui mettent en évidence « des choix rationnels entre matières, voire entre tâches à l'intérieur d'une même matière en fonction du bénéfice que l'on peut en attendre dans l'évaluation » (p. 36). Or, on a vu la faible rentabilité de la lecture dans la réussite scolaire. Bien que les études citées portent sur la lecture privée, il n'est pas impossible que cette faible rentabilité puisse aussi toucher la lecture scolaire, longue et coûteuse pour certains lycéens. Et si un certain nombre de lycéens se dérobaient à la lecture d'œuvres imposées en vertu du principe de rendement maximal qui les anime ? E. Bautier et J.-Y. Rochex (1998) qui distinguent rapport utilitaire aux savoirs (réaliser une tâche en vue d'en tirer un bénéfice clairement perceptible) et rapport stratégique aux savoirs (privilégier telle ou telle discipline en vue de son orientation) qui suppose anticipation, projet voire plan, pourraient bien donner de nouvelles raisons de ne pas lire aux lycéens, dont une majorité délaisse les filières littéraires. S'il y a des choix de travail à faire, il n'est pas sûr que la lecture des œuvres imposées reçoive la faveur de l'ensemble des lycéens.

La logique de l'utilitarisme s'est également renforcée du fait de la « crise des significations du travail scolaire » (Barrère, 1997 : 158). Faute de comprendre les tenants et les aboutissants de certains enseignements, les lycéens avouent parfois « travailler à vue » (p. 49) et leur perplexité se manifeste particulièrement à l'égard des matières littéraires, dont les objectifs et les enjeux leur semblent opaques. Les tâches scolaires sont de plus en plus complexes, puisqu'on n'exige rarement au lycée de restituer mécaniquement un savoir mais plutôt de se servir de connaissances comme d'outils de réflexion, ce qui accroît la difficulté d'en saisir les finalités. A. Barrère décrit donc des élèves en proie tout d'abord à « l'épreuve du sens ». Ainsi, « une grande incertitude règne sur les tâches lycéennes » (Barrère, 2004 : 49) et certains ne savent ni quoi ni comment travailler. La lecture d'une œuvre imposée peut faire l'objet de cette « perplexité douloureuse » (p. 188) qui frappe certains lycéens. A. Rouxel (2005) montre qu'une partie d'entre eux abandonne la lecture cursive qu'ils devaient mener

faute de saisir les enjeux symboliques de cette tâche. En laissant dans l'implicite les objectifs de certaines activités scolaires, le lycée favorise le renoncement des plus fragiles. Les finalités de la lecture d'une œuvre étant loin de faire consensus au sein même de la communauté enseignante, il est peu probable que les lycéens en perçoivent toujours clairement les enjeux.

À cette première épreuve du sens, s'ajoute « l'épreuve de l'autonomie ». A. Barrère fait de la transformation de la nature du contrôle enseignant « un élément essentiel de la transition du collège au lycée » (1999 : 115). E. Bautier et P. Rayou (2009) rappellent, dans leur ouvrage sur les inégalités scolaires, la situation des élèves dans les lycées impériaux qui disposaient d'un répétiteur pour les accompagner lors de l'étude et des devoirs et qui y consacraient ainsi tous le même temps, dans les mêmes conditions, quotidiennement. Les lycéens actuels, soumis à des conditions de travail très inégales, voient leur autonomie renforcée aussi bien dans le travail en classe que dans le travail hors de la classe. Si quelques élèves interrogées par A. Barrère (1997) apprécient cette nouvelle liberté, la plupart d'entre eux ont du mal à y faire face. Cette baisse de la tutelle professorale s'accompagne d'une baisse de la tutelle parentale, si bien que 71,5 % des lycéens interrogés déclarent ne pas faire « parfois » le travail demandé (Barrère, 2004). L'œuvre imposée, dont la lecture doit être faite à la maison, pourrait subir les conséquences de ce gain en autonomie des lycéens. Engagés dans une tâche complexe, ils doivent s'y atteler en l'absence de leur enseignant. Que ce dernier choisisse d'évaluer ou non cette lecture – et l'étude d'A. Barrère souligne aussi que le contrôle professoral des devoirs à la maison baisse entre le lycée et le collège – il dispose d'assez peu d'indices prouvant que la lecture, activité invisible, a été réalisée.

Enfin, le rapport entre travail et réussite scolaire est éminemment problématique. Au lycée, le travail à la maison augmente (les lycéens déclarent, par semaine, en moyenne 11,4 heures de travail à la maison, dans l'étude d'A. Barrère, contre 7h15 dans celle de C. Michaut<sup>1</sup>) mais A. Barrère évoque les « ratés de l'équivalent travail » (2004 : 165). Mettant en évidence l'absence de rapport de proportionnalité entre le travail et la réussite scolaire, elle distingue quatre types de lycéens. Pour deux d'entre eux seulement les plateaux de la balance travail et résultats scolaires sont équilibrés : le *bosseur*, dont les efforts sont récompensés, et le *fumiste*, dont l'inactivité est sanctionnée. En revanche, le *touriste* réussit sans trop se dépenser alors que le *forçat* peine sans résultats. Ainsi on trouverait au lycée des élèves qui réussissent sans trop

---

<sup>1</sup> C. Michaut. (2013). *Le travail personnel des lycéens*, Notes du CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes), n°15, sept.

en faire. Se peut-il que certains lycéens réussissent en français sans lire les œuvres imposées ? À contrario, certains lecteurs scolaires pourraient-ils passer pour NLS au regard de leurs faibles résultats ? Les NLS se recruteraient-ils aussi bien parmi les *touristes* que parmi les *fumistes* ? Certains lycéens auraient-ils trouvé une parade pour réussir en cours de lettres sans lire les œuvres imposées ?

### 2.2.3. De quelques stratégies de non-lecteurs scolaires

L'étude de F. Renard (2011) et quelques travaux récents en didactique font apparaître quelques-unes des stratégies dont usent des lycéens qui se sont dérochés à l'obligation scolaire de lire les œuvres imposées par leurs enseignants.

Dans les propos des lycéens avec lesquels F. Renard s'est entretenue, apparaît tout d'abord, pour pallier la non-lecture des œuvres étudiées en classe, le recours à des discours seconds sur l'œuvre que constituent les résumés sur internet ou faits par des proches, amis ou famille. Elle évoque ainsi Radia qui « n'a pu s'emparer de *Germinal*, “démotivée” par son “épaisseur”. [...] à l'instar de Myriam qui “avait toujours de très bonnes copines qui [lui] faisaient les résumés” » (Renard, p.74). Franck évoque aussi technique :

Je m'en rappelle des livres qu'on faisait [...]. On avait fait *L'Appel de la forêt*. (Ouais. Tu l'avais lu ?) Nan, j'ai dû en lire ... je sais pas ... très peu j'ai dû lire parce que je ... on me disait de les lire mais... C'est ou je lisais... quelques pages ou ... j'en ai jamais lu... vraiment un en entier (*Comment tu faisais si y avait des interros et tout ?*). Ben y en avait toujours des interros mais bon t'sais je ... juste avant l'interro... je demandais à un copain... de quoi ça parlait et ... je me démerdais avec quoi ! Comme moi j'avais l'habitude de faire comme ça au bout d'un moment je savais comment m'y prendre ! (Franck ; père : « directeur commercial, ingénieur en bâtiment », arrêt des études en 4<sup>e</sup> ; mère : programmeur, arrêt des études en 3<sup>e</sup>) » (p. 124).

Si ces élèves recourent plutôt au discours de leurs amis, d'autres se réfugient sur le net plutôt que de lire le livre imposé sans toujours masquer leur stratégie, comme le relève H. Cuin (2017) :

Pour Nathalie, le recours aux savoirs de seconde main est assumé puisqu'avant l'autobiographie du personnage se trouve une **copie d'un résumé trouvé sur le net**. L'élève y a soigneusement sélectionné, en les surlignant les événements jugés marquants pour les intégrer dans l'autobiographie du personnage. (p. 175) [c'est moi qui souligne]

Les discours seconds peuvent aussi être empruntés à des ouvrages parascolaires comme les *Profils d'une œuvre* (Renard, 2011).

M. Lebrun (2004) soupçonne également certains NLS, en particulier des garçons, de faire passer leur non-lecture pour une lecture empêchée par la difficulté de l'œuvre. Ces derniers prétendent ne pas avoir réussi à lire l'œuvre prescrite parce qu'elle était trop difficile à lire et demandent de se la faire expliquer en cours. C. Sorignet-Waszak (2017) fait elle aussi de la difficulté linguistique de l'œuvre, et plus particulièrement lexicale, une excuse passe-partout utilisée par certains élèves pour cacher leur non-lecture. Certains NLS, de mauvaise foi ici, n'hésiteraient donc pas à utiliser de faux prétextes pour dissimuler leur non-lecture. Le cours devient alors un espace privilégié pour prendre connaissance d'une œuvre que l'on n'a pas lue.

Des NLS combinent plusieurs stratégies. Le recours à un résumé vient ainsi compléter la lecture du début de l'œuvre, par la suite abandonnée. Pour Laurent, élève de la classe d'H. Cuin, qui doit faire l'autobiographie fictive d'un personnage de *Madame Bovary* : « Les trois quarts de la production concernent le début du roman jusqu'au départ de Tostes. La suite s'inspire du résumé trouvé sur Wikipédia, mais reste cohérente et pertinente » (2017 : 176). H. Cuin fait de l'hypertrophie du début de l'œuvre le signe de la lecture partielle de l'œuvre. Dire beaucoup avec peu est une stratégie que C. Sorignet-Waszak (2017) nomme « optimisation de l'information » (p. 461) et qui consiste pour un élève à surexploiter le peu qu'il a lu. B. Shawky-Milcent repère des élèves qui construisent tout leur devoir « plus ou moins habilement [...] sur un extrait étudié en classe, veillant à citer des mots ou expressions de ces passages » (Shawky-Milcent, 2014 : 142). Au lieu de lire l'œuvre ou faute de l'avoir lue, ces élèves parcourent l'œuvre en classe comme à l'époque des morceaux choisis.

F. Renard rapproche ce mode de lecture de tactiques mises en place dans l'édition d'abrégés qui consistent, selon R. Chartier (1993), à : « amput[er] les textes des récits superflus mais surtout des descriptions des propriétés sociales ou des états psychologiques des personnages, tenus pour inutiles dans le fil de l'action » (p. 109). C'est ce que fait Marie :

[À propos de *Madame Bovary*] Flaubert y a des descriptions mais des descriptions d'ailleurs à la fin mais ... je les passais quoi. (*Ah ouais ?*) Ouais, carrément [rire]. C'étaient les dialogues que je lisais » (Marie ; père : gestion de production „fac“ ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance). (Renard, 2011 : 208)

Radia, elle, conditionne sa lecture à la recherche des informations répondant au questionnement professoral sans se préoccuper de suivre l'intrigue de l'œuvre imposée :

[À propos du *Misanthrope*] Y a plein de passages que j'ai pas lus ... (*Ouais ?*) Et ben ouais, c'est clair [...]. Tu sais quand tu lis ... je sais pas, tu lis la question, hop ... tu repères vite fait que là ça a l'air d'avoir un RAPPORT... tu laisses tomber ce qu'y avait avant tu vois ? (*Ouais !*) Tu recherches en fait la réponse à la question en fait tu t'intéresses même

plus à l'histoire en fait. (*Ah ouais ?*) Ouais, ouais [rire]. Ah ce genre de livres c'est clair ! Tu sautes un MAXimum ... tant que t'as la réponse à la question après tu cherches plus à comprendre l'histoire hein... (Radia ; père décédé, pas d'indices de profession ; mère : sans profession). (Renard, 2011 : 197)

Mettant en œuvre une « lecture indicielle », lecture qui se fie à quelques indices saillants, telle que la caractérise D. Boullier (2011), analysant les pratiques de lecture sur le *web*, ces élèves font l'économie de la lecture continue de l'œuvre, poussés par les impératifs du questionnement professoral (Lebrun, 2004) et dans un souci de rentabilité.

Ces tactiques ont une part d'efficacité. D'après M-F. Faure (2014), « certains [élèves] sont capables de parler des œuvres de façon distanciée sans que ces discours correspondent à une réelle expérience de lecture » (p. 250). C. Sorignet-Waszak (2017) confirme, d'après les dires de certains élèves, que des NLS ont eu de meilleures notes à l'évaluation de lecture que d'autres qui avaient lu l'œuvre. La stratégie est payante, d'après Radia, dans l'ouvrage de F. Renard, qui ayant préféré visionner l'adaptation cinématographique de *Germinal* plutôt que de lire l'œuvre, malgré les mises en garde de son enseignant contre ce genre de palliatif, obtient la note très honorable de 14/20.

Ces stratégies glanées dans divers travaux attestent de l'existence de lycéens NLS et mettent en avant une inventivité parfois efficace. Elles soulignent parfois la porosité entre les frontières de la lecture et de la non-lecture puisque certains NLS traversent l'œuvre en accéléré quand d'autres prennent connaissance de l'œuvre non-lue par des métatextes et des discours seconds. Cette perméabilité entre deux domaines jusqu'ici considérés comme opposés fera donc l'objet du chapitre suivant.

## Conclusion du chapitre 1

La sociologie a fondé les concepts de non-lecture et de non-lecteur. Ce dernier, pris comme individu, est défini le plus souvent comme une personne qui n'a pas lu de livres au cours des douze derniers mois. L'approche quantitative de la non-lecture met en évidence une érosion de la lecture de livres qui touche l'ensemble de la population mais qui s'est accélérée chez les jeunes dans les dix dernières années. Les enquêtes, dont toutes ne reposent pas sur la même méthodologie, révèlent aussi les difficultés d'étudier la (non-)lecture, dont le champ est soumis à la diversité de représentations. Ainsi, la distinction, indispensable pour mon travail, entre lecture privée personnelle et lecture scolaire obligatoire est rarement prise en compte pour évaluer la lecture chez les jeunes. Certaines études sociologiques (Renard, Lahire) ou certains

travaux de didacticiens de la littérature (Massol, Lemarchand-Thieurmél, Shawky-Milcent, Sorignet) apportent cependant un éclairage sur ce terrain peu exploré. Ils attestent l'existence de NLS, présents aussi bien dans les catégories sociales défavorisées que plus privilégiées. Même si la jeunesse ne forme pas une catégorie homogène, les NLS pourraient se recruter parmi l'ensemble de la communauté juvénile. Celle-ci privilégie des activités telles que l'écoute de musique, les rencontres avec les amis ou l'usage des réseaux sociaux qui entrent en concurrence avec la lecture que ne délaissent cependant pas tous les adolescents. Mais les lecteurs extrascolaires n'affectionnent guère le corpus enseigné au lycée, la littérature patrimoniale, qui, de surcroît, a perdu de son pouvoir de distinction ; ils sont donc susceptibles eux-aussi de se détourner des œuvres imposées dont le mode de lecture diffère par ailleurs de leur manière de lire. Lire une œuvre au lycée se heurte également au principe de rentabilité qui gouverne le travail des lycéens. Tâche complexe, à réaliser le plus souvent seul à la maison et dont les finalités peuvent rester opaques, elle apparaît à faible bénéfice pour les élèves en comparaison d'autres exercices scolaires. Aux yeux des lycéens, il pourrait être plus rentable de s'investir ailleurs, surtout s'il est possible de réussir sans trop travailler, comme le type du *touriste* (Barrère, 1997) le prouve, ou si, de surcroît, le travail consenti pour parcourir intégralement une œuvre imposée n'assure pas des résultats à la hauteur des efforts, comme le cas du *forçat* pourrait le laisser penser. Des témoignages de NLS confirment le recours à d'autres modes d'appréhension de l'œuvre, peut-être plus rentables, que sa lecture intégrale. Ils interrogent alors l'enseignement de la littérature, qui fera l'objet du chapitre 3 de cette partie, mais aussi le sens que l'on donne au terme « non-lecteur » puisque certains élèves peuvent connaître l'œuvre ou être capables d'en parler sans l'avoir lue. Lecture et non-lecture pourraient être des territoires moins opposés qu'il n'y paraît. Le chapitre suivant étudiera donc les points communs entre deux domaines que la sociologie a séparés.



## Chapitre 2 : lecture *versus* non-lecture

De nombreux chercheurs se sont penchés sur la pratique de la lecture : des historiens (Cavallo & Chartier, 2001; Manguel, 1996), des sociologues (Baudelot, Cartier, & Détrez, 1999; Chaudron & Singly, 1993; Robine, 2000 ; Donnat, 2013), des théoriciens de la littérature (Eco, 1985; Iser, 1976; Jauss, 1978; Jouve, 1993; Picard, 1986) mais aussi des anthropologues (Petit, 2002), des psychologues (Baccino, 2011), ou des philosophes (Certeau, 1980 ; Ricoeur, 1983). Tous ont cherché à mieux comprendre cette activité. La diversité des champs concernés traduit la complexité du phénomène.

On pourrait penser qu'il est plus aisé de définir la non-lecture que la lecture. Or, comme l'écrit C. Evan, en s'intéressant aux transformations de la lecture sous l'effet du numérique, tout en soulignant la difficulté de trouver une définition consensuelle de la lecture, « en fait, même la non-lecture, qui devrait au moins faire l'objet d'un consensus par défaut, est une notion ambiguë » (2011 : 10). Le terme, construit sur un préfixe privatif, pourrait laisser entendre qu'il est synonyme de méconnaissance totale d'un texte et qu'il désigne la négation de toute activité permettant d'accéder à une œuvre. Qui cherche à éclairer le sens de ce terme ne peut exclure une telle radicalité mais limiter ainsi son acception paraît vite peu satisfaisant. Réduire la non-lecture au versant négatif de la lecture, c'est sans doute se méprendre sur l'activité même de la lecture.

Pour penser la non-lecture, il est indispensable de la mettre en relation avec son double, la lecture. Pour ce faire, nous disposons hélas d'assez peu d'ouvrages qui placent au cœur de leur réflexion la non-lecture. L'essai de P. Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (2007), constitue une exception et servira de fil conducteur à mon étude. Celle-ci s'appuiera également sur des écrits d'historiens, de sociologues, de théoriciens de la lecture et de didacticiens, pour étudier la non-lecture dans son rapport à la lecture.

Parce que mon travail repose pour partie sur la théorie de la (non-)lecture de P. Bayard, mais que ce dernier m'apparaît comme un théoricien tout à fait singulier, je me permettrai un détour, sous la forme d'un préambule, afin de présenter certains de ses travaux et les précautions à prendre pour qui s'appuie sur ses écrits.

## Préambule : le cas Pierre Bayard

À la première difficulté qu'est la rareté des travaux sur la non-lecture, s'en ajoute une seconde qu'il me faut signaler avant d'aller plus loin dans mon étude : Pierre Bayard n'est pas un théoricien comme les autres. Ses ouvrages sont des essais iconoclastes, non seulement par le regard singulier que leur auteur porte sur les sujets abordés, mais aussi par leur forme : la fiction théorique.

Cherchant à déplacer les lignes entre fiction et théorie, P. Bayard invente une nouvelle forme dans laquelle il n'hésite pas à partir d'un postulat irrationnel pour dynamiser les idées reçues ou les habitudes de pensée et avancer des propositions et des pistes de réflexion neuves. Ainsi, dans *Le Plagiat par anticipation* (2009), il envisage que certains auteurs en aient plagié d'autres avant même que ces derniers aient écrit leurs œuvres. Sophocle aurait plagié Freud ; Voltaire, Conan Doyle. Cette hypothèse, évidemment délirante, permet néanmoins de mieux comprendre comment des auteurs, tels que Kafka, semblent devancer leur temps et annoncer ce qui viendra plus tard. Ce faisant, P. Bayard revisite l'histoire littéraire, plaçant certains auteurs à côté d'autres plus récents mais esthétiquement ou intellectuellement plus proches d'eux que ne le sont leurs contemporains. Cette démarche paraît, aux yeux de P. Bayard, tout aussi légitime, voire davantage, que ce que l'on enseigne à l'école et constitue une invitation à penser autrement l'histoire littéraire. Son ouvrage *Et si les œuvres changeaient d'auteur* (Bayard, 2010b) poursuit cette réflexion en mettant en évidence les relations entre des œuvres et des auteurs qui ne les ont pourtant pas écrites. Bayard démontre que dès lors que l'on attribue certains titres à d'autres écrivains, *Dom Juan* à Corneille, *L'Étranger* à Kafka, on lit leurs œuvres différemment. Il montre ainsi comment notre lecture dépend de nos connaissances et des représentations qu'elles ont construites. Attribuer aux œuvres un nouvel auteur transforme notre lecture de l'œuvre et permet de mettre à distance un certain nombre de poncifs ou de discours usés sur les œuvres, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives d'étude pour des classiques dont on pensait pourtant avoir tout dit. N'hésitant pas à changer l'identité du coupable d'un roman d'A. Christie (*Qui a tué Roger Ackroyd ?* 1998), à entrer dans l'univers fictif de Dumas (*Aurais-je sauvé Geneviève Dixmer ?* 2015) ou à « améliorer les œuvres ratées » (2000), il travaille à une critique *interventionniste* qui révèle avec plus d'acuité encore la mobilité du texte littéraire et la complexité de l'expérience de lecture (Bayard, 2010a).

Ces exemples, et on pourrait les multiplier car Bayard est un auteur prolifique, mettent en évidence le rôle que Bayard attribue à la fiction dans le discours critique : en s'octroyant le

droit d'inventer une autre réalité (aux œuvres, aux auteurs, à l'histoire littéraire...), il explore le territoire de la lecture et l'activité du lecteur en soulignant notamment sa créativité : « Ce droit à la fiction apparaît comme plus légitime encore quand on reconnaît que l'inconscient joue un rôle déterminant dans notre réception de la littérature et que l'activité imaginaire, de ce fait, ne constitue nullement une part secondaire de la lecture, mais le cœur même de la relation que nous entretenons avec les œuvres » (Bayard, 2010b : 13). Cette citation rappelle la double formation de P. Bayard, psychanalyste et professeur de littérature, deux domaines qui partagent à ses yeux l'avantage de l'indécidabilité. Aussi, cherche-t-il toujours, dans ses écrits, à ne pas fermer ses énoncés mais à maintenir dans ses propos une ambiguïté salutaire et stimulante. Cette ambiguïté doit évidemment inviter son lecteur à la plus grande prudence. En effet, la fiction théorique ne permet pas toujours de discriminer chez Bayard le vrai et le faux, le sérieux et le cabotinage. C. Montalbetti nous met en garde : « Chaque phrase est glissante, dangereuse, sournoise, pleine de séductions et de faux-semblants, de double fonds. Le texte est troublé. Certaines phrases de Pierre Bayard doivent s'entendre comme de purs canulars, d'autres sont plutôt sérieuses, d'autres encore sont mixtes [...] » (Montalbetti, 2010 : 58). Charge au lecteur de faire le tri et l'on sait que certains lecteurs ont cru acheter en *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ? un manuel de savoir-vivre ou de discussion littéraire en milieu mondain*.

Une recherche qui prend appui sur un ouvrage critique mouvant se doit de jouer les équilibristes et de ne pas prendre pour argent comptant toutes les déclarations du texte, ou, pour le dire autrement, « le narrateur paranoïaque des essais de P. Bayard induit un lecteur paranoïaque » (Pennanech, 2010 : 195). On se gardera donc de tout croire mais aussi d'attribuer tous les propos de ses textes à Pierre Bayard. En effet, le genre hybride de la fiction théorique implique que le narrateur n'est pas Pierre Bayard. L'auteur le confirme lui-même : « Mes livres [...] sont écrits par des narrateurs qui ne sont pas moi-même » (p. 255).

Dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* le narrateur est très différent de moi, c'est quelqu'un qui se vante de ne jamais ouvrir un livre alors que je suis moi-même un grand lecteur et qu'il m'a fallu lire beaucoup de livres pour écrire et trouver les exemples littéraires dont j'avais besoin (p. 260)<sup>1</sup>

Mais il se plaît à affirmer ailleurs qu'il n'est pas tout à fait un autre : « Les narrateurs de mes textes théoriques sont pour moi des personnages avec lesquels j'entretiens une assez grande distance même s'ils me ressemblent en plus d'un point » (Bayard, 2010a : 35).

---

<sup>1</sup> Citations tirées de Swoboda, T. (2011). Perspectives de la non-lecture : entretien avec Pierre Bayard. *Cahiers ERTA*, n°2, 255-265.

Cette distance fait que je ne me reconnais que partiellement dans les énoncés théoriques avancés par mes narrateurs, qui sont davantage des propositions de travail, à mes yeux souvent excessives, que des affirmations que je reprendrais telles quelles à mon compte. (Bayard, 2010a : 36)

L'attribution des propos présents dans ses ouvrages à P. Bayard doit donc se faire avec prudence puisque le critique avance masqué, qu'il recourt parfois à des propos outranciers ou juxtapose des énoncés contradictoires. Le lecteur construit son parcours dans l'œuvre en déjouant, ou non, les chausse-trapes, et en slalomant entre les déclarations absurdes et les propos sérieux. Ces jeux ne sont pas gratuits ; ils maintiennent une instabilité qui évite tout dogmatisme et mettent en exergue l'activité du lecteur qui construit les significations du texte, terrain qu'explore P. Bayard dans tous ses ouvrages comme il l'affirme lui-même : « Une même interrogation [...] traverse tous mes essais, celle de savoir ce que nous faisons quand nous lisons un texte » (Bayard, 2010a : 10). Bayard nomme humour, plutôt qu'ironie (Swoboda, 2011 : 260), cette distance qu'il crée entre son texte et sa pensée, distance apte à séduire le lecteur et à complexifier la tâche du chercheur, surtout lorsqu'une partie de la critique sur Bayard se met à copier cette tonalité comme l'a remarqué B. Louichon (2009).

Ce détour me semblait donc nécessaire, avant que mon étude ne s'engouffre, avec Pierre Bayard comme principal guide, sur le terrain lui-même mouvant de la non-lecture.

### 1. Lire/ne pas lire : une frontière poreuse

L'essai de P. Bayard nous apprend que le préfixe négatif, sur lequel le terme « non-lecture » est fondé, est trompeur car lecture et non-lecture ne sont pas antithétiques ; la seconde est constitutive de la première.

Proposant une véritable réflexion sur la lecture, P. Bayard présente la lecture comme un « phénomène de discontinuité » (Montalbetti, 2010 : 53). À ce titre, elle a nécessairement à voir avec la non-lecture. Refusant l'illusion d'une représentation de la lecture comme une activité continue et linéaire aboutissant à une image totalisante de l'œuvre parcourue, il met en évidence la perméabilité des deux catégories. Les rencontres avec les livres s'établissent, pour lui, dans un espace qui n'est ni tout à fait celui de la lecture, pensée ici comme une lecture totalisante, ni tout à fait celui de la non-lecture, conçue dans sa forme radicale d'absence totale de prise de connaissance de l'œuvre. « De nombreuses formes de rencontre entre les textes se situent en réalité dans l'entre-deux » (Bayard, 2007 : 15). Les termes de lecture et de non-lecture servent

alors à construire deux bornes, dont la première est sans doute encore plus illusoire que la seconde, mais désignent assez mal la plupart de nos rencontres avec les œuvres.

Bayard refuse alors logiquement la répartition binaire livre lu/livre non-lu et construit des catégories qui forment autant de manières de lire, ou de ne pas lire, une œuvre, distinguant les livres qu'il ne connaît pas (livres inconnus, LI), des livres qu'il a parcourus (LP), des livres dont il a entendu parler (LE), des livres qu'il a oubliés (LO). Ces quatre rubriques révèlent la complexité des relations entre lecture et non-lecture, en signalant davantage de points communs que de différences entre ces deux notions.

Cette remise en cause de l'opposition lecture/non-lecture nous invite à étudier la porosité entre ces deux domaines.

Je montrerai que celle-ci tient d'abord à une question de représentation qui touche les genres, les supports et les finalités de la lecture, puis qu'elle tient au fait que toute lecture est un parcours dans une œuvre, et enfin à l'activité du lecteur qui révèle la mobilité du texte.

#### 1.1. La (non-)lecture : une question de représentation

Les enquêtes sociologiques se sont heurtées, lorsqu'elles ont cherché à connaître les pratiques de lecture des individus, à un obstacle essentiel, celui de nos représentations en matière de lecture. Celles-ci touchent aussi bien enquêteurs qu'enquêtés et tout autant les genres lus que les finalités de la lecture.

Les différents genres ne présentent pas le même degré de légitimité. Tous ne sont pas déclarés par les enquêtés ou même pris en compte par les enquêteurs. Il est désormais d'usage dans les enquêtes quantitatives sur la lecture d'exiger de l'enquêté, après un premier décompte du nombre d'imprimés lus, de reprendre son total en y incluant les bandes dessinées, journaux ou revues, généralement délaissés dans un premier temps. O. Donnat (2012) nous met ainsi en garde contre les résultats des enquêtes nécessairement fortement dépendantes du sens accordé à l'expression « lire un livre ». Pour de nombreux enquêtés, lire équivaut à lire un feuillet qui mérite d'être déclaré. La lecture de livres étant en fait fréquemment assimilée à la lecture de romans (Vandendorpe, 2011), les autres imprimés sont relégués dans le territoire de la non-lecture. Des lecteurs de mangas, de bandes dessinées ou de revues se considèrent, ou sont parfois considérés, comme des non-lecteurs. La (non-)lecture ne peut s'appréhender sans le système de valeurs qui l'escorte, distinguant les œuvres légitimes de celles que l'on ne pense

pas à déclarer ou que l'on ne juge pas dignes d'être déclarées : « Derrière les non-lecteurs se profile l'ombre de la valeur littéraire de l'écrit. Les non-lecteurs ne lisent pas les livres auxquels les lettrés donnent de l'importance » (Robine, 2000 : 80). La sociologie nous apprend que le (non-)lecteur est parfois seulement un lecteur de « mauvais genres ».

Alors que le roman a été jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle considéré comme une lecture futile et auparavant même dangereuse (Détrez, 2001), la représentation que l'on se fait de la lecture est désormais largement influencée par le modèle de la lecture de ce genre littéraire (Vandendorpe, 2011). Ainsi, lire un livre équivaldrait à lire un roman et les modèles de questionnaires sont conçus à partir de cette représentation qui implique à la fois une manière de lire et une finalité de lecture où domine le divertissement (Chaudron & Singly, 1993). Cette représentation met de côté la lecture à visée professionnelle ou plus largement à visée didactique. Lire pour apprendre, ce ne serait pas tout à fait lire. On déclare rarement ce qu'on lit pour le travail ou les lectures ayant une visée pragmatique. Ainsi le non-lecteur est-il aussi celui dont la lecture ne correspond pas au modèle de la lecture plaisir.

Genres et finalités façonnent notre perception de la (non-)lecture et du (non-)lecteur, mais transforment aussi notre manière de lire. Selon son projet de lecture, le lecteur peut opter pour un survol, c'est-à-dire un feuilletage non-sélectif (*skimming*), un balayage à la recherche d'une information précise (*scanning*) ou une lecture critique et studieuse (Godard, 2011). Prendre en compte les manières de lire estompe un peu plus encore les frontières entre lire et non-lire. De grands lecteurs, tels que Montaigne, rendent compte de ces enjambements auxquels ils procèdent : « Je feuillète à cette heure un livre, à cette heure un autre, sans ordre et sans dessein, à pièces décousues »<sup>1</sup>. Aussi le lecteur est-il souvent comparé à un glaneur ou à une abeille. A. Cim (1905) recense cette image aussi bien chez Montaigne, que chez Lucrèce, Horace ou encore Voltaire. La non-lecture apparaît constitutive d'une manière de lire, faite « d'enjambements d'espace écrits » (de Certeau, 1980 : 234). Le non-lecteur est alors un lecteur aguerri qui sait « adapter le niveau de précision de sa lecture, en modulant son attention, sa vitesse et la sélection des informations en fonction d'un objectif qu'[il] s'est explicitement fixé » (Godard, 2011 : 22).

L'humaniste d'aujourd'hui vagabonde sans doute davantage sur la toile du web qu'entre les rangées de sa bibliothèque matérielle. Or, le numérique a renforcé ces variations dans l'art

---

<sup>1</sup> Montaigne, *Les Essais*, livre 3, chapitre 3, Pocket, p. 298 (orthographe modernisée).

de lire. « Lecture fragmentaire » (Vandendorpe, 2011), la lecture sur le web se fonde sur des indices saillants qui captent l'attention du lecteur et lui donnent envie, ou non, d'explorer plus en profondeur ce qu'il a sous les yeux ou de juger de la pertinence de ces indices pour la recherche entreprise (Boullier, 2011). Parce qu'elle nécessite d'autres compétences qu'une lecture « attentive et profonde, que l'on pratique sur un livre imprimé » (Baccino, 2011 : 63), exigeant du lecteur la capacité à se déplacer d'une information à l'autre, à exploiter les hypertextes sélectionnés et les ressources multimodales, elle n'est parfois pas considérée comme une vraie lecture, mais comme une « pseudolecture » (Baccino, 2011). Cette méfiance face à la lecture sur le web s'explique peut-être précisément parce qu'en tant que lecture sélective et indicielle, elle exhibe encore davantage la part de non-lecture inhérente à toute lecture. L'espace ouvert et vertigineux du web contraint tout individu de choisir, dans l'océan de codes qui s'ouvre à lui, entre ce qu'il lira ou ne lira pas. Le non-lecteur est alors un lecteur qui a quitté l'imprimé pour le numérique.

Le non-lecteur prend donc des visages différents en raison de nos représentations de la lecture. La (non-)lecture s'apprécie à la lumière de notre système de valeurs, distinguant œuvres légitimes et illégitimes, finalités et manières de lire. Le modèle de lecture du roman demeure encore souvent l'étalon par lequel nous jugeons l'ensemble des lectures ; celles qui s'en éloignent étant reléguées dans le territoire de la non-lecture. Pourtant même la représentation de la lecture d'un roman comme lecture linéaire, continue et intégrale repose sur une illusion. La lecture n'est jamais une activité homogène : elle se révèle toujours discontinue et partielle.

## 1.2. La (non-)lecture : une question de parcours

Lecture et non-lecture se rencontrent à partir du moment où l'on considère la lecture pour ce qu'elle est, en se détachant de l'illusion, sans doute réconfortante, que l'on pourrait aller du premier au dernier mot d'un texte avec une attention constante qui ne laisserait échapper aucune des données du texte.

À observer l'activité de la lecture d'un point de vue physique, la neurophysiologie dément déjà cette représentation. En effet, d'après V. Jouve (1993) la neurologie a montré que la lecture est une activité d'anticipation, de structuration et d'interprétation où l'œil procède par saccades, avec des arrêts et des sauts. L'œil enregistrerait 6 à 7 signes pendant son arrêt puis anticiperait la suite grâce à une vision périphérique plus floue. Lire ne se fait pas dans un mouvement régulier et linéaire. Aucun lecteur ne lit jamais tous les signes déposés sur la page.

L'exercice qui consiste à inverser des lettres dans un mot mais qui n'en empêche pas la lecture le prouve.

Les théoriciens de la lecture vont plus loin, puisque ce ne sont plus seulement les lettres ou les mots qu'on enjambe mais parfois même des lignes ou des pages entières. Pour P. Bayard, la lecture intégrale n'est pas exclue, mais elle lui semble très improbable voire impossible : « Il est [...] assez rare, quand nous avons un livre entre les mains, de le lire de la première à la dernière page, si tant est que cette pratique soit possible » (2007 : 41). C. Montalbetti estime quant à elle que « toute lecture a tendance à sauter [des pages] » (2010 : 51). On pourrait y voir un manque d'intérêt ou de respect du lecteur envers le texte de l'auteur mais R. Barthes fait de ses variations de rythme la condition même du plaisir de lire :

Pourtant le récit le plus classique (un roman de Zola, de Balzac, de Dickens, de Tolstoï) porte en lui une sorte de ténacité affaiblie : nous ne lisons pas tout avec la même intensité de lecture ; un rythme s'affaiblit, désinvolte, peu respectueux à l'égard de l'intégrité du texte ; l'avidité même de la connaissance nous entraîne à survoler ou enjambrer certains passages (pressentis « ennuyeux ») pour retrouver au plus vite les lieux brûlants de l'anecdote qui sont toujours ses articulations : ce qui fait avancer le dévoilement de l'énigme ou du destin : nous sautons impunément (personne ne nous voit) les descriptions, les explications, les considérations, les conversations [...]. C'est le rythme même de ce qu'on lit et de ce qu'on ne lit pas qui fait le plaisir des grands récits : a-t-on jamais lu Proust, Balzac, *Guerre et Paix* mot à mot ? (Bonheur de Proust : d'une lecture à l'autre, on ne saute jamais les mêmes passages). (Barthes, 1973 : 91)

Immergé dans une œuvre, le lecteur peut accélérer sa lecture tout comme il peut en ralentir le rythme face à un texte plus résistant. Le plaisir naît aussi bien de la lenteur que de la vitesse avec laquelle le lecteur traverse une œuvre : « Lisez *tout* d'un roman de Zola, le livre vous tombera des mains ; lisez vite, par bribes, un texte moderne, ce texte devient opaque, forclus à votre plaisir » (Barthes, 1973/2000 : 91). Sterne ou Malcom Lowry invitent même le lecteur, au cœur de leurs propres œuvres, à lire négligemment certains passages pour mieux profiter de l'ensemble<sup>1</sup>. En faisant de ces variations de nos rythmes de lecture l'un des ressorts du plaisir de lire, Barthes et ces auteurs placent la discontinuité au cœur de l'acte de lire.

---

<sup>1</sup> Ces exemples sont tirés d'*Éloge du mauvais lecteur*, de Decout, M. (2021, Paris : Éditions de Minuit. Sterne, dans *Vie et opinions de Tristram Shandy* conseille au lecteur fatigué de sauter la suite d'un chapitre et Malcom Lowry conseille, dans sa correspondance, de lire certains passages d'*Au-dessous du volcan* avec « une attention flottante pour atteindre leur plein effet » (p. 110).

Le lecteur construit donc son propre parcours dans le texte de l'auteur. Selon son goût et son humeur, il peut « donn[er] du pousse au feuillet<sup>1</sup> » ou « lire des doigts<sup>2</sup> », c'est-à-dire tourner rapidement les pages ou survoler une œuvre, la parcourant davantage avec les mains qu'avec les yeux ; il peut au contraire s'arrêter longuement sur une formule et revenir sur un passage. Bayard compte au moins deux types de parcours : « Dans le premier cas, le parcours est linéaire. Le lecteur commence le texte par le début, puis se met à sauter des lignes ou des pages et se dirige, en l'atteignant ou non, vers la fin. Dans le second cas, le parcours est circulaire, le lecteur n'optant pas pour une lecture ordonnée, mais se promenant dans l'œuvre, quelque fois en commençant par la fin » (2007 : 41). On pourrait penser qu'il y a autant de parcours que de lecteurs. Les différences de parcours impliquent des différences de quantité de lignes ou de pages lues. Il est donc peu probable que le livre soit lu en entier et il nous faut rompre avec la représentation d'une lecture continue et intégrale. Lecture et non-lecture cohabitent : « Toute lecture participe de la méconnaissance du livre lu, l'accès complet à ce dernier relevant de l'utopie si ce n'est de l'imposture » (Briand, 2011 : 114).

L'attention que l'on porte aux lignes que l'on a sous les yeux varie également. On peut parfois lire sans lire, ou pour reprendre l'expression de F. Marcoin : « On l'a parfois lu [le texte] sans vraiment le lire » (1998 : 22), parce que rien n'empêche l'esprit, pendant que les yeux suivent les lignes, de vagabonder. La lecture est aussi une rêverie. Un mot ou une phrase entrent en écho avec notre être, font vibrer certaines lignes intérieures et nous décollons de celles du texte. L'anthropologue M. Petit (2002) nomme *insights* ces fragments de texte qui résonnent en nous et qui semblent l'expression même de quelque chose que l'on pressentait sans parvenir à le formuler. Si rencontre il y a avec les mots mêmes du texte, ceux-ci ouvrent un espace au-delà de la page qui nous détourne dans un second temps du contenu du livre. On lit alors davantage notre propre lecture que le livre que l'on a entre les mains. M. Macé (2011) reprend l'expression de R. Barthes « lire en levant la tête » (p. 40) – Decout (2021) préfère la formule « lire le nez en l'air » – pour signifier ces temps d'interruption inhérents à toute lecture. L'attention lectrice est définie dans son essai *Façons de lire, manières d'être* comme « un jeu de redéfinition radical des distances » (p. 43). Le lecteur s'interrompt contemplant tantôt ce que sa lecture a fait

---

<sup>1</sup> L'expression est utilisée par Agrippa d'Aubigné qui croit savoir que certains des lecteurs de son *Histoire universelle* « s'en dégoutent et donnent du pousse au feuillet » (préface de la première édition, appendice des *Mémoires*, cité par Cim, A. (1905). *Le Livre*, Paris : Flammarion, p. 62).

<sup>2</sup> Citation extraite de l'article « lire » du dictionnaire de français Littré (en ligne) : « Voici ce que M. Basnage le ministre m'a dit à Rotterdam en 1707, que M. Bayle lisait beaucoup des doigts, c'est-à-dire qu'il parcourait beaucoup plus qu'il ne lisait, et qu'il tombait toujours sur l'endroit essentiel et curieux du livre ». [D'Artigny, Nouv. mém. t. I, p. 319] <http://litre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/lire>

émerger, plongé dans un monde qui n'est plus celui du livre mais qui n'est pas non plus celui du dehors, tantôt reprenant contact avec le monde extérieur. Nos yeux se reportent parfois à la suite des mots sur la page alors que notre esprit est ailleurs. Des pans entiers de l'œuvre sont soumis à notre non-lecture.

Le lecteur rêveur pourrait être perçu comme un individu négligent, qui se laisse happer par ses pensées et ses fantasmes, au détriment du texte qu'il a sous les yeux. Mais aucun lecteur, même le plus attentif, ne consigne mécaniquement toutes les informations de l'œuvre en cours de lecture. La lecture, dans son mode même de fonctionnement, nécessite de la part du lecteur l'oubli du texte. En effet, toute « lecture-en-progression » (Gervais, 1992), même la plus impliquée, se doit de laisser de côté des éléments du texte pour sélectionner les informations essentielles à la compréhension de l'histoire. Le lecteur opère un tri, délaissant certaines données pour progresser dans l'histoire. Ce mouvement d'oubli se traduit par une formule assez provocatrice chez P. Bayard qui renvoie dos à dos lecteur et non-lecteur :

Alors même que je suis en train de lire, je commence à oublier ce que j'ai lu et ce processus est inéluctable, il se prolonge jusqu'au moment où tout se passe comme si je n'avais pas lu le livre et où je rejoins le non-lecteur que j'aurais pu rester si j'avais été mieux avisé. (Bayard, 2007 : 55)

Si l'on reconnaît dans cette citation l'humour du narrateur de P. Bayard qui nous alerte contre la vanité de la lecture, il met en exergue le phénomène de « délecture » qui touche le lecteur en deux temps : au cours même de sa lecture mais aussi dans l'après-coup de sa lecture quand les défaillances de sa mémoire font disparaître l'œuvre lue. La délecture est « ce mouvement incessant d'oubli des livres dans lesquels nous sommes entraînés : un mouvement fait à la fois de disparition et de brouillage de références, qui transforme les livres, souvent réduits à leurs titres ou à quelques pages approximatives, en ombres vagues glissant à la surface de notre conscience » (Bayard, 2007 : 62-63). Il ne reste alors guère de différence entre celui qui n'aura lu que le titre et la quatrième de couverture et celui qui aura parcouru une grande partie des pages du livre.

La lecture, souvent perçue comme expérience du gain, est aussi expérience de la perte, parce que le temps efface les traces de nos lectures. Le philosophe M. de Certeau l'a souligné : « La lecture ne se garantit pas contre l'usure du temps (on s'oublie et on oublie), elle ne conserve pas ou mal son acquis » (1990 : 251) et B. Louichon (2009) l'a démontré en analysant les souvenirs de lecture de grands écrivains. Leur étude révèle qu'il ne reste finalement pas grand-chose de nos lectures « après-coup » : un objet, le livre que l'on a manipulé, les

circonstances de certaines lectures et parfois quelque effet produit par l'œuvre sur le lecteur. De la fable et des mots, c'est-à-dire de ce qui devrait être partageable car non-accidentel, peu de traces. Aussi, « nous ne gardons pas en notre mémoire des livres homogènes, mais des fragments arrachés à des lectures partielles » (Bayard, 2007 : 61), « quelques éléments épars qui surnagent, comme des îlots dans un océan d'oubli » (p. 60). Si Montaigne pensait que son expérience de non-lecture était le fruit d'une mémoire particulièrement déficiente – non seulement il ne savait plus quel livre il avait lu, mais relisait des livres déjà lus comme en attestaient ses propres notes laissées sur les pages, et il ne reconnaissait pas ses propres écrits cités par d'autres écrivains – il faut croire que cette expérience n'est pas un cas particulier. Tout lecteur est un non-lecteur en devenir et la question posée au début du chapitre 4 de son essai par P. Bayard prend toute son acuité : « Savoir si un livre qu'on a lu et complètement oublié, et dont on a même oublié qu'on l'a lu, est encore un livre qu'on a lu » (p. 55).

On aurait donc tort d'opposer terme à terme lecture et non-lecture, les deux notions étant inextricablement liées puisque le lecteur opère un parcours toujours singulier et libre dans une œuvre qu'il oublie inévitablement. E. Małgorzata Wierzbowska (2011) évoque la lecture comme une « mutilation partielle de l'œuvre » (p. 46) ; en effet la lecture sabre inéluctablement des pans entiers du livre quel que soit le respect qui attache le lecteur à l'œuvre. Mais cette transformation peut aussi être perçue non plus comme une mutilation mais comme une recréation de l'œuvre. Le texte, s'il est l'ensemble des mots déposés sur la page par un auteur, est aussi le produit de la lecture d'un lecteur singulier.

### 1.3. La (non-)lecture : une entreprise de création

Si le produit de nos lectures n'est jamais le même d'un lecteur à l'autre en raison des parcours singuliers de chacun dans l'œuvre et si ce produit sombre bien souvent dans l'oubli, deux lecteurs d'une même œuvre risquent difficilement de trouver un terrain commun en conversant de leur lecture. Avec son humour corrosif, P. Bayard soutient alors que le lecteur d'une œuvre et son non-lecteur ont, eux, plus de chance de s'entendre. Les théories de la réception qui ont conduit à déplacer les études littéraires du texte vers le lecteur nous amènent également à repenser les frontières entre lecture et non-lecture.

Après avoir privilégié le pôle de l'auteur, puis celui du texte, la théorie littéraire s'est penchée sur le lecteur. Les théoriciens de l'école de Constance sont considérés comme des précurseurs qui ont renouvelé l'étude des textes à partir de la lecture. H. R. Jauss (1978) place

au cœur de sa réflexion l'étude de la réception des textes et W. Iser (1976) montre comment une œuvre programme sa réception sur un lecteur implicite. D'abord envisagé comme un lecteur désincarné, lecteur implicite chez Iser, Lecteur Modèle chez Eco (1985), le lecteur se voit ensuite considéré comme un lecteur réel (Picard, 1986). Ce basculement de la relation auteur/texte à la relation texte/lecteur et l'intérêt porté au lecteur réel ont mis en évidence la reconfiguration qu'un lecteur réel fait subir, par sa lecture, au texte.

Alors qu'on avait longtemps pensé que le texte était un objet immuable, l'étude de la réception d'un même texte par différents lecteurs a révélé sa malléabilité. Les sociologues J. Leenhardt et P. Jozsa (1982) ont ainsi étudié la lecture de deux mêmes romans *Les Choses* de Perec et *Le Cimetière de Rouille* par des lecteurs français et hongrois pour conclure à la transformation du texte à travers l'acte de lire. Cette mobilité du texte, que révèle aussi P. Bayard, par l'absurde, en s'amusant à modifier les intrigues de certains livres lus<sup>1</sup>, s'explique par la nature même de la lecture. En effet, cette activité implique un individu, historiquement situé, qui lit avec ce qu'il est et ce qui le constitue, ses connaissances, ses valeurs, ses rêves ou ses angoisses. Ce ne sont pas seulement les significations dont se charge le texte qui se transforment mais l'objet lui-même qui devient « mouvant » (Bellemin-Noël, 2001) parce que « toute lecture modifie son objet » (Charles, 1977 : 83).

Pour P. Bayard, le livre réel disparaît au profit d'un autre texte, objet insaisissable et rendu autre par l'activité du lecteur. J. Bellemin-Noël nomme « trajet de lecture » l'objet transformé, fruit de la rencontre entre le produit d'un auteur et l'activité du lecteur : « [...] au bout du compte je constitue avec et dans ce qu'on appelle une œuvre littéraire ce *trajet de lecture* qui seul, peut-être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé par la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur » (2001 : 21). De « simple cube de papier et de cuir avec des feuilles » (Borgès, 1985 : 157), le livre est devenu l'objet d'une altération, au sens étymologique du terme. Il a été rendu autre par le lecteur.

Prendre en compte ce que la lecture fait au livre a des conséquences importantes pour qui réfléchit à la lecture et à la non-lecture, en particulier en milieu scolaire. En effet, comme le soulignait P. Bayard sur le mode de la plaisanterie, deux lecteurs d'une même œuvre pourraient ne pas s'entendre puisque, de fait, ils n'ont pas lu le même livre. Comment dès lors

---

<sup>1</sup> Cf. *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, *L'affaire du chien des Baskerville* ou encore *La vérité sur « Dix petits nègres »*.

penser l'évaluation de la lecture effective ? Qui pourra dire à l'autre qu'il n'a pas lu l'œuvre ? Cet écart entre les lectures est d'ailleurs éprouvé par un même lecteur parcourant une même œuvre à des âges différents. B. Louichon (2009) rend compte de cette distance qui sépare les deux objets lors d'une relecture, le livre relu est un autre texte que le livre lu. M.-J. Fourtanier (2011) utilise même le terme de « non-lecture » pour évoquer sa première lecture de *Nadja*, tant lui semble éloignée sa lecture adolescente de la lecture de l'œuvre de Breton réalisée à l'âge adulte. Le trajet de lecture (Bellemin-Noël, 2001) diffère d'un individu à l'autre ou d'un même individu à des âges différents. Celui de l'enseignant, lecteur expert, et celui d'un élève, apprenti-lecteur, ont-ils une chance de se rencontrer ? Aux yeux de M. Decout (2021), entre la majorité des lecteurs et le « mauvais lecteur », le décalage des représentations devient fossé (p. 99).

La question se corse davantage quand on prend conscience que le livre subit une nouvelle transformation lors des échanges à son propos. En effet, le livre évoqué, construit par le discours, ne coïncide pas avec le livre lu et s'éloigne un peu plus du livre réel, dont on peut commencer à douter de l'existence. Bayard nomme « livre fantôme » le texte que la conversation sur le livre fait surgir. Ce livre fantôme correspond à ce que l'on veut bien dire du livre lu, ce que l'on juge utile ou pertinent de dire à son sujet, une image du livre construite pour et par la circonstance. Le livre fantôme, « objet insaisissable et mouvant que nous faisons surgir, par l'oral ou par l'écrit, quand nous parlons d'un livre » (Bayard, 2007 : 140) peut lui-même subir une autre transformation en se métamorphosant en « livre écran ». Cette notion, formée à partir du « souvenir-écran » de Freud désigne une image plus consensuelle du livre, puisque Bayard la rattache à notre bibliothèque collective, « ensemble [...] de tous les livres déterminants sur lesquels repose une certaine culture à un moment donné » (p. 27). Il s'interpose entre le livre lu et le livre fantôme que nous faisons surgir par le discours. Ainsi, sert-il d'interface (Lojkine, 2007) entre le livre que notre lecture a construit et notre interlocuteur. Si le livre écran ouvre un terrain d'entente entre deux interlocuteurs, il n'en est pas moins une nouvelle fiction du livre réel. Le livre tel que nous l'avons lu est donc, pour P. Bayard, doublement masqué, par le livre fantôme et par le livre écran. Il arrive qu'il affleure dans le livre fantôme mais le lecteur peut tout aussi bien le camoufler derrière le livre écran s'il souhaite garder cette part d'intimité pour lui-même. Le livre écran, fabriqué à partir de ce qu'il est d'usage de dire sur tel ou tel livre, permet aisément au non-lecteur de cacher sa non-lecture dans la mesure où il se confond avec la *doxa*.

La didactique de la littérature s'est particulièrement intéressée au processus et aux produits de nos lectures puisque la classe est l'espace par excellence de la bibliothèque virtuelle, « espace de communication sur les livres » (Bayard, 2007 : 140). G. Langlade (2006) a mis en évidence l'activité fictionnalisante du lecteur, que donnent à voir certaines de ses productions, activité qui transforme le livre réel, dont les remaniements se repèrent aux ajouts, suppressions et à la recomposition textuelle, guidés par le plaisir lié à l'activation fantasmatique, par le jugement moral et par la cohérence mimétique. Comparant la lecture d'une même œuvre par différents écrivains (*La Chartreuse de Parme* par Balzac, Aragon et Beauvoir), il a confirmé le rôle fondamental de l'identité sociale, culturelle et personnelle du lecteur dans la production des significations (2013). Le concept de « texte du lecteur » ne semble fondamentalement pas différent du livre fantôme de Bayard, du moins dans la seconde de ses deux acceptions. Ce concept ne désigne effectivement pas toujours la même réalité. V. Jouve signale qu'il peut aussi bien désigner une « compétence » qu'une « performance ». La première s'apparente à l'encyclopédie d'U. Eco, ou le répertoire, c'est-à-dire l'ensemble des codes avec lesquels on lit un texte, la seconde au « résultat d'une lecture », soit « ce qu'un lecteur a fait d'un texte » (Jouve, 2011 : 52). Le texte du lecteur est donc le « résultat de la lecture, [...] la recreation toujours singulière et toujours originale que représente toute lecture » (Louichon, Bazile, & Soulé, 2020 : 13) tel qu'il se donne à voir ou à entendre, dans une situation de communication portant sur la lecture d'un livre. Le « texte du lecteur » désigne alors les énoncés écrits ou oraux produits, relevant des « écritures de la réception » (Le Goff & Fourtanier, 2017) qui résultent de la lecture d'une œuvre. La didactique reconnaît aussi que « les dispositifs mis en place amènent un texte de lecteur différent de celui que la simple lecture aurait généré » (Louichon et al., 2020 : 19). Cette précision met en évidence la dépendance du livre fantôme/texte du lecteur à la situation de communication particulière dans lequel il est pris. La situation scolaire, régie par un système de codes et de valeurs sous-jacentes, provoque un texte de lecteur particulier et chacun des dispositifs qu'elle met en place consacre un texte de lecteur différent. Le livre n'en finit donc pas de subir des transformations si bien que les échanges sur les livres « relègu[e]nt loin de nous les livres réels, devenus à jamais hypothétiques » (Bayard, 2007 : 53). Les interlocuteurs scolaires courent sans doute encore plus de risque que les autres de ne pas reconnaître leur livre dans le livre de la classe ou de soupçonner l'autre de ne pas avoir lu le livre prescrit.

Le livre réel disparaît donc en raison d'une double reconfiguration du livre par l'activité de lecture et par celle de sa restitution. Cette mobilité du texte a des conséquences importantes

sur la distinction entre lecture et non-lecture. Le livre lu, et de surcroît le livre étudié, objet construit par le discours, est toujours un autre livre que celui l'on peut avoir entre les mains. Lire et étudier la littérature, c'est aussi sans doute reconnaître sa non-lecture du livre de l'autre. Pour P. Tarasewicz (2011), la faculté de Lettres est un lieu décisif pour « devenir non-lecteur », non pas au sens où l'étudiant apprendrait à éviter les livres, mais au sens où il prendrait conscience des liens entre lecture et non-lecture. L'étudiant doit y considérer que, malgré ses lectures, il est et restera non-lecteur, non seulement parce que les livres qu'il ne pourra parcourir seront toujours plus nombreux que ceux qu'il ouvrira, mais aussi parce que le discours sur les livres est toujours l'invention d'un nouveau livre, tâche qu'il faut maîtriser, que l'on ait lu ou non le livre imposé, pour satisfaire les exigences universitaires, et ce, d'autant plus que « la lecture privée [est] une non-lecture critique, et la lecture critique une non-lecture privée » (p. 42). Si l'on n'est pas préparé à cette réalité, l'expérience de l'enseignement de la littérature pourrait bien se révéler très déstabilisante, et pourquoi pas pousser à la non-lecture. À quoi bon lire un livre pour l'étudier collectivement si le livre évoqué n'est pas le livre que l'on a lu et que l'on ne partage pas le même objet ? Sauf à penser que l'enseignement de la littérature ne fasse une place importante à l'expérience de lecture et permette aux élèves d'en saisir la complexité, ne court-il pas le risque de les éloigner de la lecture plus que de les inciter à lire ? Cette hypothèse devra être explorée par l'étude des conditions d'enseignement de la littérature et éprouvée par l'observation en classe.

Cependant la confrontation entre lecture et non-lecture invite aussi à penser que les non-lecteurs sont peut-être aussi à même (voire plus ?) de prendre part aux échanges autour du livre, sans être encombrés de leur livre personnel. Point n'est besoin d'avoir lu un livre si le discours attendu sur le livre est la doxa. Si l'enseignement de la littérature fait peu de place à l'expérience de lecture, le non-lecteur pourrait tout aussi bien se débrouiller que le lecteur. L'invention du livre est finalement une voie qu'empruntent aussi bien les lecteurs que les non-lecteurs, comme le met en évidence P. Bayard.

P. Bayard prend l'exemple de nombreux non-lecteurs tout à fait capables d'inventer le texte du livre qu'ils n'ont pas lu. Il s'appuie pour le prouver aussi bien sur des personnages de fiction que sur des personnes réelles. Ainsi Guillaume de Baskerville se montre capable d'évoquer le tome 2 de la *Poétique* d'Aristote dans *Le Nom de la Rose*<sup>1</sup> et le bibliothécaire de

---

<sup>1</sup> Eco, U. (1990). *Le Nom de la Rose*, Paris : Grasset.

*L'Homme sans qualités*<sup>1</sup>, qui n'a jamais lu un livre, sait parler de tous. Ce personnage a pu être inspiré par un bibliothécaire florentin du XVII<sup>e</sup> siècle, Magliabechi, qui « avait une manière particulière de lire ou plutôt de dévorer les livres ; quand un ouvrage nouveau lui tombait sous la main, il examinait le titre, puis la dernière page, parcourait les préfaces, dédicaces, tables, jetait un coup d'œil sur chacune des divisions principales, et avait alors assez vu pour être en état de rendre compte non seulement de ce que le livre contenait, mais encore des sources où l'auteur avait puisé » (Michaud, cité par Cim, 1905 : 59-60). Bayard fait aussi référence à P. Valéry, chargé de faire l'éloge funèbre de Bergson ou commentant A. France, et qui surmonte ces défis avec élégance en faisant référence à leurs œuvres qu'il n'a pourtant pas lues. L'invention du texte n'est pas l'apanage des lecteurs et certains non-lecteurs semblent à même d'en faire autant.

L'exemple proposé par K. Kotowska (2011) des non-lecteurs des textes religieux est à cet égard tout à fait éloquent. Les textes sacrés (Bible, Coran, Torah) comptent parmi les textes les plus connus au monde, mais il faut bien admettre que la voie d'accès à ces textes la plus fréquente est la non-lecture. Des hommes et des femmes du monde entier connaissent ces livres, sans jamais les avoir ouverts. À l'instar du lecteur, ils se sont construit leur livre fantôme qui supprime la lecture et il est fort probable qu'ils possèdent même en leur sein un livre personnel du texte non-lu. Peut-on encore appeler non-lecteurs ces individus qui ont parfois une connaissance des textes sacrés égale voire plus précise que certains de leurs lecteurs ? Il faut concevoir que certains livres non-lus peuvent avoir dans la vie de certains individus « une importance stupéfiante » (Miller, [1957] 2007 : 26). Les textes religieux sont un exemple éclairant de textes non-lus (en raison de la difficulté d'en parcourir l'intégralité, en raison de leur opacité, mais surtout en raison de l'analphabétisme) dont de nombreux non-lecteurs peuvent cependant se revendiquer lecteurs. Le titre de l'article de S. Al Karjousli « Je ne sais ni lire ni écrire mais "j'ai lu le Coran" » (2011) nous impose de changer notre regard sur la non-lecture et de la considérer désormais comme une voie d'accès au texte. Ne peut-on pas évoquer, sans que l'énoncé paraisse aberrant, la lecture d'une œuvre par des non-lecteurs, pour peu que ceux-ci parviennent à construire leur propre livre fantôme de l'œuvre non-lue, ce qui ne peut se réaliser qu'en considérant, comme le fait P. Bayard, la non-lecture comme une activité ?

---

<sup>1</sup> Musil, R. (1995). *L'Homme sans qualités*, Paris : Seuil.

## 2. La non-lecture : une activité

Les frontières entre lecture et non-lecture sont perméables non seulement parce que la lecture s'accompagne toujours de non-lecture, mais aussi parce que le processus de lecture transforme le livre et parce que le non-lecteur n'est pas nécessairement l'être inactif et indifférent aux livres que l'on pourrait se représenter. P. Bayard distingue le non-lecteur oisif du non-lecteur curieux, et même cultivé, capable d'avoir une vue d'ensemble à la fois du contenu du livre non-lu et de l'ensemble des codes et des références dans lequel ce livre s'insère.

### 2.1. Circuler dans la bibliothèque collective

Certains travaux et certains exemples permettent d'envisager le non-lecteur comme un individu actif, capable de construire un savoir sur des œuvres et sur la littérature en général. Pour cela, le non-lecteur privilégie les liens entre les œuvres et les réseaux qu'ils forment plutôt que la lecture des œuvres singulières.

Les travaux de F. Moretti (2001 ; 2007) peuvent nous aider à réexaminer la non-lecture car ils permettent de considérer la non-lecture non plus comme une perte mais comme un gain. Chercheur en littérature comparée, F. Moretti s'est interrogé sur les méthodes qui permettraient de sortir d'une vision ethnocentrée de la littérature mondiale, restreinte à la littérature occidentale voire européenne. Face à l'émergence d'une littérature cosmopolite, négligée par les études littéraires, le champ de la littérature comparée se devait de s'ouvrir à cette richesse et de chercher à comprendre comment s'organise la littérature mondiale. Ce projet se heurtant à l'étendue de son objet, et à l'impuissance de tout homme à lire plus qu'une part infime des œuvres de la littérature mondiale, Moretti prône une forme de non-lecture, autrement appelée *distant reading*, distance au texte. Il s'agit pour lui d'envisager l'étude d'un nouvel objet, « la littérature-monde », avec un nouvel outil, le *distant reading*, qui rompe avec le *close reading*, lecture de microstructures de quelques textes canonisés. Aussi déclare-t-il : « Nous savons comment lire des textes, apprenons maintenant comment nous pourrions ne pas les lire » (2001). Sa proposition, qu'il qualifie lui-même de « pacte avec le diable », détonne dans l'univers des études de Lettres, mais « n'est pas du tout synonyme d'une apologie de l'ignorance », puisqu'il s'agit d'envisager « une non-lecture fructueuse » (Cabral, Laurel, & Schuerewegen, 2014 : 16). L'enjeu, puisqu'on ne peut pas tout lire, est d'étudier les œuvres en s'intéressant essentiellement aux liens qui les unissent. F. Moretti schématise ces relations à l'aide de *Graphes, cartes et arbres* (2008), cherchant à mettre en évidence les mécanismes de survie de certaines œuvres

littéraires au détriment des autres littératures dans un système régi par des forces externes (économiques, politiques et sociales) et internes au champ littéraire. L'exemple de ce comparatiste révèle un non-lecteur cultivé et savant, qui compense sa non-lecture par l'attention portée aux relations entre les œuvres et aux systèmes de classement qui les organisent. Sa méthode remet en cause une représentation monolithique de la non-lecture comme obstacle à la connaissance, en faisant du *distant reading* un nouvel outil dans l'ensemble des moyens dont nous disposons pour faire progresser le savoir.

P. Bayard (2007) ne dit pas autre chose lorsqu'il s'appuie sur le personnage du bibliothécaire de *L'Homme sans qualités*. Ce personnage, évidemment caricatural, sillonne les rangées de sa bibliothèque avec aisance et se déplace dans un ensemble formé par des rayonnages de livres dont il connaît les moindres recoins, au même titre qu'il se meut dans le répertoire où sont consignés avec rigueur et organisation toutes les références des œuvres collectées. Le bibliothécaire, puits de science, entretient un rapport livresque au monde alors même qu'il n'a lu aucun des livres abrités par son édifice. Sa curiosité et son respect pour les livres lui ont fait privilégier une vue d'ensemble à la connaissance particulière de quelques livres. Cette vue d'ensemble consiste à dépasser l'individualité d'un livre « pour s'intéresser aux rapports qu'il entretient avec les autres » (p. 25). Ainsi le bibliothécaire ne court-il pas le risque de se perdre dans le détail et maintient une vision surplombante d'un ensemble dont le tout lui importe plus que la partie. On reconnaît la malice de P. Bayard d'avoir choisi un non-lecteur radical pour démontrer l'importance de la capacité à saisir les liens qui attachent les livres les uns aux autres dans l'ensemble formé par la bibliothèque collective. Celle-ci est définie comme l'« ensemble [...] de tous les livres déterminants sur lesquels repose une certaine culture à un moment donné » (Bayard, 2007 : 27). Qu'on ait lu beaucoup, comme Moretti et Bayard, ou très peu, comme le bibliothécaire de Musil, ce qui compte ici est de savoir s'orienter à travers ses rayons. Celui qui y parvient est sans doute meilleur lecteur que celui qui s'y noie ou qui lit une œuvre intégralement sans réussir à la situer. La non-lecture peut donc être envisagée comme une activité quand le non-lecteur apprend à se déplacer dans la bibliothèque collective et construit un savoir malgré sa non-lecture. Le lycée dont les programmes consacrent une large part à l'étude des classifications littéraires (mouvements et genres notamment) en offre l'opportunité et l'on peut se demander si les NLS parviennent à circuler dans la bibliothèque collective.

## 2.2. Grâce à la bibliothèque virtuelle

Construire un savoir sur des œuvres sans les lire a longtemps été un mode d'enseignement. Parce que les œuvres n'étaient pas accessibles, parce qu'on préférerait ne pas mettre certains passages sous les yeux de tous, parce que la seule parole sur les œuvres devait être une parole autorisée, l'enseignement des humanités a été fondé sur la non-lecture. L'histoire de la lecture nous rappelle que ne pas lire une œuvre a été la norme sans que cette non-lecture ne soit perçue comme une entrave à l'élaboration des savoirs. Ainsi, la scolastique reposait fort peu sur la lecture des œuvres mais bien davantage sur les commentaires qui en avaient été faits (Hamesse, 1997). La discussion était au cœur des pratiques de formation des lettrés. C'était donc essentiellement par la parole sur les œuvres que les apprentissages s'opéraient.

Cette voie constitue toujours une voie d'accès légitime aux savoirs sur les œuvres. Recourir à la parole d'autrui pour connaître une œuvre est un chemin qu'empruntent universitaires et critiques. Devant le nombre d'œuvres qu'il faudrait avoir lues ou qu'il faudrait pouvoir lire, F. Moretti compense sa non-lecture en se documentant sur les œuvres non-lues, grâce à ce que ses collègues japonais, brésiliens ou turcs ont dit sur les œuvres de leur pays. Le narrateur de P. Bayard (2007), qui concède n'avoir jamais lu *Ulysse* de Joyce, s'estime tout à fait à même de produire un discours intelligent sur ce roman grâce à ce qu'il a lu sur cette œuvre. Bien que de seconde main, les propos d'autrui nous guident vers la connaissance d'une œuvre et nous autorisent même à porter un jugement sur le livre non-lu. Bayard n'hésite donc pas lui-même à évaluer des œuvres qu'il n'a pas lues en accolant à chacune des initiales LI (Livre Inconnu) les signes + ou - selon la valeur qu'il attribue à ces ouvrages. Il cite à nouveau l'exemple de P. Valéry, qui reconnaît la valeur de Proust en s'appuyant sur le discours d'autrui. Constatant que deux êtres aussi dissemblables que Gide et Daudet louent cet auteur, Valéry ne doute pas des qualités esthétiques de *La Recherche* (Bayard, 2007). En analysant d'ailleurs ses propos sur Proust, P. Bayard, qui est, lui, un grand lecteur de cet auteur, ne peut que constater leur pertinence. Les critiques comme les universitaires recourent aux dires de leurs collègues pour asseoir leur propre discours. A. Thibaudet (1930) met en garde les critiques professionnels contre un excès de scrupules qui les pousserait à refuser d'écrire sous prétexte qu'on ne peut pas tout connaître de première main. Même s'il s'offusque du recours systématique à la parole d'un pair, il reconnaît que : « C'est en parlant avec ceux qui les ont lus qu'on trouve moyen d'en parler sans les avoir lus » (p. 35). Cet usage vient efficacement pallier le défaut de notre mémoire et notre incapacité à parcourir toutes les œuvres. Le recours à la parole d'autrui

apparaît donc tout à fait légitime. Il constitue même un outil de connaissance privilégié des critiques, des enseignants ou des chercheurs. Les amateurs d'œuvres littéraires comptent parmi les premiers à parler des œuvres sans les avoir lues et ne pourront nier de l'efficacité de l'usage de la bibliothèque virtuelle, cet « espace de communication sur les livres » (Bayard, 2007 : 116), pour se familiariser avec une œuvre que l'on n'a pas lue.

Tous ces exemples mettent en évidence le rôle fondamental de la bibliothèque virtuelle mentionnée par P. Bayard (2007). Les échanges sur les livres constituent une ressource privilégiée pour un non-lecteur. On peut donc faire l'hypothèse, puisque la classe est le lieu d'excellence de l'émergence de cette bibliothèque, qu'un NLS attentif soit en mesure de construire des connaissances et un discours pertinent sur une œuvre non-lue, pour peu qu'il sache tirer profit des échanges sur les livres prescrits.

Certaines chercheuses en didactique de la littérature mettent bel et bien en avant le rôle de certains dispositifs pour rapprocher non-lecteurs et œuvres non-lues. S. Lemarchand (2017b) soutient que les NLS parviennent à produire un discours cohérent et pertinent sur l'œuvre non-lue. Elle y voit les effets de certains dispositifs de médiation mis en place dans la classe : ateliers de mise en voix du texte, de « racontage » de l'œuvre par des lecteurs aux non-lecteurs, qui leur offrent la possibilité de se saisir de l'œuvre non lue et plus tard de s'en souvenir (Lemarchand, 2017a). Lors des échanges en classe sur les livres, les NLS « s'emparent du récit des autres élèves, les lecteurs, pour participer au débat, prendre position, parler des œuvres qu'ils n'ont pourtant pas lues » (p. 47). Prenant appui sur les propos de leurs camarades lecteurs et autorisés à circuler dans la bibliothèque virtuelle malgré leur non-lecture, ces élèves construisent discours et savoirs sur les œuvres non-lues. D'autres travaux confirment le rôle des dispositifs collaboratifs. C. Augé (2020), qui a mis en place des cercles de personnages auxquels prennent part des NLS, soulignent l'activité de certains d'entre eux (ceux qu'elle nomme « non-lecteurs actifs » et « non-lecteurs moteurs ») et les déplacements cognitifs qu'ils opèrent. H. Cuin (2017) a vu de son côté des NLS évoluer dans leur parcours de lecteurs en construisant, par l'étude d'une œuvre non-lue, *Madame Bovary*, des compétences nouvelles.

Ainsi les échanges pourraient avoir un rôle central dans la formation du NLS. Mais la présence de l'œuvre non-lue ne se repère pas seulement en classe. En effet, les œuvres de notre bibliothèque collective se manifestent aussi par des discours qui débordent l'espace de la classe et d'autres ressources s'offrent alors au non-lecteur actif pour s'emparer d'une œuvre non-lue.

Les œuvres patrimoniales, privilégiées dans l'enseignement au lycée, présentent la spécificité d'être toujours escortées de discours et d'autres œuvres y afférant. En effet, durant les époques qu'elles ont traversées, se sont agrégés à elles des objets sémiotiques secondaires (Louichon, 2015) qui fondent leur patrimonialité et qui les constituent désormais. Ces objets, qui prennent des formes très variées, témoignent de la place de ce « passé dans le présent », si bien que « l'œuvre patrimoniale se caractérise par sa présence effective, par son actualité réelle. Celles-ci se réalisent et s'observent par les actualisations (éditions) de l'œuvre, par les adaptations (film ou comic), par les discours, les gloses, les analyses qu'elles suscitent » (Louichon, 2015 : 8). Ces objets sémiotiques secondaires (OSS) transforment, éclairent, complètent le livre de notre bibliothèque collective. Ils en disent quelque chose et, en ce sens, ils évoluent dans la bibliothèque virtuelle dans laquelle un non-lecteur peut piocher pour se faire une idée d'une œuvre non-lue. Les OSS s'inscrivent dans la bibliothèque virtuelle, ressource précieuse pour le non-lecteur. Ainsi, les œuvres patrimoniales témoignent de l'efficacité du recours à la bibliothèque virtuelle puisqu'elles sont parfois perçues, voire définies, comme des œuvres que l'on connaît sans les avoir lues<sup>1</sup>.

La non-lecture peut donc être considérée comme une activité en suivant le parcours de non-lecteurs capables de circuler dans notre bibliothèque collective et de parvenir à une connaissance de l'œuvre non-lue grâce à la bibliothèque virtuelle. Le milieu scolaire et les œuvres privilégiées au lycée offrent l'opportunité au NLS de trouver des ressources nécessaires à la construction d'un discours pertinent sur les œuvres non-lues. On peut donc supposer qu'un NLS, qui ne resterait pas inactif, parvienne à construire des savoirs et à circuler dans la bibliothèque collective, c'est-à-dire à entrer dans une culture. Mais la question est aussi de savoir si la parole produite par le NLS peut être une parole personnelle, qui témoignerait d'un début d'appropriation de l'œuvre ou si, faute de lecture, sa parole reste nécessairement une parole gelée, à l'image des paroles enfermées dans les bouteilles du *Quart livre*.

### 2.3. Vers la bibliothèque intérieure ?

En distinguant trois types de livres associés à trois types de bibliothèques, P. Bayard révèle non seulement les diverses transformations que le livre subit mais aussi les différents espaces dans lesquels les livres évoluent. Le livre écran appartient à la bibliothèque collective.

---

<sup>1</sup> Ainsi Guillaume Gallienne les présente en ces termes dans l'introduction de l'un des numéros de son émission *Ça peut pas faire de mal* : « *Don Quichotte* de Cervantes ou *Ulysse* de Joyce font partie de ces œuvres qu'on connaît sans vraiment les avoir lues ». France Inter, Émission du 29/02/2020.

Il correspond à une image sans doute assez consensuelle de l'œuvre, commune à une société à un moment donné. Le livre fantôme émerge de notre discours sur l'œuvre et se range dans les rayons de la bibliothèque virtuelle, espace d'échange sur les livres. Le livre intérieur se situe dans notre bibliothèque intérieure, qui correspond à « cet ensemble de livres – sous-ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous – sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres » (2007 : 74). En d'autres termes, la bibliothèque intérieure est l'espace intime dans lequel nous avons incorporé et stocké les livres, ou plutôt les bribes de livres, qui nous ont marqués.

Est-il possible qu'un livre non-lu intègre notre bibliothèque intérieure ?

P. Bayard ne semble pas l'exclure puisque dans son essai les livres lus n'ont guère plus de réalité que les livres non-lus. À ses yeux, la bibliothèque intérieure compte « certes quelques titres précis, mais [...] est surtout constituée, comme celle de Montaigne, de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde » (p. 74). Livres lus et livres non-lus sont renvoyés dos à dos en l'expression « livres imaginaires ».

L'écrivain J. Gracq l'atteste :

Les livres que nous avons lus sont bien loin d'être les seuls éléments de notre culture livresque. Comptent aussi, parfois presque autant, ceux dont nous avons entendu parler, d'une manière qui nous a fait dresser l'oreille (l'oreille interne), ceux dont un passage cité ailleurs isolément a éveillé en nous des échos précis, ou dont la mitoyenneté avec des ouvrages déjà connus de nous a permis au moins l'étiquetage. Ceux dont nous ne connaissons guère que le titre et le sens général, mais qui, dessinés en creux par les frontières des livres connexes, figurent pourtant, dans notre répertoire livresque, comme références utilisables. (Gracq, 1967 : 1086)

Cette citation est intéressante à plus d'un titre. En premier lieu, elle dessine le mouvement du livre de la bibliothèque collective vers la bibliothèque intérieure. Le livre non-lu, par les rapports qu'il entretient avec d'autres livres que nous connaissons, par les échos que nous y découvrons dans les bribes auxquelles nous accédons, aurait le pouvoir de franchir la barrière de notre propre être et de se glisser dans notre bibliothèque intérieure. La place qu'un livre occupe dans notre bibliothèque collective rendrait possible une première saisie de l'œuvre. P. Bourdieu rappelle qu'« [...] un livre n'arrive jamais au lecteur sans marques. Il est marqué par rapport à des systèmes de classement implicites » (Bourdieu & Chartier, 1985 : 299). Le nom de l'auteur, le titre, le format du livre, la couverture, l'éditeur... tous ces éléments permettent déjà d'en savoir un peu sur une œuvre qu'on n'ouvrira pas nécessairement. Bayard voit dans la saisie du seuil de l'œuvre une première étape vers son appropriation :

Avant même de l'ouvrir, la seule indication de son titre ou le moindre regard sur sa couverture suffisent à susciter, chez l'homme cultivé et curieux, une série d'images et d'impressions qui ne demandent qu'à se transformer en une première opinion, facilitée par la représentation que la culture générale donne de l'ensemble des livres. Ainsi la rencontre la plus furtive avec l'un d'eux, même s'il ne l'ouvrira jamais, peut-elle être pour le non-lecteur, le début d'une authentique appropriation personnelle. (Bayard, 2007 : 28)

Chez Gracq, comme chez Bayard, il est cependant toujours question d'un non-lecteur lettré, qui, en circulant dans la bibliothèque collective, fait sienne une œuvre non-lue. Peut-on envisager le même cheminement de l'œuvre pour un non-lecteur moins instruit ?

B. Shawky-Milcent (2014) considère elle aussi la saisie des informations du seuil comme la première phase de l'appropriation d'une œuvre, qui commencerait donc avant la lecture. À ce stade, pour elle, le (non-)lecteur « pré-façonne l'appropriation » (p. 74). L'œuvre non-lue s'immisce donc déjà chez le non-lecteur (qui en deviendra ou non lecteur) qui la met en relation avec ce qu'il en sait ou ce qu'il en attend.

La citation de J. Gracq va plus loin puisque le non-lecteur y apparaît touché par l'œuvre non-lue. L'appréhension du livre ne se limite pas à une saisie intellectuelle (son « étiquetage ») mais mobilise aussi sa sensibilité. « Oreille interne », « échos », « dessins en creux », ces termes traduisent une vie intérieure que l'œuvre non-lue mettrait en mouvement. Dans ses propos, J. Gracq signale le rôle fondateur de la citation ou de l'extrait, « un passage cité ailleurs isolément », qui déclenche chez lui une série d'associations qui résonnent en lui et font vibrer sa sensibilité. L'alchimie, qui s'opère dans la lecture, faisant glisser les livres fantômes, livres réels transformés, vers notre bibliothèque intérieure, s'opérerait aussi chez le non-lecteur. Il n'est donc pas à exclure qu'une œuvre non-lue puisse pénétrer un non-lecteur en intégrant sa bibliothèque intérieure d'une manière ou d'une autre.

Les didacticiennes de la littérature ayant été confrontées à des NLS vont en ce sens. B. Shawky-Milcent pose comme postulat de son travail sur l'appropriation des œuvres littéraires par des lycéens que « tout discours second sur un texte littéraire est la manifestation d'une appropriation réalisée par le lecteur » (2014 : 96), cette appropriation pouvant être lacunaire ou voilée. Elle décèle chez certains NLS les traces d'une « appropriation possible » (p. 313). Par les marques de subjectivité présentes dans la copie, l'humour du texte proposé et le plaisir qu'a visiblement pris un NLS à évoquer *Le Père Goriot* de Balzac, en se référant à certains extraits étudiés en classe, elle déduit qu'une forme d'appropriation a eu lieu. H. Cuin (2017) juge que certains NLS sont capables d'une lecture sensible d'un extrait de *Madame Bovary*, preuve que l'œuvre non-lue ne les laisse pas indifférents. Quant à S. Lemarchand (2017a), en analysant le

discours de NLS sur les œuvres non-lues, elle montre que certains parviennent à dépasser le simple résumé de l'intrigue pour l'enrichir d'éléments plus personnels. À l'en croire, ces discours ne s'élaboreraient pas sur la doxa, sur ce qu'il est bon de dire sur telle ou telle œuvre, mais, grâce aux échanges avec les lecteurs menés en classe, les NLS réussiraient à construire un discours qui soit le fruit de leur propre réflexion à partir de ce qui été dit en classe sur l'œuvre. Une parole personnelle adviendrait. Cette parole des NLS pourrait même, lors de ces échanges, jouer un rôle salvateur, d'après P. Bayard, qui juge la parole des non-lecteurs tout à fait stimulante car « ne pas connaître le texte [...] donne paradoxalement un accès plus direct, non certes à une vérité cachée de l'œuvre, mais à l'une de ses multiples richesses possibles » (2007 : 84). Dynamitant les idées reçues ou avançant des propositions audacieuses, les non-lecteurs auraient leur rôle à jouer dans ces échanges, qui sont aussi l'occasion pour eux si « droit [est] donné aux non-lecteurs de participer activement en classe, d'éprouver leur discours » (Lemarchand, 2017a : 47) et d'enrichir l'échange en apportant à la rencontre avec l'œuvre une originalité propre à la non-lecture. C. Augé (2020), qui a, d'une certaine façon, institutionnalisé la non-lecture, dans des séquences portant sur une tragédie de Racine, en demandant à ses élèves de ne lire que les passages dans lesquels intervenait le personnage qu'ils s'étaient vu attribuer, soutient que la non-lecture a libéré la parole des élèves sur des œuvres sacralisées qui empêchaient l'avènement d'une parole personnelle. Parce qu'ils avaient besoin d'informations qui leur manquaient, les élèves ont brisé la chape de silence qui s'abat parfois sur ces monuments et, ce faisant, la non-lecture « au cœur du dispositif [lui a] sembl[é] être enrichissante pour engager l'appropriation de l'œuvre » (p. 338). Ces travaux convergent vers l'idée que des NLS pourraient « apprivoiser l'œuvre » et « les œuvres non-lues fa[ire] tout de même l'objet d'une expérience intime » (Lemarchand, 2017a : 47). Ils nous autorisent à émettre l'hypothèse que des NLS tisseraient des liens personnels avec une œuvre non-lue aptes à faire entrer celle-ci dans leur bibliothèque intérieure.

## Conclusion du chapitre 2

La lecture est un phénomène complexe. Prise dans un jeu de représentations qui font de certains lecteurs des non-lecteurs, en ne considérant que certains genres ou certaines façons de lire comme de « vraies lectures », la lecture ne se départit pas de la non-lecture. L'étude des manières de lire et la prise en compte du lecteur réel témoignent de l'imbrication entre lecture et non-lecture. Aussi, au même titre que la lecture est une activité, le non-lecteur peut être envisagé comme un individu actif, ce qu'atteste le portrait de certains non-lecteurs plus ou

moins célèbres. Capables de circuler dans la bibliothèque collective, des non-lecteurs construisent savoirs et discours pertinents sur les œuvres non-lues notamment en recourant à la parole d'autrui. La bibliothèque virtuelle, intégrant pour les œuvres patrimoniales leurs OSS, constitue une ressource efficace pour un non-lecteur curieux qui chercherait à pallier sa non-lecture. Son habileté à se déplacer dans la bibliothèque collective et sa participation aux échanges sur les livres pourraient ouvrir le seuil de sa bibliothèque intérieure au livre non-lu.

Ces observations ont des répercussions importantes pour la recherche que j'entreprends.

La porosité entre lecture et non-lecture impose des choix décisifs pour circonscrire un objet, le NLS, qu'il est bien difficile de définir. Ces choix reposent sur des partis-pris qui seront détaillés dans la partie consacrée à la méthodologie de ma recherche.

La porosité entre lecture et non-lecture autorise à penser que quelque chose puisse se passer entre non-lecteur et œuvre non-lue, comme le prouvent des témoignages de grands lecteurs mais aussi comme l'ébauchent les travaux de didacticiennes s'intéressant aux NLS. Tous mettent en évidence le rôle déterminant de la bibliothèque virtuelle, espace d'échange sur les livres. La classe serait-elle le lieu privilégié de cette communication, permettant aux NLS de tisser un lien personnel avec le livre non-lu, non par la pratique de la lecture, mais par la pratique des échanges sur le livre, qui est encore une manière de construire ses connaissances puisque « savoir c'est apprendre au sein d'une pratique sociale » (Rastier, 2013 : 50) et de faire sienne une culture ? P. Bayard en doute, voyant en l'espace scolaire l'envers de la bibliothèque virtuelle, un « espace de violence où tout est fait, dans le fantasme qu'il existerait des lectures intégrales, pour savoir si les élèves qui l'habitent ont effectivement lu les livres dont ils parlent ou sur lesquels ils sont interrogés. Avec la visée illusoire, puisque la lecture n'obéit pas à la logique du vrai et du faux, de dissiper l'ambiguïté et d'évaluer avec certitude s'ils disent ou non la vérité » (2007 : 119). La critique paraît sévère mais soulève un double questionnement : comment l'école appréhende-t-elle la lecture des œuvres imposées ? Quelle parole sur les œuvres circule dans les classes ? Il est désormais nécessaire de faire un point sur la manière dont les œuvres sont étudiées au lycée.



## Chapitre 3 : l'enseignement de l'œuvre au lycée : construction du lecteur ou fabrique du non-lecteur ?

Ce chapitre vise à analyser les finalités de l'enseignement de l'œuvre littéraire au lycée. Quels sont les savoirs visés par cet enseignement et dans quelles conditions est-il mené ? L'enjeu est d'évaluer si les conditions d'enseignement et d'apprentissage de la littérature, lorsqu'il s'agit de faire lire et d'étudier une œuvre littéraire, concourent à former un lecteur autonome ou s'accommodent d'un non-lecteur des œuvres imposées. Pour cela, je m'appuierai sur des discours d'origine et de nature différentes. Je ferai appel à des discours prescriptifs : les textes institutionnels (programmes et instructions officielles) et des ouvrages à destination des enseignants et consacrés à l'œuvre intégrale (Gérard Langlade, 1991; Veck, 1998). Je solliciterai également des discours descriptifs à visée compréhensive issus de la didactique de la littérature et de la sociologie de l'éducation, qui rendent compte de pratiques de classe (pratiques déclarées, pratiques observées et pratiques expérimentales).

À l'aide d'un aperçu historique, je montrerai que les exigences de lecture n'ont cessé de croître au fil des décennies et que les objectifs liés à l'enseignement de l'œuvre se sont accumulés. Cet enseignement apparaît désormais tiraillé entre des objectifs nombreux, divers et parfois contradictoires. L'analyse de l'enseignement portant sur l'œuvre littéraire révèle en effet des tensions entre d'un côté la promotion de la lecture des œuvres et la volonté d'émancipation de l'individu par leur lecture et leur étude et, d'un autre côté, des conditions d'enseignement au lycée qui peinent à prendre en compte l'expérience de lecture et, qui, en apprenant davantage à construire un discours sur les livres qu'à lire les œuvres, pourraient participer à la fabrique du non-lecteur.

### 1. Aperçu historique : une exigence de lecture accrue

Les principales étapes de l'histoire de l'enseignement de l'œuvre au lycée du début du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours révèlent que l'exigence de lecture n'a cessé de croître pour les adolescents. Alors que l'on imposait aux premiers lycéens des lectures partielles, puisque l'enseignement reposait essentiellement sur l'étude de fragments, les nouveaux lycéens se voient désormais tenus de lire intégralement des œuvres, support valorisé pour l'étude de la littérature. Un lent renversement hiérarchique et symbolique s'est opéré entre l'œuvre et l'extrait qui rend compte de la transformation du regard de la société sur la lecture, activité

encore suspecte tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, devenue une valeur refuge depuis les années 1960-1970 (A.-M. Chartier & Hébrard, 1989).

1.1. Du début du XIX<sup>e</sup> aux années 1920 : la non-lecture de l'œuvre comme norme

### 1.1.1. *Le règne du fragment*

Avant l'apparition des « petits classiques » dans les années 1920, l'œuvre en classe a une existence fantomatique. En effet, non seulement l'œuvre n'est pas disponible dans une édition adaptée à l'usage scolaire, mais l'enseignement de la littérature, tirant son origine de celui de la rhétorique (Jey, 1998), est fondé sur l'étude du fragment. Les élèves travaillent sur de courts extraits dont ils doivent imiter la forme dans les exercices d'écriture de la classe de rhétorique et dont ils sont invités à admirer la portée morale. Ainsi, avant 1880, il n'est pas rare que les élèves de lycée utilisent des manuels qui ne mentionnent pas même le titre de l'œuvre dont sont tirés les extraits qu'ils contiennent (Denizot, 2015). Les formules des programmes témoignent d'une faible considération du tout au profit de la partie en invitant à expliquer des « morceaux choisis de prose et de vers des classiques français »<sup>1</sup>. Il y a bien cependant des œuvres au programme – M. Jey dresse le palmarès des huit premières œuvres étudiées de 1803 à 1925 – mais celles-ci ne sont appréhendées que par le prisme de l'extrait choisi qui en constitue la vitrine officielle. La non-lecture de l'ensemble est donc la norme.

L'enjeu n'est pas tant de lire ces œuvres que d'étudier, par l'extrait, ce qui fonde leur valeur esthétique et morale et de connaître les principaux auteurs constituant la mythologie nationale, par l'enseignement de l'histoire littéraire introduit en 1840 (Jey, 1998). À partir de 1880, les élèves possèdent pour ce faire deux types de manuels : un manuel d'histoire littéraire, long discours critique sur la littérature et les auteurs, et un recueil de morceaux choisis dont la finalité est d'illustrer le premier. Ces outils les dispensent de la lecture des œuvres, comme le regrette, par exemple, G. Lanson : « Le *Cours* d'histoire littéraire, imprimé ou oral, est quelque chose de désastreux. C'est la plaie de l'enseignement secondaire : il faut parler de tout à des enfants qui ne connaissent à peu près rien. On leur met dans la tête des formules et des jugements tout faits. On leur dit ce qu'il y a dans les choses, et on les dégoûte à jamais d'y aller

---

<sup>1</sup> Instructions de 1902 pour les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, ou la variante pour la classe de 2<sup>de</sup> : « morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> » (Instructions de 1902). Expressions que l'on retrouve avec de légères variations, dans le *Bulletin officiel de l'instruction publique* en 1923, dans le *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts*, du 1<sup>er</sup> juin 1931, dans les *Programmes et instructions* du 30 septembre 1938, ou encore en 1945 (arrêté du 27 juin 1945 : Nouveaux horaires et programmes de l'enseignement du 2<sup>nd</sup> degré) et en 1962.

voir » (cité par Jey, 1998 : 69). Les travers du cours d'histoire littéraire sont dénoncés jusque dans les instructions de 1909 : « [les enseignants] habituent les élèves à juger des auteurs qu'ils ne connaîtront jamais » (cité par Jey, 1998 : 68). On enseigne ce qu'il faut savoir de la littérature sans la lire. L'extrait se charge d'en donner à voir les plus belles pages, dans une fonction monumentaliste, et à apprendre à connaître un auteur et une époque, dans une visée documentaliste (Langlade, 1991). Le manuel de *Notre littérature étudiée dans les textes*<sup>1</sup> permet ainsi de découvrir deux facettes de Racine, un « Racine psychologue », à travers deux extraits différents, la scène 8 de l'acte III d'*Andromaque* et la scène 4 de l'acte IV d'*Iphigénie* sur l'amour maternel, et un « Racine historien », grâce à un extrait de *Mithridate*. L'œuvre, à laquelle l'extrait n'est rattaché que par le titre, demeure au second plan. La littérature répond à un double enjeu : instrument d'éducation d'une part, elle forme le goût des jeunes gens (selon la triade classique, le Beau, le Bon, le Vrai), objet de savoir d'autre part, le lycéen se doit de connaître les auteurs illustres de la littérature française. Pour cela, l'extrait a une efficacité certaine, surtout lorsqu'on considère que toutes les pages ne sont pas bonnes à lire, comme le rappellent les programmes de 1890 : « Le maître qui, par légèreté ou par dilettantisme plus que ridicule, conseillerait à ses élèves la lecture d'une seule page capable d'affaiblir leur vigueur morale et de les détourner de l'action, trahirait son devoir et son devoir le plus impérieux<sup>2</sup> ». Des voix divergentes, telles que celle de G. Lanson, s'élèvent parfois : « L'idée qu'un enfant, au sortir du lycée, "doit savoir" la littérature, est une des plus absurdes que je sache : la littérature, pour la majeure partie des hommes, ne doit pas être un objet de connaissance positive, mais un instrument de culture et une source de jouissance. Elle doit servir au perfectionnement intellectuel, et lui fournir un plaisir intellectuel. Aussi ne s'agit-il pas de « savoir » : il s'agit de fréquenter et d'aimer » (cité par Jey, 1998 : 69). Malgré les appels de G. Lanson à la pratique de la lecture, la non-lecture scolaire de l'œuvre reste la norme jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle pour des raisons pragmatiques (non disponibilité des œuvres), morales et didactiques.

### 1.1.2. *L'œuvre hors de la classe*

Parce que l'on se méfie de la lecture de certains genres, de certains auteurs ou de certaines œuvres – l'ouverture aux « grands » des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles ne doit se faire qu'avec « la plus grande prudence » (Instructions de 1885, citées par Jey, 1998 : 24) – la lecture intégrale

---

<sup>1</sup> Braunschvig, M. (1927) [4<sup>e</sup> éd.]. *T1 des origines à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Colin.

<sup>2</sup> *Enseignement secondaire. Instructions, programmes et règlements*. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. 1890, p. 32.

d'une œuvre pénètre difficilement l'espace scolaire et reste de la responsabilité des familles. V. Houdart-Mérot (1998) relève cependant, dans les devoirs de français de certains élèves, des comptes rendus de lectures « faites en classe ou dans la famille » dès 1911, mais signale qu'« il ne s'agit nullement de lire à tout prix. La lecture n'est pas encore l'impératif catégorique qu'elle deviendra par la suite » (p. 79). L'école ne cherche pas véritablement à s'immiscer dans cette pratique privée mais peut essayer de l'orienter, comme l'affirme cet extrait des instructions officielles de 1909 qui recommande de « laisser aux élèves une certaine latitude pour leurs lectures personnelles, sauf à les conseiller discrètement chaque fois qu'ils en offriront eux-mêmes l'occasion naturelle. Certains professeurs les engagent à noter leurs impressions et souvenirs de lectures dans un cahier qu'il y a intérêt à consulter » (cité par Houdart-Mérot, 1998 : 78).

Petit à petit naît un espace interstitiel entre la classe et la maison où certaines lectures d'œuvres, non imposées mais conseillées, voire fournies par l'armoire-bibliothèque de classe, se déploient. Mais il s'agit peut-être encore davantage de contrôler ce qui est lu que d'inciter à lire. La situation se modifie à partir des années 1920.

## 1.2. Des années 1920 aux années 1960 : la non-lecture de l'œuvre comme possible

### 1.2.1. *De la contestation des « bribes minuscules » ...*

On trouve dès les instructions de 1890 un regard critique sur le fragment. Les textes officiels signalent le danger « de présenter des fragments, qui détachés de leur place naturelle, perdent une partie de leur intérêt historique, de leur vérité, de leur beauté <sup>1</sup> ». La critique se fait au nom de la vérité : le fragment risque de donner une image tronquée de l'auteur, de sa pensée ou de la période historique qu'il documente. On met en garde, dans ces mêmes instructions, contre un enseignement du français qui se réduirait à l'étude de « bribes minuscules <sup>2</sup> » et l'on encourage à travailler sur des extraits plus longs voire à parcourir certaines œuvres :

C'est dans les classes de lettres surtout qu'il convient de multiplier les lectures et de prolonger les explications. Pour en mieux marquer encore la nécessité, le programme contient cette nouvelle formule : « Lecture et explication de textes suivis et de morceaux choisis ». Elle ne fait que consacrer le progrès réalisé depuis plusieurs années, **depuis qu'on ne se contente plus, comme autrefois de lire et de commenter quelques pages de français apprises par cœur mais que l'on veut connaître de nombreux morceaux et des ouvrages complets<sup>3</sup>**. (c'est moi qui souligne)

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 23.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p.23.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 31.

Cependant, d'après V. Houdart-Mérot (1998), l'exigence de lecture complète date véritablement de 1920 parce qu'elle est rendue possible par le mouvement éditorial. L'apparition des petits classiques donne accès à certaines œuvres. On voit apparaître dans les programmes à côté des « scènes choisies » des précisions d'intégralité qui ne figuraient pas jusqu'alors :

[les élèves] seront acheminés à l'étude du théâtre par les fables ayant le caractère de dialogues et ils y seront directement préparés par les scènes choisies de Molière, dont on poursuivra en Cinquième et en première année d'école primaire supérieure la lecture commencée dans la classe précédente, par les scènes choisies de Corneille qui sont abordées cette année-là, enfin **par deux pièces entières** que, parmi celle du XVII<sup>e</sup> siècle, leur caractère et leurs dimensions leur rendront plus accessibles<sup>1</sup>. (c'est moi qui souligne)

Des œuvres peuvent désormais être lues en intégralité, comme les pièces de théâtre classique. D'autres œuvres ne sont pas publiées *in extenso* mais par morceaux choisis, l'exigence de lecture restant limitée. Il est donc encore difficile de parler d'impératif de lecture de l'œuvre. Jusque dans les années 1960, les œuvres au programme sont principalement des pièces de théâtre et des « pièces détachées » (Kuentz, 1972), car détachables, d'ensembles constitués de parties autonomes (caractères, pensées, oraisons, lettres, fables...). Ainsi les programmes de 1925 ne mentionnent-ils pas *Les Provinciales* comme on le ferait aujourd'hui mais **une Provinciale**. Une évolution s'opère néanmoins. Chercher à donner le goût de lire à ses élèves n'est plus aberrant même s'il faut être prudent et les orienter vers des auteurs distingués. Pour les classes de 3<sup>e</sup>, 2<sup>de</sup> et 1<sup>re</sup>, conseil est donné en 1925 de faire sentir aux élèves « par des conseils aussi bien que par des questions la nécessité de lire le plus grand nombre des auteurs figurant au programme de l'année<sup>2</sup> ».

De nouvelles modalités de lecture apparaissent dans les instructions officielles. Celles de 1925 présentent « la lecture courante », qui consiste, d'après V. Houdart-Mérot (1998), à prendre connaissance des textes par leur lecture intégrale et non seulement par des morceaux choisis, ou au moins par des étendues plus vastes. Elle n'est pas assortie d'une étude du texte lu.

---

<sup>1</sup> Programme de la classe de 5<sup>e</sup>. Dans *Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du 2<sup>d</sup> degré*. 2<sup>e</sup> éd. (1951). Ministère de l'Éducation nationale. Paris : Vuibert, p. 58.

<sup>2</sup> *Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges*, (2<sup>e</sup> éd). Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts, p. 37.

### 1.2.2. ... à la lecture suivie

Les instructions de 1938 détaillent un ensemble formé par la lecture suivie et la lecture dirigée, qui apparaissent, elles, non seulement comme des modalités de lecture, comme la lecture courante, mais aussi comme des modalités d'étude. Deux objectifs leur sont conférés : replacer un détail dans un ensemble et donner le goût de lire, préoccupation nouvelle dans les textes officiels. Sans que la classe ne lise nécessairement l'intégralité de l'œuvre (mais cela est possible hors de la classe), elles construisent une traversée dans l'œuvre pour en saisir l'intérêt général et en comprendre les ressorts. La non-lecture est donc encore un possible mais n'est plus la norme. En classe, on lit à voix haute les principales scènes ; on résume les passages intermédiaires et le professeur s'assure par des questions orales après chaque scène ou chaque passage étendu que les élèves ont compris le sens du texte. Aucune étude d'ensemble n'est encore d'actualité. On n'est cependant passé de l'extrait de l'œuvre (voire l'extrait sans l'œuvre avant 1880) à l'œuvre par extraits (Louichon & Eugène, 2019) grâce à ces nouvelles modalités d'étude.

La distinction entre lecture suivie et lecture dirigée n'est pas toujours très claire. Pour V. Houdart-Mérot (1997), la différence essentielle tient à la préparation exigée des élèves. Quand la lecture suivie n'impose des élèves aucun travail préalable, la lecture dirigée leur demande de répondre à quelques questions, qui préparent la lecture du passage, ou d'écouter un cours magistral, visant à orienter l'attention des élèves sur tel ou tel point du texte : « Avant d'aborder le texte, le professeur donnera d'avance à ses élèves, les indications pour le comprendre et en tirer profit ». Ainsi il les aide « à se placer au point de vue d'où il convient de [...] considérer [le texte]<sup>1</sup> », d'après les instructions de 1938. C'est en ce sens qu'elle est nommée « dirigée ». Ce sont donc des « vitesses horaires de lecture » différentes (Houdart-Mérot, 1997 : 5) qui répondent à des objectifs différents. À partir des instructions de 1952, ces deux modalités sont confondues sous le syntagme « lecture suivie et dirigée ». Quels que soient le temps d'arrêt sur un extrait et la finalité de son étude (compréhension globale ou compréhension plus fine), la lecture suivie et dirigée donne une place à l'œuvre qu'elle ne semblait pas avoir auparavant et accroît l'étendue de l'œuvre lue. De 1938 à 1945 (pour les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>), les lectures suivies et dirigées concernent des « œuvres complètes ou des textes étendus » quand les explications s'appliquent à de « courts morceaux spécialement

---

<sup>1</sup> *Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du 2<sup>nd</sup> degré*. 2<sup>e</sup> édition (1951). Ministère de l'Éducation nationale. Paris : Vuibert, p. 63.

choisis ». Dans les grandes classes du lycée, l'explication de texte reste l'exercice central ; on peut néanmoins penser que l'œuvre et les livres y prennent aussi une place grandissante. Certains extraits étudiés ne sont plus indépendants de leur ensemble et l'on appréhende des parties plus étendues de celui-ci.

Parallèlement à cette progression de l'œuvre en classe, l'école se préoccupe davantage de la lecture hors de la classe. À partir de 1925, les « compte rendus » de lecture font officiellement leur entrée dans les programmes officiels<sup>1</sup>. Cette pratique antérieure est donc entérinée. Les instructions de 1938 rendent ces comptes rendus obligatoires dès la 5<sup>e</sup> en précisant que les œuvres sur lesquelles ces exercices portent sont soit celles de la bibliothèque de classe, soit celles des lectures suivies.

La place de l'œuvre progresse donc à l'école entre 1920 et 1960. Sa lecture et son étude se font par les modalités de la lecture suivie ou de la lecture dirigée, qui laissent encore une place à la non-lecture. L'explication d'un extrait occulte sans doute moins l'ensemble dont il fait partie lorsque celui-ci est disponible grâce au mouvement éditorial. La lecture n'est cependant pas encore assortie d'une obligation comme cela le devient au tournant de 1960.

### 1.3. Depuis les années 1960 : la non-lecture de l'œuvre comme interdit

#### 1.3.1. *La lecture comme priorité*

Les transformations des institutions politiques de la culture et de l'éducation à la fin des années 1950 et les mouvements d'éducation populaire qui cherchent à rapprocher le peuple du livre, perçu désormais comme une voie d'accès à l'éducation, bouleversent le discours sur la lecture et influencent la place de celle-ci à l'école. Jusque dans les années 1960, la faible lecture ne fait pas l'objet de déploration (Houdart-Mérot, 1998). À partir de cette époque, la lecture devient un enjeu majeur et la non-lecture sera perçue comme le symptôme d'un échec de l'enseignement.

Dans une instruction sur l'enseignement dans les cours complémentaires généraux en date du 1<sup>er</sup> octobre 1957, on déplore la faible lecture des élèves et la responsabilité de l'école dans cette désaffection :

Une constatation à peu près générale est que nos élèves lisent peu. Sans doute ce sont parfois les moyens qui font défaut, puisque trop souvent l'école ne dispose pas de

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 25.

bibliothèque. [...] Mais trop souvent aussi, les élèves, loin d'être encouragés, sont détournés de la lecture par l'obligation de s'acquitter de certaines tâches [...]. C'est ainsi qu'on étouffe les textes réservés à une "lecture expliquée" sous le poids fastidieux d'une "préparation" mal conçue qui exige de l'élève 4 ou 5 pages d'écriture et parfois davantage<sup>1</sup>.

Certains manuels témoignent des modifications en cours. Dans l'ouvrage *Textes choisis pour la lecture et l'explication*<sup>2</sup>, paru en 1959, la longue notice biographique sur l'auteur a disparu et les extraits d'une même œuvre se multiplient. On peut y lire pas moins de huit extraits de *Tartuffe*. Ce manuel, destiné aux premières technologiques, semble précurseur. La place de l'œuvre s'affirme. De plus en plus de manuels incitent l'élève à se procurer l'œuvre dont sont tirés les extraits<sup>3</sup>, œuvre accessible en Livre de Poche à partir de 1953. La couverture d'une édition est parfois reproduite dans le manuel<sup>4</sup> et répond à la nécessité formulée notamment par le Manifeste des Charbonnières de découvrir l'objet-livre. Ce manifeste, paru en 1969, critique sévèrement le recours aux extraits. Il en dénonce l'arbitraire du découpage, la décontextualisation et la censure qu'il facilite (Houdart-Mérot, 1998). L'école répond en partie à la critique de l'extrait isolé<sup>5</sup> par l'introduction des groupements thématiques qui visent à rapprocher l'enfant et le livre en mettant en évidence des préoccupations communes et des pistes de réflexion « plus féconde[s] » comme on peut le lire dans le manuel *Grands thèmes littéraires*<sup>6</sup>. C'est cependant la mise en circulation de l'œuvre et l'exigence de sa lecture intégrale qui marquent un tournant majeur.

Lire et donner le goût de lire aux élèves deviennent des objectifs fondamentaux des programmes de français : « [les enseignants] veillent à ce que tout texte retenu contribue à la formation intellectuelle, esthétique, morale des élèves et **suscite en eux le goût durable de la lecture personnelle**<sup>7</sup> », ou encore « Le premier devoir du professeur de français est d'éveiller

---

<sup>1</sup> Arrêté du 23 juin 1962, programme applicable à la rentrée 1966. Horaires et programmes des collèges d'enseignement général. *Programmes et instructions, répartition mensuelles et hebdomadaires*, Paris : Hachette, 1968, p. 699.

<sup>2</sup> Barthélémy, B. (1959). *Textes choisis pour la lecture et l'explication*. Paris : A. Hatier.

<sup>3</sup> Exemples : « Il nous semble important qu'à la fin des études secondaires, l'élève ait une connaissance d'ensemble d'œuvres fondamentales et nous ne saurions trop lui conseiller d'aller plus loin encore, en lisant le texte intégral dans ces éditions "de poche" qui sont aujourd'hui accessibles » dans Brunel, P. et Huisman, D. (1970). *Grands thèmes littéraires*. Paris : Fernand Nathan, p.3 ; « [Les extraits] seront susceptibles de leur donner le désir de rechercher par eux-mêmes d'autres lectures que celles de "morceaux choisis" » dans Cohen-Bacri, H et Kirsch, E. (1970). *Les textes et la vie. 1970*. Paris : Le Masson, p. 5.

<sup>4</sup> Exemple : manuel Brunel, P. et Huisman, D. (1970). *Grands thèmes littéraires*. Paris : éd. Fernand Nathan.

<sup>5</sup> Pour plus de précision sur la « dispute » des extraits voir l'article de J. Babin, « La dispute des extraits et la mise en circulation de l'œuvre intégrale dans les classes de français ». Dans Belhadjin, A. et Perret, L. (2019). *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*. Bruxelles : Peter Lang.

<sup>6</sup> *Op. cit.*

<sup>7</sup> B.O. n°22 bis du 19 juin 1977. Dans B.A. p. 1558.

en chacun de ses élèves un intérêt personnel pour la lecture<sup>1</sup> ». On cherche à réduire l'écart entre pratique scolaire et pratique sociale. La notion d'intégralité fait alors son apparition dans les programmes en 1977, prémices à la naissance et à l'essor de l'œuvre intégrale.

### 1.3.2. *La lecture autonome comme prérequis, œuvre intégrale et lecture cursive.*

La première occurrence du terme « intégralité » se trouve dans les instructions de 1977 pour le collège. L'utilisation du syntagme « œuvre intégrale » ne renvoie pas encore à une modalité d'étude et de lecture spécifique. Reliée à la lecture suivie et dirigée, elle souligne la volonté institutionnelle de faire lire et étudier des ensembles toujours plus vastes : « La lecture suivie et dirigée convient particulièrement au genre narratif et au théâtre. [...] Elle permet de prendre connaissance d'une œuvre intégrale ou du moins d'en embrasser des parties étendues<sup>2</sup> ». On peut voir en ces lignes un pas supplémentaire vers l'imposition de la lecture de l'œuvre.

Les instructions officielles de 1985, pour le collège, et de 1987, pour le lycée, fondent la naissance de « l'œuvre intégrale » (Langlade, 1991). Des formules telles qu'« il est nécessaire de mettre l'élève le plus rapidement et le plus souvent possible dans les conditions réelles de la lecture [...], pour le domaine littéraire, devant des œuvres intégrales<sup>3</sup> », « l'activité de lecture ne prend tout son sens que devant les œuvres intégrales<sup>4</sup> » promeuvent la lecture de l'œuvre. Cette lecture est considérée comme une situation de lecture authentique, quand celle des fragments paraît un artifice scolaire (Houdart-Mérot, 1997). Le renversement hiérarchique entre œuvre et extrait est consommé. À partir des années 1980, les élèves doivent lire et étudier en priorité des œuvres.

Alors que la lecture suivie constituait un accompagnement par l'enseignant de l'élève dans la lecture, la lecture de l'œuvre intégrale (désormais OI) exige une autonomie des élèves. En 1988, les instructions pour le lycée avancent que l'OI « fait appel à la lecture personnelle des élèves hors de la classe<sup>5</sup> ». Cette exigence est réaffirmée au lycée, en 2001, « découverte dans un premier temps grâce à une lecture cursive, l'œuvre est ensuite reprise et étudiée de

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 1561.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 1550.

<sup>3</sup> *Collèges. Programmes et instruction 1985*. Ministère de l'éducation nationale. CNDP, p. 30.

<sup>4</sup> *B.O. spécial* n°1 du 5 février 1987, p. 9.

<sup>5</sup> *B.O. supplément* au n°22 – 9 juin 1988, « Programmes des classes de première et terminales des lycées d'enseignement général et technologique », p. 10.

façon analytique<sup>1</sup> » ; mais également au collège : avec quelques réserves en 1996 – « L'étude de l'œuvre intégrale appelle, idéalement, une lecture cursive préalable de l'œuvre par les élèves, une évaluation de leur réception première, et une analyse de l'œuvre considérée comme un "tout de signification"<sup>2</sup> » – sans réserves en 2008 – « L'étude de l'œuvre intégrale s'appuie sur une lecture complète préalablement effectuée par l'élève<sup>3</sup> ». Ainsi, la tâche des élèves se complexifie puisque, la lecture de l'œuvre semblant aller de soi pour tous, elle est un préalable à l'étude et laissée à la charge des élèves hors de la classe.

À partir de 1996 au collège et de 1999 au lycée, on voit apparaître l'expression « lecture cursive ». Reliée à l'œuvre intégrale, elle désigne cette première lecture, autonome et préalable à l'étude de l'œuvre. Définie comme « la forme usuelle de la lecture personnelle<sup>4</sup> » ou comme « la lecture la plus ordinaire qui soit », la lecture cursive remplace la « lecture courante » : « "cursive" a été préféré, parce que "courante" a aussi un autre sens, et que l'adjectif "cursive" suggère, comme un idéal à atteindre, la lecture d'un texte du début à la fin, à la fois rapide et complète, et saisissant bien le sens<sup>5</sup> ». Le syntagme est repris au lycée à partir des instructions de 1999 dans un sens similaire à celui donné au collège : « forme libre, directe, courante de la lecture [...] [qui] vise une saisie du sens dans son ensemble<sup>6</sup> ». Alors qu'au collège cette modalité de lecture est encore « un idéal à atteindre », cette réserve disparaît au lycée. Il semble qu'on exige des lycéens qu'ils lisent et comprennent le corpus scolaire avant même que celui-ci soit étudié. L'étude affinera la compréhension mais la saisie globale du sens est présentée comme un prérequis.

La lecture cursive (désormais LC) est donc d'abord une modalité de lecture. Elle intervient en amont d'une séquence, comme découverte de l'œuvre, pendant une séquence, comme accompagnement, ou en fin de séquence, comme prolongement. Elle « peut s'appliquer à des documents, extraits et textes brefs, mais son objet essentiel est la lecture d'œuvres complètes<sup>7</sup> ». Par métonymie, l'expression en vient à désigner les œuvres dont l'élève doit prendre connaissance par « une lecture personnelle [...] en dehors du temps scolaire mais le

---

<sup>1</sup> B.O. n°28 du 12 juillet 2001.

<sup>2</sup> B.O. n° 25 du 20 juin 1996, p. 187.

<sup>3</sup> B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008, p. 3.

<sup>4</sup> B.O. n° 25 du 20 juin 1996, p. 18.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 39 (pour les deux citations). Il est à noter que cette modalité de lecture ne concerne pas seulement des œuvres complètes mais aussi des textes isolés ou regroupés. Néanmoins, les programmes précisent : « [la lecture cursive] peut s'appliquer à des documents, extraits et textes brefs, mais son objet essentiel est la lecture d'œuvres complètes. » B.O.E.N. n°28 du 12 juillet 2001 [en ligne].

<sup>6</sup> B.O.E.N. n°6 hors-série, 12 août 1999, classe de 2<sup>de</sup>, p. 38.

<sup>7</sup> B.O.E.N. n°28 du 12 juillet 2001 [en ligne].

plus souvent en rapport avec le travail conduit en classe<sup>1</sup> ». Ces œuvres ne feront ni l'objet d'une séquence ni l'objet d'une lecture analytique, puisque, par définition, lecture cursive et lecture analytique sont deux modalités de lecture opposées, saisie rapide et globale pour la première et « examen méthodique du texte<sup>2</sup> » pour la seconde. Une répartition entre OI et LC s'établit dans les programmes, imposant un nombre d'œuvres à lire.

En 1988, les programmes n'affichaient pas de nombre minimal d'œuvres à faire lire. C'était encore le cas en 1996, mais dans les exemples de répartition invoqués par les programmes de 1<sup>re</sup>, la part d'OI est supérieure à celle des groupements de textes (quatre contre trois en séries générales : trois contre deux en séries technologiques<sup>3</sup>), confirmant le privilège accordé à la lecture d'œuvres. À partir de 1999, un nombre minimal d'œuvres à lire s'impose. Fixé à six en 1999, 2001 et 2010, il s'élève à sept en 2019 (4 OI et 3 LC). Faire lire les élèves est un impératif qui se décline en quantité de pages (il faut que les œuvres soient lues intégralement) et en nombre de livres. Les programmes de 2001 et de 2010 pour le lycée invitent les enseignants à faire pratiquer aux élèves des « lectures aussi nombreuses que possible », tout en reconnaissant que ces jeunes gens « n'en ont pas toujours l'habitude ou le goût<sup>4</sup> ». Charge à l'enseignant de faire avec ce constat.

L'exigence de lecture pour les élèves s'est donc considérablement accrue au cours des décennies. Les livres sont plus nombreux. Ils doivent être parcourus en intégralité et compris. Cette lecture doit se faire en autonomie, afin que l'étude de l'œuvre soit désormais une relecture pour l'OI, ou que la prescription de la LC mène à une reprise de l'œuvre en classe plutôt sommaire. L'étude de l'œuvre, quant à elle, s'est complexifiée, pour l'OI, et sans doute opacifiée, pour les LC.

### *1.3.3. Des modalités d'étude qui se complexifient*

À sa naissance, l'OI est rattachée à la lecture suivie et dirigée qui a peu évolué depuis les instructions de 1938 comme le prouve cet extrait des programmes de 1977 :

La lecture suivie et dirigée convient particulièrement au genre narratif et au théâtre. [...] elle permet de prendre connaissance d'une **œuvre intégrale** ou du moins d'en embrasser des parties étendues ; elle peut s'enrichir de lectures complémentaires ; au cours d'une séance, elle peut porter sur une centaine de lignes ou de vers formant un tout, ou, sous bénéfice de résumés pour les passages de moindre intérêt, sur un chapitre de roman ou un

---

<sup>1</sup> B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008, p. 3.

<sup>2</sup> B.O.E.N. n°6 hors série, 12 août 1999, classe de 2<sup>de</sup>, p. 38.

<sup>3</sup> B.O. spécial n°10 du 28 juillet 1994.

<sup>4</sup> B.O.E.N. n°28 du 12 juillet 2001.

acte en entier. Dirigée, elle répond à un projet précis, s'éclaire des indications données par le professeur sur l'enchaînement de l'action, la conduite des personnages, le sens et la tonalité de l'ensemble : elle peut avoir été préparée par une ou deux brèves questions qui éveillent la curiosité et orientent la réflexion. Le professeur assure lui-même la première lecture, puis fait lire à des élèves des passages choisis. Il convient de ne pas accomplir d'une seule traite un trop long parcours et de marquer des pauses aux fortes articulations. On fait alors le point, après avoir élucidé les difficultés qui s'opposeraient à la compréhension, sans chercher à tout dire<sup>1</sup>.

L'œuvre intégrale trouve donc son origine dans la lecture suivie et dirigée. Pensée ainsi, l'accompagnement de l'enseignant reste important. Les instructions de 1985 poursuivent cette filiation : « Le professeur s'applique à faire découvrir [les OI] sous des angles variés et par des travaux divers (lectures suivies, étude méthodique d'un passage, exposés, dossiers individuels ou collectifs, exercices écrits, etc.) de manière à en faire saisir les aspects majeurs, la cohérence et la portée<sup>2</sup> ». La lecture suivie y est présentée comme une modalité de lecture de l'OI possible, mais non exclusive. La logique cumulative des activités proposées révèle une volonté à la fois de ne pas réduire l'étude de l'œuvre intégrale à l'étude d'extraits, qui construisent une traversée dans l'œuvre comme cela a été fait auparavant, mais aussi de chercher des activités qui permettent de saisir la globalité de l'œuvre. Les modalités d'étude se diversifient, complexifiant la tâche des élèves. L'accumulation révèle également, sans doute, l'introduction d'une nouvelle notion sans réelle didactisation, pensée essentiellement comme activité de lecture avant d'être une modalité d'étude. Dans les instructions de 1985 et 1987, l'articulation entre lecture et étude est peu précisée.

En 1988, les instructions marquent une volonté de rupture par rapport à la tradition de la lecture suivie dans laquelle l'OI plongeait pourtant ses racines. Les documents officiels sont à cet égard de plus en plus clairs et catégoriques : « Le professeur ne réduit l'étude de l'œuvre intégrale ni à une lecture suivie ni à l'explication de quelques extraits ni à une fiche de lecture ni à une série d'exposés<sup>3</sup> » (1988), « L'étude de l'œuvre intégrale se distingue absolument de la lecture suivie<sup>4</sup> » (1996). Ces transformations, en coupant la filiation entre OI et lecture suivie, disent ce que celle-là n'est pas, mais sont peu loquaces sur ce qu'elle est.

La notion d'œuvre intégrale recouvre donc deux réalités, une modalité de lecture, lecture autonome (qui sera nommée LC à partir de 1996), prérequis à l'étude, et une modalité d'étude,

---

<sup>1</sup> *B.O.* n°22 bis du 19 juin 1977. Dans *B.A.* p.1559.

<sup>2</sup> *Collèges. Programmes et instructions 1985.* Ministère de l'éducation nationale. Paris : CNDP, 1985, p. 9.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 11.

<sup>4</sup> *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnements.* Ministère de l'Éducation nationale. Paris : CNDP, 1996, p. 187

qui marie la traditionnelle explication de texte (devenue lecture méthodique en 1987 puis lecture analytique en 1999 et explication de texte dont la méthode est laissée au choix du professeur en 2019) – activité centrée sur l'extrait et composante de l'épreuve orale des Épreuves Anticipées de Français (EAF) – avec des activités qui cherchent à saisir la globalité de l'œuvre qui n'existaient pas dans la lecture suivie. Certaines de ces activités peuvent être héritières de celles qui accompagnaient les lectures courantes, comptes rendus et plus tard fiches de lecture. Les instructions de 1981 pour le lycée montrent qu'avant l'apparition de l'OI, une étude « globale » qui « embrasse la totalité d'une œuvre, dont elle met en lumière un ou plusieurs aspects majeurs, la signification ou la portée » (citées par Houdart-Mérot, 1998 : 186) existait pour l'étude de « plusieurs ouvrages complets ». En 1983, quelques « études d'ensemble » sont données à titre d'exemples : « la peinture de la condition ouvrière dans *Germinal* », « l'action dramatique dans *Le Mariage de Figaro* ». En 1988, avec l'apparition de l'OI, les instructions renforcent les activités visant à saisir la globalité d'une œuvre : « [L'OI] peut faire alterner la lecture méthodique de passages limités et l'analyse d'ensembles plus vastes (jusqu'à un acte ou un chapitre). [...] Elle peut donner lieu à l'élaboration de fiches individuelles ou collectives, susciter des recherches thématiques ou problématiques, fournir le sujet de comptes rendus écrits ou oraux, d'exposés, de débats ou de composition écrite » (p.10). En 2001, les documents d'accompagnement confirment cette diversité des formats et des modalités d'étude : « Il existe diverses méthodes d'approche de l'œuvre intégrale. On peut faire alterner des temps d'analyse de certains passages et des temps de vision d'ensemble ; un temps de synthèse est toujours prévu. L'étude de l'œuvre intégrale peut être associée à celle d'autres textes en extraits<sup>1</sup> ». Alors que lire et étudier quelques extraits pouvaient suffire dans la lecture suivie et dirigée, il faut à présent étudier l'œuvre, non dans son intégralité, mais dans sa globalité par des modes d'approche fort différents.

L'épreuve obligatoire de littérature en Terminale L, créée en 1994<sup>2</sup>, repose sur le traitement de deux questions sur des œuvres au programme qui s'apparente davantage au modèle de la leçon de l'agrégation (qui présente des œuvres au programme depuis sa conception). La liste des sujets envisageables signale la maîtrise à laquelle un élève est censé parvenir à la fin des apprentissages sur une œuvre :

Les questions peuvent porter sur l'ensemble de l'œuvre (composition, forme, spécificité, implications de l'auteur etc.) – sur un aspect ou une partie d'une œuvre (un thème ou un motif significatif, un élément de la technique argumentative, poétique, narrative ou

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 83.

<sup>2</sup> *B.O.* n°25, du 23 juin 1994.

dramatique, la fonction ou l'importance d'un passage, d'un rôle d'un personnage, le développement d'une idée ou d'une thèse - éventuellement sur un point précis de comparaison entre plusieurs œuvres [...])<sup>1</sup>.

Si cette épreuve a été supprimée avec la réforme du lycée de 2019, celle-ci ne marque aucun recul de l'œuvre intégrale, bien au contraire, puisqu'un programme d'œuvres<sup>2</sup> est désormais imposé à tous les élèves, l'enseignant ne disposant que du choix entre trois œuvres prescrites dans chaque objet d'étude pour adapter ses exigences de lecture à ses élèves. Les notions d'œuvre intégrale et de lecture cursive sont conservées, sans être redéfinies, et l'étude d'œuvres accompagnée de parcours thématiques. Étude d'extraits pour l'explication de texte, étude d'ensemble et étude de parcours se mêlent désormais, exigeant des élèves la maîtrise de diverses modalités d'étude.

On aurait tort de penser que l'étude de la lecture cursive ne pose pas de problème dans la mesure où celle-ci est beaucoup plus sommaire voire inexistante. Les ambiguïtés du statut de ces lectures<sup>3</sup> n'en facilitent pas la saisie et exigent des lycéens qu'ils sachent tirer profit de lectures menées et étudiées en grande autonomie.

« Lecture [...] la plus libre », faite « par curiosité et pour le plaisir de lire<sup>4</sup> », la lecture cursive a été conçue pour « motiver la lecture<sup>5</sup> » et « donner des références, offrir à ceux qui ne manquent un accès aussi large que possible à l'héritage culturel<sup>6</sup> ». A. Rouxel y voit la volonté institutionnelle de « déscolariser la lecture » (2001 : 75), l'école cherchant à lutter contre les reproches parfois faits à l'enseignement d'éloigner les élèves de la lecture en distillant ennui, par excès de formalisme. Cette déscolarisation prend la forme d'une liberté toute relative. En effet, ces lectures n'en demeurent pas moins des lectures scolaires, obligatoires et sous contraintes. Les programmes signalent le rôle prescripteur de l'enseignant : « En classe, le professeur propose des titres et des textes<sup>7</sup> ». L'adjectif « libre<sup>8</sup> » qu'affiche la définition de la

---

<sup>1</sup> *B.O.* n°25, du 23 juin 1994.

<sup>2</sup> 4 œuvres intégrales et 3 lectures cursives, *B.O.* spécial n°1 du 22 janvier 2019.

<sup>3</sup> J'utilise à partir d'ici l'expression « lectures cursives » dans le sens métonymique du syntagme, c'est-à-dire pour désigner les œuvres données à lire de manière cursive.

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation nationale (2001). *Documents d'accompagnement des programmes, Français, classes de seconde et première*. Paris : CNDP, p. 82.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>7</sup> *B.O.E.N.*, n°28 du 12 juillet 2001

<sup>8</sup> Liberté soulignée aussi bien en 2001 : « Les élèves ont déjà pratiqué cette forme de lecture au collège, la plus libre » (*Documents d'accompagnement*, p. 82) qu'en 2008 : « La lecture cursive est la forme libre [...] de la lecture » (*Documents d'accompagnement*, p. 22).

lecture cursive renvoie surtout à la nécessité pour les élèves de mener ces lectures seuls et d'apprendre à s'en nourrir par eux-mêmes étant données les modalités d'étude de ces lectures.

Les modalités d'étude des LC sont assez réduites. Comme la lecture cursive est une modalité de lecture visant à saisir le sens global d'un texte, les œuvres lues de cette manière font l'objet d'une reprise sommaire. Les programmes de lycée de 2001 précisent que les LC sont choisies « en fonction d'un projet » et que l'enseignant se doit d'établir « des bilans<sup>1</sup> ». Les instructions officielles sont assez discrètes sur la forme que peut prendre ce « bilan ». Les documents d'accompagnement ébauchent quelques pistes pour les enseignants. Ceux pour la classe de 6<sup>e</sup>, en date de 1996, suggèrent quelques activités : questionnements pour vérifier la compréhension globale, résumés, reformulations... Ils confirment qu'« un exercice en classe doit en assurer le prolongement, en préciser l'utilisation, et fournir les explications nécessaires » (cité par Michel, 2001 : 181) si bien que « la lecture cursive doit trouver un écho concret dans la classe » (Michel, 2001 : 181). Dans les exemples de démarches fournis par les documents d'accompagnement du programme de lycée (2001), des lectures cursives d'extraits sont insérées au cœur d'une séquence sur le biographique<sup>2</sup> sans que ne soit abordée l'exploitation d'une œuvre complète lue en lecture cursive. Il est donc difficile à la seule lecture des documents institutionnels de se faire une idée précise de l'exploitation attendue des LC en classe. Il ne s'agit pas d'un bilan évaluatif, visant à contrôler la lecture effective des œuvres, puisque les documents d'accompagnement précisent que le professeur « n'est pas tenu de noter les lectures cursives<sup>3</sup> ». En 2010, les programmes exigent : « une exploitation [des LC] dans le cadre de la séquence d'enseignement » sans précision supplémentaire.

Destinées à construire une culture littéraire par la mise en réseau d'œuvres diverses, les LC permettent « de prolonger et d'élargir la réflexion » pour les documents d'accompagnement de 2001. Le corpus, pour ce faire, peut être plus ouvert que celui des OI<sup>4</sup>, mais il ne peut se confondre avec celui des lectures privées des élèves. Il est donc loin d'être sûr que la LC soit une scolarisation de la lecture personnelle, comme l'affirme R. Michel (2001). Faut-il que les élèves lisent les LC prescrites de la même manière qu'ils lisent leur corpus privé ? On peut aussi

---

<sup>1</sup> Ces trois citations sont extraites du *B.O.E.N.*, n°28 du 12 juillet 2001.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 120-121.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 82.

<sup>4</sup> Les programmes de 2019 réaffirment cette ouverture du corpus en y incluant la littérature étrangère notamment : « [Le professeur] propose, en particulier pour les lectures cursives, des œuvres appartenant aux littératures étrangères, du passé lointain - en particulier les textes de l'Antiquité - jusqu'à la période moderne et contemporaine » (*B.O.*, 22 janvier 2019, p. 8).

en douter. En effet, si on attend en classe un retour sur ces œuvres pour mettre en évidence les échos (effets de reprise ou de démarcation) entre les LC et les OI, une attention particulière à ces effets lors de la lecture semble nécessaire. A. Rouxel, relevant l'imprécision des instructions<sup>1</sup>, confirme ce rôle des LC et exhorte les enseignants à expliciter les objectifs de la LC : « Il est important de lui afficher des objectifs clairs, par exemple d'indiquer qu'elle est conçue, en rapport avec des œuvres prototypiques étudiées en classe de manière assez exhaustive, comme un lieu de transfert, de réinvestissement, d'enrichissement des références culturelles : un lieu d'auto-formation » (2001 : 46). On comprend que ces lectures élaborent des réseaux propices à la construction d'une culture et assoient, en les réinvestissant, les savoirs acquis durant les séquences. Mais cette construction se fait en laissant une autonomie très importante aux élèves. Lectures à l'étude sommaire, « lieu d'autoformation », les LC limitent la médiation de l'enseignant entre le texte et l'élève. L'essentiel paraît laissé à la charge des élèves que le statut ambivalent de ces lectures pourrait bien décontenancer<sup>2</sup>.

Scolarisation de la lecture personnelle ? Déscolarisation de la lecture ? Voie médiane ? Le débat illustre le statut problématique des LC et leur délicate exploitation. En cherchant à rapprocher lectures scolaires et lectures personnelles, par le corpus, par la modalité de lecture et par l'affaiblissement de la médiation enseignante, l'introduction de la lecture cursive laisse aux élèves le soin de faire par eux-mêmes une part des apprentissages dont ils doivent percevoir les implicites<sup>3</sup>. La LC nécessite des lycéens qu'ils puissent compter sur leur propre force pour la réaliser et pour en tirer profit. Le lycée exhorte les élèves à lire plus mais sans toujours leur expliquer ni comment ni pourquoi.

L'analyse des notions d'œuvre intégrale et de lecture cursive aboutit au même constat que celui dressé, dès 1983, par V. Buhler-Berville. Le bilan qu'elle faisait de l'évolution de l'enseignement de la littérature depuis les années 1960 s'est renforcé quarante ans plus

---

<sup>1</sup> Il est à noter que les programmes de 2019 ont peut-être cherché à combler cette faiblesse. Ils mentionnent que les LC font l'objet d'écrits d'appropriation et que les élèves doivent conserver les traces de ces lectures dans un carnet personnel (B.O, 22 janvier 2019).

<sup>2</sup> L'étude de S. Kapko (2014), portant sur la lecture cursive et les familles populaires, confirme cette déstabilisation dans les milieux défavorisés. Confiées parfois aux enfants sans autre consigne que celle d'être lues, les lectures cursives sont soit déscolarisées soit rescolarisées par les parents de classes populaires. Une partie d'entre eux, s'offusquant que ces lectures ne soient pas assorties d'un « véritable travail », remet en cause les prescriptions de lecture « ravalées au rang de pratique purement périphérique et a-scolaire » (p. 42). Une autre partie des parents cherche à rescolariser les lectures cursives en vérifiant, par des questionnaires ou des fiches de lecture, que la lecture a bien été effectuée. Ces exemples témoignent de l'incompréhension d'une lecture conçue comme une pratique hybride, entre lecture personnelle et lecture scolaire.

<sup>3</sup> Analysant les descriptifs des EAF réalisés par les enseignants, A. Rouxel (2005) remarque le silence qui entoure les LC. Le titre de celles-ci y est mentionné sans qu'aucune finalité ne leur soit assortie. En laissant dans l'implicite les enjeux d'une lecture autonome, le danger est que certains élèves n'en voient guère l'intérêt..

tard : « Pour certains, la formule moderne est même pire que l'ancienne, parce qu'il y a plus à lire, et que les tâches demandées sont plus vastes et plus complexes » (1983 : 51). On peut sans conteste avancer que l'introduction de l'OI et de la LC n'a pas allégé la tâche des élèves.

#### Bilan intermédiaire

Le bilan sur l'œuvre depuis le XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours révèle des évolutions majeures.

En premier lieu, l'enseignement de la littérature a opéré un changement progressif dans la hiérarchie des valeurs entre l'œuvre et l'extrait. Si une part de l'enseignement se fonde toujours sur l'extrait pour des raisons aussi bien pragmatiques (format de l'heure d'enseignement, travail sur un manuel) que fonctionnelles (visée instrumentaliste de l'extrait, nature des épreuves certificatives), celui-ci n'est jamais isolé, saisi soit dans un ensemble formé par le groupement de textes (« parcours » dans les programmes de 2019) soit dans celui de l'œuvre. L'œuvre, située auparavant hors de la classe, est devenue le support privilégié de l'enseignement de la littérature.

En deuxième lieu, les exigences de lecture pour les élèves se sont accrues. Non seulement ils doivent à présent lire un nombre imposé d'œuvres tous les ans, mais ils doivent, dans le secondaire et en particulier au lycée, les lire seuls. En classe, « le “projet de lecture” est toujours un projet de relecture » (Sorignet-Waszak, 2017 : 16), la lecture intégrale autonome étant un prérequis à l'étude de l'œuvre. Ne pas lire l'œuvre intégralement, c'est désormais se dérober à une obligation scolaire.

Enfin, les modalités d'étude de l'œuvre se sont diversifiées et complexifiées. Les études d'extraits demeurent : celles-ci peuvent proposer un extrait isolé qu'il s'agit d'expliquer (lecture analytique ou commentaire) mais aussi des extraits saisis dans un réseau (réseau interne à l'œuvre dans les situations d'étude de « l'œuvre par extraits » ; réseau externe lorsqu'un extrait d'une œuvre est présenté au sein d'un corpus composé d'extraits d'œuvres diverses). À celles-ci s'ajoutent des études d'ensemble qui se penchent sur des thématiques abordées par l'œuvre, ses personnages, le cadre spatio-temporel, la construction du récit etc. Souvent des documents iconographiques (image fixe et/ou mobile) complètent l'étude d'une œuvre. La littératie scolaire exige du lycéen du XXI<sup>e</sup> siècle des compétences de lecture bien plus nombreuses et complexes qu'auparavant. Il doit aussi savoir tirer profit par lui-même des LC au statut ambigu et aux objectifs parfois implicites.

Le renversement hiérarchique entre œuvre et extrait, dont témoigne l'histoire de l'enseignement de la littérature, suggère des finalités différentes entre étude de l'extrait et étude de l'œuvre. En effet, si l'on a promu l'œuvre par rapport à l'extrait, il faut croire que la lecture et l'étude de celle-ci présentent des finalités propres. J'étudierai donc à présent les fonctions assignées à la lecture et à l'étude de l'œuvre.

## 2. Les finalités de l'enseignement de l'œuvre

Comme le déclare B. Louichon : « La question de savoir ce qu'il convient d'apprendre et d'enseigner en classe de littérature est récurrente, problématique, centrale et – conséquemment – polémique » (2011 : 201). Animant aussi bien les recherches des théoriciens de la littérature (Citton, 2007; Jouve, 2010; Schaeffer, 2011) que celles des didacticiens (Ahr, 2015a; Dufays, 2007), la question demeure vive.

Le bref historique de l'enseignement de l'œuvre effectué dans les pages précédentes suggère quelques-unes des finalités de l'enseignement de la littérature que les programmes mettent en valeur et qui se sont accumulées au gré de sédimentations successives (Schneuwly, 2007). Reconnue tout d'abord pour sa valeur morale et pour sa valeur esthétique, la littérature acquiert une valeur patriotique qui justifie son enseignement jusque dans les années 1960. J.-L. Dufays (2017) retrace l'histoire de ces finalités dans les programmes en montrant qu'à partir de 1970, l'ouverture au paralittéraire et la centration sur les textes placent au cœur de l'enseignement des enjeux méthodologiques qui s'accroissent encore dans les années 1980, en France, en vue de former un lecteur autonome qui ait, de surcroît, le goût de lire. L'approche par compétences, qui se fait jour dans les années 1990, invite à former un lecteur capable d'adapter ses postures de lecture aux différents écrits. Depuis les années 2000, sous l'impulsion des didacticiens du « sujet lecteur » (Langlade, Rouxel, Fourtanier, Mazauric), la littérature se donne comme un lieu d'expériences propice à la formation personnelle. Ainsi, selon les époques, certains enjeux émergent et certaines priorités sont mises en avant, sans que les finalités antérieures ne disparaissent forcément ; elles sont le plus souvent revisitées, si bien que la liste des finalités de l'enseignement de la littérature s'est accrue. « La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer l'esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine,

développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité ... » (Reuter, 1999 : 197). A. Petitjean (2014) faisant le bilan de « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* » relève de son côté pas moins de neuf finalités assignées à cet enseignement :

- l'appétence pour la lecture des textes littéraires ;
- la participation à l'acquisition de compétences langagières ;
- le développement du goût d'écrire et de la compétence scripturale ;
- le développement du sens esthétique ;
- la possibilité d'un enrichissement existentiel par la découverte de situations et de comportements humains ;
- le développement de l'imaginaire et de la créativité ;
- l'exercice du jugement et l'aiguïsement du sens critique ;
- la connaissance de l'histoire ;
- l'acquisition d'une culture générale.

Ainsi, les objectifs se sont additionnés au cours des décennies dans une logique cumulative qui n'en facilite pas la saisie. Des catégorisations ont bien été proposées pour tenter d'y voir plus clair, mais celles-ci varient selon les didacticiens et aucune ne semble s'être imposée. S. Richard (2004) s'appuyant sur le travail de C. Simard, repère quatre catégories de finalités : des finalités d'ordres psychoaffectif (plaisir de lire, éveil des émotions), cognitivo-langagier (savoirs sur la langue et sur le monde), esthétique-culturel (transmission du patrimoine littéraire) et social et philosophique (formation de la personne et du citoyen). La terminologie qui allie pour chaque ordre deux termes révèle la complexité de l'entreprise.

L'enseignement de l'œuvre est nécessairement pris dans ce faisceau de complexité. Or, il me semble nécessaire pour mon étude de chercher à savoir s'il existe des spécificités à l'enseignement de l'œuvre et à l'enseignement de la littérature par l'œuvre. En effet, selon ce que l'on enseigne de l'œuvre et par l'œuvre, il est plus ou moins aisé d'être NLS. De plus, il convient de ne pas écarter l'idée que certaines pratiques de classe jouent un rôle dans l'engagement ou le désengagement des élèves dans la lecture des œuvres imposées.

Enseigne-t-on en cours de littérature la même chose quand les élèves lisent (ou sont censés lire) et étudient une œuvre intégrale et lorsqu'ils travaillent des textes courts, extraits d'un ensemble dont la lecture n'est pas requise ? En d'autres termes, assigne-t-on les mêmes objectifs à la lecture et à l'étude d'une œuvre qu'à celles d'un texte isolé ?

En prenant appui sur les didacticiens de la littérature et en particulier sur ceux qui se sont intéressés à l'étude de l'œuvre, ainsi que sur les programmes, il me semble possible de classer ces finalités en trois grandes catégories.

## 2.1. L'œuvre, pour (apprendre à) lire

G. Langlade, premier didacticien à s'être penché sur l'œuvre intégrale (1991), fait de l'autonomie du lecteur l'objectif essentiel de son étude. La démarche qu'il expose vise à construire des dispositifs d'étude permettant aux élèves de développer les compétences nécessaires à la lecture. Il décrit cette démarche en ces termes : « une démarche qui favorise et enrichit la compréhension des œuvres littéraires et qui, dans le même temps, permet de créer les situations d'acquisition et de maîtrise des compétences nécessaires à cette compréhension » (p. 46). Ainsi la démarche est-elle circulaire ; l'étude, en mobilisant des savoirs techniques, en explicitant des aspects de l'œuvre et en explorant de nouvelles significations, permet de construire une culture nécessaire à la lecture future des œuvres qui seront étudiées. Aussi lui paraît-il indispensable « de doter les élèves du maximum de connaissances culturelles » (p.161), en définissant la culture littéraire nécessaire à l'autonomie du lecteur par trois domaines :

- la « familiarisation avec les livres et la littérature et avec l'expérience de la lecture dans sa dimension individuelle et subjective »
- des « savoirs plus techniques et conceptuels sur les textes littéraires, les méthodes et les outils nécessaires pour les étudier »
- la « connaissance des grandes œuvres, des courants, des thèmes et des auteurs marquants de notre littérature » (p. 162)

Ces savoirs littéraires sont donc mis au service de la lecture ; ils constituent des outils dont a besoin un lecteur pour mener à bien sa lecture. D'autres compétences que répertorie G. Langlade lui sont également nécessaires : compétences linguistiques, encyclopédiques et logiques, auxquelles un didacticien de la lecture tel que R. Goigoux ajouterait les compétences stratégiques et cognitives. La lecture d'une œuvre complète requiert en effet un contrôle de sa compréhension plus fort qu'un texte court et une attention soutenue.

Plus récemment, J. Van Beveren (2007), relevant les finalités de l'enseignement de la littérature que ne permettrait pas l'approche fragmentaire, considère lui aussi l'acquisition des compétences de lecture comme l'une des spécificités du travail sur l'œuvre. Pour savoir lire une œuvre, il faut en lire et en avoir lu. Il juge aussi que ne pas lire d'œuvres intégrales revient à se « priver d'une vision d'ensemble des facteurs de plaisir esthétique, qui relèvent des

domaines de l'*inventio*, de la *compositio* et de l'*elocutio* » (p. 284). Pour entrer dans l'imaginaire d'un auteur ou saisir l'architecture d'un ensemble, la lecture d'une grande partie du livre s'impose. Cette citation montre aussi que l'apprentissage de la lecture se double souvent dans les discours d'une référence au plaisir que procurerait une lecture longue. Les programmes du lycée en vigueur lors de cette recherche emploient une fois le terme de plaisir (évoquant « l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur » du roman) et trois fois celui de goût<sup>1</sup> en l'associant à la lecture. Apprendre à lire à des élèves ne consisterait pas seulement à ce qu'ils disposent des compétences nécessaires pour ce faire mais aussi à leur transmettre le goût et la pratique de la lecture.

La question est alors de savoir si ce double impératif est tenable. L'inspection, en la personne d'A. Vibert, reconnaît elle-même que les objectifs sont difficilement conciliables : « Les enseignants doivent en effet désormais répondre à deux, voire trois objectifs qui, s'ils sont complémentaires, paraissent difficiles à concilier dans la pratique : celui de donner des compétences de lecture, d'amener les élèves à une lecture réflexive des textes, et de leur donner le goût de lire par eux-mêmes » (Olivier & Vibert, 2007 : 382). Il s'agit d'apprendre à lire – à lire *littérairement* des textes, c'est-à-dire dans un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation (Dufays, Gemenne, & Ledur, 1996) mais aussi de donner le goût de la lecture. Aux yeux de F. Marcoin, c'est « programmer un échec de l'école, au-delà même de la question de l'illettrisme, puisqu'à l'évidence tout le monde n'aime pas lire ou ne lit pas beaucoup » (1998 : 23). La question est d'autant plus vive au lycée que les œuvres enseignées ne sont pas celles qui ont les faveurs des adolescents. Comment donner envie de lire en donnant à lire des œuvres malaimées ? Selon V. Jouve (2010), fonder l'enseignement de la littérature sur la notion de plaisir de lire fait courir un double risque : ne pas étudier des œuvres de valeur parce que leur lecture ne suscite pas de plaisir, étudier des œuvres qui suscitent plus de plaisir mais qui ont peu de valeur. Pour F. Marcoin, la lucidité s'impose : « Peu d'élèves iront lire par eux-mêmes *Les Essais* de Montaigne ou *Les Confessions* de Rousseau. Comme autrefois, comme toujours sans doute » (p. 23). La réalité lui donne raison puisqu'à peine les épreuves de l'EAF passées non seulement les élèves délaissent les œuvres patrimoniales (Schmitt, 2006)

---

<sup>1</sup> « Les élèves sont en outre incités à mener, hors de la classe, de nombreuses lectures personnelles dont le cours de français vise à leur donner l'habitude et le goût », « Le travail mené en classe a pour but de consolider et d'enrichir la culture commune acquise au cycle précédent : connaissance des grands genres littéraires, de leurs principales caractéristiques de forme, de sens et d'effets, développement d'une conscience esthétique de la littérature, du goût pour la lecture des œuvres », « les ouvertures vers les autres arts doivent permettre d'enrichir les interprétations, de développer le goût pour les œuvres et de vivifier les apprentissages », *B.O* spécial n°9 du 30 septembre 2010.

mais le nombre de livres lus par les adolescents chute (Baudelot & Cartier, 1998). Sur le court terme, l'école n'a pas forgé des lecteurs.

La formation du lecteur, au double sens du terme, individu capable de lire et qui va lire, intéresse aussi bien la didactique que la sociologie, ce que reflète le colloque *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières* (2012). Elle touche en effet à la fois au questionnement sur les savoirs scolaires et au questionnement sur les pratiques culturelles. Or, il est difficile de savoir si une pratique sociale intégrée peut se transmettre par l'école. La question se pose aussi en ces termes dans la mesure où la culture ne se définit pas tant comme un ensemble de connaissances accumulées que comme des connaissances assimilées converties en pratiques. Sans pratique, la culture paraît davantage morte que vivante. A.-M. Chartier (2007) souligne que la culture n'est pas dans les produits mais dans les gestes et les actions :

Ainsi, parce qu'elles sont, non des savoirs objectivés, mais des « savoir-faire » consubstantiels à leurs acteurs, les cultures ne se capitalisent pas en objets, en produits, mais seulement en mémoire et en gestes incorporés. Ce sont eux qui définissent les identités, c'est-à-dire les manières et d'agir et d'être au monde. (p. 233)

Cela signifierait-il que l'existence du non-lecteur, présent ou à venir, reflète l'échec de l'école à transmettre une culture ? Les non-lecteurs sont-ils des individus exclus de cette culture ? Ou pourrait-on envisager que certains non-lecteurs aient intégré des connaissances qui font culture sans pour autant qu'ils ne les réinvestissent dans une pratique personnelle ?

Ce questionnement est d'autant plus complexe si l'on pense avec M.-C. Guernier qu'un habitus a peu de chance de s'enseigner :

[...] sur fond de critique de la légitimité des pratiques et de mise à distance des visées d'acculturation, l'émergence des études sociologiques dans la didactique de la lecture conduit à interroger la définition des savoirs à enseigner. Sur quels savoirs peut se construire le développement des pratiques de lecture ? Autrement dit, un habitus peut-il s'apprendre et, si oui, cet apprentissage se construit-il sur des savoirs construits dans le cadre scolaire ? Cette question épistémologique de fond, et dont la réponse la plus plausible est certainement négative, incite à considérer que la didactique de la lecture aurait peut-être tout intérêt à se démarquer des approches sociologiques pour éviter de renvoyer en permanence l'apprenti lecteur à son appartenance sociale et à une identité sociologique forcément réductrice. (Guernier, 2014 : 200)

Dans ces conditions, on comprend la distance que cette enseignante de lycée prend avec le double impératif des programmes :

Pourquoi fais-je lire les élèves ? Pas pour leur donner envie de lire, ou le goût de la lecture, mais davantage pour qu'ils comprennent mieux les textes étudiés en classe, et qu'ils se construisent comme lecteurs autonomes de textes scolaires, qui se posent des questions pertinentes sur les œuvres qu'ils rencontrent. [...] D'ailleurs, les élèves n'ont presque jamais

envie de lire ce que je leur propose en lecture cursive, c'est-à-dire de s'emparer spontanément de ces ouvrages, comme d'une lecture de vacances choisie à sa couverture. Les lectures scolaires ne sont pas des lectures plaisir. Les quelques élèves qui sont, dans mes classes, des lecteurs, apprécient des ouvrages que je ne ferai jamais entrer dans une séquence. Moi-même, si je dois emmener des romans dans ma valise, ce seront plutôt des policiers ou des nouveautés que des classiques. (Beauvois, 2013 : 92)

Un tel discours détonne dans l'univers scolaire tant les enseignants ont à cœur de transmettre une pratique qu'ils estiment. Dans le contexte québécois, après un temps de perplexité lorsqu'on les questionne sur les spécificités de l'enseignement de l'œuvre, les enseignants placent parmi leurs préoccupations premières le fait qu'un élève à la fin du collégial ait constitué la lecture en pratique culturelle intégrée (Dezutter & Morissette, 2007). On perçoit l'écart avec les propos de l'enseignante citée. Le discours de celle-ci souligne au contraire la distinction entre apprendre à lire et donner le goût de la lecture. Il est intéressant aussi car cette enseignante s'appuie pour cela sur les lectures cursives, formes de lecture qui ont pourtant été introduites en 1999 avec la préoccupation de rapprocher lecture scolaire et lecture privée aussi bien au niveau du corpus qu'au niveau de la manière de lire. Lecture au statut paradoxal, comme nous l'avons vu, la lecture cursive révèle la volonté institutionnelle de construire une passerelle entre des pratiques personnelles, dont le moteur est sans aucun doute le goût de lire, et des pratiques scolaires, dont on peut douter, comme le chapitre 1 de mon travail l'a mis en évidence<sup>1</sup>, que le plaisir soit le moteur principal.

La première finalité de l'enseignement de l'œuvre, former des lecteurs, révèle donc une tension entre deux objectifs : apprendre à lire aux élèves et leur transmettre le goût d'une pratique personnelle.

## 2.2. L'œuvre, pour se construire

À côté du développement de compétences (notamment lectorales) et d'une pratique personnelle de lecture, C. Sorignet-Waszak (2017), dans sa thèse qui porte sur la lecture des romans du XIX<sup>e</sup> siècle à la fin du secondaire, ajoute une autre catégorie de finalités à la lecture d'œuvres : des raisons anthropologiques. Si les programmes et certains enseignants font de la pratique personnelle de la lecture une finalité de l'enseignement de l'œuvre, c'est sans doute au regard des profits sociaux et individuels que chacun peut en tirer. En lisant et en étudiant une œuvre, l'élève prendrait conscience du cadrage culturel et axiologique du groupe qu'il intégrerait par cette lecture. J. Van Beveren (2007) considère que la lecture d'une œuvre

---

<sup>1</sup> Cf. chapitre 1. Lectures lycéennes et corpus scolaire.

intégrale, par opposition à celle d'extraits, participe à l'enrichissement psycho-moral et à l'éducation sociopolitique d'un individu. Cette finalité rejoint la perception des enseignants québécois interrogés par O. Dezutter et C. Morissette (2007) qui associent la lecture d'œuvres complètes à des finalités psycho-affectives quand les extraits isolés seraient davantage le lieu d'apprentissages centrés sur la langue.

Que ces finalités soient nommées « anthropologiques », « psychoaffectives », « psychomorales » ou encore « sociopolitiques », toutes mettent en valeur le rôle que la lecture peut jouer dans la construction d'un individu social, en considérant la littérature comme une exploration de l'être et du monde qui l'entoure. Lecture du monde, le livre est un instrument d'optique qui permet au lecteur d'éprouver, d'ajuster, de modifier son regard sur l'autre et sur lui-même. S. Ahr (2005) fait de la lecture et de l'étude d'œuvres intégrales une condition de l'enseignement de la littérature. L'élève, confronté exclusivement à des fragments – des textes – acquiert des notions littéraires et des outils qu'il peut réinvestir en écriture, mais ne fait pas l'expérience de la lecture littéraire, qui, par les émotions qui naissent du compagnonnage avec un personnage, et par la distance que la fiction maintient, développe des compétences réflexives et sociales.

On tient sûrement ici une différence majeure entre lecture d'œuvres et lecture d'extraits.

Le compagnonnage avec un personnage implique en effet une relation au long cours afin de suivre son parcours et de partager les vicissitudes de son existence fictive. On est probablement moins ému par un personnage que l'on découvre en quelques lignes que par un personnage dont on a suivi l'ensemble de la trajectoire. C'est ce que soutient A. Compagnon (2013) : « Pour être affecté par les livres, il me semble qu'il faut commencer par les lire en entier. [...] Pensez-vous qu'un élève qui se contenterait de cinq ou six morceaux, même bien choisis, de *Madame Bovary* puisse saisir toute la tragédie que vit Emma ? Je ne le crois pas » (p. 265). La lecture et l'étude de quelques extraits ont peu à voir avec l'expérience de la lecture de l'œuvre comme le souligne J.-M. Schaeffer : « L'expérience individuelle directe de l'œuvre ne saurait être remplacée par aucun raccourci analytique. La raison en est que l'œuvre littéraire nous donne accès à un *mode d'expérience* spécifique, et donc irremplaçable (comme le sont la plupart des modes d'expérience), et que c'est justement là ce qui constitue la seule justification raisonnable de la valeur que nous lui accordons » (2011 : 106). L'œuvre offre un mode d'expérience parce que le lecteur plonge dans l'univers d'un autre, le style d'un auteur qui laisse paraître sa vision du monde, mais aussi, plus modestement, le parcours d'un personnage avec

lequel il entre en empathie. Le compagnonnage qui s'instaure entre lecteur et personnage constitue une des conditions du développement de l'empathie chez le lecteur : en suivant les aventures d'un être fictif, et en les vivant par procuration, le lecteur parvient à comprendre les états mentaux de l'autre (Larrivé, 2015). La lecture, parfois considérée comme simple feintise ou illusion de la réalité, est en fait « simulation de la réalité » (Larrivé, 2015), parce que la lecture active les mêmes zones du cerveau que celles qui le sont par des actions réelles. En cela, elle fonde une véritable expérience. Aussi est-elle à même de développer des vertus sociales telles que la tolérance, par le biais de l'empathie fictionnelle. Par sa lecture de l'œuvre, le lecteur pénètre le monde d'autrui. V. Jouve souligne que « la réception du personnage littéraire est la seule expérience d'une connaissance intérieure de l'autre » et considère la lecture romanesque comme une « pédagogie de l'autre » (1992 : 261). Pour autant, le lecteur, par le biais de la fiction, se tient toujours à une certaine distance de ce qui arrive aux personnages. S'il s'identifie, il ne se confond jamais avec le personnage. Cette distance lui permet de développer un regard critique sur le monde réel par le biais de la fiction. Le livre devient un outil d'analyse de soi et du monde par la mise en perspective de la fiction et du réel. Ce double mouvement de participation et de distanciation fait de la lecture d'une œuvre un outil de construction de soi pour le lecteur.

La force de la littérature, et en particulier du roman, réside dans son dialogisme (Bakhtine, 1929). L'œuvre laisse entendre différentes voix, celle du narrateur, celles des différents personnages et même celles qui hantent un même personnage, et permet au lecteur de construire sa propre voie au sein de cette polyphonie. Elle fait émerger un système ouvert qui propose sans imposer. Aucune valeur et aucun principe ne sont assignés au lecteur, même dans les romans à thèse. Le lecteur conserve toujours son libre arbitre : il peut rejeter ou questionner les suggestions qui lui sont faites, comme il peut y adhérer. Si la fiction modélise certaines expériences de vie, celles-ci ne sont jamais que des propositions faites au lecteur : il les essaie puis s'en défait. Ainsi, l'œuvre littéraire soulève plus de questions qu'elle ne suggère de réponses. En toute liberté, le lecteur se construit intellectuellement et émotionnellement dans son rapport aux autres grâce à la lecture des œuvres.

Les programmes de lycée font état de cette ambition. Ceux en vigueur lors de cette recherche s'ouvrent sur l'affirmation suivante : « Les programmes de français et littérature en classes de seconde et première répondent à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition d'une culture, la formation

personnelle et la formation du citoyen<sup>1</sup> ». Ainsi, l'enjeu de construction personnelle s'affiche en tête du texte officiel. Pour autant, cette finalité s'estompe par la suite. La liste des compétences à acquérir égrène essentiellement des savoirs (« Connaitre quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle », « Connaitre les principaux genres auxquels les œuvres se rattachent et leurs caractéristiques », « Connaitre les principales figures de style et repérer les effets rhétoriques et poétiques », « Approfondir sa connaissance de la langue, principalement en matière de lexique et de syntaxe », « Acquérir des connaissances utiles dans le domaine de la grammaire de texte et de la grammaire d'énonciation », « Connaitre la nature et le fonctionnement des médias numériques, et les règles qui en régissent l'usage »). Seule l'une d'elles, dans la mesure où elle en appelle aux jugements de goût et de valeur, peut y référer « Avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement ». Cette longue liste se termine par une précision qui sonne comme un rappel face à un objectif qui aurait été perdu de vue : « L'acquisition de ces connaissances et de ces capacités va de pair avec des attitudes intellectuelles qui se caractérisent par la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'aptitude à l'échange, l'appropriation personnelle des savoirs et la créativité ».

L'analyse des différents objets d'étude confirme le peu de place que les programmes de lycée consacrent à la formation de l'individu. Les objectifs d'étude se situent du côté de la maîtrise des classifications génériques et des mouvements littéraires. Pour la classe de 2<sup>de</sup> : « on privilégie deux perspectives : l'étude de la littérature dans son contexte historique et culturel et l'analyse des grands genres littéraires ». Aussi les élèves doivent-ils lire et étudier un roman du XIX<sup>e</sup> siècle pour voir « comment le roman ou la nouvelle s'inscrivent dans le mouvement littéraire et culturel du réalisme ou du naturalisme, [...] faire apparaître les caractéristiques d'un genre narratif et la singularité des œuvres étudiées, et [...] donner des repères dans l'histoire de ce genre ». Une tragédie ou une comédie classique est à lire et étudier pour « faire connaître les caractéristiques du genre théâtral et les effets propres au tragique ou au comique. Il s'agit aussi de faire percevoir les grands traits de l'esthétique classique et de donner des repères dans l'histoire du genre ». La poésie semble ouvrir un peu plus d'espace à la relation entre l'œuvre et le lecteur dans la mesure où le texte officiel souligne le rôle des émotions dans les œuvres poétiques et invite l'enseignant à « faire percevoir aux élèves la liaison intime entre le travail de la langue, une vision singulière du monde et l'expression des émotions ». Mais la

---

<sup>1</sup> Toutes les citations de cette page sont extraites du *B.O* spécial n°9 du 30 septembre 2010.

connaissance de l'histoire littéraire demeure au centre de l'étude : « [L'enseignant] leur fait comprendre, en partant des grands traits du romantisme et du surréalisme, l'évolution des formes poétiques du XIX<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle ». Paradoxalement, c'est l'objet d'étude pour lequel l'enseignant peut se contenter de la partie d'un ensemble, l'argumentation, qui fait davantage de la littérature un outil de questionnement du monde, propre à aider un adolescent à se construire : « L'objectif est de faire découvrir aux élèves que les œuvres littéraires permettent, sous des formes et selon des modalités diverses, l'expression organisée d'idées, d'arguments et de convictions et qu'elles participent ainsi de la vie de leur temps ». On ne peut que confirmer les propos de B. Shawky-Milcent analysant les programmes de la classe de 2<sup>de</sup> de 2010 : « La découverte des textes est placée essentiellement sous l'angle du savoir » (2014 : 137).

En conséquence, on peut se demander si l'œuvre, telle qu'elle est envisagée dans les programmes, ne serait pas un prétexte (Babin, 2016) à la transmission de divers savoirs. Certes, ces savoirs sont utiles pour lire et pour apprendre à lire, mais présentés comme une fin et non comme un moyen, ils font courir le risque de se déconnecter de la lecture.

Faut-il alors envisager une scission entre lecture et étude de l'œuvre ? À la lecture, la construction personnelle de l'individu (reléguée en ce cas dans l'espace extrascolaire et fort limitée pour le NLS) et à l'étude, la transmission de savoirs littéraires ? Ce n'est pourtant pas ce que nous invitent à croire les différentes pistes ouvertes ces dernières années par la didactique de la littérature. Cercles de lecture (Vanhulle, Lafontaine, & Terwagne, 2001), débats interprétatifs (Dias-Chiaruttini, 2015), journaux de lecture dialogués (Lebrun, 1996) visent à faire de la classe une communauté interprétative, propice à la construction de soi, en permettant à chacun, par le biais de la fiction, de confronter ses valeurs et ses représentations du monde. Il est également surprenant de ne jamais voir figurer dans les programmes de singularité à la lecture/étude d'extraits et à la lecture/étude d'œuvres intégrales. L'ensemble des savoirs listés ne paraît guère plus spécifique à l'enseignement de l'œuvre qu'à l'enseignement par l'extrait. Est-ce parce que l'enseignement de l'œuvre se mène majoritairement par extraits que les programmes occultent cette distinction ? Quoi qu'il en soit, cet impensé fait courir le risque de réduire l'œuvre à un outil de transmission de savoirs qui pourraient alors tout aussi bien se construire en dehors de sa lecture complète du livre prescrit.

### 2.3. L'œuvre, pour transmettre des savoirs

G. Langlade relevait trois dérives qui conduisaient à la négation de l'œuvre intégrale comme texte à lire. La première, « la lecture documentaire », vise à lire une œuvre pour s'informer sur une époque ou un lieu. L'œuvre est réduite à ce qu'elle en dit. On lit l'œuvre comme un document historique qui permet de se renseigner sur une époque révolue. La seconde, « la lecture monumentaliste », consiste à visiter l'œuvre comme un musée. On s'arrête sur quelques extraits, canoniques, pour mettre en évidence tel ou tel aspect de l'œuvre en l'enfermant dans une représentation immuable. Ces extraits choisis « loin de servir de voie d'accès à l'œuvre complète et d'assurer la condition d'une lecture véritable, [...] dispensent de la lecture de l'œuvre dans son intégralité : ils sont l'essentiel de l'œuvre » (Langlade, 1991 : 20). Les significations, loin de se construire au fur et à mesure de la lecture de l'œuvre et de son étude, sont préconstruites. À rebours d'une aventure interprétative, la lecture vise alors à retrouver un sens préétabli. Langlade prend l'exemple de l'ironie de Voltaire. La lecture de *Candide* ne vient pas questionner un regard sur le monde, mais permet d'illustrer la trace qu'un auteur a laissée dans l'histoire littéraire. L'œuvre est enfermée dans un discours stéréotypé, figée dans un certain nombre de poncifs, qu'il peut donc suffire d'apprendre pour prétendre avoir lu l'œuvre. Dans cette vision monumentaliste de la littérature, connaître les grands auteurs de notre patrimoine, leurs œuvres et quelques particularités de leur écriture suffit. L'œuvre est une des pièces d'une culture, conçue comme une collection. Cette dérive est ancienne, mais elle n'a pas disparu, et l'on peut penser que les programmes la favorisent. S. Ahr (2015) montre que l'histoire littéraire est envisagée par un collectif tel que « Sauver les Lettres » comme une succession chronologique d'œuvres, d'auteurs ou d'écoles à connaître, sans aucune vision diachronique qui interrogerait ce que des œuvres du passé peuvent encore nous dire au présent. On transmet alors des savoirs *sur* la littérature, savoirs spécialisés et académiques, au détriment de toute expérience littéraire. Dans ces conditions, comme le souligne L. Perret-Truchot (2011), « le discours sur le livre l'emporte » et l'école, « loin de nous proposer un livre vivant ou un livre fantôme, [...] nous propose un livre zombie » (p.152).

Une seconde dérive consiste à faire du texte littéraire un terrain d'étude d'outils de l'analyse littéraire. Cet écueil est nommé « lecture utilitariste » des œuvres par Langlade. L'œuvre disparaît au profit de ses extraits, sélectionnés pour mettre en évidence un savoir linguistique, stylistique, narratologique, générique etc. « Lire consiste à relever – des références historiques, des figures de style, le type de narration, les liens logiques – plus qu'à

interpréter » (Perret-Truchot, 2011 : 150). L'œuvre morcelée sert alors essentiellement des apprentissages formels, comme le reprochent certains étudiants québécois (Goulet, Maisonneuve, Dezutter, & Babin, 2013) à l'étude des œuvres patrimoniales telle qu'ils la perçoivent au collégial. Mais cette dérive peut aussi toucher des œuvres moins traditionnelles puisque l'étude d'A.-C. Raimond, analysant 31 séquences proposées par *L'École des lettres (collège)* portant sur la lecture d'œuvres intégrales de littérature de jeunesse, souligne le paradoxe suivant : alors que les œuvres sont choisies pour le fort pouvoir participatif, « le texte intégral est présenté comme un terrain d'observation privilégié pour dégager des procédés d'écriture et de composition liés à son appartenance générique » (2007 : 292). Cette dérive formaliste a été largement dénoncée et sa critique a participé à l'émergence du concept de sujet lecteur (colloque de Rennes, Rouxel & Langlade, 2004) visant à prendre en compte l'expérience de lecture de lecteurs réels pour l'étude des œuvres. Mais éviter l'écueil formaliste ne suffit pas à s'écarter de la lecture instrumentaliste.

En effet, selon les objectifs poursuivis par l'enseignant, une œuvre intégrale peut aussi être utilisée pour développer des compétences rédactionnelles ou pour acquérir des savoirs méthodologiques. Pris dans un « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton & Soulé, 2009), l'enseignant se sert d'une partie de l'ensemble pour viser des savoirs « hors d'œuvre » (Eugène et Gennaï, 2020). Les savoirs méthodologiques sont particulièrement prégnants au lycée où les épreuves de l'EAF exercent une « force d'attraction [...] sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage » (Eugène et Gennaï, 2020 : 39). L'étude d'un extrait de l'œuvre devient une propédeutique aux épreuves orales ou écrites de l'EAF : on y échafaude les savoir-faire qu'elles requièrent. On lit l'œuvre pour apprendre à répondre aux épreuves certificatives. On peut supposer que cette préoccupation n'est pas moins vive actuellement qu'elle ne l'était en 1994. L'enquête de l'INRP mettait en évidence le poids de l'examen et de sa rhétorique dans les activités de classe : « En ce qui concerne la définition de la discipline, celle-ci apparaît fortement délimitée et prioritairement centrée sur la lecture des textes littéraires dans la perspective de la préparation au baccalauréat » (Veck, 1994 : 89). Dans ces temps de méthodologie, on enseigne sans doute moins un art de lire qu'un « art de faire » avec les livres (Goulet et al., 2013 : 97).

Dès lors que les outils et les savoirs deviennent une fin en soi et ne sont plus enseignés, comme le préconisait Langlade, pour aider à lire, la lecture des œuvres peut sembler superflue. Lire quelques extraits, supports des apprentissages, suffit. La visée instrumentaliste met en effet

en évidence le risque encouru par une œuvre dès lors qu'elle est majoritairement travaillée à l'aide d'extraits réduits au rang de textes. Ce terme dit l'autonomisation de la partie du tout puisqu'il « masque l'extrait et les processus d'extraction » (Denizot, 2019 : 31). Selon le rôle accordé aux extraits dans l'étude des œuvres, la (non-)lecture de l'œuvre apparaît plus ou moins préjudiciable.

Elle l'est d'autant moins si l'étude est menée exclusivement par extraits, au détriment d'études plus vastes ou transversales qui privilégieraient le tout à la partie. Or, dans le temps imparti d'une heure de classe, la tentation est forte de réduire les œuvres à quelques lignes dont le lien avec l'ensemble peut se distendre. L'extrait, taillé pour la classe, présente des avantages qui répondent à un souci d'efficacité et à un principe de « rentabilité didactique » (Eugène & Gennaï, 2020 : 39) qui anime nécessairement les enseignants.

On perçoit donc que, selon les finalités que l'on assigne à la lecture d'une œuvre et selon la manière dont son étude est menée, l'expérience de lecture est placée au cœur des apprentissages ou peut, au contraire, sembler superflue. L'analyse des pratiques, telles que les décrivent les didacticiens de la littérature mais aussi des sociologues qui ont franchi les portes des classes, devrait permettre d'évaluer si l'enseignement de la littérature au lycée ouvre un espace propice à l'expérience et à la formation du lecteur ou s'il participe plutôt à la fabrique du non-lecteur.

### 3. Les pratiques d'enseignement de l'œuvre

#### 3.1. Peu d'accompagnement du lecteur au lycée ?

On a vu que les programmes de lycée de 2010 préconisaient de faire lire les œuvres imposées en autonomie, à la maison, par les élèves. Dans le cadre de l'OI, cette lectureursive a lieu avant l'étude de l'œuvre, afin que celle-ci en soit une relecture. Pour les autres œuvres, leur lecture peut accompagner ou prolonger les réflexions menées dans les séquences. Quelle que soit le moment de cette lecture, les textes officiels supposent que les obstacles qu'elle pourrait occasionner peuvent être levés seuls par les lycéens. Or, dès 1991, G. Langlade note :

Tous les enseignants de lettres le savent bien : pour un nombre important des élèves la lecture d'une œuvre littéraire est loin d'apparaître comme une évidence culturelle et une urgence intellectuelle. [...] Or, précisément, tout se passe comme si la lecture et l'étude de l'œuvre intégrale allaient de soi et pouvaient se satisfaire d'un dispositif pédagogique rudimentaire. La seule ambition – plus ou moins avouée – d'un tel dispositif n'est-elle pas de fournir aux élèves un simple « discours minimum » sur telle ou telle œuvre dans la perspective, par exemple, de l'épreuve anticipée de français ? (p. 18)

Les compétences des élèves ne se sont sans doute pas suffisamment développées en quelques décennies pour que la tâche soit plus aisée. E. Falardeau (2002) considère bel et bien que, pour des adolescents, lire *Phèdre* ou *L'Écume des jours* est « une situation-problème ». A. Rouxel estime que « faire lire un roman de Zola de plus de 400 pages à des élèves de 2<sup>de</sup> d'un lycée général et technologique tient désormais de la gageüre » et que « le professeur ne peut [...] faire comme si la lecture d'un tel ouvrage, avec tout son vocabulaire technique, sa structure complexe, son ancrage socio-historique daté, allait de soi et accepter tacitement qu'une bonne moitié de la classe se dispense de lire le roman » (2005 : 69). Pour M.-F. Faure, la lecture autonome d'un roman est loin d'être acquise à l'entrée au lycée : « un certain nombre d'élèves sortent du collège sans savoir conduire une lecture longue, faute de connaître l'existence des gestes ordinaires du repérage et de la mémorisation, sans savoir non plus utiliser les outils théoriques permettant de reconfigurer son expérience de lecture, de se distancer d'une œuvre, de l'analyser en tant qu'objet. » (Faure, 2014 : 282).

#### Que sait-on des pratiques ?

Langlade soulignait en 1991 que « force est de constater que dans les ouvrages consacrés à l'étude de telle ou telle œuvre intégrale, la première lecture est souvent considérée comme une sorte de préalable ne devant pas poser de problèmes particuliers » (Langlade, 1991 : 52). Ainsi, les pratiques modèles feraient peu de cas de l'accompagnement de la lecture au moment de la naissance de l'OI. Mais les pratiques modèles ne sont pas les pratiques réelles.

Si l'on en croit M.-F. Faure (2014), la lecture des œuvres intégrales se fait souvent de manière autonome à la maison dès le collège. Les études ne sont pas très nombreuses pour corroborer ces assertions. C. Sorignet et J.-L. Dufays (2015) confirment, par l'analyse de la pratique de 27 enseignants de lycée, que 2/3 d'entre eux confient la lecture de l'œuvre aux élèves en amont de tout travail sur l'œuvre, sanctionnant cette lecture par une évaluation. L'étayage de la lecture demeure fort réduit même chez ceux qui ménagent un temps avant la lecture, charge aux élèves de parcourir les œuvres imposées par leurs propres moyens. Sans que l'on puisse étendre des résultats québécois au contexte français, J. Babin et O. Dezutter (2014) signalent aussi le peu d'accompagnement des étudiants du collégial dans la lecture des œuvres complètes : seul un enseignant sur huit ménage un temps de « pré-lecture » (Langlade, 1991) aux œuvres à étudier. Dans la lecture scolaire d'une œuvre, l'investissement porte très majoritairement sur le temps après la lecture et non sur celui qui précède ou qui accompagne la lecture.

Dans les travaux de didactique, les séquences qui construisent des dispositifs escortant la lecture des lycéens se présentent souvent comme des pratiques innovantes, laissant entendre que les pratiques ordinaires consacraient encore peu de place à cet accompagnement. Tel est le cas de la thèse de C. Sorignet-Waszak (2017) qui, pour aider les élèves à lire un roman réaliste du XIX<sup>e</sup> siècle, propose un séquençage de la lecture et un journal de personnage, écrit de réception qui peut favoriser l'engagement dans la lecture en encourageant l'immersion dans la fiction. De même, P. Moinard (2017) décrit un dispositif qui enjoint les élèves de 2<sup>de</sup> à déposer un billet sur un espace numérique collectif au fur et à mesure de leur lecture de *Germinal*, associant chaque chapitre lu à un instrument de musique. Dans *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*, S. Ahr (2013) met en avant des dispositifs qui se construisent parallèlement à la lecture des œuvres cursives ou des œuvres intégrales : cahier de lecture, blog participatif ou encore écriture dans les marges ; ces dispositifs s'affichent dès le sous-titre de son ouvrage comme des « expérimentations ». Ainsi, diverses innovations, qui sont autant de variations d'écritures de la réception (Marie-Josée Fourtanier & Le Goff, 2017), ont vu le jour pour aider les élèves à s'engager dans la lecture d'œuvres résistantes et à la poursuivre sans qu'il ne soit aisé de savoir à quelle échelle ces dispositifs se sont diffusés dans les classes. Certains sites institutionnels, comme celui des Lettres de l'académie de Nancy-Metz<sup>1</sup> proposent désormais des pistes pour « maintenir la lecture/accompagner au fil de la lecture » au lycée. Le carnet personnel de lectures a fait son apparition dans les programmes de 2019, preuve que les choses évoluent. Cependant cette évolution semble particulièrement lente au lycée (certains de ces outils ont été introduits en primaire depuis les programmes de 2002).

Il est probable qu'une tradition bien implantée, construite par des pratiques modèles, ralentisse les évolutions des pratiques réelles.

En effet, les programmes mais aussi les ouvrages dédiés à l'œuvre intégrale escortent peu les lycéens dans la lecture des œuvres. J'ai déjà signalé que dans les programmes de 2010, les élèves doivent lire de manière autonome les œuvres. J'insisterai aussi sur le fait que la rupture avec la double modalité de lecture et d'étude qu'était la lecture suivie est désormais consommée<sup>2</sup>, ce qui n'invite pas l'enseignant de lycée à mener l'étude de l'œuvre en parallèle de sa lecture. Ce qui peut paraître plus surprenant est de constater que les ouvrages consacrés à

---

<sup>1</sup> <http://www4.ac-nancy-metz.fr/lettres/new/2019/09/11/maintenir-la-lecture-accompagner-au-fil-de-la-lecture/> (consulté le 09/04/2021).

<sup>2</sup> Pour rappel, « l'étude de l'œuvre intégrale se distingue absolument de la lecture suivie » (documents d'accompagnement de 3<sup>e</sup>, 1996, p. 187).

l'étude de l'œuvre intégrale, alors même qu'ils relèvent la difficulté pour un élève de lire seul les œuvres de notre patrimoine littéraire, restreignent l'accompagnement de la lecture à un dispositif minimal.

G. Langlade consacre un temps de « pré-lecture » aux œuvres. Celui-ci sert à identifier l'œuvre à lire, à mobiliser des savoirs ou des expériences de lecture et à élaborer des attentes de lecture. Il vise donc à construire un horizon d'attente (Jauss, 1978). L'apprenti lecteur acquiert un savoir-faire, devenu naturel pour un lecteur expert. Celui-ci suffit-il à accéder à une lecture autonome de l'œuvre ? Il est permis d'en douter, d'autant plus que, comme le souligne E. Falardeau (2002), il semble assez paradoxal, dans le dispositif sur l'œuvre de G. Langlade, de construire des connaissances littéraires à partir de la lecture d'un roman lu, si on considère que ces connaissances ont pour fonction d'aider à la lecture de ce roman. La lecture des œuvres est prévue en autonomie et le précadrage est parfois fort limité dans les séquences proposées pour le lycée, consacrées aux œuvres narratives ou théâtrales. Si la brièveté de la première œuvre présentée, *La Chevelure*, permet à l'enseignant de faire lire la nouvelle en classe après un temps d'échange sur les connaissances accumulées au collège sur Maupassant, le dispositif des deux autres œuvres de fiction imposées demeure minimal. Ainsi, pour aider à lire *Le Dernier jour d'un condamné*, une seule séance est construite en vue d'analyser le paratexte avant que la lecture ne soit donnée à faire à la maison et qu'un contrôle de lecture attende les élèves au retour de cette lecture. Plus surprenant, pour *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*, aucun travail de prélecture n'est envisagé à rebours des recommandations faites dans l'ouvrage. On remarque par ailleurs que les choix se portent tous sur des œuvres de fiction courtes, ce qui laisse entier le problème de la lecture de romans plus longs par les élèves. Langlade conçoit donc un temps de pré-lecture, qui, en mobilisant des savoirs et des attentes, peut permettre d'amorcer la lecture des œuvres par les élèves, mais il ne propose aucun dispositif pour soutenir la lecture au fur et à mesure de la traversée de l'œuvre.

D'autres ouvrages confirment la place restreinte consacrée à l'accompagnement de la lecture de l'œuvre intégrale peu de temps après son introduction dans les programmes. Chez J. Biard et F. Denis (1993), la lecture de *Candide* est confiée aux lycéens sans aucune forme d'anticipation. Seules 4 des 16 séquences proposées pour le lycée par B. Veck et son équipe (1998) font un autre choix que celui de laisser la lecture en autonomie aux élèves. Ainsi, les ouvrages consacrés à l'œuvre intégrale au lycée, se conformant aux programmes officiels,

n'escortent guère la lecture des élèves. La recherche d'inventivité se déploie pour l'étude des œuvres, fort peu pour leur lecture.

Il faut dire que, comme l'écrit M. Hébert (2010), il y a quelque chose d'« étrange » dans un contrat didactique qui demande de « didactiser la lecture privée dans un cadre [...] normé et codifié » (p. 84) tel que celui que mettent en place les outils d'accompagnement de la lecture. La lecture des œuvres se fait hors de la classe, le plus souvent dans l'espace privé du domicile, et, selon les programmes, sous une forme cursive qui est « la forme courante de la lecture<sup>1</sup> » mais pour autant elle doit se plier au dispositif d'accompagnement : carnet de lecture, journal du personnage, blog participatif etc. Ces outils développés depuis plus d'une dizaine d'années signalent la prise en compte du lecteur réel, dans sa difficulté à s'engager dans la lecture et à maintenir son effort de lecture, mais aussi dans sa réception singulière du texte littéraire. Ils soulignent aussi le statut problématique de toute activité de lecture de l'œuvre, nécessairement située hors de la classe : activité à la fois scolaire et extrascolaire, lecture dite « personnelle » mais encadrée par des tâches spécifiques, activité sous contrainte mais qui échappe au contrôle de l'enseignant. Statut paradoxal qui fait dire à S. Aebly Daeghe que la lecture individuelle à domicile « relève d'une fiction didactique » (2014 : 102).

Programmes et ouvrages consacrés à l'œuvre intégrale ont construit une tradition et des modèles se signalant par un faible accompagnement du lycéen dans sa lecture. Il est plausible que la faiblesse de l'escorte ait une influence sur la non-lecture des œuvres.

On peut cependant penser que la situation évolue depuis une dizaine d'années grâce aux recherches en didactique, même si la diffusion de leurs travaux est difficile à évaluer. Par ailleurs, si les dispositifs visant à escorter les lycéens dans leur lecture, en favorisant la lecture immersive, ont quelques chances d'accroître le nombre de lecteurs des œuvres imposées, ils ne préjugent en rien de la lecture effective des livres prescrits puisque cette pratique ne peut s'exercer que hors des murs de l'école, soit dans un espace qui échappe au contrôle de l'enseignant.

### 3.2. Un enseignement encore centré sur le texte et non sur le lecteur

Si le faible accompagnement des lycéens dans leur lecture des œuvres imposées peut être un premier facteur favorisant la non-lecture scolaire, un autre point capital à prendre en compte est la relation que l'enseignement élabore entre lecture et étude de l'œuvre. En d'autres

---

<sup>1</sup> *B.O* spécial n°9 du 30 septembre 2010.

termes, l'expérience de lecture, lorsqu'elle a eu lieu, est-elle prise en compte au moment de l'étude de l'œuvre ? Langlade écrivait que « l'étude se devait de [...] rendre des comptes à la lecture de l'œuvre » (1991 : 96). Qu'en est-il au lycée ?

Alors même que les travaux sur le sujet-lecteur sont nés du constat d'« un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables » (Rouxel & Langlade, 2004 : 13), on entend encore, en 2018, lors de la conférence de clôture du Rendez-vous des Lettres, une critique de la dérive formaliste de l'enseignement de la littérature : « Voici beaucoup d'élèves, peut-être une majorité, convaincus de s'abstenir de lire puisqu'il n'y a rien d'autre à trouver dans les livres que des outils sans fonction et au fond un grand silence sur le monde réel<sup>1</sup> ». La critique de l'approche textuelle et des dérives du formalisme y afférant est ancienne et jalonne ces vingt dernières années. En 2006, dans son introduction aux 7<sup>e</sup> rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, J.-C. Chabanne juge que le lycée promet encore un enseignement fondé sur le texte qui ne s'appuie guère sur l'expérience de lecture. La première lecture, faite hors de l'espace scolaire, est aisément escamotée au profit d'une seconde lecture, qui est en fait une étude. Le texte n'est donc relu en classe que pour être analysé, mis à distance, étudié comme un objet sans que la relation entre le lecteur et le texte lu ne soit au centre des préoccupations.

Le constat dressé par la sociologue F. Renard (2011), quelques années plus tard, ne fait état d'aucun changement : dans la classe de 2<sup>de</sup> observée, les expériences lectorales sont peu sollicitées et valorisées en classe, les études, ancrant les textes dans des savoirs spécialisés, confèrent, aux yeux des élèves, un caractère impersonnel aux analyses. B. Shawky-Milcent confirme elle aussi le peu de place accordée à la subjectivité des élèves au lycée : « L'enseignement du français au lycée a tendance à oublier ce sujet lecteur ou à le laisser à l'écart » (2014 : 149). Elle souligne la difficulté dans des classes très chargées de solliciter chacun des élèves, le poids des examens dont les épreuves incitent peu à l'appropriation des œuvres – j'y reviendrai – et la prédominance du sujet rationnel au détriment du sujet sensible. Elle regrette aussi la faible prise en compte de l'identité lectorale de l'élève ou encore le peu de travail sur la mémoire des textes au lycée. Si les raisons ne manquent donc pas pour expliquer la prédominance d'une approche textuelle au lycée, on voit que ce dernier n'a pas encore fait

---

<sup>1</sup> Jenny, L. (2018). Des méthodes sans question, des questions sans méthode (Vidéo : *Le rendez-vous des Lettres*, mars 2018 : <https://eduscol.education.fr/cid126444/rendez-vous-des-lettres-2018.html>, consulté le 14/01/2019).

sa révolution en passant du texte interrogé au texte qui interroge<sup>1</sup>. La lecture littéraire y est encore largement perçue comme la lecture des textes littéraires et non comme une modalité de lecture associant lecture participative et lecture distanciée (Dufays, Gemenne, & Ledur, 1996/2005), alors même que ce concept s'est stabilisé autour du projet, désormais consensuel, « de déplacer l'enseignant du texte aux interactions texte-lecteur » (Louichon, 2011 : 201).

Malgré les recherches sur le sujet lecteur, la lecture subjective n'est donc pas entrée de plain-pied au lycée. M. Brunel (2013) le confirme. En s'appuyant sur les dossiers des candidats au Capes interne de Lettres, elle révèle que peu de dossiers accordent plus d'une activité de lecture subjective en classe. Les pratiques semblent évoluer bien timidement. Le modèle demeure celui d'une lecture analytique qui engage peu la subjectivité des lecteurs. La classe se fait le reflet de la lenteur des mutations institutionnelles (Rouxel, 2015). S. Ahr (2015c), analysant les rapports de jurys concernant l'explication de texte au concours externe du Capes de lettres modernes, atteste que « la théorie de l'effet sous-tend majoritairement l'épreuve de l'explication de texte » (p. 227), minorant le rôle du sujet-lecteur.

Or, la prégnance d'une approche textuelle fait courir le risque, en tant que « déni d'expérience » (Mazauric, Fourtanier, & Langlade, 2011 : 24), de favoriser la non-lecture. En effet, à quoi bon lire l'œuvre imposée si l'expérience de lecture n'est pas sollicitée pour son étude ? Mus par une « logique de consommation scolaire » et par des « stratégies calculatrices » (Barrère, 1997 : 36), les lycéens pourraient aisément se détourner de cette obligation scolaire.

En effet, pour analyser quelques extraits, une connaissance minimale de l'œuvre (qui sont les personnages ? Que leur arrive-t-il ?) suffirait, et ce, d'autant plus si la manière dont les études de texte sont menées engage peu la compétence interprétative des élèves.

### 3.3. Un élève exécutant plus qu'interprète

Les études du groupe PELAS<sup>2</sup> sur la lecture analytique signalent la faible place laissée aux élèves dans l'analyse des textes :

---

<sup>1</sup> Formulation de T. Aron, cité par C. Tauveron. Dans Dufays, J.-L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Louvain : UCL Presses universitaires de Louvain, p. 457.

<sup>2</sup> Le projet PELAS (Pratiques Effectives de Lectures Analytiques dans le Secondaire) est un programme de recherche quinquennal (2014-2019) sur les pratiques de lecture analytique, lequel a permis l'observation de plus d'une trentaine de classes en France et en Belgique. Il regroupe des chercheurs de différents laboratoires dont S. Ahr, S. Bazile, C. Boutevin, M. Brunel, S. De Croix, I. De Peretti, J.-L. Dufays, F. Le Goff, P. Moinard, A. Perrin-Doucey, G. Plissonneau.

L'analyse de nos données montre la prégnance d'une lecture analytique souvent réduite à un questionnaire qui présente ses difficultés propres. Dans cette activité, la lecture participative est encore inégalement convoquée, et les élèves apparaissent faiblement impliqués dans la co-construction du sens : le guidage proposé laisse probablement peu de place à la construction de l'autonomie. (Plissonneau, Bazile, & Boutevin, 2017 : 68)

Cette citation met en cause aussi bien le dispositif (questionnaire), la faible implication affective requise dans la lecture des textes que le rôle limité dévolu aux élèves dans l'interprétation des œuvres.

En 1998, P. Demougin dressait un bilan très critique des questionnements des textes proposés aux élèves, dans les manuels. Privilégiant des activités de tri, de classement ou d'identification au détriment d'activité interprétative, ils façonnaient à ses yeux « un lecteur hors-sujet qui s'abstient de projeter dans sa lecture quelque valeur éthique, affective ou sociale » (Demougin, 1998 : 52). S. Ahr (2015a) montre encore que les manuels, davantage imprégnés de la théorie de l'effet que de la théorie de la réception effective, exigent des élèves d'identifier des stratégies d'écriture afin de retrouver les effets de sens, les incitant à endosser les habits du Lecteur Modèle (Eco, 1985) en se défaisant de leurs habits de lecteur réel. Pour des élèves apprentis-lecteurs, revêtir le rôle du Lecteur Modèle revient à incarner un autre que soi. La réussite d'un élève tient alors à la conformité de son discours avec celui d'un autre<sup>1</sup>, un lecteur expert qui pratique une lecture idéale en mobilisant des connaissances historiques, littéraires et culturelles. On comprend alors que certains élèves recourent à des métatextes, comme Aïcha dans l'étude de F. Renard (2011) préférant *Le Profil* au *Rouge et le Noir*.

En classe, la figure de ce lecteur expert est bien évidemment celle de l'enseignant. Or, il arrive que les pratiques de classe encouragent davantage les élèves à retrouver et vérifier la lecture de l'enseignant qu'à formuler leur propre lecture des textes. L. Perret-Truchot juge, dans une perspective historique, qu'« on est certes passé du maître qui donne la bonne réponse à celui qui fait découvrir la bonne réponse, mais il y a toujours une bonne réponse » (2011 : 154). Ainsi, quand interprétation il y a, cette interprétation émane souvent de l'enseignant et le travail des élèves consiste à conformer leur parole à la sienne, quand bien même celle-ci leur semblerait étrange. Ainsi, P. Sève (2013) rend compte de l'interrogation d'un lycéen, Aymeric, à son professeur : « Vous êtes sûr que c'est ça que l'auteur a voulu dire ? ». Cette question révèle non

---

<sup>1</sup> C'est ce dont témoigne aussi l'universitaire W. Marx : « Au lycée, je ne comprenais pas où voulaient en venir MM. Lagarde et Michard, les auteurs du célèbre manuel avec leurs questions énigmatiques à force d'évidence («quels sont les principaux caractères de la passion racinienne d'après les vers 61 à 76 ?», «En quoi consiste, selon vous, l'art de Baudelaire dans ce sonnet ?», etc.). Je ne saisisais pas la logique du commentaire ni la dissertation. Je me demandais, en somme à quoi servait le discours sur la littérature ». Dans *Vivre dans la bibliothèque du monde*, Collège de France/Fayard, 2020, p. 11.

seulement le conflit chez les élèves entre deux autorités, celle du maître et celle de l'auteur, mais surtout entre l'interprétation du professeur et celle des élèves. L'écart entre ce qu'un adolescent perçoit d'un texte et ce qui en est dit en classe – écart entre les livres respectifs de deux lecteurs différents que soulignait Bayard – est parfois tel qu'il lui semble bien difficile d'adhérer à l'interprétation proposée et de s'approprier cette lecture si éloignée de la sienne.

Si l'interprétation professorale prime, soit le guidage des élèves est particulièrement serré et s'établit à l'aide d'un questionnaire qui laisse peu d'autonomie à l'élève lecteur, soit le rôle des élèves est réduit à la justification de cette interprétation par un relevé dans le texte. Ces deux écueils du déroulé d'une lecture analytique sont mis au jour par S. Ahr (2015b) s'appuyant pour cela sur l'analyse des évaluations PISA :

[Les élèves sont] trop souvent accompagnés et dirigés dans leur lecture, soit par des questionnaires qui leur demandent des relevés ponctuels et suivent l'ordre du texte, balisant ainsi la découverte de ce dernier, soit par la lecture préconstruite de l'enseignant qui, dans le cadre du cours dialogué, invite les élèves à confirmer une interprétation qu'il a lui-même prise en charge. (Vibert, cité par Ahr, 2015b : 270)

En effet, les évaluations PISA révèlent les faibles compétences interprétatives des élèves français de 15 ans, élèves de 3<sup>e</sup> ou de 2<sup>de</sup>. Leur analyse brosse l'image d'un enseignement qui prive l'élève d'expression autonome par des questionnements préétablis et des activités de relevés qui valident un sens préconçu : « Pour beaucoup d'élèves, lire un texte en classe revient à valider le sens établi par le professeur par avance, leur parole ne venant que timidement illustrer des axes d'interprétation convenus au préalable » (Vibert et al., 2011).

Ces affirmations décrivent majoritairement des pratiques en fin de collège mais F. Renard (2011) fait le même constat au lycée. Elle décrit un enseignement en 2<sup>de</sup> où « les questions que [l'enseignant] pose à ses élèves sont conçues pour aboutir, entre autres, à la production d'une signification globale des textes dans une perspective décidée » (p. 182). Les propos de B. Shawky-Milcent vont également en ce sens : « L'enseignement ne laisse qu'une place fort mince à l'engagement du lycéen lecteur dans l'interprétation du texte, dans la lecture analytique comme dans les devoirs : au "sens", au singulier, mentionné dans les Instructions Officielles fait écho, le plus fréquemment, la lecture unique du professeur » (2014 : 157).

Récemment, le projet Gary<sup>1</sup>, qui témoigne tout de même de la progression de la place de l'interprétation dans les classes entre l'âge de 12-13 ans et de 15-16 ans, confirme que

les séquences interprétatives des leçons sont très guidées par les enseignants, que ce soit sous la forme du cours dialogué ou de l'exposé magistral, ou encore par des pratiques de découpage du texte en petites unités ou de forte régulation. Ces pratiques ne laissant que peu de place à l'autonomie et à la réflexion propre de l'élève. (Dufays et al., 2020 : §76)

F. Renard constate une répartition des tâches dans la classe observée qui s'établit de la façon suivante : à l'enseignant, l'interprétation des textes, aux élèves, des tâches de bas niveau de qualification, comme les relevés. Elle remarque cependant qu'au fur et à mesure de l'année, les élèves sont invités à réaliser des tâches plus complexes, mais qu'ils y échouent souvent faute d'en avoir pris l'habitude. Ainsi, même quand leur interprétation est sollicitée, l'interprétation de l'enseignant apparaît à leurs yeux comme la seule valable, celle qui vient corriger leurs tentatives disqualifiées. Forts de cette représentation, où « l'utilisation du livre par des privilégiés l'établit en secret dont ils sont les "véritables" interprètes » (de Certeau, cité par Renard, p. 192), les élèves tendent vers des pratiques de « remise de soi » (p. 192), mettant en veille leur subjectivité. Elle constate alors que cette propension à s'en remettre à l'enseignant peut aller jusqu'à l'arrêt de toute tentative de compréhension et « absence de lecture ou lecture "inattentive" en attendant l'explication professorale » (p. 194). Les appréhensions analytiques des élèves sont mises en relation par la sociologue avec leurs « lectures partielles et sélectives des textes voire leur non-lecture et la reprise d'analyse produites par d'autres » (p. 186).

Dans ces conditions, travailler la lecture ne revient ni à comprendre, puisqu'il s'agit de « vérifier que ce que l'on a compris correspond à ce qu'il faut comprendre » (Renard, 2011 : 195) ni à apprendre une manière de lire, entre participation et distanciation. La littérature « restreinte » (Langlade, 2005) se réduit à l'élaboration, en classe, ou à la recherche, hors de la classe, d'un discours sur les œuvres que condamnent aussi sévèrement un inspecteur tel que P. Raucy : « La lecture analytique dans la forme qu'elle a actuellement est une analyse sans lecture<sup>2</sup> » qu'un didacticien comme J. David intitulant son article « Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? » (2014).

---

<sup>1</sup> Le projet Gary est un projet international mené par neuf chercheurs qui vise à caractériser les compétences des élèves et les pratiques des enseignants dans l'apprentissage/enseignement de la lecture littéraire et à évaluer leur progression en comparant trois niveaux différents.

<sup>2</sup> Propos tenus par P. Raucy (Inspecteur Général) lors du *Rendez-vous des Lettres* en mars 2018 (<https://eduscol.education.fr/cid126444/rendez-vous-des-lettres-2018.html>, consulté le 14/01/2019).

Ce bilan sur la lecture analytique est sévère et des pratiques plus heureuses d'étude de la littérature existent au lycée (Ahr, 2013 ; Shawky-Milcent, 2014 ; 2020 ; Cuin, 2017). Néanmoins, les pratiques décrites paraissent encore majoritaires parce qu'elles sont fortement contraintes par des épreuves certificatives peu propices à l'engagement du sujet lecteur.

#### 3.4. L'évaluation sur l'œuvre au baccalauréat

Je m'attarderai sur deux évaluations, le commentaire et la dissertation littéraires, parce qu'elles constituent deux des trois écrits proposés aux élèves pour l'EAF<sup>1</sup> lors des programmes en vigueur durant cette recherche, et parce qu'elles sont maintenues pour les séries générales après la réforme de 2019, preuves que ce sont « ces objets qui dessinent les contours de la discipline “français” au lycée » (Le Goff, 2009 : 113). Le jour de l'épreuve du baccalauréat, le commentaire porte sur un extrait d'une œuvre non-étudiée mais les séquences sur les œuvres imposées sont souvent l'occasion de l'apprentissage de ce genre scolaire. Par ailleurs, l'explication de texte pour l'oral de l'EAF a de nombreux points communs avec le commentaire et son format modèle le travail des textes par l'enseignant. La dissertation<sup>2</sup> réclame que les élèves utilisent, en plus du corpus mis à leur disposition, les lectures scolaires et leurs lectures extrascolaires. En classe, il n'est pas rare que l'étude d'une œuvre intégrale fournisse l'opportunité d'apprendre à dissenter sur l'œuvre. Les LC servent aussi d'appui à la réflexion menée dans une dissertation, même si depuis la rentrée de 2019, cette épreuve porte sur des œuvres aux programmes. Ces deux écrits sont en tout cas une modalité de l'évaluation de l'œuvre, comme certaines pratiques enseignantes le confirment (Babin & Dezutter, 2014).

Prenant en compte « la pression que les examens exercent sur les choix didactiques des enseignants » (Ahr, 2018 : 5) et le fait que les genres scolaires « formatent le travail des enseignants » (Reuter, 2013 : 160), il m'apparaît nécessaire de réfléchir à la lecture que le commentaire et la dissertation promeuvent des extraits de l'OI ou des œuvres.

Apprendre aux élèves à commenter un extrait de l'œuvre étudiée ou à dissenter sur un objet d'étude, en prenant appui sur l'œuvre étudiée, occupent donc nécessairement une place

---

<sup>1</sup> Il est à noter que mon observation en classe de 2<sup>de</sup> s'est déroulée durant l'année scolaire 2018-2019. Le programme des EAF reposait alors sur trois genres à l'écrit : le commentaire, la dissertation et le sujet d'invention. Lors de cette année scolaire, de nouveaux programmes ont été publiés, supprimant le sujet d'invention et réduisant, pour les séries générales, le choix des élèves à deux genres pour l'écrit. J'exclus donc de cette étude le sujet d'invention, dont la suppression pourrait constituer une preuve supplémentaire du peu d'implication subjective attendue de l'élève au lycée.

<sup>2</sup> Je fais référence au modèle de l'épreuve en vigueur jusqu'en 2019.

importante dans les préoccupations des enseignants de lycée et conditionnent certaines de leurs pratiques. Il s'agit donc d'interroger les deux genres scolaires que sont la dissertation et le commentaire pour évaluer quelle lecture de l'œuvre ils engagent.

La dissertation comme le commentaire appartiennent à la catégorie des métatextes, définie par G. Genette comme « la relation, on dit plus couramment de “commentaire” qui unit un texte à un autre texte dont il parle » (1982 : 11). Tous deux relèvent donc d'écriture *sur* un texte qui impose d'objectiver l'œuvre, ou l'extrait de l'œuvre, ainsi que la lecture que l'on en a faite. Ces deux genres scolaires n'apparaissent donc pas à priori les plus à même de favoriser l'expression d'une lecture subjective des œuvres imposées.

Sans retracer précisément l'histoire de ces deux genres scolaires (voir Chervel, 2006 ; Jey, 1998 ; Houdart-Mérot, 1998 ; de Beudrap, 1994), il est intéressant de signaler qu'ils partagent une même origine, la composition française. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la dissertation est une des modalités de la composition française (Denizot, 2020) et certains sujets de dissertation alors proposés se confondent avec ce que l'on nommera le commentaire (Denizot, 2013), à partir de 1969, date de son apparition au baccalauréat. Cette parenté souligne le poids des « aspects compositionnels » (p. 167) de ces deux genres scolaires. Le commentaire en signalait encore davantage l'importance lorsqu'il se nommait *commentaire composé* et la perte de cette épithète témoigne de la volonté de l'institution de le défaire d'un excès de formalisme dans lequel il pouvait être tombé. Malgré le changement de dénomination, commentaire et dissertation se définissent comme des écrits issus de la tradition rhétorique pour lesquels les qualités de *dispositio* et d'*elocutio* sont primordiales. Ainsi, *Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* définit la dissertation essentiellement par son organisation textuelle dont la description minutieuse occupe les 2/3 de l'article de B. Veck (2005), qui détaille le rôle de chacun des ensembles (introduction, développement, conclusion) et la nécessité des transitions, révélatrice de « l'obsession du plan » qu'évoque N. Denizot (2013 : 167). J.-F. Massol reconnaît que le commentaire a pu donner lieu à « des déclinaisons [...] strictes en démarches réglées parfois extrêmement formalisées » (2020 : 290). Les programmes de 2001<sup>1</sup> associent les deux genres scolaires à des objectifs d'écriture : « les exercices d'analyse, de commentaire et de dissertation concourent [...] à la maîtrise de

---

<sup>1</sup> Programmes de 1<sup>re</sup>, BO n°28, du 12 juillet 2001.

l'expression écrite autonome ». Cette origine commune de la composition et le poids accordé à la forme dans ces deux épreuves signalent la prévalence du domaine de l'écriture sur celui de la lecture. On peut sans doute y briller avec un contenu minimal, si comme le pense Schaeffer, « ces exercices sont faits pour récompenser la virtuosité dans le maniement de certaines règles et le caractère brillant des argumentations, non pour valoriser l'acte d'écriture et sa capacité propre de transformation existentielle et sociale » (Schaeffer, 2011 : 27).

Au niveau précisément des caractéristiques d'écriture des deux genres, ils imposent une énonciation dépersonnalisée. B. Veck (2005) fait du rejet du pronom de première personne une caractéristique suffisamment capitale de la dissertation pour être reprise dans son article. Le commentaire interdit lui aussi une énonciation en « je » pour privilégier des effets de mise à distance (tournures impersonnelles ou pronom indéfini « on ») ou feindre l'appartenance à une même communauté qui permettra d'inclure scripteur et évaluateur dans un même pronom (nous) comme pour mieux partager un même regard sur les textes. L'exclusion de l'implication personnelle constitue un point commun des deux genres. L'équipe ESCOL<sup>1</sup> a d'ailleurs mis en évidence les malentendus que génèrent ces écrits au lycée qui, sous couvert de demander aux élèves d'exprimer un avis personnel ou de rendre compte d'une lecture personnelle, exigent en fait une démonstration de l'acquisition de savoirs et la maîtrise de leur expression, ce que ne perçoivent pas tous les lycéens qui renvoient ces écrits « au domaine de l'inauthentique », « contraignant à la mutilation et à la censure de soi » (Bautier & Rochex, 1998 : 95). De fait, il s'agit moins dans ces genres d'avancer un jugement personnel, même quand le sujet y invite, que d'en créer l'illusion, ces genres invitant plutôt à « mett[re] entre parenthèses son individualité singulière » (Schaeffer, 2011 : 27).

La distance avec la subjectivité ne touche pas seulement l'énonciation mais aussi le contenu. En effet, il faut admettre que le contenu attendu dans les deux genres relève le plus souvent, pour le commentaire, de « modèles interprétatifs clairement partagés » (Daunay & Veck, 2005 : 194) et, pour la dissertation, d'« idées construites, transmises et empruntées » (Le Goff, 2009 : 117) ou en d'autres termes « de lieux communs » au sens rhétorique du terme (Denizot, 2013 : 168). Le danger est alors de réduire ces exercices à des récitation stéréotypées, risque fort pour la dissertation, mais possible aussi pour le commentaire, dès lors qu'on envisage

---

<sup>1</sup> L'équipe ESCOL (Éducation et scolarisation) regroupe des enseignants-chercheurs et chercheurs associés exerçant pour la plupart à l'Université Paris 8 Saint-Denis ou à l'Université Paris-Est Créteil – INSPE de l'Académie de Créteil. Leurs travaux visent à étudier et mieux comprendre les processus de production des inégalités scolaires.

son avatar oral qu'est l'explication de texte aux EAF. C'est d'ailleurs parce que la dissertation était devenue une « question de cours » (Denizot, 2013 : 169 ) qu'elle avait été supprimée en 1969 au profit de l'essai, avant d'être remise au programme en 1994, revivifiée par sa contextualisation dans un objet d'étude illustré par un corpus. Depuis 2019, elle est à nouveau reliée à une œuvre au programme. Le risque est alors renforcé de voir l'exercice de la dissertation réduit à la reprise d'un discours légitime sans doute plus concluant qu'un discours personnel : « [Un élève] conduirait-il plus sûrement le débat académique sur l'amour dans *Phèdre*, tel que lui présente son professeur, s'il avait lu par lui-même Racine ? [...] La lecture est une composante facultative du discours littéraire » (Schmitt, 1990 : 305). Ainsi les évaluations sur l'œuvre conduisent davantage à évaluer la connaissance du cours ou l'interprétation de l'enseignant que la lecture des élèves (Sorignet-Waszak, 2017b).

L'épistémologie commune des deux genres révèle le poids de compétences d'expression écrite, de compétences méthodologiques et la mobilisation de savoirs dans l'évaluation de l'élève par ces deux écrits. Ainsi, il minimise l'influence de la lecture des œuvres dans ce type d'évaluation.

Néanmoins, pour juger davantage du rôle dévolu au lecteur dans ces deux genres scolaires, il nous faut à présent les séparer pour mieux observer leur spécificité.

La dissertation est définie en ces termes dans les programmes de 2010<sup>1</sup> :

La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les « objets d'étude » de la classe de première ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle.

La question est de savoir si, comme l'affichent les programmes, on attend bien du lycéen une « réflexion argumentée » et que l'appui sollicité sur « ses lectures et sa culture personnelle » nécessite un engagement préalable dans la lecture pour l'élève. Plébiscitée par les enseignants interrogés par F. Le Goff (2009), la dissertation relève à leurs yeux, comme dans les programmes, de l'écrit argumentatif. Ils déclarent, dans cette enquête, qu'une réflexion problématisée est préférable à un exposé des savoirs. Pour autant, N. Denizot s'interroge sur la visée argumentative de ce genre scolaire. Elle considère davantage la dissertation comme une « mise en scène de savoirs » (2013 : 166) plutôt que comme un écrit argumentatif qui

---

<sup>1</sup> Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.

chercherait à convaincre son interlocuteur de la thèse qu'il défend. Alors que l'argumentation est tournée vers l'action, la dissertation ne fait qu'exposer des connaissances, dans un ordre dicté par le sujet, sur l'objet d'étude, en se servant pour illustrer son propos de quelques œuvres plus ou moins bien connues. Pour I. Delcambre, « il ne s'agit pas de convaincre ou persuader qui que ce soit [...], mais bien de développer sur ce sujet un discours acceptable par qui que ce soit » (citée, par Denizot, p. 170). Pour produire ce discours, dont le seul enjeu argumentatif serait de convaincre que l'on sait quelque chose, le recours à la doxa peut être de mise.

F. Le Goff admet que « les nouvelles mises en contexte de la dissertation dont le signe le plus marquant est la présence d'un corpus de textes littéraires au moment des épreuves du baccalauréat ainsi que l'objectivation des savoirs ont pour conséquence un affaiblissement du critère d'originalité et de sincérité » (2009 : 116). Néanmoins, il ne considère pas le genre comme un écrit privé de tout caractère argumentatif, mais il distingue au sein des sujets proposés, des sujets plus ou moins argumentatifs en distinguant quatre « degrés d'argumentativité » dans les sujets confiés aux élèves. La dissertation serait donc, selon les sujets qu'elle propose, un écrit à tendance argumentative en raison de la problématisation qu'elle requiert, problématisation qui nécessite de transformer les savoirs que les élèves ont assimilés pour les rendre moteurs dans la réflexion à soutenir. Ainsi se révèle une tension, dans ce genre scolaire, entre argumentation mobilisant des savoirs qu'il faudrait s'être appropriés pour être à même, par exemple, de fonder des analogies entre les œuvres, et exposé raisonné de connaissances pour lequel la maîtrise de quelques lieux communs ou discours seconds sur les œuvres pourrait sans doute suffire. Ces deux conceptions n'engagent pas à mes yeux la même lecture des œuvres.

Le commentaire a, lui, subi plus d'évolutions durant son histoire. Si la composition française est, comme on l'a vu, l'ancêtre du commentaire, il se rapproche à présent, voire se confond, avec l'explication de texte. Ainsi ces deux genres scolaires, qui, historiquement, tirent leur origine de lignées différentes, sont désormais, par des effets de pratiques et de programmes, assimilés (Daunay, 2004). Les programmes de 1987, par exemple, précisent que le commentaire « s'appuie sur la lecture méthodique d'un texte ». Le dictionnaire de la didactique de la littérature fait de l'explication de texte « le pendant oral » (Massol, 2020 : 288) du commentaire. Cette rencontre souligne l'évolution qu'a subie le genre du commentaire. Certaines caractéristiques linguistiques, textuelles ou discursives ont changé, mais B. Daunay insiste sur l'évolution de ses caractéristiques cognitives. Dans la mesure où ces dernières « touchent à la

lecture des textes et au discours sur la lecture des textes » (2004 : 50), leur évolution reflète celle de la lecture littéraire. La lecture promue par le commentaire a donc d'abord été celle qui « s'intéresse au projet de l'auteur dans une perspective d'histoire littéraire, en lien avec une quête des valeurs morales, ensuite aux questionnements sur le sens appuyés sur des analyses formelles enseignées depuis le collège et demandant un lecteur objectif et supposé distant étant donné l'orientation metatextuelle de l'exercice » (Massol, 2020 : 288), avant qu'une dimension personnelle de la lecture voie le jour, si bien qu'en 2010 la définition officielle du genre invite le lycéen à « compose[r] un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture et justifie son interprétation et ses jugements personnels ». Les déterminants possessifs insistent sur le caractère personnel de la lecture, avec les réserves que l'on peut conserver sur le degré de subjectivité requis. En effet, pour B. Daunay (2002) « le commentaire scolairement valorisé est celui qui marquera le mieux la distance du lecteur – donc du scripteur – face au texte qu'il commentera » (p. 135) et L. Perret (2020) met en évidence l'exclusion de l'implication personnelle comme point commun de l'explication de texte et de ses avatars. Néanmoins, par la mise en œuvre de la compétence interprétative, un lien plus personnel pourrait se faire entre l'extrait de l'œuvre et le lycéen.

Puisque l'épistémologie du commentaire emprunte désormais à celle de l'explication de texte, les remarques formulées plus haut sur la lecture analytique (cf. 3.2. « Un enseignement centré sur le texte et non sur le lecteur ») renvoient aussi au commentaire. Historiquement, l'explication de texte s'est construite en s'appuyant sur l'analyse grammaticale, à la manière de l'explication de textes antiques, pour légitimer la place de la littérature française dans les humanités d'abord (Jey, 1998), puis sur des outils de la linguistique moderne pour objectiver la lecture qu'elle propose. L'appui sur un discours positiviste pour légitimer la discipline puis sur des outils linguistiques pour démocratiser les études littéraires ancrent l'explication de texte, désormais donc le commentaire, sur un socle rationnel qui exige du commentateur une posture objective. Mais cette épistémologie entre en tension, non seulement avec une lecture qui se veut aussi sensible – on peut être un lecteur sensible et rationnel – mais plus fondamentalement avec l'activité du lecteur réel qui, si elle présente une part de rationalité, admet aussi divagation et déraison. Aussi le commentaire se prête assez mal à une lecture subjective car le relatif et le contingent ont peu de place dans cet exercice, si bien que faute de savoir comment passer d'une lecture subjective au commentaire, celui-ci demeure encore sous le signe des théories de l'effet plutôt que de celles de la réception (Ahr, 2018). Le commentaire est donc lui aussi marqué par des tensions très nettes entre l'exigence d'une posture de commentateur objectif (Perret, 2020)

et l'injonction à rendre compte de sa lecture. L'inconfort des enseignants interrogés par M.-S. Claude (2020) est révélateur de cette distorsion entre leur volonté de former avant tout une personne lectrice, qui porte et défend un regard singulier sur le texte à lire, et l'obligation de former un candidat, qui répondra aux exigences d'un genre qui peut conduire au retrait de sa subjectivité, comme certains des lycéens interrogés dans l'article en témoignent. Le repli vers des lectures standardisées telles que celles des explications de textes lors des oraux de l'EAF (Langlade, 1991), avant l'introduction d'une problématique d'étude mais sans doute après aussi, devient alors tentant. Il n'est cependant pas tout à fait exclu, par la compétence interprétative mise en œuvre, que le commentaire révèle l'activité d'un sujet qui pense, construit, découvre le monde *au travers de* l'œuvre étudiée (Bucheton, 1996) à condition que cette place lui ait un jour été autorisée et qu'on ait quitté le modèle longtemps dominant où « l'élève se demande davantage ce qu'il faut dire que ce qu'il a à dire » (Gruzon, 1983 : 55).

L'analyse des deux genres scolaires, le commentaire et la dissertation, piliers de l'enseignement de la littérature au lycée, confirme qu'ils privilégient une mise à distance de la relation texte-lecteur. Il s'agit encore sans doute moins « "d'activer" les œuvres [...] mais de décrire, comprendre et, éventuellement, expliquer les faits littéraires » (Schaeffer, 2011: 28).

C. Sorignet-Waszak (2017) classe le commentaire dans la catégorie des écrits de réception qui exigent le plus de distanciation et B. Shawky-Milcent signale que certains élèves y voient « un exercice sans lendemain » (2016 : 68), où le texte littéraire sert exclusivement d'évaluation. Il est donc loin d'être sûr que le travail de ce genre scolaire engage la lecture des œuvres, s'il exige de l'élève la « marginalisation de [sa] subjectivité [de] lecteur » comme « condition de réussite scolaire » (Langlade, 2004 : 81). Néanmoins, l'extrait commenté pourrait servir aussi de fenêtre sur l'œuvre (Louichon & Eugène, 2019) pour d'éventuels NLS..

La dissertation, quant à elle, invite peu à la lecture des œuvres lorsqu'elle est « mise en scène de savoirs » (Denizot, 2013) que l'on pourrait réciter sans se les être véritablement appropriés. Parce que « la performance scolaire ne mesure pas la lecture, elle mesure le discours tenu sur l'œuvre » (Lemarchand, 2017b : 150), elle court toujours le risque d'entretenir la non-lecture. La réforme des épreuves de l'EAF invite les élèves, après leur explication de texte, à présenter l'une de leur lecture, point de départ de la discussion avec l'examineur<sup>1</sup>. Cet

---

<sup>1</sup> Le texte officiel précise : « Cette partie de l'épreuve, notée sur 8 points, évalue l'expression orale, en réclamant du candidat une implication personnelle dans sa manière de rendre compte et de faire partager une

exposé révélera-t-il que domine au lycée « une logique de certification plus que de construction d'un lecteur » (Perret-Truchot, 2011 : 148) ?

## Conclusion de la première partie

Retracer l'histoire de l'enseignement de l'œuvre dans le secondaire a permis de prendre conscience que les exigences de lecture n'ont cessé de croître entre le XIX<sup>e</sup> siècle et le XXI<sup>e</sup> siècle. Alors que la non-lecture des œuvres était la norme jusque dans les années 1920, que la lecture des œuvres devenait possible voire progressivement souhaitable entre 1920 et 1960, la lecture scolaire est, depuis les années 1970, une obligation. Depuis l'introduction de la notion d'œuvre intégrale, les modalités de l'étude de l'œuvre se sont diversifiées exigeant des élèves des compétences de lecture de plus en plus complexes. Pour autant, les élèves de lycée semblent peu accompagnés dans la lecture d'œuvres difficiles et qui leur sont peu familières.

Faire lire et étudier une œuvre, plutôt qu'exclusivement des extraits autonomes ou pris dans un réseau interne ou externe à l'œuvre, repose sur la conviction que son enseignement possède des finalités propres. Savoir lire consiste à être en mesure de parcourir toutes sortes d'écrits. On fait lire et on étudie donc à l'école des œuvres pour apprendre à les lire. Cette finalité est souvent associée voire confondue avec la transmission du goût d'une pratique, que tout le monde ne partage pourtant pas. Mais fort de la conviction que la lecture est un outil de construction de soi, et en particulier la lecture littéraire qui développe à la fois des compétences empathiques et réflexives, l'enseignement cherche à encourager la lecture d'œuvres.

L'étude de l'œuvre vise à transmettre et à développer les savoirs et les compétences nécessaires à cette lecture (Langlade, 1991), mais le paradoxe est qu'au lycée cette lecture est généralement placée en amont de l'étude, tel que le préconisent les programmes. Le risque est alors fort de voir les moyens se substituer à la fin et l'œuvre réduite à un prétexte (Babin, 2016). Transmettre des outils méthodologiques et un discours minimal sur l'œuvre afin de satisfaire

---

réflexion sur ses expériences de lecture. Elle se déroule en deux temps successifs, le premier n'étant qu'un point de départ pour les interactions qui le suivent et qui constituent l'essentiel de l'épreuve :

- le candidat présente brièvement l'œuvre qu'il a retenue et expose les raisons de son choix ;
- le candidat réagit aux relances de l'examineur qui, prenant appui sur la présentation du candidat et sur les éléments qu'il a exposés, évalue les capacités à dialoguer, à nuancer et à étoffer sa réflexion, à défendre son point de vue sur la base de la connaissance de l'œuvre » (Note de service n° 2019-042 du 18-4-2019, *B.O* n°17 du 25 avril 2019)

aux épreuves du baccalauréat, qui conditionnent pour partie le travail de l'enseignant au lycée et engagent peu le sujet lecteur, prendraient le pas sur toute expérience de littérature.

Les pratiques d'enseignement au lycée, même s'il est difficile d'approcher les pratiques réelles, semblent encore largement imprégnées des théories du texte (Ahr, 2015a), faisant peu de cas de l'expérience de lecture. Celle-ci apparaît donc d'autant moins nécessaire que les élèves, peu sollicités ou sollicités tardivement au cours de leur scolarité dans le travail interprétatif, ont plus souvent l'habitude de justifier une interprétation préétablie, que de construire conjointement les significations. Les outils de la didactique de la littérature (débat interprétatif, cercles de lecture, journaux de lecteur et journaux dialogués) paraissent n'avoir fait qu'une entrée timide au lycée où ils sont encore présentés comme des dispositifs innovants<sup>1</sup>.

Ainsi, des distorsions, dans les programmes, et entre les discours et les pratiques, font de l'enseignement de la littérature un enseignement pris dans des injonctions paradoxales qui pourraient former l'un des terrains de la non-lecture scolaire.

Cependant, il convient de quitter la « figure fantasmée du non-lecteur » (Védrines & Gabathuler, 2018 : 80) pour rencontrer, en chair et en os, des NLS, écouter ce qu'ils ont à nous dire et chercher à interpréter leurs pratiques.

---

<sup>1</sup> Il est ainsi intéressant de constater qu'en janvier 2021 une enseignante de lycée se demande encore sur le site de *Fabula* : « Peut-on débattre de la fiction dans le cadre scolaire ? » <https://www.fabula.org/lht/25/marpeau.html> (consulté le 15 avril 2021).

Deuxième partie :  
appréhender les non-lecteurs  
scolaires

– Dis-moi as-tu lu le second *Faust* ?  
– Demande-moi plutôt si j’ai lu le premier. Tout le monde affirme que c’est génial, mais personne ne l’a lu.

A. Soljenitsyne, *Le premier cercle*  
Laffont, coll. Pavillons Poche, 1978/2018, p. 61.

## Introduction de la deuxième partie

Cette deuxième partie s'attache à présenter la méthodologie que j'ai mise en place pour explorer le territoire de la non-lecture scolaire et dresse un panorama de la classe étudiée. Ma recherche, dont la visée est descriptive et compréhensive, se situe à la jonction de la didactique de la littérature et de la sociologie de l'éducation. En effet, en cherchant à comprendre qui sont les NLS et comment ils travaillent *avec* leur non-lecture, elle nécessitait d'aller enquêter sur le terrain (Cefai, 2003) – empruntant des méthodes à l'enquête sociologique – et d'étudier dans quelle mesure les pratiques des NLS, telles qu'elles ressortent de différents modes de recueil de données, pouvaient être envisagés comme des réponses à des objets et des situations d'enseignement.

Le premier chapitre de cette partie décrit la démarche choisie justifiée par la nature du territoire instable et opaque de la non-lecture scolaire. Il explicite également le mode de construction des données et les conditions de leur recueil.

Les données collectées renseignent sur les pratiques de lecture scolaire des lycéens que j'ai suivis. Mais ces données brutes appellent nécessairement une interprétation pour classer les élèves en LS ou NLS. En effet, la première partie de ce travail a montré la perméabilité des frontières entre lecture et non-lecture. Des choix s'imposent donc et le deuxième chapitre de cette partie s'attèle à rendre compte des décisions que j'ai prises pour opérer le tri entre LS et NLS. Parce que les déclarations, recueillies dans des situations multiples et mises en relation, sont parfois contradictoires et révélatrices d'enjeux symboliques liés à la lecture, un indice de fiabilité a été mis en place pour chaque élève. J'en présente également l'élaboration dans ce chapitre.

Le classement justifié et opéré, il devient possible de dresser un premier panorama de la (non-)lecture scolaire dans la classe de 2<sup>de</sup> observée. Celui-ci est confronté à l'évaluation effective de la lecture scolaire telle qu'elle est entreprise par l'enseignante de la classe afin d'évaluer l'efficacité des outils dont dispose un enseignant qui chercherait lui aussi à distinguer LS et NLS parmi ses élèves.



## Chapitre 4 : une enquête de terrain pour décrire et comprendre

Afin de mieux connaître et de mieux comprendre la non-lecture scolaire, j'ai choisi de suivre une classe de lycéens en classe de 2<sup>de</sup> durant une année scolaire. Pour mener à bien ce travail, j'ai suivi une méthodologie qui s'inscrit dans le cadre de l'analyse qualitative et qui emprunte des outils à l'ethnographie scolaire, à la sociologie et au cours d'action (Theureau, 2010).

### 1. Inscrite dans le cadre de l'analyse qualitative

La non-lecture étant un phénomène complexe, elle appelle donc un cadrage méthodologique qui reconnaisse la réalité dans sa diversité et son incertitude, et qui permette le traitement de données multiples et variées reposant sur un matériau discursif. L'analyse qualitative vise à saisir cette complexité en s'attendant non seulement à décrire mais surtout à mieux comprendre « les processus à l'œuvre dans la dynamique psychique, interactionnelle ou sociale » (Paillé & Mucchielli, 2010 : 5), ce qui explique que différentes disciplines, qui étudient les êtres humains, leurs expériences et leurs relations, y recourent (anthropologie, sociologie, éducation). Par définition, l'enjeu de l'approche qualitative n'est pas de quantifier différentes composantes qui constitueraient un phénomène mais d'en décrire les caractéristiques, de comprendre les motivations des acteurs et de pénétrer les systèmes de pensées qui les soutiennent. Tels sont bien les objectifs que je me suis fixés pour la non-lecture scolaire. Pour cela, l'approche qualitative compréhensive postule « la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme » (Paillé & Mucchielli, 2010 : 29). S'appuyant sur l'aptitude du cerveau humain à observer et écouter, à analyser et construire des catégories et des significations à partir du matériau collecté grâce à des outils spécifiques, l'analyse qualitative débouche sur une « interprétation en compréhension » (p. 29).

L. Paquay *et al.* (2010) ont ainsi pu montrer la pertinence d'une telle approche en éducation et J.-L. Dufays (2010) a établi un modèle pour les recherches en didactique de la littérature. Il y distingue différents types de recherche selon leur finalité, leur démarche et leurs données. Au regard de cette modélisation, ma recherche combine deux volets. Visant à décrire mais aussi à interpréter le fruit de mes observations en classe, elle cumule une visée nomothétique qui, partant de l'étude de cas, s'applique à mettre en évidence des régularités, et une visée herméneutique, qui cherche à donner sens aux événements repérés, sans toutefois prétendre élaborer une théorie de la non-lecture scolaire, l'essentiel étant de mieux connaître la

non-lecture scolaire et les NLS. Ce travail repose sur une démarche empirico-inductive, qui part du suivi et de l'observation d'une classe de 2<sup>de</sup> pour découvrir certains traits de la non-lecture scolaire que je cherche à interpréter, en prenant garde aux critères de qualité indispensables à ce type de travail (validité, fiabilité, généralisabilité, transparence). Les précisions de J.-M. Van der Maren (2010) sur ces critères sont autant de repères méthodologiques. Il invite le chercheur à présenter sa démarche avec cohérence et précision afin qu'elle soit comprise et représentée dans ses détails, à garder à l'esprit que les conclusions d'une recherche sont toujours provisoires et conditionnelles au contexte et aux instruments de leur production et à conserver une attitude de doute et d'écoute. Ces précautions me semblent d'autant plus importantes dans une recherche sur la non-lecture scolaire qu'elle peut, à bien des égards, s'apparenter à une recherche « en terrain miné ». En effet, abordant ce qui a été présenté comme un tabou, s'appuyant sur la parole de lycéens qui ont sans doute peu intérêt, en contexte scolaire, à se déclarer non-lecteurs, elle exige de multiples précautions et une réflexion méthodologique rigoureuse. Afin de suivre les NLS d'une classe de 2<sup>de</sup> en cherchant à gagner leur confiance sans entrer dans une familiarité artificielle et afin de reconstruire leur activité, j'ai fait le choix de suivre certains exemples de recherche en ethnographie scolaire.

### 1.1. Une démarche ethnographique en contexte scolaire

L'ambition de mieux connaître les NLS, afin de comprendre leurs pratiques et ce qui les motive, leurs rapports à la littérature et à son enseignement, et de tenter de mettre en évidence leurs savoirs et leurs compétences se heurte à de multiples difficultés.

La première est que ce phénomène est difficilement observable, non seulement il est invisible (on ne peut voir si un élève lit ou non en classe et encore moins chez lui), mais la non-lecture ne s'affiche guère, du moins entre les murs de la classe. Une approche ethnographique m'a paru alors la plus appropriée. L'ethnographie scolaire invite à appréhender la classe comme un terrain d'investigation, en restant guidée par la « volonté de connaître ce qui demeure encore opaque c'est-à-dire non seulement les comportements, les interactions, les façons de faire observables, mais aussi et surtout les savoirs tacites, les systèmes de représentations qui régissent ce mode de vie particulier, ces habitudes et ces attentes des participants qui ne sont autre chose qu'une culture particulière » (Cambra Giné, 2003 : 14). L'ethnographie scolaire partage avec la sociologie certaines visées et certaines méthodes. Il s'agissait en effet pour moi de faire une « enquête de terrain » (Céfaï, 2003), en allant me mêler à une classe pour étudier le phénomène de la non-lecture scolaire. La classe est à considérer comme un microcosme régi

par des règles, des systèmes de valeurs et de représentations qui peuvent être convergents ou divergents selon les différents blocs qui la constituent ; c'est un espace dans lequel les individus agissent les uns par rapport aux autres et où l'action des uns entraîne une réponse des autres. S'inscrivant dans le cadre de l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, l'ethnographie scolaire en partage la finalité : décrire pour expliquer et expliquer pour comprendre. Elle vise à saisir ce qui se passe réellement dans une classe, en « recueillant les propos des individus, en cherchant le sens qu'ils attribuent aux événements au cours des interactions, en examinant les manières d'ordonner et de classer utilisées pour se comporter dans un milieu [...] » (Cambra Giné, 2013 : 14). Les acteurs y sont donc considérés moins comme des sujets ou des objets, que comme des « informateurs » qui permettent d'éclairer leurs comportements et la façon dont ils apprennent. L'enjeu de mon travail nécessitait bien de considérer les élèves non-lecteurs comme tels. L'ethnographie scolaire, en tant que « façon de se situer par rapport à la réalité sociale et éducative » (Cambra Giné : 15) impose un positionnement lucide du chercheur par rapport à ceux qu'il observe. La position de celui-ci est toujours celle de l'observateur-participant (Céfaï, 2003), car nécessairement intégré au champ de l'observation (Cambra Giné, 2013), mais cherchant à réduire le plus possible l'impact de sa présence. Si la participation est nécessaire pour produire certaines données, l'implication du chercheur sur le long terme et l'introduction progressive des outils d'enregistrement peuvent permettre de réduire les effets de sa présence (Bonasio, 2015). Le chercheur s'emploie à trouver le juste équilibre dans sa relation avec les participants à sa recherche afin de devenir un familier mais un familier qui n'appartient pas au même titre que les autres à la communauté construite. La relation avec les autres participants doit être clairement définie comme « celle de quelqu'un qui se trouve dans le groupe avec la fonction d'observer » et son rôle « reconnu par les acteurs » (Cambra Giné, 2003 : 17). La recherche de J. Guérin *et al.* (2004) a mis en évidence à cet effet l'importance de la contractualisation entre les participants. Celle-ci est d'autant plus nécessaire que la confiance entre les participants fonde la qualité du travail final ou au contraire révèle la fragilité de l'édifice.

La prudence s'impose aussi lorsqu'une chercheuse retourne sur un terrain qu'elle a longtemps fréquenté dans un rôle qui n'est désormais plus le sien. L'ancienne enseignante de lycée est-elle la mieux placée pour observer un terrain qui lui est peut-être trop familier ? A. Marchieva (2005) met en garde contre certaines dérives et certaines illusions. La familiarité a des avantages. Elle ouvre la porte de classes de collègues devenues proches. Elle peut délier les langues et favoriser la confiance. La connaissance du fonctionnement d'un établissement et

des rouages administratifs facilite la mise en place de la recherche. La fréquentation assidue durant plusieurs années de lycéens permet de mieux connaître leurs préoccupations, leurs manières d'être et de parler et évite des maladresses préjudiciables pour recueillir leur parole. Enfin, le travail de l'enseignant de littérature au lycée, avec ce qu'il implique de difficultés, ne lui est pas inconnu. Mais cette familiarité peut se révéler un obstacle si le chercheur ne se dévêt pas de ses anciens habits d'enseignant. La démarche ethnographique impose de voir le terrain avec un regard neuf, ce qui ne va pas de soi. Certains outils et certaines précautions peuvent néanmoins aider le chercheur dans son entreprise.

Ces considérations ont guidé ma démarche de chercheuse. Je me suis présentée à la classe dès la première semaine de la rentrée scolaire 2018, en affirmant que l'objet de ma recherche était l'enseignement de la littérature, sans précision supplémentaire. J'ai cherché à venir le plus souvent possible dans la classe, y compris sur certains temps particuliers (représentation théâtrale de la classe engagée dans un projet théâtre, fête du lycée). Ma présence en classe s'est étalée sur les huit mois de l'année scolaire 2018-2019. Je n'ai évidemment pas pu assister à l'ensemble des cours durant cette période et j'ai privilégié, pour les besoins de ma recherche, une présence assidue aux séquences consacrées aux OI (séquence 2 sur *Andromaque* du 18/09/2018 au 19/10/2018, séquence 4 sur *Le Colonel Chabert* du 09/01/2019 au 22/02/2019) ou aux séances portant sur des LC (3/04/2019, 12/04/2019, 14/04/2019) auxquelles s'ajoutent deux séances<sup>1</sup> sur *L'Odyssée d'une fille* (22/05/2019 et 24/05/2019). J'ai aussi assisté à la séquence inaugurale de l'année afin de permettre aux élèves de se familiariser avec ma présence et j'ai introduit le matériel vidéo à la fin du mois de septembre (25/09/2018). Un contrat a été établi avec les élèves non seulement pour le droit à l'image mais aussi pour leur garantir la confidentialité des données, en particulier vis-à-vis de leur enseignante. Les termes de ce contrat ont été répétés avant les passations de chaque questionnaire et de chaque entretien durant lesquelles l'enseignante était absente. J'ai ainsi signalé plusieurs fois aux élèves que leur enseignante n'aurait pas accès à leurs réponses.

Il m'a fallu également faire attention à maintenir un équilibre dans la distance entre les deux pôles observés. En effet, ma recherche porte sur les lycéens non-lecteurs scolaires c'est-à-dire sur des individus placés dans une situation bien précise qui conditionne pour partie leurs comportements. L'enseignement de la littérature dans la classe suivie influe sur leurs pratiques. Il est donc également objet de mon observation. Par conséquent, il a été nécessaire de trouver

---

<sup>1</sup> On ne peut considérer ces deux séances comme une séquence à part entière.

la bonne distance avec les lycéens, afin qu'ils me considèrent comme un « étranger sympathisant » (de Sardan, 1995 : 74) mais aussi avec l'enseignante, afin d'être pour elle un « compagnon de route » (de Sardan, 1995 : 74) dont la présence puisse n'être ni trop pesante ni perçue comme évaluative. Pour cela, il m'a fallu prendre garde à ce que les élèves ne me considèrent pas comme quelqu'un du bord des enseignants. Il m'a été utile de partager avec les adolescents quelques temps informels, avant les cours, attente dans la cour ou dans les couloirs par exemple, qui forment par ailleurs des lieux d'observation et de saisie d'informations privilégiés, et d'éviter de passer trop de temps avec l'enseignante sous leurs regards. Cela a parfois été difficile en raison des sollicitations de celle-ci mais mon carnet de notes porte les traces de ces rappels à l'ordre que je me suis fixés pour éviter tout « enclichage » (de Sardan, 1995), c'est-à-dire tout enfermement dans un groupe qui empêcherait ensuite l'appréhension d'un autre clan.

J'ai tenu un cahier ethnographique (annexe 6.4) depuis le début de ma rencontre avec la classe (7/09/2018) jusqu'à la fin de mon recueil de données (28/05/2019). Celui-ci m'a permis d'aiguiser mon regard pour investir un terrain dans un autre rôle et avec un regard curieux et ouvert à l'imprévisible qui puisse tirer profit du couple familiarité/étrangeté (Marchive, 2005). J'ai essayé de garder en tête la devise « je connais mais je ne sais pas » (Marchive, 2005 : 77). Ce cahier ethnographique a endossé des rôles divers. Je m'en suis servi pour fixer certains objectifs de mes visites. Il a pu à cette occasion servir de pense-bête et de feuille de route. Ainsi, lors de la prise de contact avec la classe, dès le troisième cours de français pour que les élèves s'initient rapidement à ma présence – les deux premières heures ayant été laissées à l'enseignante pour prendre sereinement contact avec la classe – j'y ai noté quelques points-clés de ma présentation à la classe (« se présenter comme chercheuse, ne pas trop en dire sur l'objet de ma recherche, rôle : observation, fond de classe, parfois caméra, parfois questionnaires, droit à l'image »). L'essentiel des notations réside cependant en mes observations, observations factuelles (le nombre d'élèves présents, le nom des absents, le plan de classe, le déroulé du cours) ou plus subjectives (consignation de certains propos tenus en classe ou de certains événements qui m'ont semblé importants sur le moment). Ce cahier a aussi été un outil d'enregistrement de mes propres réflexions durant le cours comme en amont (préoccupations avant d'arriver sur le terrain et points de vigilance à prendre en compte) et en aval (questions ou assertions soulevées par mes observations). Ce cahier m'a donc accompagnée durant les huit mois sur lesquels s'est étalée mon observation. Outil de recension de données, il constitue lui-même un élément du corpus de ma recherche, dans la mesure où des observations y ont été

consignées. Ces notes, comme le souligne O. de Sardan, ne sont ni « des morceaux de réel (illusion positiviste) » « ni de pures constructions de l'esprit (illusion subjectiviste) » mais « la transformation en traces objectivées de morceaux de réel tels qu'ils ont été sélectionnés et perçus par le chercheur » (de Sardan : 76). Cet outil participe d'une démarche ethnographique qu'en tant qu'apprentie j'ai tenté « d'apprendre en faisant » (de Sardan : 74). Je n'ai quitté mon rôle d'observatrice-participante passive qu'une seule fois pour organiser un débat sur la lecture avec les deux demi-groupes de la classe, devenant alors une observatrice à la participation active. Le reste du temps, j'ai veillé à rester le plus en retrait, m'installant au fond de la classe et ne me déplaçant que très exceptionnellement<sup>1</sup>. C'est donc avec le regard d'une ethnographe que j'ai cherché à investir le terrain que j'avais choisi.

## 1.2. Présentation du terrain

La recherche a eu lieu durant l'année scolaire 2018-2019 dans une classe de 2<sup>de</sup> de 35 élèves d'un lycée en périphérie de Montpellier, le lycée polyvalent Champollion de Lattes. Le choix s'est porté sur ce lycée parce qu'il réunissait deux conditions essentielles pour mener à bien cette recherche : sa proximité géographique avec mon lieu d'exercice professionnel et l'existence d'une collègue acceptant ma présence au sein de sa classe sur une longue période. En effet, durant la phase exploratoire de ma recherche (année scolaire 2017-2018) que je détaillerai un peu plus loin, j'avais bien pris conscience en explorant deux terrains différents, l'un à Montpellier et l'autre à Nîmes, de l'impossibilité qu'il y aurait à concilier cette recherche avec mon propre enseignement de PRAG à la Faculté d'Éducation de Montpellier, si le terrain était trop éloigné de mon lieu de travail. Cette première contrainte géographique se doublait du poids que pouvait représenter ma présence en classe pour l'enseignant qui acceptait de me recevoir. Comme le souligne A. Marchive (2005), il ne faut pas négliger l'intrusion que constitue la présence d'une tierce personne dans l'intimité d'une classe où l'enseignant révèle beaucoup de ce qu'il est et où les mises en danger sont multiples pour des raisons diverses (fatigue, colère, erreurs...). Ma recherche exploratoire avait mis en évidence la charge de travail supplémentaire pour l'enseignant occasionnée par une telle recherche. Quand bien même le chercheur s'efforce d'en faire le plus possible, l'enseignant est contraint à certaines démarches chronophages : prévenir l'accueil de l'établissement à chacune des venues de la chercheuse pour lui en autoriser l'accès, lui fournir ses documents didactiques et les productions des élèves

---

<sup>1</sup> Cela m'est arrivé par exemple lors de l'enregistrement du quart d'heure de lecture pour noter le titre de l'œuvre lue par chaque élève.

qu'il préfère souvent photocopier lui-même plutôt que de laisser les originaux entre les mains d'un tiers pour quelques jours, planifier avec encore plus de rigueur et moins de souplesse qu'à l'accoutumée les séances afin qu'elles coïncident avec les jours de présence de la chercheuse. Il est indéniable que l'engagement dans une telle recherche s'accompagne de contraintes que seul un enseignant volontaire et motivé par un tel partenariat peut supporter durant une année scolaire. Il fallait par ailleurs que l'enseignant accepte sa part de contrat : ne pas avoir de retour sur les confidences des élèves et ne pas chercher à en savoir plus que ce que j'acceptais de dire. Aussi, le choix de l'enseignante s'est fait selon ces critères et par accointance. Une ancienne collègue qui connaissait mon intérêt pour l'étude des NLS, curieuse de ce qu'un tel travail pouvait apporter, s'était engagée à m'accueillir si elle était mutée dans un lycée proche de Montpellier à la rentrée 2018. Son affectation au lycée Champollion a donc été une aubaine pour mener à bien ce travail de recherche.

L'enseignante qui m'a accueillie est donc une ancienne collègue, agrégée de Lettres classiques, rencontrée à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Montpellier alors qu'elle y enseignait à temps partagé de 2016 à 2018. Ayant débuté dans l'enseignement en 1991, elle a une solide expérience, construite majoritairement au collège. Le lycée n'est cependant pas une découverte lorsque je la suis puisqu'elle y a enseigné trois ans durant les cinq années précédant la rentrée scolaire 2018. Elle est titulaire de deux certifications, le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique (CAFFA), obtenu en 2016, et la certification théâtre, en 2018.

Le lycée J.-F. Champollion est un lycée situé dans l'agglomération de Montpellier Méditerranée Métropole. Construit en 1992, sur la commune de Lattes, au sud de Montpellier, dans une zone mêlant quartiers pavillonnaires et centres commerciaux, il accueille une population socialement mixte<sup>1</sup>. La classe de 2<sup>de</sup> générale et technologique observée compte 35 élèves, 14 filles et 21 garçons. Les élèves suivent les options « sciences économiques et sociales », « informatique et création numérique » ou « sciences de l'ingénieur » ; 12 d'entre eux ont une option « anglais euro » en plus. De profil scientifique, les élèves témoignent d'un intérêt mesuré pour les cours de français. Ils se montrent le plus souvent studieux en demi-groupe le mardi matin mais agités lors des deux heures consécutives du vendredi après-midi heures que l'enseignante a cherché en vain à déplacer jugeant le travail trop peu efficace sur ce

---

<sup>1</sup> Les services du Rectorat ne m'ont pas autorisée à collecter précisément l'origine sociale de chaque élève de la classe suivie, refusant que ne figure dans le premier questionnaire adressé aux élèves l'item : « profession des parents » ou que la question leur soit posée lors des entretiens.

créneau horaire. À la fin de l'année, 18 des 35 élèves sont orientés en 1<sup>re</sup> générale, 8 en 1<sup>re</sup> technologique, 6 en voie professionnelle et 3 se voient proposer le redoublement.

La classe de 2<sup>de</sup> a retenu mon attention pour cette recherche dans la mesure où les études sociologiques rendent compte d'un décrochage de la lecture à l'adolescence en situant un premier palier de ce recul vers 13-14 ans et un second à l'entrée en 2<sup>de</sup>. Ce niveau m'assurait donc la rencontre avec des non-lecteurs. Je souhaitais de surcroît choisir une classe qui ne subirait pas d'examens certificatifs pour trois raisons. Je ne voulais tout d'abord pas qu'à la charge de travail de l'enseignante que représentait ma présence s'ajoutent celle des examens et la pression que ceux-ci font peser sur les enseignants de 1<sup>re</sup>. J'estimais, de plus, que les élèves de 2<sup>de</sup> seraient eux-mêmes plus disponibles pour répondre à mes questions sans la préparation qu'occasionne un examen et sans la précipitation que les EAF entraînent en fin d'année scolaire. Ainsi, je me prémunissais du risque de collision entre un éventuel retard dans la collecte des déclarations et la dernière ligne droite dans la préparation des épreuves qui aurait pu m'empêcher de recueillir l'ensemble de mes données. Enfin, je supposais, à tort ou à raison, que les NLS seraient plus nombreux et plus loquaces dans une classe non soumise aux épreuves du baccalauréat, ce qui resterait à prouver<sup>1</sup>.

Durant l'année scolaire 2018-2019, la classe a étudié deux OI : *Andromaque* de Racine (1667) lors d'une séquence de 13 séances (du 15/09 au 19/10), portant sur l'objet d'étude<sup>2</sup> « La tragédie et la comédie au XVII<sup>e</sup> siècle : le classicisme » et le roman *Le Colonel Chabert* de Balzac (1844) durant 18 séances (du 9/01 au 22/02) dans le cadre de l'objet d'étude « Le roman et la nouvelle au XIX<sup>e</sup> siècle : réalisme et naturalisme ». Les élèves ont eu à lire deux LC : *Premier amour* de Tourgueniev (1860), prolongeant l'étude du réalisme et une œuvre à choisir dans un corpus de 28 œuvres, mêlant classiques de la littérature française et étrangère (Daudet, Zweig...), littérature contemporaine (Pennac, Gaudé...) et littérature de jeunesse (Dahl, Mourlevat...). La dernière œuvre imposée, le recueil de nouvelles *L'Odysée d'une fille* de Maupassant, a un statut ambigu. Gênée de ne pas avoir étudié trois OI et soucieuse de me donner plus de matière pour mon travail, l'enseignante a exigé de la classe la lecture de cette œuvre mais n'y a consacré que deux séances (22/05 et 24/05, soit trois heures). Il est difficile de savoir si cette étude relève d'une œuvre intégrale (OI) ou d'une lecture cursive (LC). Les descriptifs

---

<sup>1</sup> J'avais l'intention de faire un bilan de leurs lectures scolaires à l'approche des EAF pour évaluer l'impact de ces épreuves sur leur (non-)lecture scolaire, mais la crise du covid-19 et la transformation des examens en ont décidé autrement.

<sup>2</sup> Les programmes en vigueur en 2018-2019 sont ceux du *BO* spécial n°9 du 30 septembre 2010.

des séquences sont disponibles en annexe (cf. annexe 3.1). C'est sur le travail réalisé à partir de ces œuvres que s'appuie mon étude qui a été guidée par certains enseignements tirés de ma recherche exploratoire.

### 1.3. La recherche exploratoire

Afin de préparer cette recherche, une phase exploratoire a été mise en œuvre sur les trois derniers mois de l'année scolaire 2017-2018 (avril, mai, juin 2018). Durant cette période, j'ai pris contact avec trois classes : deux classes de 3<sup>e</sup> d'une même enseignante du collège des Aiguernelles de Montpellier et une classe de 2<sup>de</sup> du lycée Philippe Lamour de Nîmes. Plusieurs objectifs guidaient ce travail.

Tout d'abord, l'enjeu était de mettre à l'épreuve mon protocole de recherche. Celui-ci était fondé sur quatre étapes : l'observation de cours consacrés à l'étude d'une OI, la passation d'un questionnaire après l'étude de cette OI, la tenue d'un débat sur la lecture scolaire à partir de la restitution des réponses aux questionnaires, l'entretien avec des élèves NLS sélectionnés à partir du croisement des données fournies par les questionnaires et par le débat en demi-groupe classe. Dans la classe de 2<sup>de</sup>, ces quatre étapes ont été respectées : trois séances d'une séquence portant sur *Histoire des voyages de Scarmentado, écrite par lui-même* de Voltaire ont pu être observées et les déclarations des élèves sur leur non-lecture scolaire ont été recueillies dans les trois situations (questionnaire, débat, entretien). Dans les classes de 3<sup>e</sup>, aucun cours n'a été suivi en amont de la collecte des déclarations car l'enseignante n'étudiait pas d'OI durant la période concernée. Les élèves ont été interrogés sur l'ensemble des OI et des lectures cursives programmés dans l'année. Il s'agissait pour moi de vérifier qu'un tel protocole permettait d'identifier des NLS en prenant la précaution de multiplier et de diversifier les situations de communication par lesquelles ceux-ci se révélaient NLS afin de pouvoir croiser les données et de consolider leur fiabilité.

Le deuxième enjeu consistait à affiner la construction de mes questionnaires et l'organisation de mes entretiens. Il était nécessaire d'évaluer si les questions envisagées, portant sur leur goût pour la lecture, leur représentation du lecteur et de la lecture et leur pratique de lecture scolaire et extrascolaire ne leur semblaient pas ambiguës ou opaques et si certaines reformulations s'imposaient. Je cherchais également à savoir s'ils se déclaraient plus facilement NLS dans un questionnaire anonyme ; c'est pourquoi deux classes de 3<sup>e</sup> d'une même enseignante ont été sélectionnées afin de pouvoir comparer les déclarations d'un public

similaire dans deux types de questionnaires différents (anonymes pour une classe/non-anonymes pour l'autre). Les entretiens ont aussi été menés différemment durant cette phase exploratoire : parfois avec un binôme d'élèves, parfois en tête à tête. J'ai pu ainsi non seulement rôder ma technique d'entretien mais également tester l'influence d'un pair sur la parole d'un élève.

Le dernier enjeu de cette phase préparatoire résidait dans l'évaluation de la pertinence de la collecte de certaines données. Par exemple, dans la classe de 2<sup>de</sup> que j'ai suivie durant trois séances d'une séquence d'OI, j'ai demandé à l'enseignante de catégoriser ces élèves en lecteurs/non-lecteurs de l'œuvre imposée avant et après l'évaluation de fin de séquence pour jauger de l'intérêt d'un tel comparatif.

Plusieurs enseignements ont pu être tirés de ce travail en amont. À l'issue de ma phase d'exploration, j'ai jugé que le protocole fonctionnait : la confrontation des déclarations prises dans des situations de communications différentes permettait de mettre au jour des NLS qui n'avaient pas osé avouer leur non-lecture dès les premières déclarations. Les divergences entre les déclarations dans le questionnaire, le débat et l'entretien ont confirmé deux nécessités : la première de mettre en place un indice qui permettrait d'évaluer la confiance que l'on peut accorder aux déclarations de tel ou tel élève, la seconde, celle de ne pas négliger la mise en place de conditions favorables à la création d'un lien de confiance entre les élèves et la chercheuse<sup>1</sup>.

Le débat et les entretiens ont permis de préciser la formulation de certains items du questionnaire. Les propositions soumises aux élèves dans les questionnaires définitifs sont issues des données révélées par ma recherche exploratoire. Ainsi, j'ai découvert le genre de la chronique, très prisé des élèves de 3<sup>e</sup>, que j'ai ajouté à la liste des genres privilégiés du questionnaire. Les sources utilisées pour pallier la non-lecture scolaire sont celles qui m'ont été fournies en entretiens par les élèves. Cela explique qu'aucune vidéo de *Youtubers* n'y figure et que j'ai préféré laisser une case « autre » plutôt que d'imposer cette catégorie jamais évoquée dans ma recherche exploratoire. Cela justifie aussi la surreprésentation du résumé que les élèves n'avaient cessé de mentionner. L'entretien a également révélé l'influence du premier interlocuteur sur le second lorsque l'entrevue était menée en binôme et m'a fait préférer les entretiens en tête à tête dans la recherche définitive. Enfin, l'écart entre les déclarations

---

<sup>1</sup> À cet égard, les entretiens ont été très riches, certains élèves avouant leur non-lecture et m'expliquant qu'ils ne l'avaient pas fait dans leur questionnaire craignant que je le rapporte à leur enseignante.

recueillies sous anonymat et les déclarations nominales<sup>1</sup> ne m'a pas semblé suffisamment significatif pour privilégier des questionnaires anonymes dans ma recherche définitive ; le bénéfice de l'identification a donc primé sur celui de l'anonymat.

Du côté enseignant, j'ai pris conscience de la lourdeur qu'un tel suivi imposait au professeur de la classe. Alors que l'enseignante des deux classes de 3<sup>e</sup> m'avait elle-même proposé de venir tester mon protocole dans sa classe, j'avais moi-même contacté l'enseignante de 2<sup>de</sup> qui avait accepté de m'accueillir davantage par amitié que par engouement pour cette collaboration. Cette différence a eu des conséquences sur l'accueil de mon travail dans les classes et par là même sur la qualité des données, les élèves de 3<sup>e</sup> se prêtant davantage au jeu que les élèves de 2<sup>de</sup>. La nécessité de trouver un partenaire de travail qui puisse s'enthousiasmer pour ce type de collaboration est alors devenue une priorité. J'ai aussi considéré qu'il fallait alléger certains dispositifs et renoncer à la construction de certaines données (pas de collecte de pronostics systématique du côté de l'enseignant, pas d'entretiens de type autoconfrontation). Les données de cette recherche exploratoire, et en particulier celles issues des entretiens, viennent étoffer celles de ma recherche définitive dont je vais à présent rendre compte.

## 2. Construction des données

Y. Reuter (2006) invite à ne pas cacher le rôle de l'intervention du chercheur dans la phase que l'on nomme souvent « collecte des données » ; aussi lui préfère-t-il l'expression « construction des données » que je privilégie également, car elle a le mérite de mettre au jour le rôle du sujet chercheur dans la constitution et la sélection des données inhérentes à toute recherche.

La construction des données a été guidée par plusieurs considérations prises en compte en amont du suivi de la classe de 2<sup>de</sup> mais aussi par des imprévus survenus au cours de l'observation, dont un imprévu majeur qui a modifié le protocole de recherche initialement élaboré.

Grâce à ma recherche exploratoire, le protocole de recherche établi avait été construit dans l'espoir de pouvoir observer certains NLS en les ayant identifiés en amont d'une séquence consacrée à une OI. Pour cela, j'avais imaginé suivre une première séquence sur une œuvre puis

---

<sup>1</sup> Dans le questionnaire anonyme, 7 élèves déclarent avoir lu en entier tous les livres de l'année et 1 n'en avoir lu aucun, contre, respectivement, 9 et 2 (sur 22 dans les deux classes) dans le questionnaire non-anonyme.

faire renseigner par les élèves un questionnaire sur cette œuvre, en fin de séquence, afin qu'ils y déclarent à posteriori leur (non-)lecture. Les résultats de ce questionnaire, que je leur présentais lors de deux modules, servaient ensuite de support à un débat, sur la non-lecture scolaire, débat filmé qui me permettait de repérer quelques NLS, en ayant pris soin de les identifier par un double procédé : deux déclarations prises dans des contextes différents (questionnaire et débat avec les pairs). Ainsi, j'aurais pu focaliser mon observation lors de la séquence suivante sur ces élèves. Ce protocole devait me permettre de resserrer la construction de mes données, lors de la deuxième séquence, car je pensais qu'il était probable que les non-lecteurs d'une œuvre soient également non-lecteurs de la suivante. Ce repérage en amont devait donc permettre de diriger mon observation sur les NLS au lieu d'observer l'ensemble de la classe comme auparavant. Or, je me suis rendu compte, grâce à trois entretiens réalisés dès le début de la deuxième séquence, que le non-lecteur d'une œuvre n'est pas nécessairement non-lecteur de la suivante. Ce premier résultat (être NLS n'est pas un statut) m'a donc contraint à poursuivre ma recherche telle qu'elle devait, dans mon protocole, seulement commencer : en continuant à observer toute la classe, en emmagasinant les données de l'ensemble des élèves, et en effectuant leur tri et leur analyse en aval des déclarations. Cela a retardé les analyses, considérablement augmenté le nombre de données et empêché la prise de données plus précises sur certains élèves.

## 2.1. Corpus de données

Mon corpus de données contient trois ensembles. Le premier a été construit grâce aux enregistrements audiovisuels. Il est composé de séances de cours filmées. Pour la séquence sur *Andromaque*, 8 séances ont été filmées, représentant un total de 7h32, contre 9 séances, soit 9h49, pour *Le Colonel Chabert*. J'ai également filmé deux des trois séances durant lesquelles les élèves devaient présenter, seuls ou en binômes, une lecture cursive choisie dans une liste de 28 œuvres. 12 exposés ont ainsi pu être consignés correspondant à la prestation de 21 élèves pour une durée totale de 2h35. Les deux séances consacrées au recueil de nouvelles *L'Odyssée d'une fille* ont également été filmées. À ces séances s'ajoutent l'enregistrement de deux débats sur la lecture organisés en demi-groupes et celui d'un des quarts d'heure de lecture, opération organisée dans l'établissement à laquelle j'ai pu assister lors d'un cours de français. 16 de ces 26<sup>1</sup> séances ont été retranscrites, 5 par les soins d'une entreprise privée et 11 par moi-même. 10 séances filmées n'ont pas été retranscrites car j'ai jugé leur intérêt trop limité par rapport aux

---

<sup>1</sup> Je n'inclus pas dans ce total le quart d'heure de lecture durant lequel les élèves sont silencieux.

enjeux de ma recherche pour ce faire. Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des données audiovisuelles.

	<i>Andromaque</i>	<i>Le Colonel Chabert</i>	<i>Lecture cursive exposé</i>	<i>L'Odyssée d'une fille</i>	Débat lecture	Quart d'heure lecture
Séances filmées	9 Durée 7h32	9 Durée 9h49	2 Durée 2h35	2 Durée 2h40	2 Durée 1h46	1 Durée 11 min
Séances retranscrites	5	6	2	1	2	0

*Données audiovisuelles 1*

Pour les enregistrements de cours en classe entière, la caméra a été placée au fond de la classe afin que le champ couvre à la fois les élèves, l'enseignante et le tableau. Tous les élèves ne sont pas toujours visibles à l'écran en raison de leur nombre et du champ de la caméra. Cet emplacement a été privilégié afin de réduire l'impact de la présence de la caméra, située ainsi hors du champ de vision des élèves. Cela n'a pas été possible pour les cours en module (demi-groupe) car l'exiguïté de la salle ne permettait pas de placer la caméra en fond de classe. Les élèves sont donc filmés de face pour ces séances. Quelques effets de zoom ont pu être réalisés pour saisir les données inscrites au tableau et des mouvements de caméra effectués occasionnellement pour suivre la parole dans la classe. Lors des exposés oraux, j'ai rapproché la caméra des élèves présentant leurs lectures.

Un deuxième ensemble est constitué de documents émanant de l'enseignante ou des élèves. Côté enseignant, j'ai collecté les fiches de séquences sur les œuvres intégrales et les photocopiés distribués aux élèves. Côté élèves, j'ai recueilli un questionnaire qu'ils ont renseigné en début d'année auprès de leur enseignante (tableau synthétique des réponses en annexe, annexe 1.3) visant à établir leur profil. J'ai collecté leurs résultats à l'évaluation nationale d'entrée en 2<sup>de</sup> et les évaluations qu'ils ont réalisées sur les œuvres imposées que récapitule ce tableau.

	<i>Andromaque</i>			<i>Le Colonel Chabert</i>		<i>Premier Amour</i>
	DST 1	DM	DST2	DST 1	DST 2	DST
Nombre	34	34	32	33	33	14 <sup>1</sup>

*Tableau 2 : Nombre de copies récoltées par évaluation*

Je dispose également de quelques photographies de cahiers d'élèves : 14 photographies du cahier d'Aymeric depuis la séquence sur *Andromaque* jusqu'à la première séance sur *Le*

<sup>1</sup> Pour cette évaluation (contrôle de lecture), 16 copies n'ont pu être collectées.

*Colonel Chabert*, trois photographies du cours de Valentin durant la séquence sur ce roman, et l'intégralité de la prise de notes de Lily durant cette séquence (photographies de son cahier et copies de ses fichiers numériques). Ce recueil a été guidé par trois préoccupations. La première, grâce au cahier d'Aymeric, était de prendre plus précisément connaissance de ce que les élèves avaient fait durant la séquence située entre celle d'*Andromaque* et celle du *Colonel Chabert*. La deuxième, avec les photographies du cours de Valentin, était de vérifier les dires de cet élève déclarant en entretien prendre régulièrement des notes, ce qui me semblait en contradiction avec mes observations, observations confirmées par ces photographies. La troisième a été de suivre plus précisément le parcours de Lily durant la séquence consacrée à une œuvre dont elle s'est déclarée non-lectrice dès les premières séances.

Le troisième ensemble de données est fourni par les déclarations des élèves et de l'enseignante à la chercheuse. Celles-ci ont été produites soit dans le cadre de questionnaires, soit dans le cadre d'entretiens. À trois reprises durant l'année, les élèves ont été amenés à déclarer leur lecture des œuvres imposées dans un questionnaire non-anonymé, une fois la séquence et les évaluations sur l'œuvre terminées. Cette déclaration par questionnaire a été doublée pour chaque élève d'un entretien individuel enregistré (enregistrement sonore exclusivement). 35 entretiens ont donc été réalisés et retranscrits. L'enjeu n'est pas seulement de recueillir leurs déclarations mais également de les comparer alors qu'elles ont été produites dans des situations différentes. Je reviendrai sur la conception et la passation des questionnaires et des entretiens après avoir terminé la présentation de l'ensemble de mes données. L'enseignante, quant à elle, a été invitée, à la fin des séquences sur *Andromaque*, *Le Colonel Chabert* et des trois séances sur *L'Odyssée d'une fille*, à compléter une fiche « pronostics » réclamant de sa part un classement des élèves en lecteurs/non-lecteurs de l'œuvre imposée et une justification de sa catégorisation. Un entretien a eu lieu après la séquence sur *Andromaque* visant à expliciter ses choix quant aux modalités de lecture et d'étude de l'œuvre. J'ai par ailleurs enregistré ses propos lorsqu'elle évaluait la prestation de ses élèves après leur exposé sur une lecture cursive. Cet enregistrement, retranscrit, n'est que partiel car il n'était en rien programmé dans ma recherche, mais j'ai saisi une opportunité qui s'offrait à moi lorsque l'enseignante a jugé, en salle des professeurs, après l'une de ces séances, qu'il fallait qu'elle évalue rapidement ses élèves avant que la prestation orale des élèves ne s'efface de sa mémoire. Cet enregistrement a donc été pris sur le fait.

L'ensemble de mes données est synthétisé dans ce tableau :

DONNÉES CLASSÉES PAR TYPE	
PRODUCTIONS ÉLÈVES	14 copies de contrôle de lecture
	14 exposés (lecture cursive)
	2 séries de copies : LA <sup>1</sup> d'un extrait du <i>Colonel Chabert</i>
	3 séries de copies sur <i>Andromaque</i> : - LA sur II, 2 : 9 questions - réécriture d'une scène (DM) - LA dernière scène + résumé erroné
	1 série de 24 copies répondant au questionnaire sur <i>L'Odyssee d'une fille</i> (travail individuel puis en groupe)
COURS	vidéos sur <i>Andromaque</i>
	vidéos sur <i>Chabert</i>
	1 enregistrement sonore d'un travail en groupe sur <i>Chabert</i>
	Photos cours Aymeric sur <i>Andromaque</i>
	Photos + fichiers cours Lily
	Photos cours Valentin
DÉCLARATIF ÉLÈVES	Enregistrements sonores de 6 groupes : travail sur <i>L'Odyssee d'une fille</i>
	35 entretiens élèves
	2 séries de questionnaires : déclaration œuvres LS/NLS
	1 questionnaire début d'année : rapport à la lecture
	1 questionnaire à son enseignante début d'année
	2 séances modules : débat, rapport à la lecture
DÉCLARATIF ENSEIGNANT	1 pronostic élève : qui a lu dans la classe <i>Le Colonel Chabert</i> ?
	3 lots de pronostics ( <i>Andromaque</i> , <i>Chabert</i> , <i>L'Odyssee d'une fille</i> )
	1 enregistrement (partiel) « évaluation des lectures cursives »
AUTRES	1 entretien après l'OI <i>Andromaque</i>
	Polycopiés distribués en cours
	Résultats élèves évaluation entrée en 2 <sup>de</sup>
	Notes pour les 3 trimestres
	Décisions d'orientation

Tableau 3 : Récapitulatif de l'ensemble des données récoltées

Toute enquête de terrain doit prendre garde à la manière de collecter ses déclarations et à l'illusion de transparence du sujet et de son langage. Pour expliciter mes choix, je vais détailler la manière dont j'ai réalisé mes questionnaires et mes entretiens.

## 2.2. Focus sur les questionnaires et les entretiens

Les élèves ont eu à renseigner deux types de questionnaires. Le premier (annexe 1.1), fourni huit semaines après la rentrée scolaire, répondait à un triple objectif : dresser le portrait de lecteur (extrascolaire et scolaire) de chaque élève, estimer la (non-)lecture de la première œuvre imposée (*Andromaque*) et préparer le débat sur la lecture. Pour remplir mon premier objectif, j'ai proposé quatre questions. Une question ouverte visant à recueillir leur représentation de cette activité (« À quoi associes-tu la lecture ? Complète cette phrase. Pour

<sup>1</sup> LA pour Lecture Analytique.

moi, la lecture, c'est.... ») et quatre questions fermées : la première les invitant à se définir comme lecteur ou non-lecteur, la deuxième à déclarer le nombre de livres<sup>1</sup> lus durant l'année écoulée (« Combien de livres, tous genres confondus : BD, mangas, romans, poésie, théâtre, essais, chroniques... et tous supports confondus : papier, audio ou numérique, as-tu lus au cours des 12 derniers mois ? »), la troisième à préciser le genre de livres privilégiés parmi une liste proposée (« Tu lis plutôt – tu peux cocher plusieurs réponses – des romans, des pièces de théâtre, des recueils de poèmes, des BD, des mangas, des essais, des revues, des magazines, des journaux, des chroniques, autres : à préciser ») et la dernière leur demandant s'il leur était déjà arrivé de ne pas lire les œuvres imposées par l'école (oui, toujours/oui, souvent/oui, parfois /oui, mais rarement/non, jamais).

Pour le deuxième objectif, les élèves devaient déclarer s'ils avaient lu *Andromaque* (en entier, en grande partie, commencé puis abandonné, quelques passages, pas lu du tout), et s'ils avaient accompagné leur (non-)lecture d'un travail de documentation sur l'œuvre (« T'es-tu aidé.e pour cette lecture ou cette non-lecture : d'un résumé sur internet, d'un résumé fait par un camarade de ta classe, d'un résumé fait par un ami ou un membre de ta famille, d'un résumé proposé dans un livre ou dans un manuel, d'une adaptation du livre (films, BD ...), d'une mise en scène de la pièce, de rien, autres : à préciser »).

À l'exception de la toute première, les questions sont des questions fermées dont les réponses se présentent sous forme de choix multiples, ce qui permettait une passation rapide perturbant le moins possible les séances. Si les questions ouvertes sont souvent riches en enseignements et offrent l'accès à une réponse spontanée, elles présentent aussi parfois l'inconvénient d'entraîner des réponses superficielles (Fenneteau, 2015). Aussi il m'a semblé préférable de les limiter, considérant que l'entretien permettrait de préciser certaines informations. Le recours à des questions fermées introduit un biais dans la recherche dans la mesure où les réponses sont orientées. Les réponses proposées s'appuient cependant sur les résultats de ma recherche exploratoire et notamment sur les entretiens qui avaient révélé les genres lus par les adolescents et les aides utilisées. La rubrique « autre, à préciser », catégorie présente aussi bien pour les sources de documentation que pour les genres de livres lus, laissait ouvert un espace de réponses plus libres. La question concernant la lecture de l'œuvre imposée,

---

<sup>1</sup> L'élève devait cocher une case parmi les cinq proposées : 0, 1 à 4, 5 à 9, 10 à 19, +20.

qui restera la même tout au long de l'année même si j'en ai repéré les limites<sup>1</sup> au cours même de la recherche, se révèle à posteriori plus problématique.

Le choix d'une question fermée concernant la non-lecture s'explique par le fait que « les personnes qui craignent d'être réprochées en affichant une *opinion minoritaire* fournissent des réponses plus sincères quand la question est fermée » (Fenneteau, 2015 : 74). La formalisation de cette question a été guidée par la volonté de connaître le degré de « prise de connaissance » du texte par les élèves. Pour cela, je me suis inspirée de deux enquêtes sur la lecture des lycéens, celles de J.-F. Massol (1999) et de C. Sorignet-Waszak (2017b). Tous deux proposent cinq catégories pour évaluer la lecture d'une œuvre mais qui sont sensiblement différentes. Chez le premier, les sondés avaient le choix entre les catégories suivantes : lu intégralement, lu en partie, lu en diagonale, lu que les extraits des lectures méthodiques, pas lu du tout. La seconde recourt aux catégories : en entier, en grande partie mais je n'ai pas fini, j'ai abandonné en cours de lecture, un peu le début, pas du tout. J'ai retenu de ces exemples les deux catégories situées aux extrêmes « lu en entier » et « rien lu du tout ». Mais la lecture d'une œuvre n'étant pas nécessairement le parcours linéaire qui va du premier au dernier mot du texte et la non-lecture étant rarement absence totale de lecture, le questionnaire se devait de proposer des catégories intermédiaires. Pour cela, il me semblait que celles proposées par J.-F. Massol mêlaient des quantités de pages lues et des manières de lire (en diagonale), ce qui ne me satisfaisait pas. De mon côté, je souhaitais m'en tenir au parti pris de l'étendue de pages parcourues. J'ai en revanche conservé l'idée d'une lecture exclusive de certains extraits proposée par J.-F. Massol. J'ai retenu chez C. Sorignet l'abandon en cours de lecture qu'elle envisageait. Aussi, j'ai construit les catégories « commencé mais abandonné » et « lu seulement des extraits », auxquelles j'ai ajouté la catégorie « lu en grande partie » que l'on retrouve chez les deux chercheurs à quelques nuances près (« lu en partie » chez Massol et « en grande partie mais je n'ai pas fini » chez Sorignet).

Je considérais ainsi qu'avec ces cinq catégories (lu en entier, lu en grande partie, commencé puis abandonné, lu seulement des extraits, pas lu du tout), j'obtenais ainsi cinq degrés de « prise de connaissance » du texte, l'ordre de présentation des cinq réponses possibles hiérarchisant à mes yeux la quantité de texte lu.

---

<sup>1</sup> J'ai préféré malgré tout conserver la question sous cette forme pour les œuvres suivantes afin de maintenir la comparaison possible d'une œuvre à l'autre.

La recherche a révélé que tel n'était pas le cas pour les élèves. En effet, l'entretien de Maxime, par exemple, a mis en évidence qu'alors qu'il avait coché « commencé puis abandonné » pour rendre compte de sa lecture du *Colonel Chabert*, il avait lu les trois quarts de l'œuvre, étendue qui correspondait dans ma conception du questionnaire à la catégorie « lu en grande partie ». La confrontation avec le terrain a révélé la faiblesse de la catégorie « commencé puis abandonné » qui ne peut rendre compte de l'étendue de l'œuvre parcourue. Pour moi, cocher cette case correspondait à une lecture linéaire embrassant une étendue inférieure à « en grande partie ». Les entretiens permettent de préciser l'étendue de l'œuvre lue par les élèves et corrigent partiellement les ambiguïtés du questionnaire. Ils ne le font cependant que partiellement puisque les défauts de la mémoire (les entretiens ont eu lieu entre janvier 2019 et mai 2019) brouillent parfois certaines déclarations. Le tableau récapitulatif des déclarations par œuvre (annexe 1.4) signale donc toutes les incertitudes et discordances dans les déclarations. Les difficultés théoriques liées à la (non-)lecture, à entendre comme parcours dans une œuvre, au moment même de l'activité comme après-coup, impliquent des obstacles méthodologiques qu'il n'a pas toujours été possible de surmonter avec efficacité.

Les deux dernières questions de ce premier questionnaire sont reprises pour le deuxième type de questionnaire, donné à la classe pour chacune des œuvres imposées (annexe 1.2). Les élèves devaient ainsi renseigner leur degré de prise de connaissance du livre après chaque œuvre imposée. La passation a eu lieu en classe, afin d'assurer la récupération de l'ensemble des questionnaires, durant les dernières minutes d'un cours, en ma présence et en l'absence de l'enseignante de la classe. Celle-ci était priée de sortir avant que les questionnaires ne soient distribués et jusqu'à ce qu'ils soient tous ramassés, condition indispensable qu'elle avait acceptée.

Pour entrer dans la logique des NLS, il était nécessaire d'accompagner les questionnaires d'entretiens. En effet, A. Blanchet et A. Gotman (1992) soutiennent l'utilité de l'entretien pour recueillir la perception des acteurs sur leurs pratiques et pour déterminer les processus, les valeurs et les normes qui les sous-tendent. J'ai fait le choix d'entretiens individuels afin d'éviter l'ascendant que peut avoir un élève sur un autre lors d'entretien en binômes. En effet, C. Sorignet (2017b) signale l'influence du premier interlocuteur sur les autres, lors d'entretiens réalisés par deux ou trois, ces derniers se contentant alors souvent de valider les propos de leur camarade, ce que ma recherche exploratoire avait confirmé. Les entretiens individuels n'échappent pas au risque de désirabilité de la réponse envers la

chercheuse mais j'ai préféré prendre ce risque-là et accueillir la parole de chacun des élèves de la classe plutôt que de corriger cette désirabilité par la présence de pairs risquant d'appauvrir les données en les uniformisant.

Les entretiens<sup>1</sup> ont eu lieu entre le 8 janvier 2018 et le 28 mai 2018. L'étalement de la période s'explique par le temps et la disponibilité nécessaires pour dialoguer individuellement avec les 35 élèves de la classe. Ces échanges ont duré de 15 à 42 minutes selon les élèves, pour une moyenne de 25 minutes environ. Une petite salle à l'intérieur du Centre de Documentation et d'Information (CDI) a été mise à ma disposition et répondait à ma volonté de trouver un espace dans l'établissement mais qui ne soit pas celui d'une salle de classe. L'espace dédié conjugait le besoin de calme et de neutralité nécessaire à ces entretiens. L'enseignante a accepté que ces échanges se déroulent sur les plages horaires de certains de ses cours (cours d'aide individualisée notamment mais aussi cours en classe entière en fin d'année) m'assurant ainsi la présence des élèves pour ces rencontres, mais empêchant une plus longue observation en classe. Cette solution a toutefois été préférée à celle retenue lors de ma recherche exploratoire durant laquelle j'avais pu remarquer une forte déperdition des élèves lorsque les entretiens étaient réalisés durant la pause méridienne ou entre deux heures de cours. Seul l'entretien d'un élève décrocheur n'a pas eu lieu dans les mêmes conditions que les autres puisque l'entretien a eu lieu dans ma voiture sur le parking du centre commercial situé à côté du lycée où je savais que cet élève passait une bonne partie de ses journées.

Les entretiens réalisés sont des entretiens semi-dirigés. Ils répondent à un schéma d'entrevue (annexe 1.6.1) qui réunit une série de thèmes, pour lesquels la nature et l'ordre des questions peuvent varier d'un entretien à l'autre (Karsenti & Savoie Zajc, 2011). Chaque entretien a débuté par le rappel de la contractualisation et par l'invitation faite à l'élève de se présenter comme bon lui semblait. Après quelques questions sur ses centres d'intérêt visant à mieux connaître l'élève mais aussi à briser la glace que ce genre de situation génère, j'ai demandé aux élèves de me parler de leur rapport à la lecture, extrascolaire d'abord puis scolaire. Ces échanges aboutissent à passer en revue chacune des œuvres abordées à ce stade de l'année afin de connaître l'étendue de l'œuvre parcourue et les causes de sa (non-)lecture (étape 1 : portrait de l'élève en lecteur). Dans un second temps visant à mieux comprendre son travail de l'œuvre non-lue (étape 2 : pratiques sur l'œuvre non-lue), l'élève était invité à me parler d'une œuvre non-lue ce qui me conduisait à l'interroger sur ses pratiques en classe et

---

<sup>1</sup> Tous les entretiens sont disponibles en annexe (annexe 1.6.2).

hors de la classe et sur son rapport à la discipline français/littérature (étape 3 : rapport à la discipline).

Afin de chercher à reconstruire son activité, j'ai pu expérimenter deux techniques issues du cadre de l'analyse des pratiques. Quand le temps me le permettait, j'ai utilisé la technique d'instruction au sosie (Clot, 2001). Issue du milieu professionnel de l'industrie (Saujat, 2002), l'instruction au sosie est utilisée dans le cadre de l'analyse de l'activité à des fins de formation et d'analyse du travail. Un « travailleur » est amené à donner des instructions à un remplaçant fictif (« sosie »). Ce faisant, l'instructeur révèle les caractéristiques de son activité, dans sa globalité mais aussi dans ses moindres détails, « transmettant les ficelles du métier » (Bulea Bronckart & Bronckart, 2012 : 133). De cette façon, il met aussi au jour sa pratique et les représentations sous-jacentes à sa pratique. J'ai ainsi pu demander à quelques élèves de jouer le jeu de l'instruction au sosie. Les consignes formulées par F. Saujat : « Suppose que je sois ton sosie demain et que je doive te remplacer dans ton travail [...], quelles sont les instructions que tu me donnes pour que personne ne s'avise de la substitution ? » (2002 : 109) ont été reformulées selon la situation<sup>1</sup>. Cette technique a permis de mieux comprendre les pratiques des NLS, même si deux écueils n'ont pu être évités. En effet, mon manque d'expérience en la matière a entraîné certains d'entre eux à me rendre compte de ce qu'ils auraient dû faire ou devraient faire et n'avaient pas fait au lieu de me préciser comment ils agissaient en situation. Cela a pu néanmoins révéler certaines de leurs représentations. La seconde limite de cette technique, signalée par F. Saujat, est qu'elle ne fait émerger que ce qui est conscientisé, avant ou par l'instruction au sosie, et que certains élèves rencontrés m'ont semblé avoir beaucoup de mal à conscientiser leurs pratiques.

J'ai également cherché à reconstruire l'activité des élèves à l'aide de la confrontation de certains d'entre eux avec des traces matérielles de leur activité, à savoir leurs évaluations écrites. Dans son cours d'action, J. Theureau (2010) postule qu'« un acteur humain peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité à un observateur-interlocuteur [...]. Lorsque cette possibilité est actualisée d'une façon ou d'une autre, on peut parler d'expression de la conscience pré-réflexive » (Theureau, 2010 : 291). Il expose différents moyens d'accéder à cette conscience

---

<sup>1</sup> Exemple lors de l'entretien avec Lucie : « On va faire un petit jeu : si par exemple, je devais prendre ta place en cours, d'accord ? A : Oui. M : Te remplacer. Au lieu que ce soit toi ça va être moi à ta place. Et donc on commence le travail sur une œuvre qu'il fallait lire pour le jour où j'arrive en cours et je l'ai pas lue, comme ça a pu t'arriver cette année. A : Oui. M : Donc je suis toi Lucie. Qu'est-ce que je fais ? » (TDP 175 à 179)

préreflexive, dont l'entretien de remise en situation par des traces matérielles d'activité. Celui-ci consiste à placer l'individu devant certaines de ces traces et, en prenant en compte les conditions de remémoration et en facilitant le rappel de l'activité étudiée, de l'inviter à évoquer sa pratique. J'ai ainsi placé quelques élèves face à leurs copies et après leur avoir laissé le temps de se remémorer cette activité, je les ai invités à décrire la manière dont ils avaient travaillé. Ces deux méthodes, chronophages, n'ont été tentées qu'avec quelques élèves. Par ailleurs, il va sans dire que n'étant pas une spécialiste du cours d'action, l'application de ces deux techniques s'apparente à un bricolage que j'ai tenté d'élaborer de manière inventive mais qui donne des résultats modestes, en raison sûrement de mon manque d'expérience. Celui-ci n'exclut cependant pas la rigueur dans le questionnement tout au long de l'entretien où j'ai suivi les techniques dites « en échos », privilégié les questions en « comment ? » plutôt qu'en « pourquoi ? », parfois feint l'étonnement pour pousser mon interlocuteur vers l'explicitation ou laissé des silences pour l'inviter à s'exprimer spontanément (de Singly, 2012). Les entretiens se sont révélés riches d'enseignements.

#### Conclusion du chapitre 4

Ce chapitre a précisé le cadrage méthodologique de ma recherche. À visée descriptive et compréhensive, mon étude s'inscrit dans le cadre de l'analyse qualitative. Partant de l'idée que la non-lecture scolaire était un terrain inconnu, je me suis inspirée de travaux en ethnographie scolaire pour explorer ce territoire. J'ai donc choisi de considérer la classe comme un microcosme dans lequel j'allais observer les différents actants afin de décrire et interpréter leurs pratiques. Suivant une classe de 2<sup>de</sup> durant une année scolaire, j'ai cherché à ce que ses membres ne me considèrent ni tout à fait comme un familier ni tout à fait comme un étranger. La méthodologie situe mon travail à la jonction des sciences sociales et de la didactique. Elle en emprunte les outils : enregistrements audiovisuels, questionnaires, entretiens, récoltes de productions écrites afin de construire ses données.

Le matériau discursif qui compose mes données se décline en trois ensembles : des enregistrements audiovisuels de séances de cours<sup>1</sup>, des productions écrites<sup>2</sup> (copies et photos de cahier, du côté des élèves, textes professionnels, du côté de l'enseignante) et des déclarations orales et écrites<sup>3</sup>. Les questionnaires, participant au repérage des NLS, ont été particulièrement

---

<sup>1</sup> Annexes 3.2, 3.3 et 3.4.

<sup>2</sup> Annexe 5.

<sup>3</sup> Annexes 1 et 2.

difficiles à élaborer étant donné la porosité entre lecture et non-lecture. Certaines questions ont révélé, à l'usage, leurs limites, limites que les entretiens ont souvent permis d'atténuer. Les entretiens semi-directifs, riches d'enseignements, permettent de dresser le portrait de l'élève en (non-)lecteur, de connaître ses pratiques et son rapport à la discipline « français/littérature ». C'est par la confrontation de ces différentes données que s'est faite la délicate identification des NLS comme le chapitre suivant va le montrer.

## Chapitre 5 : la délicate identification des non-lecteurs scolaires

Même s'ils ignoraient précisément ce que je cherchais, les élèves, dans mon travail, sont mes informateurs. Leurs réponses à mes questionnaires et mes entretiens me renseignent sur ce qu'ils ont lu des œuvres imposées. Les lycéens de la classe suivie sont les sources principales de mes données. Cet état de fait constitue à la fois une nécessité et une fragilité pour ce type de recherche. En effet, comme pour toute enquête fondée sur les déclarations de ses participants, celle-ci est tributaire de la volonté ou de la possibilité qu'a l'enquêté de dire la vérité. Pour autant, comment accéder à une forme de connaissance sur la non-lecture scolaire sans passer par ceux qui sont susceptibles de la pratiquer ? Accueillir cette parole devait se faire avec un certain nombre de précautions.

### 1. Recueillir la parole d'élèves informateurs

Pour mener une telle recherche, la première précaution est sans doute celle de la lucidité qui amène à ne pas négliger la question du mensonge ou de la fausse déclaration. Je distingue ces deux points car l'individu interrogé peut mentir délibérément et en toute conscience, comme il peut ne pas avoir conscience de le faire. Ainsi Aymeric, que je confronte à deux déclarations différentes (celle qu'il vient de me confier en entretien et celle renseignée par questionnaire), se demande s'il ne se ment pas à lui-même (TDP 80<sup>1</sup>). La question du mensonge est éminemment complexe et le mensonge prend des formes différentes (mensonge volontaire, mensonge par omission, oubli ou défaillance de la mémoire, protection etc.). D'après C. Biland (2009), nous mentirions tous au moins deux fois par jour. Le menteur est d'autant plus difficile à confondre que sa motivation à mentir est forte, ce qui peut être le cas d'un NLS, même si son intérêt à mentir est moins important devant une chercheuse que devant son enseignante. S'il « existe des points particuliers de dissimulation et de mensonge dans chaque recherche » (Kaufmann, 2016 : 48), le sujet qui nous intéresse se prête tout particulièrement au camouflage de la vérité dans la mesure où la lecture revêt des fonctions symboliques importantes. Symbole de savoir dans notre culture, associé au monde des adultes par les adolescents et renvoyant au devoir scolaire pour les lycéens, le livre peut tout aussi bien être objet de rejet que source d'attraction selon le rapport que chacun d'entre eux entretient avec le savoir, avec autrui et avec l'école. Par conséquent, certains lycéens ont plus d'intérêt à prétendre qu'ils ne lisent pas les

---

<sup>1</sup> Après la mention du nom d'un élève, les références « TDP + nombre » renvoient au Tour De Parole numéroté de l'entretien de l'élève en question (entretiens disponibles en annexe, annexe 1.6).

œuvres imposées quand d'autres préfèrent avancer qu'ils les lisent alors qu'ils ne le font pas. Comme le signale Yohan, élève de 2<sup>de</sup> rencontré lors de ma recherche exploratoire : « Y en a qui disent qu'ils lisent pas mais qui lisent » (TDP 76), l'inverse étant sans doute tout aussi vrai. Si le chercheur a peu d'influence sur cet état de fait, ce tableau lui impose de mettre en place un certain nombre de précautions pour mener une recherche rigoureuse.

La première tient aux conditions de recueil des déclarations des élèves. Je n'insisterai pas sur ce qui a déjà été présenté, mais la contractualisation avec les lycéens, la passation des questionnaires sans la présence de l'enseignante, une fois la séquence et les évaluations sommatives achevées, la réalisation des entretiens dans une petite salle du CDI plutôt que dans une salle de classe témoignent de mon souci de favoriser la confiance<sup>1</sup> entre les élèves et moi-même.

La deuxième précaution a consisté à construire des situations faisant varier le contexte et la forme des déclarations. Les questionnaires ont été renseignés individuellement, par écrit, en classe. Un débat en demi-groupe a enregistré les déclarations des lycéens qui ont pris la parole cette fois devant leurs pairs. L'entretien a consigné les propos de chacun d'entre eux en tête à tête avec la chercheuse. Mes données se construisent à partir de la confrontation de ces déclarations.

En effet, la dernière précaution repose sur l'élaboration d'un indice de fiabilité (IF) pour chacun des élèves de classe. En analysant et en confrontant l'ensemble des informations issues des sources primaires (déclarations de l'élève concerné) mais aussi secondaires (déclarations de ses camarades et parfois de l'enseignante), issues de contextes de communication différents (questionnaires, entretiens, propos tenus au sein de la classe, propos tenus hors de la classe, y compris les propos volés dans les couloirs), chaque élève se voit attribuer un indice de fiabilité dont je vais détailler la fabrique et les enjeux.

## 2. Indice de fiabilité (IF) : élaboration et enjeux

### 2.1. Définition et motivation de l'IF

Le terme de fiabilité, désignant « un fonctionnement régulier, sûr » et « sur lequel on peut compter » (Centre National de Ressources textuelles et lexicales) a été préféré à celui de

---

<sup>1</sup> 25 élèves sur 35 ont accepté de me laisser leur mail ou leur numéro de portable pour une nouvelle prise de contact en classe de 1<sup>re</sup> ce qui me semble témoigner de la confiance acquise.

« confiance ». En effet, il m'a semblé plus à même de rendre compte de la complexité de la réalité que recouvre cet indice. Il ne s'agit pas seulement, par cet indice, d'accorder moins de crédit aux menteurs (certains élèves étant effectivement parfois pris en flagrant délit de mensonge) mais aussi d'intégrer dans cet indice tous les dysfonctionnements, incohérences, contradictions et incertitudes que les propos des élèves contiennent ou soulèvent. Certaines déformations de la réalité peuvent être volontaires, je les considère comme des mensonges délibérés, quand d'autres peuvent être liées à un défaut de mémoire ou à une incompréhension par exemple. Dans un cas, l'élève cherche délibérément à tromper son interlocuteur, dans l'autre cas, il le trompe aussi mais sans volonté de le faire. En d'autres termes, cet indice ne reflète pas tant l'honnêteté ou la malhonnêteté d'un élève que la solidité de ses déclarations, leur cohérence. C'est pourquoi j'ai préféré le terme « fiabilité » au terme de « confiance », l'indice évaluant la constance des déclarations d'un élève. Ainsi, je ne sais si une élève telle que Manon, qui a un IF faible (1), me ment. Comment pourrais-je en être sûre ? Si C. Biland (2009) signale qu'il existe bien quelques indices qui nous mettent sur la piste du mensonge, elle nous prévient également de la difficulté de repérer les menteurs car ces indices ne sont jamais univoques. Quoi qu'il en soit, certains propos de Manon m'imposent la plus grande prudence quant à la véracité de ses déclarations. En entretien, elle fait référence à un contrôle de lecture sur *Le Colonel Chabert* qui n'a jamais eu lieu. Confond-elle avec une autre œuvre ou avec une autre évaluation ? Invente-t-elle ce devoir pour justifier une opinion ? Croit-elle vraiment que ce contrôle de lecture a eu lieu ? Rien ne permet de s'en assurer mais cette déclaration fait baisser son IF. Celui-ci comptabilise les incohérences ou au contraire les convergences dans les déclarations des élèves.

Évidemment, il n'est pas un gage de vérité. Il existe sûrement de bons menteurs, capables de construire un système cohérent, d'autant plus facile à maintenir qu'il est radical : celui qui prétend ne jamais avoir ouvert le livre a moins de chance de se contredire que celui qui a commencé un livre, l'a abandonné en route mais ne sait plus exactement où. Comment faire autrement qu'accepter cette part de risque dans mon étude ? La prise en compte de la parole des pairs sert aussi de garde-fou à ce danger, tout comme l'écart temporel entre les diverses déclarations recueillies qui peut empêcher la construction d'un système mensonger.

J'espère donc que le fait d'avoir recueilli des déclarations à des moments différents de l'année, par des moyens différents, et grâce à différentes sources limite ces risques en mettant en évidence les discordances. L'indice de fiabilité a été conçu à cet effet.

## 2.2. Construction de l'IF

L'indice de fiabilité a été élaboré à la lumière d'un ensemble d'informations collectées sur un élève, informations issues de sources primaires, l'élève lui-même, ou de sources secondaires, un tiers.

Les sources primaires, les plus nombreuses, sont constituées du premier questionnaire renseigné par les élèves visant à récolter leur représentation de la lecture et à dresser leur portrait de lecteur scolaire et extrascolaire, du questionnaire de début d'année adressé à leur enseignante lui permettant également de construire le portrait de lecteur de ses élèves, des déclarations des élèves lors du débat sur la lecture, de leurs déclarations en entretien, de leurs déclarations dans les questionnaires visant à savoir quel était le degré de leur prise de connaissances des œuvres imposées. À cet ensemble s'ajoutent les propos consignés en classe ou hors de la classe (enregistrés par caméra ou notés dans mon cahier ethnographique).

Le deuxième sous-groupe est formé par les déclarations de tiers concernant l'élève en question.

La confrontation de l'ensemble des données du corpus de déclarations fonde l'indice de fiabilité.

Deux modes d'attribution de points sont mis en place. Tout d'abord, un élève reçoit un point lorsqu'aucune contradiction n'est repérée au cœur d'un même support de déclaration. Dans le cas contraire, il se voit retirer un point. Par exemple, pour le premier questionnaire, un élève qui cocherait ne jamais se dérober à l'obligation scolaire de lire une œuvre imposée et qui avouerait ne pas avoir lu *Andromaque* à la question suivante, serait pénalisé d'un point. En débat, Alex, qui déclare tout d'abord ne jamais lire puis avouer qu'il dévore certaines séries fantastiques, se voit retirer un point de fiabilité. Ses propos, intéressants dans la mesure où ils révèlent une identité de lecteur problématique chez ce garçon, témoignent aussi de la duplicité de cet élève. En entretien, des flagrants délits de mensonge apparaissent parfois et sont sanctionnés : Valentin qui m'assure prendre des notes en cours et dont le cahier est désespérément vide (photographies à l'appui) ou Julia, qui prétend avoir vu une adaptation cinématographique d'*Histoire d'amour racontée avant l'aube* qui n'existe pas, perdent tous deux un point de fiabilité. Ces points, attribués en fonction de la cohérence interne des déclarations d'un élève au sein d'un même support, concernent le questionnaire « profil de

lecteur », le débat et l'entretien. À noter que le débat ne donne pas lieu à une bonification mais seulement à un malus quand des contradictions apparaissent car les interventions des élèves, ponctuelles et parfois rares, si elles suffisent pour mettre au jour des contradictions, ne fournissent pas assez d'indices pour évaluer la cohérence des propos, certains élèves restant silencieux pendant le débat.

Une deuxième modalité d'attribution de points de fiabilité repose sur la confrontation des différents supports entre eux et des différentes sources. Les déclarations des élèves, recueillies dans des situations de communication différentes, sont comparées et, selon leur concordance ou leur discordance, l'élève gagne ou perd des points de fiabilité. Les comparaisons s'effectuent entre les déclarations en débat, en entretien et par questionnaires. Une convergence entre les déclarations vaut 1 point, une divergence -1. Il n'est pas toujours possible d'accorder ou de supprimer un point car il faut pour cela qu'un point de comparaison soit établi. C'est toujours le cas entre l'entretien et les questionnaires où des questions identiques sont posées aux élèves. C'est rarement le cas avec le débat où j'ai davantage laissé l'initiative aux élèves. Cependant des élèves telles qu'Elsa ou Chloé infirment ou confirment, en entretien, les propos tenus devant leurs pairs : elles gagnent ou perdent un point dans cette comparaison que j'ai donc maintenue malgré son peu de rentabilité pour construire l'IF. Pour la comparaison entre les questionnaires et l'entretien, une attention particulière a été portée aux déclarations concernant l'étendue de chacune des œuvres parcourues. L'élève obtient pour cela un score<sup>1</sup> (entre 4 et 0) en fonction de la concordance de ses déclarations. Deux questions issues de deux questionnaires différents servent aussi de point d'appui pour construire l'IF : l'une posée par l'enseignante dans son questionnaire de début d'année (« À quel rythme lis-tu : un livre par semaine, un livre par mois, un livre par trimestre, un livre par an ? ») et l'autre par moi-même six semaines plus tard (« Combien de livres as-tu lu durant les 12 derniers mois ? »). Si les questions sont légèrement différentes, leur comparaison permet d'évaluer la franchise des élèves et leur résistance à la désirabilité des réponses selon leur interlocutrice. Enfin, l'élève gagne ou perd aussi un point quand une situation observée confirme ou infirme ses déclarations. Un propos destiné à un ami dans le couloir et saisi au vol par la chercheuse peut faire varier son

---

<sup>1</sup> La préférence pour un score plutôt que pour l'octroi d'1 point par concordance des déclarations pour chaque œuvre s'explique par le fait que les entretiens n'ayant pas été réalisés au même moment, je ne peux pas faire cette comparaison sur toutes les œuvres pour tous les élèves. J'ai donc choisi le système de score suivant : 4 points lorsque toutes les déclarations sur les œuvres convergent (qui peuvent être au nombre de 2, 3, 4 ou 5 selon la période de l'année à laquelle s'est déroulé l'entretien), 2 points si 4/5, 3/4 ou 2/3 des réponses convergent, 1 point si 3/5 des réponses convergent, 0 pour toute autre situation. Ce système de score n'empêche cependant pas un élève comme Aymeric d'avoir un IF sans doute un peu minoré puisqu'une seule divergence le fait tomber directement à 0 dans la mesure où seules deux œuvres étaient à lire au moment où j'ai réalisé son entretien.

IF. Il en va de même quand une autre source que lui-même valide ou invalide ses déclarations. Cela peut être un pair (en entretien, en classe, dans les couloirs) ou exceptionnellement l'enseignante<sup>1</sup>. Le tableau (annexe 4.1) décrit avec précision la fabrique de l'IF pour chaque élève de la classe.

Il aurait sans doute été possible d'affiner encore cet IF en minorant ou majorant certaines discordances en fonction de leur cohérence. En effet, on peut, par exemple, comprendre qu'un élève en début d'année scolaire, surestime ses lectures auprès de son enseignante, cherchant par là à construire une image valorisante de lui-même. C'est ce que semblent faire Sarah ou Robin. On comprend moins bien pourquoi Lily ou Alex déclarent beaucoup moins de lectures dans le questionnaire de l'enseignante que dans le mien donné quelques semaines plus tard. Erreur de copie<sup>2</sup> ? Désirabilité devant la chercheuse ? Décompte différent d'œuvres perçues comme plus ou moins légitimes ? De même, un élève qui fanfaronne devant ses pairs prétendant réussir sans lire ou un élève dont les réactions ou le comportement se conforment à celui de la majorité face à la classe et dont les déclarations sont très différentes en tête à tête aurait pu voir son IF nuancé car les divergences de son discours répondent à une logique aisément repérable. Néanmoins cette piste, séduisante, a été abandonnée car impossible à suivre et à tenir pour tous les élèves au vu des données construites.

Les IF des élèves s'échelonnent de -1 pour l'élève le moins fiable à +10 pour l'élève le plus fiable, la moyenne des indices de la classe se situant à 4,69.

Cet IF permet de tenir à distance quatre élèves trop peu fiables (dont l'IF est inférieur à 3). Les déclarations de Pierre (IF 2), Kévin (IF -1), Manon (IF 1) et Julia (IF 2) ne sont pas retenues lorsqu'ils décrivent leurs pratiques. Trois de ces élèves sont également parfois exclus des calculs de moyenne différenciant LS et NLS dans la mesure où leur statut est sujet à trop d'incertitudes. Ce n'est pas le cas de Julia car mes observations, comme ses déclarations et celles de ses proches, confirment qu'elle est non-lectrice des œuvres imposées. Les contradictions de cette jeune fille concernent en fait les aides utilisées pour pallier sa non-lecture (recours à une adaptation, attention en cours) mais sa non-lecture des œuvres n'est jamais

---

<sup>1</sup> Cela est arrivé à Chloé : l'enseignante m'a confirmé inintentionnellement l'un de ses propos en m'apprenant que la mère de cette élève lui avait confié lire les œuvres imposées en espérant, par les discussions sur ces lectures avec sa fille, l'aider ainsi à progresser. Ce que ces deux adultes ignoraient c'est que Chloé ne lisait pas les œuvres mais utilisait sa mère, lisant ainsi les œuvres imposées par procuration.

<sup>2</sup> C'est ce qu'affirme Lily lorsque je reviens sur cette divergence en entretien : « peut-être que je me suis trompée en écrivant » (TDP 184).

remise en cause. Je n'exclus donc pas systématiquement cette élève de mes analyses et l'inclus dans ma typologie des NLS en m'appuyant sur mes observations en classe et l'analyse de ses productions. Elle ne fait cependant pas l'objet d'étude de cas précise, comme ces trois autres camarades, Pierre, Kévin, et Manon.

Ces mises à distance ne signifient pas pour autant que je ne recours jamais à la parole de ces élèves. En effet, comme le signale J.-P Kaufmann, le mensonge est moins souvent une déformation du réel que la construction d'une nouvelle forme « pour produire du sens, et même de la vérité, sa vérité » (2016 : 46). Aussi j'ai parfois tenté de « rechercher à comprendre la logique de production du sens » (Kaufmann, 2016 : 46) en n'excluant pas totalement le recours à la parole de ces élèves. Les contradictions qu'elle révèle peuvent être riches d'enseignements, comme le souligne B. Louichon : « Énoncer un titre, dire qu'on a lu un livre même si on ne l'a pas lu, confondre un personnage avec un autre... Le sujet peut dire ce qu'il veut, il peut mentir sciemment, il n'en énoncera pas moins une forme réelle d'identité littéraire dont la matière comprend les livres lus, oubliés, confondus, imaginaires ou désirés » (2009, 137). Cependant, je recours à leur parole avec parcimonie et avec une prudence supplémentaire.

Accompagnant l'exposé de mes résultats, cet indice sert aussi d'indicateur de la fiabilité de certaines conclusions, les propos d'un élève dont l'IF s'élève à 10 étant plus crédibles que ceux d'un camarade à 3. Ainsi, cet indice affiche le principe d'incertitude inhérent à toute recherche, mais demeurant souvent implicite. J'ai donc permis au lecteur de mon étude, en précisant après le prénom de chacun des élèves son IF<sup>1</sup>, de naviguer dans mon travail en conservant sous ses yeux ce principe. Cet indice lui sert donc aussi de guide de lecture.

### 3. Choix et classement des élèves

Comme mon cadrage théorique l'a montré, la définition de la non-lecture et donc du non-lecteur ne va pas de soi. P. Bayard a mis en évidence la diversité des formes que la non-lecture pouvait prendre tant et si bien qu'il me semblait impossible de considérer comme NLS exclusivement l'élève qui n'avait pas lu une seule ligne de l'œuvre imposée. Cette situation est d'ailleurs peu probable à l'école lorsque les œuvres sont étudiées, mais en distinguant lecture faite en dehors de la classe et lecture en classe, on pourrait peut-être trouver quelques NLS

---

<sup>1</sup> Je donne l'IF de l'élève lorsqu'il est nommé pour la 1<sup>re</sup> fois et je le rappelle fréquemment tout au long de mon travail. Néanmoins, par commodité de lecture, l'IF n'est pas systématiquement accolé au nom de l'élève. Il est toutefois toujours possible de se référer au tableau récapitulatif l'IF de chaque élève en annexe.

radicaux. Mon étude ne souhaitait cependant pas se limiter à cette forme de non-lecture, mais inclure un territoire plus vaste. Considérant, à la suite de P. Bayard, que la rencontre entre un individu et une œuvre se situe le plus souvent dans un espace délimité par deux bornes, celle de l'absence totale de lecture (borne A) et celle de la lecture intégrale, continue et linéaire (borne B), il fallait étendre l'acception du terme de non-lecteur pour explorer précisément cet entre-deux. Une première possibilité était alors de considérer que tout élève dont la lecture d'une œuvre se situe en amont de la borne B est non-lecteur de l'œuvre, puisqu'il n'a pas pris connaissance de l'ensemble du texte. Le terme de non-lecteur, pris dans cette acception très large, désignerait alors aussi bien un élève qui n'aurait lu que quelques pages d'une œuvre qu'un élève qui se serait arrêté quelques lignes avant la fin. Une gêne apparaît alors pour qui veut comparer leurs pratiques, leurs résultats, et la construction des savoirs littéraires, notamment des savoirs sur l'œuvre. Ces deux élèves appartiennent-ils vraiment à la même catégorie ? Le second n'est-il pas plus proche du lecteur qui a parcouru l'intégralité du texte ? La distinction, on le voit, repose ici sur la quantité de pages lues. Faut-il considérer qu'on est lecteur de l'œuvre quand on en a lu plus de la moitié ? les trois-quarts ? et non-lecteur quand on en a lu moins de la moitié ?

À ce premier indicateur (critère de quantité), on pourrait en préférer ou en ajouter un deuxième : celui du mode de circulation dans l'œuvre. Comment l'élève a-t-il circulé dans l'œuvre ? Le lecteur serait alors celui qui pratique une lecture linéaire et continue des œuvres de fiction et le non-lecteur celui qui n'en lit que des extraits, traversant le livre en sautant des pages, peut-être même sans respecter l'ordre du texte, commençant par la fin ou revenant en arrière ; cela peut être aussi celui qui pratique un survol de l'œuvre, privilégiant une lecture en diagonale. Selon le genre de l'œuvre, ces modes de lecture sont plus ou moins opérants. Dans la mesure où trois des œuvres imposées durant l'année sont des romans, et l'une une pièce de théâtre, on peut penser que la lecture linéaire est nécessaire. Elle l'est aussi pour chaque nouvelle du recueil qu'est la dernière œuvre imposée, mais le genre rend possible une lecture fragmentée de l'ensemble faisant l'impasse sur certaines nouvelles. Le chapitre 2 de mon travail ayant montré le caractère discontinu de toute lecture, ce critère a également ses limites. On peut lire une œuvre de A à Z de manière très inattentive, en rêvassant, et en gardant finalement très peu de l'œuvre, comme on peut lire des extraits avec beaucoup d'application et opérer ainsi une traversée dans l'œuvre qui en conserve davantage que le premier parcours.

Ces diverses façons de prendre connaissance d'une œuvre ont des conséquences aussi bien sur la quantité de texte parcouru que sur la qualité de la compréhension. Que dire d'un élève qui déclare avoir lu intégralement une œuvre sans rien y comprendre et d'un élève qui en lisant quelques extraits en a saisi l'essentiel ? Le premier est-il davantage lecteur que l'autre ?

La situation n'est donc pas simple et des choix s'imposent. On aura compris que le choix binaire lecteur/non-lecteur n'est guère satisfaisant – Bayard s'y refusant en optant pour quatre catégories – mais, pour qui veut comparer la pratique des uns par rapport aux autres et pour qui prend pour objet d'étude les lycéens NLS, il semble difficile de s'en passer. Multiplier les catégories à l'image de P. Bayard rend sans doute mieux compte de la complexité de la réalité mais n'aide pas nécessairement à étudier les élèves qui se dérobent à l'obligation scolaire de lire les œuvres imposées. Cette schématisation LS/NLS m'est donc apparue comme un outil indispensable pour trier les lycéens et pour focaliser notre attention sur certains d'entre eux, même s'il est imparfait. On gardera à l'esprit que cette schématisation n'est qu'un outil méthodologique pour nous aider à réfléchir.

À la lumière des déclarations de chaque élève, j'ai donc déterminé s'il était lecteur ou non-lecteur de chaque œuvre imposée. Le critère retenu pour cela est l'étendue de texte parcouru par l'élève, quelle que soit la façon dont s'est opéré ce parcours. Ce choix s'explique par les données construites par mon questionnaire qui privilégie ce critère (lu en entier, en grande partie, commencé puis abandonné, quelques extraits, pas lu du tout) et par les entretiens durant lesquels j'ai cherché à évaluer la validité de ces déclarations et durant lesquels les élèves évoquent l'étendue de l'œuvre parcourue. J'ai trop peu d'informations sur le parcours opéré dans l'œuvre par les élèves pour le prendre en compte et je me suis rendu compte que certains élèves cochaient « quelques extraits » y compris pour désigner une lecture linéaire interrompue<sup>1</sup>. L'une des raisons de l'abandon de la lecture d'une œuvre pouvant être sa difficulté de compréhension, il m'a semblé que le critère de l'étendue parcourue était finalement le plus opérant. **Le NLS désigne donc un élève dont le parcours dans l'œuvre imposée apparaît réduit voire inexistant.**

Pour déterminer si un élève est ou non lecteur d'une œuvre, je me suis donc appuyée à la fois sur les questionnaires et les entretiens, ces derniers venant souvent nuancer les premiers.

---

<sup>1</sup> Ainsi Kévin m'expliquant : « Quand je dis j'ai lu des passages, c'est pas j'ai ouvert le livre à n'importe quel endroit et j'ai lu c'est juste j'ai ouvert le livre du début, j'ai commencé à le lire et je me suis arrêté en fait » (TDP 86).

Comparer ces deux types de données aide à ajuster la catégorisation. En effet, comme je l'ai signalé, deux catégories entrent en collision dans le questionnaire et en constituent une faiblesse, la catégorie « lu en grande partie » et la catégorie « commencé puis abandonné ». L'entretien permet alors de clarifier l'étendue du texte parcourue. Maria (IF 3) qui coche « commencé puis abandonné » dans son questionnaire de lecture du *Colonel Chabert* me précise en entretien qu'elle a lu presque l'intégralité du roman et s'est arrêtée six pages avant la fin pour regarder le film (TDP 52). Lucie (IF 8) a parcouru la même étendue, déclarant en entretien avoir tout lu sauf la fin (TDP 38), et coche « lu en grande partie ». Ces deux élèves doivent donc entrer dans la même catégorie et je les considère comme lectrices du roman de Balzac, même si quelques pages n'ont pas été lues. On peut s'étonner de rencontrer des élèves qui interrompent leur lecture si près de la fin et cela méritera notre attention, mais je fais le choix de ne pas les classer dans la même catégorie qu'un élève tel que James (IF 5) qui coche « commencé puis abandonné » et précise en entretien « [ne] pas [être] allé bien loin » (TDP 56 et 76). L'entretien permet donc de limiter les différences liées aux appréciations personnelles des catégories du questionnaire.

Il faut à cet égard être vigilante. Les mots ne cachent pas la même réalité selon les élèves et leur rapport à la lecture. Quand Soig (IF 9) désigne par « grande partie » 40 pages du roman de Balzac, c'est-à-dire un peu moins de la moitié, cette catégorie représente 80 % du livre pour Louis (IF 7). Le premier est NLS, le second LS. L'entretien permet souvent d'y voir plus clair. Une élève dyslexique, Zoé (IF 5), utilise souvent des livres audios mais coche « commencé puis abandonné » lorsqu'elle renonce à la lecture du livre pour préférer son écoute<sup>1</sup>. Léna (IF 7) et Anna (IF 4) signalent également leurs difficultés de lecture en cochant cette même case, mais l'entretien révèle que la lecture a été reprise après interruption et achevée grâce à l'aide d'un tiers. Je me suis donc efforcée de corriger ces différences d'appréciation.

Faire le tri parmi ces divergences n'est cependant pas toujours possible. Si certaines trouvent des explications au cours de l'entretien et n'entraînent pas une baisse de l'IF de l'élève, d'autres restent mystérieuses. Maxime (IF 3) considère dans son questionnaire avoir lu *Andromaque* « en grande partie » et affirme en entretien qu'il ne l'a pas lu (TDP 36) puis qu'il en a lu les 20 premières pages (TDP 46). On peut faire l'hypothèse que la différence s'explique par la prise en compte ou non par Maxime des passages étudiés en classe. Mais puisque rien ne vient consolider cette hypothèse dans la suite de son discours, je choisis pour quelques cas de

---

<sup>1</sup> Cela ne l'empêche néanmoins pas d'abandonner parfois l'écoute du livre audio avant la fin.

laisser en suspens ma catégorisation. Le point d'interrogation dans le tableau marque cette indétermination, qui touche 1 à 5 élèves selon les œuvres. Pour la dernière œuvre imposée, seul le questionnaire a pu être renseigné pour 20 élèves sur 35, l'entretien ayant eu lieu avant celui-ci. Il ne m'a donc pas été possible de nuancer le questionnaire ; j'ai fait le choix de laisser davantage de jugements en suspens.

Il reste quelques cas litigieux qui nécessitent des explicitations.

En faisant le choix du critère de quantité, je me heurte à la difficulté de savoir à partir de quelle proportion de pages lues un élève bascule du côté des LS. Lorsque les élèves déclarent avoir presque tout lu, ou s'être arrêté à quelques pages de la fin, la situation est claire. De même, un élève qui a lu moins de la moitié d'une œuvre est classé dans les NLS. La décision est plus complexe à prendre quand l'étendue du livre parcourue semble se situer entre 50 ou 75 % de l'œuvre lue. Lily (IF 5) déclare avoir lu « un peu plus de la moitié d'*Andromaque* » en entretien (TDP 52) et coche dans son questionnaire la case « quelques passages », j'ai fait le choix de la considérer NLS. Hugo (IF 8), lui déclare, avoir lu l'œuvre « en grande partie » et précise en entretien s'être arrêté à l'acte IV (inclus). Je le considère comme LS. On voit là que la différence est ténue. J'ai été confrontée à la même difficulté d'évaluation pour les parcours fragmentés dans les œuvres. Mathieu (IF 3) et Léna (IF 7) ont lu en sautant des passages *Andromaque* pour l'un, *La Vie devant soi*, pour l'autre ; le premier coche avoir lu « quelques passages », la seconde avoir lu l'œuvre « en grande partie » et l'entretien révèle qu'ils sont tous les deux allés d'un bout à l'autre de l'œuvre même s'ils en ont sauté quelques pages. Je les classe parmi les LS. En revanche, Théo (IF 5) est considéré comme NLS du *Colonel Chabert* en cochant « commencé puis abandonné » et en déclarant avoir lu le roman jusqu'à la moitié, avoir sauté des passages et n'avoir pas lu la fin (TDP 80). Le fait qu'il ne soit pas allé jusqu'au bout de l'œuvre et qu'il ait sauté des passages me fait préférer cette seconde catégorie. Je prends donc en compte la manière dont le parcours a été effectué (linéaire ou fragmenté) et la lecture de la fin de l'œuvre comme critères pour trancher ces cas litigieux. Une dernière situation est à prendre en compte : celle de Marine (IF 8), lectrice d'*Andromaque* en 5<sup>e</sup>, qui fait le choix de ne pas relire l'œuvre imposée en 2<sup>de</sup>. J'ai préféré la considérer comme LS. Ainsi, la frontière est parfois mince entre LS et NLS et ces exemples signalent les limites de cet outil méthodologique pourtant indispensable.

Pour les élèves dont l'IF est faible, le classement LS/NLS est malgré tout parfois possible. En effet, j'ai déjà signalé que si certaines déclarations de Julia (IF 2) sont incohérentes,

elle ne renie jamais sa non-lecture des œuvres et des camarades la confirment (Chloé, IF 10, pour l'œuvre exposée, Étienne, IF 9, pour *Le Colonel Chabert*). Kévin (IF -1) surestime sa lecture d'*Andromaque* et de l'œuvre pour l'exposé ; aussi lorsqu'il déclare n'avoir lu que 20 pages du *Colonel Chabert*, je ne crois pas prendre beaucoup de risque en le classant NLS de cette œuvre, pas plus qu'en le classant NLS de *L'Odyssée d'une fille* qu'il n'a pas encore acheté quelques jours avant son étude durant laquelle il ne viendra pas en cours. Il ne m'est en revanche pas possible de déterminer le statut de Pierre (IF 2) pour les œuvres imposées à l'exception du *Colonel Chabert* puisque sa déclaration lors de l'entretien<sup>1</sup> est confirmée par l'un de ses camarades, Nathan (IF 5), pendant une séance de travail en groupe enregistrée. Pierre est NLS de cette œuvre. J'exclus Manon (IF 1) de l'ensemble des résultats car même si certaines de ses déclarations convergent, je n'ai pas les moyens de les vérifier et son IF est trop faible pour m'assurer de leur véracité.

Un tableau (annexe 1.4) récapitule mes décisions motivées par les déclarations de chaque élève, en prenant soin de placer en vis-à-vis les déclarations renseignées dans les questionnaires et celles recueillies en entretien.

## Conclusion du chapitre 5

Ce chapitre a mis en évidence la complexité de l'entreprise de classement des élèves en LS ou NLS des œuvres imposées, complexité à la fois théorique et méthodologique.

Ma catégorisation s'appuie sur la comparaison entre les déclarations dans les questionnaires et en entretiens. Ces derniers ont permis de corriger certaines déclarations collectées dans les questionnaires qui se heurtaient à la variabilité des interprétations et à la faiblesse de certaines de mes catégories. De cette façon, il a été possible de déterminer si un élève avait lu ou non telle ou telle œuvre imposée et de connaître plus précisément l'étendue de son parcours dans l'œuvre. Le critère de quantité est finalement celui qui a été retenu pour cette étude. Un élève est considéré comme NLS lorsque son parcours dans l'œuvre apparaît réduit voire inexistant. Pour les élèves dont l'étendue parcourue se situe entre 50 et 75 % du livre, la décision se prend en fonction du type de parcours (lecture linéaire ou survol) et de la lecture de la fin de l'œuvre. Au-delà, l'élève est considéré comme LS.

---

<sup>1</sup> « J'ai commencé le livre mais je l'ai pas fini parce que j'ai vu le film et ça allait très bien » (TDP 38) et lu « un peu moins du quart » (TDP 44).

Prenant en compte la question du mensonge, volontaire ou involontaire, et confrontée à des discours contradictoires, j'ai mis en place un indice de fiabilité (IF) pour chacun des 35 élèves de la classe suivie. Celui-ci repose sur la congruence de l'ensemble des déclarations recueillies pour un même élève. Celles-ci émanent prioritairement de l'élève concerné, grâce aux trois outils déployés (débat entre pairs, questionnaire et entretien), auxquelles s'ajoutent les déclarations d'un tiers ou les propos saisis à la dérobée, qui viennent infirmer ou confirmer la parole de l'élève en question. Cet IF sert de guide au lecteur et permet de tenir à distance de mon étude quatre élèves de mon échantillon.

Ainsi, cette catégorisation des élèves en LS ou NLS fournit un premier panorama de la classe, constituant l'objet du chapitre suivant.



## Chapitre 6 : panorama de la (non-)lecture scolaire dans la classe suivie

Cet outil méthodologique mis en place et la catégorisation des élèves LS/NLS réalisée par œuvre, je suis en mesure de présenter un panorama de la non-lecture dans la classe suivie.

### 1. La non-lecture scolaire dans la classe de 2<sup>de</sup>

#### 1.1. La (non-)lecture scolaire par œuvre

Œuvres (OI ou LC)	LS	NLS	?	Abs
<i>Andromaque</i> (OI)	11	20	4	0
<i>Le Colonel Chabert</i> (OI)	18	16	1	0
<i>Premier amour</i> (LC)	16	16	2	1 <sup>1</sup>
Exposé (LC)	18	12	3	2 <sup>2</sup>
<i>L'Odyssée d'une fille</i>	13	10	10	2 <sup>3</sup>

Tableau 4 : Nombre d'élèves LS ou NLS par œuvre imposée

Le tableau fait apparaître des variations assez faibles. La classe se répartit assez équitablement entre LS et NLS pour deux des œuvres imposées, *Le Colonel Chabert* (18 LS contre 16 NLS) et *Premier Amour* (16 contre 16), sans qu'une distinction puisse donc être repérée entre OI et LC. Dans cette classe, les élèves ne lisent pas plus si l'œuvre fait l'objet d'une étude approfondie. Au contraire, *Andromaque* (OI) est l'œuvre la moins lue de l'année. Même s'il est difficile de déterminer le statut de LS ou NLS de 4 élèves pour cette œuvre, si on regarde de plus près leurs déclarations, il est peu probable qu'ils modifieraient ce constat. En effet, Manon avait dans un premier temps déclaré une lecture partielle de l'œuvre, en questionnaire « commencé et abandonné » comme lors du débat en demi-groupe où elle avait précisé avoir arrêté sa lecture « acte I, scène 4 » (TDP 427) avant d'en déclarer une lecture intégrale en entretien. Kévin (IF -1), quant à lui, croit que l'œuvre a été lue en intégralité en classe et Maxime qui a coché « en grande partie » dans son questionnaire, affirme en entretien avoir décroché au bout de 20 pages (TDP 46). Si par rigueur scientifique, j'ai préféré

<sup>1</sup> Un élève absent, Kévin, durant cette période de l'année, pour des raisons de santé. Il me précise en entretien qu'il n'a pas lu l'œuvre imposée, ce qu'a fait en revanche, Clément, absent aussi pour maladie pendant plusieurs semaines.

<sup>2</sup> Deux élèves absents lors des exposés, l'un en décrochage scolaire, Iven, l'autre pour des raisons de santé, Lucie, et qui a choisi, alors que l'enseignante lui en laissait la possibilité, de ne pas présenter de lecture à la classe.

<sup>3</sup> Deux élèves absents lors de la passation du dernier questionnaire (Iven et Nathan).

pour ces élèves suspendre mon jugement, on voit qu'on courait moins de risques à les considérer NLS que LS. *Andromaque* est donc bel et bien l'œuvre la moins lue et a eu raison de la bonne volonté inaugurale d'un élève comme Mathis (IF 3) : « J'avais commencé parce que c'était le tout premier livre » (TDP 230). Le verdict de Théo (IF 5) semble partagé par de nombreux élèves : « *Andromaque* j pense lui c'était le pire » (TDP 148).

À l'opposé, l'œuvre donnée en lecture cursive parmi un choix d'œuvres imposées pour faire un exposé est l'œuvre qui compte le moins de NLS. On sait que le choix, bien que limité ici, est un facteur de motivation (Vanhulle et al., 2001). La forme prise par l'évaluation explique aussi cette différence, comme le signale Théo : « Je l'ai lu entièrement parce qu'il fallait que je fasse un travail dessus et je voulais le lire, c'est plus simple de répondre aux questions du prof si on lit vraiment [...] là pour l'exposé il fallait que j'aie besoin de tout connaître ben je l'ai lu » (TDP 50). Pour cet élève, la volonté de lire dépend de la situation à laquelle il est confronté. Présenter une œuvre (seul pour cet élève quand d'autres sont en binôme) face à la classe et affronter à l'oral le questionnement de son enseignante nécessitent la lecture intégrale de l'œuvre. La (non-)lecture d'une œuvre apparaît comme une réponse à une situation didactique. Cependant, elle peut aussi dépendre du corpus. Dans la liste des œuvres proposées se mêlent classiques de la littérature française (Sand, Daudet, Gary) ou étrangère (Zweig, Musil, Hesse), littérature contemporaine (Pennac, Gaudé, Bey, Schmitt) et littérature de jeunesse (Dahl, Mourlevat, Mac Orlan). Théo avait fait le choix d'une œuvre de littérature de jeunesse<sup>1</sup>. Il est probable que cette diversité ait aussi renforcé la lecture.

La répartition LS/NLS apparaît donc inversée si l'on compare *Andromaque* et l'œuvre pour l'exposé, et identique pour *Le Colonel Chabert* et *Premier amour*. Aucune relation entre la répartition LS/NLS et OI/LC ne se fait jour. La (non-)lecture d'une œuvre semble davantage dépendre de ses caractéristiques propres et de la situation didactique dans laquelle elle s'inscrit. On prend ici conscience de la singularité de chaque situation de lecture dans la répartition des LS/NLS. L'étude de la (non-)lecture par élève confirme ce résultat : chaque livre pris dans une situation de classe précise à un moment de l'année est un événement en lui-même.

---

<sup>1</sup> Mac Orlan, P. (1997). *Les clients du Bon Chien Jaune*. Paris : Gallimard jeunesse.

## 1.2. La (non-)lecture scolaire par élève

Le tableau ci-dessous retrace le parcours de lecture scolaire de chacun des 35 élèves de la classe.

	<i>Andromaque</i>	<i>Le Colonel Chabert</i>	<i>Premier amour</i>	LC exposé	<i>L'Odysée d'une fille</i>
Sarah (IF 6)	NLS	NLS	LS	LS	NLS
Léna (IF 7)	NLS	LS	LS	LS	LS
Manon (IF 1)	?	? (LS)	?	? (LS)	? (LS)
Aymeric (IF 4)	NLS	NLS	NLS	LS	?
Nathan (IF 5)	LS	LS	LS	LS	abs
Elsa (IF 4)	LS	LS	LS	LS	LS
Alex (IF 3)	NLS	LS	LS	LS	?
Zoé (IF 5)	LS	LS	LS	LS	LS
Lucie (IF 8)	NLS	LS	NLS	abs	NLS
Kévin (IF -1)	?	NLS	NLS	NLS	NLS
Soig (IF 9)	NLS	NLS	LS	NLS	?
Mathieu (IF 3)	LS	LS	NLS	NLS	LS
Maria (IF 3)	NLS	LS	NLS	LS	LS
Chloé (IF 10)	NLS	NLS	NLS	NLS	NLS
James (IF 5)	NLS	NLS	NLS	LS	NLS
Marine (IF 8)	LS	LS	NLS	LS	NLS
Yann (IF 7)	NLS	NLS	NLS	NLS	NLS
Louna (IF 9)	NLS	LS	LS	LS	LS
Antoine (IF 8)	NLS	NLS	NLS	NLS	?
Théo (IF 5)	NLS	NLS	NLS	LS	?
Iven (IF 4)	NLS	NLS	NLS	abs	abs
Robin (IF 4)	NLS	LS	LS	LS	LS
Louis (IF 7)	LS	LS	LS	NLS	LS
Julia (IF 2)	NLS	NLS	NLS	NLS	NLS
Pierre (IF 2)	?	NLS	?	?	?
Mathis (IF 3)	NLS	NLS	NLS	?	NLS
Étienne (IF 9)	LS	NLS	LS	NLS	?
Anna (IF 4)	LS	LS	LS	LS	LS
Lucas (IF 4)	NLS	NLS	NLS	NLS	NLS
Valentin (IF 6)	NLS	LS	LS	NLS	LS
Lily (IF 5)	NLS	NLS	NLS	LS	?
Hugo (IF 8)	LS	LS	LS	LS	LS
Irène (IF 4)	LS	LS	NLS	NLS	LS
Maxime (IF 3)	?	LS	LS	LS	?
Clément (IF 9)	LS	LS	LS	LS	LS

Tableau 5 : Parcours de lecture scolaire de l'ensemble de la classe de 2<sup>de</sup>

Le tableau témoigne de la diversité des parcours. Dans la classe, on compte **6 LS** de toutes les œuvres imposées : Elsa, Zoé, Anna, Hugo, Clément et Nathan<sup>1</sup> et **5 NLS**<sup>2</sup> de toutes les œuvres : Chloé, Yann, Julia, Lucas et Iven<sup>3</sup>. Les **21** autres élèves<sup>4</sup> oscillent de LS à NLS selon les œuvres imposées. Léna, Louna et Robin ont lu toutes les œuvres, sauf *Andromaque*, Mathieu, Marine, Louis et Irène toutes les OI mais ont fait l’impasse sur certaines LC. À l’inverse, Sarah a lu les deux LC mais aucune des OI. Les parcours sont singuliers.

En cherchant à affiner le panorama de la classe par le retour aux déclarations précises des élèves, un portrait encore plus instable de la classe se dessine. En effet, **1** seul **LS** déclare avoir lu **en intégralité** les cinq œuvres imposées, et **1** seul **NLS** n’avoir **pas du tout** lu les livres. Il s’agit de Clément<sup>5</sup> (LS) et de Lucas (NLS). La lecture de **30 des 32 élèves** retenus de la classe fluctue donc entre les bornes A (non-lecture totale) et B (lecture intégrale) sur l’ensemble de l’année.

Quatre des cinq autres élèves considérés comme lecteurs de l’ensemble du corpus de l’année ont abandonné au moins une des œuvres avant la fin. Elsa (IF 4) n’a lu que 6 des 9 nouvelles du recueil de Maupassant en raison d’une frustration qu’occasionnait chez elle le genre de la nouvelle, laissant trop peu de temps à ses yeux pour s’immerger dans l’histoire (« J’accrochais pas c’est dès que je commençais à rentrer dedans ça se finissait » TDP 82). Zoé (IF 5) a abandonné juste avant la fin le roman de Balzac, écouté en livre audio, parce qu’elle « en avai[t] marre » et que « c’était pendant deux semaines de vacances [...] au ski » (TDP 42). Anna (IF 4) a stoppé sa lecture d’*Andromaque* une dizaine de pages avant la fin et Hugo (IF 8) a fait de même pour les deux OI. Quant à Nathan (IF 5), qui déclare avoir lu *Andromaque* « en grande partie », il précise en entretien avoir sauté des passages « trop répétitifs » (TDP 130). Ainsi, même les LS réguliers ne méconnaissent pas la non-lecture.

Tous les NLS réguliers, à l’exception de Lucas, déclarent avoir lu quelques pages d’au moins une des œuvres. Yann (IF 7) a commencé les deux premières œuvres imposées avant de les abandonner (TDP 82), Iven (IF 4) a fait le même effort mais seulement pour la tragédie de Racine (TDP 36). Antoine (IF 8) et Mathis (IF 3) ont commencé *Andromaque* et ont lu une

---

<sup>1</sup> Nathan, ayant été absent en fin d’année, sa lecture de la dernière œuvre n’est pas confirmée.

<sup>2</sup> À ces 4 NLS pourraient être ajoutés Kevin, Antoine et Mathis dont les déclarations sont contradictoires.

<sup>3</sup> Iven, élève en décrochage scolaire, n’a pas pu remplir tous les questionnaires.

<sup>4</sup> J’écarte du total les 3 élèves dont l’IF est très faible (grisés dans le tableau).

<sup>5</sup> Le cas de cet élève est par ailleurs très particulier puisqu’en raison d’une grave maladie, il a dû s’absenter du lycée de novembre à avril. Le seul lecteur de toutes les œuvres dans cette classe est donc un élève qui n’a pas pu suivre une bonne partie des cours de l’année !

partie d'une autre œuvre. Chloé (IF 10) a lu une scène prise au hasard dans le roman de Balzac pendant l'opération « quart d'heure de lecture » organisée au lycée (TDP 97). Le bilan est maigre pour ces élèves, mais ces nuances permettent de mettre à distance l'hypothèse d'un refus total d'entrer dans la lecture des œuvres imposées. Yann, Iven, Antoine et Mathis ont fait quelques tentatives et se sont montrés parfois curieux ; Chloé a accepté d'investir un espace consacré à la lecture en classe. Seul Lucas (IF 4), NLS radical, s'y soustrait de manière plus tranchée, s'enfermant dans une posture de refus qui dit son rejet du monde du livre et de la lecture<sup>1</sup> :

*Si je te demande de me parler d'Andromaque ?*  
 Je me souviens plus.  
*En cherchant un peu t'arrives à trouver des choses à me dire sur Andromaque ?*  
 Nan, pas du tout. / [...]  
*Alors pour Le Colonel Chabert ? Tu peux me parler du Colonel Chabert puisque c'est la 2<sup>e</sup> œuvre ?*  
 J'ai pas lu non plus.  
*T'as pas lu non plus ?*  
 J'ai lu aucun livre cette année !  
*Mais rien du tout ?*  
 Nan.  
*T'as quand même ouvert Le Colonel Chabert ? T'as quand même feuilleté un peu ?*  
 Nan, j'ai même pas ouvert.  
*Même pas ouvert ?*  
 J'crois que j'l'ai même pas acheté. (TDP 105-122)

Ce rapide panorama de la non-lecture dans la classe de 2<sup>de</sup> suivie montre que la non-lecture scolaire n'est pas un territoire homogène. Ces premiers résultats en justifient l'exploration et soulignent la nécessité d'aller au plus près de ces NLS, pour mieux connaître leurs motivations et leurs pratiques, et pour peindre plus précisément leur diversité. Être NLS n'est pas un statut : seuls deux élèves ont respectivement une pratique de lecture ou de non-lecture scolaires radicale ; 5 élèves ont parcouru la plus grande partie de toutes les œuvres imposées ; 6 élèves ont lu vraiment une part infime du corpus ; les autres naviguent d'une borne à l'autre, parcourant plus ou moins de pages selon les œuvres imposées, justifiant leur parcours par trois arguments essentiels.

---

<sup>1</sup> Dans les entretiens avec les élèves, les règles de retranscription sont les suivantes : les principaux traits d'oralité (omission d'une partie de la négation et élision de voyelles) ont été conservés ; les points de suspension signalent une phrase inachevée ou coupée lorsque la parole des deux interlocuteurs se chevauche ou se complète ; un blanc dans le discours est signalé par une barre oblique (/) qui est doublée (//) voire triplée (///) selon sa durée.

## 2. Les raisons de ne pas lire

### 2.1. Des difficultés de lecture

La difficulté de compréhension des œuvres imposées est un argument souvent avancé par les NLS. Ainsi, le faible nombre de lecteurs d'*Andromaque* s'explique par la difficulté de l'œuvre que les élèves situent à deux niveaux : la langue de Racine et l'entremêlement des intrigues amoureuses. Plusieurs NLS réguliers font de leur incompréhension la raison de leur abandon :

Quand j'ai vu que le livre je ne le comprenais pas, là j'ai dit, ouais c'est bon. (Mathis, TDP 234)

J'ai arrêté parce que je comprenais rien. (Antoine, TDP 38)

Je comprenais pas bien le texte [...] [j'ai lu] euh... une dizaine, une quinzaine de pages, mais j'ai vu que je rentrais pas du tout dedans. (Iven, TDP 34 et 36)

Je trouvais ça compliqué à comprendre, j'arrivais pas à le lire. (James, TDP 54)

Des élèves tels que Léna (IF 7), Robin (IF 4), Alex (IF 3) ou Louna (IF 9), plutôt lecteurs scolaires, n'ont également pas réussi à lire *Andromaque* :

[...] Je comprenais pas. Vraiment, c'est un livre...

*C'est lié à des problèmes de compréhension en fait ton abandon ?*

Ben déjà le vocabulaire et l'histoire ! J'arrivais pas trop à suivre. Enfin les deux mélangés, je me perdais dans le livre à chaque fois. (Léna, lectrice extrascolaire et généralement lectrice scolaire, TDP 104-106)

*Andromaque* j'avais du mal avec les liens entre les personnages. J'avais pas compris qui est qui. Je me perdais parce qu'ils avaient des liens familiaux. Y avait des histoires d'amour, c'était trop... J'comprenais pas. (Léna, TDP 198)

J'ai vite abandonné parce que c'était compliqué. (Robin, TDP 38)

J'ai essayé de le lire. Après euh j'ai lu une bonne partie mais au bout d'un moment... / le manque de compréhension fait que ben... [...] Si après j'ai pas... / j'y arrive plus. (Alex, TDP 50 et 52)

*Andromaque*... j'avais commencé moi enfin on avait déjà commencé en cours, j'm'en rappelle et après j'avais essayé de continuer mais oui c'était compliqué, enfin je comprenais pas du tout. [...] J'avais essayé de tourner des pages pour voir si c'est tout le long ou si un moment y avait / p't-être une suite euh plus euh enfin genre le langage il allait changer. (Louna, TDP 42 et 46)

Pour ceux qui sont allés jusqu'au bout, ou presque, la lecture n'a pas semblé plus aisée :

J'l'avais lu en entier et c'est vrai que j'avais pas spécialement tout compris. (Étienne, TDP 46)

Alors *Andromaque*, au début, j'ai vu que c'était pas un livre énorme, c'était même une petite pièce de théâtre, je me suis dit c'est facile à lire mais euh... j'ai commencé, j'ai

commencé l'histoire, j'ai lu p't-être l'acte I, mais c'est écrit d'une manière que on a vraiment pas l'habitude de lire. C'est-à-dire que si c'est des choses qu'on nous apprend pas, qu'on nous fait pas étudier, ou qu'on nous aide par quelqu'un qui a l'habitude de voir ce genre de choses, un élève qui ne lit pas souvent et qui a du mal à lire, à comprendre pourrait se détacher du livre et pourrait se perdre. (Hugo, TDP 46)

*Andromaque* je l'ai lu une 2<sup>e</sup> fois pour mieux comprendre parce que j'arrivais pas. (Elsa, TDP 178)

Alex (IF 3), qui compare la langue de Racine à du mandarin lors du débat sur la lecture (débat entre pairs, TDP 415), explique en entretien avoir fait beaucoup d'efforts pour essayer de lire cette œuvre, en vain. Maria (IF 3) présente le lexique comme un obstacle qu'elle n'a pas pu surmonter : « Y avait tellement de mots que je ne comprenais pas que du coup je décrochais, j'arrivais pas à le lire » (TDP 32), et Robin (IF 4) impute à la syntaxe son abandon : « Les tournures de phrases, je comprenais vraiment pas » (TDP 40). D'après Mathis (IF 3), ce constat est partagé : « *Andromaque*, déjà le livre à la base je le comprenais pas, et j pense que c'est le cas de plusieurs personnes dans la classe vu qu'on en a parlé » (TDP 96). Lire sans comprendre est alors une raison légitime d'abandonner l'œuvre pour Léna (IF 7) : « Quand on comprend pas, on lit dans le vide, ça sert à rien, ça empire » (TDP 144). L'étendue de l'œuvre lue dépend donc des compétences, des efforts et de la persévérance de chacun. Ainsi, James (IF 5), petit compreneur, est souvent gagné par le découragement : « Des fois j'essaie de lire plus pour me forcer, pour me forcer. [...] J'essaie mais quand j'arrive pas, j'arrive pas » (TDP 72).

Les obstacles peuvent être spécifiques à une œuvre mais aussi spécifiques à un genre. Quand certains apprécient la brièveté et la fragmentation du recueil de nouvelle, Elsa (IF 4) ressent trop de frustration pour aller jusqu'au bout de *L'Odyssée d'une fille* dont elle ne lit que 6 des 9 nouvelles faute de parvenir à s'immerger dans des histoires courtes. Maxime a toujours peiné à lire du théâtre : « *Andromaque (il souffle)* j'pouvais pas [...] Déjà les pièces de théâtre souvent... la seule que j'ai lue de ma vie, j crois, c'est *Les Fourberies de Scapin* » (TDP 36 et 40).

Des résistances plus générales sur la lecture se font jour. La difficulté d'immersion ressentie par Elsa dans la lecture de nouvelles est relayée par Étienne (IF 9), qui déclare avoir du mal « à [se] mettre dedans et à vraiment suivre l'histoire » (TDP 28), et étendue à toutes les œuvres imposées. Elle porte sur la pratique même de la lecture. Sarah (IF 6), qui ne parvient pas à « vivre le livre » le met de côté (TDP 28). Plusieurs NLS évoquent des difficultés de concentration ou expliquent que leur attention se détourne rapidement du livre. Ils parcourent une partie de l'œuvre mais sans être vraiment avec elle :

J'ai du mal à me concentrer sur l'histoire (Étienne, TDP 62)

Je lis et je pense à autre chose en suivant le truc (Antoine, TDP 30)

Juste je lis en fait, je retiens pas les mots, je retiens pas les phrases, juste je lis petit à petit. (Mathis, TDP 108)

Lire sans vraiment lire (Marcoin, 1998 : 22) est une expérience commune aux LS et aux NLS. Lily (IF 5), quant à elle, justifie ses abandons par la lassitude qu'elle ressent désormais aussi bien pour la lecture, en tant que pratique, que pour les livres qu'on lui met entre les mains (TDP 86, 90, 94).

## 2.2. Le manque d'intérêt et le rejet de l'obligation

Le manque d'intérêt est en effet un deuxième argument avancé par les NLS. Lucas (TDP 10), Chloé (TDP 56), Antoine (TDP 14), James (TDP 26) n'ont jamais aimé lire. Cette inappétence peut aller jusqu'à l'aversion chez Julia qui ne comprend pas que l'on puisse infliger un tel châtement à un individu dès son plus jeune âge : « Quand on était petit, à l'école primaire, ils nous embêtaient tout le temps avec des livres et tout, on était p'tit, enfin, j'sais pas ! » (débat, TDP 190). Le soupçon de sadisme n'est pas loin. Dans le questionnaire donné en début d'année par l'enseignante, 8 garçons sur 21 et 6 filles sur 14 ont déclaré ne pas aimer lire<sup>1</sup>. Contrairement aux résultats des enquêtes sociologiques, l'activité est davantage rejetée par les filles que par les garçons dans cette classe. Aucune fille ne déclare la lecture de plus de 20 livres par an, contre 3 garçons ; 4 filles déclarent n'avoir lu aucun livre au cours des 12 derniers mois contre 2 garçons.

L'obligation de lecture est mal vécue par un petit lecteur tel que Mathis : « Forcer à lire ça nous dégoûte » (TDP 184) ; par un grand lecteur devenu petit lecteur comme Aymeric (IF 4) : « J'vais dire que la lecture obligatoire pour moi c'est pas... c'est quelque chose que j'trouve... la lecture obligatoire n'est pas une bonne idée » (TDP 70) ; ou par un grand lecteur qui l'est resté, Hugo (IF 8) : « Du fait que ce soit imposé c'est pas l'histoire qu'on aime et c'est pas l'histoire qu'on va s'approprier / donc on risque de le lire, de le feuilleter, mais pas de rentrer à 100 % dans l'histoire pour se concentrer » (TDP 93).

---

<sup>1</sup> Au total 40 % des élèves (31 % de filles, 45 % des garçons) déclarent aimer lire, 36 % (38 % des filles, 35 % des garçons) ne pas aimer lire et 24 % (31 % des filles, 20 % des garçons) déclarent « ça dépend ».

Parce que l'adolescent se construit en s'opposant au monde des adultes, l'obligation est parfois rejetée en tant que telle<sup>1</sup>. Mais elle cache souvent plus profondément un rejet du corpus scolaire. Iven (IF 4) qui aime lire des romans précise : « C'est pas des romans scolaires, parce que les romans scolaires je les aime pas beaucoup » (TDP 22). Mathieu (IF 3) et Hugo (IF 8) différencient nettement eux aussi les œuvres qu'ils lisent par plaisir et celles qu'ils lisent par obligation. Le peu d'intérêt pour le corpus scolaire est une raison avancée par Mathis pour ne pas les lire : « C'est des livres qui ne m'intéressent pas » (TDP 94). Théo appelle à un changement : « Faudrait renouveler le stock » (TDP 228), « Les choix, après je sais que c'est pas la prof, c'est l'Éducation nationale, mais les choix sont pas... enfin c'est bien pour la culture française et tout ça mais ils sont pas.... bons pour les élèves parce qu'ils nous donnent pas envie, c'est-à-dire y a pas d'action, y a pas de ... si certains oui mais pas tous. Vu qu'on n'accroche pas direct et qu'ils sont anciens, ben voilà on arrête » (TDP 68). Étienne, qui se pliait à cette obligation jusque-là – « D'habitude je les lis un peu pour me forcer puis c'est vrai qu'au final à force de s'forcer s'forcer ça devient un peu... /barbant on va dire » (TDP 68) – voit sa foi en la valeur de ces œuvres vaciller cette année :

Ben j'me dis qu'en soi ça fait partie du patrimoine mais c'est démodé 'fin c'est plus d'actualité.

*Mmm. Tu trouves que ça a un intérêt ou pas ?*

*J'en sais trop rien en fait (rires).*

*Tu t'es jamais posé la question de savoir pourquoi on vous fait étudier ça ?*

À mon avis c'est pour la culture. / J'm'en rendrai compte plus tard à quoi ça sert mais pour l'instant j'en sais trop rien. (Étienne, TDP 115-118)

Étienne comme Théo reconnaissent une certaine valeur à ces œuvres qu'ils rattachent à la culture, mais sans trop savoir quoi faire de ce terme. Il faudrait lire pour se cultiver sans qu'on sache vraiment l'intérêt de l'être et sans que l'on se sente vraiment concerné : Théo sépare dans son discours culture et élève et Étienne renvoie le profit à en tirer à un avenir incertain. La culture est un mot brandi mais dont le sens semble obscur : elle ne les concerne pas dans l'immédiat. L'absence de motivation de ces élèves, qui prend parfois le nom de flemme, trouve son explication dans l'absence de sens que revêt la lecture du corpus scolaire, activité alors aisément concurrencée par d'autres. Le fait de finir ou non une œuvre tient parfois seulement à la retransmission d'un match de foot (Maxime, TDP 56) ou de vacances au ski (Zoé, TDP 42) ; l'égarement du livre empêche son commencement (Lily, TDP 44) ; la procrastination (Soig<sup>2</sup>)

<sup>1</sup> C'est ainsi qu'on peut entendre les propos d'Allen, rencontré durant ma recherche exploratoire : « J'aime pas qu'on me dise quoi lire » (TDP 110).

<sup>2</sup> Soig (IF 9) : « J'avais le livre à l'heure, ça c'était ma mère, mais après je commençais à le lire très tard donc après quand le texte déjà de base est un petit peu difficile et qu'on commence à le lire genre 2-3 jours avant

explique qu'il n'ait jamais été fini ou à peine commencé. Tous ces accidents disent bien que la lecture des œuvres imposées passe après d'autres priorités extrascolaires (amis, sport, musique) ou scolaires.

### 2.3. Un problème de rentabilité

Dans cette classe, plutôt scientifique, la lecture obligatoire entre en concurrence avec d'autres devoirs scolaires. Léna, élève travailleuse, explique qu'elle tombe de fatigue sur ses devoirs le soir (TDP 14) et dispose de moins de temps qu'auparavant pour la lecture des œuvres imposées, souvent pratiquée le soir au coucher. Pour Iven comme pour Hugo, les lectures imposées passent après les autres devoirs à faire. Quand Iven déclare en début d'année rentrer chez lui et faire ses devoirs (TDP 349, lors du débat), cette expression n'inclut pas les lectures imposées. Antoine a choisi ses priorités : « Je préfère mettre moins de temps sur ça [les lectures imposées] et plus réviser les maths et la physique » (TDP 158). Ces priorités sont partagées par Étienne (TDP 153) et Hugo : « Du fait que l'année prochaine on ait encore français, mais qu'on le prenne pas dans les options, je me dis que j'y mets moins d'importance » (TDP 172). Ces « attitudes calculatrices » (Barrère, 1997 : 36) accompagnent une rentabilité institutionnelle qui confirme la perte symbolique de certaines disciplines (Lahire, 2004 et Draelants, 2016). Ces dernières entrent en concurrence et les élèves opèrent « des choix rationnels entre matières » (Barrère, 1997 : 36) qui expliquent aussi la non-lecture et en particulier l'abandon prématurée de la lecture de l'œuvre quelques pages avant la fin. Les élèves ne lisent pas les œuvres imposées pour faire une expérience de lecture, ils sont rarement pris par l'histoire, mais exécutent une tâche scolaire. S'ils s'arrêtent parfois avant la fin, cela peut être parce qu'ils sont au bout de leurs efforts, mais aussi parce qu'ils estiment « en savoir assez<sup>1</sup> ». Considérant que

---

un contrôle dessus ça fait qu'on a du mal pour les 1<sup>res</sup> pages, je les ai lues très lentement et après j'arrive pas à finir l'œuvre voire je lis genre les 20 premières pages et du coup, ça fait que, voilà j'ai pas vraiment lu l'œuvre » (TDP 64).

<sup>1</sup> Expression empruntée à une élève de 3<sup>e</sup> rencontrée dans ma recherche exploratoire qui lors de l'instruction au sosie m'explique les ficelles de sa réussite :

Lis au moins le début pour savoir les personnages, le contexte.

*Ok, tu lis jusqu'où ? Tu me conseilles de lire jusqu'où ?*

Jusqu'à ce que j'en ai marre et que je sais que je sais assez de choses pour...

*D'accord, il faut que je sache assez de choses. Alors c'est quoi ces choses ?*

Le cadre du récit.

*Alors c'est quoi ?*

Qui, quoi, où, quand. Genre : les personnages, où ça se passe, et quand ça se passe.

*D'accord. Et une fois que je sais ça à peu près, qu'est-ce que je fais ?*

Ben après, soit je demande à mes copines, soit je vais chercher sur internet. Si je sais que je dois finir la fin, je demande ce qui se passe à la fin, comment les personnes ils finissent et tout et après voilà.

*Et là tu penses que je peux m'en sortir ?*

Ouais. (Neila, TDP 208-218)

ce qu'ils ont lu leur permettra de suivre les cours ou d'obtenir une note suffisante aux évaluations, ils interrompent leur lecture. Ainsi, en ont-ils « vu assez » pour savoir de quoi il est question. A. Barrère souligne que le principe de rentabilité ne s'applique pas seulement entre les disciplines mais à l'intérieur même d'une discipline (1997 : 36). On remarque ici qu'il s'applique aussi à l'intérieur d'une tâche d'une même discipline. Il s'agit pour ces élèves de trouver le ratio réussite scolaire/temps passé à la tâche le plus élevé. Or, la lecture n'est pas toujours très rentable à ce jeu-là. On comprend alors mieux le réflexe de certains élèves qui demandent systématiquement le nombre de pages de l'œuvre à lire. C. Baudelot (1999) puis S. Ahr et M. Butlen (2012) ont montré le caractère lâche du lien qui existe entre lecture extrascolaire et réussite en français. D'après certains élèves, cette caractéristique touche aussi la lecture scolaire. Iven (IF 4) en témoigne : « J'ai déjà eu ça beaucoup de fois au collège, je lisais le livre mais j'avais vraiment des notes nulles » (TDP 110). Cette expérience, commune à Étienne (IF 9) et Antoine (IF 8), fonde chez eux une initiation à la non-lecture :

Ça m'est déjà arrivé d'avoir des très mauvaises notes sur des livres qu'au final j'avais lus en entier [...] j'l'avais lu en entier, j'avais eu 6,5/20. (Étienne, TDP 28 et 30)

Quand j'étais en 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>, je lisais les livres et des fois j'ai eu des 2/20 livre non-lu et tout alors... (*rires*) [...]. Depuis la 4<sup>e</sup> je lis plus trop les livres, je lis pas mal de résumés et j'ai des meilleures notes. (Antoine, TDP 28 et 30)

Lily (IF 5) n'a pas connu la déception d'Étienne, Antoine et Iven mais elle a également fait l'expérience, pour elle, heureuse, de la rupture entre réussite et lecture scolaire : « J pense qu'il y en avait une [œuvre] que j'avais pas lue et j'ai vu que j'avais exactement les mêmes notes, du coup, ben... (*rires*) j'ai arrêté » (TDP 172). Il est difficile de savoir à quel type d'évaluation Lily et Étienne font allusion, mais l'appréciation « livre non-lu » à laquelle Antoine fait référence peut nous faire penser qu'il s'agissait d'un contrôle de lecture. Le discours d'Aymeric (IF 4), qui explique avoir été doublement pénalisé, par sa note et par la suspicion qu'elle a engendrée chez sa mère, est plus explicite et rend compte d'une prime aux élèves peu sérieux plutôt qu'aux élèves consciencieux :

Avant je lisais vraiment le livre parce que bon... avant quand on est plus jeune on essaie d'être très exemplaire, du coup on lit beaucoup on essaie de lire ça vite, sauf que moi j'le finissais trop vite, c'est-à-dire que moi, dès que le professeur demandait de l'acheter, je l'achetais tout de suite et je le lisais très rapidement. Du coup, comme le prof il laissait un peu de temps pour les autres ben après j'oublie le livre donc du coup ça m'a énervé, j'me suis fait avoir deux fois comme ça. (Aymeric, TDP 50)

Souvent j'ai eu des très mauvaises notes aux contrôles alors que j'avais lu les livres donc du coup moi ça me ... ma mère elle me disait « mais Aymeric tu l'as pas lu, tu te fous de moi ! » donc moi après j'étais dans une mauvaise position parce que j'disais « j'l'ai lu, c'est juste que j'l'ai oublié ! » donc du coup maintenant quand ma mère me dit « Aymeric,

commence à le lire maintenant », je dis non, j'ai plus envie de me faire avoir. (Aymeric, TDP 58)

Cette épreuve de l'injustice scolaire pour Aymeric justifie désormais sa non-lecture – « Le lire en entier, j'trouve que c'est pas une bonne idée en fait » (TDP 66) – à ses yeux plus rentable : « Je le lirai pas en entier. C'est une optique à avoir mais bon, c'est comme ça que je marche, c'est comme ça que j'ai des bonnes notes pour le moment » (TDP 64). « C'est comme ça que je marche », déclare Aymeric, on pourrait être tenté d'avancer « c'est comme ça que ça marche » : si la lecture n'est pas rentable à l'école, ces élèves se tournent vers la non-lecture. Ils nous imposent alors de nous interroger sur les pratiques scolaires, la non-lecture se présentant ici comme une réponse à certaines évaluations de la lecture.

Parmi les arguments des élèves de la classe pour expliquer leur non-lecture des œuvres imposées, se trouvent donc des raisons liées aux goûts et dégoûts des élèves, à leurs compétences de lecture et à leur calcul de rentabilité scolaire. Le rapport de la lecture à cette dernière questionne puisque l'on voit non seulement des élèves qui ont renoncé à lire les œuvres imposées parce qu'ils en tiraient peu de bénéfiques, mais aussi des élèves qui semblent avoir renoncé à cette tâche pour mieux réussir à l'école. La lecture serait-elle contre-productive au lycée ?

### 3. Évaluer la lecture effective

L'enseignante de la classe utilise deux outils évaluatifs pour contrôler la lecture effective des LC : un questionnaire de lecture et un exposé à faire devant les pairs. En m'appuyant sur les résultats des élèves à ces deux évaluations, j'étudierai si ces dernières remplissent un des rôles qu'il leur est conféré : sanctionner les NLS. Il s'agit plus largement de voir dans ce sous-chapitre si un enseignant est à même de discriminer LS et NLS dans sa classe. La tâche est difficile pour un chercheur, qu'en est-il pour un enseignant ?

#### 3.1. Présentation des deux évaluations

Le questionnaire de lecture, connu sous le nom de « contrôle de lecture », est une des modalités d'évaluation de l'œuvre à lire, pratiquée au collège comme le souligne M.-F. Faure : « L'habitude est prise, au collège, de vérifier que la lecture a été faite par un questionnaire portant sur le sens littéral. Il prend souvent la forme d'une suite de questions fermées et ponctuelles, valorisant ainsi la mémorisation de détails, au détriment du sens global » (2014 : 85). Cet exercice est connu des élèves de cette classe.

Le contrôle de lecture donné par l'enseignante ne propose pas uniquement des questions fermées. En effet, dans les dernières questions, elle en appelle aussi à la sensibilité des élèves en les invitant à formuler des jugements de goût ou en appelant à leur expérience de lecture. L'œuvre n'a pas été étudiée ; sa lecture s'inscrit dans la séquence consacrée au *Colonel Chabert*, traitant l'objet d'étude le roman et la nouvelle au XIX<sup>e</sup> siècle : réalisme et naturalisme ; elle en est le prolongement. Voici le questionnaire soumis aux élèves sur *Premier amour*, le 18 janvier 2019 :

### Questions sur l'œuvre

1. **Quelle est la particularité du début de cette histoire ? (2)**
2. **Quels sont les trois personnages importants dans cette histoire ? (1)**
3. **Que savez-vous du narrateur ? (2)**
4. **Décrivez la princesse Zassekine et ses conditions de vie. (2)**
5. **De quoi rêve Zinaïda ? (2)**
6. **Comment Zinaïda occupe-t-elle son temps ? (2)**
7. **Que cache-t-elle dans son médaillon ? (1)**
8. **Que pouvez-vous dire au sujet de la lettre anonyme ? De quoi s'agit-il ? Qu'a-t-elle provoqué ? (2)**
9. **Quel est le caractère de Zinaïda ? (2)**
10. **Quel personnage a retenu votre attention ? Pourquoi ? Faites en quelques lignes son portrait. (2)**
11. **Avez-vous aimé cette histoire ? Pourquoi ? (2)**

La deuxième évaluation s'appuie sur un exposé oral qui a lieu au mois d'avril. Durant quatre séances, les élèves, seuls ou en binômes, présentent à la classe une œuvre choisie parmi un corpus ouvert. La forme que pouvait revêtir l'exposé était libre, l'enseignante les invitant à être créatifs, la grille des critères d'évaluation, reproduite ci-dessous, connue des élèves :

- 1/ Présentation : ton, voix, langage, connaissance du sujet, prise en compte du public, distance avec ses notes (5 points)**
- 2/ Œuvre : connaissance et compréhension de l'œuvre, présentation de l'auteur, du contexte, des personnages, de la couverture, résumé (5 points)**
- 3/ Lecture d'un extrait (3 points)**
- 4/ Avis personnel (3 points)**
- 5/ Originalité, « captatio benevolentiae » (4 points)**

### 3.2. Résultats des élèves

NOM	Contrôle de lecture		Exposé	
	LS/NLS	Note	LS/NLS	Note
Sarah (IF 6)	LS	12,5	LS	15
Léna (IF 7)	LS	13,5	LS	14
Manon (IF 1) <sup>1</sup>	?	9	?	12
Aymeric (IF 4)	NLS	9	LS	12
Nathan (IF 5)	LS	12	LS	14
Elsa (IF 4)	LS	14	LS	11
Alex (IF 3)	LS	11	LS	13
Zoé (IF 5)	LS	10	LS	13
Lucie (IF 8)	NLS	14,5	Abs	Abs
Kévin (IF -1)	NLS	Abs	NLS	10
Soig (IF 9)	LS	15	NLS	14
Mathieu (IF 3)	NLS	Abs	LS <sup>2</sup>	14
Maria (IF 3)	NLS	4	LS	16
Chloé (IF 10)	NLS	7	NLS	11
James (IF 5)	NLS	3	LS	13
Marine (IF 8)	NLS	10,5	LS	11
Yann (IF 7)	NLS	5,5	NLS	7
Louna (IF 9)	LS	10,5	LS	13
Antoine (IF 8)	NLS	15	NLS	13
Théo (IF 5)	NLS	13	LS	13
Iven (IF 4)	NLS	5	Abs	Abs
Robin (IF 4)	LS	8	LS	14
Louis (IF 7)	LS	15	NLS	14
Julia (IF 2)	NLS	5	NLS	11
Pierre (IF 2)	?	11,5	?	11
Mathis (IF 3)	NLS	Abs	?	5
Étienne (IF 9)	LS	14,5	NLS	13
Anna (IF 4)	LS	12	LS	14
Lucas (IF 4)	NLS	5	NLS	10
Valentin (IF 6)	LS	12,5	NLS	8
Lily (IF 5)	NLS	7	LS	17
Hugo (IF 8)	LS	10,5	LS	14
Irène (IF 4)	NLS	13	NLS	14
Maxime (IF 3)	LS	15,5	LS	12
Clément (IF 9)	LS	Abs	LS	14
Moyenne des LS	16 LS (15 notés)	12,43	19 LS	13,53
Moyenne des NLS	16 NLS (14 notés)	8,32	10 NLS	11,5

Tableau 6 : Résultats des élèves au contrôle de lecture et à l'exposé sur une lecture cursive

<sup>1</sup> Les élèves grisés sont les élèves dont l'IF est trop faible et/ou dont je ne peux déterminer la (non-)lecture de l'œuvre. Ils sont exclus de l'étude.

<sup>2</sup> La note de Mathieu correspond à celle de son 2<sup>d</sup> passage en exposé. Lors d'un 1<sup>er</sup> passage, celui dont j'ai l'enregistrement, il n'avait pas lu l'œuvre. Déçu par sa prestation, il refait un passage après lecture de l'œuvre cette fois.

Les moyennes des deux devoirs font nettement apparaître une prime aux lecteurs : 2 points séparent les NLS des LS à l'exposé et 4 points au contrôle de lecture. À ce devoir, rares sont les lecteurs qui échouent. Robin fait figure d'exception. Cet adolescent m'a néanmoins précisé lors de l'entretien qu'il avait abandonné l'œuvre quelques pages avant la fin. Il n'est pas sûr qu'il soit allé jusqu'à la révélation de la liaison entre Zinaïda et le père de Vladimir, ce qui peut expliquer ce faible résultat. Robin est aussi un petit compreneur, visiblement guère récompensé par son effort de lecture. 4 LS, Hugo, Louna, Alex et Zoé ont des notes plutôt décevantes (entre 10 et 11). La majorité des NLS a de très mauvaises notes (8 ont une note inférieure à 8), 2 NLS (Aymeric et Marine) limitent les dégâts (note entre 9 et 10,5), 1 NLS a assez bien réussi le devoir (Irène, 13,5) et 2 NLS ont particulièrement bien réussi leur devoir (note de 14,5 pour Lucie ou 15 pour Antoine).

Pour l'exposé, les meilleures notes sont détenues par les LS. 3 LS obtiennent les notes les plus élevées (Lily 17, Maria et Sarah 15), et les notes les plus basses sont détenues par des NLS (Valentin 8 et Yann 7). La plupart des LS (12 sur 19) obtiennent une note de 13 ou 14. Ces notes satisfaisantes ne sont cependant pas l'apanage des LS puisque 4 NLS les obtiennent également (Soig 14, Louis 14, Antoine 13, Étienne 13). Ainsi ces 4 NLS ont des notes plus élevées que certains LS (par exemple Elsa, Aymeric ou Maxime). On constate que globalement les notes sont assez resserrées pour ce devoir : 24 notes sur 29 se situent entre 10 et 14. Seuls 2 NLS n'obtiennent pas la moyenne.

Ces devoirs avancent un démenti aux propos d'Aymeric (IF 4) : on ne réussit généralement pas mieux un devoir, de type contrôle de lecture ou exposé sur une lecture, en ne lisant pas l'œuvre. La moyenne des LS est nettement plus haute, ils détiennent les notes les plus élevées à ces deux devoirs et les notes les plus basses échouent à des NLS. Des élèves tels qu'Aymeric (9 à 12), Valentin (8 à 12,5) et de manière encore plus spectaculaire James (3 à 13), Maria (4 à 16) et Lily (7 à 17) réussissent beaucoup mieux leurs travaux quand ils sont LS que quand ils sont NLS. Aucun élève n'obtient une meilleure note en étant NLS plutôt que LS. Bien sûr, les deux évaluations ne sont pas similaires et la comparaison doit être faite avec prudence. La première est une épreuve écrite individuelle qui nécessite des réponses à des questions précises, quand la 2<sup>de</sup>, orale, a pu être faite en binôme et revêtir une forme plus libre<sup>1</sup>. Cependant la comparaison confirme qu'il n'existe pas de prime à la non-lecture.

---

<sup>1</sup> En théorie, la présentation de l'œuvre pouvait revêtir une forme très différente d'un exposé à l'autre ; dans les faits, seules Lily et Maria, qui ont travaillé en binôme, ont proposé une création originale (enregistrement

Dans le détail, on voit toutefois apparaître des résultats assez intrigants. 2 NLS, Antoine et Irène, parviennent à des notes tout à fait satisfaisantes aux deux évaluations (15 et 13 ; 13 et 14). Pour Étienne (13 à 14,5), Louis (14 à 15), Marine (10,5 à 11), Soig (14 à 15), le gain dans le passage de la non-lecture à la lecture est assez modeste, et il est même inexistant pour Théo<sup>1</sup> (13). Étienne et Antoine évoquaient précisément le manque de rentabilité scolaire de la lecture des œuvres imposées, leurs résultats ne leur donnent pas tort. Autre résultat intéressant, si l'on compare les deux évaluations de Chloé, Julia et Lucas, tous trois NLS, ils obtiennent une bien meilleure note lors de l'exposé sur une œuvre non-lue que lors du contrôle de lecture (respectivement 11, 11, 10 contre 7, 5 et 5). On ne peut invoquer la présence d'un lecteur dans leur binôme pour l'exposé puisque Chloé (IF 10) et Julia (IF 2) ont travaillé ensemble de même que Lucas (IF 4) et Kévin (IF -1), qui, même s'il est exclu de cette étude, a selon toute vraisemblance<sup>2</sup> peu lu l'œuvre. Il semblerait donc possible de faire illusion<sup>3</sup> et de parvenir à masquer sa non-lecture de l'œuvre imposée et cela peut être plus ou moins facile selon les évaluations.

On peut retenir de ces deux évaluations et de leur comparaison :

- que l'ensemble des LS réussit mieux ces évaluations que l'ensemble des NLS, quelle que soit l'évaluation envisagée, le contrôle de lecture accroissant l'écart entre les résultats des LS et des NLS.

- que ces évaluations ne permettent cependant pas de distinguer ou de discriminer les LS des NLS. En effet, il est des NLS qui obtiennent de meilleures notes à ces évaluations que certains LS. Des LS peuvent être tenus en échec ou mis en difficulté par ces évaluations alors que des NLS les réussissent.

---

audiovisuel mêlant des planches de la BD à leurs voix off), ce qui explique qu'elles aient une excellente note. Les autres se sont contentés d'une présentation orale classique, appuyée parfois par un diaporama.

<sup>1</sup> Pour ce dernier, la lecture de *Premier amour* a toutefois été bien avancée, ce qui peut expliquer le faible écart avec une œuvre lue intégralement. Néanmoins, cela montre que lire partiellement ou lire intégralement change peu la donne.

<sup>2</sup> Je m'appuie pour affirmer cela sur son parcours de lecteur scolaire et sur une tendance à surestimer ses lectures qui se dégage de la confrontation entre ses questionnaires et notre entretien.

<sup>3</sup> À noter aussi que certains NLS se dérobent parfois tout simplement à l'évaluation sur l'œuvre non-lue : 3 NLS étaient absents au contrôle de lecture, 1 NLS a choisi de ne pas présenter d'œuvre alors que l'enseignante l'a invitée plusieurs fois à le faire à une autre date que la date initialement prévue. Certaines absences n'ont rien d'une coïncidence : Mathieu m'explique en entretien qu'il a raté son bus en partant trop tard de chez lui le jour de l'évaluation, ce qui ressemble fort à un acte manqué (TDP 48 à 56).

- que des disparités fortes entre NLS s'observent, aussi bien entre les deux évaluations, qu'entre les NLS (on peut comparer la réussite d'Antoine aux résultats très faibles de Yann par exemple).

Le bilan de ces évaluations permet de mettre à distance les propos des élèves jugeant que la lecture ne sert à rien pour réussir les épreuves qui visent à évaluer la lecture effective d'une œuvre. Néanmoins, il révèle aussi la capacité de certains NLS de répondre aux attentes de ces évaluations. Celles-ci peuvent générer des injustices scolaires, présentées, on l'a vu, comme source de l'abandon de la lecture par certains élèves. Une étude plus précise de ces productions méritera d'être faite pour mieux comprendre les disparités repérées.

L'enseignant d'une classe qui espérerait par ce type d'évaluation distinguer avec efficacité LS et NLS pourrait en être pour ses frais. Savoir qui a lu l'œuvre imposée, qui ne l'a pas lue est pourtant une préoccupation professorale vive.

### 3.3. Une préoccupation professorale vive

Les propos que tient l'enseignante devant la classe mettent en évidence le rôle qu'elle confère à ces évaluations. Ainsi, elle affirme face aux élèves : « Le contrôle étant une vérification, qu'on entende bien ça, c'est une vérification de votre compréhension [...]. Donc c'est un moyen pour nous qu'est pas forcément bon je suis d'accord mais pour vous inciter à faire des choses qui sont... que vous devez faire pour vous... pour vous aider vous » (TDP 331 et 333, module du 19-02-2019). Le contrôle de lecture sert donc à la fois de vérification de la lecture et d'incitation à la lecture, reposant sur l'hypothèse que les élèves lisent davantage s'il y a une note à la clé. Sur la copie de Louna (LS) et de Manon (?), on lit l'appréciation « l'œuvre semble avoir été lue », sur celle de Lucie (NLS) « le livre a été lu », preuves que l'enjeu est bien non seulement de faire lire les élèves mais de vérifier leur lecture de l'œuvre, le « contrôle de lecture » portant bien son nom. Pour autant, le modalisateur « semble » sur les copies de Louna et de Manon témoigne d'une part d'incertitude chez l'enseignante. Contrairement à une certaine naïveté que l'on peut trouver ailleurs<sup>1</sup>, l'enseignante de la classe n'est pas dupe de la situation. En effet, elle a, plus tôt dans l'année, justifié son refus d'évaluer la lecture de l'OI *Le*

---

<sup>1</sup> Par exemple, on peut lire sous la plume d'Ulrich Jotterand : « En classe, après un rapide contrôle de lecture pour m'assurer de la lecture effective du livre, j'ai demandé aux élèves de rédiger un résumé du récit », propos accompagné de la note suivante : « Le contrôle rapide avait confirmé que les élèves avaient lu le récit ». Dans *Travail sur les représentations initiales en matière de personnages. Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°78, 1993. Didactique du récit, p. 52.

*Colonel Chabert* en recourant à ce type d'évaluation, source à ses yeux d'injustice parce qu'il ne permettrait pas de départager les LS des NLS ou du moins laisserait la possibilité à certains NLS d'obtenir des notes plus qu'honorables. « Je connais quelqu'un qui a eu 20 sur un questionnaire de lecture sur un livre qu'il n'avait pas lu » (TDP 212, cours du 12-10-2018), déclare l'enseignante. Cette affirmation témoigne de la prise en compte chez cette enseignante de l'existence de NLS et rejoint celle de F. Marcoin convaincu qu'on ne peut départager la lecture effective de la non-lecture par ce type d'évaluation : « Il est difficile de savoir ce qui a été lu réellement : le texte originel ou ses commentaires, le texte complet, tronqué ou résumé, voire perçu au travers de conversations » (1998 : 24). L'enseignante de la classe est donc tiraillée entre le peu de crédit que son expérience accorde aux questionnaires de lecture pour évaluer la lecture effective d'une œuvre et la fonction incitative qu'ils peuvent néanmoins jouer auprès de certains élèves<sup>1</sup>. Son discours devant les élèves repose sur un paradoxe : attribuer à cette évaluation l'objectif de vérifier la compréhension d'une œuvre tout en pensant que certains NLS peuvent réussir l'épreuve. Le questionnaire sur l'œuvre à lire représente donc pour elle un pis-aller : certes il ne va pas toujours de pair avec la justice scolaire, mais il est néanmoins nécessaire pour pousser certains élèves à lire une œuvre. Il cristallise une insatisfaction profonde : recourir à une évaluation dont l'un des rôles est de chercher à contraindre les élèves à lire une œuvre alors qu'elle aimerait que les élèves tirent suffisamment de profit de la lecture d'une œuvre sans que la note fasse office de carotte ou de bâton.

Les exposés sur une lecture cursive poursuivent le même objectif, faire lire les élèves. Présentant le travail à faire, l'enseignante précise : « Et l'objectif... Alors, bien sûr, vous aurez le droit... vous avez le droit de ne pas aimer le livre que vous allez présenter, mais si, si vous l'avez aimé, vous... ce qui serait intéressant, c'est de donner envie à vos camarades de le lire » (cours du 19/02, l. 553-555). L'échange autour des livres vise à donner envie de découvrir de nouvelles œuvres. Les propos de l'enseignante, enregistrés en salle des professeurs, alors qu'elle attribue les notes des exposés (annexe 2.5), confirment qu'il s'agit pour elle d'évaluer

---

<sup>1</sup> Le contrôle de lecture fait-il lire les élèves ? À en croire Mathieu, Soig et Théo, il aurait une fonction incitative : « Si y aurait (sic) pas de contrôle et tout ça on serait tous dans le même cas [...] Si y a pas des... la prof vérifie pas si on l'a lu ou pas j'pense que sur 30 élèves au moins 5 l'auraient lu mais pas le reste. (Théo, TDP 93 à 97) ; « On commence à le lire genre 2-3 jours avant un contrôle dessus » (Soig, TDP 64) ; « Faut que tu lises le livre, tu vas avoir ton contrôle, tu vas avoir ta note » (Mathieu, TDP 192). L'étude d'A. Barrère le confirmerait en révélant que les lycéens « travaillent pour la note » (Barrère, 1997 : 36). D'après les résultats de (non-)lecture par œuvre, il n'a cependant pas plus d'influence sur la lecture de l'œuvre par les élèves que les autres évaluations puisque le nombre de NLS de *Premier Amour* (16) est le même que celui du *Colonel Chabert*, œuvre pour laquelle les élèves ont été évalués par des commentaires de texte. Son influence a d'ailleurs ses limites puisque ni Théo ni Mathieu ne sont allés jusqu'au bout du (très) court roman russe.

la lecture de l'œuvre. Passant les élèves en revue, elle s'interroge sur leur lecture effective de l'œuvre :

Rien ne dit qu'elle l'a lu, Julia, j'en sais rien. J'en sais rien / Je pense qu'elle l'a pas lu. (TDP 4)

(*Elle souffle*) je n'en sais rien ! / Aymeric il était avec des notes<sup>1</sup> mais pas tout le temps, on sait pas trop [...] est-ce qu'ils l'ont lu ? Je sais pas.

*Alors quand tu sais pas qu'est-ce que tu fais ?*

Je sais pas. [...], j'en sais rien, je sais pas. C'est trop compliqué. (TDP 44 à 46)

On sait pas si... donc dans le doute, je suis pas sûre qu'ils l'aient pas lu, en tout cas Lucas, je suis pas sûre, enfin j'en sais rien. (TDP 60)

Ces quelques extraits de l'enregistrement mettent en avant la préoccupation de l'enseignante et la difficulté à laquelle elle est confrontée pour y répondre. Comment savoir ? À quels indices se fier ? Son impuissance est perceptible par la fréquence du verbe « savoir » employé à la forme négative 17 fois sur 34 tours de parole. Le souffle (TDP 34 et TDP 58) qui accompagne certains de ses propos et ses appels à l'aide dirigés vers moi-même : « Je sais pas ce que tu en penses » (TDP 34), « Mais aide-moi quand même ! » (TDP 40), « (*Rires*) Tu ne veux pas m'aider ? » (TDP 42) révèlent l'inconfort de l'enseignante. On comprend son désarroi : alors qu'elle a cherché à engager ses élèves dans une lecture personnelle qu'il s'agit de faire partager à la classe, elle se retrouve face à des élèves dont certains n'ont pas lu l'œuvre. Impuissante à distinguer les LS des NLS, mais attachée au critère de la lecture effective qui reste sa préoccupation première, l'enseignante se retrouve face à une aporie : évaluer l'inévaluable. « Tu peux jamais savoir si c'est perso » (TDP 68), « Oui. Tu... tu peux pas savoir. Tu peux piéger sur certaines choses mais ... bon, je pense qu'il l'a lu » (TDP 70). Durant les exposés des élèves, l'enseignante a effectivement cherché à démasquer les NLS. Mathieu et Valentin, qui n'ont pas lu l'œuvre de Dai Sijie<sup>2</sup>, la résument en nommant le narrateur-personnage Mâ. Or, comme le leur fait constater l'enseignante, ce nom n'apparaît que dans le film, son narrateur restant anonyme dans le livre. L'enseignante tient alors la preuve que les deux élèves n'ont pas lu le livre<sup>3</sup>. Cette expérience poussera Mathieu à demander un deuxième passage après lecture de l'œuvre. De la même façon, elle interroge plus longuement Théo (IF 5) que les autres élèves afin de rechercher un indice de sa lecture du roman de jeunesse *Les clients du Bon Chien Jaune*<sup>4</sup> : « Je pense qu'il l'a lu, vraiment, mais bon il a fallu aller le chercher » (TDP 72). Si certaines distorsions dans le discours des élèves peuvent lui mettre la puce à l'oreille, il n'existe pas de critère infaillible pour distinguer LS et NLS. L'enseignante s'en remet donc le plus souvent à

---

<sup>1</sup> L'enseignante fait ici référence aux documents qu'Aymeric consultait pendant son exposé.

<sup>2</sup> Dai Sijie (2000). *Balzac et la petite tailleuse chinoise*. Paris : Gallimard.

<sup>3</sup> Ils n'ont pas pour autant vu le film : cette confusion émane du site Wikipédia qui la signale dans une note que les élèves n'ont visiblement pas lue.

<sup>4</sup> *Op.cit.*

son intuition : « Oui, je pense qu'il l'a lu. Mais c'est très mince ce que je pense (TDP 20) », « Ça ne peut être que des impressions donc là j'ai... voilà » (TDP 62), « J'avais l'impression [...] qu'il maîtrisait un peu plus » (TDP 14) et abandonne finalement sa grille critériée. Si l'enseignante n'explique pas l'abandon des critères d'évaluation initialement prévus, sauf à dire qu'ils lui semblent inadaptés, ce renoncement marque aussi sans doute la suprématie du critère de la lecture effective.

L'enjeu de ces deux évaluations est donc bien de vérifier la lecture effective des œuvres cursives, qui est au cœur des préoccupations professorales. Pour autant, les propos de l'enseignante lors de l'évaluation de l'exposé révèlent l'impasse dans laquelle elle se trouve pour ce faire.

Cette difficulté est sans doute renforcée pour l'exposé oral par rapport au contrôle de lecture. Si l'annotation sur la copie de Lucie, NLS, (« le livre a été lu ») montre que l'enseignante commet des erreurs d'appréciation pour le contrôle de lecture, la forme orale de l'exposé, la préparation à la maison du travail et la passation possible en binôme rendent la tâche encore plus ardue pour l'évaluateur. Comment repérer les discours personnels et les discours contrefaits quand l'évaluation orale ne laisse pas de trace ou quand le nombre d'élèves dans la classe exigerait, pour cette distinction, un temps de recherche en aval dont ne dispose pas l'enseignante ? L'évaluation de cet exercice se révèle un véritable casse-tête pour elle. Démunie, elle aboutit à des compromis comme cette note de 10/20 attribuée à deux élèves qui ont produit un discours qu'elle juge peu personnel sans pouvoir prouver le contraire : « *L'Enfant prodige*, Lucas et Kévin, deux photos (*rires*) qu'ils ont fait alterner là, hein, ça fait joli, ils ont lu sur ordinateur, le résumé, ben y a rien qui est perso quoi, euh [...] y a eu une prestation orale quand même. J'ai mis 10 » (TDP 60). On comprend alors pourquoi les notes sont plus resserrées à ce devoir-là. Faute de pouvoir s'assurer de la lecture effective des œuvres, l'enseignante préfère ne pas prendre de risque.

#### 3.4. Une partie de poker menteur

Exposer et évaluer un discours sur une lecture faite hors de la classe repose sur un jeu de dupes aussi bien du côté des élèves NLS que du côté de l'enseignant : pour les uns, il s'agit de feindre d'avoir lu ; pour l'autre, de feindre d'être capable de repérer les usurpateurs. L'enseignant peut, de plus, difficilement avouer que seul un discours sur l'œuvre, et non la

lecture effective, est évalué, parce que faire lire les élèves reste l'une de ses missions et qu'en révélant cette vérité, il court le risque d'autoriser la non-lecture.

Élèves comme enseignant jouent donc une partie de poker où chacun cherche à bluffer la partie adverse. La situation est cependant particulièrement inconfortable pour l'enseignante, puisque même lorsqu'elle a l'intuition que les prestations ne sont guère personnelles, elle n'est pas en mesure de repérer les plagiat (elle note par exemple sur la copie de Manon : « Le livre semble avoir été lu mais finalement en lisant la copie de Hugo, je me pose vraiment la question »). Lors des exposés, elle ne peut que mettre en garde la classe contre les discours stéréotypés et le recours à Wikipédia en utilisant les épreuves certificatives comme menace pour décourager les élèves tentés par le copier-coller, dans un discours dont on peut douter de l'efficacité argumentative.

Juste une chose, quand même, que je veux vous dire de ce que j'ai vu depuis le début, pas pour tout le monde, mais pour certains d'entre vous, moi je ne vois pas l'intérêt de lire Wikipédia, et de lire quelque chose qui a été commenté par quelqu'un d'autre. Hein, euh... Je vous demande, je vous ai demandé une lecture vraiment personnelle, hein, que vous parliez aussi de ce que vous avez ressenti, je l'ai vu chez certains d'entre vous, mais pas chez tous. L'objectif, il est de vous préparer, hein, à... ensuite l'année prochaine parler d'un livre sur lequel vous allez être interrogés et évalués pour le bac. Vous ne... Si vous lisez Wikipédia à l'oral, vous êtes sûrs, là, de ne pas avoir la moyenne. [00:42:40] (12/04/2019)

En effet, comment un examinateur serait-il plus en mesure que l'enseignant qui suit la classe toute l'année de démêler l'authentique du plagiat ? L'argument rhétorique participe du bluff qui se joue entre élèves et enseignants. À ce jeu-là, certains élèves semblent plus forts que d'autres et les enseignants peu à même de démasquer les bluffeurs.

J'ai en effet demandé à l'enseignante de la classe de se livrer à un jeu de pronostics à la fin des deux séquences portant sur les OI, l'invitant à classer ses élèves en lecteurs ou non-lecteurs de l'œuvre étudiée. Les résultats confirment la prétention qu'il y aurait pour un enseignant à penser pouvoir distinguer les LS des NLS.

	<i>Andromaque</i>	<i>Chabert</i>
Pronostics exacts	18 (51,4 %)	19 (55,9 %)
Pronostics erronés	9 (25,7 %)	12 (35,3 %)
Indétermination <sup>1</sup>	8 (22,9 %)	3 (8,8 %)
Élève absent	0	1

Tableau 7 : Résultats des pronostics de l'enseignante

L'enseignante de la classe est loin d'afficher une parfaite réussite<sup>2</sup>. Elle parvient à distinguer les LS des NLS dans un tout petit plus d'un cas sur deux. Elle fait donc seulement un peu mieux que le résultat attendu par probabilité. Si elle améliore son résultat entre les deux œuvres imposées, la part d'erreurs augmente aussi entre les deux séquences. 1 élève sur 4 est mal catégorisé pour *Andromaque* et 1 élève sur 3 pour *Le Colonel Chabert*. Le détail des résultats (annexes 2.1, 2.2 et 2.3) montre que les erreurs touchent aussi bien des LS que des NLS. Pour *Andromaque*, 4 LS (Elsa, Zoé, Marine<sup>3</sup>, Anna) passent pour NLS et 5 NLS pour LS (Léna, Soig, Lucie, Chloé, Lily). Pour les LS, 2 d'entre elles (Zoé, Anna) sont des élèves qui ont des difficultés de compréhension ; les NLS pris pour LS sont des élèves plutôt en réussite durant cette première séquence (moyenne supérieure à 11/20) à l'exception de Lucie. Pour *Le Colonel Chabert*, 4 LS (Marine, Anna, Maria, Maxime) passent pour NLS et 8 NLS passent pour LS (Chloé, Soig, Lily, Aymeric, Étienne, James, Antoine et Théo). On retrouve, d'une séquence à l'autre, 5 élèves qui ont l'art de passer pour ce qu'ils ne sont pas. Dans les justificatifs de l'enseignante, Anna pâtit de ses difficultés de compréhension et de son manque de participation en classe. La désinvolture de Marine, qui n'amène pas toujours son livre et fait parfois preuve de mauvaise humeur, joue sûrement en sa défaveur. En revanche, l'application d'Aymeric, jugé « scolaire », et la participation de certains (Soig, Chloé, Étienne) se révèlent des atouts pour passer pour LS, mais n'expliquent sans doute pas tout.

Après avoir dressé un panorama de la classe et illustrer les difficultés de repérer les NLS, il est nécessaire d'aller au plus près des pratiques des NLS et des pratiques de l'enseignement de la

<sup>1</sup> Pour *Andromaque*, l'enseignante ne détermine pas la catégorie de 4 élèves (elle note peut-être ou oui/non), les 4 autres sont des élèves pour lesquels j'ai moi-même laissé la catégorisation en suspens. Pour *Le Colonel Chabert*, 2 indéterminations de l'enseignante, 1 de la chercheuse. Les déclarations se trouvent en annexe (annexes 2.1 et 2.2).

<sup>2</sup> À titre de comparaison, le même exercice avait été demandé à une collègue lors de ma recherche exploratoire. Son taux de réussite s'élevait à 55% avant l'évaluation sommative donnée aux élèves et à 45% après l'évaluation. Pour un élève, Mathis, qui prétendait en entretien que c'était facile de savoir qui avait lu et qui n'avait pas lu, et qui a accepté de faire ses pronostics, les résultats sont meilleurs : 68,6% de réponses exactes, 20% de réponses erronées (11,4% d'indéterminations).

<sup>3</sup> À noter que Marine, lectrice de l'œuvre en 5<sup>e</sup>, ne l'a pas relue en 2<sup>de</sup>. L'enseignante n'a donc pas tout à fait tort.

littérature dans cette classe pour comprendre un peu mieux les réussites et les écarts entre élèves.

## Conclusion de la deuxième partie

Entreprendre une recherche sur la non-lecture scolaire nécessite un certain nombre de précautions méthodologiques. Le cadre de l'analyse qualitative dans lequel s'inscrit aussi bien l'ethnographie scolaire que la sociologie fournit des méthodes et des outils qui permettent d'appréhender les NLS. Associant observations, enregistrements, questionnaires et entretiens, ma recherche s'appuie sur la comparaison des données ainsi construites pour fonder un indice de fiabilité pour chacun des élèves de la classe de 2<sup>de</sup> suivie durant une année scolaire. Cet indice permet de tenir à distance les élèves dont les déclarations apparaissent trop peu fiables et sert de guide au lecteur. Le classement en LS ou NLS repose sur l'étendue du texte parcouru par chaque élève pour chacune des œuvres imposées durant l'année. Il met en évidence, dans cette classe de 2<sup>de</sup>, la variété des parcours de lecture des élèves, aussi bien au sein d'une même œuvre qu'au sein du corpus formé par les 5 œuvres imposées. Être NLS n'est pas un statut. Seuls 2 élèves sur 35 ont une pratique homogène et continue sur l'année, l'un de LS, l'autre de NLS, au sens radical des deux termes. 5 élèves parcourent pas loin de l'ensemble des pages des œuvres imposées ; 3 ne font jamais que les effleurer. Les autres oscillent entre lecture et non-lecture selon les œuvres à lire. Ainsi, non seulement, chaque livre apparaît comme un événement en lui-même sans que l'on puisse prédire qui le lira ou non, jusqu'où et comment, mais le panorama de la classe montre aussi que lecture et non-lecture ne constituent pas un système binaire : l'outil méthodologique révèle un continuum de pratiques.

À écouter les élèves, des compétences et des (dé)gouts conditionnent pour partie ces pratiques de (non-)lecture scolaire. Elles se construisent aussi en réponse à des situations didactiques qu'il s'agit alors d'étudier. Si les devoirs évaluant la lecture effective des œuvres révèlent que les lecteurs les réussissent mieux, ils signalent aussi la capacité de certains NLS à répondre aux exigences scolaires en se passant de la lecture de l'œuvre sur laquelle porte l'évaluation. Ces travaux, qui témoignent d'une préoccupation constante pour un enseignant de lettres, savoir qui a lu et qui n'a pas lu, en soulignent aussi l'aporie. Faute d'y réussir, ils cristallisent, aux yeux des élèves, des injustices scolaires. Comment expliquer la réussite de certains NLS et l'échec d'autres NLS ? Pourquoi certains NLS réussissent-ils mieux que certains LS ? La troisième partie de mon travail tentera de mettre au jour les pratiques des NLS

et certains ressorts de l'enseignement de la littérature en classe de 2<sup>de</sup> qui peuvent expliquer ces distorsions.

# Troisième partie : être élève et non-lecteur scolaire

J'entendais une voix éblouie chuchoter : « Mais c'est qu'il aime Corneille ! ». Je ne l'aimais pas : les alexandrins me rebutaient. Par chance, l'éditeur n'avait publié *in extenso* que les tragédies les plus célèbres ; des autres il donnait le titre et l'argument analytique : c'est ce qui m'intéressait : Rodelinde, femme de Pertharite, roi des Lombards et vaincu par Grimoald, est pressée par Unulphe de donner sa main au prince étranger...

J.-P. Sartre, *Les mots*  
Gallimard, coll. Folio, 1964/2000, p. 60.

## Introduction de la troisième partie

Les résultats aux deux évaluations (contrôle de lecture et exposé d'une lecture cursive), dont j'ai rendu compte en fin de partie précédente<sup>1</sup>, témoignent de la réussite de quelques NLS à répondre à certaines exigences scolaires. Ils révèlent aussi des divergences entre NLS. Ce constat invite à rechercher des explications pour comprendre ces différences et, pour ce faire, à se pencher de plus près sur les pratiques des NLS. Tout comme la lecture des œuvres imposées, pour les élèves lecteurs, est une pratique scolaire, le sujet qui m'intéresse, la non-lecture des élèves, ne peut se penser en dehors du cadre que constitue la classe et des pratiques qui y affèrent. C'est pourquoi, je fais l'hypothèse que les pratiques des NLS répondent aux conditions de l'enseignement de la littérature, qu'elles sont ou ont été modelées par certaines tâches de l'enseignement de la littérature, qu'un élève entrant au lycée connaît plus ou moins bien, ou qu'il découvre lorsqu'elles diffèrent de ce à quoi il était habitué. Ainsi, certaines pratiques de l'enseignement de la littérature façonneraient les pratiques des NLS. La classe pouvant être envisagée comme un système d'interactions entre ce que demande l'enseignant et ce que produit l'élève, il est envisageable qu'en retour les pratiques des NLS reconfigurent l'enseignement de la littérature. Les NLS ne pourraient-ils pas en effet transformer certaines tâches et déplacer certains enjeux du cours en raison de leur non-lecture des œuvres ? Il s'agira donc, dans cette partie, d'étudier, dans un va-et-vient explicatif, les pratiques des NLS à la lumière de ce qui est enseigné et de la façon dont l'enseignement de la littérature est mené dans cette classe de 2<sup>de</sup>.

Je montrerai, dans un premier chapitre, que certaines tâches scolaires reposent majoritairement sur l'exigence de la maîtrise de la diégèse et qu'elles expliquent les pratiques des NLS. Si dans l'enseignement « connaître une œuvre (romanesque, théâtrale), c'est d'abord pouvoir dire ce qu'elle raconte, ce qui arrive aux personnages » (Veck, 1997 : 217), on comprend mieux les stratégies des NLS. J'utilise le terme de « diégèse » dans un sens très large. Définie comme « l'ensemble des données narratives présentées dans un récit » et « plus schématiquement encore [...] [comme] l'«histoire» que propose le récit, la diégèse doit [...] être considérée indépendamment du texte narratif proprement dit : il arrive par exemple fréquemment qu'un épisode de la diégèse soit omis dans le récit. Par extension, on appelle parfois diégèse l'ensemble du matériel fictif (personnage, lieux, circonstances...) mis en scène

---

<sup>1</sup> Voir chapitre 6, évaluer la lecture effective.

dans un roman ou une nouvelle » (Jarrety, 2001: 128). C'est dans cette extension que j'emploie ce terme et je m'autorise même à l'utiliser, par commodité, pour des œuvres non-narratives telles que les pièces de théâtre, ces œuvres partageant avec les textes narratifs un univers fictif, et s'appréhendant à la lumière de l'action qui s'y déroule et des relations entre les personnages, relations qui constituent d'ailleurs pour de nombreuses pièces de théâtre le ressort essentiel de l'action. L'école octroie à la diégèse une large place dans l'enseignement des œuvres. Dans certaines évaluations, vérifier qu'une œuvre a été lue, c'est essentiellement vérifier que la diégèse est connue de l'élève (non-)lecteur. Par conséquent, si le (non-)lecteur scolaire est celui qui peut rendre compte avec précision et clarté de « l'univers de la fiction » (Genette, 1983), « du matériel fictif (personnage, lieux, circonstances...) » (Jarrety, 2001 : 128), savoir sélectionner ses sources d'informations et les exploiter avec habileté, pourrait s'avérer pour lui plus efficace que lire une œuvre, surtout si elle est difficile à comprendre. Cependant, la diégèse n'est pas seulement un point d'appui pour vérifier que l'œuvre a bien été lue en dehors de la classe, elle est aussi un objet d'étude en classe. En effet, comme l'a montré B. Veck (1997) en interrogeant des enseignants pour mettre en évidence leurs attentes à l'issue de l'étude d'une OI, la diégèse occupe une place centrale dans l'étude d'une œuvre littéraire, puisque que 97 % d'entre eux estiment que les élèves doivent être capables de résumer l'œuvre, ce qui place cette préoccupation au deuxième rang de leurs objectifs après l'identification des thèmes et des motifs de l'œuvre (99,3 %). Les travaux plus récents de l'équipe PELAS confirment ce constat en révélant qu'en classe, lire c'est avant tout comprendre. Or, le travail de la compréhension accorde une place décisive à la diégèse. Pour comprendre une fiction, il faut en effet « pouvoir identifier le positionnement et le rôle des personnages et dégager les grandes lignes de l'intrigue » (Tauveron, 1999 : 17). La diégèse fait donc l'objet d'une grande attention tout au long de la scolarité des élèves, et c'est encore vrai au lycée où le corpus patrimonial offre de nombreux obstacles aux lecteurs en formation. Parce que comprendre une œuvre patrimoniale devient une finalité essentielle de son étude, ou parce que la compréhension est conçue comme un préalable à la réalisation d'autres tâches, une partie du temps scolaire y est consacrée. On verra donc, dans le premier chapitre de cette partie, comment les NLS ont su s'adapter aux pratiques de l'enseignement de la littérature qui font de la connaissance du matériau diégétique un objectif essentiel, et, comment certains NLS savent tirer profit de différents temps de ce travail sur le texte.

On ne peut néanmoins pas restreindre la lecture à la maîtrise de la diégèse et l'enseignement de la littérature au travail de la compréhension, voire limiter la compréhension

de la fiction à la saisie de « ce qui arrive aux personnages ». Le chapitre suivant de cette partie s'intéressera alors aux différentes situations de classe qui demandent aux élèves de concevoir un propos sur les œuvres qui dépassent la restitution de la diégèse. Qu'il s'agisse de formuler un jugement de gout, d'évaluer la conduite d'un personnage ou d'interroger la portée symbolique d'une œuvre, ces démarches engagent à la fois la sensibilité et la réflexion du lecteur et amènent, par l'interprétation, à construire une relation esthétique à l'œuvre littéraire. Cette rencontre entre une œuvre littéraire et un individu peut-elle se construire en dehors de la lecture ? La question peut sembler incongrue, mais je ne m'empêcherai pas de la poser dans le deuxième chapitre, d'une part, parce que les frontières entre lecture et non-lecture sont poreuses, et particulièrement en classe, où la non-lecture n'est jamais, lorsque l'œuvre est étudiée, absence totale de lecture, ne serait-ce que par la présence d'extraits travaillés, et d'autre part parce qu'il n'est pas impossible que quelque chose puisse se passer entre une œuvre et son NLS, précisément grâce à l'école et aux médiations qu'elle construit. En parlant d'une œuvre, en entendant parler d'une œuvre, en travaillant des extraits, un NLS ne peut-il pas lui aussi être interpellé par la littérature ? Faire *le pari de la littérature* cela pourrait être aussi croire qu'elle peut affecter même les NLS.



## Chapitre 7 : quand (non-)lire une œuvre équivaut à maîtriser la diégèse, pratiques de classe et stratégies de NLS.

L'enjeu de ce chapitre est double. Il s'agit à la fois de mettre en évidence les stratégies des NLS pour pallier leur non-lecture et d'expliquer ce qui motive ces stratégies. Ces dernières se comprennent en effet à la lumière des pratiques de l'enseignement de la littérature et des représentations sur la lecture que celui-ci a construit chez les élèves.

Faisant l'hypothèse que les pratiques des NLS répondent à des situations d'enseignement, et qu'en ce sens elles peuvent être considérées comme des stratégies, ma réflexion s'articulera en quatre temps. Elle s'appuiera tout d'abord sur les déclarations des NLS qui rendent compte d'une pratique massive et, somme toute, assez élémentaire, pour pallier leur non-lecture : le recours à des résumés. On verra que le résumé est largement privilégié à tout autre substitut à la lecture et que les raisons avancées par les élèves montrent que l'essentiel est pour eux de maîtriser la diégèse de l'œuvre non-lue. Cette restriction du livre à l'histoire pourrait être l'une des conséquences de pratiques d'enseignement. Aussi, en poussant la porte de la salle de classe, nous verrons comment un exercice traditionnel, le contrôle de lecture, aiguille certaines pratiques tout en révélant des disparités très fortes entre NLS. L'analyse du travail effectué en classe, lors des études des OI, *Andromaque* et *Le Colonel Chabert*, confirmera ce constat en mettant en évidence comment certains NLS se saisissent des opportunités offertes par l'organisation spécifique de chacune de ces séquences, pour se construire *un texte de lecteur de non-lecteur*. L'étude des discours des NLS sur les œuvres, tels qu'ils se manifestent lors de l'exposé d'une lecture cursive devant la classe clôturera ce chapitre. Éloignés des attentes de l'enseignante, ces discours me semblent tout à fait révélateurs des représentations sur la lecture que les élèves ont construites à l'école et des habitudes prises quand il est demandé aux élèves d'évoquer leur (non-)lecture d'une œuvre. Le travail d'un NLS à l'autre y apparaîtra fort différent, et invitera à étudier plus finement la relation tissée entre le NLS et l'œuvre non-lue, objet du chapitre suivant.

### 1. La collecte de ressources hors de la classe : l'usage presque exclusif du résumé

Si les NLS n'effectuent pas le premier des travaux exigés, lire l'œuvre, il ne faudrait pas pour autant penser que tous ne travaillent pas : ne pas lire une œuvre imposée ne signifie pas

ne pas préparer sa non-lecture de l'œuvre. Quand Mathieu (IF 3) avoue que, pour leur exposé sur l'œuvre cursive, lui et Valentin y sont allés « la fleur au fusil » (Mathieu, TDP 84), l'expression, renvoie à leur non-lecture de l'œuvre et non à leur absence de préparation. Les réponses aux questionnaires et les entretiens indiquent que la grande majorité des élèves de la classe se renseignent sur l'œuvre à lire. Ainsi, pour les OI *Andromaque* et *Le Colonel Chabert*, seul un NLS déclare n'avoir utilisé aucune source d'information pour pallier sa non-lecture. Pour les œuvres cursives, seuls deux NLS, Lucas (IF 4) et Maria (IF 3), déclarent n'avoir usé d'aucun expédient pour compenser leur non-lecture de *Premier Amour*. Ils font figure d'exception au regard des déclarations des autres NLS.

### 1.1. Le résumé, ressource privilégiée des élèves

Lors de ma recherche exploratoire, effectuée dans deux classes de 3<sup>e</sup> et dans une classe de 2<sup>de</sup>, les données collectées lors des entretiens ont guidé la construction de mon questionnaire. Celui-ci invitait donc les élèves à préciser les aides dont ils s'étaient ou non servis pour accompagner leur lecture ou leur non-lecture des œuvres imposées<sup>1</sup>. Si les catégories proposées constituent évidemment un biais, celui-ci est à nuancer dans la mesure où les items ont été motivés par les entretiens réalisés dans la recherche exploratoire. La surreprésentation du résumé s'y justifie par les pratiques déclarées des élèves rencontrés l'année auparavant. Les entretiens des élèves de la classe suivie viennent confirmer cette pratique massive du résumé, corroborant ainsi les déclarations de leurs pairs avant eux.

#### 1.1.1. La quête du « bon résumé » sur internet

La principale source d'information pour les élèves de cette classe est le résumé trouvé sur internet. 11 des 20 non-lecteurs d'*Andromaque*, 13 des 16 non-lecteurs du *Colonel Chabert*, 8 des 16 non-lecteurs de *Premier Amour* et 7 des 12 non-lecteurs de l'œuvre cursive pour l'exposé déclarent dans leurs questionnaires<sup>2</sup> avoir consulté internet pour lire un résumé de l'œuvre. Les entretiens permettent d'éclairer un peu plus précisément cette pratique.

---

<sup>1</sup> La question exacte du questionnaire était la suivante : « T'es-tu aidé.e pour cette lecture ou non-lecture (plusieurs réponses possibles) ... » et 7 propositions étaient offertes :  d'un résumé sur internet  d'un résumé fait par un camarade de ta classe  d'un résumé fait par un ami ou un membre de ta famille  d'un résumé proposé dans un livre ou dans un manuel  d'une adaptation du livre (films, BD ...)  de rien  autres : à préciser

<sup>2</sup> Louis et Lucas ne déclarent pas avoir recouru à un résumé sur internet pour leur exposé mais le signalent en entretien.

Le recours à internet apparaît particulièrement salvateur pour Clara (élève de 2<sup>de</sup> interrogée lors de la phase exploratoire de la recherche) : « Heureusement que c'est là parce que sinon je sais pas comment je ferais ! » (TDP 96). Antoine (IF 8), quant à lui, avoue qu'internet est son premier réflexe lorsqu'il a une œuvre à lire : « Je vais direct chercher les résumés sur internet » (TDP 180). Cet empressement pour Antoine s'explique par le fait que la découverte d'un résumé sur le net conditionne sa lecture ou sa non-lecture d'une œuvre : « Y a certains livres où y a justement pas ça du coup je les lis mais là cette année y en a eu aucun » (TDP 228). On voit que le corpus du lycée, patrimonial, a favorisé la non-lecture d'Antoine, la pratique devenant encore plus aisée au lycée qu'au collège. Pour chacune des œuvres de l'année, OI ou LC, Antoine a remplacé la lecture du livre par la lecture d'un résumé sur internet au point qu'il assimile désormais la lecture du résumé à celle de l'œuvre : « Ça [Wikipédia] faisait comme si on avait lu le livre » (Antoine, TDP 124). Lire une œuvre ou lire un résumé revient au même dans l'esprit de ce NLS. Lily (IF 5) justifie, quant à elle, sa préférence pour le résumé en ces termes : « Je lis surtout beaucoup de résumés, parce que c'est plus agréable à lire » (TDP 70), ses propos faisant échos à ceux d'Aïcha : « *Le Profil*, il était mieux que *Le Rouge et le Noir* » (Renard, 2011)<sup>1</sup>.

La démarche n'est pas nouvelle en 2<sup>de</sup> pour plusieurs des NLS rencontrés, ce qui explique aussi qu'elle soit devenue une habitude voire un réflexe pour certains. Ainsi, Valentin (IF 6) la fait remonter à la classe de 5<sup>e</sup>, Antoine à la 4<sup>e</sup> et Lucas à la 3<sup>e</sup>. De fait, certains élèves de 3<sup>e</sup> rencontrés lors de ma recherche exploratoire utilisaient déjà des résumés disponibles sur internet pour pallier leur non-lecture (« Ben en fait, quand elle nous a donné le livre, on regarde sur internet » Mayssam, TDP 42).

Pour tous les NLS rencontrés, la pratique suit une démarche assez sommaire. La première étape de la recherche est proche d'un NLS à l'autre : taper à partir d'un moteur de recherche le titre de l'œuvre accolé à la mention « résumé » ou « résumé détaillé ». Antoine décrit sa pratique en ces termes : « Ben je tape "résumé" euh "résumé détaillé" et je tape le nom du livre et si je trouve pas je tape "résumé". Des fois je vais sur Wikipédia parce qu'il y a des résumés et voilà » (TDP 52). Les élèves semblent assez peu regardants sur l'origine du site consulté et sa fiabilité, et cliquent sur les premiers liens proposés, à l'instar des conclusions de l'article de J.-F. Rouet (2012) révélant que les élèves de 3<sup>e</sup> choisissent généralement un lien

---

<sup>1</sup> Propos qui donnent son titre à un article de S. Ahr « *Le Profil, il était mieux que Le Rouge et le Noir !* », dans *École et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd'hui ?* Paris, Éditions Honoré Champion, « Didactique des lettres et des cultures », 2015, p. 263-273.

dans les quatre premiers proposés par un moteur de recherche, sans égard pour la pertinence de ces liens par rapport à leur objectif de recherche. Lors de mes entretiens, aucun élève ne mentionne comme critère de choix le nom du site source du résumé et la connaissance en sa fiabilité. Wikipédia fait figure d'exception dans la mesure où il est évoqué dans six entretiens, mais aussi bien comme recours prioritaire pour certains que comme objet de méfiance pour d'autres. Alors que Lucas laisse de côté cette ressource : « Wikipédia j'y vais pas » (Lucas, TDP 174), Mathieu oscille entre confiance et prudence à son égard : « Je regarde un peu, bon des fois sur Wikipédia parce que c'est vrai qu'il y a plus... enfin on va dire c'est plus d'informations mais elles sont moins certifiées même si y a quand même une vérification » (Mathieu, TDP 94). Louis (IF 7), quant à lui, semble lui vouer une confiance aveugle au point de fusionner l'œuvre et le site dans un raccourci éloquent : « le Wikipédia du livre » (Louis, TDP 104). Wikipédia n'aide pas Sarah (IF 6) à voir plus clair dans l'œuvre : « Wikipédia ça tourne, j'trouve que ça tourne autour du pot, ça dit jamais les choses alors que... tandis que quand je vais sur un [site] où y a écrit explication détaillée je sais que ça va me parler de toute l'histoire, ça va me faire chapitre par chapitre, du coup je préfère prendre ceux-là » (Sarah, TDP 206). Le propos n'est pas très clair. Sans doute Sarah ne parvient-elle pas à se repérer dans les différentes rubriques<sup>1</sup> qui structurent souvent les pages de l'encyclopédie en ligne. La diversité des informations fournies par Wikipédia n'intéresse pas Sarah : elle cherche exclusivement à connaître l'histoire et c'est sans doute la raison pour laquelle elle se détourne de ce site. Elle estime, de plus, que les résumés proposés ne sont pas assez détaillés. Les critères qui guident les recherches des élèves paraissent donc davantage fondés sur l'évaluation du résumé trouvé que sur l'évaluation du site. La recherche, quant à elle, s'opère davantage « au petit bonheur la chance » que de manière raisonnée et circonspecte. Ainsi, Aymeric (IF 4) a l'air assez satisfait du résumé trouvé<sup>2</sup> lors de son trajet en tramway vers le lycée, le matin même du jour pour lequel la lecture du *Colonel Chabert* devait être faite : « Je vais te le montrer parce que je l'ai pris ce matin, j'y ai pensé ce matin, je me suis dit : "je suis dans le tram, je vais le faire" [...]. Il a l'air complet, pas trop long, pas trop court. Y a l'air d'avoir des dates, donc bon » (TDP 88 et 90). À partir de quelques indices (la présence de certains détails, comme les dates et l'étendue du résumé), Aymeric juge de l'intérêt de retenir un résumé plutôt qu'un autre afin de satisfaire ses attentes.

---

<sup>1</sup> À titre d'exemple, la page consacrée au *Colonel Chabert* s'articule autour de sept rubriques : résumé, personnages, inspirations, adaptations, notes, bibliographie, voir aussi. [https://fr.Wikipédia.org/wiki/Le\\_Colonel\\_Chabert](https://fr.Wikipédia.org/wiki/Le_Colonel_Chabert) (consulté le 20/11/2020).

<sup>2</sup> Résumé du site bacdefrançais.com (annexe 6.1).

Une sélection s'opère donc tout de même, non pas en fonction de la fiabilité du site, mais le plus souvent par l'étendue des détails ou la comparaison de quelques résumés. En effet, plusieurs NLS expliquent ne pas se contenter d'un seul résumé mais en confronter plusieurs. Cette confrontation permet à Mathieu de s'assurer de la fiabilité des informations : « Je suis passé de différents sites pour voir si ça avait une cohérence », « par exemple si un résumé va me parler je sais pas y avait une voiture rouge et l'autre va me dire une voiture bleue c'est qu'il y a un problème (*rires*) », « J'essaie de voir un troisième et un quatrième et s'ils disent qu'il y a... enfin si deux résumés me disent qu'il y a une voiture rouge ça veut dire qu'il y avait une voiture rouge et que la bleue... on sait pas d'où elle sort ! » (Mathieu, TDP 96 et suivants). La vérification de l'information se double ici, comme chez Antoine déjà, de l'intérêt porté aux petits détails. Aux yeux de ces élèves, pouvoir évoquer certains détails semble gage de lecture de l'œuvre. On reconnaîtrait donc un lecteur d'un non-lecteur à sa capacité à évoquer certains détails de l'histoire. Il s'agit alors de multiplier les sources d'informations pour multiplier les données collectées sur l'histoire : « Oui j'en lis plusieurs pour avoir... parce des fois y en a un où on lit la plupart de l'histoire c'est la même chose mais des fois y a des détails en plus, sur certains » (Antoine, TDP 54). Selon les livres et les élèves, le nombre de résumés lus varie alors, jusqu'à atteindre des chiffres assez élevés. Lily déclare en avoir lu sept pour *Andromaque* (TDP 74) et Théo (IF 5), qui exagère surement un peu, jusqu'à dix : « Sur internet. Mais j'en fais beaucoup, j'en lis au moins une dizaine pour vraiment avoir toutes les informations » (TDP 116). Pour Étienne (IF 9), il ne s'agit pas tant de multiplier les résumés pour accumuler les données que de trouver le bon, c'est-à-dire, à ses yeux, celui qui lui livrera les informations les plus détaillées sur l'œuvre :

Je mets résumé détaillé et après le titre du livre.

*Et tu vas sur le premier lien ?*

Nan, généralement je regarde plusieurs pour voir lequel est le plus long parce qu'en général les plus longs sont les plus détaillés.

*Et tu choisis le plus long ?*

Euh ben, après j'en regarde pas non plus 18. Mais dès qu'j'en vois qui me semble assez complet, je lis et après... si ça m'apparaît assez complet je garde celui-là.

*Et à quels indices tu juges qu'il est assez complet ou pas ?*

Ben c'est vraiment des détails si par exemple ils vont dire telle personne a fait telle chose, celle-ci a tel moment 'fin... c'est vraiment quand il y a des détails quoi. (TDP 86 à 92)

Antoine confirme les propos d'Étienne en définissant de la sorte le « bon résumé » : « C'est un résumé soit détaillé par chapitre où y a au moins 5-6 lignes par truc, soit détaillé par acte, par scène pour les œuvres, les trucs de théâtre » (TDP 228).

À défaut d'échanger les bonnes pages, il arrive aux NLS d'échanger les bons résumés. Aymeric envisage la possibilité de faire partager le résumé qu'il a trouvé sur *Le Colonel Chabert* au groupe Snapchat de la classe : « Si quelqu'un demande "vous avez pas un résumé ?" oui, je le laisserai parce que ce n'est pas à moi, c'est pas un travail personnel que j'ai fait » (TDP 94), comme il l'a déjà fait pour celui d'*Andromaque* (« sur *Andromaque* moi j'avais partagé le résumé que j'avais trouvé », TDP 104). Les élèves lisent donc parfois les mêmes résumés, parce qu'ils les ont partagés ou parce que leur mode de recherche sur internet les dirige vers les mêmes sites. Étienne s'en amuse car lors d'un travail en groupe sur *Le Colonel Chabert* durant lequel les élèves devaient confronter leur lecture de l'œuvre, la confrontation a tourné court, puisque, sur les trois élèves du groupe, Julia n'avait encore lu aucun résumé ni aucune ligne de l'œuvre, et Maxime et lui avaient lu le même résumé (Étienne, TDP 100). Il arrive donc que certains NLS initient l'étude de l'œuvre avec le même résumé, que celui-ci provienne d'internet ou d'un camarade lecteur, ce qui présage mal de la richesse des débats délibératifs ou interprétatifs. Ce n'est cependant pas le cas de tous les NLS car certains préfèrent cumuler les sources d'informations.

### 1.1.2. *Le résumé fait par un tiers*

En effet, un quart d'entre eux pour *Andromaque*, la moitié pour *Le Colonel Chabert*, un tiers pour *Premier Amour* utilisent des résumés issus de sources différentes, accompagnant leur recherche sur internet d'un résumé fait soit par un camarade de classe (A : 3 ; C : 4 ; PA : 4)<sup>1</sup>, soit par un ami ou membre de leur famille (A : 2 ; C : 3 ; PA : 1). Hugo (IF 8) et Clément (IF 9), deux élèves lecteurs, témoignent des sollicitations de leurs camarades : « [...] la 1<sup>re</sup> question qu'on nous demande c'est tu l'as lu ? Ou est-ce que tu l'as lu ? Est-ce que t'as lu le livre ? [...] et tout de suite on me demande de quoi ça parle » (Hugo, TDP 132) ; Clément ne s'en offusque pas, c'est une pratique qui s'inscrit dans sa conduite de bon élève et de bon camarade : pour lui, faire le résumé d'une œuvre juste avant le contrôle c'est comme donner une formule de maths (TDP 188). Mathis (IF 3), NLS, signale que cela se fait parfois dans l'urgence d'une interrogation sur l'œuvre :

Je demande à des... quand je sais qu'il va y avoir des interros je peux demander à des amis ce qui se passe dans le livre, tu vois, ce que eux ils en ont pensé, ce qu'ils ont trouvé et tout...

*Et alors du coup pour voir ces amis, tu vas voir des amis lecteurs ou c'est des amis... ?*

Des amis à qui j'ai demandé avant s'ils avaient lu le livre.

---

<sup>11</sup> A pour *Andromaque*, C pour *Le Colonel Chabert*, PA pour *Premier amour* ; le chiffre qui suit correspond au nombre de NLS qui déclarent une telle pratique.

*D'accord. Donc ça c'est des choses qui se disent entre vous ?*

Oui oui.

*Tu l'as lu ? Tu ne l'as pas lu ?*

Oui, oui c'est ce que ... Ben quand on a un livre à lire c'est un peu ce que tout le monde demande à tout le monde.

*D'accord. Et vous vous demandez ça par messagerie ? Dans la cour ?*

Nan en vrai. En vrai, comme par exemple quand on a français, juste avant, on sait qu'elle nous avait donné un livre à lire et tout le monde va dire « et toi, est-ce que tu l'as lu ? machin ? » surtout avant une interro. (TDP 168 et suiv.)

L'intérêt des amis pourrait être de dépasser le résumé factuel de l'œuvre pour obtenir aussi un avis ou une appréciation sur l'œuvre, comme le suggère Mathis dans le début de son propos. Mais aucun élève ne mentionne cet avantage dans les entretiens collectés.

La famille est parfois aussi mise à contribution. Chloé (IF 10) a ainsi élaboré un stratagème dont elle se montre particulièrement fière : faire travailler sa mère pour elle. Alors que cette dernière pense simplement accompagner sa fille dans ses lectures scolaires, elle lit en fait, à sa place, les œuvres imposées. Chloé précise sa ruse aussi bien devant ses pairs, lors du débat mené sur la lecture<sup>1</sup>, qu'en tête à tête lors de l'entretien :

Ma mère elle lit les livres et après elle me raconte ! Elle pense que je l'ai lu... [...]

Après elle pense qu'on va débattre.

*Un élève* : Elle arnaque sa mère !

*Ah d'accord, tu embobines ta mère !* (débat, groupe 2, TDP 513 et suiv.)

Nan, ma mère les lit et elle me fait la part heu après. Elle pense que je l'ai lu.

*D'accord, donc ça je me souviens que c'est quelque chose que tu avais dit en classe, lors du débat*

Oui (rires).

*Effectivement. Et ta mère est pas au courant... ?* (Entretien, TDP 70)

*D'accord. Donc en ce moment ta mère, elle lit Le Colonel Chabert ?* (Rires)

(Rires) Oui. Elle l'a fini déjà !

*Elle l'a fini ?*

Elle l'a fini. Elle m'en parle tous les jours. Je suis là en mode « oui, oui », « dans le bureau, oui... l'avocat, oui... ». Je la regarde comme ça, j'l'écoute. J'fais (elle siffle). (TDP 90)

Dans ce jeu de dupes, Chloé est doublement gagnante : non seulement parce qu'elle parvient à glaner des informations sur l'œuvre non-lue en provenance d'une lectrice effective mais aussi, parce qu'après une rencontre entre son enseignante et sa mère, toutes deux sont convaincues que Chloé lit les œuvres imposées : « Chloé l'a fait [la lecture d'*Andromaque*] mais ça je le sais parce que sa mère, enfin c'est sa mère qui l'a accompagnée dans le travail puisque sa mère me l'a dit » (annexe 2.4, TDP 138). Ainsi, lorsque je lui demande d'essayer de

---

<sup>1</sup> Annexe 1.5.

trier les élèves-lecteurs de la tragédie de Racine et les élèves non-lecteurs, Chloé figure parmi les premiers.

Les élèves utilisent donc largement les résumés pour pallier leur non-lecture. Leurs déclarations montrent qu'ils recherchent essentiellement des informations sur l'histoire, qu'ils en appellent à leurs amis ou à des sites internet. Ils utilisent peu voire délaissent d'autres sources d'information qui ont sans doute fait le bonheur des NLS avant la révolution internet. Seuls 2 NLS pour *Andromaque* et *Premier Amour*, 1 NLS pour *Le Colonel Chabert* et l'œuvre exposée utilisent leur manuel ou un livre pour trouver un résumé. Les éditions scolaires de certaines œuvres, qui leur fourniraient des données utiles non seulement sur l'histoire et les personnages mais aussi sur le contexte de l'écriture ou sur les problématiques soulevées par l'œuvre, dans les dossiers qui accompagnent souvent le texte, ne sont guère exploitées d'après les déclarations collectées. L'exposé de Soig (NLS, IF 9) et Léna (LS, IF 7) sur *La Vie devant soi* porte cependant les traces de l'édition du roman qu'ils avaient entre les mains. L'une des parties les plus intéressantes de leur présentation d'après l'enseignante : « Ils avaient fait la mise en réseau, ça c'était pas mal » (TDP 34) se trouve dans le dossier de leur livre<sup>1</sup>. En revanche, ils n'ont pas regardé l'adaptation télévisuelle de l'œuvre dont une photographie compose la couverture du livre acheté, car ils portent un regard méfiant sur les adaptations (Léna, TDP 212). Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, les élèves de cette classe se sont davantage méfiés qu'ils n'ont recouru aux adaptations audiovisuelles. L'argument avancé pour justifier cette méfiance est que l'adaptation modifie le matériau diégétique.

## 1.2. Une exploitation réduite des OSS

Sur les cinq lectures imposées, quatre des œuvres sont des œuvres patrimoniales : *Andromaque*, *Le Colonel Chabert*, *Premier Amour* et *L'Odyssee d'une fille*. Ces œuvres présentent l'immense avantage pour les lycéens d'être accompagnées de nombreux objets sémiotiques secondaires (OSS). Les OSS (Louichon, 2015) désignent les textes et les discours, quelle que soit la forme que peuvent prendre ces derniers, qu'une œuvre génère et qui fondent son caractère patrimonial. Ainsi, l'œuvre patrimoniale ne vient jamais seule, elle se trouve escortée de ses OSS. Ces derniers la constituent. Alors que le corpus patrimonial offre une palette d'OSS à disposition des élèves, les lycéens rencontrés exploitent peu la diversité des discours sémiotiques secondaires en dehors du résumé<sup>2</sup>. Parmi les quatre catégories d'OSS,

---

<sup>1</sup> Gary, R. [1975] (2017). *La Vie devant soi*. Belin-Gallimard, Classico collège, n°113, p. 233-240.

<sup>2</sup> B. Louichon ne mentionne pas le résumé parmi les exemples associés à chacune des quatre catégories établies mais on pourrait le considérer comme tel. Il est difficile de savoir dans quelle catégorie pourrait figurer le

adaptations (éditions, traductions, changements de support ou de médias...), hypertextes (parodie, imitation, pastiche), métatextes (tout discours portant sur le texte) et allusions, on pourrait s'attendre à ce que l'adaptation cinématographique soit largement exploitée par les élèves. Dans la classe observée, elle est plutôt tenue à distance car certains d'entre eux jugent qu'elle les éloigne de l'essentiel : la maîtrise de l'histoire originelle.

### 1.2.1. *L'usage prudent des adaptations*

Seuls deux NLS ont utilisé une adaptation cinématographique du *Colonel Chabert* ou de l'œuvre présentée en exposé alors même que plusieurs NLS affirment leur préférence pour les fictions audiovisuelles plutôt que pour les livres (« Les livres ne m'intéressent pas tant que ça. Je préfère regarder des films enfin c'est plus simple, j'aime bien voir les images », Théo, TDP 24 ; « J'aime bien regarder des séries [...]. Mais après les livres, ce qui est roman, non », Lucie TDP 8 et 32). Mais leur expérience au collège leur a visiblement appris à se défier des adaptations : « On n'a pas regardé le film parce qu'on voulait pas mélanger les informations parce que moi je faisais ça les années d'avant et chaque fois je mélangeais un peu. C'est pas toujours pareil les adaptations cinématographiques » (Léna, TDP 212), « Souvent les films ils sont un peu déformés. Oui, c'est vrai, c'est euh c'est totalement différent » (Théo, TDP 198). J'observe une différence entre les propos que tiennent les élèves de 2<sup>de</sup> suivis et ceux de 3<sup>e</sup> que j'avais interrogés à titre exploratoire. La confiance qui se dégageait de certaines paroles de collégiens (« Pourquoi lire une demi-heure tous les soirs pendant je sais pas combien de temps

---

résumé. On peut exclure l'appartenance du résumé à la catégorie des hypertextes avec laquelle il n'entretient aucune relation puisqu'il fait disparaître le style de l'auteur auquel les hypertextes réfèrent d'une manière ou d'une autre. Il partage en revanche avec les métatextes, la fonction de dire quelque chose du texte (il en dit la diégèse et réduit l'œuvre à cette dimension), mais il ne présente aucun enjeu critique comme la plupart d'entre eux et n'est ni un discours explicatif ni un discours argumentatif. En tant que texte narratif, on peut se demander si le résumé ne serait pas plus proche de l'adaptation. C'est ce que nous invite à penser une NLS comme Lily : « je lis surtout beaucoup de résumés, parce que c'est plus agréable à lire » (Lily, TDP 70). À la manière des versions abrégées des classiques pour la jeunesse, le résumé serait l'abstract d'une œuvre à l'usage des lecteurs pressés, ou des NLS. Étonnante adaptation tout de même, dans laquelle toute ligne du texte originel est biffée, ce qui ne gêne visiblement rien au plaisir de Lily voire même le renforce quand on sait la difficulté que peut représenter la langue de Racine ou le style de Balzac pour certains lycéens. À moins qu'il ne faille voir dans le résumé une allusion, en particulier quand le résumé est bref, quelques lignes renvoyant à une œuvre bien connue et pour laquelle, en conséquent, il n'est pas nécessaire d'entrer dans les détails. Cette relation n'est cependant pas celle qui correspond à l'usage que les NLS en font puisque c'est précisément parce qu'ils ne connaissent pas l'œuvre qu'ils usent des résumés. Elle pourrait convenir en revanche à certains lecteurs de la classe, qui, pour se rafraîchir la mémoire relisent un résumé avant un devoir. On voit qu'il n'est pas aisé de faire entrer le résumé dans les catégories proposées par B. Louichon, catégories conçues pour aider à penser et non susceptibles de décrire avec exhaustivité l'ensemble des OSS existants. Le résumé, puisqu'il présente les caractéristiques de plusieurs de ces catégories est cependant bien un OSS. Wikipédia ou les autres sites consultés par les élèves génèrent différents types d'OSS parmi lesquels les élèves privilégient le résumé (qui n'est parfois qu'une part du discours sur l'œuvre tenu par les pages internet).

si tu peux faire le truc de manière plus ludique et en une heure trente ? » Allen, évoquant le recours aux adaptations, (TDP 213) a cédé la place à la méfiance chez certains lycéens.

*Et t'as pas non plus regardé le film ?*

Non plus, parce qu'on m'a dit que le film était décalé par rapport au livre alors...

*Ah, d'accord. Qui est-ce qui t'a dit ça ?*

Ben c'est la prof qui l'a dit puis j'crois qu'c'est mon père, ou ma mère, qui m'l'a dit. (Étienne, TDP 73 et suiv.)

Pour l'œuvre de Balzac, il est fort possible que les mises en garde de l'enseignante, insistant elle aussi sur le matériau diégétique, aient détourné les élèves du film d'Y. Angelo : « Mme L nous a dit ça sert à rien de le regarder, l'histoire est changée » (Hugo, TDP 152). On voit dans le raccourci que Hugo fait des propos de l'enseignante que l'enjeu essentiel est bien de maîtriser l'histoire et que toute distorsion du matériau diégétique disqualifie la ressource.

C'est le même argument qui soutient, à l'inverse, la démarche de Sarah (IF 6), une des rares non-lectrices du roman de Balzac spectatrice de l'œuvre d'Y. Angelo. En effet, si elle a regardé l'œuvre cinématographique, c'est après avoir pris quelques précautions :

Ben vu que j'ai vu le film c'était un peu pareil, ben y avait des choses qui étaient pas vraiment pareilles mais j'ai réussi à m'en sortir parce que je savais un peu la globalité, parce qu'avant de voir le film j'ai vu un peu les commentaires pour voir si vraiment le livre était pareil au film. (TDP 100)

*Alors tu me disais comment tu faisais : tu es allée lire les commentaires sur le film ?*

Oui.

*Pour voir si c'était pareil que le livre, c'est ça ?*

Oui.

*Et qu'est-ce que ça t'a appris alors ces commentaires sur l'œuvre ?*

Ben que c'était à peu près pareil que le livre donc ça m'a permis de me dire si tu vas regarder le film c'est comme si tu auras [sic] lu le livre / parce que si les commentaires ils disaient oui c'est pas pareil y a beaucoup de modifications j'l'aurais pas lu [2<sup>ème</sup> lapsus durant l'entretien qu'elle corrige] vu, j'aurais préféré lire le livre. (TDP 129 et suiv.)

On voit que l'adaptation d'Y. Angelo a de la valeur aux yeux de Sarah parce qu'elle est jugée fidèle au roman et donc efficace pour pallier sa non-lecture. Film et livre se confondent à présent dans le discours de Sarah, par les lapsus, mais aussi parce qu'à partir du moment où l'histoire est la même, les œuvres sont jugées identiques. Pour cette élève, le changement de médium n'implique pas création d'une nouvelle œuvre ou au moins transformation de l'œuvre originelle, pas plus qu'elle n'implique une expérience nouvelle et différente face à un autre médium. Dans la mesure où l'histoire est peu modifiée, il y a équivalence entre lecture du roman et visionnage du film.

Cette assimilation confirme la réduction de l'œuvre à la diégèse<sup>1</sup>, comme les propos de Louis évoquant « le Wikipédia du livre » ou d'Antoine (IF 8) déclarant que la lecture du résumé faisait « comme si » il avait lu l'œuvre, l'attestaient.

### 1.2.2. Les autres OSS

Parmi les autres catégories d'OSS disponibles, les élèves utilisent très peu les métatextes, analyses de l'œuvre ou autres discours critiques disponibles sur les œuvres.

Soig (IF 9) est le seul NLS à évoquer en entretien la consultation de vidéo de *Youtubers*, dont certains produits s'apparentent à une médiation littéraire à visée didactique (Puidoyeux, 2019) :

J'crois que j'ai même regardé une vidéo pour mieux comprendre l'œuvre. C'est horrible quand même de se dire qu'au lieu de l'avoir lu je l'ai ... j'ai pris du temps à regarder des résumés.

*Et par exemple, regarder une vidéo, c'est quoi les vidéos sur Andromaque qui peuvent aider à comprendre ?*

Oh, y en avait eu une, j'crois, assez bien faite, sûrement d'un fan de lecture qui a lu le livre. Y a certaines chaînes sur *YouTube* qu'on retrouve, assez anciennes, mais qui présentent l'histoire.

*D'accord. C'est quelqu'un en fait qui présente l'œuvre et qui raconte ce qui s'y passe ?*

Oui, c'est ça. Souvent c'est des explications avec la vidéo, ça peut être des images ou... / ou des passages du texte et y a une personne en voix enregistrée qui raconte l'histoire en résumé. Ça peut être intéressant, ça peut ne pas l'être. On n'est jamais sûr de sur quoi on va tomber sur *YouTube* aussi. Y aura peut-être des vidéos qui vont être plus sur l'histoire, d'autres plus hors de l'histoire, sur l'auteur, tout ça, le contexte.

*D'accord. Et tu privilégies quel genre de vidéo parmi celles-là ?*

Ouh la !

*Celles qui résumant, celles qui parlent de l'auteur, celles qui parlent de l'époque ?*

Ben sur *YouTube*, je vais regarder... En réalité, ça m'arrive rarement, j pense que j'ai dû le faire une fois d'aller sur *YouTube* ou deux. Mais je regardais deux-trois vidéos et j'en ai vu une d'intéressante et j'ai décidé d'enregistrer les informations qu'ils disaient. (Soig, TDP 154 à 168)

Rares sont les témoignages tels que celui de Soig dans ma collecte. La manière dont mon questionnaire est construit constitue un frein à ce type de déclarations<sup>2</sup>. La catégorie « autre » est peu investie par les élèves à l'exception de Yann (IF 7) qui mentionne des « vidéos explicatives », sur lesquelles je lui demande de revenir lors du débat sur la lecture :

Moi j'ai utilisé des vidéos d'explication.

---

<sup>1</sup> Seul un élève, Soig (NLS fréquent) opère, en entretien, la distinction entre connaissance de l'histoire et connaissance du texte : « toutes les informations qu'on a dites en cours et celles que j'ai lues moi-même et celles que j'aurais vues ou entendues ça fait que je connais une bonne partie du texte, enfin une bonne partie de l'histoire plutôt » (TDP 74).

<sup>2</sup> À noter aussi que certains sites qui mêlent résumé et critiques d'œuvres ont été exploités : pour l'exposé en lecture cursive, par exemple, au moins deux élèves ont exploité des critiques du site Babelio sans le mentionner dans leur questionnaire ou en indiquant avoir utilisé un résumé sur internet, sans distinguer la différence entre résumé et critique d'une œuvre.

*Ah, justement j'ai pas compris ce que c'était ça.*  
Ben en fait j'ai trouvé un questionnaire avec des questions posées et tout.  
*Le même questionnaire que la prof ?*  
Oui, ça je le fais chaque année.  
*T'as remarqué que les profs prennent leur questionnaire sur internet ?*  
Ouais, y en a ! Même en maths. (débat, groupe 2, TDP 549 et suiv.)

Les propos de Yann présentent deux sources différentes (vidéos d'explication et questionnaire) pour finalement les confondre. On comprend que la recherche de Yann vise davantage à traquer les sources utilisées par les enseignants pour évaluer les élèves qu'à obtenir un regard critique sur les œuvres non-lues. Il ne s'agit plus de trouver le bon résumé mais de trouver le bon questionnaire, c'est-à-dire celui qui tombera au contrôle. Cela confirme une représentation de la lecture construite dès le cycle 3, selon M.-C. Guernier, où lire équivaut à répondre à des questions (Guernier, 1999). Maria (IF 3) m'apprend ainsi, lors de son entretien, qu'elle consulte des quizz en vue de se préparer à un éventuel contrôle de lecture :

Des fois juste je fais des quizz juste des fois pour m'entraîner.  
*Des quizz c'est-à-dire ?*  
Ben par exemple y a des questions, tu coches les bonnes cases et après ben ça fait un petit contrôle avant de faire le vrai.  
*Ça c'est des quizz que tu trouves où ?*  
Sur internet. (TDP 78 à 82)

Sur les 4 élèves ayant consulté des sites proposant des analyses de l'œuvre les renseignant sur le contexte d'écriture, le registre ou le style, seul Soig est NLS. Les 3 autres sont lectrices<sup>1</sup> des œuvres. On pourrait alors penser qu'elles ont une représentation différente de l'acte lire qui ne réduit pas la lecture à la connaissance de la diégèse mais envisage d'autres enjeux à cette pratique. Les LS auraient-ils une représentation différente de la lecture scolaire que les NLS ? Les données manquent pour assoir cette hypothèse. D'autant plus que la consultation de résumés est fréquente aussi chez les lecteurs. Parmi les 12 lecteurs d'*Andromaque*, 8 lecteurs se sont documentés sur l'œuvre exploitant soit des résumés trouvés sur internet (pour 5 d'entre eux), soit des résumés faits par des camarades ou des amis (pour 2 d'entre eux), soit une analyse de l'œuvre (pour 1 lectrice) ; seuls 4 élèves n'ont pas assorti leur lecture d'une documentation complémentaire. Pour *Le Colonel Chabert* comme pour *Premier Amour*, la moitié des lecteurs a cherché des ressources quand l'autre s'est contentée de sa lecture. 14 LS sur 23 ont fait des recherches sur la lecture cursive à présenter en exposé. La pratique concerne donc aussi bien les LS que les NLS. Néanmoins, elle est moins fréquente (elle va de 50 % à 75 % des LS, contre 86 % à 100 % des NLS, selon les œuvres). Elle ne revêt d'ailleurs pas le même statut (puisque'elle ne remplace pas la lecture mais l'accompagne) et elle

---

<sup>1</sup> Il s'agit de Léna, Zoé et Anna.

n'endosse pas les mêmes fonctions. Les lecteurs déclarent utiliser des résumés pour vérifier leur compréhension et pour se remémorer l'histoire avant les contrôles. Ainsi, il s'agirait toujours de pouvoir restituer le matériau diégétique avec précision.

D'après les déclarations des élèves, telles qu'elles ont été recueillies, le résumé rencontre la faveur des NLS lorsqu'il s'agit de préparer sa non-lecture en cherchant en amont des séquences, et en particulier des évaluations, à se constituer une prothèse. Dans la classe suivie, qui travaille pourtant essentiellement sur des œuvres patrimoniales, la diversité des OSS est peu exploitée. Les adaptations cinématographiques ne le sont que dans la mesure où l'élève a l'illusion que le matériau diégétique s'y trouverait inchangé. Guidés par la préoccupation de maîtriser des grandes lignes de l'histoire mais aussi, pour des élèves tels qu'Antoine, Étienne ou Aymeric (IF 4), par exemple, de collecter de nombreux petits détails qui aideraient à réussir les évaluations ou à passer pour un véritable lecteur de l'œuvre, les NLS se procurent des résumés. Le lecteur scolaire apparaît pour ces élèves comme un individu qui a enregistré la diégèse dans sa globalité et dans ses détails. Pourtant, comme l'a prouvé B. Louichon : « le résumé ne constitue en aucune manière un prototype de souvenir du narratif » (2009 : 157). L'école a-t-elle construit cette représentation de la lecture ? Les élèves ont-ils raison, à la lumière des tâches qui leur incombent, de considérer ainsi la lecture scolaire ? Pour répondre à ces questions, je m'appuierai d'abord sur l'analyse d'une évaluation que je considère comme traditionnelle, le contrôle de lecture, avant d'étudier les pratiques d'études de l'OI dans cette classe.

## 2. Un exercice traditionnel centré sur la diégèse : le contrôle de lecture.

Les évaluations sont révélatrices des attendus d'un enseignant et conditionnent pour partie le travail des élèves. On se rappelle les propos de Mathis (IF 3) qui relie sa recherche de renseignements sur l'œuvre à l'éventualité d'une évaluation : « Quand on a français, juste avant, on sait qu'elle nous avait donné un livre à lire et tout le monde va dire "et toi, est-ce que tu l'as lu ? machin ?" surtout avant une interro » (TDP 176). Le contexte ne permet pas de savoir si « l'interro » mentionnée par Mathis renvoie au contrôle de lecture, mais beaucoup d'élèves évoquent ce type d'évaluation, lors des entretiens ou lors du débat organisé sur la lecture, laissant penser, comme l'affirme M.-F. Faure (2014) qu'ils en ont l'habitude.

## 2.1. Analyse du sujet

Je reviens ici sur l'unique contrôle de lecture donné aux élèves dans cette classe. Celui-ci porte sur la lecture cursive de *Premier Amour* qui s'inscrit dans le prolongement de l'étude du roman réaliste du XIX<sup>e</sup> consacrée au *Colonel Chabert*. Le 18 janvier 2019, l'enseignante prévient les élèves que l'œuvre de Tourgueniev ne sera pas étudiée mais que sa lecture sera évaluée. Il s'agit à présent d'analyser dans le détail les questions posées et les copies des élèves. Je rappelle le questionnement auquel ceux-ci sont confrontés le mercredi 13 février 2019 :

### Questions sur l'œuvre

1. **Quelle est la particularité du début de cette histoire ? (2)**
2. **Quels sont les trois personnages importants dans cette histoire ? (1)**
3. **Que savez-vous du narrateur ? (2)**
4. **Décrivez la princesse Zassekine et ses conditions de vie. (2)**
5. **De quoi rêve Zinaïda ? (2)**
6. **Comment Zinaïda occupe-t-elle son temps ? (2)**
7. **Que cache-t-elle dans son médaillon ? (1)**
8. **Que pouvez-vous dire au sujet de la lettre anonyme ? De quoi s'agit-il ? Qu'a-t-elle provoqué ? (2)**
9. **Quel est le caractère de Zinaïda ? (2)**
10. **Quel personnage a retenu votre attention ? Pourquoi ? Faites en quelques lignes son portrait. (2)**
11. **Avez-vous aimé cette histoire ? Pourquoi ? (2)**

On voit au regard des questions posées que les élèves ont raison de se renseigner à l'aide de résumés puisque les questions qui portent sur la diégèse sont majoritaires : elles représentent 60 % de la notation de ce devoir. En effet, on peut classer les questions proposées en trois catégories. La première, qui nous intéresse tout particulièrement ici, regroupe les questions qui cherchent à vérifier que la diégèse est globalement connue (q2, q4, q6, q9, soient 7 points sur 20) et qu'elle l'est aussi dans le détail (q5, q7, q8, soient 5 points sur 20). La précision des réponses exigées par les questions 7 et 8 légitime la recherche d'un résumé très détaillé conformément à la pratique d'Antoine (IF 8). On peut faire l'hypothèse que, pour les enseignants, ces questions de détails visent à distinguer les lecteurs de résumés des lecteurs de l'œuvre, à l'instar des propos de l'enseignante de la classe au sujet de l'exposé sur les LC : « Tu peux piéger sur certaines choses » (évaluation des exposés sur les LC, TDP 70). Une deuxième catégorie de questions engage davantage le récit que l'histoire en interrogeant, sur 4 points, l'identité du narrateur (q3) et la construction du récit (q1), questions auxquelles il peut être plus difficile de répondre si le livre n'a pas été ouvert. Enfin, une troisième catégorie correspond aux questions qui en appellent à l'appréciation de l'œuvre par l'élève, jugement de goût (q. 11 : « Avez-vous aimé cette histoire ? Pourquoi ? » sur 2 points) ou justification d'un intérêt faisant

appel à une expérience de lecture (ici q. 10 : « Quel personnage a retenu votre attention ? Pourquoi ? Faites, en quelques lignes, son portrait », sur 2 points). Ces questions subjectives interpellent davantage la lecture en invitant l'élève à expliciter la relation qu'il a pu tisser avec l'œuvre. Il ne s'agit plus de restituer l'histoire mais de justifier un goût ou d'évoquer, pour partie, sa lecture. Pour autant, on notera que la question qui invite à formuler un jugement de goût y renvoie malgré tout (« Aimez-vous cette histoire ? ») en focalisant le regard des élèves sur l'histoire et non sur l'œuvre tout entière, confirmant la surreprésentation de la diégèse dans le contrôle de lecture. Par ailleurs, la question qui en appelle à une expérience de lecture s'appuie sur un des constituants fondamentaux de la diégèse, le personnage. Si 12 points sont explicitement attribués à la maîtrise de la diégèse, sa connaissance pourrait permettre d'en récolter davantage en rendant possibles les réponses aux questions 10 et 11. Bien que ces questions invitent à envisager la lecture sous un autre angle que la seule restitution d'une histoire, il n'est pas impossible d'y répondre en s'appuyant sur sa connaissance de la diégèse.

Pour vérifier qu'une œuvre a été lue, l'enseignante recourt donc très largement à des questions faisant appel à la connaissance de l'histoire et des personnages. Elle n'a sans doute pas tort lorsqu'elle pense que les lecteurs de l'œuvre sont plus à même que les NLS de répondre à des questions qui portent sur la diégèse. Les résultats des élèves lui donnent globalement raison.

## 2.2. Analyse globale des copies

Pour entrer dans le détail des copies de ce devoir, je ne dispose hélas que de 14 copies : 6 copies de NLS<sup>1</sup>, 6 copies de LS et 2 copies d'élèves pour lesquelles les informations recueillies ne permettent pas de déterminer si la lecture a été effective ou non et qui ont donc été écartées. Comme pour l'ensemble des notes étudié dans le chapitre 6, la moyenne des 6 copies de LS est plus élevée que celles des 6 copies de NLS (11,67 contre 7,16). L'écart est net. Des disparités très fortes s'observent entre les 6 NLS : James (03/20), Maria (04/20), Yann (05,5/20), Lily (07/20), Aymeric (09/20), Lucie (14/20). La première explication se trouve dans la préparation ou non de ce contrôle de lecture par les NLS. Maria (IF 3), qui obtient l'une des plus mauvaises notes (04/20), déclare avoir été surprise par ce contrôle car elle ignorait que l'œuvre de Tourgueniev devait être lue ; elle n'a pas pris la peine de se procurer un résumé. La préparation de James (IF 5) semble elle aussi bien limitée. Il coche deux réponses

---

<sup>1</sup> Copies disponibles en annexe (annexe 5.1).

contradictoires dans son questionnaire stipulant à la fois qu'il a utilisé un résumé trouvé dans un livre ou dans un manuel et qu'il n'a recouru à aucune ressource en amont. Je pense que James ne s'est servi que de la quatrième de couverture du livre qu'il avait entre les mains durant le contrôle de lecture et qu'il l'assimile à un résumé. Les deux plus mauvaises notes s'expliquent par l'absence de tout travail en amont du contrôle de ces deux élèves. Yann (IF 7) et Aymeric (IF 4) ont, eux, lu en amont un résumé de l'œuvre sur internet. Pour autant, leurs résultats diffèrent même s'ils sont tous deux peu encourageants (05,5/20 et 9/20). Lily (IF 5), quant à elle, s'est fait résumer le roman par un ami/membre de sa famille et par un camarade de classe. Elle obtient néanmoins une note faible (07/20). Avec un résultat bien plus élevé, Lucie (14/20) a également cumulé deux sources : un résumé internet et un résumé par un camarade et m'explique en entretien que cette pratique lui permet de clarifier certains éléments de l'histoire et d'ajouter les détails (Lucie, TDP 246). Lucie (IF 8) ne semble pas faire sa collecte au hasard mais guidée par un souci de précision ce qui pourrait constituer une première explication de sa réussite. Cette élève est aussi la plus outillée pour faire face à l'évaluation puisqu'elle est la seule, dans mon échantillon, à avoir commencé la lecture de l'œuvre (elle déclare en entretien avoir lu environ 10-15 pages) alors que les cinq autres NLS n'ont pas ouvert le livre de Tourgueniev, ce que trois d'entre eux confirment aussi bien dans leur questionnaire que dans leur entretien. Cette donnée de la connaissance du texte, au moins en partie, n'est sans doute pas négligeable dans sa réussite. De ces premières informations, on peut retenir que la préparation de ces 6 NLS apparaît comme un point de partage entre les NLS : les plus mauvaises notes sont détenues par ceux qui n'ont pas préparé leur non-lecture, la meilleure par celle qui a cumulé les ressources et qui a feuilleté l'œuvre. On s'aperçoit aussi que le recours à un résumé aide à limiter la catastrophe mais qu'il est loin d'expliquer à lui seul les disparités très fortes des résultats des NLS Une analyse plus détaillée des copies s'impose.

### 2.3. Analyse détaillée des copies

Le tableau suivant présente le taux<sup>1</sup> de bonnes réponses aux questions pour les LS et les NLS de notre échantillon en fonction des questions posées. Le taux de réponse des NLS est nettement plus faible (6,3) que celui des LS (10,3).

---

<sup>1</sup> Les fractions indiquent le nombre de bonnes réponses sur le nombre de réponses produites. Un dénominateur inférieur à 6 indique que certains LS ou NLS n'ont pas répondu à la question.

	Maitrise globale de la diégèse				Maitrise de détails			Questions interrogeant le récit		Questions subjectives	
	Q2	Q4	Q6	Q9	Q5	Q7	Q8	Q1	Q3	Q10	Q11
LS	3/6	4/6	6/6	6/6	3/5	<b>4/6</b>	<b>2/4</b>	5/6	0/6	<b>5/5</b>	6/6
NLS	4/6	4/5	<b>2/6</b>	6/6	3/3	2/4	<b>0/0</b>	5/6	1/4	2/2	6/6

Tableau 8 : Taux de bonnes réponses pour les lecteurs et les non-lecteurs de l'œuvre

Si l'on se penche sur le détail des questions, on constate que les questions qui évaluent la maîtrise globale de la diégèse, sont précisément celles auxquelles les NLS répondent le plus, avec la question de gout (Q1 « Avez-vous aimé l'histoire ? »). Elles ne permettent guère de distinguer les LS des NLS qui les réussissent tout autant à l'exception de la question 6. Les NLS sont plus en peine pour les questions portant sur les détails mais celles-ci mettent en défaut quelques lecteurs également, guère plus habiles que les NLS à répondre à des questions sur le récit. LS comme NLS ne parviennent pas à différencier le narrateur (adulte) du personnage (adolescent). En revanche, la question les invitant à justifier leur intérêt pour un personnage inspire beaucoup plus les LS que les NLS. Je vais analyser de façon plus précise les réponses des NLS afin de montrer que le résumé peut être un outil efficace pour ce genre de contrôle mais que c'est surtout l'usage qu'ils font de leurs ressources qui est déterminant dans la réussite ou l'échec de ces élèves.

### 2.3.1. Les questions évaluant la maîtrise globale de la diégèse

Tous les NLS proposent une réponse aux questions portant sur les personnages (Q2 : « Quels sont les trois personnages importants dans cette histoire ? » ; Q4 : « Décrivez la princesse Zassekine et ses conditions de vie » ; Q9 « Quel est le caractère de Zinaïda ? »), à l'exception de James pour la question 4. Ces questions obtiennent sensiblement les mêmes résultats chez les LS et chez les NLS (respectivement : Q2 : LS 3/6 et NLS 4/6 ; Q4 : LS 4/6 et NLS 4/5 ; Q9 : LS 6/6 et NLS 6/6). Dans mon échantillon, les NLS parviennent même plus aisément que les LS à mettre en évidence les personnages principaux : 4 NLS identifient Vladimir, Zinaïda et le père de Vladimir contre 3 LS, 3 autres LS faisant d'un personnage secondaire un personnage de premier plan. On court plus de risque à ne pas distinguer personnages principaux et personnages secondaires en lisant une œuvre qu'en lisant un résumé qui trie l'essentiel de l'accessoire. Antoine (IF 8) en témoigne, vantant la clarté du résumé : « En lisant des résumés j'arrive du coup à synthétiser » (TDP 34), l'opposant à la confusion ressentie lors de la lecture : « Je me perds dans la lecture » (TDP 30). Par ailleurs, ces questions sont des questions tout à fait attendues des élèves. En effet, la fabrication du questionnaire est

connue même d'un élève plutôt en difficulté comme Mathis qui, lors de l'entretien, mentionne ces items qui interrogent la fiction, fréquents dans ce type d'évaluation : « C'est des questions comme je l'ai dit tout à l'heure dont on est sûr qu'on va nous poser : sur l'histoire, sur certains personnages » (TDP 58), « Ils vont nous demander [...] de décrire les personnages principaux, principaux pardon, et comment... enfin quelle est leur manière de réfléchir, comment on peut représenter leur comportement, si ils sont froids, s'ils sont plutôt joyeux, des trucs comme ça, j'pense » (TDP 160). Les propos de Mathis renvoient tout à fait aux questions 2 et 9 de ce contrôle. Il n'est alors guère étonnant de constater que les NLS ayant utilisé un résumé parviennent tous à y répondre, la qualité des réponses variant néanmoins d'un NLS à l'autre. La copie de Lucie (IF 8) présente les réponses les plus détaillées. Elle y définit le personnage par plusieurs caractéristiques (son goût pour la moquerie, son besoin d'être aimée et sa franchise) ; elle précise que Zinaïda n'aime pas qu'on lui cache ses sentiments et qu'elle laisse espérer chacun de ses prétendants. Aymeric et James mentionnent le caractère « bipolaire » du personnage capable de passer rapidement d'un sentiment ou d'un comportement à un autre. Yann, qui répond moins explicitement à la question, est tout de même capable de faire référence au goût du personnage pour le jeu et la manipulation. Lily définit Zinaïda en faisant référence à ses caprices<sup>1</sup>.

La question 6 « Comment Zinaïda occupe-t-elle son temps ? », qui exige de connaître des différentes scènes réparties sur l'ensemble du roman, a posé plus de problème aux NLS et révèle une limite à l'utilisation du résumé. Ce dernier, ne s'attardant pas sur chacune d'entre elles, synthétise, plutôt qu'il ne détaille, les activités du personnage en une formule concise comme celle que l'on lit sur Wikipédia (« *La jeune fille réunit fréquemment chez elle nombre d'adorateurs qu'elle s'amuse à rendre jaloux ou qu'elle pousse par jeu à commettre quantité de sottises* »). De plus, comme elle interroge un élément propre au roman de Tourgueniev, elle peut difficilement être anticipée par les NLS, même s'ils ont une bonne connaissance de la fabrique de l'exercice. Cette question départage plus nettement les LS des NLS : elle obtient peu de bonnes réponses (2/6) chez ces derniers alors que les lecteurs y répondent aisément (6/6). Aymeric et Lucie proposent néanmoins une réponse. Celle d'Aymeric porte les traces du résumé de Wikipédia car il en reprend le terme « adorateurs » précisant que Zinaïda nomme ainsi ses prétendants, ce qui n'est pas le cas dans le roman. Aymeric cherche à maximiser ce qu'il sait mais sa réponse reste évasive. La réponse de Lucie, dont le travail en amont est le plus

---

<sup>1</sup> La mention de la douceur et de la naïveté du personnage me semble plus contestable pour un personnage assez manipulateur et capable d'enfoncer des aiguilles dans les mains de ses prétendants.

important, impressionne au contraire par sa précision : elle s'étend sur sept lignes dans lesquelles elle fait référence à une scène précise de l'histoire, qu'elle a peut-être lue avant d'abandonner l'œuvre, celle du jeu du chapeau contenant des gages. La lecture vient sans doute ici en aide à cette NLS. Elle parvient à rentabiliser les bribes lues, créant chez l'enseignante l'illusion d'une lecture intégrale, comme le souligne l'appréciation sur sa copie : « Le livre a été lu ».

### *2.3.2. Les questions portant sur un détail de l'histoire*

En ce qui concerne les questions portant sur un détail de l'histoire (q5 : « De quoi rêve Zinaïda ? » q7 : « Que cache-t-elle dans son médaillon ? » et q8 : « Que pouvez-vous dire au sujet de la lettre anonyme ? De quoi s'agit-il ? Qu'a-t-elle provoqué ? »), la différence entre LS et NLS est un peu plus nette. Ces questions sont mieux réussies par les LS que par les NLS (q5 3/5 contre 3/3 ; q7 4/6 contre 2/4 ; q8 2/4 contre 0/3). On remarque toutefois que la question 5 n'a pas obtenu plus de réponses justes chez les LS que chez les NLS et que moins de la moitié des LS de notre échantillon (4 sur 6 tentent d'y répondre et seulement 2 des 4 y parviennent) réussit à répondre à la question 8. Les questions sur un détail de l'histoire posent donc des problèmes aussi bien aux LS qu'aux NLS, ce qui va à l'encontre de la croyance de l'enseignante : si on peut piéger sur certains détails, on piège aussi des LS.

Un résumé tel que celui de Wikipédia (annexe 6.3) ne permet pas de répondre aux questions 5, 7 et 8. Cela explique l'embarras des NLS à répondre à ces questions si j'en juge par le faible taux de réponse qu'elles obtiennent (respectivement 3/6, 4/6 et 3/6) et le faible taux de bonnes réponses de la dernière d'entre elles (0/3). On comprend alors qu'une NLS, même la mieux préparée, comme Lucie, les redoute (TDP 86) ou qu'il soit nécessaire pour Antoine de trouver le « bon résumé » (Antoine, TDP 226), c'est-à-dire un résumé suffisamment détaillé pour faire face à ce type de questions. Antoine justement, dont je n'ai pu récupérer la copie, mais qui a la meilleure note à ce contrôle sans avoir lu l'œuvre (15/20), a vraisemblablement acquis des compétences efficaces pour sélectionner et mémoriser ses sources. Yann, NLS, qui, en raison de ses difficultés de lecture et d'un rapport à l'écrit très problématique, ne parvient à lire en entier aucune œuvre imposée cette année, répond, lui, correctement à deux de ces trois questions : son habitude à traquer les quizz et les questionnaires sur internet n'y est sans doute pas pour rien. Ce type de questions concourt à transformer la (non-)lecture en enregistrement programmé de données. La réussite d'Antoine s'expliquerait alors non seulement par la sélection d'un résumé très détaillé, qui inclut même certains détails peu signifiants de la diégèse,

mais par son travail de mémorisation : « J'ai lu des résumés, mais je les lis plusieurs fois, j'essaie de les apprendre un peu » (TDP 38), « Je les lis 3 ou 4 fois avant d'y aller et plutôt le soir parce que je sais que ça apprend pendant la nuit » (TDP 40). Plus embarrassant, ces questions participent à la construction d'une représentation erronée de la lecture, qui n'est précisément pas consignation de détails sur l'œuvre lue, mais activité faite d'oublis et de rêverie. Elle repose sur l'illusion, dénoncée par P. Bayard (2007) et mise en évidence par B. Louichon (2009), qu'une lecture intégrale construit une image totalisante du livre lu. Ces questions tiennent en échec de vrais lecteurs tels que Hugo (IF 8), qui a lu l'œuvre en intégralité mais qui n'obtient que 10,5/20 à ce contrôle et qui se rend responsable de cette note décevante, considérant « qu'[il] [est] passé à travers des informations qu'on devait retenir » (Hugo, TDP 64). Ilan, lecteur scolaire rencontré dans la classe de 3<sup>e</sup>, confronté à la même difficulté de répondre à des questions sur des détails de l'œuvre et tenu en échec, juge « que la première lecture, [il] l'avai[t] très mal faite » (TDP 68), et que pour réussir ce type d'évaluation, il doit se mettre dans une disposition particulière : « Travail[er] un peu dans ta tête en disant « purée, cette histoire elle est bien ! » » (TDP 70). L'école qui cherche par ce genre d'évaluation à inciter à la lecture des œuvres et à vérifier la lecture effective ne reconnaît pas ici le régime de lecture naturel, la lecture en progression (Gervais, 1992) qui suppose de passer outre des détails peu signifiants. Paradoxalement, ces questions sur un détail, alors même qu'elles cherchent à départager LS et NLS, place les LS en situation périlleuse, les faisant douter de leur capacité de lecture, au risque de les en détourner<sup>1</sup>, et produisent des représentations erronées de l'acte de lire. Le discours contradictoire de Hugo en témoigne, qui, en tant que lecteur, n'est pas parvenu à répondre à la question 7 (« Que cache Zinaïda dans son médaillon ? »), mais qui estime, avec l'école, que ces questions permettent de départager lecteurs et non-lecteurs : « Par exemple, *Premier Amour* je l'ai peut-être lu, mais comment on pouvait répondre "que cachait la princesse dans son médaillon ?" un résumé jamais il nous l'indiquera. C'est des petites questions précises mais qui ont un sens dans l'histoire qui fait que même si on veut pas, même si on peut pas, ben on se devrait de lire le livre » (Hugo, TDP 136). Le discours de cet élève témoigne de sa méfiance à l'égard de l'efficacité des résumés pour réussir un contrôle de lecture mais surtout de sa croyance en la supériorité de la lecture pour consigner les moindres détails d'une histoire. Le discours de Lily, NLS, va dans le même sens : « Ben... je lis surtout beaucoup de résumés, parce que c'est plus agréable à lire, c'est moins long, du coup j'en lis quelques-uns, mais chacun complète les autres. Du coup après ça fait comme si j'avais lu presque toute

---

<sup>1</sup> On se souvient des témoignages de NLS ayant abandonné la lecture scolaire en raison des mauvaises notes obtenues, malgré la lecture des livres, à ces contrôles de lecture (cf. chapitre 6).

l'histoire mais j'ai pas les tout petits détails, c'est pour ça que j'ai pas eu 20 » (Lily, TDP 70). Lecteurs comme non-lecteurs scolaires envisagent la lecture comme la consignation d'informations qu'un bon lecteur aura mémorisées. L'école porte donc une part de responsabilité, en particulier par ce genre d'évaluation, dans la croyance, chez Hugo, ou dans sa volonté de croire, qu'une lecture linéaire et intégrale permet, avec un peu d'attention, d'enregistrer toutes les péripéties de la diégèse. Hugo, qui ne se souvenait plus qui avait envoyé la lettre anonyme, a tenté, en vain, d'en retrouver l'auteur par déduction. Il met sur le compte de son inattention, et s'en rend donc responsable, les oublis auxquels il a été confronté et qui l'ont pénalisé :

*D'accord. Tu veux dire que t'as tout lu linéairement mais tu n'as pas tout retenu.*

Nan, je le sais j'en suis conscient, l'épisode, je m'en rappelle où ça m'a enlevé des points c'est la lettre qu'un des prétendants fait à la princesse et pour moi la lettre la seule personne qui pouvait écrire la lettre ben c'était pas un prétendant, c'était le père du garçon qui avouait son amour et du coup j'ai écrit ça et ça fait que c'était une erreur, c'est faux, donc j'essaie de marcher logiquement mais j'suis passé au-dessus des informations importantes, ça fait que j'étais pas assez concentré pendant ma lecture et j'ai raté mon contrôle. (TDP 65 et 66)

Pour réussir ces évaluations, les LS gagneraient, à l'image des NLS, à recourir à des résumés pour se rafraîchir la mémoire avant le contrôle. Certains l'ont bien compris, comme Clément (TDP 96), mais d'autres, comme Hugo, ont tort de jouer pleinement le jeu supposé de l'école, en se contentant de leur lecture et en n'exploitant pas des résumés détaillés. Ce dernier, lecteur scolaire et extrascolaire (sans doute l'un des élèves qui aime le plus la lecture et qui lit le plus dans cette classe) obtient souvent de moins bonnes notes à ce type d'évaluation que d'habiles NLS<sup>1</sup>, comme Antoine.

La saisie des petits détails est plus discriminante pour traquer les NLS mais elle met en danger des LS tels que Hugo et construit une représentation de la lecture à rebours de ce qu'est cette activité. Dans mon échantillon, elle met aussi à l'épreuve certaines compétences qui distinguent des NLS efficaces de NLS en échec.

La disparité des résultats entre NLS dans ce devoir s'explique par des aptitudes qui les différencient. Lucie, et dans une moindre mesure Lily et Aymeric, ont pu compter sur leur habileté en lecture sélective puisque le livre était autorisé pendant l'épreuve. Cette compétence est très inégale d'un (non-)lecteur à l'autre. Des copies témoignent en effet d'un détour par le

---

<sup>1</sup> Pour rappel : Hugo a 10,5/20 à son contrôle de lecture ; pour le résumé erroné d'*Andromaque*, il ne repère que 4 erreurs et en corrige 2 contre 8 et 7 pour Antoine.

texte pour trouver l'information manquante. Lucie (14/20) semble particulièrement à l'aise dans la lecture sélective que nécessite ce type de recherche. En effet, elle parvient à se référer à des passages précis du texte ou à les citer directement. Pour répondre à la question 4 (« Décrivez la princesse Zassekine et ses conditions de vie »), elle utilise certains mots situés au début du roman – début qu'elle a lu, rappelons-le – « La princesse Zassekine vit dans un pavillon « sans équipage<sup>1</sup> » et avec peu de mobilier » ; pour la question 5 (« De quoi rêve Zinaïda ? »), elle rapporte avec précision le désir du personnage d'« être reine du bal » et de « rejoindre le bien aimé de la Fontaine ». D'autres NLS sont également en mesure de pratiquer une lecture sélective qui leur permet d'aller chercher certaines informations manquantes, mais n'y parviennent que pour une question. Ainsi, Lily étoffe son portrait de la princesse Zassekine par deux citations du texte : « Ah ! Une princesse » « Pour sûr quelque pauvre<sup>2</sup> ». Aymeric trouve le passage qui permet de savoir que Zinaïda place une mèche des cheveux de Vladimir dans son médaillon et cite : « Je vais mettre vos cheveux dans mon médaillon<sup>3</sup> et je le porterai ». Les copies des trois autres NLS, dont les notes sont très basses (entre 3 et 5,5), ne portent aucune trace de cette pratique. James est particulièrement mal armé pour la mettre en application : à la première question qui exige de s'intéresser au début de l'histoire pour repérer la structure rétrospective<sup>4</sup> du récit, sa réponse révèle une confusion entre la notice du livre et l'incipit du roman. Cet élève, éloigné du livre et en difficulté avec l'écrit, n'a pas acquis cette capacité à se déplacer rapidement dans les pages d'une œuvre ; quant à l'objet livre, il lui est méconnu. Les copies de Lily et Aymeric, lecteurs extrascolaires irréguliers, mais anciens grands lecteurs, prouvent qu'ils manient davantage cette compétence. Néanmoins, cette pratique est chronophage et coûteuse lors d'un devoir en temps limité. La copie de Lily (7/20) reflète son essoufflement : elle répond aux 6 premières questions mais seulement à 2 des cinq dernières.

On ne peut alors taire ici le recours à une triche opportuniste que favorisent aussi les questions qui attendent une réponse précise et factuelle. Quatre NLS rencontrés ont avoué, lors de leurs entretiens, user de pratiques peu légitimes pour compenser leur non-lecture, parmi eux Lucie (IF 8) :

---

<sup>1</sup> On lit dans l'œuvre « Elles n'ont pas d'équipage, et quant à leur mobilier, il vaut deux fois rien » (p. 20, en livre de poche).

<sup>2</sup> p. 20 du roman.

<sup>3</sup> p. 55 du roman, la citation exacte en livre de poche est « Je vais mettre vos cheveux dans mon médaillon et les porter toujours sur moi », Aymeric a sans doute une autre traduction, à moins qu'il ait mal recopié la phrase.

<sup>4</sup> On pourrait être surpris par le fort taux de bonnes réponses des NLS à cette 1<sup>re</sup> question portant sur la construction du récit (que les résumés ne mentionneront pas forcément) mais la réponse se trouve dans l'incipit du roman que les élèves sont autorisés à avoir entre les mains.

Et les questions ben (*rires*) je demandais !  
[...] tu dis « pour les autres questions<sup>1</sup> je demandais » ça veut dire quoi ?  
Ah ! ben ça veut dire à la personne à côté !  
Pendant le contrôle ?  
(*Rires*) Oui.  
D'accord ! Et c'était quelqu'un qui avait lu le livre ?  
Oui. (Lucie, TDP 76 à 82)

Si on compte pas tous les gens qui sont à côté de nous tout ça et qui nous aident, je pense que j'aurais eu moins.  
Ça veut dire quoi si on compte pas... ?  
Parce que ... y a plein de personnes si on leur demande des réponses ils nous les donnent, enfin après...  
Pendant le contrôle tu veux dire ?  
Oui. Y en a on les voit ils ont leur téléphone et tout ça, les notes elles sont pas très...  
[...] parce que y en a plein qui trichent. Voilà. (Théo TDP 172 à 176)

Lucie me détaille davantage cette pratique lors d'instructions au sosie :

Ben maintenant tu regardes les questions. Si y en a une que tu sais pas, ben juste avant qu'il y ait plus de bruit, ben tu demandes à quelqu'un s'il sait la réponse.  
D'accord.  
Et tu la retiens et puis après tu travailles sur les questions que tu sais et puis voilà.  
Et celles pour lesquelles j'ai pas trop d'éléments, comment je fais ?  
(*Rires*) Ben soit je demande à côté, soit j'attends la fin du cours, quand tout le monde part, je demande si y a quelqu'un qui sait. Voilà (*rires*). (TDP 190-194)

Cette élève exploite donc les moments d'agitation liés au début ou à la fin d'une épreuve pour interpellier un lecteur et obtenir les informations manquantes. L'adjectif « lunatique » ajouté, entre parenthèses, à la fin de sa neuvième réponse, dans une écriture plus fine et sans que le terme soit relié à la phrase précédente, en est vraisemblablement la trace. Faute de posséder certaines informations, l'art de se les procurer est aussi au cœur des pratiques des NLS. Recourir à la parole d'un lecteur est une solution, plus ou moins légitime selon les temps de classe, pour parler de l'œuvre non-lue.

### 2.3.3. *Le résumé comme matrice pour répondre aux questions subjectives*

Les deux questions subjectives obtiennent un taux de réponse de la part des NLS fort différent. La première a été plébiscitée (6/6), alors que la seconde, peut-être précisément parce qu'elle est explicitement reliée à une expérience de lecture, n'obtient que 2 réponses des NLS. La copie de Yann montre que cet élève a répondu à la question 10 dès le début de sa réflexion puisque la réponse à cette question figure en deuxième position sur sa copie. À l'inverse de Yann, Lily m'explique en entretien qu'elle fait toujours en dernier les questions qui en appellent à un avis personnel estimant que les réponses à ces questions prennent assez peu de temps à

---

<sup>1</sup> Les « autres questions » désignent ici les questions portant sur un détail, celles que redoute Lucie.

élaborer (TDP 116). Lucie, quant à elle, considère ces questions comme « les plus simples » (TDP 84). Pour ces deux NLS, faire part de son jugement de gout sur l'œuvre non lue ne semble pas un problème, d'une part parce qu'elles y sont habituées et les considèrent comme des questions classiques, d'autre part, parce qu'elles ont mis en place une stratégie qu'elles jugent efficace. Comme Antoine, elles s'appuient en effet sur le résumé pour se forger leur opinion : « À partir des résumés j'arrive à me faire une appréciation sur le livre » (Antoine, TDP 106). À la manière d'un potentiel lecteur qui juge s'il va lire ou non un livre en parcourant la quatrième de couverture, le NLS qu'est Antoine fonde son jugement sur le résumé. Ces discours seconds ne servent donc pas seulement à collecter des données sur une œuvre mais ils constituent aussi une matrice pour des questions plus subjectives. Antoine explicite sa pratique : « J'avais raconté des moments de l'histoire qui m'avaient intéressé mais par rapport au résumé » (Antoine, TDP 106 à 110). Antoine n'a d'ailleurs pas le sentiment de mentir lorsqu'il avance un tel jugement et il me reprend lors de l'entretien :

*Donc tu t'es servi des résumés pour te faire... pour inventer un jugement en fait sur l'œuvre ?*  
Inventer un jugement et même **dire** un jugement par rapport aux résumés. (TDP 111-112)

Il corrige mon verbe « inventer » en le remplaçant par le verbe « dire » comme pour me signaler qu'il n'y a pas mensonge à ses yeux, que son jugement est bien authentique même s'il ne repose que sur la diégèse, et non sur l'œuvre, comme si l'écart entre les deux était négligeable.

Pour cela, la connaissance de la diégèse doit être solide faute de quoi, comme Maria, on risque d'être démasqué. Pour justifier qu'elle n'a pas aimé l'œuvre non-lue, cette élève évoque la différence d'âge qui sépare Zinaïda et Vladimir au détriment de celle qui sépare Zinaïda du père de Vladimir. Peu sûre d'elle, elle préfère finalement jouer la carte d'une franchise, toute relative, et ajoute sur sa copie à destination de son enseignante dans une encre d'une couleur différente « Je ne l'ai pas lu en entier ». D'autres NLS construisent un discours beaucoup plus cohérent voire convaincant, y compris pour une question qui réclame une expérience de lecture.

Le triple questionnement de la question 10 (« Quel personnage a retenu votre attention ? Pourquoi ? Faites en quelques lignes son portrait ») n'a pas effrayé 2 des 6 NLS, Lucie et Aymeric, qui exploitent le résumé pour évoquer un personnage, comme a pu le faire Lily dans d'autres circonstances :

*Est-ce que tu trouves que c'est difficile de donner son avis sur un personnage quand on n'a pas lu tout le livre ?*

Nan parce que par rapport aux actions qu'on nous explique par exemple dans les résumés que j'ai lus, par rapport à ces actions-là, on peut un peu voir comment fonctionne le personnage. (TDP 125)

Le personnage est évalué à l'aune de ses actions, comme une personne réelle, et non tel que le construit le récit. Comme cela arrive à l'école d'après M.-F. Bishop et V. Boiron pour lesquelles « le personnage est trop souvent perçu comme un calque du réel, comme une réalité psychique imitant la nature humaine » (Bishop & Boiron, 2018 : 5), le NLS peut construire son discours en faisant fi de la construction textuelle du personnage. L'œuvre n'est perçue qu'à travers son histoire et le personnage jugé exclusivement à partir de ses actions, sans aucune prise en compte du récit<sup>1</sup> et de ses effets. Sa complexité réduite à la connaissance de ses actions et de ses émotions dans l'œuvre permet au NLS de se passer du texte pour le qualifier et pour penser le connaître, alors que « notre vision du personnage dépend d'abord (avant son portrait physique et moral) de la façon dont il est présenté par le texte » (Jouve, 1992 : 15). Le résumé sert alors en contrôle de lecture à manifester un attachement factice à un personnage.

Il est ici très intéressant de constater que Lucie et Aymeric choisissent tous les deux le personnage de Vladimir pour répondre à cette question. Lucie s'en explique : « Ben j'trouvais que c'était plus simple de parler de lui parce que c'était celui qui apparaissait le plus et celui euh / comment dire ? celui à qui il arrivait le plus de choses » (TDP 90). Se réfugier derrière le personnage sur lequel on a le plus d'informations est une stratégie efficace puisqu'elle permet à Lucie d'étoffer son discours par la référence à certaines scènes que les résumés lui ont fait connaître. Ainsi justifie-t-elle son choix : « On peut voir que [Vladimir] est éperdument amoureux de Zinaïda et qu'il essaie par tous les moyens de l'avoir pour lui, quand son père prit rendez-vous avec Zinaïda dans la nuit, Vladimir les épiait et commença à devenir fou de rage, jaloux, désespéré ». Le décrochage temporel des temps du discours aux temps du récit dans cette phrase est une maladresse qui nuit à la qualité de l'expression écrite mais qui peut jouer en faveur de la foi en la lecture de Lucie. On a ici le sentiment qu'elle se souvient d'une scène du récit dont les temps contamineraient son propre discours. Lucie le construit pourtant essentiellement en s'appuyant sur des résumés<sup>2</sup>, on y retrouve d'ailleurs la même expression que dans celui de Wikipédia pour caractériser l'état mental de Vladimir « fou de rage ». Il est intéressant de comparer le choix des deux NLS au choix des LS. Seule Louna (IF 9), LS, partage le choix d'Aymeric et Lucie ; l'attention des autres LS a été retenue par d'autres personnages :

---

<sup>1</sup> Il est significatif qu'aucune des 14 copies que j'ai récupérées ne réponde correctement à la question qui invite à distinguer Vladimir narrateur et Vladimir personnage.

<sup>2</sup> Il n'est cependant pas impossible que Lucie ait aussi sous les yeux la scène du roman puisque le livre était autorisé pendant l'évaluation. Lecture de la scène et réminiscence du résumé fusionnent peut-être.

le père de Vladimir (deux fois) qui, comme l'affirme Soig (IF 9) passe du rôle de « figurant » au rôle de personnage principal par la révélation finale, Zinaïda, en raison du double-jeu qu'elle joue, ou de façon plus surprenante, le Docteur Louchine qui, aux yeux d'Nathan (IF 5), est le seul personnage à voir clair dans le jeu de Zinaïda et à chercher à aider Vladimir. Les réponses à cette question marquent donc une vraie différence entre LS et NLS parce que les réponses des lecteurs présentent une diversité que l'on ne perçoit pas chez les NLS, qui se rabattent sur le personnage principal, objet central du résumé. La non-lecture d'une œuvre, qui n'est ici accompagnée d'aucune étude en classe, conduit à l'élaboration de lieux communs voire de truismes, rédigés avec plus ou moins de précision selon la connaissance de la diégèse du NLS et plus ou moins de clarté et d'élégance selon les compétences d'écriture de l'élève ; Antoine comme Lucie savent faire face aux questions subjectives.

### Bilan intermédiaire

En analysant ce type d'évaluation, on comprend qu'il puisse influencer la recherche d'un résumé par les NLS. Cet outil peut se révéler efficace pour répondre aux questions qui interrogent les grandes lignes de l'intrigue et qui nécessitent de distinguer l'essentiel du superflu. Les questions qui interrogent des détails peu significatifs pour traquer les NLS sont plus handicapantes, mais elles déstabilisent aussi les LS, en niant le fonctionnement même de la lecture. Des NLS tels que Antoine et Yann proposent une parade à ce type de questions en mémorisant des résumés très détaillés ou en s'entraînant à l'aide de quizz. La triche durant l'épreuve en est une autre. L'évaluation sanctionne alors des compétences tout autres que celles liées à la lecture longue.

Les résultats très variables d'un NLS à l'autre s'expliquent d'une part par la préparation opérée ou non en amont du devoir, et, d'autre part, par l'exploitation qu'ils font des ressources collectées en fonction de leurs compétences. Lorsque le livre est laissé à disposition des élèves, des compétences de lecture sélective et la connaissance de l'objet-livre deviennent fort utiles. Certains NLS, peut-être par leur pratique d'internet, mais aussi parce qu'ils ont été auparavant lecteurs, ont plus d'habiletés que d'autres. Lucie ou Antoine, savent aussi exploiter le résumé pour répondre à des questions plus subjectives. Ils feignent alors une expérience de lecture en utilisant le résumé comme matrice à des jugements de gout, rabattant toujours l'œuvre à l'histoire. Ainsi, même un enseignant qui chercherait à se détacher de questions factuelles pour

privilégier des questions engageant le sujet lecteur pourrait être trompé par des NLS plus habiles que d'autres.

Les copies du contrôle de lecture révèlent la concurrence qui s'exerce entre résumé et lecture de l'œuvre

Ce type d'évaluation, conçu pour inciter les élèves à lire et pour évaluer la lecture effective d'une œuvre, semble par ailleurs participer à l'élaboration d'une représentation de la lecture où lire équivaut à maîtriser la diégèse. Avoir (non-)lu une œuvre se borne surtout à mémoriser qui sont les personnages et ce qui leur arrive. Or, comme l'a mis en évidence B. Louichon (2009), le matériau diégétique, chez un lecteur, sombre dans l'oubli. On conserve davantage de nos lectures après-coup le souvenir de l'objet-livre et les circonstances de ces lectures. On se souvient d'Aymeric, LS au collège, qui lisait, dès leur prescription, les œuvres imposées et échouait aux contrôles de lecture, faute de s'en souvenir avec assez de précision. La réduction de l'œuvre à la diégèse pourrait conduire les élèves à préférer les résumés à la lecture des œuvres.

L'attention portée à la diégèse ne se manifeste pas seulement dans les contrôles de lecture, mais aussi dans les séances de travail sur les œuvres. En effet, face à des œuvres aussi résistantes qu'une tragédie racinienne ou qu'un roman balzacien, le travail de la compréhension occupe une place importante dans les activités de lecture du cours de littérature. Celui-ci semble aussi influencer et conditionner les pratiques des NLS, pratiques qui ne sont cependant pas homogènes et qui confirment, comme on a déjà pu s'en apercevoir, la diversité de ces élèves.

### 3. La collecte de ressources en classe : rôles et place de la compréhension dans les séquences d'étude des œuvres intégrales

Dans la classe suivie, deux séquences<sup>1</sup> sont consacrées durant l'année à l'étude d'OI. La première, qui s'étend du 18 septembre au 19 octobre, porte sur *Andromaque*, la seconde, du 9 janvier au 22 février, sur *Le Colonel Chabert*. Toutes deux accordent une place différente au travail de la compréhension mais je montrerai comment les NLS actifs s'adaptent et tirent profit de l'organisation des séances. En analysant l'activité des NLS observés, j'insisterai aussi sur leur diversité.

---

<sup>1</sup> Fiches de séquences disponibles en annexe (annexes 3.1).

### 3.1. *Andromaque*, ou la compréhension comme finalité

Le terme « compréhension » a donné lieu à diverses définitions. Je l’emploie ici comme la construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte (Ahr, 2019). À cet égard, la tragédie de Racine apparaît particulièrement complexe pour les élèves de 2<sup>de</sup>. Comme l’a souligné C. Augé (2020), elle les confronte à un genre qu’ils lisent peu, à un univers référentiel très éloigné du leur, à des personnages nombreux entretenant des relations mouvantes qui constituent le ressort essentiel de l’action et à une langue qui peut leur sembler étrangère. Auteur canonique, Racine est, à n’en pas douter, un auteur difficile pour des jeunes gens de 15 ans.

Alors que la fiche de séquence de l’enseignante plaçait au cœur du travail sur l’œuvre l’étude du genre et du registre dans une perspective d’histoire littéraire<sup>1</sup>, la professeure déclare, une fois l’étude terminée, que son travail a essentiellement portée sur la compréhension de l’œuvre : « Si je fais le bilan sur cette séquence, on a travaillé sur la compréhension » (TDP 52)<sup>2</sup>, « On est plutôt dans la compréhension globale mais le constat est qu’on ne peut pas aller trop trop loin non plus. Je pense qu’en 2<sup>de</sup> aujourd’hui, surtout au début de l’année, c’est plus compliqué d’aller plus loin » (TDP 70). L’essentiel des choix didactiques opérés semble en effet avoir été guidé par cette préoccupation. Or, ceux-ci peuvent venir au secours des NLS. Les temps de travail de la compréhension, pour un élève qui n’a pas lu l’œuvre, deviennent des moments privilégiés pour pallier sa non-lecture.

#### 3.1.1. *Une étude par extraits menée en parallèle à la (non-)lecture*

Pour l’étude d’*Andromaque* (OI), l’enseignante fait le choix de mener l’étude de l’œuvre en concomitance de sa lecture<sup>3</sup>. Cette pratique s’apparente à la lecture suivie, prédominante à l’école primaire, mais qui n’est pas celle qui a la faveur des instructions pour le lycée encourageant davantage une lecture intégrale en amont de l’étude, de sorte que l’étude soit une relecture de l’œuvre (cf. chapitre 2). L’enseignante justifie ce choix par la difficulté de la

---

<sup>1</sup> Je reproduis ici l’entête de sa fiche de séquence où se lisait son projet initial :

Objet d’étude : La tragédie et la comédie au XVII<sup>e</sup> siècle : le classicisme

*Andromaque*, Racine

• Perspective d’étude principale : Étude des genres et registres : la tragédie et le tragique

• Perspectives d’étude secondaires : Histoire littéraire et culturelle : histoire du genre et approche du classicisme

• Objectifs de la séquence : Introduction à l’histoire du théâtre, origines de la tragédie, quelques-uns de ses grands aspects, de sa fonction et de son évolution, étude d’une œuvre théâtrale classique, *Andromaque*

<sup>2</sup> L’entretien auquel renvoient ces citations est celui de l’annexe 2.4.

<sup>3</sup> Du moins jusqu’à la fin de l’acte III.

tragédie de Racine : « Par étape parce qu'il me semble qu'en commençant déjà à travailler avec eux on leur donne les outils pour pouvoir aller plus loin. Si je les avais lancés directement dans cette lecture entière, je pense que j'en aurais perdus beaucoup plus, parce qu'ils auraient mis le rideau [...] » (TDP 110). On voit qu'il est nécessaire pour cette enseignante d'accompagner pas à pas les élèves dans leur lecture en prenant en compte leurs difficultés et le peu d'engouement des lycéens pour le corpus scolaire. Ceux qui s'astreignent aux consignes de lecture de l'enseignante pratiquent une lecture suivie. Ceux qui s'y dérobent opèrent eux un parcours dans l'œuvre. Pour les NLS, ce choix didactique offre alors l'opportunité de profiter de chaque rendez-vous de lecture fixé à la classe pour se voir expliquer l'œuvre. Les études d'extraits constituent ces rendez-vous de lecture et forment autant de bouées pour opérer une traversée de l'œuvre sans trop d'encombres. Les propos de Mayssam, élève de 3<sup>e</sup> de ma recherche exploratoire, montrent que les dispositifs didactiques proposés constituent parfois le meilleur substitut à la lecture de l'œuvre : « Ben on n'a pas besoin de le lire parce qu'elle nous sort des extraits, elle nous explique et on regarde le film. Du coup après on n'a plus besoin de le lire » (TDP 142).

Dans la séquence sur *Andromaque*, les études d'ensemble sont rares (10 % du temps de travail total de la séquence), alors que les lectures analytiques occupent la majorité du temps de travail (57 %), le reste du temps étant occupé à bâtir des connaissances en histoire littéraire par des apports magistraux ou des études de corpus. Les études d'extraits jouent un rôle essentiel dans une étude centrée sur la compréhension de l'œuvre. Pour comprendre la fiction, les élèves de 2<sup>de</sup> travaillent à identifier les personnages principaux et leurs relations, à appréhender leurs états mentaux et à repérer les mobiles de leurs actions, lors de chaque lecture analytique. En effet, les questions qui guident chaque lecture analytique témoignent de la prégnance de ce travail mené tout au long de l'étude d'*Andromaque*. Le questionnaire d'étude de la scène d'exposition s'articule en deux parties : « compréhension de la scène » et « ce qui est important pour comprendre la suite de la pièce » ; 5 des 9 questions portant sur la scène 2 de l'acte II interrogent sur les relations entre les personnages (« Quels sont les personnages en présence ? Que savez-vous sur eux ? Quels liens les unissent ? » ; « Quelle nouvelle Oreste apporte-t-il à Hermione ? Qu'apprend-il sur les sentiments qu'elle a à son égard ? » ; « Quelle mission Hermione donne-t-elle à Oreste à la fin de la scène ? » ; « Est-ce étonnant ? Pourquoi ? »). La consigne « Expliquez ce que vous avez compris » revient pour 2 des 5 lectures analytiques. Les sentiments et les intentions des personnages font l'objet de questionnements récurrents : « Quels sentiments sont exprimés ? » (LA de la scène 4, acte I), « Repérez les sentiments qui

s'expriment dans l'extrait » (LA de la scène 1, de l'acte V), « Dans quel état d'esprit est Oreste ? » (LA de la scène 5 de l'acte V). Le devoir maison (donné le 3/10/2018) exige la réécriture dans la langue d'aujourd'hui d'une partie de la scène 4 de l'acte I. La compréhension est à n'en pas douter au centre de ces études d'extraits, ce que confirme l'enseignante regrettant de ne pas avoir pu souvent aller au-delà : « On a moins travaillé sur le texte, on a travaillé sur la compréhension mais moins sur les mots du texte » (TDP 60). L'étude de l'œuvre par extraits (Louichon et Eugène, 2019) permet de comprendre progressivement l'œuvre non-lue en reconstituant, par morceaux, le puzzle que peut former pour les NLS l'histoire du livre non-lu. Ainsi, un dispositif d'accompagnement à la lecture, motivé par la complexité d'une œuvre, peut être dévoyé par les NLS puisqu'il leur offre l'opportunité d'apprendre progressivement ce qui se passe dans une œuvre qu'ils n'ont pas lue.

Une NLS comme Lucie (IF 8) met en évidence dans ses déclarations le rôle déterminant du tissage (Bucheton et Soulé, 2009) dans cette modalité d'étude et de (non-)lecture de l'œuvre. Le tissage, geste professionnel reliant des savoirs entre eux, se repère par des gestes de rappel (Aeby Daghe, 2014 : 74) visibles à la présence d'indications de temps, de verbes de rappel ou, plus généralement, par la référence au résumé. Chaque étude d'extraits débute par un temps où la classe situe le passage à étudier<sup>1</sup>. Lors de l'étude de la scène 4 de l'acte I, certains vers de la scène 2 sont rappelés et commentés afin que tous sachent que Pyrrhus refuse de livrer Astyanax à Oreste ; l'étude de la scène 1 de l'acte V s'ouvre sur un temps d'échange pour déterminer ce qui s'est passé avant cette scène et quelle place elle occupe dans la pièce. Ce tissage est le plus souvent de courte durée (4 à 5 minutes) et réalisé par des LS. Il prend aussi, pour cette œuvre théâtrale, une autre forme que l'échange oral lorsque l'enseignante fait écouter ou voir la scène qui précède l'extrait à étudier. Ces temps sont déterminants pour les NLS comme on peut le déduire des propos de Lucie :

*Alors comment tu fais pour compenser ? / Ben je me dis, ne pas l'avoir lu est-ce que c'est gênant dans le cours ?*

*Ben ça dépend euh // enfin si ... / Non / Non je trouve pas ça gênant. Si on doit étudier un passage en classe, du coup on l'étudie en classe, donc euh / je trouve pas ça gênant.*

*Pour comprendre le passage à étudier, ça te gêne pas ?*

*Non parce que normalement ils expliquent avant ce qu'il s'est passé.*

*C'est qui « ils » expliquent, c'est qui « ils » ?*

*Ben les autres élèves ou la prof (rires). Du coup ça me permet de me situer, de mieux comprendre l'histoire.*

*Donc t'as pas ressenti ça comme une gêne cette année par exemple ?*

*Non. (TDP 128-134)*

---

<sup>1</sup> La question de la situation de l'extrait dans l'économie générale de la pièce est aussi posée lors des évaluations.

On voit qu'après un temps d'hésitation, Lucie ne considère pas sa non-lecture comme une gêne lorsque l'étude de l'œuvre se confond avec l'étude d'extraits de l'œuvre. Ces propos mettent en avant le rôle des échanges lors du tissage qui sert à situer l'extrait.

Chaque début de séance permet de relier l'extrait étudié à ce qui l'a précédé et l'étude de l'extrait suivant poursuit le tricotage auquel se livre le NLS pour parvenir à réaliser son propre ouvrage, un texte au sens étymologique. Ainsi le NLS se construit une image personnelle du livre non-lu, issu en grande partie du livre fantôme, le livre virtuel évoqué par la classe, qui n'est jamais, d'après Bayard, le livre réel. C'est donc à la fois le dispositif qu'est le parcours dans l'œuvre (étude de plusieurs extraits dans l'ordre du livre) et les temps à proprement parler de tissage en début de séance sur l'extrait qui permettent au NLS de suivre à la fois l'intrigue et la progression de l'étude. Il est tout à fait significatif de voir que quatre élèves qui déclaraient dans leur questionnaire en fin d'étude d'*Andromaque* n'avoir lu que des extraits de l'œuvre, et pour l'un en signalant même entre parenthèses que ces extraits étaient ceux étudiés en classe, considèrent lors de leurs entretiens avoir lu l'œuvre. Bien sûr, cette distorsion peut être un effet de la mémoire, mais il me semble davantage que Kévin (IF -1), Julia (IF 2), Lucas (IF 4) et Aymeric (IF 4) croient véritablement avoir lu l'œuvre en raison du parcours opéré en classe dans l'œuvre. Lorsque je demande à Kévin ce qu'il a lu de la tragédie de Racine, il déclare : « En classe on l'a lue en entier en fait » (TDP 56). Ces distorsions entre déclarations en entretien et dans le questionnaire participent au faible indice de confiance attribué à Kévin ; je ne pense pourtant pas que la parole de Kévin soit mensongère ici mais bien plutôt que sept mois après l'étude de l'œuvre le parcours dans la tragédie construit par l'étude de cinq extraits se confond à présent pour lui avec la lecture de l'œuvre.

La manière dont l'étude d'*Andromaque* est menée (parcours dans une œuvre privilégiant l'étude d'extraits qu'une phase de tissage vient situer à chaque début de séance et prédominance du travail de la compréhension) permet aux NLS de traverser l'œuvre non-lue. Certains d'entre eux, l'étude achevée, ont même le sentiment d'avoir lu intégralement l'œuvre, toute lecture n'étant jamais qu'un parcours. Les NLS parviennent-ils pour autant à une aussi bonne maîtrise de l'histoire que les lecteurs ? L'évaluation de fin de séquence sur l'œuvre qui, nous allons le voir, se focalise en grande partie sur le matériau fictif confirme les résultats du contrôle de lecture.

### 3.1.2. L'évaluation finale

L'analyse de l'évaluation qui survient cette fois en fin de séquence, et sanctionne l'étude de la première OI de cette classe, confirme le poids de la compréhension dans cette séquence et l'importance de la connaissance de la diégèse. Elle met également en évidence la diversité des NLS au regard de leurs résultats.

L'évaluation se divise en deux parties<sup>1</sup>. La première consiste en l'étude d'un extrait de l'œuvre, le dénouement (scène 5 de l'acte V), la seconde invite les élèves à corriger un résumé erroné de l'œuvre. Chacune des parties est notée sur 10. L'étude de l'extrait accorde une part non-négligeable aux constituants essentiels de l'histoire comme les quatre questions posées nous en convainquent (1/ Situez la scène dans la pièce 2/ Que se passe-t-il ? Expliquez ce que vous avez compris. 3/ Dans quel état d'esprit est Oreste ? 4/ Que pensez-vous de ce personnage ?<sup>2</sup>). Trois d'entre elles évaluent la compréhension du passage. La correction du résumé erroné accorde une part encore plus importante à la diégèse : le travail n'est d'ailleurs plus de chercher à comprendre l'histoire mais de faire la démonstration de sa connaissance de la diégèse. En effet, il exige des élèves de connaître les relations entre les personnages et notamment la filiation des personnages mythologiques, les motivations de leurs actions ainsi que le lieu voire la durée de certains événements. Les connaissances évaluées sont donc bien celles qui touchent au matériau fictif. La consigne et le résumé donnés à la fin de la séquence 2, au mois d'octobre, sont reproduits ci-dessous ; les erreurs à repérer et corriger sont surlignées.

Voici un résumé de la pièce dans lequel se sont glissées dix erreurs, trouvez-les et rectifiez-les (10 points).

**Depuis trois ans**, Pyrrhus, de retour de la guerre de Troie, garde comme captifs **dans sa ville de Sparte**, Andromaque, **la veuve de Pâris**, et son fils Astyanax. Il aime sa prisonnière et est prêt à renvoyer auprès de **son père Agamemnon**, sa fiancée, Hermione, si Andromaque accueille favorablement son amour. Mais, devant sa résistance, il menace la vie de son fils. Justement, Oreste, ambassadeur des Grecs et soupirant d'Hermione, vient lui demander de le leur livrer afin que s'éteigne tout danger de voir se relever la ville de Troie. Hermione, **amoureuse d'Oreste**, l'avait précédé dans cette intention. Andromaque supplie Hermione de fléchir Pyrrhus. Celle-ci, **émue par sa détresse, lui promet de l'aider**, mais le roi reste inflexible et pose un ultimatum à sa captive : qu'elle l'épouse et son fils est sauvé. Alors, **convaincue par sa confidente, Céphise**, Andromaque accepte le mariage mais songe à se suicider aussitôt après. Cependant les noces s'apprêtent. Oreste, **furieux de l'échec de sa mission**, tue **de sa main** Pyrrhus au moment de la cérémonie. Andromaque lance à sa poursuite la garde du roi. Oreste, **accompagné d'Hermione** et de fidèles compagnons n'a plus qu'à prendre la fuite sur la flotte grecque.

---

<sup>1</sup> Évaluation disponible en annexe (5.2.3).

<sup>2</sup> Les deux premières questions sont notées sur 2 points, les deux dernières sur 3.

Si l'on isole cette deuxième partie de l'évaluation, le résumé erroné, on aboutit aux mêmes conclusions que celles faites pour le contrôle de lecture : les LS réussissent en général mieux les évaluations qui les interrogent sur la diégèse de l'œuvre (cette fois étudiée et non seulement à lire) que les NLS, mais certains NLS savent répondre avec succès à ce type d'exercice. Aucune question portant sur la diégèse ne permet aux LS de se démarquer de manière significative des NLS.

En effet, le tableau (annexe 4.3) propose un panorama des résultats des élèves de la classe à l'exercice du résumé erroné. Pour réaliser ce tableau, j'ai totalisé le nombre d'erreurs correctement repérées et le nombre d'erreurs correctement corrigées pour chaque élève en précisant à côté du nom de chacun d'entre eux quelle part de l'œuvre avait été lue. Cinq élèves (en grisé) n'ont pas été retenus dans le total des moyennes et dans le détail de mon analyse dans la mesure où, pour quatre d'entre eux, les déclarations en entretien et dans le questionnaire ne permettent pas de s'assurer de la lecture ou de la non-lecture de l'œuvre et/ou que leur IF est faible. Robin (IF 4), quant à lui, n'a pas compris l'exercice (il a cru qu'il fallait corriger des erreurs orthographiques) ; il est également exclu des moyennes. On compte donc 17 NLS et 10 LS pour cette épreuve.

Le constat général corrobore les résultats du contrôle de lecture : les 10 LS réussissent mieux l'épreuve que l'ensemble formé par les 17 NLS, même après étude de l'œuvre. En effet, la moyenne des lecteurs est plus élevée d'1 point pour les erreurs corrigées et d'1,8 points pour les erreurs repérées que celles des NLS (erreurs repérées : 6,2 LS contre 4,4 NLS – erreurs corrigées : 4,4 LS contre 3,47 NLS). Aucun LS ne repère moins de 3 erreurs alors qu'ils sont 7 chez les NLS dans cette situation. Pour chaque réponse, le taux de réponse exacte est plus élevé chez les LS que chez les NLS. Mieux vaut donc être lecteur de l'œuvre que non-lecteur pour réussir les évaluations qui privilégient la diégèse. Cependant, la différence entre les résultats des LS et des NLS est moins importante que pour le contrôle de lecture, ce qui prouve que les NLS ont tiré profit des cours dispensés sur la tragédie.

Je ne constate pas de différence notable entre ce qui est connu des LS et ce qui l'est des NLS. NLS comme LS repèrent plus facilement trois erreurs (deux portant sur des nœuds de l'intrigue : l'une sur les relations dans le triangle amoureux, Hermione-Pyrrhus-Andromaque, l'autre sur les liens conjugaux entre Andromaque et Hector ; la troisième concernant le suicide de Hermione, dont la nouvelle est apportée par l'extrait à étudier) ; LS comme NLS échouent lorsqu'il leur est demandé de mettre en avant le rôle de la consultation de l'âme de son défunt

époux par Andromaque ou celui des compagnons d'Oreste dans le meurtre de Pyrrhus. Aucune question spécifique ne permet de discriminer un NLS d'un LS.

Les disparités entre NLS, comme pour le contrôle de lecture, sont très fortes. Julia (IF 2), Mathis (IF 3) et Iven (IF 4) ne repèrent qu'une ou deux erreurs alors qu'Antoine (IF 8), Lily (IF 5), Soig (IF 9) et Sarah (IF 6) en décèlent 7 ou 8. Antoine fait même tout aussi bien que le meilleur des lecteurs. Cette analyse confirme donc les résultats de la précédente évaluation : les LS réussissent globalement mieux les évaluations portant sur la diégèse, aucune question ne permet de discriminer avec précision LS et NLS, quelques NLS ont des performances similaires aux meilleurs des lecteurs.

Cette deuxième évaluation confirme le poids accordé par l'enseignante de la classe à la maîtrise de la diégèse dans une séquence largement consacrée à la compréhension d'une œuvre jugée particulièrement difficile comme les témoignages des LS et des NLS l'ont souligné dans la partie précédente<sup>1</sup>. Même s'il est peu rigoureux de tenir un propos général à partir d'un cas particulier, je fais l'hypothèse que cette centration sur la diégèse n'est pas spécifique à cette enseignante de Lettres. La compréhension occupe une place importante dans d'autres classes, comme l'ont montré les projets Gary (Dufays et al., 2020) et Pelas (Ahr & De Peretti, 2020). Ainsi, la représentation des élèves pour lesquels lire une œuvre équivaut à en maîtriser le matériel diégétique pourrait être une conséquence des pratiques d'enseignement de la littérature, notamment lorsque le travail de la compréhension escamote d'autres enjeux littéraires.

Afin de mettre en évidence le travail que fournissent les NLS lors des temps de travail consacrés à la compréhension des œuvres, j'étudierai leur activité en classe lors de huit séances. Cette étude permettra d'expliquer, en partie, la disparité des résultats et de percevoir le profit que les NLS peuvent tirer d'une participation active en classe.

### 3.2. Tentative d'analyse de l'activité des NLS en classe : participation vs discrétion

L'analyse de l'activité d'un élève en classe ne peut se réduire à l'observation de sa participation. Néanmoins, elle en est un premier indice. En m'appuyant sur les prises de parole des élèves lors de huit séances de classe et sur leurs témoignages lors des entretiens, je chercherai à savoir si les NLS sont des élèves actifs en cours ou si au contraire les échanges sur

---

<sup>1</sup> Voir les raisons de ne pas lire, chapitre 6.

les œuvres imposées sont davantage menés par les lecteurs de ces œuvres. Peut-on percevoir des différences entre NLS dans leur engagement lors des échanges sur les œuvres qui pourraient expliquer leurs différences de résultats et amorcer une typologie des NLS ?

### 3.2.1. *La discrétion comme nature ou comme stratégie ?*

Lorsque j'ai interrogé Mayssam durant ma recherche exploratoire pour savoir quelle attitude elle adoptait en classe lorsqu'elle n'avait pas lu l'œuvre imposée, sa réponse a été sans ambiguïté :

Ben d'jà si je suis en classe par exemple et que j'ai pas lu le livre, ben, contrairement aux autres jours, ben, je regarde la prof, je regarde pas ailleurs, je fais genre que je suis concentrée.

*Ah ouais ?*

Je bavarde pas pour pas attirer l'attention sur moi et qu'après elle me demande.  
(Mayssam, TDP 252-254)

Il s'agit donc pour cette élève, habituellement volubile et dissipée, de prendre le masque de l'élève attentive pour éviter que ne se repère sa non-lecture. Cacher sa non-lecture consiste à ne pas se faire remarquer. Allen, quant à lui, me précise qu'il faut avant tout « se faire oublier », « être discret » (entretien Allen, TDP 211) confirmant la stratégie de Mayssam. À regarder de plus près la classe de 2<sup>de</sup> suivie, les choses semblent plus complexes.

Pour savoir si les élèves, lorsqu'ils s'étaient dérobés à l'obligation de lire l'œuvre imposée, cherchaient à se faire oublier, j'ai analysé les tours de parole de quatre séances de la classe de 2<sup>de</sup> filmée durant la séquence sur *Le Colonel Chabert* (séances en classe entière des 18/01 et 8/02 ; séances en module des 18/01 et 8/02<sup>1</sup>) et en cumulant les prises de parole de chaque élève<sup>2</sup> sur ces quatre cours, j'ai classé les élèves selon leur participation en classe. Je tente de savoir si les NLS interviennent moins en cours que les LS.

Les résultats sont les suivants<sup>3</sup> :

---

<sup>1</sup> Disponibles en annexe 3.3.

<sup>2</sup> 5 élèves ont été exclus de ce décompte, soit parce que leurs déclarations sur *Le Colonel Chabert* ne permettent pas de savoir ce qu'ils en ont lu (Pierre, Kévin, Lou), soit parce qu'ils ont eu trop d'absences lors de ces séances (Clément, Iven).

<sup>3</sup> Le nombre entre parenthèses indique le nombre de prises de paroles durant les quatre séances.

Participation	Élèves	Total	Total cumulé
LS silencieux (moins de 5 prises de parole)	Maria (2), Louna (2), Lucie (4), Léna (2), Anna (1), Nathan (0), Irène (0)	7 (41 %)	8
LS discrets (entre 5 et 12 prises de parole)	Elsa (12)	1 (6 %)	
LS entrepreneurs (entre 13 et 20 prises de parole)	Valentin (16), Maxime (18)	2 (12 %)	9
LS très entrepreneurs (plus de 20 prises de parole)	Robin (27), Alex (40), Mathieu (24), Louis (90), Hugo (52), Marine (46), Zoé (52)	7 (41 %)	
Participation	Élèves	Total	Total cumulé
NLS silencieux (moins de 5 prises de parole)	Lucas (3), Sarah (2), Yann (0), Julia (4), Antoine (2)	5 (38,5 %)	7
NLS discrets (entre 5 et 12 prises de parole)	James (8), Étienne (9)	2 (15,5 %)	
NLS entrepreneurs (entre 13 et 20 prises de parole)	Soig (18), Chloé (20),	2 (15 %)	6
NLS très entrepreneurs (plus de 20 prises de parole)	Lily (30), Théo (44), Mathis (23), Aymeric (81)	4 (31 %)	

*Participation des élèves sur Chabert 1*

Les résultats de ce tableau doivent être pris avec précaution car ils ne reposent que sur quatre séances. Le taux indiqué ne vise pas la généralisation mais permet de comparer LS et NLS dont le nombre total diffère.

Si l'on compare, chez les LS et les NLS, les élèves qui participent (catégories des élèves entrepreneurs et très entrepreneurs réunies) et les élèves en retrait (catégories des élèves silencieux et discrets réunies), la différence n'est guère significative. L'ensemble des élèves qui n'a pas lu *Le Colonel Chabert* ne se terre pas dans le silence pendant l'étude de l'œuvre. Ne pas avoir lu l'œuvre étudiée n'empêche pas Lily (IF 5), Théo (IF 5), Mathis (IF 3) et Aymeric (IF 4) de prendre activement part aux discussions sur le livre, tout comme Soig (IF 9) et Chloé (IF 10). Aymeric (81 TDP) rivalise même avec le plus grand parleur, qui demeure un LS, Louis (90 TDP), les LS conservant l'avantage de la parole sur les NLS. En proportion, on trouve à peu près autant d'élèves silencieux chez les LS que chez les NLS. Dans cette classe de 2<sup>de</sup>, on peut donc affirmer que la parole circule entre LS et NLS, sans qu'elle soit monopolisée par les premiers, même s'ils participent un peu plus ; les NLS ne sont pas en reste ; certains élèves se taisent, ou participent très peu et, parmi eux, on compte une part équitable de LS et de NLS. Garder le silence n'est pas une preuve de non-lecture.

Pour savoir s'il s'agit d'une stratégie, il faut à présent se focaliser sur les élèves qui ont changé de statut entre les deux séquences d'OI. Huit élèves se trouvent dans cette situation : Robin, Valentin, Lucie, Léna, Maria, Louna, Alex et Aymeric, passés de LS à NLS, ou

inversement, entre l'étude d'*Andromaque* et celle du *Colonel Chabert*. Après avoir cumulé leur prise de parole durant quatre séances d'*Andromaque*, les résultats sont les suivants :

Élèves	Nombre de prises de parole	
	LS	NLS
Maria (IF 3)	2	1
Louna (IF 9)	2	0
Lucie (IF 8)	2	0
Léna (IF 7)	2	1
Alex (IF 3)	40	29
Valentin (IF 6)	16	8
Robin (IF 4)	27	1
Aymeric (IF 4)	44	81

Tableau 9 : Participation des élèves selon qu'ils sont LS ou NLS

Parmi ces 8 élèves, 4 (Lucie, Léna, Maria et Louna) restent des élèves silencieuses qu'elles aient lu ou non l'œuvre imposée ; le silence semble donc davantage lié à une attitude en classe chez ces jeunes filles plutôt qu'au statut de (non-)lectrices scolaires. Trois garçons, Valentin, Alex et Robin participent davantage en ayant lu l'œuvre. Pour Robin, l'évolution est presque une transformation. Cet adolescent, qui n'avait presque pas ouvert la bouche lors de la séquence sur *Andromaque*, ose prendre la parole en ayant lu le roman de Balzac ; de NLS silencieux, il devient LS très entreprenant. Aymeric, quant à lui, est le seul à faire le chemin inverse, s'impliquant davantage lors de l'étude de l'œuvre non-lue que de l'œuvre lue<sup>1</sup>.

Les parcours ne sont donc pas univoques. Il existe des élèves effacées, qui le restent qu'elles aient ou non lu l'œuvre imposée. À contrario, un élève comme Aymeric, assez expansif, se sent tout aussi à même de parler d'une œuvre qu'il l'ait lue ou non. Pour lui, il est même peut-être d'autant plus important de prendre part aux discussions sur l'œuvre qu'il ne l'a pas lue. La communauté de (non-)lecteurs formée par la classe lui permet alors de combler le vide informatif laissé par sa non-lecture. En revanche, d'autres élèves, et peut-être en particulier des élèves timides comme Robin et Valentin, ont davantage besoin de la légitimité accordée par la lecture de l'œuvre pour oser en parler. Peut-être ont-ils aussi plus de mal à construire un discours sur une œuvre non-lue que d'autres NLS. On peut penser que la lecture de l'œuvre donne davantage d'assurance à ceux qui en ont peu, même s'il faudrait pour en être tout à fait certain pouvoir isoler ce paramètre ou mener une étude à plus grande échelle pour s'en assurer.

<sup>1</sup> Je précise que, sur *Andromaque*, les déclarations d'Aymeric divergent entre le questionnaire papier et l'entretien. Néanmoins, quelle que soit l'étendue de sa lecture de la pièce, on peut être sûr qu'il a davantage lu *Andromaque* que *Le Colonel Chabert*, œuvre pour laquelle il est plus investi lors de son étude.

Allen et Mayssam faisaient de la discrétion une stratégie du NLS. Ces résultats n'invalident pas cette hypothèse. Il est possible que quelques élèves de la classe observée préfèrent participer un peu moins quand ils n'ont pas lu l'œuvre. Le silence ne permet néanmoins pas de distinguer les NLS des LS. La discrétion apparaît davantage comme une attitude scolaire indépendante de la (non-)lecture scolaire que comme un rôle qu'endosseraient certains élèves NLS. On trouve des NLS discrets ou timides comme on trouve des LS discrets et timides. À l'inverse, certains NLS participent activement en cours, voire, comme Aymeric, s'engagent d'autant plus dans l'étude de l'œuvre qu'ils ne la lisent pas. Il convient à présent d'étudier ce que disent les NLS lorsqu'ils prennent la parole sur les œuvres non-lues.

### 3.2.2. *Les NLS entreprenants : une prise de risque rentable*

On compte 2 NLS entreprenants (Soig et Chloé) et 4 NLS très entreprenants (Lily, Théo, Mathis, Aymeric) dans le tableau de répartition de la parole des quatre séances portant sur *Le Colonel Chabert*. Pourtant, parler d'une œuvre que l'on n'a pas lue, c'est s'exposer face à la classe et à l'enseignante et peut-être révéler que l'on s'est dérobé à une obligation scolaire.

La prise de risque est minimale quand elle consiste à répéter ce que certains LS ont mis au jour. Ainsi, Théo se fait le porte-parole du travail mené en groupe (séance 2) pour commenter la première phrase du roman de Balzac (annexe 3.3.3, TDP 27 et 29), pour dévoiler l'intention du colonel Chabert se rendant chez Derville (TDP 74) ou préciser des informations sur le comte (TDP 74) ; Étienne (IF 9) avance des informations sur le lieu de l'action (TDP 72), l'accueil que les avoués réservent au colonel (TDP 72) et l'ascension de la comtesse (TDP 138), que le travail de la séance précédente lui a permis de vérifier. Lors de cette séance, j'ai pu observer Étienne<sup>1</sup> questionner son enseignante en feignant d'hésiter entre plusieurs réponses afin d'obtenir la réponse à la question 4 du photocopié. On peut donc affirmer que certaines prises de parole ne sont pas seulement destinées à répondre aux sollicitations professorales, mais entrent également dans une stratégie pour recueillir des informations sur la diégèse. Soig (IF 9) n'hésite pas à demander des précisions sur l'œuvre non-lue au risque de se faire repérer comme NLS par l'un de ses camarades :

E : Oui, mais aussi il [le colonel Chabert] a entendu une conversation qu'il n'aurait pas dû entendre

Soig : Entre qui et qui ?

Aymeric (*en aparté*) : Tu l'as pas lu ? (*Soig fait non de la tête*) (annexe 3.3.2, l. 448 à 450)

---

<sup>1</sup> Séance du 11 janvier 2019, pas de verbatim, note sur mon cahier ethnographique : « Étienne questionne A. pour avoir la réponse à la question 4 ».

Parler d'une œuvre que l'on n'a pas lue fait également courir le risque d'avancer des éléments erronés sur l'histoire que l'on ne connaît pas ou que l'on connaît peu, méprise dont sont victimes Théo ou Antoine, qui, devant les moues dubitatives des lecteurs, se corrigent aussitôt :

Même quand il était vivant qu'il lui envoyait des lettres, elle a même pas voulu l'aider, ou quoi que ce soit elle l'a laissé dans ses problèmes, même pas l'aider, parce que c'était quand même son mari, elle a quand même fait des enfants avec. Non, non, non, elle avait pas fait des enfants. (Théo, annexe 3.3.6, TDP 175)

Est-ce qu'il avait déjà de l'argent ? Non, il avait pas encore d'argent. (Antoine, annexe 3.3.6, TDP 187)

Ces erreurs pourraient trahir les NLS mais les hésitations, les doutes, les oublis ou les incompréhensions ne leur sont pas réservés. Ainsi, si on reprend la scène durant laquelle Soig est démasqué par Aymeric :

E : Oui, mais aussi il [le colonel Chabert] a entendu une conversation qu'il n'aurait pas dû entendre

Soig : entre qui et qui ?

Aymeric (*en aparté*) : tu l'as pas lu ? (*Soig fait non de la tête*)

E : dans, dans laquelle euh... on a... euh... justement Delbecq qui annonce à la comtesse qu'il est arrivé à... à euh... retenir ce qu'il voulait de...

Zoé : Il était derrière la porte ?

E : Oui, il y a un moment où il va... Alors, je sais que c'est... Il y a aussi dans le jardin, il entend, il est derrière une haie et il entend aussi le... le personnage... les personnages qui parlent, donc c'est une conversation qui va... enfin, qui va trahir les, les sentiments de la comtesse. (annexe 3.3.2, l.451 à 459)

on constate que le NLS n'est évidemment pas le seul à avoir besoin de précisions sur l'œuvre. Zoé (IF 5), qui intervient ici pour clarifier la position du colonel dans cette scène, a lu l'œuvre. Aussi, le NLS court-il un risque limité en questionnant la classe pour recueillir les informations qu'il lui manque puisque cette pratique est partagée par les lecteurs pour lever certaines incertitudes liées à l'oubli inhérent à la lecture ou liées aux difficultés de compréhension du corpus scolaire. Certaines de ces incompréhensions sont parfois communes aux LS et NLS. Lors d'un travail en groupe portant sur un extrait du roman de Balzac, Lily (IF 5), NLS, et Léna (IF 7), LS (mais qui avoue avoir abandonné sa lecture avant de la reprendre parce qu'elle la jugeait difficile) ne parviennent pas à saisir un élément du récit. Léna se propose alors pour solliciter leur enseignante : « (*À Lily*) Attends, si tu veux, je demande à la prof. (*Léna lève la main, Lily continue de feuilleter le PDF*) (*à l'enseignante*) J'ai pas compris le passage avec le bureau de greffe » (TDP 15, séance du 15/02/2019). Il est donc d'autant plus aisé, quand on est NLS de feindre l'incompréhension pour se faire expliquer, en classe l'œuvre que LS et NLS sont confrontés aux mêmes embarras. Ces observations confirment les propos de M. Lebrun (2011) faisant de l'incompréhension une des stratégies d'évitement de la lecture repérant que, lors d'une lecture imposée en classe, certains élèves ne lisaient pas l'extrait ou le texte court et

feignaient ensuite de ne pas l'avoir compris pour qu'on le leur résume. Ainsi, Aymeric demande à la classe : « Pourquoi la comtesse ne souhaite pas reconnaître Chabert [...] ? » (annexe 3.3.5, l. 144) et fait part de ses difficultés : « C'est bizarre, je ne comprends pas » (l. 153), sans que ses interventions ne le fassent passer pour un NLS aux yeux de son enseignante (cf. annexe 2.2). Au contraire, l'implication d'Aymeric participe à l'image que l'enseignante se fait de cet élève, jugé lecteur, car « scolaire », dans la justification qui accompagne son pronostic.

Certains élèves ne se contentent pas d'avancer ou de feindre l'incompréhension mais vont plus loin en mettant en avant une réponse, quand bien même ils pensent que celle-ci est erronée, pour obtenir de leur enseignante les informations qu'il leur manque. C'est ce que m'a révélé Neïla, élève de 3<sup>e</sup>. Quand je lui ai demandé, lors de la phase exploratoire de ma recherche, si elle répondait aux questions de l'enseignante exclusivement si celles-ci portaient sur des passages lus, elle m'a répondu par la négative en précisant : « Parce que même des fois quand je sais que c'est pas forcément la bonne réponse, ben je le dis, comme ça elle peut m'expliquer pourquoi c'est pas ça » (TDP 222). Cette technique, que l'on pourrait nommer « technique de harponnage » consiste donc à lancer à la mer diverses propositions jusqu'à obtenir la bonne. Lily comme Théo avancent ainsi des hypothèses sur un passage qu'ils ne connaissent pas. Alors que l'enseignante cherche à leur faire retrouver ce dont est dépourvu Chabert pour prouver son identité, on les entend proposer « une clé ? » (annexe 3.3.6, TDP 112), « une signature ? » (TDP 116). Il n'est pas sûr qu'ils usent exactement de la stratégie de Neïla (prêcher le faux pour savoir le vrai). Peut-être tentent-ils, en fondant leur proposition sur une cohérence externe, d'y voir plus clair dans l'œuvre et de satisfaire une demande professorale. Il n'empêche que des NLS comme Aymeric ou Soig tirent profit de leurs interventions, aussi bien au regard de l'image qu'ils renvoient à l'enseignante en participant, qu'au regard de leur connaissance de l'œuvre, et poursuivent ainsi en classe leur collecte d'informations sur l'œuvre non-lue.

Le NLS entreprenant court peu de risque d'être démasqué. En effet, les oublis, doutes et incompréhensions étant aussi le lot du lecteur, et à fortiori de l'apprenti-lecteur en situation scolaire, il peut demander des précisions, faire des hypothèses de sens ou manifester son embarras sans que cela ne joue en sa défaveur. Au contraire, les commentaires laissés par l'enseignante, lorsque je lui ai demandé de classer ses élèves en lecteurs ou non-lecteurs de l'œuvre étudiée, révèlent que la participation d'un élève est à ses yeux un indice de lecture de l'œuvre. Cette appréciation joue en faveur de 4 NLS pour *Andromaque* (Chloé, Soig, Lily et Léna) et en faveur de 7 NLS pour *Le Colonel Chabert* (Aymeric, Chloé, Soig, Antoine, Étienne, Lily et Théo) même si elle nuance son jugement pour deux d'entre eux, estimant que Théo et

Soig ne sont peut-être pas allés jusqu’au bout du roman de Balzac. Le cours, parce qu’il est le lieu du travail de compréhension d’œuvres résistantes, constitue donc une ressource privilégiée du NLS.

### 3.2.3. *Les NLS silencieuses : ce qui se joue dans le silence*

Chercher à reconstruire le travail effectué par un élève, à partir des traces d’activité (discours en classe, productions écrites, photographies de ses prises de note en cours) ou à partir de son discours sur son activité (entretien et en particulier instructions au sosie lors des entretiens) n’est pas chose aisée. La difficulté se corse lorsque les traces d’activité en cours sont plus ténues en raison du silence de l’élève. L’entreprise me semble pourtant indispensable afin de ne pas laisser de côté un nombre important d’élèves dans cette classe où plusieurs prennent peu, voire ne prennent jamais la parole. De plus, l’absence de participation ou la fréquence de la participation apparaît comme un critère de distinction entre LS et NLS dans les pronostics de l’enseignante. En effet, dans le tableau que je lui demande de compléter après l’étude des œuvres intégrales, elle recourt sept fois à ce critère pour *Le Colonel Chabert* (3 erreurs en faveur des élèves) et huit fois pour *Andromaque* (4 erreurs dans un sens comme dans l’autre). Au même titre que l’enseignante, Lily, accorde à ce critère une valeur distinctive :

Par exemple quand on était en groupe quand elle [l’enseignante] nous regardait ben j’participais pas du tout donc j’pense qu’elle sait que je connaissais pas trop l’histoire et quand on répondait aux questions ben j’participais pas non plus donc j’pense qu’elle sait que j’l’ai pas lu. (TDP 216)

Or, j’ai montré ce que ce critère semblait peu efficace pour repérer les NLS. Comme l’affirme Lucie :

On les voit qu’en classe, on peut pas penser si cette personne lit ou ne lit pas, enfin... / Pour moi je... par exemple ils peuvent très bien s’imaginer que je lis alors que pas du tout, justement ils sont pas chez moi pour voir. Ils me voient qu’en classe euh en train de travailler et puis voilà. C’est pour ça que je disais qu’on pouvait pas savoir. (TDP 146)

D’ailleurs, Lily, non-lectrice du roman de Balzac, discrète pendant les premiers cours sur l’œuvre comme elle le souligne elle-même, mais plus entreprenante dans les cours suivants, a été considérée comme lectrice de l’œuvre par son enseignante...

Que se joue-t-il alors dans le silence des NLS taiseux ?

Quelques cas brossent des portraits hétérogènes de NLS silencieuses et mettent au jour une situation très contrastée.

Comme le signalait P. Bayard, il y a non-lecture et non-lecture. L'une peut être indifférence voire hostilité aux livres, l'autre, au contraire, s'accompagner de curiosité. Ainsi, j'opposerai le portrait de deux NLS. Sarah (IF 6) comme Lucie (IF 8) sont des élèves qui prennent rarement la parole en cours. Pourtant, la discrétion de Lucie n'est pas absence d'activité. Comme elle me le révèle en entretien, elle est non seulement attentive à ce qui se passe en cours, mais intéressée par ce qu'avancent ses camarades :

*Et ça t'ennuie pas toi, dans la mesure où tu n'as pas lu l'œuvre ?*

Non.

*Non ? Est-ce que tu peux m'expliquer ?*

Ben qu'est-ce ça veut dire ça ça m'ennuie pas ?

*Ben je sais pas, entendre parler d'une œuvre que tu n'as pas lue ?*

Ah non, non, ça m'intéresse. En fait, j'aime bien écouter les résumés des livres

(TDP 217-222)

Elle semble même entretenir un dialogue intérieur avec les propos de ses camarades sans pour autant faire le choix d'intervenir en cours : « Des fois j'ai déjà une autre réponse en tête » (TDP 234).

À l'opposé Sarah, non lectrice silencieuse, avoue ne pas trop travailler cette année en français faute de trouver beaucoup d'intérêt au cours de littérature : « Cette année, je travaille pas trop en français. Parce que je trouve que les cours euh... ils sont pas pareils que ma prof de français d'avant du coup j'ai un peu de mal » (Sarah, TDP 224). Aussi se réfugie-t-elle dans la rêverie : « quand on l'a pas lu, ben on s'en fiche un peu, on regarde à côté » (TDP 166) et ne parvient pas à se saisir des éléments apportés par le cours pour mieux comprendre l'œuvre : « Quand on l'a pas lu, [...] on comprend pas de quoi on parle donc du coup je suis pas captivée par ce qu'elle dit la prof et ce que les autres ils disent » (TDP 170). L'enregistrement d'un travail en groupe lors de l'étude de la dernière œuvre imposée confirme ce constat. Sarah ne se saisit pas de l'opportunité d'être mêlée à des lecteurs pour construire un discours sur l'œuvre mais est davantage préoccupée par la nouvelle coupe de cheveux de son amie. Parvenue à la fin du temps de travail, aucun discours sur l'œuvre non-lue n'a été construit : « Mais nous, on n'a pas grand-chose à dire en fait parce qu'on l'a pas lu » (TDP 43).

Avoir entendu parler des œuvres, comme le faisait remarquer P. Bayard, et surtout avoir écouté les discours tenus sur l'œuvre, départagent donc certains NLS. Sarah ne perçoit guère l'intérêt qu'elle pourrait trouver au discours des autres quand elle n'a pas lu l'œuvre. Elle oppose ainsi l'évaluation sur l'œuvre lue à l'évaluation sur l'œuvre non-lue, réalisé au petit bonheur la chance : « Moi je sais que *Premier amour* [œuvre lue] et *Colonel Chabert* [œuvre

non-lue] j'étais pas du tout la même [...] mon contrôle [de lecture sur *Premier Amour*] je savais ce que je disais, là [pour l'évaluation sur *Le Colonel Chabert*] j'avais un peu fait au pif » (TDP 160). Lucie, quant à elle préfère simplement travailler dans le silence : « Ben du coup j'aime bien travailler dans le silence. Enfin j'aime bien aussi être aussi à côté de mes copines, parler de temps en temps, mais... / la plupart du temps on va dire, j'écoute, la plupart du temps non c'est tout le temps, j'écoute le cours » (TDP 152).

Silence constructif pour l'une, évocation passive pour l'autre, l'activité des NLS silencieuses est bien différente. Le silence de ces deux NLS n'est pas équivalent et permet aussi d'expliquer certains écarts de notes. Mais il est sans doute, pour Sarah, tout autant une conséquence qu'une des causes de ses difficultés.

L'activité des NLS en classe signale des écarts entre les élèves. Alors que certains se saisissent des opportunités offertes par les dispositifs didactiques de travail de la compréhension pour combler leur non-lecture, d'autres se dispersent ou s'absentent. À l'instar de Lucie, élève silencieuse mais active, je montrerai comment Lily utilise les premières séances de la séquence sur *Le Colonel Chabert* pour se construire une prothèse à sa non-lecture de l'œuvre.

### 3.3. *Le Colonel Chabert*, la compréhension comme préalable

Alors que l'étude d'*Andromaque* est menée en concomitance de sa lecture, le travail en classe de la deuxième OI, *Le Colonel Chabert*, s'engage après que la lecture de l'œuvre est censée avoir eu lieu. Cette modalité d'étude peut s'expliquer pour plusieurs raisons : le roman de Balzac étant étudié au deuxième trimestre, les élèves sont supposés avoir gagné en autonomie dans la lecture, et pouvoir mettre à profit les vacances de Noël pour lire l'œuvre ; la distance entre les élèves et un roman du XIX<sup>e</sup> est peut-être jugée, à tort ou à raison, plus réduite qu'avec une tragédie du XVII<sup>e</sup> ; mais surtout, l'enseignante vise d'autres enjeux que la compréhension globale du texte au premier rang desquels la méthodologie du commentaire de texte. Par conséquent, la saisie de l'ensemble de la diégèse du roman apparaît, non plus comme une finalité de la séquence, mais comme un préalable à l'étude d'extraits conçue comme une propédeutique au commentaire de texte. T. Thévenaz-Christen et S. Aeby Daghé, étudiant l'activité résumante au sein d'une séquence sur *La Fée Carabine* montrent que cette activité « autoriserait le passage d'une composante de l'ordre de l'appropriation du texte centrée sur la diégèse à une composante de l'ordre du commentaire focalisé sur des points ciblés » (2008 : 110). C'est précisément ainsi que je comprends la progression de la séquence sur *Le*

*Colonel Chabert* qui s'ouvre par deux séances consacrées à la saisie globale de la diégèse avant que les études d'extraits, alternant avec des séances de méthodologie sur le commentaire, proposent des interprétations<sup>1</sup> que les élèves ont à justifier. Ces séances fournissent pour « les élèves n'ayant pas lu [...] des bases pour la suite du travail en classe » (Thévenaz-Christen & Aeby Daghé, 2008 : 110).

### 3.3.1. *Lily et les deux premières séances sur Le Colonel Chabert*

Pour une NLS telle que Lily (IF 5), ces premières séances jouent un rôle si déterminant qu'elle juge, à leur issue, qu'elle n'a plus besoin de lire l'œuvre : « On a déjà fait un peu la grosse partie [...], du coup, ce que j'ai compris là, je vais pas en apprendre plus en le lisant » (TDP 154). Ainsi, Lily estime en savoir assez sur *Le Colonel Chabert* après trois séances sur l'œuvre pour pouvoir se passer de cette lecture. Cette jeune fille, dont j'ai eu la chance de faire l'entretien au début de séquence sur le roman de Balzac, m'a offert l'opportunité de comprendre avec précision comment un NLS se saisit du cours sur une œuvre pour se construire un bagage minimal mais suffisant pour poursuivre sans trop de heurts les apprentissages programmés.

Je montrerai comment Lily se construit un texte de lecteur de non-lectrice à partir du texte du lecteur de la classe (Louichon et al., 2020).

A l'instar du texte de lecteur, ce que je nomme « texte de lecteur de non-lecteur » est la reconfiguration de l'œuvre à lire, mais non-lue, par un non-lecteur singulier. À l'opposé du texte de lecteur, il est le produit d'un non-lecteur, non pas l'empreinte laissée par la lecture d'une œuvre chez un lecteur réel, mais l'empreinte laissée par les discours sur l'œuvre chez un non-lecteur. C'est un ensemble à la fois disparate – constitué des traces laissées chez un non-lecteur singulier par des discours sur l'œuvre – et assemblé de manière singulière pour construire l'image du livre non-lu.

Le texte de lecteur du non-lecteur s'appuie sur le texte de lecteur de la classe. Ce dernier est un produit collectif, reconfiguration de l'œuvre issue du travail mené en classe : « une performance de lecture acceptable pour chacun.e et acceptée par tou.te.s » (Louichon et al., 2020 : § 27). Il « constitue une forme de stabilisation du texte donné à lire aux élèves [qui]

---

<sup>1</sup> Exemples de ces interprétations lors des lectures analytiques : extrait n°1 « Pourquoi peut-on parler de dégradation physique, sociale et mentale du personnage ? », « Pourquoi peut-on dire que derrière l'observateur se tient un peintre ? » ; extrait n°2, axes de commentaire à développer : « le réalisme du récit », « un récit vivant, expressif », « un récit fantastique » ; extrait n°3 : « Peut-on dire que nous assistons à la déshumanisation du colonel Chabert ? »

peut s'énoncer en cours de séance mais relève souvent du bouclage, voire de l'institutionnalisation » (§ 27). Je vais analyser deux séances situées au début de la séquence portant sur *Le Colonel Chabert*, séances au terme desquelles un texte de lecteur de la classe émerge, « de manière indirecte et fragmentaire, à travers les énoncés langagiers » (§ 20). Il n'est pas aisé d'isoler ce texte de lecteur de la classe, précisément parce qu'il se présente sous forme fragmentaire et diffuse, et non, par exemple, sous la forme d'un court texte que les élèves copieraient en fin de séance. Mon objectif n'est de toute façon pas de mettre en évidence avec précision ce texte de lecteur de la classe mais de montrer comment le texte de lecteur de non-lectrice de Lily porte les traces du texte de lecteur de la classe et pallie sa non-lecture du roman de Balzac.

J'ai eu la chance de faire passer l'entretien de Lily juste après les vacances de Noël durant lesquelles l'œuvre avait été donnée à lire et d'apprendre que cette élève s'était dérobée à cette obligation<sup>1</sup>, ce qui m'a permis de focaliser durant cette séquence une partie de mon attention et de la construction de mes données sur cette NLS. Je dispose donc de l'ensemble de ses notes de cours durant cette séquence et d'enregistrements audiovisuels de son travail en classe, données sur lesquelles je vais m'appuyer pour mettre en évidence l'activité de Lily durant les premières séances sur l'œuvre non-lue. Je montrerai que cette NLS, par une écoute attentive des deux séances dédiées à la compréhension globale du roman, est parvenue à se construire un texte de lecteur de non-lectrice qui se substitue à la lecture de l'œuvre et l'en dispense. On verra qu'elle a braconné (de Certeau, 1980) sur les terres des lecteurs en exploitant ce qui s'est dit en classe : son texte de lecteur de non-lectrice porte l'empreinte du texte du lecteur de la classe.

L'entretien de Lily me fournit son texte de lecteur de non-lectrice de l'œuvre :

Je sais que c'est quelqu'un [le colonel Chabert] qui a perdu son identité parce qu'on pensait qu'il était mort alors qu'en fait il était vivant, il a été sauvé enfin recueilli par un couple et ensuite il a été amené à l'hôpital suite à une blessure à la tête / euh / que sa femme l'a reconnu durant le procès mais qu'elle lui prouve pas que c'est lui parce qu'elle veut pas se remettre avec lui, elle veut garder toute la fortune et du coup / le colonel il perd sa son identité, il perd tout et il devient fou parce qu'il a aussi perdu sa femme suite à une trahison / et du coup il est envoyé dans un... asile.

*Et c'est quoi cette trahison ?*

Ben ... elle lui avait dit qu'elle essaierait de l'aider elle / l'amadouait un petit peu et en fin de compte il a entendu les propos de sa femme alors qu'il aurait pas dû les entendre, elle disait qu'elle voulait se débarrasser de lui, qu'elle se jouait de lui enfin donc du coup ça lui a fait très mal. (TDP 138 à 140)

---

<sup>1</sup> Et qu'elle n'a pas l'intention d'en poursuivre la lecture puisqu'elle en sait déjà suffisamment sur l'œuvre (TDP 154).

Ce que Lily nomme la « grosse partie » (TDP 154) de l'œuvre la dispensant de sa lecture correspond, on le voit, aux grandes lignes de l'intrigue. Nulle trace dans ce discours de l'enseignement dispensé lors de la toute première séance de la séquence lors de laquelle les élèves ont étudié deux tableaux *Le sacre de Napoléon* de David et *L'enterrement à Ornans* de Courbet avec un extrait de l'avant-propos à *La Comédie humaine* afin de contextualiser l'œuvre et de saisir les principales caractéristiques du mouvement réaliste. D'ailleurs Lily, me précisant d'où proviennent les informations qu'elle me restitue sur l'œuvre, fait exclusivement référence aux séances 2 et 3<sup>1</sup>, confirmant l'omission de la séance 1 :

*Comment tu fais pour m'en parler là [du Colonel Chabert] ?*

J'sais pas. C'est ce que j'écoute, ce que j'entends. C'est vraiment ce de l'écoute.  
(TDP 143-144)

Ben, du coup, quand on a fait le travail en groupe, j'essayais un peu de... d'écouter ce que disaient les autres pour faire le résumé et après j'ai... pas vraiment compris parce que j'avais un groupe pas vraiment sérieux et ... sinon après, j'ai pas vraiment compris au début mais ce cours aujourd'hui j'ai beaucoup mieux compris.

*D'accord. Entre vendredi et aujourd'hui t'as fait quelque chose chez toi sur Le Colonel Chabert ?*

Non. (TDP 146-148)

Ce que Lily restitue, à ce moment-là, se restreint à la diégèse de l'œuvre et a été construit par les échanges en classe. Son discours sur l'œuvre porte effectivement les marques du travail fait en classe lors des séances 2 et 3. L'enseignante dédie ces séances à la compréhension globale de l'œuvre. Lors d'un travail en groupe d'abord, les élèves sont invités à « expliqu[er] ce qu'[ils] [ont] compris du roman » (consigne donnée à l'oral le 11/01/2019, time code 41 :18) en dialoguant puis en répondant à un questionnaire comportant douze questions<sup>2</sup> portant, à l'exception de la première d'entre elles, exclusivement sur la diégèse. Ce questionnaire est corrigé en demi-groupe lors du module suivant où l'enseignante précise le rôle de ce questionnaire : « [...] aider à mieux comprendre l'œuvre » (annexe 3.3.3, TDP 3). Le texte de lecteur de cette non-lectrice est le fruit de son activité en classe lors de ces deux séances pendant lesquelles elle s'est livrée à plusieurs tâches que je vais analyser.

---

<sup>1</sup> Séance 2 : travail en groupe invitant les élèves à résumer l'œuvre puis à répondre à un questionnaire de compréhension sur l'ensemble de l'œuvre. Séance 3 : correction en module de ce travail.

<sup>2</sup> Les questions sont les suivantes : 1. Que signifie la première phrase de l'incipit ? Peut-on la comprendre aussitôt ? 2. Dans quelle sorte de bureau se trouvent les personnages au début du roman ? 3. À quel moment du récit apparaît le colonel Chabert ? Comment est-il accueilli et perçu ? 4. Qui cherche-t-il et pour quelles raisons ? 5. Que lui est-il arrivé d'étonnant ? (indiquez le lieu, le moment...) 6. Qui croit à son récit ? 7. Que fait le colonel Chabert en attendant que son affaire s'arrange ? 8. Pour quelles raisons sa femme s'est-elle remariée ? 9. Quel arrangement Derville propose-t-il aux deux époux ? 10. Pourquoi la comtesse refuse-t-elle ? 11. Comment procède-t-elle pour se réconcilier avec le colonel ? 12. Comment le colonel découvre-t-il qu'il a été trahi ? Que devient-il alors ?

### 3.3.2. Comment Lily construit son texte de lecteur de non-lectrice

La première d'entre elles est la lecture. Cela peut sembler paradoxal pour une NLS, mais c'est en fait le cas le plus fréquent parmi les NLS au lycée. Même Lucas, le NLS le plus radical de la classe, qui affirme ne pas avoir ouvert certaines œuvres imposées, par sa seule présence en classe, a nécessairement lu ou entendu ne serait-ce que quelques bribes des textes prescrits. Lily a lu quelques lignes du *Colonel Chabert* comme elle me l'a expliqué en entretien mais elle a perdu son livre quelques jours après l'avoir acheté (TDP 46) et, « dégoûtée », n'a pas souhaité le racheter. Elle prolonge sa lecture lors du travail en groupe de la deuxième séance. En effet, à deux occasions, l'enregistrement<sup>1</sup> montre Lily, le livre de Robin entre les mains. Elle le feuillète un court moment (TDP 94 à 101) signalant à Alex, qui fanfaronne parce qu'il a lu l'œuvre, qu'elle est « en train de le lire là ! » (TDP 98) sans qu'on puisse savoir si elle reprend l'œuvre là où elle l'avait quittée ou si elle opte pour un autre parcours. Durant une deuxième phase de travail pendant laquelle les élèves doivent répondre au questionnaire, Lily feuillète à nouveau le livre de Robin pendant 3 minutes 40. Cette lecture est vraisemblablement une lecture indiciaire, tendue vers la recherche des réponses aux questions posées, puisqu'elle est ensuite en mesure de répondre à la question 6 (« C'est l'avocat » TDP 117) et de corriger Elsa, lectrice de l'œuvre, lorsque celle-ci affirme que personne ne connaissait la véritable identité de Chabert : « Sa femme, si ! Elle savait » (TDP 113). Ces propos attestent d'une efficacité de la lecture indiciaire de Lily qui parvient à trouver quelques informations concernant les points de l'intrigue interrogés par l'enseignante.

Les pairs, et en particulier les pairs LS, constituent la deuxième source d'informations pour Lily. L'analyse du verbatim du travail en groupe révèle les informations sur l'œuvre que lui fournissent ses camarades, trois LS et un NLS. L'échange dans le groupe met en évidence le lieu de l'action, Paris (TDP 37), l'époque (TDP 43), l'événement de la bataille d'Eylau (confondue par un lecteur avec celle de Waterloo avant qu'il ne soit corrigé par l'autre NLS du groupe, Aymeric), les relations entre le colonel et Napoléon (résumées assez schématiquement par Alex, LS : « C'est son poteau ! » TDP 45), la trame principale : un homme que l'on croyait mort à la bataille d'Eylau revient 10 ans plus tard (TDP 56). Jusqu'au TDP 71, les regards de Lily vers les interlocuteurs témoignent de sa vigilance. Mais le manque de sérieux du groupe semble avoir raison de son attention et certains signes (bâillement, regard vers le fond de la

---

<sup>1</sup> Retranscription de cette séance disponible en annexe (annexe 3.3.1).

classe, yeux fixes, puis arrivée d'une de ses camarades avec laquelle elle se met à bavarder) signalent ensuite sa distraction.

À la fin de cette séance, le peu que Lily connaît désormais de l'œuvre résulte des interactions entre pairs et des quelques minutes de lecture du texte. Le bilan doit être maigre et on comprend mieux les propos de Lily en entretien : « Quand on a fait le travail en groupe, j'essayais un peu de ... d'écouter ce que disaient les autres pour faire le résumé et après j'ai... pas vraiment compris parce que j'avais un groupe pas vraiment sérieux » (TDP 146). Aussi, la séance suivante, lors de laquelle le questionnaire est corrigé en module, joue un rôle plus déterminant, car le texte du lecteur de la classe va émerger de la confrontation des différents travaux de groupes. Durant cette séance, Lily est encore plus discrète, mais nulle trace de distraction, elle s'est installée au premier rang, cahier et trousse sur la table, quand d'autres ne sont toujours pas prêts. Bien qu'elle dispose durant cette séance de la fiche de travail de son groupe que l'enseignante lui a distribuée, elle n'intervient pas pour proposer certaines réponses. En effet, elle semble plutôt circonspecte devant cette fiche : on la voit par exemple pointer du doigt certains endroits de la feuille (annexe 3.3.3, TDP 67) pour les montrer à Robin et rire avec lui. Il faut dire que certaines réponses présentent une syntaxe plus qu'approximative<sup>1</sup>. Néanmoins, ce geste confirme qu'elle prend bien connaissance de l'ensemble du travail de groupe<sup>2</sup> ; son cahier de cours n'en conserve cependant que très peu de traces, sans doute en raison du peu de valeur qu'elle lui accorde. Lorsque je compare son cahier et la feuille de son groupe, très peu d'éléments paraissent communs : peut-être s'est-elle servi de la réponse à la question 10 pour construire son cours (fiche groupe « elle refuse car elle souhaite garder tout l'argent » - cahier de Lily « elle refuse, elle veut tout garder pour elle »), le terme « amadouer » se retrouve à la fois sur la feuille du groupe et sur le cahier de Lily mais comme c'est aussi le terme utilisé par Louis (TDP 200) durant la reprise en module, on ne peut déterminer si elle le tient du groupe, de la correction ou de la concordance des deux. Cela montre l'écrémage auquel se livre Lily. L'activité d'écoute s'accompagne d'un tri et d'une sélection. Les informations retenues sont passées par le filtre d'autres autorités, celle d'un LS (Louis) et celle de l'enseignante. La troisième opération à laquelle se livre Lily est donc le tri. Bien qu'elle ait pris

---

<sup>1</sup> Exemples (orthographe non-corrigée) : réponses à la question 1 : « Cette phrase signifie qu'un homme vieux et démodé et qui rentre dans un lieu où se situe des personnages. Cette phrase porte à confusion pas aussitôt » ; à la question 3 « Le colonel Chabert dès le début. Il est malaccueilli et il est perçu comme usurpateur d'identité » ; à la question 5 « Le colonel Chabert lui est arrivé quelque chose d'étonnant : son nom est celui d'un soldat mort à la bataille d'Eylau. Il y a environ 10 ans ».

<sup>2</sup> Lors de ce travail en groupe, après une première phase de discussion collective, le groupe s'est scindé en deux sous-groupes : Elsa, Alex et Aymeric ont traité les premières questions et Robin et Lily les cinq dernières sans que le travail ait pu être terminé avant la fin du cours.

connaissance des réponses de son groupe, elle a besoin qu'une autorité, plus compétente que celle de ses quatre camarades jugés peu sérieux, valide ces informations avant de les consigner. L'analyse de son activité durant la correction des questions<sup>1</sup> en module confirme cette hypothèse. En effet, on voit Lily suivre attentivement les échanges qui s'instaurent dans la classe. Son regard passe de l'élève qui prend la parole (Julia en 10, Iven en 47, Louis en 82) à l'enseignante (en 16, 27, 103). À chaque fois que celle-ci valide les propos d'un élève, Lily note sur son cahier les informations qu'elle apprend sur l'œuvre. En 56, Robin propose « Les personnages se trouvent dans un **bureau d'avoués** au début du roman » et l'enseignante valide en définissant le terme : « On va parler d'avoués à cette époque-là, mais ce sont des représentants de la justice » (TDP 63) ; sur le cahier de Lily, on lit « bureau d'avoués (représentants de justice) ». Louis situe l'histoire « À Paris » (TDP 70) ce que confirme aussitôt l'enseignante : « À Paris, bien sûr » (TDP 71), Lily écrit « À Paris ». La confrontation du cahier de Lily avec les échanges en classe ne laisse pas d'ambiguïté sur cette activité de collecte :

71	Étienne	Il subit les <b>railleries</b> . Ils se <b>moquent de sa cicatrice</b> qu'il a sur le visage et aussi qu'ils le voient mal car il revient plusieurs fois	Lily note. [écrit dans son cahier « <b>Railleries – moqueries de la cicatrice – personnes peu accueillantes – un mot illisible</b> »]
72	E	Oui. Donc les <b>personnes de l'étude ne sont pas très accueillantes</b> vis-à-vis de ce personnage qu'est le Colonel Chabert. Donc on se moque de lui, on l'ignore, on le prend aussi pour un fou. Hein, d'accord. Alors qui cherche-t-il et pour quelle raison ? Alors vous avez bien compris que ce personnage arrivait qu'il revenait plusieurs fois donc il a un but. Balzac va l'indiquer dans son roman. Théo ?	
73	Théo	<b>Il cherche M. Derville</b> car il devait lui expliquer son histoire assez étrange.	[cahier : « <b>Il cherche Mr Derville pour récupérer son identité, son argent, sa femme</b> »]
74	E	Oui, <b>il cherche M. Derville</b> pour lui expliquer son histoire. Alors son histoire on est plutôt dans la question 5 mais on comprend aussi qu'il cherche quelqu'un pour une raison particulière autre que lui raconter son histoire.	
75	Pierre	Il cherche à <b>récupérer son identité, son grade, sa fortune et sa femme</b> . Tout ce qu'il a perdu.	
76	E	Oui.	
78	Hugo	L'histoire du colonel est étonnante car il était <b>colonel à la bataille d'Eylau</b> , celle-ci était presque gagnée quand le colonel reçoit une <b>blessure à la tête</b> , il est donc <b>pensé mort</b> alors qu'il ne l'est pas et revient 10 ans plus tard après s'être fait arrêter, il a vécu dans une grande misère alors qu'il était riche et aisé.	
79	E	Oui.	[cahier 5. <b>Colonel d'une bataille d'Eylau – considéré comme mort suite à une blessure à la tête.</b> ]
93	E	Alors, au début c'est lui tout seul mais aussi, il ne peut pas, vous l'avez dit, il a une <b>blessure très sérieuse à la tête</b> . Qui	

<sup>1</sup> Annexe 3.3.3.

		va l'aider ?	
99	E	Donc <b>un couple va l'accueillir.</b>	
101	E	Et ensuite <b>il sera transporté à l'hôpital</b> à 30 km d'Eylau. D'accord. Alors qui croit à son récit ?	<b>Cahier II est accueilli par un couple puis transporté à l'hôpital</b>
102	Louis	<b>Le couple</b> qui l'a sorti et aussi <b>Derville.</b>	
103	E	<b>Le couple et aussi Derville</b> , bien évidemment.	[cahier : 6. <b>Le couple et Derville</b> ]
124	E	Pourquoi s'est-elle remariée ?	
125	Louis	<b>Parce que comme tout le monde elle pensait qu'il était mort.</b>	Cahier « <b>Comme tout le monde, elle pensait qu'il était mort. Se marie pour récupérer sa richesse. Moins seule. Avoir des enfants</b> »
126	E	<b>Parce que comme tout le monde elle pensait qu'il était mort.</b> Oui, pas de soucis. Mais aussi ? Y a d'autres raisons ? Hugo ?	
127	Hugo	Elle se <b>remarie pour hériter de la fortune du colonel Chabert.</b>	
128	E	Oui, <b>elle se remarie aussi pour hériter de la fortune</b> parce que c'était elle l'héritière. Mais aussi ?	
129	Valentin	<b>Elle a pas d'enfant</b> au début.	
130	E	<b>Elle n'a pas d'enfant.</b> Donc peut-être qu'elle souhaitait avoir des enfants. (à <i>Théo qui joue avec le volet</i> ) Laisse la tige tranquille ! Vas-y !	
131	Théo	Elle est veuve donc elle <b>se sent seule.</b>	
132	E	Donc <b>pour être moins seule</b> , probablement aussi. Mais aussi ?	
138	Étienne	Du coup elle devient <b>comtesse</b>	
145	E	Un titre. Donc en fait ici elle va <b>monter dans l'échelle sociale.</b> Elle va obtenir une situation plus importante. En fait cette femme a-t-elle reconnu le colonel Chabert ?	<b>Monter dans l'échelle sociale (comtesse)]</b>
193	E	Il doit <b>renoncer à son épouse</b> et rentrer en possession de sa fortune et bien sûr elle va refuser parce qu' <b>elle ne veut pas donner...</b> ?	
194	Valentin	<b>Son argent.</b>	<b>renoncer à sa femme et garder la moitié de son argent.</b> Elle refuse, elle veut tout garder pour elle
199	E	Alors comment procède-t-elle pour se réconcilier avec le colonel ? Qu'est-ce qu'elle fait ? Chut ! Louis ?	
200	Louis	Elle essaie de <b>l'amadouer.</b>	<b>L'amadouer.</b>
210	Hugo	Elle lui dit que si elle n'avait pas ses enfants ça ferait longtemps qu'elle serait partie, qu'elle serait repartie avec lui et tout. Elle joue un double jeu.	
211	E	Bien sûr. Elle va <b>utiliser ses enfants</b> et elle va aussi <b>lui rappeler leur passé.</b> En tout cas elle va lui montrer qu'elle l'a reconnu bien sûr pour qu'il soit moins méfiant et <b>elle va lui rappeler leur passé commun qui est qui était un passé heureux.</b> Alors comment le colonel découvre-t-il qu'il a été trahi et que devient-il alors ?	<b>Rappelle leur passé commun de bonheur. Utilise ses enfants</b>
214	Robin	<b>Il devient fou non ?</b>	
215	E	<b>Alors il devient fou...</b> en tout cas il ne retrouve pas son titre	
218	Hugo	( <i>il lit son travail</i> ) Lors d'une discussion entre la comtesse et M. Derville, le colonel Chabert en dessous du rebord de la fenêtre de son ex-femme <b>entend les propos néfastes que sa femme emploie</b> le désignant plus précisément ce comme quoi elle ne va pas signer les papiers administratifs demandant à ce que le colonel récupère sa rançon. Il saute alors par-dessus le buisson et parle à Derville en disant qu'il n'est pas idiot, va retrouver sa femme et lui donne des adieux. Il reste cependant	

		outré par l'acte de <b>trahison</b> dont il vient d'être victime. <b>Il sombre dans la folie</b> et après plusieurs mois <b>son procès a lieu et il est défavorable envers son cas ; il finit donc sa vie dans un asile trahi et seul.</b>	
219	E	Donc il a entendu une <b>conversation qui lui prouve qu'elle le trahit</b> , tout à fait, <b>et il finit</b> alors ici le mot « asile » dans lequel il finit on peut penser à un asile c'est-à-dire à un établissement qui accueille des gens qui ont perdu l'esprit mais donner asile c'est accueillir des gens c'est pas forcément que une histoire de folie. Par contre, il va se retrouver dans ce qu'on appelle un hospice c'est-à-dire un endroit, enfin c'est pas tout à fait ça mais pour que vous compreniez mieux c'est comme la maison de retraite, si vous voulez, c'est pas tout à fait ça hein, mais c'est un endroit où l'on recueillait les personnes âgées et il va finir comme un, plutôt que gueux, le mot me gêne, comme <b>un vagabond</b> ( <i>l'enseignante note ces termes au tableau</i> ) puisqu'il va vagabonder avant de <b>finir sa vie</b> tristement. Et l'image finale est une image terrible puisque par rapport à ce que tu disais Iven, c'est horrible de ne pas pouvoir dire qu'on est soi-même, il n'obtiendra pas la reconnaissance de son identité <b>et il finira seul</b> , malheureusement. Oui ?	<b>Deviens fou</b> suite à l'écoute des paroles de sa femme le <b>trahissant – après procès finit ses jours en asile.</b> Devient <b>vagabond</b> et <b>finit ses jours seul.</b>

La collecte sélective de Lily se concentre exclusivement sur la diégèse. La seule question qui interrogeait le récit et non l'histoire (question 1 « Que signifie la première phrase du récit ? Peut-on la comprendre ? ») n'est pas reprise dans les notes de Lily, notes qui débutent avec la question 2 (« Dans quelle sorte de bureau se trouvent les personnages au début du roman ? »). Par ailleurs, les temps de classe durant lesquels sont abordés d'autres points que l'intrigue ne donnent lieu à aucune trace dans le cahier de Lily. Ainsi, les rapprochements opérés avec d'autres œuvres, *L'Odyssée* pour la scène de reconnaissance entre l'épouse et le mari disparu (TDP 160) ou *Au-revoir là-haut* pour le thème de l'identité perdue ou modifiée (TDP 107), ne figurent pas dans ses notes, alors même (ou peut-être justement parce) que Lily intervient pour éclairer l'adaptation d'A. Dupontel du roman de P. Lemaitre, en précisant que le héros est une gueule cassée (TDP 113) et en soulignant la différence entre les deux personnages, l'un cherchant à retrouver son identité, l'autre tentant de la fuir (TDP 115). On pourrait penser que Lily ne juge pas utile de noter ce rapprochement précisément parce qu'elle connaît *Au revoir là-haut* et que ce qui lui importe est de combler des trous et non de renforcer des pleins. Elle ne s'intéresse pas ici à ce qui fonde aussi la lecture, les ponts que le lecteur tisse entre sa vie et l'œuvre ou entre l'œuvre et d'autres œuvres, et qui fonde la culture. L'enjeu pour elle est de remplir un devoir auquel elle s'est dérobée et qui constitue l'essentiel, à ses yeux, mais sans doute aussi au vu du questionnaire donné, connaître l'histoire du *Colonel Chabert*. Ses notes présentent donc exclusivement, de manière très synthétique, les réponses aux questions posées par le questionnaire. En ce sens, elle fait bien son devoir d'élève. Grâce à son attention et à ses notes, Lily se construit son texte de lecteur de non-lectrice, « image de

l'œuvre » pour reprendre les termes utilisés par un élève de 3<sup>e</sup> me décrivant sa stratégie<sup>1</sup> en classe lorsqu'il n'avait pas lu l'œuvre. L'empreinte du travail effectué en classe s'y retrouve :

Je sais que c'est quelqu'un qui a perdu son identité parce qu'on pensait qu'il était mort alors qu'en fait il était vivant, il a été sauvé enfin recueilli par un couple et ensuite il a été amené à l'hôpital suite à une blessure à la tête / euh / que sa femme l'a reconnu durant le procès mais qu'elle lui prouve pas que c'est lui parce qu'elle veut pas se remettre avec lui, elle veut garder toute la fortune et du coup / le colonel il perd sa son identité, il perd tout et il devient fou parce qu'il a aussi perdu sa femme suite à une trahison / et du coup il est envoyé dans un... asile. (TDP 138)

Elle [sa femme] lui avait dit qu'elle essaierait de l'aider elle / l'amadouait un petit peu et en fin de compte il a entendu les propos de sa femme alors qu'il aurait pas dû les entendre, elle disait qu'elle voulait se débarrasser de lui, qu'elle se jouait de lui enfin donc du coup ça lui a fait très mal. (TDP 140)

Le texte de lecteur de non-lectrice de Lily, livre substitué au livre réel, a été fabriqué pour la circonstance mais aussi ici *par* la circonstance. Tout d'abord, il a été modelé par le questionnaire de l'enseignante. En effet, les réponses aux questions 5,10 et 12 (« Que lui est-il arrivé d'étonnant ? », « Pourquoi la comtesse refuse-t-elle [l'arrangement proposé par Derville] ? » et « Que devient-il ? »), y occupent une place importante (« Quelqu'un qui a perdu son identité parce qu'on pensait qu'il était mort alors qu'il était vivant, il a été sauvé enfin recueilli par un couple et ensuite il a été amené à l'hôpital suite à une blessure à la tête », « Elle veut pas se remettre avec lui, elle veut garder toute sa fortune », « Il est envoyé dans un... asile »), ce qui n'est guère étonnant dans la mesure où elles portent sur des points essentiels de la diégèse. Ce qui l'est davantage est la place que prennent certains détails dans le texte de non-lectrice de Lily. Ainsi, le couple allemand qui sauve Chabert occupe plus de place dans son résumé que l'avocat Derville, personnage de premier plan, occulté par Lily. Sans doute l'enchaînement des propos entre les élèves et l'enseignante a-t-il été déterminant ici. Cherchant à faire avancer l'échange, sans apporter elle-même les réponses, l'enseignante reprend les propos de certains élèves (« Donc un couple va l'accueillir », TDP 99, « Le couple qui l'a sorti et aussi Derville », « Le couple et aussi Derville, bien évidemment » TDP 102 et 103) pour les inciter à poursuivre. Sans que ces détails soient nécessairement significatifs à ses yeux, ils acquièrent de fait, par leur répétition, pour la NLS qu'est Lily, une place prépondérante. Le discours en classe souligne à trois reprises la présence de ce couple de paysans contre deux celle de Derville. L'avocat ne joue donc pas, pour Lily, un rôle prépondérant dans l'histoire. Le texte du lecteur de la classe résulte du dispositif didactique (questionnaire) et de l'action didactique de l'enseignante (notamment son geste de relance) et le texte de lecteur de notre non-lectrice s'y conforme.

---

<sup>1</sup> « Faut écouter ce que la prof dit et ce que les autres répondent, pour essayer de se faire une image du livre » (Allen, TDP 213)

Il est également modelé par les textes des lecteurs. On perçoit dans le discours de Lily (« Il a entendu les propos de sa femme alors qu'il aurait pas dû les entendre », « Elle se joue de lui »), la reprise des propos de Hugo (IF 8), lecteur (« Elle joue un double-jeu » TDP 210 et « Lors d'une discussion entre la comtesse et M. Derville, le colonel Chabert en dessous du rebord de la fenêtre de son ex-femme entend les propos néfastes que sa femme emploie » TDP 218) reformulés par l'enseignante (« Donc il a entendu une conversation qui lui prouve qu'elle le trahit » TDP 219) ou encore le verbe « amadouer » utilisé par Louis, autre lecteur de l'œuvre. Deux erreurs de compréhension de lecteurs figurent ainsi dans le texte de non-lectrice de Lily. Comme Valentin durant la séance, Lily affirme que la comtesse reconnaît son ancien mari lors de son procès, alors que les lettres reçues avant leur rencontre ne lui ont pas laissé de doutes sur l'identité du Colonel Chabert, reconnaissance qu'elle admet d'ailleurs assez tôt dans le récit lors d'une entrevue avec Derville. Cette méprise, pourtant relevée en classe, persiste chez Lily. Peut-être s'explique-t-elle par l'insistance de Valentin durant la séance. En effet, cet élève, lecteur de l'œuvre, est piqué au vif car l'enseignante le soupçonne, précisément en raison de cette erreur, de ne pas avoir lu l'œuvre mais de lui avoir préféré son adaptation. Aussi, tente-t-il de se justifier. Cet événement a peut-être marqué la mémoire de Lily :

E : Y a un moment on sait avec certitude qu'elle le reconnaît.  
 Valentin (*en aparté*) c'est au tribunal non ?  
 E : Y a un moment on sait avec certitude qu'elle le reconnaît.  
 Louis : C'est quand un moment elle dit « c'est lui ! » dans ses pensées.  
 E : Oui.  
 Valentin : C'est pas aussi au tri... au moment du jugement. Elle a reconnu, 'fin elle est devenue toute blanche quand elle l'a vu.  
 Hugo : T'es sûr ?  
 E : Alors attends, y a pas de jugement.  
 Valentin : Mais y a .... J'sais plus c'est quoi...  
 E : Nan mais attention parce que le fait d'avoir vu le film...  
 Valentin : Nan c'est pas le film !  
 E : Ça vous fait mélanger les choses.  
 Valentin : C'est pas le film c'est dans une partie du livre. Attendez. (*Il prend le livre*)  
 Mais si attends. (TDP 147 à 159)

La deuxième erreur dans le discours de Lily est de considérer que le Colonel Chabert finit par devenir fou. Cette erreur résulte d'un ensemble de facteurs. Cette idée est d'abord avancée par Robin (IF 4), lecteur de l'œuvre (« Il devient fou non ? » TDP 214) sans que l'enseignante, qui veille à accueillir la parole d'un élève timide, y apporte un démenti formel (« Alors il devient fou... en tout cas il ne retrouve pas son titre » (TDP 215). Si bien que Hugo ne la corrige pas dans le compte rendu qu'il fait du travail de son groupe mais la répète : « Il sombre dans la folie [...] ; il finit donc sa vie dans un asile trahi et seul » (TDP 218). On comprend en se référant au texte de Balzac l'origine de cette méprise chez ces deux LS : le colonel finit sa vie à « l'Hospice

de la vieillesse », que Hugo assimile à un asile, c'est-à-dire pour lui à un hôpital psychiatrique. L'enseignante tente de clarifier les termes d'« asile » et d'« hospice » et leur évolution sémantique :

Alors ici le mot « asile » dans lequel il finit on peut penser à un asile c'est-à-dire à un établissement qui accueille des gens qui ont perdu l'esprit mais donner asile c'est accueillir des gens c'est pas forcément que une histoire de folie. Par contre, il va se retrouver dans ce qu'on appelle un hospice c'est-à-dire un endroit, enfin c'est pas tout à fait ça mais pour que vous compreniez mieux c'est comme la maison de retraite, si vous voulez, c'est pas tout à fait ça hein, mais c'est un endroit où l'on recueillait les personnes âgées et il va finir comme un [...] vagabond. (TDP 219)

Mais ses précisions maintenant les ambiguïtés, elles ne permettent pas de lever l'incompréhension. Par conséquent, pour Lily, comme pour au moins deux lecteurs de la classe, le colonel Chabert finit par perdre la raison. Faute d'une rectification suffisamment ferme, le texte du lecteur de la classe, dont le texte de lecteur de la non-lectrice Lily est le reflet, conserve certaines erreurs ou approximations.

Le texte de lecteur de la non-lectrice, construit à partir du texte du lecteur de la classe, porte aussi les traces du sujet singulier qu'est Lily. Ainsi, il contient une dernière erreur tout à fait personnelle : Lily ne semble pas avoir compris, au début de l'étude de l'œuvre, que le colonel Chabert doit prouver aux autres son identité et elle paraît penser qu'il a lui-même perdu la conscience de qui il était : « C'est quelqu'un qui a perdu son identité », « Elle **lui** prouve pas que c'est lui », « Le colonel il perd son identité ». Le grossissement d'un des détails, la blessure à la tête du colonel, pourrait être à l'origine de cette méprise. Chabert serait victime d'un traumatisme. Cette erreur résulte de sa non-lecture de l'œuvre mais aussi d'un travail de récréation auquel elle se livre. Reliant deux informations glanées (la blessure à la tête et la perte d'identité du colonel), elle les relie en exploitant ses compétences logiques, faisant du colonel un homme amnésique. Par ailleurs, la trace de sa lecture fragmentée et indiciariaire de l'œuvre est perceptible lorsqu'elle réaffirme, comme devant Elsa lors du travail en groupe, que sa femme connaissait bel et bien son identité (« Elle lui prouve pas que c'est lui »). Son discours témoigne aussi d'une réorganisation textuelle toute personnelle qui fait de la cupidité de la comtesse la cause de la décadence du colonel Chabert et de sa folie (« Elle veut garder toute la fortune et du coup le colonel il perd son identité, il perd tout et il devient fou parce qu'il a aussi perdu sa femme ») – alors que le colonel a perdu son identité, sa femme et son statut bien avant que celle-ci refuse de le reconnaître. Enfin, on y lit, si ce n'est un jugement moral, au moins un investissement affectif, certes limité, dans ce texte de non-lectrice : « ça lui a fait très mal » (TDP 140), peut-être en écho au texte de lectrice que livre l'enseignante à la fin de la correction : « Et l'image finale est une image terrible puisque par rapport à ce que tu disais Iven, c'est

horrible de ne pas pouvoir dire qu'on est soi-même, il n'obtiendra pas la reconnaissance de son identité et il finira seul, malheureusement » (TDP 219). Le texte de lecteur de la non-lectrice Lily est donc un matériau composite, polyphonique, marqué par le texte du lecteur de la classe (lui-même fruit d'interaction entre LS, NLS et enseignante) et formé aussi d'éléments plus personnels. Pour construire son texte de lecteur, le non-lecteur partage avec le lecteur les modes opératoires de l'activité fictionnalisante (Langlade, 2006). Lily *supprime* certaines données qui ne sont cependant pas des détails (rôle de Derville, contexte historique). Elle *ajoute* des éléments ou donne à des éléments un poids qu'ils n'avaient pas dans le roman de Balzac (couple de paysans, séjour à l'hôpital et blessure à la tête) et elle *réorganise* le récit (la non-reconnaissance de Chabert par son ancienne épouse devient la cause de sa décadence). Sans doute, Lily (non-)lit avec ses propres fantasmes, ses propres valeurs et avec son propre système de représentation du réel, pour reprendre les enjeux de l'activité fictionnalisante dressés par G. Langlade (le plaisir, le jugement moral, la cohérence mimétique).

On peut affirmer que Lily se livre à un bricolage, au sens que C. Lévi-Strauss a donné à ce terme. Le bricoleur, à l'opposé de l'ingénieur, ne conçoit pas ses outils et ses techniques, mais fait « avec les moyens du bord » (1962 : 67), c'est-à-dire qu'il exploite les outils et le matériau dont il dispose dans une situation dont la composition n'a pas été conçue pour le projet qu'il entreprend. Ainsi, Lily se sert de la confrontation des lectures du roman de Balzac de son groupe et de la correction du questionnaire, se saisissant de ce que ces situations mettent à sa disposition, des bribes (du livre, des textes de lecteurs de certains élèves, de connaissances révélées par la situation didactique) pour construire son propre texte de lecteur de non-lectrice, fondé pour partie sur le texte du lecteur de la classe. Ce bricolage détourne la situation didactique pour se construire un bagage minimal sur l'œuvre lui permettant de suivre les cours et la progression de la séquence et de tenir un discours sur l'œuvre. Il repose sur une lecture sélective et fragmentée de l'œuvre, la collecte d'informations sur l'œuvre et le tri de ces informations qui se fonde sur certains critères : rétention de données centrées sur la diégèse, informations validées par une autorité reconnue, et activité fictionnalisante du non-lecteur qui modèle les discours seconds sur l'œuvre en fonction de qui il est et de la situation didactique. Ainsi, le bricoleur se fait aussi braconnier au sens où l'entend M. de Certeau (1980), s'appuyant sur le travail de C. Lévi-Strauss (1962). M. de Certeau reprend en effet en le modifiant le concept de bricolage de C. Lévi-Strauss (1962). Cherchant à définir la pensée mythique, Lévi-Strauss montre qu'elle utilise des événements et des expériences déjà disponibles pour les disposer et les redispenser en vue de construire du sens. M. de Certeau soutient que le lecteur

fait de même ; loin d'être un être passif, il parcourt une œuvre à sa guise, empruntant le chemin qui lui plaît, pour y ravir ce qui l'intéresse. Ce faisant, non seulement il transforme le produit mais il le rend semblable à qui il est. C'est ce qu'il nomme le braconnage, chemin suivi par Lily.

Sans trop de heurts<sup>1</sup>, d'habiles NLS peuvent donc parvenir à suivre l'enseignement de la littérature en classe de 2<sup>de</sup>. Attentifs aux interactions en cours, y prenant part pour certains, ils parviennent à se construire un texte de lecteur de non-lecteur, reflet du texte du lecteur de la classe mais aussi de leur propre subjectivité, prothèse qui leur permet d'avancer dans les apprentissages.

La place accordée à la diégèse lors de l'étude d'une OI, dont la maîtrise peut être envisagée soit comme une finalité pour un enseignement centré sur la compréhension pour *Andromaque*, soit comme un préalable à d'autres enseignements pour *Le Colonel Chabert*, explique et conditionne le travail d'une NLS telle que Lily. À l'inverse, les pratiques de certains NLS conditionnent ce qui se passe en classe. En étudiant la manière dont les élèves rendent compte d'une de leurs (non-)lectures, on aura la confirmation que pour les élèves, parler d'une œuvre c'est surtout rendre compte de son histoire et que tous les NLS ne se ressemblent pas.

#### 4. Comment les élèves rendent compte d'une œuvre non-lue

Cherchant à inciter les élèves à lire en créant un espace d'échange sur la lecture, l'enseignante demande aux élèves de présenter, seuls ou en binômes, une lecture cursive choisie dans un corpus mêlant littérature patrimoniale, contemporaine, étrangère et littérature de jeunesse<sup>2</sup>. Je montrerai, en analysant les exposés des élèves, que leurs travaux confirment la place prépondérante de la diégèse, non pas cette fois-ci dans les attentes de l'enseignante, mais dans les discours que les élèves produisent sur les œuvres, preuve d'une représentation ancrée dans leur esprit. Je mettrai aussi en évidence, par l'étude de trois cas, les différences entre les discours produits, révélateurs de l'hétérogénéité des NLS et prémices à l'étude de la relation que peut tisser un NLS à l'œuvre non-lue.

---

<sup>1</sup> À considérer les notes de Lily durant cette séquence (10,5/20 et 4/5).

<sup>2</sup> Pour plus de précision sur cette évaluation, voir le chapitre 6, évaluer la lecture effective.

#### 4.1. Surreprésentation de la diégèse dans les discours des élèves

Lors de la présentation du travail à faire, l'enseignante insiste sur la liberté de la forme (saynète, capsules audiophoniques ou audiovisuelles, affiches, diaporamas...) que peuvent prendre les exposés des élèves les invitant à la créativité. Les critères d'évaluation qu'elle leur distribue sont les suivants :

- 1/ Présentation : ton, voix, langage, connaissance du sujet, prise en compte du public, distance avec ses notes (5 points)
- 2/ Œuvre : connaissance et compréhension de l'œuvre, présentation de l'auteur, du contexte, des personnages, de la couverture, résumé (5 points)
- 3/ Lecture d'un extrait (3 points)
- 4/ Avis personnel (3 points)
- 5/ Originalité, « captatio benevolentiae » (4 points)

On constate dans ces critères, la faible place accordée à la diégèse dans cette évaluation. Dans le critère 1, la « connaissance du sujet » peut, en partie, renvoyer à la diégèse. Dans le critère 2, la présentation des personnages, le résumé, le contexte (si c'est celui de l'histoire et non de l'écriture), la connaissance et la compréhension de l'œuvre touchent à la diégèse. Pour le reste, on voit que les critères engagent des compétences orales, des compétences de lecture, d'analyse et d'argumentation ainsi que des compétences liées à la recherche d'informations et à la créativité. Ces cinq critères montrent que l'enseignante envisage cette évaluation comme un exercice pour lequel l'essentiel n'est pas de restituer la diégèse.

Pourtant, la manière dont les élèves de cette classe rendent compte au mois d'avril de leur lecture cursive confirme la surreprésentation de la diégèse, cette fois chez les élèves, lorsqu'on les place en situation de parler d'une œuvre.

Lors de leurs exposés, la majorité des lycéens consacre une grande partie de leurs prestations au résumé et à la présentation des personnages. J'ai totalisé le temps que les élèves passent sur ces deux éléments. Celui-ci représente pour les NLS entre 44 et 70 % de leur exposé (Kévin et Lucas 1'10 pour 2'38 d'exposé, soit 44 % ; Louis et James, 2'28 sur 5'14, soit 47 % ; Valentin et Mathieu 3'16 pour 5'35, soit 59 % ; Étienne et Antoine 4'49 sur 6'50, soit 70 %)¹. Il est probable que les élèves surexploient les données les plus faciles à trouver à l'extérieur du livre. D'ailleurs, le reste est souvent occupé par la biographie et la bibliographie de l'auteur.

---

¹ Pour les 6 équipes de lecteurs dont je dispose de l'enregistrement de l'exposé, la part de la diégèse varie de 2,5% pour Hugo, qui dans la classe fait vraiment figure d'exception, à 57%. Deux groupes la situent autour de 20% (Anna et Sarah : 20% ; Théo : 24%) ; trois groupes autour de 50% (Nathan et Robin : 50% ; Alex et Mathis : 54 % ; Aymeric et Maxime : 57%).

Mais il est troublant de constater que trois groupes de lecteurs, sur les six enregistrés, lui consacrent également plus de 50 % de leurs exposés. LS comme NLS partageraient donc l'idée que présenter sa lecture d'une livre c'est surtout raconter l'histoire qu'il contient. Seules deux équipes de NLS consacrent au résumé et à la présentation des personnages moins de 40 % du temps de leur exposé : l'équipe de Soig (IF 9) et Léna (IF 7), l'une des seules à évoquer par exemple le style de l'auteur ou à relier l'œuvre à d'autres œuvres connues, et l'équipe de Chloé (IF 10) et Julia (IF 2) dont presque la moitié du temps de l'exposé (2'08 sur 4'56) est occupée par un quizz adressé au reste de la classe, activité répondant au critère de « *captatio benevolentiae* ». Ce quizz interroge des détails, parfois peu signifiants<sup>1</sup> de l'histoire, confirmant par là une représentation qui fait de la lecture une somme de données diégétiques à restituer. De surcroît, 6 équipes sur 13, composées aussi bien de LS que de NLS, omettent de lire et de présenter un extrait de l'œuvre, comme l'exigeait l'enseignante. Ces élèves éludent toute (non-)lecture. Ainsi, alors même que résumer l'histoire représentait pour l'enseignante une part minime de la tâche, les NLS, et même certains LS, y consacrent une grande partie de leur prestation. Rendre compte de la lecture d'une œuvre revient en fait pour eux essentiellement à en rapporter l'histoire, tâche qui peut aisément être déconnectée de la lecture. Ce que font les élèves de la présentation d'une lecture est-il révélateur de leur représentation de la lecture scolaire : une tâche déconnectée de l'acte de lire qui se réduit à communiquer des informations sur l'histoire, les personnages (et l'auteur) que l'on aura mémorisées ou traduit-il simplement la surexploitation par les NLS des données qu'ils ont en leur possession ? Le fait que la moitié des exposés des LS partage ces mêmes caractéristiques apparaît comme l'indicateur d'une représentation commune, à laquelle l'école n'est sans doute pas étrangère.

S'ils partagent des représentations communes, les élèves, et ici les NLS, ne proposent pas un travail équivalent lorsqu'on les place en situation de parler d'une œuvre non-lue devant la classe. En m'appuyant sur l'étude de trois cas, je montrerai à présent que les NLS font un usage bien différent des ressources dont ils disposent et que leur production révèle aussi un rapport différent à l'œuvre non-lue. Les déclarations des élèves en entretien me permettront d'éclairer le travail réalisé en amont et j'analyserai leur production orale.

---

<sup>1</sup> Exemples de questions auxquelles la classe doit répondre après avoir écouté leur exposé : « À quel lac Sihm aimait-il se rendre ? ».

## 4.2. L'exposé oral : du plagiat au braconnage

L'analyse de trois exposés révèle des exploitations inégales des ressources des NLS. Je précise d'emblée que je n'étudierai pas, pour ces trois exposés, l'intégralité de la prestation orale de ces élèves. Pour deux d'entre eux, Étienne et Louis, seuls le résumé et la présentation des personnages seront l'objet de mon propos. Cela correspond à 70 % et 43 % de leur exposé. Je reviendrai sur l'avis de ces NLS sur l'œuvre non-lue dans le chapitre suivant. En revanche, pour Lucas, l'intégralité de son exposé est ici exploitée puisque, comme on va le voir, l'ensemble provient d'une source unique et n'a pas grand-chose de personnel.

### 4.2.1. Lucas, « je est un autre »

Dans son enquête sur la tricherie au lycée, réalisé par questionnaires auprès de 1909 lycéens, C. Michaut (2013) révèle que 73,3 % d'entre eux ont déclaré plagier tout ou partie des contenus sur des sites internet lorsqu'ils avaient un travail à rendre (dossier, exposé, dissertation...). Parmi eux, il met en évidence des différences selon les élèves. Alors que certains se contentent de plagier des contenus numériques, les plus engagés dans la recherche et dans l'apprentissage synthétisent et paraphrasent. Lucas (NLS radical, IF 4) appartient à la première catégorie d'élèves. Aussi, pour exposer à la classe sa (non-)lecture d'*Un enfant prodige*<sup>1</sup>, Lucas endosse le masque d'un autre lecteur Marti94. Lucas ne se contente pas de plagier le contenu du discours trouvé sur le site Babelio<sup>2</sup>, mais va jusqu'à endosser l'énonciation du texte déposé en ligne.



**Marti94** 01 février 2016 ★★★★★

Je découvre **Irène Némirovsky** avec ce premier texte de jeunesse raconté par la voix ensorceleuse de **Jeanne Balibar**. C'est un conte philosophique pour adulte assez cruel. Pourtant, il est classé en littérature jeunesse, ce qui est surprenant.

L'histoire se déroule au bord de la mer noire, dans un port où la famille juive russe d'Ismaël vit dans la misère. Enfant, il semble porté par un destin différent de celui de ses frères et sœurs et montre des prédispositions précoces pour la musique. Ismaël compose des chansons et joue dans les tavernes ce qui lui permet de vivre en chantant. Un soir, il va rencontrer un poète dépressif qui lui présentera une femme riche. Ismaël va l'admirer car elle lui apportera le confort ainsi qu'à sa famille, en échange de ses chansons. Il l'appellera «la princesse».

Détaché de sa vie misérable et entretenu dans une vie de luxe, Ismaël va vite désenchanté en grandissant. Il va se rendre compte qu'il n'a rien d'un prodige et que ses parents, qui ont profité financièrement de la situation dans son enfance, le renie quand il n'intéresse plus la princesse.

Le thème principal pourrait donc être celui de la difficulté à durer quand on a du succès. Mais dans "**Un enfant prodige**" la seule solution présentée est le suicide et c'est assez sordide. Dommage que ce soit aussi négatif car l'écriture est agréable.

Je vais continuer à lire cette auteure pour mieux la connaître.

Lu en février 2016

### Exposé de Lucas<sup>3</sup>

**Donc je découvre Irène Némirovsky par ce texte de jeunesse. Euh, donc c'est un conte philosophique pour adulte, pourtant, pourtant il est classé en littérature jeunesse. Donc euh... Ce qui euh... Donc l'histoire se déroule au, au bord de la mer Noire dans un port où la famille juive et russe d'Ismaël vit dans la misère. Enfant, il semble porté par un destin différent de celui de ses frères et sœurs, car il semble montrer des prédispositions précoces pour la musique. Euh... Ismaël com... compose des chansons et joue dans des tavernes, ce qui, ce qui lui permet de vivre en chantant. Donc un soir, il va rencontrer un poète dépressif qui... qui va le présenter à une**

<sup>1</sup> Némirovsky, I. [1927] (2005). *Un enfant prodige*. Paris : Gallimard Jeunesse.

<sup>2</sup> <https://www.babelio.com/livres/Nemirosky-Un-enfant-prodige/184079> consulté le 16/06/2019.

<sup>3</sup> En gras, les phrases ou expressions copiées/collées ; en italiques, les reformulations ; soulignés les ajouts. Il reste les hésitations et reprises

femme riche. Euh... **Ismaël va admirer**, euh, va l'admirer **car elle lui apporte le confort ainsi qu'à sa famille en échange, en échange de ses chansons**. Donc euh il l'appellera la princesse. **Détaché de sa vie misérable et entretenu dans une vie de luxe, Ismaël va vite désenchanter en grandissant. Il va se rendre compte qu'il n'a rien d'un prodige et que ses parents qui ont profité de financièrement de la situation dans son enfance, le renient quand il... quand il euh... quand il euh... ne s'intéresse plus à la princesse. Le thème principal pourrait être donc celui de la difficulté à durer quand on a du succès, mais dans *Un enfant prodige* la seule solution est le suicide. Dommage qu'à la fin ce soit aussi brutal et tragique**, mais l'écriture était belle. Je vous conseille ce livre, car il est agréable à lire.

La confrontation des deux discours révèle des transformations minimales. La première est la suppression des références à la lecture orale de l'œuvre par Jeanne Balibar et au projet de Marti94 de lire les autres œuvres de cette autrice. La deuxième est l'éviction de trois jugements, l'un portant sur le conte (qualifié d'« assez cruel »), un autre sur le classement de l'œuvre en littérature de jeunesse (« ce qui est surprenant ») et le dernier sur le suicide (« et c'est assez sordide »). Deux adjectifs (« négatif » et « agréable ») sont remplacés respectivement par « brutal et tragique », Lucas exploitant peut-être là le vocabulaire issu de la séquence sur *Andromaque*. La quatrième modification se situe dans la restitution de la diégèse : « ses parents [le renient] quand il n'intéresse plus la princesse » devient « ses parents [...] le renient quand il ne s'intéresse plus à la princesse ». La dernière modification est l'adresse directe de Lucas à la classe : « Je vous conseille ce livre car il est agréable à lire ».

Ces transformations mettent en évidence un resserrement du discours de Lucas sur la diégèse – diégèse que Lucas peine à comprendre comme la dernière modification le prouve – au détriment de l'implication du sujet lecteur, puisque Lucas supprime trois des jugements présents dans cette critique, les circonstances de cette lecture et les futures lectures envisagées. L'investissement du lecteur, qui met en avant ses valeurs et ses émotions, disparaît chez Lucas. Le lien entre le livre et son NLS se distend au profit du lien entre Lucas et la classe, par l'adresse : « Je vous conseille ce livre ». Ces suppressions me semblent significatives du désengagement de ce NLS radical par rapport à la lecture scolaire.

Pour le reste, cet élève a repris mot à mot le texte de Marti94. En dehors d'un cas flagrant de plagiat, cet exposé brosse le portrait d'un NLS qui place au centre de ses préoccupations la restitution de la diégèse et qui semble confronté à des difficultés de compréhension de lecture (même la lecture de ce texte, hésitante et hachée, paraît difficile sur la vidéo). On constate que Lucas ne parvient pas à construire un discours polyphonique sur l'œuvre non-lue. Aucun lien n'est tissé entre lui et l'œuvre. Loin d'être un appui pour construire un discours personnel sur une œuvre non-lue (en s'imaginant par exemple ce qui aurait pu lui plaire dans l'œuvre au vu

du résumé, en cherchant à tisser des liens entre l'œuvre non-lue et l'actualité, ses préoccupations, d'autres (non-)lectures...), les propos d'un autre remplacent ceux de Lucas. Alors même qu'il prétend en entretien avoir lu une dizaine de commentaires sur l'œuvre, on comprend que cette lecture – sans doute surestimée puisque le site consulté n'en contient que cinq – ne vise pas à élaborer, à partir de divers discours sur l'œuvre, un discours singulier.

L'acte le plus personnel de sa prestation réside dans le choix de l'internaute dont il peut revêtir le masque. Lucas a sélectionné la deuxième critique disponible en ligne sur Babelio. Il a sans doute écarté le premier internaute parce que celui-ci propose un poème sur l'œuvre et non une critique traditionnelle. Pourquoi a-t-il rejeté les trois autres ? L'une propose un long développement sur l'appareil éditorial du livre, qui répond mal aux attendus de l'exercice imposé, les deux autres critiques, fort brèves, auraient exigé un travail d'expansion minimal. En entretien, Lucas, malgré mes sollicitations, me donne peu d'informations sur les motivations de ses choix<sup>1</sup>. Le choix de Lucas pourrait être motivé par la recherche du moindre effort. On voit que la critique sélectionnée est celle qui correspond le plus à l'exercice imposé.

Lucas, NLS, est au sens propre un hypocrite, un acteur qui prend l'identité d'un autre lorsqu'il s'agit de parler d'une œuvre qu'il n'a pas lue. Lucas est un NLS qui se dévêt de sa propre subjectivité pour devenir autre, ici Marti94 (alias Martine Freedman, femme de 59 ans en 2013, habitant dans le Val de Marne). La voix de Lucas en exposé abolit les différences le séparant de Marti94 et ces deux instances se confondent dans un même pronom « je » et un même présent « je découvre ». Ce jeu de rôle lui permet d'obtenir la note de 10/20.

#### 4.2.2. *Étienne, la force de l'orateur*

L'exposé d'Antoine (IF 8) et Étienne (IF 9) est à peine plus personnel que celui de Lucas. En effet, leur présentation de l'œuvre et des personnages provient intégralement de Wikipédia, comme l'avoue Antoine :

*(Rires)* On a cherché le livre et sur Wikipédia y avait vraiment toutes les réponses aux questions qu'elle demandait, y avait vraiment toutes. Y avait le résumé, donc on a un peu remanié avec notre langage, y avait la description des personnages elle y était, la description de tous les personnages (Antoine, TDP 124)

---

<sup>1</sup> Exemple de questions laissées sans réponse :

*Et alors par exemple si t'as des commentaires où y en a qui disent j'ai beaucoup aimé et d'autres qui disent j'ai pas du tout aimé, toi, comment tu vas faire pour choisir tes commentaires ?*

*Ben en général ils expliquent pourquoi ils ont aimé pourquoi ils ont pas aimé*  
*Ouais.*

*Et du coup je m'oriente vers ça.*

*Ouais mais comment tu choisis : tu choisis celui qui a aimé, celui qui a pas aimé ?*

*Oh, je choisis pas. (TDP 205-210)*

En comparant la page de Wikipédia<sup>1</sup> du conte philosophique d'H. Hesse avec le résumé des deux adolescents les propos d'Antoine se confirment.

### Résumé Wikipédia

Situé en Inde et à l'époque du Bouddha Gautama, ce roman philosophique raconte le cheminement spirituel de Siddhartha.

C'est en parcourant des chemins différents et parfois contradictoires qu'il parvient à la conclusion que la sagesse ne peut se transmettre, comme la connaissance, de maître à élève, mais qu'elle doit être trouvée par soi-même. Il finit par atteindre son objectif. « Quand le moi sous toutes ses formes sera vaincu et mort, se disait-il, quand toutes les passions et toutes les tentations qui viennent du cœur se seront tues, alors se produira le grand prodige, le réveil de l'Être intérieur et mystérieux qui vit en moi et qui ne sera plus moi ».

Chez les brahmanes

Siddhartha, fils de brahmane, de bonne famille, aisé, heureux, destiné à emprunter le même chemin respectable de son père, est beau garçon, intelligent et aimé de tous.

L'adolescent sent pourtant qu'il lui faut autre chose, que son être demande plus, qu'il doit quitter ses parents, sa famille, ses amis, sa vie actuelle, pour atteindre ce à quoi son âme aspire.

Alors que passent, près de leur village paisible, des samanas, Siddhartha, après avoir prouvé à son père qu'il était à présent un homme et qu'il était en droit de choisir sa voie, s'en va avec son ami Govinda commencer une nouvelle vie avec les pèlerins.

Avec les samanas

Le principe du samana est de se détacher de tout ce qui peut constituer une attache matérielle ou sentimentale, qu'il s'agisse de biens, de souvenirs ou d'amours, et de faire le vide en soi pour parvenir à se détacher également de la lourdeur de l'enveloppe charnelle.

Vivant sans chaussures ni vêtements dans les bois, dormant dans le froid, marchant sans fin sous la pluie, le vent ou le soleil brûlant, passant de longues heures à méditer et des jours entiers à jeuner, Siddhartha et Govinda vivent trois années durant dans la souffrance physique afin de réussir à oublier leur corps, mais se rendent compte que chacune des douleurs qu'ils s'infligent les ramène vers la conscience de ce corps qui souffre.

Siddhartha et Govinda, qui ont entendu parler de Gotama, grand homme qui a atteint l'illumination, décident de quitter les samanas pour écouter ses enseignements.

### Verbatim du résumé oral d'Antoine :

Donc, à propos du résumé, donc l'histoire, *elle se situe à Inde, à l'époque du Bouddha Gautama*, c'est un **roman philosophique qui raconte le cheminement spirituel de Siddhartha**, donc il par... *Siddhartha parcourt des chemins différents, et parfois contradictoires, et il parvient à la conclusion que la sagesse ne peut se transmettre. En premier, il va chez les brahmanes, et donc Siddhartha, c'est le fils de brahmanes, de bonne famille...* euh, il est issu d'une bonne famille qui est **aisée**, et il est **heureux**. Il est **destiné à emprunter le même chemin que son père**. Euh, il est **beau garçon, intelligent, et aussi aimé de tous**. Donc l'adolescent sent **pourtant qu'il faut...** euh, **qu'il lui faut autre chose, que son ... que son être demande plus, et qu'il doit quitter ses parents, sa famille, ses amis et sa vie**. **Alors que passent près de leur village, paisible des samanas, Siddhartha après avoir prouvé à son père qu'il était présent, qu'il était à présent un homme et qu'il était en droit de choisir sa voie, il s'en va avec son ami Govinda pour commencer une nouvelle vie. Donc il va chez les samanas. Ils vivent sans chaussures ni vêtements dans les bois, ils dorment dans le froid et ils marchent sans fin sous la pluie. Le vent et le soleil les brûlent, et ils passent de longues heures à méditer, des jours entiers à jeuner.** Donc Siddhartha et Govinda vivent trois années, euh, afin de **réussir à oublier leur corps. Siddhartha et Govinda qui ont entendu parler de Gotama, grand homme qui a atteint l'illumination, décident de quitter les samanas pour écouter euh... ses enseignements**

<sup>1</sup> [https://fr.Wikipédia.org/wiki/Siddhartha\\_\(roman\)](https://fr.Wikipédia.org/wiki/Siddhartha_(roman)) consulté le 16/06/2019.

## Résumé Wikipédia

Auprès de Gotama

Siddhartha écoute la doctrine de Gotama et il est ébloui par sa sagesse. Mais l'ancien samana, contrairement à Govinda qui souhaite intégrer le groupe de disciples de Gotama, décide de poursuivre son chemin car il refuse l'idée d'apprendre la sagesse d'un autre. Siddhartha sent qu'il doit trouver cette sagesse par lui-même et cette illumination en lui-même, persuadé que l'illumination doit être vécue, et non apprise. Il poursuit donc son chemin, laissant son ami Govinda auprès de Gotama.

Sous l'emprise du samsara

Siddhartha, tombé amoureux de la belle courtisane Kamala, met ses compétences (il sait lire) au service d'un riche marchand et connaît alors une période de plaisirs, sous l'emprise du samsara, parmi la vanité, la cupidité, l'agitation, les plaisirs et les désirs de la vie humaine. Pour l'amour avec la belle Kamala, il s'enrichit, devient matérialiste, boit de l'alcool, et goûte aux plaisirs de l'existence en perdant de vue quelque temps sa quête initiale.

Au fil des années, le désir de celle-ci revient pourtant, avec les valeurs qui lui étaient chères. Soucieux de reprendre le chemin de l'illumination intérieure, il part en laissant derrière lui sa situation et ses biens, ainsi que Kamala, enceinte.

Au bord du fleuve

Siddhartha vit paisiblement au bord du fleuve avec le passeur Vasudeva qui l'a accepté auprès de lui et qui l'aide à entendre le monde autour de lui en l'initiant à l'écoute. Ensemble, ils parlent peu et se concentrent sur le silence ainsi que les histoires et les enseignements du fleuve. Siddhartha apprend que les vents, les nuages, les oiseaux, les insectes, sont des professeurs à part entière, au même titre que les sages ayant atteint l'illumination.

## Verbatim du résumé oral d'Étienne

Donc ensuite, ils vont aller **auprès de Gotama** et ils vont tomber euh... ils vont aimer son enseignement et la doctrine qui va avec, et euh... ils vont être **aussi éblouis par sa sagesse**. Ensuite euh... *Siddhartha il ne va pas vouloir rester avec Gotama parce qu'il préfère trouver lui-même sa paix intérieure et ne pas suivre celle d'un autre, donc celle de Gotama*. Cependant, euh... *Govinda, lui, il a envie de rester avec lui, du coup les deux amis vont se séparer*. Donc **Siddhartha il va... tomber amoureux de Kamala**, et il **met ses compétences au service d'un riche marchand, et il connaît alors une période de plaisir**. Donc c'est-à-dire qu'il va euh... il va un *peu dévier de son... de sa quête spirituelle, et donc il va goûter aux plaisirs de la vie*, c'est-à-dire qu'il va se mettre à... à boire **de l'alcool**, euh, **devenir matérialiste, il va s'enrichir, donc plus comme une personne lambda... Ensuite il va... donc... il va... du coup, il va perdre pendant quelque temps son, son but, il va, il va dévier**. Ensuite, euh... **au fil des années et au fil du temps, Siddhartha il va se rendre compte que euh... il n'est plus du tout dans le chemin qu'il, qu'il voulait et les valeurs qu'il, qui lui avaient été inculquées par... par Gotama, et donc il va reprendre euh... il va reprendre *sa quête*, et il va laisser euh... **Kamala et tous ses biens derrière lui**, et Kamala en plus est **enceinte**, du coup il va, **il va partir**. Et après, du coup, Siddhartha il va... rejoindre donc euh... le marchand, euh, non, le, **le passeur Vasudeva** auprès, donc **à côté d'un fleuve**, et donc Vasudeva, il va lui euh... il va lui inculquer euh... *il va lui enseigner un nouveau style de méditation*. Donc je ne vais pas vous raconter la suite parce que sinon je vais vous... vous spoiler**

Ces élèves, qui déclarent tous deux, en entretien comme dans leurs questionnaires, qu'ils n'ont pas du tout lu *Siddhartha* parviennent à bluffer l'enseignante : « Y a quand même du

boulot, j’pense qu’ils l’ont lu. Je mettrais 13 et 13 » (annexe 2.5, TDP 52). Si la notation de l’enseignante n’opère pas de distinction au sein du binôme, l’analyse des deux résumés révèle pourtant un travail différent entre Antoine et Étienne. Alors qu’Antoine se contente de transformations minimales, comme le met en évidence l’importance des passages surlignés en gras dans son résumé, Étienne retravaille le résumé de Wikipédia. Antoine opère essentiellement des coupes dans le texte de l’encyclopédie en ligne : parfois un adjectif est supprimé ; parfois certaines précisions sur les finalités des déplacements des personnages ou leurs motivations (ce qui ne facilite pas la compréhension de l’histoire qui apparaît dans sa bouche comme une succession d’étapes dont les relations demeurent obscures) ou sur la doctrine religieuse des personnages ont disparu. Les modifications concernent exclusivement la syntaxe des phrases (une apposition ou un complément circonstanciel deviennent une proposition indépendante). Il n’y a pas d’ajouts en dehors de deux connecteurs révélant la succession des étapes du voyage, succession qui était marquée par le titrage sur Wikipédia. Le résumé d’Antoine est bien un copié-collé d’internet, ce qui fait dire à Antoine en entretien : « Ça se voyait un peu quand même » (TDP 132).

La reprise du texte de l’encyclopédie en ligne se fait de manière plus subtile chez Étienne. Étienne reformule beaucoup plus souvent le texte trouvé sur Wikipédia : en modifiant parfois l’ordre des mots et des informations (ainsi, alors que Wikipédia évoque d’abord la volonté de Govinda de rester auprès de Gotama puis celle de Siddhartha de partir, Étienne fait l’inverse), en synthétisant certaines informations (les quatre lignes qui rendent compte de l’apprentissage de Siddhartha auprès de Vasueda sont condensées par la formule « il va lui enseigner un nouveau style de méditation »). Il ajoute des éléments : soit en répétant d’une manière différente des informations contenues par le résumé Wikipédia (par exemple, il répète l’idée que Govinda et Siddhartha sont séduits par l’esprit de Gotama, une fois à l’aide de ses propres mots « ils vont aimer son enseignement et la doctrine qui va avec », une fois en reprenant l’expression de Wikipédia « ils vont être aussi éblouis par sa sagesse »), soit en expliquant certaines informations, comme lorsqu’il rapproche le style de vie de Siddhartha chez le marchand de celui d’« une personne lambda ». Par ailleurs, le langage écrit de Wikipédia est transformé en langage oral (ce qu’on ne voyait pas chez Antoine en dehors des marques

d'hésitations « euh » ; son langage est celui de l'écrit<sup>1</sup>). Plusieurs traits d'oralité se repèrent dans le discours d'Étienne :

- La présence du futur proche : aller + verbe à l'infinitif (26 fois en comptant les répétitions)
- Les répétitions et hésitations (arrêt dans la continuité de la phrase avant de rebondir : « il va reprendre euh... il va reprendre sa quête » ; 14 interjections « euh »)
- Les conjonctions ou locutions adverbiales qui marquent moins un rapport logique qu'elles ne servent d'appui dans le discours : donc (utilisé 9 fois), du coup (3 fois)
- Les reprises pronominales qui permettent de mettre en évidence le sujet « Siddhartha, il ne va pas vouloir », « Govinda, lui, il a envie »
- L'enchaînement des propositions qui se fait davantage par juxtaposition ou par coordination (10 propositions reliées par « et ») que par la subordination (à l'exception de la subordination causale « parce qu'il préfère trouver lui-même sa paix intérieure » ou des relatives)

L'art d'Étienne consiste à dupliquer le discours de Wikipédia en le reformulant pour l'éloigner du langage écrit. Il n'est pas sûr qu'Étienne ait saisi toutes les subtilités de l'œuvre résistante de H. Hesse mais le résumé permet de comprendre que l'œuvre relate la quête de bonheur et de spiritualité d'un personnage à travers un voyage aux multiples étapes. Cette trame saisie, Étienne rend compte des étapes de ce voyage à l'aide du résumé de Wikipédia dont il conserve à la fois le contenu, le squelette et certaines formules tout en veillant à ne pas redire mot à mot le texte-source. Sa paraphrase se charge de conserver le fond tout en transformant, à la marge, la forme, ce qui est une gageüre comme le signale B. Daunay (1997). L'illusion fonctionne, alors qu'elle est essentiellement le résultat de la transformation du langage écrit en langage oral. On voit qu'Étienne a su tirer profit de ses compétences discursives pour donner l'apparence d'un discours personnel à un discours emprunté.

Cependant ce résultat est aussi le fruit d'un entraînement qu'Antoine est d'autant plus à même de révéler qu'il ne l'a pas fait :

Étienne il avait relu deux ou trois fois avant.

*Relu quoi ?*

Relu l'exposé qu'on a fait pour que ça sente comme si on avait lu le livre. Et là cette fois je l'avais pas trop fait donc du coup j'ai pas mal lu. (TDP 128 à 132)

---

<sup>1</sup> On peut pour s'en convaincre penser à cette phrase : « Alors que passent près de leur village paisible les samanas, Siddhartha, après avoir prouvé à son père qu'il était à présent un homme et qu'il était en droit de choisir sa voie, s'en va avec son ami Govinda pour commencer une nouvelle vie » sur laquelle Antoine butte durant sa prestation orale.

Opposant sa maigre préparation à celle d'Étienne, Antoine souligne le travail de répétiteur auquel s'est livré Étienne. Cet entraînement lui a permis de mémoriser et d'assimiler les principales informations recueillies. Cela explique l'aisance d'Étienne à parler d'une œuvre non-lue. Sur la vidéo, Étienne apparaît plus détaché de ses notes qu'Antoine alors qu'ils partagent la même feuille (qui pourrait bien être le résumé de Wikipédia simplement imprimé) ; il regarde fréquemment son auditoire. Sauf à entreprendre une recherche pour traquer la source utilisée, il n'est pas évident de repérer en Étienne un non-lecteur de *Siddharta*. Cet élève n'a développé aucune compétence liée à la lecture longue pour mener à bien cet exposé, mais il a mis en œuvre des compétences discursives qui lui permettent de faire illusion. Répéter, sans que le discours soit tout à fait le même ni tout à fait un autre ; répéter, afin que les informations soient suffisamment familières pour être à l'aise en parlant de l'œuvre non-lue ; tel est le secret d'Étienne.

#### 4.2.3. *Louis, l'art du braconnage*

L'exposé de Louis (IF 7) et James (IF 5) se révèle bien différent des deux précédents et ce, à plus d'un titre. Tout d'abord, le binôme se compose d'un seul élève qui n'a pas lu *Au bonheur des ogres*<sup>1</sup>, Louis ; James a lu en entier le roman de D. Pennac. Cette répartition est étonnante : Louis, gros lecteur extrascolaire, est aussi un lecteur scolaire – le roman de Pennac est la seule œuvre imposée qu'il ne lit pas durant l'année – alors que James, non-lecteur extrascolaire, est un NLS régulier – *An bonheur des ogres* est la seule œuvre imposée qu'il lit en entier durant l'année. La répartition des rôles est donc à l'opposé de celle à laquelle on pouvait s'attendre. En entretien, Louis m'explique qu'il n'a pas pu lire le roman parce que le voyage scolaire en Angleterre auquel il a participé ne lui en a pas laissé le temps. James, resté en France, connaît avec cette lecture cursive une vraie expérience de lecture, telle qu'il n'en avait plus connu depuis son enfance :

J'ai commencé à le lire et j'ai pas pu m'arrêter.  
D'accord. C'est une expérience que tu avais déjà eue avec d'autres livres de commencer et de ne pas pouvoir t'arrêter ?  
Euh non ! À part quand j'étais petit les petits livres *Max et ...* (il cherche le titre) / *Lili* ?  
Oui, *Max et Lili*<sup>2</sup>. Sinon non. (TDP, 36 à 40)

---

<sup>1</sup> Pennac, D. (1985). *Au bonheur des ogres*. Paris : Gallimard.

<sup>2</sup> Série *Max et Lili* de D. de Saint-Mars et S. Bloch, éditée chez Calligram. On peut saisir la difficulté que représente le corpus du lycée pour James quand les seules œuvres lues en entier sont celles issues de cette série pour enfants. James ressemble à Sandrine, au sujet de laquelle B. Louichon écrit : « Tout est difficile quand on n'a jamais lu seul que des *Oui-Oui* alors qu'on est en première ». Dans Mazauric, C., Fourtanier, M-J., Langlade, G. (2011). *Le texte du lecteur*, Bruxelles : Peter Lang, p. 276.

Dans ce binôme, le travail de préparation de l'exposé donne lieu à une véritable collaboration et non à une répartition des rôles en fonction des tâches comme cela peut être le cas chez d'autres élèves. Louis profite de ce travail d'équipe pour construire un discours sur l'œuvre. En effet, c'est paradoxalement le non-lecteur de l'œuvre qui est chargé de résumer l'œuvre devant la classe.

Louis : Alors on va, maintenant on va vous faire un petit résumé du livre, sans vous raconter la fin bien sûr. Euh donc Benjamin vit sa vie avec sa... dans sa famille composée chacun d'enfants de pères différents. La mère n'est quasiment jamais là, elle est tout le temps en voyage, à chaque fois qu'elle revient, elle est enceinte.

Waouh ! [réactions d'élèves]

Louis : Ouais, bonjour la vie de famille. Et du coup, il, Benjamin il travaille dans un ma, magasin où il...

E : Chut !

Louis : ...au bureau des plaintes. Sur le papier il est contrôleur technique, mais il contrôle jamais rien. Il se contente de prendre toutes les réclamations sur le dos. Alors euh du coup Lehmann son pa... son chef lui, lui a... lui dit qu'en gros il va se faire virer à chaque fois, mais à chaque fois le client du coup il prend pitié, il retire sa plainte, ça c'est business is business. Et du coup il va y avoir une série d'événements qui va perturber sa vie puisqu'il va y avoir une série d'explosions de bombes dans son magasin. Et les... du coup la police va l'accuser parce que avec son rôle de bouc émissaire il a le parf... le bouc émissaire il a le parfait rôle. Et du coup il va résoudre l'enquête avec sa petite amie euh Tante Julia et son collègue Théo. (3/04/2019, [00:10:16])

Comme je l'ai fait pour Lily, je considère ce texte comme un texte de lecteur de non-lecteur. Le texte de lecteur de non-lecteur de Louis est ici la production, orale, de cet élève devant ses pairs à qui il présente l'œuvre non-lue. Ce texte de lecteur de non-lecteur résulte chez Louis d'un braconnage.

Je vais montrer que c'est bien ce que fait Louis qui bricole hors de la classe, glanant des informations sur l'œuvre en recourant à des sources différentes, pour construire son propre discours, et qui braconne dans la mesure où il retire de l'œuvre non-lue ce qui l'intéresse pour la situation dans laquelle il se trouve (à savoir un exposé face à la classe). Ce faisant, il assimile le produit, tel le consommateur décrit par M. de Certeau.

Louis recourt à différents moyens pour répondre aux attendus de cet exposé alors qu'il s'est dérobé à l'exigence première, lire l'œuvre. Il me faut cependant nuancer aussitôt ce propos car Louis, dans l'urgence, pratique tout de même une lecture sélective de l'œuvre sous la conduite de James et de Wikipédia. En effet, en entretien, il m'explique qu'il a « lu certains passages. Les passages les plus importants de l'histoire, les passages qui aident à comprendre l'histoire » (TDP 88) et que « James [lui] a dit les passages où il y avait certains passages importants » (TDP 92). Ainsi, le lecteur a servi de guide au NLS pour conduire une lecture en

accélére<sup>1</sup> de l'œuvre, à la manière des parcours de lecture construits en classe pour certaines œuvres. Cette lecture sélective a été complétée par un résumé de l'œuvre réalisé par le LS, ce que confirment les deux adolescents (« James m'a résumé l'histoire », Louis, TDP 118, « Je lui ai fait après [un résumé de l'œuvre] et j'ai un peu ajusté les erreurs qu'il a faites » James, TDP 50). La dernière citation de James montre le rôle de garde-fou qu'a également joué le lecteur, corrigeant les erreurs de compréhension du NLS et précisant les incertitudes : « Je lui ai un peu plus expliqué des fois. / Je lui ai dit par exemple que lui c'était un bouc-émissaire et des trucs comme ça » (James, TDP 50). Louis a parachevé ce travail en regardant une adaptation cinématographique de l'œuvre (TDP 86). Louis désigne par le terme « mélange » ce travail que je nomme, à la suite de C. Lévi-Strauss, « bricolage », mettant en évidence le rôle de trois des quatre sources utilisées : deux sources secondaires (son camarade lecteur et Wikipédia) et une source primaire : le texte de D. Pennac survolé.

C'est beaucoup de recherches personnelles et puis James m'a résumé l'histoire en gros, en très gros résumé, ensuite par rapport à Wikipédia je me suis renseigné, j'ai ensuite lu le livre en accélérant beaucoup en lisant certains passages et ensuite j'ai mélangé tout ça qui m'a aidé à faire l'exposé. (Louis, TDP 118)

Lors de ma recherche exploratoire, Noah évoquait en ces termes le bricolage auquel il se livrait pour combler sa non-lecture : « Essayer de piocher un peu partout sur internet, sur un collègue, hop tout rassembler et ça... logiquement ça mène à un joli truc à la fin » (TDP 138). Le bricolage de Louis aboutit en effet à un produit intéressant. S'il est impossible de repérer dans le discours de Louis la marque du texte de lecteur de James faute d'en disposer, les traces d'autres sources sont perceptibles.

Tout d'abord, je repère l'empreinte de Wikipédia (W) dans le discours de Louis tenu devant la classe. La présentation de la fratrie Malaussène suit l'ordre présenté sur Wikipédia : Louna, Clara, Thérèse, Jérémie, Le Petit. Certaines des précisions associées à chacun des enfants Malaussène sont identiques à celles de Wikipédia (W : Thérèse « qui prédit l'avenir »/Louis « Thérèse qui peut prédire l'avenir » ; W : « le petit dernier qui rêve et dessine des ogres »/Louis « Le petit qui rêve d'ogres et qui dessine des ogres »). Les emprunts dans le résumé sont assez nets :

---

<sup>1</sup> Ou pour reprendre les propos de Noah : « y a la lecture cursive et y a la lecture vite fait » (TDP 211).

## Wikipédia<sup>1</sup>

Mais la vie « tranquille » qu'il mène à Belleville va être bouleversée par une série de bombes qui vont exploser dans le magasin. Et son emploi secret de bouc émissaire va faire de lui le meilleur suspect pour les enquêteurs de la police judiciaire ainsi que le souffre-douleur de ses collègues. Il va mener **l'enquête avec sa petite amie** journaliste - dont on ignore le nom mais que Benjamin a surnommé Tante Julia - dont il a fait la connaissance alors qu'elle volait un pull au magasin, et son ami Théo, qui est lui aussi employé du magasin.

## Discours de Louis

Et du coup il va y avoir *une série d'événements qui va perturber sa vie* puisqu'il va y avoir *une série d'explosions de bombes dans son magasin*. Et les, *du coup la police va l'accuser parce que avec son rôle de bouc émissaire il a le parf... le bouc émissaire il a le parfait rôle*. Et du coup il va résoudre **l'enquête avec sa petite amie** euh Tante Julia et son collègue Théo.

La citation<sup>2</sup> que retient Louis en guise d'extrait à lire fait partie des cinq citations que l'on peut lire sur la page Wikipédia dans la rubrique « extraits ». Ensuite, certaines précisions renvoient à l'adaptation regardée : « quatre, cinq frères, parce qu'il en manque un dans le film qui est pas euh, il y a pas Clara dans le film, comme autre personnage ». Enfin, le discours de Louis porte les marques de sa propre subjectivité. Contrairement à Lucas et Étienne, Louis n'en reste pas au discours d'autrui mais mêle sa propre voix à celle des autres. Le jugement axiologique de Louis se lit dans le commentaire qu'il glisse lors de son résumé au moment où il précise le métier de Benjamin Malaussène :

Sur le papier il est contrôleur technique, mais il contrôle jamais rien. Il se contente de prendre toutes les réclamations sur le dos. Alors euh du coup Lehmann son pa, son chef lui, lui a, lui dit qu'en gros il va se faire virer à chaque fois, mais à chaque fois le client du coup il prend pitié, il retire sa plainte, **ça c'est business is business**.

A l'instar d'une partie de la classe, il réagit aussi à la composition de la famille Malaussène : « Benjamin vit sa vie avec sa... dans sa famille composée chacun d'enfants de pères différents. La mère n'est quasiment jamais là, elle est tout le temps en voyage, à chaque fois qu'elle revient, elle est enceinte. [réactions de la classe] Ouais, bonjour la vie de famille ! ». Visiblement choqué par le caractère volage de la mère de famille, il insiste à deux reprises sur cette donnée dans son discours et commet deux erreurs en exagérant le nombre d'enfants (il évoque 7 enfants au lieu de 6) et en affirmant qu'ils sont tous de pères différents alors que deux d'entre eux sont jumeaux. Il revient sur cette famille atypique lors de la formulation de son avis personnel « bon, les histoires de famille, c'est un peu compliqué dans le livre, parce que, voilà, mais sinon les...

<sup>1</sup> [https://fr.Wikipédia.org/wiki/Au\\_bonheur\\_des\\_ogres](https://fr.Wikipédia.org/wiki/Au_bonheur_des_ogres) consulté le 16/06/2019.

<sup>2</sup> « Yahvé, Jésus, Bouddha, Allah, Lénine, machin et les autres, qu'est-ce que je vous ai fait ? »

c'est bien ». On lit à nouveau sa réticence à travers la conjonction « mais », faisant de l'originalité de la famille Malaussène un défaut et non une qualité de l'œuvre, comme s'il condamnait la liberté prise par cette mère de famille par rapport aux normes sociales. Certaines suppressions sont également révélatrices. Louis a coupé trois précisions sur les personnages données sur la page Wikipédia. On y lit : « Il a une première sœur (Louna) qui hésite à avorter de ses jumeaux, une deuxième qui photographie l'horreur quotidienne (Clara) qui est aussi sa préférée, une troisième qui prédit l'avenir (Thérèse), et deux frères, un qui fait exploser son collègue (Jérémy), et le petit dernier qui rêve et dessine des ogres (Le petit) ». Le discours de Louis se réduit à « il y a Louna, euh Clara, qui est photographe, Thérèse qui peut prédire l'avenir, Jérémy et Le Petit qui rêve d'ogres et qui dessine des ogres ». On constate que les trois précisions « qui hésite à avorter de ses jumeaux », « qui photographie l'horreur quotidienne » et « qui fait exploser le collègue » ont été occultées par Louis alors qu'il en a conservé d'autres, bien moins provocatrices : « qui est photographe », « qui peut prédire l'avenir », « qui rêve d'ogres et dessine des ogres ». Dans cette suppression, je vois une forme de censure révélatrice cette fois du braconnage de Louis. Gommant certaines données du récit de D. Pennac, il rend l'œuvre plus consensuelle. Seule la mère de famille aurait un comportement déviant, aux yeux de Louis. Les enfants, eux, ont des caractéristiques peu dérangeantes. L'œuvre devient peut-être ainsi davantage conforme au système de valeurs et de pensée de Louis. L'œuvre devient surtout plus conforme à la situation dans laquelle se trouve Louis : il peut, sans risquer de déclencher certaines polémiques en classe, dérouler tranquillement son exposé. Le roman de D. Pennac a été lissé, voire aseptisé, par Louis, pour le rendre davantage conforme à la situation voire à la littérature scolaire, si l'on en croit A. Le Fustec et P. Sivan qui estiment que l'école esquive souvent les textes qui soulèvent des affrontements idéologiques (2004). Louis a conservé de l'œuvre de Pennac ce qu'il peut aisément soutenir et partager face à un public majoritairement adolescent : la critique du monde des adultes ; les mœurs de la mère de famille ne sont pas gommées, elles sont même renforcées, celles des enfants, qui pourraient engager une polémique, sont censurées. Ainsi, l'escamotage de certaines informations évite toute polémique dans la classe (sur l'avortement) ou toute source de chahut (les réactions qu'un personnage qui a fait exploser son collègue auraient pu susciter). Le braconnage de Louis rend le produit conforme à ses préoccupations du moment. La reconfiguration de l'œuvre par Louis met en évidence le rôle du sujet dans la constitution du texte de lecteur du non-lecteur, ainsi que celui de la situation didactique.

Le discours de Louis apparaît comme un discours polyphonique, fruit d'un braconnage. Mêlant sa propre voix à différents discours sur l'œuvre (texte du pair lecteur, adaptation cinématographique, page Wikipédia), Louis propose un discours singulier sur l'œuvre, ne se contentant pas, comme d'autres NLS, de se faire le porte-voix du discours d'autrui. D'une certaine manière, Louis est un NLS qui s'implique dans sa non-lecture puisqu'on peut lire dans son texte de lecteur de non-lecteur les traces de sa propre subjectivité et en particulier son jugement axiologique. Louis montre aussi que le livre non-lu ne laisse pas indifférent le non-lecteur. Cette implication de Louis résulte des interactions entre ce non-lecteur et le lecteur de l'œuvre, James, comme le reconnaît Louis :

*Est-ce que ces échanges, par exemple là avec James, sur le roman que vous avez étudié, y en a eu beaucoup ?*

Euh oui parce que là justement c'était un échange qui était important pour mieux qu'on réalise l'exposé puisqu'il a réussi à avoir sa vision de l'histoire et j'ai apporté ma vision de l'histoire et du coup on avait une vision partagée, et du coup c'était divers... y avait une forme de diversité. (TDP 176)

On peut toutefois regretter que ses interactions profitent ici davantage au non-lecteur qu'au lecteur de l'œuvre. En effet, James, tire peu profit de cet exposé<sup>1</sup>. Alors même qu'il a vécu une véritable expérience de lecture avec le roman de D. Pennac, il se montre incapable, durant l'exposé, de transmettre cet enthousiasme à la classe. Mal à l'aise en public<sup>2</sup>, prenant moins la parole que Louis (10 prises de parole retranscrites en 16 lignes contre 14 prises de parole retranscrites en 40 lignes pour Louis), James ne parvient jamais à mettre en valeur sa lecture et reste dans l'ombre du NLS, plus compétent, Louis.

Dans ces trois études de cas, la manière dont Lucas (IF 4), Étienne (IF 9) et Louis (IF 7) restituent la diégèse révèle l'usage que les NLS font des ressources recherchées en situation d'exposé : le plagiat pour Lucas, qui n'hésite pas à faire passer le discours d'un lecteur inconnu pour le sien, le copié-transformé pour Étienne, qui convertit le langage écrit de Wikipédia en langage oral et le braconnage de Louis, qui faisant feu de tout bois (Wikipédia, adaptation cinématographique, texte de lecteur de son camarade, texte de lecteur personnel issu de sa lecture d'extraits) construit le discours le plus personnel sur l'œuvre non-lue, grâce à un texte de lecteur de non-lecteur répondant à la situation didactique. Même si l'écart entre les notes de ces trois NLS n'est pas très élevé (respectivement 10, 13, 14), il signale un travail et des

---

<sup>1</sup> En dehors de la note de 13/20 qui est la meilleure note de James en français cette année-là, ce qui n'est pas négligeable.

<sup>2</sup> Une de ses maladresses, par exemple, déclenche le rire la classe. Commentant la phrase retranscrite sur la diapositive 6, son discours se limite à une tautologie : « Ben c'est un extrait ».

compétences bien différentes entre ces trois élèves. J'ai volontairement coupé pour Louis et Étienne une partie de leur exposé pour recentrer l'analyse sur ce qu'ils disent de la diégèse, ce qui constitue l'essentiel de leur exposé (le reste étant surtout occupé par la présentation de l'auteur). À travers la restitution de la diégèse, on peut voir que le travail d'un NLS à l'autre n'est pas le même et n'a pas la même valeur. Mon analyse montre aussi qu'un rapport différent s'instaure entre l'œuvre non-lue et ces trois NLS, ce que je développerai plus largement dans le chapitre suivant.

## Conclusion du chapitre 7

Dans ce chapitre, j'ai cherché à montrer comment les pratiques des NLS apparaissent comme des réponses à certaines pratiques de l'enseignement de la littérature. Parce qu'on leur demande, dans certaines évaluations visant à contrôler la lecture effective d'une œuvre, de restituer le matériau fictif, et parce que l'histoire et le personnage sont au cœur du travail de la compréhension d'une œuvre, les NLS ont mis en place des stratégies qui leur permettent de répondre à ces attentes. Le résumé constitue une première ressource pour les NLS au point que certains d'entre eux dupliquent, lors de leur exposé sur une œuvre cursive, des discours empruntés, en cherchant, avec plus ou moins de talent, à les faire passer pour leurs. Cependant, d'autres NLS mettent davantage d'eux-mêmes dans le discours produit sur l'œuvre non-lue en se livrant à un véritable braconnage (de Certeau, 1980) qui assimile pour partie l'œuvre non-lue à ce qu'ils sont ou à ce qu'ils pensent que la situation didactique exige.

La deuxième ressource d'un NLS est le cours dispensé sur l'œuvre non-lue. Si la compréhension, à entendre ici dans le sens restrictif de la saisie de la diégèse, est l'une des finalités de l'enseignement sur l'œuvre, les NLS peuvent compter sur les séances et les activités en classe pour combler les vides laissés par leur non-lecture. À cet égard, les débuts de séances sur les extraits, qui, mis bout à bout, forment un parcours dans l'œuvre, sont essentiels. Quand la compréhension est conçue comme un préalable à d'autres enseignements, une écoute attentive des premières séances rend possible la construction d'un bagage suffisant pour la suite de la séquence. Débuts de séances ou début de séquence permettent de recueillir les informations nécessaires à la compréhension de l'œuvre dont l'assemblage, texte de lecteur de non-lecteur, forme pour les NLS une prothèse, modelée par le texte du lecteur de la classe. Pour la constituer, ceux-ci peuvent tout aussi bien rester discrets que participer en classe, cette deuxième attitude jouant en leur faveur et les faisant plus souvent passer pour LS qu'elle ne les révèle NLS aux yeux de l'enseignante.

Par certaines évaluations dans lesquelles l'école mesure la connaissance de la diégèse et par la prégnance du travail de la compréhension, l'école pourrait bien laisser entendre aux élèves que lire une œuvre c'est surtout en connaître l'histoire, ce qui expliquerait certaines pratiques de NLS, parfois d'ailleurs communes aux LS. Leurs productions témoignent des représentations qui ont cours chez les élèves lecteurs comme non-lecteurs sur la lecture scolaire. Lire une œuvre pour l'école revient à prendre connaissance d'une histoire dont les détails, même les moins signifiants, seraient à emmagasiner.

Cependant, on a aussi perçu ponctuellement dans ce chapitre, aux détours de quelques questions subjectives analysées, notamment lors de l'étude du contrôle de lecture, que certains NLS semblaient tout à fait à même, à partir du résumé recueilli ou du texte de lecteur de non-lecteur constitué, de fournir des réponses à des questions conçues davantage pour engager le sujet-lecteur. Ainsi, le personnage en tant qu'« élément clé de la réception du texte par le lecteur, lui permettant de se projeter dans des univers narratifs » (Bishop et Boiron, 2018 : 8), fait souvent l'objet de questions subjectives, y compris en contrôle de lecture. Force est de constater que celles-ci ne déstabilisent pas l'ensemble des NLS, pas plus que les questions nécessitant un jugement de goût sur l'œuvre non-lue. Faut-il alors considérer, puisqu'ils semblent y avoir trouvé des parades, que tout discours du NLS sur l'œuvre non-lue est nécessairement mensonger et qu'aucun lien authentique ne peut se tisser entre les deux ? Si l'on envisage la compréhension d'une œuvre, non plus simplement, comme je l'ai fait volontairement tout au long de ce chapitre, comme la saisie de la diégèse, mais dans son sens étymologique (« prendre avec ») qui induit un mouvement vers l'intériorité du sujet et un rapport à soi, et invite à penser la compréhension et l'interprétation dans un rapport d'inclusion (Tauveron, 1999), le NLS peut-il être amené vers une saisie de l'œuvre qui dépasse la connaissance de la diégèse ? Peut-il même être affecté par l'œuvre qu'il n'a pas lue mais sur laquelle porte l'étude en classe ?



## Chapitre 8 : quand (non-)lire équivaut à faire l'expérience de la littérature

Dans le précédent chapitre, j'ai montré comment les NLS pouvaient parvenir à maîtriser la diégèse de l'œuvre non-lue en recourant à différentes sources, résumés et discours d'autrui, hors de la classe, collecte d'informations en classe et en mettant en œuvre différentes stratégies : constitution d'un texte de lecteur de non-lecteur par bricolage et braconnage. Ce faisant, ils répondent aux exigences de l'école lorsque celle-ci considère que lire une œuvre c'est connaître les principales péripéties de son histoire. Mais lire ne se restreint pas à la maîtrise de la diégèse d'une œuvre. Expérience de l'altérité, la lecture est une activité qui engage le sujet, et, à travers une relation esthétique, sollicitant ses émotions, qui l'amène à réfléchir au monde qui l'entoure. La question qui guide cette partie est de savoir si un NLS peut parvenir à fonder une relation esthétique à une œuvre non-lue au sens où la définit C. Gabathuler, c'est-à-dire comme « la manière dont une œuvre agit ou affecte un élève » (2016 : 93). Il semble paradoxal d'envisager une relation esthétique avec un objet absent pour les NLS, la « rencontre avec l'œuvre » nécessitant de faire « l'expérience de » l'objet artistique (Chabanne, 2012 : 16). Pourtant, les travaux de S. Le marchand (2017c) permettent d'envisager « une expérience de lecture [...] sans la lecture » (p. 21). En effet, la comparaison des résultats entre deux classes de lycée professionnel, l'une soumise à des dispositifs d'accueil de la parole et de la subjectivité des élèves, l'autre à un enseignement plus traditionnel, l'amène à conclure que dans la première classe « les œuvres non-lues ne sont [...] pas ignorées et peuvent même donner lieu à une véritable expérience » (p. 202). Dans la continuité de son étude, je cherche à savoir quelles relations avec l'œuvre non-lue les NLS peuvent entretenir. L'expérience esthétique peut-elle avoir lieu avec un objet absent ? Cette question, un peu provocatrice, masque un fait capital : l'œuvre est, d'une manière ou d'une autre, toujours présente en classe de littérature. Étudiée le plus souvent par extraits, ceux-ci mettent en présence texte et non-lecteurs. Objet de discours, dans un espace que l'on peut considérer comme une communauté interprétative, elle se donne à voir et à entendre aux NLS, qui ont souvent, par ailleurs, rappelons-le, lu quelques bribes du texte. L'expérience de l'œuvre littéraire passe-t-elle nécessairement par la lecture longue et linéaire de l'ensemble du texte, ou du moins d'une partie conséquente, ou peut-elle avoir lieu par d'autres médiations ? Certains dispositifs d'étude de l'œuvre permettent-ils au NLS de dépasser la simple maîtrise de la diégèse pour faire l'expérience, sûrement partielle, d'une relation esthétique qui puisse élargir son point de vue sur le monde ? Pour répondre à

cette question, j'étudierai comment les NLS observés investissent la bibliothèque virtuelle de la classe, « cet espace de communication sur les livres » (Bayard, 2007 : 116). Sans prétendre parvenir à savoir si un NLS fait de cette bibliothèque virtuelle une part de sa bibliothèque intérieure, car cette question nécessiterait d'entrer dans une part d'intimité du NLS à laquelle je n'ai pas eu accès, je montrerai que, malgré des jugements esthétiques parfois peu engageants, certaines interventions et certains témoignages révèlent un investissement du sujet non-lecteur. Certains NLS sont véritablement partie prenante de la communauté de lecteurs que forme la classe et semblent construire une relation personnelle voire esthétique à l'œuvre non-lue.

### 1. Des jugements programmés peu engageants

C. Gabathuler fait du jugement l'indicateur de la relation esthétique : « La relation esthétique est un processus d'appréciation et d'évaluation qui se manifeste dans les discours par la formulation de jugements. Ceux-ci peuvent porter tout à la fois sur des aspects plutôt formels du texte, sur son contenu, mais également sur les effets psychoaffectifs qu'il provoque chez le lecteur » (2016 : 94). Le terme de « jugement », associé dans cette définition à ceux d'« appréciation » et d'« évaluation » n'est pas sans poser des difficultés de définition. C. Gabathuler la précise : « portions de textes qui contiennent au minimum une caractérisation d'un objet textuel d'un point de vue esthétique, éthique ou émotionnel » (Gabathuler, 2016 : 118). La définition met en avant l'engagement du sujet, dans une double perspective, sensible et intellectuelle. La formulation de jugements témoignerait d'un rapport particulier d'un sujet à une œuvre. Que nous disent les non-lecteurs des œuvres lorsqu'ils sont amenés à émettre une opinion personnelle sur elles ?

À plusieurs reprises au cours de l'année, les élèves de la classe suivie sont interrogés sur leur appréciation de l'œuvre imposée. Il s'agit le plus souvent de questions appelant un jugement de gout, amenant les élèves à « faire état du (dé)plaisir éprouvé au contact de cette œuvre » et à le motiver : « dire les motifs du jugement de gout, c'est dire pourquoi elle nous a plu ou déplu » (Dumortier, 2006 : 193). On a vu que le quatrième critère d'évaluation de l'exposé sur la lecture cursive exige un « avis personnel », qu'une question du contrôle de lecture sur *Premier Amour* invite à formuler ce jugement (q. 11 : « Avez-vous aimé cette histoire ? Pourquoi ? »), question qui est reprise, en dépassant la diégèse, lors d'un cours dialogué en module (« Qui l'a aimé ce roman ? » 19/02, TDP 428), ou posée également à la fin de l'étude du *Colonel Chabert* (« Qui parmi vous n'a pas du tout aimé ce roman ? », module, 15/02 TDP 214 ; « D'autres ont aimé ou moyennement aimé ? » TDP 220). D'autres questions,

fréquemment utilisées par l'enseignante de cette classe, requièrent un jugement sur un personnage : « Quel personnage a votre préférence ? Pourquoi ? » (*Andromaque*, LA de la scène 4 de l'acte I), « Que pensez-vous de ce personnage ? » (LA de la scène 5, acte V) ; elle sollicite leur sensibilité : « Est-ce que vous êtes touchés par le personnage d'Hermione ? » (LA de la scène 1, acte V) ou fait appel à une expérience de lecture (Q10 du questionnaire sur *Premier Amour* : « Quel personnage a retenu votre attention ? Pourquoi ? Faites, en quelques lignes, son portrait ») ou plus largement à un intérêt (« Y a des personnages qui vous ont plus intéressés que d'autres ? », module sur *Le Colonel Chabert*, annexe 3.3.6, TDP 224). Les premières questions citées engagent nettement un jugement de gout, les dernières sont plus difficiles à catégoriser, et invitent peut-être davantage à formuler un jugement de valeur reposant sur la caractérisation d'un personnage, sans doute d'un point de vue sensible ou éthique. Ces questions, fréquentes dans la classe suivie, témoignent de la volonté de cette enseignante de solliciter un regard subjectif sur les œuvres imposées et de favoriser l'élaboration d'un lien personnel entre les élèves et les textes. Cependant, solliciter ce lien suffit-il pour qu'il se crée ? L'analyse de certaines réponses des NLS à ces questions révèle qu'ils ont également élaboré des stratégies pour répondre à ce type de questions et que toute formulation de jugement esthétique, éthique ou émotionnel ne garantit pas une relation esthétique, fût-elle en construction.

Avancer un jugement de gout sur une œuvre non-lue relève de la gageüre, à fortiori lorsqu'elle n'a pas été étudiée, et les réponses des NLS dévoilent surtout les inégalités entre eux. Quelques-uns se contentent d'un discours minimaliste confirmant que, pour certains nouveaux lycéens, donner son avis n'est pas considéré comme un véritable travail (Barrère, 1997). Yann (IF 7) écrit au sujet du texte de Tourgueniev : « Ce n'est pas mon style de livre je préfère les livres d'action ». L'argument n'est pas mensonger car Yann est un gros lecteur de mangas, mais sa parole, peu argumentée, non seulement ne répond pas aux attentes de l'école, mais représente aussi une parole passe-partout, qui évite d'entrer dans un discours plus engageant. C'est une réponse dont peut aussi se servir une non-lectrice scolaire et extrascolaire comme Chloé qui justifie son dégoût du roman de Balzac en avançant que ce n'est pas son genre de livre (annexe 3.3.5, l. 272), argument cette fois pleinement rhétorique quand on sait que Chloé ne lit jamais de livre, que ce soit à l'école ou hors de l'école. On a sans doute peu appris à ces élèves à justifier un jugement de gout, pourtant souvent exigé, et certaines situations de classe permettent d'en rester à des discours évasifs et non-argumentés, comme lorsqu'Aymeric (IF 4) nuance le jugement d'un camarade sur *Le Colonel Chabert* en précisant

que le mot « détester » est excessif, ou que Mathis concède qu'« il était mieux que le premier [Andromaque] » (annexe 3.3.6, TDP 217).

Comme Bayard analysant l'hommage de Valéry à Bergson que le poète n'avait visiblement pas lu, les NLS recourent à des généralités pour apprécier l'œuvre imposée. Étienne (IF 9) et Antoine (IF 8), en exposé, vantent la succession des épisodes de *Siddhartha*. Antoine estime le livre de H. Hesse « intéressant parce qu'il y a des rebondissements, et puis l'histoire elle n'est pas ennuyante », jugement que l'on retrouve presque mot pour mot sous la plume d'Aymeric pour apprécier *Premier Amour* (« Il y a beaucoup de péripéties, l'intrigue est intéressante »). Étienne est plus habile, faisant référence à l'écart dont il connaît l'existence entre le corpus des LC et celui des OI : « Moi, ce que j'ai aimé, c'est vraiment l'atmosphère décalée par rapport aux livres qu'on a l'habitude de lire avec euh... dans le cadre des cours, parce que là c'était un livre philosophique, en plus il se passe en Inde, euh... donc euh... ben... dans l'univers un peu du bouddhisme et c'est vrai qu'on n'a... on n'a pas l'habitude de... cet environnement ». S'imaginant lecteur de l'œuvre, il est capable de faire référence au dépaysement que pourrait susciter l'œuvre chez un lecteur scolaire.

Certains NLS dépassent la diégèse pour formuler un jugement sur l'œuvre non-lue évoquant la portée de l'œuvre ou son style, mais ces jugements ne doivent pas être pris pour argent comptant. Lily (IF 5) comme Lucie estiment que *Premier Amour* a « une bonne morale ». Chloé, à peine plus téméraire, commente *Histoire d'amour racontée avant l'aube* pour mettre en évidence que « la vie n'est pas infinie » et que l'œuvre montre « à quel point c'est important de profiter ». James fait part de son engouement pour l'œuvre de Tourgueniev en cherchant à l'actualiser en ces termes : « J'ai aimé cette histoire car le premier amour est toujours affronté de nos jours » (James, copie sur *Premier Amour*). Lucas (alias Marti94) trouve l'écriture d'I. Némirovsky « belle », quand Soig juge que Romain Gary « utilise un langage assez particulier, qui rend l'histoire drôle et touchante ». Chloé, non-lectrice du roman de Duong Thu Huong, déclare qu'« on peut sentir la tristesse de Sinh », l'usage du pronom indéfini et du verbe modal lui permettant d'atténuer le mensonge. Lucas (IF 4) s'inscrit dans une communauté de lecteurs touchés par le sort d'Oreste : « Et nous lecteurs, ça nous rend malheureux qu'il ait perdu celle qu'il aime ». Ces appréciations ne sont pas toujours crédibles dans la bouche ou sous la plume de NLS. Vanter l'écriture d'une œuvre dont on n'a pas lu une ligne, s'émouvoir au sort d'un personnage avec lequel aucun compagnonnage n'a eu lieu, prétendre avoir tiré un enseignement

d'une œuvre non-lue sont des stratégies qu'utilisent les NLS parce qu'ils savent que c'est ce que l'école attend d'eux.

### 1.1. Éloge de l'œuvre non-lue

S'il arrive que certains NLS avouent leur dégoût du corpus scolaire en classe, il est frappant de constater que lors des exposés oraux, une seule NLS, Irène (IF 4), qui a commencé *Le Petit Chose* avant de l'abandonner, ose avouer que l'œuvre ne lui a pas plu. Tous les autres feignent d'avoir apprécié l'œuvre non-lue. Cette donnée me semble révélatrice d'une stratégie et de ce que les élèves pensent qu'il est attendu comme discours sur les œuvres à l'école.

Au niveau stratégique, il est peut-être plus facile, lorsque l'on est NLS, de faire l'éloge d'une œuvre plutôt que le blâme. Déprécier une œuvre imposée ou conseillée par son enseignante nécessiterait sans doute d'avoir des arguments plus solides que ceux avancés pour la vanter. Dans la première situation, il faudra rendre des comptes, alors que dans la seconde, le destinataire, parce qu'il partagera l'opinion du critique, sera peut-être moins exigeant et se contentera d'un discours moins précis. Les élèves mettent donc en place une stratégie que P. Bayard préconisait, avec malice, aux situations qui mettent en vis-à-vis lecteur et auteur, mais qu'on pourrait étendre à celles qui confrontent élève et enseignant : dire du bien de l'œuvre sans entrer dans les détails (Bayard, 2007 : 97). L'école a contribué à cette fabrique de l'éloge, quand l'enseignement de la littérature y est dispensé comme un panégyrique des grandes œuvres et des grands auteurs, ce qu'il a longtemps été (Houdart-Merot, 1998), et ce qui « est loin d'avoir encore disparu » parce que « cette posture d'admiration préalable est sans doute constitutive de la lecture universitaire et scolaire » (Houdart-Merot, 2004 : 227) et en particulier de la culture du commentaire. S'il ne s'agit pas de penser avec les œuvres mais seulement de les admirer, il est logique que les élèves se fassent les porte-parole des qualités des œuvres qu'ils n'ont pas lues. Les auteurs retenus par l'école constituent un panthéon qu'il serait, aux yeux des élèves, de mauvais ton de déprécier. De la même manière qu'ils ont appris ce qu'était le registre comique avec des pièces de Molière qui ne les font pas rire (Renard, 2011), ils ont pris l'habitude de louer des œuvres qu'ils n'appréciaient pas et mis en place certaines stratégies comme ils le révèlent en entretien :

*Et y avait pas des questions qui demandaient d'apprécier un peu l'œuvre de dire ce que tu avais aimé ou pas ?*

Je sais plus. Mais ça j'ai toujours fait la même technique : je dis qu'y a plusieurs rebondissements et je sais pas pourquoi à chaque fois j'ai la moitié des points sur la question. (Antoine, TDP 103 et 104)

Antoine est un des NLS qui parvient souvent à des notes tout à fait satisfaisantes sur les œuvres non-lues (13/20 en exposé ; 15/20 en contrôle de lecture) ; non seulement il maîtrise la diégèse, mais il recourt aussi à des techniques payantes.

Marine (IF 8) et Lucie (IF 8) ont aussi des techniques bien rodées :

*Parce qu'il y a une question, par exemple, c'est « quel est votre personnage préféré ? »*

Ah oui ! Alors là je me souviens j'avais raconté un peu n'importe quoi parce qu'en fait, je me souvenais que du nom d'un personnage, je crois que c'était la reine, la mère de je sais plus qui, bref, j'avais mis ça : *(sur le ton d'une récitation)* j'aime beaucoup ce personnage, je le trouve intrigant. (Marine, TDP 67 et 68)

Le changement de ton de cette élève se mettant à réciter un discours qu'elle sait désormais par cœur signale l'habitude qu'elle a prise de le resservir pour toutes les œuvres.

Lucie détaille la sienne :

... Y avait une question, enfin la question c'était « quel personnage avez-vous préféré ? » j crois que j'avais répondu / ben Vladimir et j'ai dit que... / oh je sais plus trop ce que j'ai dit mais qu'on pouvait ressentir ses émotions (Lucie, TDP 90)

Lucie a oublié ce qu'elle avait dit du personnage et peu lui importe ici, seule compte sa stratégie pour convaincre qu'elle est une (non-)lectrice sensible.

En effet, un autre attendu de l'école que certains NLS semblent avoir bien compris est de former des lecteurs sensibles. Cet objectif de l'enseignement de la littérature<sup>1</sup> est pris en compte par les NLS dans le discours qu'ils tiennent sur les œuvres. L'éveil de la sensibilité étant au cœur du discours attendu sur les œuvres, les NLS donnent le change. L'empathie avec le personnage joue à plein. On a lu les témoignages de Chloé (IF 10) touchée par le sort d'un personnage du roman de Duong Thu Huong ou de Lucas malheureux devant celui d'Oreste, alors que cet élève ne connaît même pas en fin de séquence le nom des personnages principaux de la pièce de Racine. La copie de commentaire d'un extrait du *Colonel Chabert* de Sarah (IF 6), non-lectrice scolaire et extrascolaire, révèle une sensibilité sur commande.

---

<sup>1</sup> On lit par exemple dans les programmes du lycée, la nécessité de construire « une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel » (Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010) ou encore « une lecture intelligente et sensible » (Bulletin officiel spécial n°7 du 6 octobre 2011 définissant les EAF).

## 1.2. Être une (non-)lectrice sensible : Sarah, une sensibilité sur commande

Lors de la séquence sur *Le Colonel Chabert*, les élèves apprennent à faire des commentaires de texte. Après avoir dégagé collectivement quatre axes d'étude possibles d'un extrait correspondant au récit du colonel Chabert de sa sortie de la fosse commune (extrait nommé « la résurrection »), les élèves sont amenés à développer l'un de ces axes pour écrire un paragraphe de commentaire. Sarah (IF 6) choisit l'axe : « un récit captivant ». Ce choix est d'emblée assez étonnant puisque Sarah n'a pas lu l'œuvre, dont le titre – « ça fait vieux » (entretien, TDP 80) – l'a rebutée, mais elle préfère chercher à montrer que l'extrait est captivant plutôt qu'il est réaliste ou fantastique ou d'analyser la mise en scène à laquelle se livre Chabert dans son récit. La copie de Sarah<sup>1</sup> apparaît saturée de marques de subjectivité, qui, je vais le montrer, sont autant de marques d'une émotion feinte.

B. Daunay (2002) analysant les figures de lecteurs telles qu'elles peuvent être construites par un commentaire de texte, met au jour trois images du lecteur : le lecteur complice, le lecteur distancié et le lecteur nié. S'il nous met en garde contre les indicateurs linguistiques qui permettent de considérer la distance entre le lecteur et le texte lu à travers ce qu'il écrit dans un commentaire, considérant que ceux-ci sont largement dépendants des conventions rhétoriques et méthodologiques du genre du commentaire, il me semble néanmoins possible de me servir trois figures de lecteurs qu'il fait émerger pour éclairer la relation des NLS à l'œuvre, dès lors qu'on met en relation les écrits et les entretiens des élèves.

Le *lecteur distancié* est sans doute la figure attendue dans un commentaire de texte au lycée : celle d'un lecteur critique, à bonne distance du texte dans la mesure où il ne se laisse pas happer par l'illusion référentielle, et qui sait démonter les mécanismes du texte en s'appuyant sur leurs effets. Le *lecteur nié* désigne l'image du lecteur la plus éloignée du texte, le commentateur s'évertuant à ne se confondre ni avec le lecteur empirique ni avec le Lecteur Modèle que le texte construirait. La figure du *lecteur complice* est celle qui ressort d'un commentaire qui fait non seulement du lecteur le principal interlocuteur du texte, mais où le lecteur complice plonge avec bonheur dans l'univers de la fiction, sans crainte de l'illusion référentielle. La relation entre le texte et le lecteur est alors comparée à un corps à corps par B. Daunay. C'est cette figure qui m'intéresse ici car elle est celle qu'endosse Sarah et qui me semble révélatrice de la sensibilité sur commande que met en œuvre cette NLS.

---

<sup>1</sup> Copie disponible en annexe (annexe 5.3.3).

Selon B. Daunay, cette figure se repère par l'usage du pronom « nous » lorsqu'il témoigne d'une fusion entre lecteur et scripteur, qui ne cherchent pas à se différencier dans la mesure où le commentaire s'apparente à un compte rendu de lecture où l'on peut dire les délices de la fiction, réagir au sort des personnages et partager les questions de l'auteur. Toutes les marques de cette lecture participative sont à prendre en compte. C'est précisément ce qu'on trouve dans la copie de Sarah. En effet, pour construire son commentaire d'un extrait de l'œuvre non-lue, Sarah ne se contente pas de reprendre les termes évaluatifs notés au tableau (vivant, expressif et captivant), mais les multiplie et en appelle sans cesse à la figure du lecteur : « Les figures de style vont permettre [...] de laisser ainsi le lecteur captivé, intrigué par l'histoire », « cette question a pour fonction d'intriguer le lecteur », « toutes les phrases [...] touchent les sens du lecteur », « Balzac va susciter une vraie réflexion de la part du lecteur ». Sarah nomme à quatre reprises le lecteur et certains déterminants possessifs y réfèrent : « éveiller sa curiosité », « susciter [...] toute son intention [sic] ». Le minimum que l'on puisse dire c'est que le commentaire de Sarah n'escamote pas la figure du lecteur puisque celle-ci apparaît huit fois auxquelles il faut ajouter l'emploi des pronoms « on » (deux occurrences) qui peuvent y renvoyer (« on ressent », « on le vit »). Le lecteur semble au cœur de la réflexion de Sarah qui lui accorde une place débordante. On constate que cette figure, chez Sarah, n'est jamais un commentateur de l'œuvre de Balzac, comme cela peut être le cas dans d'autres copies lorsque cette image renvoie à un lecteur distancié. Chez Sarah, il est toujours un lecteur complice, plongé dans la fiction, sans parvenir à s'en détacher pour adopter une posture critique. Son texte construit l'image d'un lecteur, happé par le livre de Balzac, au point qu'il peinerait presque à le lâcher, tant l'histoire de ce colonel le tient en haleine. Non seulement l'importance conférée aux sens du personnage permet, en facilitant l'identification, une proximité entre le lecteur et le personnage, mais même la question « Y avait-il déjà du monde aux champs ? », formulée par Chabert espérant un hypothétique secours, devient une préoccupation essentielle du lecteur qui « se pos[e] la même question ». Sarah invente ici un lecteur et une expérience de lecture qu'elle n'a pas eue, qu'elle espère peut-être (être happée par un livre imposé par l'école). Le générique « le lecteur » utilisé durant les trois quarts de la copie se voit doublé à la fin du travail d'un pronom « on » dans une exclamative emphatique : « On ressent chaque interprétation de Balzac (sens). On le vit ! ». Sarah imagine, à la manière d'Emma Bovary, un lecteur plongé dans la fiction et ravi par cet univers, abolissant toute frontière entre fiction et réalité. Mais Sarah ici en fait trop et ne parvient pas à construire une image crédible de ce lecteur sensible qu'elle met en scène. Elle cherche, avec maladresse, à répondre à ce qui est une attente de l'école, faire la démonstration de sa sensibilité, sensibilité feinte ici et qui se révèle à l'exact opposé de ce qu'est

Sarah, une (non-)lectrice qui, comme elle le déplore en entretien, n'« arrive pas à vivre le livre » (TDP 28), formule qui résonne avec celle qu'elle a notée dans son commentaire (« On le vit ! ») dans un écho déformant qui dit aussi le désarroi de Sarah face à la lecture. Sarah invente donc ce qu'elle n'est pas ou ne parvient pas à être et qu'elle imagine devoir être : une lectrice sensible immergée dans les œuvres données à lire et à étudier.

### 1.3. Une parole authentique empêchée ?

L'exemple de Sarah n'est guère engageant et invite à la prudence lorsqu'il s'agit d'évoquer une relation esthétique possible entre l'œuvre et ses non-lecteurs. Les NLS, mais plus largement les élèves, semblent chercher à satisfaire des attentes scolaires, quitte à passer pour ce qu'ils ne sont pas. À l'opposé de Sarah, je vois en certains NLS, des non-lecteurs sensibles à l'œuvre non-lue mais qui taisent, ou ont appris à taire, certaines de leurs réactions. Lucie produit deux discours bien différents sur *Premier Amour* selon qu'elle se trouve face à moi, en tête à tête, ou devant sa copie de contrôle de lecture.

Dans sa copie de contrôle de lecture<sup>1</sup>, pour justifier son gout de l'œuvre non-lue, Lucie (IF 8) développe un argumentaire qui s'étend sur huit lignes où l'on peut lire l'investissement de cette NLS. Elle entre dans un discours sur la portée symbolique de l'œuvre, tout en gardant une distance prudente : « [l'œuvre] nous montre qu'on peut tomber éperdument amoureux de quelqu'un sans jamais pouvoir l'avoir ». Le discours implique scripteur et correcteur, réunis dans une communauté de lecteurs construit par le pronom « nous ». Le discours de Lucie passe de la non-réciprocité du sentiment amoureux à sa complexité et ses contradictions : « On peut être dégoûté de la personne qu'on aime ». Elle dépasse ensuite le cadre amoureux pour retenir une morale plus globale : « Tout n'est pas toujours possible » avant de conclure : « C'est une bonne morale ». Ce mouvement de généralisation et d'exemplification, que traduisent à la fois le recours au pronom indéfini « on », le présent de vérité générale et l'usage de l'article défini à valeur générique, a de quoi séduire un enseignant, qui voit ainsi une élève tirer un certain profit de l'œuvre (non-)lue. On en déduit que la force de Lucie est de bien connaître les attentes de l'école : elle sait que raconter l'histoire peut parfois ne pas suffire mais qu'il est nécessaire d'entrer dans la symbolique de l'œuvre. On peut néanmoins regretter qu'il soit aussi moralisateur et qu'il traduise mal la finesse de l'œuvre de Tourgueniev. La non-lecture fait courir le risque au non-lecteur, faute de comprendre de l'intérieur les personnages du roman,

---

<sup>1</sup> Copie disponible en annexe (annexe 5.1).

de s'enfermer dans des schémas de pensée proches des slogans ou des proverbes, qui appauvrissent l'œuvre et en réduisent la complexité. Le résumé schématise l'œuvre et le discours fondé sur le résumé s'en ressent. Je regrette aussi surtout que Lucie (IF 8) construise ici un discours qui masque sa véritable réaction face à l'intrigue de l'œuvre non-lue.

Lors de l'entretien avec Lucie, réalisé trois mois après le contrôle de lecture, j'ai manifesté mon étonnement devant sa capacité à me parler de l'œuvre non-lue, *Premier Amour*. Lucie m'a signalé que l'histoire l'avait marquée et m'a fait part de son trouble face à l'intrigue d'une œuvre dans laquelle un père tombe amoureux de la même jeune femme que son fils :

*Et donc comment tu fais pour me dire tout ça alors ?*

Ben, je me souviens et ... puis enfin après ça m'a un peu marquée parce que... on va dire que je trouve pas ça normal donc euh...

*Qu'est-ce que tu ne trouves pas normal ? Quand tu dis « je trouve pas ÇA normal » c'est quoi ÇA ?*

Que... ben... que le père entre guillemets il pique, il vole, la ... comment dire, celui dont son fils est amoureux (sic). (TDP 111 à 114)

Dans son discours scolaire sur l'œuvre non-lue, en réponse à la question « Avez-vous aimé l'œuvre, pourquoi ? », Lucie n'a absolument pas mentionné cette réaction. Elle a escamoté sa véritable réaction axiologique et en a inventé une autre, sans aspérité. Elle s'est construit un masque de lectrice qui ressemble à celui de la respectabilité, faits de propos convenus et consensuels, gommant ce qui l'avait interpellée dans le récit fait de l'œuvre. Un peu comme Louis a policé l'œuvre de Pennac<sup>1</sup>, Lucie a tu sa réaction axiologique. Dans certains propos de Lucie se laisse entendre cet escamotage ; ainsi dans la citation ci-dessous, elle ne parle pas d'interprétation de l'œuvre mais de réinterprétation, comme si le travail se jouait en deux temps : d'abord « se faire [sa] propre idée du livre » puis en proposer une pour la classe, acceptable et recevable par tous :

... Ensuite, je m'en rappelle les deux dernières questions il fallait donner son avis et du coup avec l'explication du livre et en répondant aux questions j'ai pu me faire ma propre idée du livre et j'ai pu le réinterpréter et c'est là que j'ai eu le maximum de points sur les deux. (TDP 76)

Pourquoi Lucie ne rend-elle pas compte de ce qu'elle pense vraiment ? Pourquoi fabrique-t-elle un discours où la parole authentique n'aurait pas le droit de siéger ? Les réponses à ces questions me semblent venir des représentations que les élèves ont de ce qui est attendu comme discours sur les œuvres et peut-être d'une habitude prise à se mettre hors-sujet.

---

<sup>1</sup> Voir dans mon chapitre 7, Louis ou l'art du braconnage.

L'exemple de Lucie est à double tranchant. En premier lieu, il révèle le jeu auquel se livrent les NLS lorsque certaines questions invitent à formuler un jugement personnel sur l'œuvre non-lue. Avec plus ou moins de pertinence selon qu'ils maîtrisent ou non les attendus scolaires, les NLS inventent. Habitué à ce que la classe soit la caisse de résonance d'un panégyrique des grands auteurs ou persuadés qu'elle doit l'être, ils vantent les qualités d'œuvres qu'ils n'ont pas lues. Conscients que l'école cherche à former des lecteurs sensibles, en empathie avec le personnage, ils feignent d'être touchés par le sort de celui-ci. Ces deux démarches recouvrent deux facettes de l'enseignement de la littérature, désormais sédimentées, mais qui correspondent aussi à l'évolution de cet enseignement : un enseignement auparavant largement tourné vers l'admiration des grands écrivains et un enseignement qui, après 1945, fait plus de part à la sensibilité de l'élève et qui, actuellement, cherche à accueillir le sujet lecteur. Les NLS s'y sont adaptés. En second lieu, l'exemple de Lucie montre qu'une NLS peut être interpellée par l'histoire d'une œuvre non-lue. Lucie a été déroutée par l'intrigue de *Premier Amour*. Ainsi, le récit du livre, qui n'est pas le fruit d'un dispositif, comme dans les travaux de S. Lemarchand-Thieurmel (2014 et 2017c), puisqu'il est fait par un ami hors de la classe et connu par le résumé consulté en ligne, a tout de même fait expérience. Il serait donc possible, comme la chercheuse l'affirme de « devenir sujet lecteur avant d'avoir fait l'expérience de lecture » (2017a : 47-48) pourvu que la classe parvienne à briser la parole gelée.

## 2. Quand parler des livres les affecte

### 2.1. Des réactions spontanées engagées

Dans la relation personnelle qui peut se nouer entre œuvre et NLS, il est des temps essentiels dans la classe observée. Certains sont provoqués par un dispositif didactique particulier. D'autres, par lesquels je souhaiterais commencer ma réflexion, m'apparaissent encore plus singuliers parce qu'ils ne sont pas déclenchés par une tâche spécifique. Dans ces temps non-préparés, la réaction d'un élève face à l'œuvre non-lue est moins sujette à caution que les jugements commandités relevés précédemment. Il arrive, dans la classe, qu'une parole spontanée d'un NLS surgisse, où quelque chose semble se passer entre un individu particulier et l'œuvre non-lue. Je prendrai ici un exemple de ces surgissements qui me paraît assez proche de ce que Y. Daumet (2020) nomme « des moments éthiques ».

Y. Daumet définit le moment éthique comme une unité temporelle durant laquelle se rencontrent trois instances : personnalité, personne et personnage. La personnalité renvoie au

lecteur, dans sa dimension subjective et particulière. La personne désigne ce qui fonde notre commune humanité, ce qui en nous renvoie à l'autre et fait de lui notre semblable. Le personnage est l'être de papier qui habite la fiction. En analysant un corpus de séances de cycle 3, Y. Daumet précise quelques caractéristiques de ce moment éthique qui réunit ces trois instances, soit le triangle *persona* : « une relative brièveté (moins de 5 minutes), l'absence de planification didactique, une dimension éthique traitée sur le mode de l'implicite, un caractère inachevé (absence d'institutionnalisation et souvent fin de séance) et une force émotionnelle singulière » (2020 : 197). Lors de l'une des premières séances sur *Le Colonel Chabert*, séance consacrée à la correction du questionnaire de compréhension sur l'œuvre, Iven (IF 4), NLS, interrompt le fil de cette correction pour prendre la parole : « Nan mais imaginez que on la reconnaît la personne sauf que personne ne veut croire que c'est nous la personne ! » (annexe 3.3.3, TDP 106). Ce commentaire spontané d'Iven devant l'œuvre de Balzac est accueilli ainsi par l'enseignante : « Eh oui ! Bien sûr. Tu reviens et ... y a eu des histoires de ce genre là pendant les autres guerres et il y a un film qui est sorti y a pas très longtemps qui a été adapté à partir d'un livre et qui parle de la guerre 14-18 que vous connaissez peut-être qui s'intitule *Au-revoir là-haut*. Vous l'avez vu ? » (TDP 107). Dans un premier temps, le propos d'Iven peut paraître anodin. Il émane d'un élève qui n'a pas lu l'œuvre et qui en découvre donc logiquement des aspects en classe. Le travail effectué durant le cours lui permet de mieux comprendre l'œuvre non-lue. On peut donc entendre la réponse de l'enseignante « Eh oui ! Bien sûr » comme un assentiment : en effet, le personnage Chabert est bien dans cette situation. La première instance du triangle *persona*, le personnage, n'est pas nommée par Iven (peut-être non présent explicitement dans le discours de l'élève précisément en raison de sa non-lecture). Il est pourtant bien à l'origine de l'exclamation du NLS. Celle-ci surgit après que la classe a rappelé l'extraction du colonel de la fosse commune et son accueil par un couple de paysans. Dans l'exclamation d'Iven, se repère une autre instance du triangle *persona*, la personnalité, puisque l'élève qui prend la parole en interrompant le fil du cours affirme ici sa singularité. Saisi par la situation du personnage, il interpelle la classe pour faire part de son trouble, trouble qu'il souhaite partager avec la classe. Iven en appelle dans cette phrase deux fois à ses semblables, d'une part pour inviter les autres élèves de la classe à se représenter la situation (« imaginez ») et d'autre part pour les amener à se mettre à la place du personnage, dans un mouvement empathique, « c'est nous la personne » afin qu'ils l'investissent émotionnellement et intellectuellement comme il le fait lui-même. Ce qui me semble particulièrement intéressant dans la phrase prononcée par Iven est la collision qu'on peut y lire entre personnalité, personnage et personne dont rend compte la chaîne référentielle : « Imaginez que on la

reconnait la personne sauf que personne ne veut croire que c'est nous la personne ! ». Au personnage devenu réel (ce qu'Iven désigne par le terme de « personne ») se surimprime la personne, au sens de commune humanité (« c'est nous la personne »). Ainsi, la situation du personnage, devenant celle d'Iven et de ses camarades, mais aussi celle de l'enseignante dont la validation « Eh oui ! Bien sûr » sonne à présent comme une adhésion à cette entité, peut être celle de tous, ou de n'importe qui, et nourrir un questionnement existentiel : qui sommes-nous sans la présence d'autrui et le regard qu'il porte sur nous ? Dans la phrase d'Iven se dessine le triangle *persona* qui fonde le moment éthique. On reconnaît aussi dans la situation dans laquelle émerge cette réaction et dans la manière dont elle s'exprime des caractéristiques du moment éthique : sa brièveté, l'absence de planification didactique, le mode implicite de la dimension éthique et la force émotionnelle. L'émotion n'émane pas de l'enseignante ici, comme c'était le cas dans les séances étudiées par Y. Daumet, mais d'un élève, et elle est d'autant plus forte lorsqu'on la met en rapport avec le parcours d'Iven<sup>1</sup>. Élève décrocheur, ce NLS abandonnera la classe à partir du mois de mars. Je le retrouverai sur le parking du centre commercial proche du lycée pour lui faire passer un entretien dans lequel il me révélera que le plus important pour lui : « C'est surtout être avec [s]es amis, et puis être [s]oi-même c'est le plus important et pas être déstabilisé psychologiquement et moralement par les autres » (TDP 4). Il me parlera longuement de sa relation à autrui. Il est difficile de ne pas considérer que quelque chose de fondamental se joue là entre le NLS singulier qu'est Iven et l'œuvre non-lue.

Ce qui m'interpelle aussi dans l'exclamation d'Iven est l'évaporation du personnage qu'elle manifeste. Si Chabert est présent implicitement dans le discours d'Iven et en est à l'origine, Iven a décollé du texte. Cela est d'autant plus facile dans cette situation de discours que la classe n'étudie pas, livre en main, le roman mais rend compte d'un travail mené lors de la séance précédente (séance durant laquelle les élèves n'ont pas cessé de circuler dans l'œuvre) et en fait la correction. Aussi la question est de savoir si Iven s'en tient à la posture du texte-tremplin (Bucheton, 1999). D. Bucheton définit les postures de lecture comme des « modes de lire intégrés, devenus non conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux ainsi que de la spécificité du texte » (1999 : 138). Un NLS comme Iven, qui déclare au début de sa 2<sup>de</sup> qu'il lui est déjà souvent arrivé de ne pas lire les œuvres imposées au collège, a sans doute construit une histoire avec la lecture qui fait fréquemment disparaître le texte à lire. Des cinq postures

---

<sup>1</sup> Iven n'a jamais parcouru plus de 10 pages des œuvres imposées.

mises en évidence par D. Bucheton, texte-tâche, texte-action, texte-signe, texte-tremplin, texte-objet, on peut écarter, pour préciser la relation d'Iven à l'œuvre de Balzac, le texte-tâche (la lecture n'est pas une tâche aveugle ici pour Iven, on voit bien qu'il lui donne sens même s'il n'a pas lu le roman de Balzac), le texte-objet (puisque le texte de Balzac a presque disparu de l'horizon d'Iven) et le texte-action (dans l'exclamation d'Iven, la lecture est loin d'être un jeu sans risque puisqu'elle questionne l'identité). Il est plus proche de la posture du texte-tremplin dans laquelle l'élève s'implique davantage dans les questions que soulève le texte que dans la lecture. Néanmoins le texte est-il pour autant chez Iven un prétexte pour aborder les sujets qui lui sont à cœur ? Il me semble plutôt qu'Iven rencontre dans et par l'œuvre de Balzac un sujet qui lui tient à cœur et qu'il s'y reconnaît. À la manière de ce qu'écrit B. Louichon sur la notion *d'insight* de M. Petit, le roman « se signale » (Louichon, 2009 : 118) à cet élève. Contrairement à ce qui se passe pour le lecteur, chez le non-lecteur ce ne sont pas « le mot, la phrase, la page lus [qui] sont ressentis intérieurement comme une secousse » (p. 118) mais les questionnements soulevés par la situation du personnage. Aussi la posture de cet élève se rapprocherait-elle de la posture du texte-signe dans laquelle le texte est (non-)lu comme une fable et où la rencontre se fait tout autant avec des idées qu'avec des personnages. La difficulté à cerner la posture d'Iven réside dans la brièveté de son propos qui ne permet guère d'en savoir plus. Le « Eh oui ! » de l'enseignante, à entendre comme la satisfaction d'une enseignante qui voit son choix d'œuvre imposée justifié par le lien qui se tisse entre les préoccupations d'un adolescent et les questionnements que soulève l'œuvre, interrompt la réplique d'Iven, imprévu didactique, et, alors qu'elle semblait prête à redonner la parole à Iven ou à prendre en compte sa singularité : « Tu reviens et ... », elle bifurque vers une autre œuvre, dont la référence exclura peut-être cet élève, ou en tout cas déplacera les liens du texte de Balzac et du NLS vers un autre contexte : « Y a eu des histoires de ce genre là pendant les autres guerres et il y a un film qui est sorti y a pas très longtemps qui a été adapté à partir d'un livre et qui parle de la guerre 14-18 que vous connaissez peut-être qui s'intitule *Au-revoir là-haut*. Vous l'avez vu ? ». La brièveté du moment rend délicate l'analyse plus détaillée de la relation d'Iven à l'œuvre non-lue.

Une phrase d'un NLS peut-elle constituer un indice pour établir qu'il construit ou est en voie de construire une relation esthétique avec l'œuvre non-lue ? Sans doute pas, mais elle prouve que, loin des jugements préconçus sur les œuvres non-lues, il existe des réactions spontanées de NLS qui témoignent de la possibilité d'un lien non-feint entre l'œuvre et son non-lecteur. Mais de quelle œuvre parle-t-on ? Il me semble ici nécessaire de revenir à la

distinction entre l'œuvre réelle, à supposer qu'elle puisse exister sans la performance d'un lecteur réel, et le livre fantôme (Bayard, 2007), c'est-à-dire l'œuvre telle qu'elle se construit par les discours oraux ou écrits. En classe, les NLS, qui n'ont pas ou très peu ouvert le livre réel, ne pourraient-ils pas établir une relation esthétique avec l'objet de discours qu'est le livre fantôme voire peut-être construire, comme un lecteur, leur propre livre fantôme ?

## 2.2. Tisser des liens avec le livre fantôme

Alors que l'intervention d'Iven se situait au début de la séquence sur *Le Colonel Chabert*, l'échange que je vais analyser termine l'étude du roman de Balzac. Cette séquence sur une OI laisse peu de place aux études d'ensemble (13 %). La majorité du temps de travail est consacrée à l'étude méthodologique du commentaire de texte (3h30, soit 21 % de la séquence) et à l'étude de trois extraits (6h, soit 36 %). Les temps prenant en compte l'intégralité de l'œuvre sont situés au début de la séquence (travail de compréhension par questionnaire) et à sa fin (travail d'interprétation touchant le personnage de la comtesse et abordant la portée symbolique de l'œuvre). Alors que les études d'extraits, j'y reviendrai, reposent sur une interprétation imposée à développer, la moitié<sup>1</sup> de la dernière séance de la séquence laisse les élèves plus librement échanger sur l'œuvre (non-)lue. Durant ce temps de débat littéraire qui a lieu en module, les NLS sont tout autant impliqués que les LS, aussi bien dans le premier que dans le deuxième groupe, comme le montre le tableau ci-dessous.

Décompte des prises de parole		20 ou +	Entre 10 et 19	Entre 9 et 4	3 ou 2	1 ou 0
Groupe 1 (annexe 3.3.6)	LS		Hugo (11) Maxime (10)	Louis (7) Robin (5)		Valentin (0) Anna (0) Irène (0)
	NLS	Théo (22)	Mathis (13)		Lily (3) Lucas (3) Antoine (2)	
Groupe 2 (annexe 3.3.5)	LS	Marine (24) Alex (22)		Zoé (5) Elsa (4)	Mathieu (3)	Nathan (0) Maria (0) Louna (0) Lucie (0) Léna (0)
	NLS	Aymeric (24)	Chloé (11)	Soig (4)	Sarah (2)	James (1) Yann (0)

Tableau 10 : Nombre de prises de parole des élèves LS et NLS durant le débat

Dans le premier groupe, 2 NLS, Théo (IF 5) et Mathis (IF 3), prennent le plus la parole, suivis par 3 LS, Hugo (IF 8), Maxime (IF 3) (mais cela concerne peu l'œuvre), et Louis (7

<sup>1</sup> Séance du 19/02, le reste de la séance est la mise en commun de la lecture analytique du dernier extrait étudié (annexes 3.3.5 et 3.3.6).

fois)<sup>1</sup>. Dans le second, 4 élèves se répartissent l'essentiel de la parole, 2 LS (Marine, 24 et Alex 22) et 2 NLS (Aymeric 24 et Chloé 11). À l'opposé, la parole est sporadique, dans le premier groupe, pour 3 NLS (Lily, IF 5, Lucas, IF 4, et Antoine, IF 8) et inexistante pour 3 LS (Valentin, IF 6, Anna, IF 4, et Irène, IF 4,). Dans le second groupe, 5 élèves interviennent très peu, 2 NLS (Soig, IF 9, et Sarah, IF 6) et trois LS (Zoé, IF 5, Elsa, IF 4, Mathieu, IF 3) ; et 8 élèves restent en retrait, 2 NLS (James, IF 5, et Yann, IF 7) et 5 LS (Nathan, IF 5, Maria, IF 3, Louna, IF 9, Lucie, IF 8, Léna, IF 7). Dans les deux groupes, la répartition de la parole ne démarque donc pas les LS des NLS ; ces derniers peuvent tout autant s'impliquer dans le débat sur l'œuvre étudiée que les lecteurs. D'ailleurs les lecteurs sont nombreux, 9 dans les deux groupes, à ne jamais ou presque jamais prendre la parole.

J'étudierai le débat du premier groupe (annexe 3.3.6)<sup>2</sup> pour essayer de déterminer si une relation s'instaure entre l'œuvre fantôme et les NLS actifs dans ce débat, Théo et Mathis. Le débat s'organise en trois temps : tout d'abord, les élèves s'interrogent sur le personnage de la comtesse et en particulier la sincérité de son amour pour le colonel Chabert ; ensuite ils sont amenés à formuler un jugement de gout pour enfin s'interroger sur la portée symbolique de l'œuvre. L'enseignante engage la première phase du débat en demandant aux élèves ce qu'ils pensent du personnage de la comtesse (TDP 144). C'est par un NLS, Théo, qu'un court débat interprétatif peut avoir lieu sur l'amour de la comtesse pour le colonel Chabert : « Mais au final on peut se demander si elle était vraiment amoureuse du colonel Chabert » (TDP 149). Théo hésite en s'appuyant sur sa connaissance du roman. Il la perçoit comme un personnage intéressé : « Ben parce que selon moi quand le colonel Chabert il est mort elle s'est vite remise avec un autre mari et quand elle a appris que le colonel Chabert est... revenu à la vie, ben elle est intéressée que par l'argent. Elle s'est vite débarrassée de lui » (TDP 151), sans exclure qu'elle ait pu l'aimer : « parce que c'était quand même son mari [...]. Elle l'a quand même aimé » (TDP 175-177). Mathis refuse cette idée voyant en son remariage et en son refus de lui accorder de quoi vivre dignement une preuve de son indifférence (« elle aurait pu au moins lui laisser un peu d'argent quoi pour qu'il recommence à zéro », TDP 177). Antoine, habituellement très en retrait, rappelle qu'elle s'était mariée avec le colonel par intérêt (« Mais elle s'était mise avec lui pour l'argent », TDP 185) sans être capable de préciser les circonstances de la rencontre entre le colonel et sa future femme. Des NLS sont donc impliqués

---

<sup>1</sup> Je mets de côté Pierre et Lou aux IF trop faibles, l'un prend 9 fois la parole et l'autre une seule, mais leur statut (LS/NLS) est problématique.

<sup>2</sup> Le débat interprétatif débute au TDP 144.

dans ce questionnement interprétatif. Le portrait d'une femme intéressée se brosse petit à petit, que l'enseignante essaie de leur faire nuancer (« Tout le monde est d'accord pour dire que ce personnage a réagi par intérêt ? Y a pas d'autres choses qui motivent le personnage de la comtesse par rapport à Chabert ? », TDP 158 et « C'est quelqu'un d'abominable ce personnage ? » TDP 162). Pour cela, elle les invite à se remémorer la scène où la comtesse laisse volontairement le colonel Chabert apercevoir ses enfants. Deux lecteurs, Hugo (TDP 165) et Louis (TDP 171) la rappellent mais leurs propos ne font que confirmer l'image d'un personnage manipulateur. L'enseignante cherche à leur faire prendre conscience de l'attachement de la comtesse à ses enfants, cette dernière œuvrant pour leur héritage et pour qu'aucun scandale ne les éclabousse (« Est-ce que vous pensez qu'elle était pas forcément sincère par rapport à ses enfants ? Est-ce qu'on peut le penser par rapport au roman ? » TDP 172). Mais les élèves portent tous un regard très sévère sur ce personnage et la manière dont cette mère utilise ses enfants pour apitoyer le colonel (TDP 171 et 173) ne fait que renforcer leur jugement, aussi bien celui des LS que celui d'un NLS comme Théo. En effet, il se remémore qu'elle n'a même pas voulu aider son premier époux lorsqu'il l'a sollicitée par lettre (TDP 174) alors même qu'il ne réclamait qu'une partie de son argent (TDP 161). Des erreurs sont encore repérables dans son discours : Théo affirme, avant de se rectifier précipitamment, que la comtesse et le colonel ont eu des enfants (TDP 175). Le rappel par un LS (Robin, TDP 189), étayé par l'enseignante, de l'ancienne condition de prostituée de la comtesse cherche à nuancer leur jugement ou en tout cas à le complexifier en mettant en avant le parcours ascensionnel de ce personnage et sa crainte d'une nouvelle déchéance. Louis (IF 7), LS, affirme que la comtesse, peut-être intéressée, a surtout voulu trouver « une nouvelle vie » (TDP 197). Ce débat interprétatif parvient difficilement à faire évoluer l'image que les élèves (Hugo, LS ou Théo et Mathis, NLS) ont du personnage de la comtesse. Faute d'un détour par l'écrit, par la relecture de certains passages et faute de temps, le débat sur ce personnage n'ira pas plus loin. Ce temps de travail montre néanmoins deux NLS, Théo et Mathis, à même de formuler un jugement axiologique sur l'un des personnages de l'œuvre non-lue et de le justifier en renvoyant à certains épisodes du roman.

Invités à réfléchir ensuite à la portée symbolique de l'œuvre, Mathis et Théo la rattachent, dans un premier temps, au personnage qui vient de nourrir le débat, et Théo juge que l'œuvre enseigne que certaines femmes sont intéressées et manipulatrices (TDP 249). L'œuvre fantôme a certainement plus de chance de toucher le NLS qu'elle coïncide avec sa propre vision du monde. Théo se justifie en précisant qu'il existe encore des femmes qui recherchent davantage l'argent que l'amour dans une union. Le débat permet de ne pas enfermer l'œuvre

dans cette première signification, grâce à nouveau à Robin, qui précise que les hommes aussi profitent parfois des femmes (TDP 252). L'enseignante, en rapprochant l'œuvre avec *Bel Ami*, que Théo déclare avoir lu (TDP 264 « on était obligé »,) leur montre que la réciproque est vraie. Ainsi l'œuvre parlerait plus globalement du genre humain que d'un sexe en particulier, remarque que Lucas (IF 4), NLS, semble entendre puisqu'il dépasse la dichotomie homme/femme jugeant que l'œuvre montre que « si on est trop gentil [...] certains profitent de nous » (TDP 293). L'enseignement tiré de l'œuvre par la classe, sous l'impulsion de l'enseignante (« Qu'est-ce que ça peut provoquer d'être trop gentil ? » TDP 290), est remis en question par une NLS, Lily, qui fait remarquer à tous que rien ne prouve que le colonel Chabert est vraiment un personnage gentil (TDP 295). L'enseignante, après l'avoir concédé, réoriente l'échange vers le parcours du colonel. Théo, NLS, et Hugo, LS, font de l'identité l'objet principal de la quête du colonel, amenant lecteurs comme non-lecteurs scolaires à prendre en compte la nécessité d'être reconnus par les autres (TDP 302 à 314). Mathis, revenant à la situation du roman qu'il n'a pas lu, juge que c'est d'autant plus important pour le colonel qu'il a effectué de grandes actions (TDP 314). Le roman trouve alors un écho dans l'actualité aux yeux de Théo qui relie l'œuvre à un documentaire sur la légion étrangère où certains militaires endosseraient de nouvelles identités (TDP 315 à 319).

Ce débat témoigne de la possibilité pour des NLS de s'engager dans une réflexion axiologique sur l'œuvre non-lue étudiée en les faisant circuler dans l'œuvre fantôme (ils en rappellent des épisodes), de spéculer sur ses différentes significations, d'investir les questions qu'elle soulève en écoutant les échos qu'elle peut entretenir avec l'actualité et leur propre existence. Non seulement ces points constituent des enjeux majeurs de la littérature et de son enseignement, mais ils attestent qu'une relation se construit entre des NLS et l'œuvre fantôme. S. Perreault et J. Giasson (1996) assuraient qu'un élève en difficulté de lecture était capable d'exprimer des réactions esthétiques au sein d'un cercle de lecture, je soutiens qu'un NLS crée une relation personnelle avec l'œuvre fantôme par le débat interprétatif. Ainsi, même non lue, l'œuvre littéraire, objet d'étude, se fait le support et l'outil d'une réflexion sur le monde grâce aux interactions qu'elle déclenche et nourrit en classe. Les LS y ont un rôle déterminant car ils se présentent comme des garde-fous, recadrant les dérapages des NLS qui ne connaissent du texte au minimum que les extraits étudiés en cours. Les LS invitent aussi souvent les NLS à dépasser les idées premières, parfois caricaturales ou peu nuancées, en rappelant certains éléments du texte qui complexifient les propositions et les représentations du monde qui s'y fabriquent.

L'affirmation provocatrice de P. Bayard avançant que l'essentiel n'est pas de lire les livres mais d'en parler trouve un écho dans l'analyse d'une telle séance. Les NLS n'ont pas traversé le livre comme l'ont fait les lecteurs mais le livre a néanmoins constitué un passage pour eux dans le sens où, même non-lu, il peut les aider à réfléchir et à penser le monde. Lorsque les conditions sont réunies pour que la parole en cours circule et se libère, que chacun est autorisé ou peut s'autoriser (et cela sans doute d'autant plus facilement que l'œuvre a été étudiée) à parler sincèrement d'un livre, il est possible d'arriver à des « points de rencontre entre l'œuvre et soi-même », ceux-là même « qu'il est urgent de mettre en valeur » (Bayard, 2007 : 154).

L'étude des NLS atteste donc qu'on peut être affecté par un livre que l'on n'a pas lu parce que le livre fantôme que la classe construit a la faculté d'interpeller même des NLS. La lecture et l'étude de l'œuvre sont deux choses bien distinctes.

### 2.3. Le gout de l'étude vs le gout de la lecture

Les témoignages de Soig ou de Lucie confirment l'intérêt que portent deux NLS à l'étude des œuvres. Soig (IF 9) ne connaît d'*Andromaque* que quelques extraits et a abandonné *Le Colonel Chabert* au bout de 40 pages. Pourtant, son entretien révèle son intérêt pour l'étude de ces œuvres. Non seulement, il prend un certain plaisir à écouter ses camarades parler de l'œuvre non-lue et évalue les discours qu'ils tiennent : « J'trouve que ceux qui interviennent c'est ceux qui ont quelque chose d'intéressant à dire, quelque chose que je trouve vrai quand ils parlent, parce que Louis et Aymeric ils comprennent bien, donc ils font des remarques assez pertinentes donc je trouve que c'est juste » (TDP 116), mais il aime aussi parler lui-même des œuvres : « Parfois j'aime bien dire des choses sur l'œuvre sur ce que nous on voit même si au final j'ai pas lu l'œuvre en entier » (TDP 110). Dans l'expression qu'il utilise « ce que nous on voit », je reconnais son gout pour l'interprétation qu'il explicite :

On a longtemps travaillé sur un extrait j'sais plus comment il s'appelle mais c'est sur la description du personnage mais après elle nous a posé pas mal de questions pour rédiger un commentaire et j'ai bien aimé participer à cette euh... parce que du coup c'est un peu rechercher dans le texte ce qu'on peut déduire de ce que l'auteur a voulu faire passer dans un texte. Ouï parce qu'en fait on a vu des extraits plus courts,

*Ça c'est un exercice qui te plaît ?*

Oui, c'est ce qui m'a plu. De base, le français c'est pas la matière où je vais me mettre le plus à travailler parce que je suis plus matières scientifiques mais ce travail c'était pas mal c'est essayer de comprendre ce que l'auteur veut faire dire.

*Ça ça t'a plu ?*

Ouais. (TDP 38 à 42)

On voit que la représentation du travail interprétatif pour Soig est encore inféodée à une conception qui lie texte et auteur et non texte et (non-)lecteur, fruit d'une tradition scolaire mais peut-être aussi du manque de légitimité que ressent Soig à engager une interprétation qu'il pourrait considérer comme sienne sur une œuvre non-lue. Lucie (IF 8) n'a pas les scrupules de Soig, sur les épaules duquel pèsent lourdement les normes scolaires. Elle revendique une vision personnelle du texte par l'élève non-lecteur comme le souligne l'insistance sur le pronom personnel et le déterminant possessif dans son discours : « J'aime bien oui / c'est-à-dire... j'aime bien...comment dire / quand on pose une question et que c'est **toi-même** qui dois développer **ton** idée » (TDP 84). Ces témoignages indiquent que ces NLS se sentent concernés par l'étude de l'œuvre non-lue et qu'ils y prennent plaisir. Une relation s'établit donc entre ces NLS et les textes étudiés et Soig et Lucie nous invitent à distinguer gout de la lecture et gout de l'étude :

*[Ça ne t'ennuie pas d'] entendre parler d'une œuvre que tu n'as pas lue ?*  
Ah non, non, ça m'intéresse. [...] mais j'aime pas ... //  
*Les lire ?*  
Voilà. (Lucie, TDP 221-224)

J'aurais pu le lire [*Le Colonel Chabert*], enfin je l'ai lu un petit peu, en partie, j'ai pu aussi travailler dessus, travailler dessus c'est que j'ai le mieux réussi en cours. (Soig, TDP 26)

Le texte de lecteur de non-lecteur de Soig confirme d'ailleurs qu'une œuvre non-lue mais étudiée laisse des traces dans la mémoire de cet élève.

En réalisant mes entretiens, j'ai demandé aux élèves de me parler des œuvres imposées ; j'ai ainsi récolté 26 productions orales : 3 émanent de lecteurs des œuvres, 23 de non-lecteurs. Celle de Soig se démarque des autres parce que son texte ne débute pas par un résumé de l'œuvre, ce qui est le cas de 22 productions sur 26. Ce non-lecteur du roman de Balzac avance un jugement à la fois affectif et éthique en insistant sur la cruauté du sort réservé au colonel :

*Ok. Et est-ce que tu peux me dire ce que tu en as retenu de ce roman ? Qu'est-ce que tu peux en dire ?*  
Déjà je trouve que l'histoire est un petit peu cruelle envers ce colonel qui ... qui n'arrive pas à retrouver son identité. (TDP 31-32)

Parler d'une œuvre pour Soig, ce n'est pas prioritairement la résumer. C'est d'abord donner son point de vue sur l'histoire et faire part d'un regard personnel. Cela pourrait être aussi la preuve d'une relation esthétique construite par cet élève avec les livres fantômes.

Un autre texte m'intéresse, celui de Hugo (IF 8), que j'ai classé dans la catégorie des lecteurs parce qu'il a lu une grande partie d'*Andromaque* mais dont le statut doit être nuancé puisqu'il déclare l'avoir abandonné à la fin de l'acte IV, c'est-à-dire peu de temps après que la lecture de l'œuvre n'a plus fait l'objet d'un accompagnement. Son témoignage révèle l'importance de la médiation du cours pour construire une relation avec les œuvres :

*Est-ce que tu peux quand même me parler de ces œuvres, celles que tu veux, soit Andromaque, soit Chabert comme tu veux ?*

*Andromaque*, ben je savais avant que c'était de Racine, Racine, j'avais rien lu de lui avant. Donc je m'attendais à ce genre d'écriture mais pas aussi loin, pas aussi poussé. Euh... je résume l'histoire, de ce que je sais ?

*Tu me dis ce que tu as envie d'en dire.*

D'accord. Ben, c'est une pièce de théâtre assez rapide, c'est une tragédie, si je dis pas de bêtise, je certifie rien, donc c'est une tragédie qui parle de ... Ah oui, on a dégrossi avec M<sup>me</sup> L l'histoire, elle nous avait fait un résumé en aide personnalisée, elle nous a montré une carte en nous disant ça c'est tel roi, ça c'est tel roi et ces personnages on va les retrouver dans l'histoire. Et donc ... c'est après la guerre de Troie, si je me trompe pas encore, désolé / *Andromaque (il souffle)* j'ai oublié totalement les noms, y a *Andromaque*, *Pyrrhus* / et après je saurais même plus dire tellement ça m'est passé au-dessus. Mais / c'est une tragédie qui raconte les sacrifices d'*Andromaque* pour essayer de récupérer son fils, d'*Hector*, et du coup, le mari d'*Andromaque* essaie de la récupérer et euh... après / c'est trop flou ! c'est trop flou pour que je m'en rappelle. Ça m'a vraiment pas marqué. C'est vraiment pas un livre qui m'a intéressé ni marqué et j'ai pas fini d'ailleurs. Mais que je pourrais reprendre plus tard ! personnellement. (TDP 137-140)

L'affirmation finale « C'est vraiment pas un livre qui m'a intéressé ni marqué » pourrait dire, au contraire, l'absence de relation entre Hugo et l'œuvre abandonnée mais beaucoup d'éléments dans son discours prouvent le contraire. En effet, Hugo est l'élève qui propose le plus long discours sur l'œuvre. Il est aussi tout à fait capable de catégoriser l'œuvre, la situant d'emblée dans un genre littéraire. De plus, lorsqu'il est invité à parler d'*Andromaque*, il évoque sa rencontre, déstabilisante, avec la langue de Racine. Quand Hugo déclare : « C'est vraiment pas un livre qui m'a [...] marqué », j'entends par là qu'il a un souvenir imprécis de l'histoire (« c'est flou »), ce qui représente à ses yeux un grave défaut en contexte scolaire ; quant à l'expression « C'est vraiment pas un livre qui m'a intéressé », elle renvoie davantage à l'abandon de sa lecture, qu'à l'absence d'intérêt effectif puisque Hugo envisage de pouvoir relire cette pièce plus tard. Dans les propos de Hugo se dessinent à la fois le lien établi entre lui et l'œuvre, qui semble occuper une place à présent dans sa bibliothèque intérieure, et l'importance de l'étude dans la construction de ce lien<sup>1</sup> : il se souvient assez précisément de certaines séances portant sur l'œuvre, notamment les cours d'aide personnalisée qui visaient à faciliter la compréhension d'une œuvre particulièrement difficile. Ne pas lire une œuvre, ne pas la lire jusqu'au bout pour

---

<sup>1</sup> Hugo dit aussi plus tôt dans son entretien : « si c'est des choses qu'on nous apprend pas, qu'on nous fait pas étudier ou qu'on nous aide par quelqu'un qui a l'habitude de voir ce genre de choses, un élève qui ne lit pas souvent et qui a du mal à lire, à comprendre pourrait se détacher du livre » (TDP 46).

Hugo, n'empêche pas d'entretenir une relation personnelle à celle-ci ; lire et étudier sont bien deux dimensions différentes, que le discours de Hugo confond, alors qu'elles étaient bien distinctes dans celui de Soig et Lucie.

Cette étude a montré qu'une relation entre certains NLS et l'œuvre fantôme s'établissait, de façon spontanée, tenue mais pas forcément superficielle, grâce aux échanges en cours dans lesquels certains NLS sont impliqués. La médiation joue un rôle primordial dans le lien qui s'établit entre élèves et œuvre et à fortiori entre NLS et œuvre fantôme. Mais on ne peut s'en tenir au livre virtuel, construit par les discours en classe, car ce serait laisser au second plan<sup>1</sup>, en le considérant seulement comme une matrice de ces discours, le texte de l'œuvre. Or, la relation s'établit aussi, pour certains NLS, lors de la rencontre avec le texte, par l'étude des extraits.

L'analyse de copies confirme qu'il existe des NLS qui s'impliquent davantage que certains lecteurs de l'œuvre, c'est-à-dire qui investissent davantage les textes à étudier en mettant en avant leur sujet (non-)lecteur et par là-même tissent un lien plus fort avec le texte d'une œuvre non-lue que certains LS.

### 3. Le livre réel par extraits

L'étude d'une œuvre intégrale s'accompagne de l'étude de certains de ses passages. Lors de l'analyse des extraits, le NLS se confronte à un texte qu'il ne connaît pas ou qu'il connaît peu. Pour voir si l'extrait permet aux NLS, ou du moins à certains d'entre eux, d'entrer dans une relation plus personnelle à l'œuvre, en se confrontant au texte, je mettrai d'abord en évidence le rôle des NLS lors de l'étude d'extraits, puis je montrerai qu'une NLS telle que Lily (IF 5) construit une relation esthétique plus riche qu'Irène (IF 4), LS, et enfin je proposerai une autre étude de cas où se perçoit la rencontre entre une NLS et le personnage de Hermione lors de l'étude d'un extrait d'*Andromaque*.

#### 3.1. Un investissement subjectif nécessaire ?

Lorsque la classe étudie un extrait d'une œuvre imposée, un LS, Louis (IF 7), apparaît souvent leader dans la classe suivie. En effet, la parole peine parfois à circuler, des élèves se

---

<sup>1</sup> Dans les séances précédemment étudiées, le texte n'est jamais absent, puisque des extraits ont été étudiés et que certains épisodes sont rappelés. Néanmoins, le texte reste « en sous-texte » car les élèves ne sont pas invités à rechercher ou relire des passages précis qu'ils auraient alors sous les yeux.

tenant à l'écart des discussions et des débats – ce qui ne signifie pas comme je l'ai montré dans la partie précédente que tous soient inactifs, je pense par exemple à Lucie<sup>1</sup>, mais certains le sont sûrement – alors que d'autres sont plus loquaces. Le rôle de Louis est déterminant notamment dans les phases de tissage durant lesquelles il situe l'extrait. Cependant le tableau ci-dessous, qui totalise le nombre de prises de parole des élèves les plus volubiles durant 5 séances d'étude d'extraits, témoigne de la participation de certains NLS dans l'étude de l'œuvre non-lue.

	Cours du 12/10	Module 15/01 (groupe A)	Module 19/02 (groupe A)	Module 15/01 (groupe B)	Module 19/02 <sup>2</sup> (groupe B)
LS	Louis : 28	Louis : 27	Louis : 36 Hugo : 40	Alex : 59 Zoé : 41	Alex : 39 Marine : 37
NLS	Chloé : 30	Théo : 11	Théo : 28 Mathis : 17 Lily : 17	Aymeric : 23	Aymeric : 51 Chloé : 20

Tableau 11 : Nombre de prises de parole des élèves les plus volubiles durant 5 séances d'étude d'extraits.

Dans deux de ces séances, un non-lecteur ou une non-lectrice scolaires prennent davantage part à l'étude d'un extrait que les lecteurs de l'œuvre, Chloé le 12/10 ou Aymeric le 19/02.

Quels rôles jouent ces échanges dans la relation entre NLS et œuvre ? On a déjà vu<sup>3</sup> que le cours est le moyen dont se saisissent les NLS pour combler les blancs laissés par leur non-lecture. Aussi peuvent-ils se montrer actifs lors des débats délibératifs qui visent à mieux comprendre l'œuvre. C'est particulièrement vrai durant la séquence sur *Andromaque* où la langue de Racine représente une difficulté telle que les élèves ne parviennent pas toujours à saisir le sens littéral du texte. On peut alors assister à un travail collaboratif entre deux NLS, Soig (IF 9) et Chloé (IF 10), pour clarifier l'objet du dialogue entre Oreste et Pylade (annexe 3.2.1, TDP 80-82). Ainsi complètent-ils leur connaissance de l'histoire qui permet par exemple à Aymeric de relier certains extraits étudiés pour mettre en évidence le renouvellement de l'ultimatum de Pyrrhus (annexe 3.2.2, TDP 116). Les NLS apprennent donc à circuler dans l'œuvre et, s'ils ne développent pas des compétences de lecture longue, étoffent tout de même leurs compétences lectorales. À d'autres moments, ils élaborent par exemple, comme le fait un lecteur au cours de sa progression dans une œuvre, des hypothèses de sens sur la suite de l'action : *Andromaque* étant donnée à lire progressivement, en parallèle de l'étude, les NLS n'ont pas à cacher leur non-lecture de la suite.

Alex Elle va suivre Oreste.  
E Pour toi, elle va suivre Oreste. Aymeric ?

<sup>1</sup> Lucie fera l'objet d'une étude de cas dans la partie IV, chapitre 9.

<sup>2</sup> Les verbatims de ces séances se trouvent en annexe (annexes 3.2 et 3.3).

<sup>3</sup> Voir chapitre 7, le rôle décisif des débuts de cours.

Aymeric        Moi je pense que non.  
 E        Pourquoi ?  
 Aymeric        Moi je me dis que... comme je l'ai écrit dans ma copie pour moi  
 Hermione elle est manipulatrice et du coup elle manipule Oreste et ce qu'elle veut c'est  
 Pyrrhus et elle va finir avec Pyrrhus parce qu'il va comprendre qu'Andromaque ne veut pas  
 de lui. (5/10, annexe 3.2.2, TDP 66 à 70)

Les NLS peuvent aussi être actifs sur les « à-côtés » de l'œuvre. J'entends par là tous les savoirs qui permettent d'éclairer une œuvre mais qui ne sont pas des savoirs de cette œuvre. Cette encyclopédie du (non-)lecteur (Eco, 1979) recouvre notamment des connaissances linguistiques et des connaissances littéraires que des NLS ont emmagasinées et qu'ils n'hésitent pas à réinvestir lors de l'étude de l'œuvre non-lue. Ainsi Soig et Chloé identifient le mode impératif (25/09, TDP 152) utilisé par un personnage, Théo et Mathis tentent de définir le terme « asile » pour évoquer la situation finale du colonel Chabert (19/02, TDP 54 à 72) et Aymeric celui de « vagabondage » (19/02, l.39). Différentes notions littéraires sont tout à fait maîtrisées de certains NLS : Aymeric mentionne la scène d'exposition et la *captatio* (25/09, TDP 39 et 194), Étienne l'incipit (15/01, TDP 21) en explicitant son rôle, Lily relie la notion de dilemme au registre tragique (5/10, TDP 191) pour préciser la situation de Hermione. Ces NLS, élèves sérieux, se sont approprié des connaissances littéraires qui pourraient faciliter la relation à l'œuvre. Le lien entre l'œuvre non-lue et d'autres œuvres se fait parfois grâce à des NLS telles que Lily, éclairant le rapport entre *Le Colonel Chabert* et *Au-revoir là-haut* (15/01, TDP 112 à 115) suggéré par l'enseignante, ou Chloé, évoquant *La Maison du Chat qui pelote* (19/02, l. 279) œuvre non-lue mais étudiée l'année précédente, dont elle a oublié le titre mais dont elle se souvient d'un passage (extrait étudié en classe ?), ou rappelant la figure de George Sand ; Aymeric situe le personnage de Jean Valjean dans le roman de Hugo, *Les Misérables* (19/02). Aymeric, Lily, Chloé possèdent une bibliothèque intérieure dont ils sont capables d'extraire des œuvres lorsqu'ils sont sollicités. Cela confirme les observations de S. Lemarchand-Thieurmél mettant en évidence que les non-lecteurs<sup>1</sup> se souviennent d'œuvres non-lues (2017a : 47). Ces NLS ne sont pas étrangers à la littérature et à l'enseignement de la littérature grâce auquel se sont faits des apprentissages qu'ils savent exploiter pour étudier l'œuvre non-lue et qui sont autant d'atouts pour tisser un lien avec elle.

Cette encyclopédie que possèdent les NLS cités n'est peut-être pas suffisante, ou constitue un indice un peu maigre, pour considérer que ces NLS ont fait ou font une expérience de la littérature. Il faut dire que mon observation confirme que les tâches dévolues aux élèves

---

<sup>1</sup> Ces trois NLS ne se ressemblent cependant pas : Chloé est une non-lectrice scolaire et extrascolaire qui n'a jamais aimé la lecture ; Lily et Aymeric ont été lecteurs scolaires et extrascolaires, avant de le devenir nettement moins.

en classe ne favorisent pas toujours une relation plus personnelle à l'œuvre, lue ou non. En effet, en classe de 2<sup>de</sup>, il arrive assez fréquemment que la répartition des rôles durant l'étude d'un texte limite l'investissement de la subjectivité interprétative des élèves. Les questions de l'enseignant lors d'un cours dialogué mènent souvent vers « la production d'une signification globale des textes dans une perspective décidée » (Renard, 2011 : 182). Le cours habitue les lycéens à des tâches de « bas niveau de qualification » telles que le repérage quand l'interprétation est du domaine de l'enseignant. La classe suivie ne déroge pas à cette répartition et il est d'autant plus aisé pour un NLS de suivre les apprentissages méthodologiques qu'il n'a pas à construire la signification d'un texte d'une œuvre non-lue mais simplement à justifier l'interprétation professorale en repérant les procédés qui la soutiennent. Lors de l'étude d'un extrait, les NLS qui se sont construits une bonne prothèse comme Lily<sup>1</sup>, n'ont guère de difficulté à faire le travail demandé et la tâche ne différencie pas les LS des NLS. Ainsi, Lily fait aisément la démonstration de la déshumanisation du colonel Chabert dans la clôture de l'œuvre (cours du 15/02) pour peu qu'on lui confirme que « Hyacinthe » est bien le prénom du colonel. Lors d'un échange sur *Andromaque*, l'enseignante accueille une proposition d'Aymeric qui voit en l'héroïne éponyme une résistante (5/10, TDP 214) sans la questionner parce que l'enseignante attend à ce moment-là que les élèves mettent en évidence la figure maternelle que représente pour elle Andromaque. Elle traite donc la proposition d'Aymeric d'« idée intéressante », sans autre forme d'étayage, poursuivant la distribution de la parole jusqu'à ce qu'un élève avance l'interprétation désirée, accueillie avec soulagement « Ah merci ! » (TDP 217). Certaines pratiques enseignantes risquent bien, malgré elles, d'encourager la non-lectures des œuvres imposées. Si la parole des élèves sur les textes n'est prise en compte que lorsqu'elle est conforme à la parole professorale ou à la doxa, ils peuvent prendre l'habitude de taire leur lecture ou d'y renoncer. Il leur est alors d'autant plus facile de se passer de la lecture et de restreindre leur effort à l'assimilation de discours seconds sur l'œuvre.

L'apprentissage du commentaire peut cependant donner lieu à un rapprochement entre NLS et œuvre non-lue, quand celui-ci exerce sa compétence interprétative. Lorsqu'on compare des travaux de NLS sur un extrait de l'œuvre non-lue avec des travaux de LS, on constate que certains NLS semblent davantage concernés par l'œuvre non-lue que certains LS.

---

<sup>1</sup> Cf. chapitre 7, *Le Colonel Chabert, la compréhension comme préalable*.

### 3.2. Un investissement subjectif plus fort chez Lily (NLS) que chez Irène (LS)

Les deux copies analysées (annexes 5.3.1 et 5.3.2) portent sur le même extrait du *Colonel Chabert* que celui sur lequel Sarah a travaillé : « la résurrection du colonel ». Je comparerai la copie de Lily (IF 5), NLS que nous connaissons bien à présent, avec celle d'Irène (IF 4), LS, en reprenant la distinction entre les trois figures de lecteur (Daunay, 2002) – lecteur nié, lecteur distancié, lecteur complice – telle que je l'ai fait avec la copie de Sarah. Irène et Lily obtiennent toutes deux la même note (4/5) mais avec un investissement subjectif du scripteur bien différent.

Les 27 lignes qui composent le paragraphe de commentaire d'Irène, LS, sont très pauvres en marques de subjectivité et le terme « lecteur » n'y apparaît jamais. Lorsqu'Irène commente le texte de Balzac, elle préfère se situer du côté de l'auteur ou du narrateur plutôt que du côté du lecteur. Cela donne des formulations telles que « le narrateur rend le récit vivant et expressif », « Balzac rend ce récit plus vivant et captivant ». Dans ces propos, on aurait tort de penser que les adjectifs évaluatifs « vivant », « expressif », « captivant » construisent, sous la plume d'Irène, la figure d'un lecteur sensible puisque ce sont les termes notés au tableau que cette élève reprend pour développer l'interprétation professorale. Paradoxalement, Irène, qui a choisi de développer l'axe de commentaire qui engage sans doute le plus le lecteur dans la mesure où il s'agit de mettre en évidence la séduction que le récit opère sur le lecteur, propose le commentaire le plus pauvre en subjectivèmes de la classe. On y trouve néanmoins un modalisateur : « La sortie de la fosse semble être une résurrection » (image qui a servi de titrage au passage, et où le verbe modal prouve davantage la distance qu'Irène souhaite conserver par rapport à l'interprétation professorale que son adhésion), deux superlatifs : « Le passage le plus réaliste est la sortie de la fosse aux morts car c'est le passage le plus détaillé » et l'occurrence unique du pronom « nous » dans le passage le plus subjectif de sa copie : « La bataille d'Eylau est un vrai fait historique, ce qui nous donne envie de vraiment croire en cette histoire ». Dans cette phrase émerge la seule trace d'un lecteur complice, qui pourrait s'immiscer dans la fiction. Cette proposition reste pourtant hypothétique, dans la mesure où le lecteur ne plonge pas dans l'illusion référentielle, il n'en a que l'envie, restant avec prudence à la lisière de l'univers fictif. En dehors de cette exception, qui apparaît à la ligne 22 du commentaire d'Irène, la copie escamote durant 21 lignes toute figure de lecteur. Privilégiant le point de vue de l'auteur, du narrateur ou du personnage, elle contient parfois des formulations aussi étranges que : « Le narrateur met en évidence le champ lexical de la mort » comme si le rôle de commentateur était tenu par un autre que l'élève-lectrice, ou encore : « Le narrateur éprouve sa sensibilité » sans

que l'émotion ne concerne un hypothétique lecteur. Lorsqu'Irène relève les interpellations de Chabert à son auditoire : « Vous me direz que j'avais trois bras ! », nulle trace dans la copie de cette élève de référence au lecteur, pourtant appelé par le texte. La double énonciation du texte ne sert pas de média pour impliquer le lecteur empirique. Il est troublant de voir chez cette élève, pourtant lectrice de l'œuvre, que le lecteur est écarté au point de ne pas même être le destinataire du texte. Le texte demeure un objet extérieur, maintenu à distance alors même que la tâche qu'elle s'est fixée consiste à prouver que le récit est captivant. Il me semble qu'on se trouve ici face à une image de lecteur assez similaire à celle que B. Daunay nommait « le lecteur nié ». Certes, Irène ne recourt pas aux figures savantes de narrataire ou d'autorité auctoriale qui sont dans le commentaire que B. Daunay analyse les traces de la négation du lecteur, mais elle utilise celles qu'elle connaît, le narrateur et l'auteur, qui se substituent à toute référence au lecteur. Les traces de subjectivité dans le texte sont rares ; la figure du lecteur est absente ; l'analyse se déroule sous une apparente objectivité, froidement chez cette élève et sans prise de risque, mais non sans efficacité (note 4/5) par rapport à un exercice pour lequel la distance est recherchée.

À l'opposé de la copie d'Irène, lectrice d'une œuvre qu'elle tient à distance, la copie de Lily atteste du fait qu'une non-lectrice de l'OI peut tout à fait s'impliquer dans la lecture critique et subjective d'un passage de celle-ci, et par là, construire une relation esthétique, qui s'affirme et se développe, comme le soulignait Gabathuler (2016), par l'interprétation.

Lily détient, avec Sarah, le record de l'utilisation du terme « lecteur » dans son commentaire. Celui-ci apparaît quatre fois dans un paragraphe qui compte 23 lignes. Ce constat appelle d'emblée une remarque. Lily a beau être non-lectrice de l'œuvre de Balzac, elle n'exclut pas le lecteur de son approche du texte littéraire. Elle sait que le commentaire de texte nécessite la construction de cette figure, fût-elle virtuelle. Aussi, lorsqu'elle doit commenter un extrait, évidemment lu, elle n'hésite pas à figurer un lecteur dans son texte. On verra que s'il est difficile de savoir si la première figure, celle du lecteur complice, est sincère, la figure du lecteur distancié, qui construit une interprétation personnelle, révèle la relation esthétique que construit Lily avec l'œuvre non-lue par le biais de l'extrait. Cette double figure signale aussi la capacité de Lily à entrer dans la lecture littéraire.

Le lecteur figuré par Lily prend deux visages. Il est tout d'abord un lecteur complice. Celui-ci, s'affirme comme le destinataire du texte de Balzac : « Il [Balzac] nous présente le personnage ». Le lecteur est donc d'abord l'interlocuteur privilégié et direct de l'auteur. Lily

rend compte du lien qui unit l'émetteur à son récepteur en analysant certains procédés comme des outils pour « maintenir l'attention (du lecteur) ». Lily évoque encore ici sans doute davantage un lecteur modèle qu'un lecteur réel puisqu'on sait que les procédés relevés pour harponner le lecteur ont manqué leur effet sur elle. La figure du lecteur est fragile comme le manifestent les parenthèses utilisées par Lily. L'image du lecteur immergé dans la fiction est la deuxième facette du lecteur complice. Lily met en évidence la proximité qui s'instaure entre la situation de Chabert et celle du lecteur qui partage le trouble du personnage : « L'auteur mêle les cris à un silence intense ce qui crée une confusion chez le lecteur », « Ces champs lexicaux peuvent provoquer un malaise chez le lecteur ». Elle construit l'image d'un lecteur empathique qui ne peut rester insensible au sort du personnage enseveli sous les cadavres. Alors que dans ces deux derniers propos, Lily thématise le lecteur, figure encore virtuelle, que l'on peut supposer feinte, elle s'inclut dans une communauté sensible aux effets du texte par l'usage du pronom « nous » : « Cette atmosphère morbide [...] nous fai[t] ressentir les sensations et les émotions de Chabert ». L'exercice du commentaire préconise évidemment ce pronom et son usage peut être ressenti comme un artifice formel. Certaines copies dans la classe ne l'utilisent pourtant pas. D'ailleurs, l'usage du pronom « je » dans le texte de Lily (« Je pense plus particulièrement à la phrase suivante ») – perçu comme une maladresse par l'enseignante au vu des codes de l'exercice – confirme son engagement dans la démarche interprétative.

Lily construit ce faisant une autre figure de lecteur : elle s'affirme dans une position critique, celle d'un lecteur-commentateur. On la retrouve dans sa copie lorsqu'elle écrit : « Le lecteur peut percevoir que ce retour à la vie est aussi un retour à la raison ». Il s'agit cette fois d'un lecteur distancié (Daunay, 2002), qui interprète le texte. Lily choisit d'analyser la sortie du colonel Chabert de la fosse commune comme une sortie hors du monde de la folie, folie qui, à ses yeux, menaçait le personnage tout au long du passage, comme elle a cherché à le démontrer, avec plus ou moins d'adresse, dès le début de son texte : « [Balzac] nous présente le personnage comme s'il était devenu fou durant cet événement ». La comparaison est la marque de subjectivité qui m'intéresse le plus dans sa copie. Alors que certaines marques de subjectivité – ou leur absence – sont dépendantes des codes du genre scolaire du commentaire, cette comparaison témoigne bel et bien du regard singulier de cette NLS sur le texte. En effet, Lily, qui a choisi de développer l'un des axes imposés (un récit réaliste /fantastique<sup>1</sup>), propose ici une vision personnelle de la situation de Chabert, qu'elle envisage comme un être menacé

---

<sup>1</sup> Il fallait développer l'un ou l'autre de ces axes mais Lily mêle les deux dans son texte.

par la folie. Bien que Lily n'ait pas lu l'intégralité du roman, elle avance une interprétation de l'extrait qui s'appuie, comme j'ai pu le montrer dans le chapitre précédent<sup>1</sup>, sur le discours tenu par la classe sur l'œuvre. Lily construit donc son interprétation du passage à partir de ce qu'elle sait de l'œuvre. Alors que l'image du lecteur complice pourrait encore sembler feinte chez Lily, comme elle l'était chez Sarah, celle du lecteur distancié révèle un sujet singulier. Émerge ici une figure authentique de lecteur dans le commentaire de Lily : une non-lectrice réelle qui compose sa propre interprétation de l'extrait (la fosse commune comme lieu symbolisant la lutte que Chabert doit mener avec la folie qui finira, à la fin du roman, par vaincre) à partir du texte du lecteur de la classe.

La comparaison entre ces deux copies prouve que la distance entre un extrait d'une œuvre imposée et un élève est parfois plus forte chez un LS que chez un NLS. Bien sûr, le commentaire impose une distanciation et l'on pourrait penser qu'Irène ne fait que se conformer aux codes de ce genre scolaire. La figure du scripteur ne peut être confondue avec celle du lecteur, comme B. Daunay a cherché à le démontrer. Mais l'analyse de la copie d'Irène montre que cette élève ne s'engage dans aucune interprétation personnelle, qu'elle conforme son analyse, bon gré, mal gré, avec l'interprétation professorale, comme si le texte restait un objet qui ne la concernait pas. Au contraire, Lily, propose un regard personnel sur le texte, nourri par l'étude de l'œuvre en classe et en particulier par le texte du lecteur de la classe qu'elle semble avoir fait sien. Ainsi, une relation esthétique se construit entre le NLS et l'œuvre imposée ; elle se bâtit chez Lily et non chez Irène. La relation esthétique ne dépend pas tant pour ces deux élèves de la lecture intégrale de l'œuvre que, vraisemblablement, du rapport qu'elles ont construit à la littérature et à son enseignement. Lily, comme Lucie, Soig, sans doute Aymeric, peut-être Mathis et Théo par moments, et même Iven, élève décrocheur, NLS occasionnels ou fréquents, trouvent de l'intérêt à étudier la littérature. À contrario, Irène, LS, semble avoir plus de mal à construire une relation esthétique avec les œuvres. Les relations entre lecture et littérature sont loin d'être univoques. Elles sont le fruit d'une histoire personnelle, où l'enseignement de la littérature reçu a sa part de responsabilité. Une séance de littérature peut faire se rencontrer une non-lectrice aussi radicale que Chloé, qui ne lit ni en classe ni en dehors de la classe, et un extrait de l'œuvre de Racine.

---

<sup>1</sup> Voir Lily et les deux premières séances de la séquence sur *Le colonel Chabert*, chap. 7)

### 3.3. Étude de cas : Chloé rencontre Hermione

Pour terminer ce chapitre, je montrerai comment une NLS, Chloé (IF 10), élève plutôt en difficulté qui redouble sa classe de 2<sup>de</sup> et éloignée du monde des livres<sup>1</sup>, parvient à rencontrer l'œuvre de Racine, parce que celle-ci va l'affecter et l'obliger à des déplacements cognitifs et affectifs. Pour cela, j'analyserai une séance de lecture analytique durant laquelle cette NLS est particulièrement impliquée. Le concept psychologique de dissonance cognitive (Festinger, 1957) appliqué à la non-lecture (Jarosz, 2011) permet de comprendre l'investissement de cette élève. Définie comme un conflit interne auquel l'individu est confronté lorsqu'il a besoin d'informations pour réaliser une tâche mais que ces informations lui manquent voire qu'elles sont incompatibles (Festinger, 1957), la dissonance cognitive se révèle un moteur aux actions de l'individu qui cherche à « réduire ou à éliminer » (Festinger : 31) cette source de tensions et d'inconfort. Ainsi, le NLS pourrait-il être poussé à s'investir dans un apprentissage lui permettant de résoudre cette dissonance. Lors d'un colloque consacré à l'œuvre de P. Bayard *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, A. Jarosz met en évidence trois facteurs contribuant à l'interprétation d'une œuvre par un non-lecteur : le dictat du vécu, le fixisme interprétatif et le rôle du stress. L'interprétation d'un non-lecteur serait davantage encore soumise à sa propre représentation du monde que celle d'un lecteur. De plus, il parviendrait plus difficilement qu'un lecteur à se défaire d'une première piste interprétative erronée, cherchant davantage à la justifier qu'à la remettre en question. Enfin, divisant, à la suite de J. Eysenck, les individus en deux catégories, les introvertis, très sensibles au stress, et les extravertis, qui y résistent mieux, il juge que les non-lecteurs extravertis pourraient construire des interprétations originales et créatives. À la lumière de ces connaissances, j'analyserai les opérations auxquelles Chloé se livre pour comprendre et interpréter une œuvre qu'elle n'a pas lue en se confrontant à un extrait de celle-ci. On verra que cette élève, en mobilisant diverses compétences, apprivoise petit à petit le personnage de Racine, Hermione, et s'ouvre timidement à l'altérité du texte et du monde.

Durant cette séance de lecture analytique (séance du 12/10, annexe 3.2.3), les élèves étudient le monologue d'Hermione (acte V, scène 1), dans lequel le personnage tragique s'interroge sur sa décision de commanditer le meurtre de Pyrrhus. Cette séance s'articule en six phases : après la lecture silencieuse de l'extrait (phase 1), l'enseignante fait écouter la fin de

---

<sup>1</sup> Chloé déclare en entretien « je lis pas du tout » (TDP 40) limitant sa lecture à quelques recherches sur internet et les réseaux sociaux (TDP 60 et 64).

l'acte IV à ses élèves (phase 2). Ils prennent ensuite à nouveau connaissance, par la voix d'une comédienne, de la scène à étudier (phase 3). L'étude à proprement parler est consacrée à un travail de compréhension du texte : il s'agit de saisir la situation dans laquelle se trouve Hermione et les sentiments qui l'animent (phase 4). Les élèves sont ensuite invités à porter une appréciation sur l'interprétation de la comédienne qu'ils ont entendue et à proposer leur propre mise en scène (phase 5) pour enfin porter un jugement sur le personnage de Hermione (phase 6).

Chloé apparaît au départ très éloignée du texte de Racine dont elle ne connaît que deux extraits étudiés en classe : la scène d'exposition et la scène 4 de l'acte I. Non seulement Chloé n'a pas lu l'œuvre mais elle a manqué les deux précédentes lectures analytiques consacrées à la scène 2 de l'acte II et à la scène 8 de l'acte III. Elle se retrouve donc parachutée de la fin de l'acte I à l'acte V. Sa déstabilisation est perceptible à travers deux apartés en début de séance : « On n'a pas fait l'acte II et III » (TDP 2) et « J'comprends rien là » (TDP 4). Pour autant, Chloé ne renonce pas à chercher à comprendre la situation du personnage, s'engageant au contraire dans un travail intense, comme le montre le nombre de ses interventions pendant cette séance. En effet, Chloé, dans une séance qui n'engage que 10 élèves sur 35 (4 LS et 6 NLS) est l'élève qui participe le plus avec 30 interventions sur les 82 interventions des élèves.

Dans un premier temps, l'enjeu pour Chloé est de combler le vide informatif laissé par sa non-lecture. Elle doit comprendre que, délaissée par Pyrrhus et poussée par la jalousie, Hermione a décidé la mort du héros grec alors même qu'elle est amoureuse de lui. Pour cela, Chloé peut compter sur les interventions des LS : Louis rappelle la préférence de Pyrrhus pour Andromaque (TDP 10) qui entraîne Hermione à réclamer la mort de celui-ci à Oreste (TDP 12). On perçoit la progression de la compréhension de la situation de Hermione par Chloé par son exclamation (« Ah ! » TDP 13) et l'adjectif qu'elle propose pour caractériser les sentiments de Hermione qui se sent « trahie » (TDP 16), proposition plus pertinente que celles de ses camarades lecteurs qui jugeaient Hermione « énervée » (Louis, TDP 12) ou « déçue » (Zoé, TDP 15). Pour autant, le geste criminel de Hermione reste incompréhensible aux yeux de Chloé comme le confirment ses deux interventions suivantes : « Mais Hermione elle aime Pyrrhus à la base ? » (TDP 24) « Mais pourquoi elle le tue alors ? » (TDP 26). Chloé est confrontée à différentes strates d'altérité. Tout d'abord, une altérité textuelle : faute d'avoir lu la pièce, elle n'a pu prendre conscience de la mécanique tragique et de l'enchaînement progressif et inéluctable des actions préparant la catastrophe finale, ensuite, une altérité référentielle, bien

difficile à concevoir dans la mesure où elle peut apparaître extrême : il s'agit de comprendre un crime passionnel, comment un être humain peut en arriver à vouloir la mort de l'être aimé. L'intervention en aparté de deux camarades, Hugo et Pierre, qui ne font que reprendre la proposition de Chloé (« Parce qu'elle se sent trahie » TDP 28) ne convainc pas Chloé (« Mais même ! » TDP 29), quand bien même Hugo et Pierre situeraient l'action dans un passé hypothétique et fantasmé où les mœurs seraient barbares (« C'était trash à l'époque ! » TDP 30). Pour saisir cette double altérité, Chloé va devoir se dessaisir de ses propres représentations du monde pour entrer dans celui de la tragédie. On la voit donc d'abord bel et bien soumise à ce que A. Jarosz (2011) nomme « le dictat du vécu » :

Lors de l'interprétation de l'inconnu, l'homme manifeste une tendance naturelle d'abord à avancer, ensuite à privilégier des hypothèses parfaitement en accord avec son système cognitif, donc avec ses convictions, ses opinions, ses attitudes, bref, avec la totalité de son vécu personnel. Extrêmement rares, sinon atypiques, sont donc les cas où l'homme privilégie une hypothèse en désaccord complet avec ses convictions. Vu cette situation d'assujettissement au vécu personnel du non-lecteur interpréteur, on pourrait dire que l'interprétation effectuée par celui-ci s'inféode au principe de typicité, au *dictat* de tout ce qui apparaît à l'individu comme typique, fréquent et évident dans une situation donnée. (p. 33-34)

Cette subordination de l'interprétation à l'expérience personnelle n'est pas le propre du non-lecteur. J.-L. Dufays (1994) a montré qu'on lisait aussi avec ses propres représentations du monde, les codes de la réception, par opposition à ceux de l'énonciation figurés dans le texte, mais A. Jarosz estime cette soumission plus forte chez un non-lecteur dans la mesure où il n'est pas en possession des données textuelles. De surcroît, s'il manque de culture littéraire, les scénarios mythiques et littéraires lui demeurent mal connus et les stéréotypes issus de situations du monde réel prennent le pas sur les codes littéraires. Ainsi Chloé juge que Hermione « pourrait le [Pyrrhus] quitter » (TDP 35), au mépris des stéréotypes architextuels (genres et registres) ou de la cohérence interne d'une histoire qu'elle ne connaît pas. Chloé, exerçant la créativité du non-lecteur extraverti<sup>1</sup>, cherche à lever les contradictions avec lesquelles elle est en prise et invente alors un autre texte faisant de Hermione une femme assoiffée de pouvoir. Le meurtre serait alors motivé par la volonté d'« avoir le total gouvernement de l'Empire » (TDP 37), proposition rejetée par l'enseignante et un lecteur et que Chloé qualifie elle-même d'« hypothèse », consciente que son texte de lecteur de non-lectrice a ici peu de chance de rencontrer le texte de Racine tant elle le connaît mal. Chloé semble peu affectée par le fixisme interprétatif évoqué par A. Jarosz. Elle révèle au contraire sa plasticité intellectuelle et sa

---

<sup>1</sup> Profil qui correspond bien à cette jeune adolescente qui, comme elle me l'explique en entretien : « [...] aime bien quand on a (sic) l'attention sur [elle] » TDP 137.

lucidité sur sa non-lecture et ses mécanismes, ce que A. Jarosz désigne par le terme de « métaconscience » (p. 37), puisqu'elle est capable de remettre en cause ses propositions. Chloé, en butte avec sa non-lecture, est contrainte d'opérer sans cesse des déplacements cognitifs pour s'approprier un texte avec lequel la distance est forte. Comme tout lecteur pénétrant une œuvre dont l'univers référentiel est loin du sien, dont la langue peut être perçue comme hermétique, et dont les codes génériques lui sont méconnus, Chloé travaille à réduire la distance qui la sépare de cette œuvre. Mais elle doit redoubler d'efforts parce que sa non-lecture accroît encore l'écart. La satisfaction finale ressentie par Chloé lorsqu'elle comprend enfin, en utilisant ses connaissances littéraires, le moteur de l'action de Hermione, « la passion ! » (TDP 54) est à la hauteur des efforts engagés. Elle en tire une fierté qui s'exprime par les apartés à sa camarade : « Julia, écoute ma phrase ! » (TDP 48) « Y a qu'en français que j'arrive à suivre et en même temps à faire la con ! » (TDP 94). Comme l'a souligné A. Jarosz au sujet du non-lecteur extraverti, celui-ci « considère sa tâche en termes de défi à relever, de performance « énergisante », donc, somme toute, comme une expérience extrêmement valorisante » (Jarosz, 2011 : 37).

La non-lecture a pu servir de moteur dans l'engagement de Chloé lors de cette séance et dans l'apprentissage, agissant comme « un facteur motivant à part entière » (Festinger : 31). La non-lecture pourrait alors être pensée, non plus comme obstacle à l'enseignement de la littérature, mais comme force motrice à utiliser, ce que propose C. Augé (2020). Chloé a cherché à relever le défi de comprendre un extrait d'une œuvre imposée non-lue en mobilisant des compétences d'écoute, d'attention, de raisonnement et de régulation et en exploitant une connaissance culturelle (le rôle de la passion chez Racine), autant d'outils utiles en lecture, qui lui ont permis de se rapprocher de l'œuvre de Racine.

Les déplacements cognitifs de Chloé s'opèrent en parallèle de déplacements psycho-affectifs. Incapable de concevoir que l'on puisse tuer par amour au début de la séance, Chloé termine la séance en affirmant : « Ben, on la comprend » (TDP 171). Cette transformation du sujet non-lecteur a été rendue possible par le jeu d'actualisation auquel Chloé s'est livrée, visible par une boutade à son amie : « Tu t'verrais tuer Romain ? » (TDP 160), interpellation qui montre que le personnage de Hermione, au départ incompréhensible, n'est plus aussi étranger à cette non-lectrice. La confrontation au texte de Racine (lors du relevé, Chloé s'engage pleinement en relevant plusieurs vers associant l'amour à la haine) a permis de mettre en évidence les tiraillements de Hermione en lutte avec des sentiments contradictoires et une force

qu'elle ne parvient pas à contrôler. Cependant, Chloé en reste encore à une vision assez manichéenne du personnage qu'elle juge « arrogant » (TDP 123). Le court échange qui s'instaure avec les autres élèves de la classe fait davantage bouger les lignes, timidement, puisqu'il faut attendre l'intervention de sa camarade Julia qui déclare en aparté être touchée par Hermione (TDP 171) pour entendre Chloé nuancer son jugement. Auparavant l'enseignante a demandé à la classe de faire des propositions de mise en scène pour cette scène. Durant cette phase (phase 5), Chloé a été amenée à construire des images mentales de la scène (« faire les cent pas » TDP 138) et à écouter celles des autres NLS (Alex : « perdue dans ses pensées, se tenant la tête », TDP 132 ; Iven : « regarder à droite à gauche, tanguer » TDP 134 ; Alex : « recroquevillée » TDP 146 ; Aymeric : « assise sur une chaise, avec rien du tout autour quoi, vraiment seule » TDP 148). Il n'est pas possible de savoir si l'une de ces activités est plus décisive que les autres pour aider le NLS à réduire la distance qui le sépare de l'œuvre. Toujours est-il que l'ensemble de ces activités (débat délibératif, relevé dans le texte, appréciation et confrontation de mises en scène, débat interprétatif) a permis à Chloé de s'ouvrir à l'altérité de l'œuvre de Racine et de tisser un lien avec une œuvre qu'elle n'a pas lue. Cette séance met en évidence les déplacements subjectifs qu'un NLS peut opérer sur la plan cognitif et psycho-affectif. Elle souligne l'importance de l'extrait pour les NLS. Parfois seule portion du texte connue, il leur fait découvrir autre chose que l'histoire les mettant face aux mots de l'auteur. Certains d'entre eux restent d'ailleurs dans la mémoire des NLS : on entend, par exemple, Aymeric (IF 4), plusieurs semaines après l'étude de l'incipit du *Colonel Chabert* (19/02) rappeler que ce personnage est d'abord désigné par son manteau : « vieux carrick ». Pour les NLS, l'étude de l'extrait peut être l'occasion de tisser une relation personnelle à un morceau de l'œuvre, œuvre qu'ils n'avaient jusque-là approchée que par des discours de seconde main. L'étude de la non-lecture réhabilite l'extrait, s'il en avait besoin, médiateur entre l'œuvre et le NLS.

## Conclusion du chapitre 8

Si certains jugements de goût ou certaines évaluations des œuvres par les NLS laissent mal présager d'un rapport personnel et authentique des non-lecteurs à l'œuvre non-lue, certaines réactions spontanées, certains échanges sur l'œuvre fantôme et certaines déclarations de NLS permettent de l'envisager. La comparaison de productions de NLS avec celles de LS confirme qu'une NLS telle que Lily tisse un lien plus étroit avec une partie de l'œuvre non-lue qu'une LS, comme Irène Ce constat corrobore les résultats de S. Lemarchand (2017c) qui

dissocie lecture de l'œuvre et posture de lecteur à l'école. Il permet donc de prendre en considération d'autres éléments que la lecture de l'œuvre dans la relation esthétique d'un élève à une œuvre et notamment le rapport à la littérature que l'élève a construit. Cette relation ne se joue pas exclusivement dans la lecture – qui pourrait même, lorsqu'elle est une épreuve ou vécue comme un fardeau, être davantage un obstacle à la construction d'une relation esthétique – mais sans doute dans la manière dont l'enseignement de la littérature est mené.

Pour les NLS, la rencontre de l'altérité et la construction de soi, par cette rencontre, peut se faire dans l'œuvre fantôme, et non dans l'œuvre réelle comme lors de la lecture. Mais l'extrait joue un rôle plus déterminant encore. En confrontant les NLS à une partie de l'ensemble non-lu, il rend présent le texte pour des élèves qui réduisent souvent l'œuvre à sa diégèse. C'est par l'étude d'un extrait d'*Andromaque*, que Chloé (IF 10) avance dans la compréhension, non seulement de l'œuvre, mais surtout du monde et de sa complexité, prenant conscience qu'on peut tuer par amour et que cet acte, certes abominable, n'est ni inconcevable ni tout à fait incompréhensible. C'est par le commentaire d'un extrait du *Colonel Chabert* que Lily tisse une relation esthétique à l'œuvre non-lue, en construisant une interprétation personnelle du texte, qui passe outre l'interprétation professorale. Ces exemples prouvent que la non-lecture n'empêche pas un enseignement fécond de la littérature. Cet enseignement détermine sans doute pour partie le rapport que construisent les élèves à la littérature, rapport plus déterminant encore que la lecture dans la relation esthétique qu'ils tissent ou non avec l'œuvre imposée.

## Conclusion de la troisième partie

Cette troisième partie, en s'attachant à décrire les pratiques de NLS, a montré que le poids accordé à la diégèse de l'œuvre dans l'enseignement de la littérature explique le recours massif à l'usage du résumé et la méfiance à l'égard d'autres OSS. Parce que la connaissance globale et minutieuse de la diégèse est considérée – pour partie à rebours de ce qu'est fondamentalement la lecture – comme un gage de la lecture de l'œuvre, elle occupe une place importante dans les évaluations qui visent à mesurer la lecture effective des livres prescrits. Les élèves l'ont compris, et des NLS tels qu'Antoine ou Lucie déploient des stratégies efficaces pour répondre à cette exigence, quand d'autres sont mis en défaut, par manque de préparation, de compétences scripturales ou de maîtrise des attendus professoraux.

En classe, le travail de la compréhension des œuvres occupe une place importante dans les séquences, soit que cette compréhension prenne le pas sur d'autres finalités en raison de la difficile saisie du sens littéral d'une œuvre telle qu'*Andromaque*, soit que cette compréhension soit envisagée comme un préalable à d'autres enseignements. Dans les deux cas, les NLS actifs se saisissent des temps d'échange en classe pour combler le vide laissé par leur non-lecture et se construire un texte de lecteur de non-lecteurs, prothèse qui rend possible la poursuite des apprentissages.

Cette surreprésentation de la diégèse se retrouve dans le discours des élèves lorsqu'ils ont l'opportunité de parler d'une œuvre. Je fais l'hypothèse qu'elle est non seulement une facilité pour les NLS, qui trouvent aisément des sources pour restituer les données de l'histoire, mais aussi le résultat de l'enseignement reçu, où lire c'est avant tout comprendre ce qui arrive aux personnages dans l'univers de la fiction, et où la relation de l'œuvre au lecteur et sa portée symbolique sont minorées.

Pour autant, l'analyse des productions de NLS révèle l'hétérogénéité de cet ensemble. Quand un NLS tel que Lucas se limite à répéter la parole d'un autre, en se défaisant de sa propre subjectivité, d'autres NLS tels que Soig, Lucie ou Lily s'impliquent personnellement dans l'étude des œuvres. À côté de discours convenus et fabriqués pour satisfaire les attentes scolaires, émergent, lors des débats interprétatifs, parfois simplement par bribes, d'autres fois plus longuement, une parole authentique qui signale que la littérature et son enseignement interpellent aussi les NLS. Certains initient un rapport personnel à l'œuvre non-lue, trace d'une relation esthétique. Amenés à interroger l'extrait de l'œuvre non-lue et à s'interroger à partir de l'œuvre fantôme, quelques-uns opèrent des déplacements cognitifs voire identitaires qui justifient le rôle fondamental de l'enseignement de la littérature, y compris lorsque les élèves ont dérogé à la lecture des livres prescrits.

Cependant, tous les NLS ne tirent pas le même profit de cet enseignement, car tous ne se ressemblent pas. Ma dernière partie exposera donc une typologie des NLS à laquelle aboutit mon étude.

Quatrième partie : typologie  
et portraits de non-lecteurs  
scolaires

J'ai beaucoup de respect pour les livres, dit simplement mon père, qui avait tant de respect pour eux qu'il n'en avait jamais touché un seul de sa vie.

T. de Fombelle, *Victoria rêve*  
Gallimard jeunesse, 2012, p. 51.

## Introduction de la quatrième partie

L'enjeu de cette quatrième et dernière partie est de présenter une typologie des NLS et de mettre en lumière les différentes forces qui peuvent expliquer l'engagement ou le désengagement des élèves dans la lecture scolaire. En effet, la partie précédente a dégagé des variations notables dans l'activité en classe et hors de la classe des lycéens non-lecteurs scolaires. Le chapitre 8 a révélé que des NLS tels que Soig ou Lucie s'intéressent aux œuvres bien qu'ils ne les lisent pas et que celles-ci peuvent les affecter ; il a démontré que Lily, non-lectrice du roman de Balzac, s'implique davantage dans son commentaire d'un extrait de l'œuvre qu'Irène, lectrice de l'œuvre, qui reste en retrait dans son écrit, comme indifférente au texte qu'elle a sous les yeux. À l'opposé de ces trois NLS engagés dans les cours de littérature, Sarah se fabrique une sensibilité sur commande quand Lucas se défait de sa propre voix pour prendre celle d'une internautes afin de parler de l'œuvre non-lue. Il convient donc d'affiner notre perception des NLS.

En suivant la démarche des travaux de chercheurs sur « le rapport à » (Barré-de Miniac, 2000 ; Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot, 1992), je proposerai, dans le premier chapitre de cette partie, une typologie des NLS. Prenant appui sur trois critères, leur représentation de la lecture, leur regard sur l'enseignement de la littérature et l'engagement du sujet tel qu'il se manifeste dans leurs productions sur les œuvres non-lues, ma typologie présentera trois catégories de NLS : les NLS convertis, les NLS réfractaires et les NLS perplexes.

Parce que toute catégorisation, en mettant au jour des caractéristiques dominantes, masque les singularités, le dernier chapitre essaiera de contrecarrer cette limite, en soulignant, par l'étude de quelques portraits et parcours, les forces dans lesquelles sont pris lecteurs comme non-lecteurs scolaires, forces qui ont une influence variable selon les sujets. Tout en cherchant à évaluer l'impact de ces forces sur la lecture scolaire, mon étude soulignera la complexité des jeux d'influence entre (non-)lecture privée, compétences de lecture, qui relèvent de l'identité personnelle, rapport à l'école et plus spécifiquement rapport au savoir, et (non-)lecture scolaire.



## Chapitre 9 : typologie des non-lecteurs scolaires

Pour construire cette typologie des NLS, j'ai croisé différentes données issues à la fois des déclarations des élèves (en entretiens et dans les questionnaires), des observations menées en classe, et des productions (orales et écrites) des NLS. Ces données permettent d'étudier :

- ce qu'ils disent de leur pratique de lecture scolaire et extrascolaire
- leur représentation de la lecture telle qu'ils la définissent dans le questionnaire<sup>1</sup> et telle qu'elle ressort de leur entretien
- ce qu'ils disent du corpus scolaire étudié (rapport aux objets)
- ce qu'ils disent des cours de littérature (regard sur la matière, goût et intérêt pour la matière et en particulier pour les analyses de texte)
- ce qu'ils font en cours tel que cela apparaît lors des séances filmées et tel qu'ils le déclarent en entretien
- les raisons évoquées de leur (non-)lecture scolaire
- ce qui leur reste des œuvres lues et non-lues (discours exigé en entretien)
- l'engagement du sujet dans son discours (oral ou écrit) sur les œuvres non-lues analysé à l'aide des indicateurs suivants : longueur du discours produit, présence/absence de subjectivèmes, choix du pronom personnel, présence/absence de jugements axiologiques<sup>2</sup>, proposition d'une interprétation personnelle.

L'analyse de ces données permet de saisir les représentations des (non-)lecteurs scolaires sur la lecture, leurs pratiques de lecture, leurs représentations de l'enseignement de la littérature et de ses objets (corpus scolaire). Ma démarche s'inscrit dans le cadre des recherches sur le rapport au savoir, aussi bien au niveau méthodologique que théorique.

Le concept de rapport au savoir tire son origine de la psychanalyse (Beillerot, Blanchard-Laville, & Bouillet, 1989) et de la sociologie de l'éducation (Charlot, 1992). En psychanalyse, le rapport au savoir se définit comme un processus qui, à partir de savoirs acquis, pousse un acteur à produire de nouveaux savoirs. Repris par l'équipe ESCOL, ce concept, en mettant en évidence points communs et différences dans le rapport au savoir de groupes d'individus sociologiquement proches, a permis de mieux comprendre pourquoi certains élèves étaient en échec scolaire et pourquoi cet échec était plus fréquent dans les familles populaires,

---

<sup>1</sup> Les élèves étaient amenés à compléter la définition « Pour moi, la lecture c'est... ».

<sup>2</sup> Un extrait du tableau auquel aboutit cette étude est donné en annexe (annexe 4.2).

mais aussi pourquoi certains élèves de milieux défavorisés réussissaient malgré tout, déjouant les déterminismes sociologiques.

Ce concept a connu en didactique un succès certain. En quelques années, comme l'a récapitulé J. Emery-Bruneau (2014), dans un article qui retrace le parcours de la notion de « rapport à » de la psychanalyse à la didactique du français en passant par la sociologie, cette notion s'est déclinée dans des domaines divers : rapport à l'écriture (Barré-de Miniac, 2000), rapport à l'écrit (équipe Scriptura de l'université de Laval), rapport à la culture (Falardeau & Simard, 2007) et rapport à la lecture littéraire (Emery-Bruneau, 2011). Cette déclinaison des différents « rapports à » souligne la pertinence heuristique du concept qui explore la relation de sens et de valeur qu'un individu construit avec un domaine d'enseignement. Mais la diversité des « rapports à » étudiés participe aussi à la « dilution » (Reuter, 2007a) d'un concept « dont les contours [...] semblent assez mal délimités » (Laterrasse, 2002, repris par Rochex, 2004). Cette imprécision tient d'une part aux différentes définitions qu'on lui prête – B. Charlot lui-même (1997) dans un ouvrage conçu pour clarifier un concept dont il est l'un des initiateurs, avance plusieurs définitions du rapport au savoir, laissant le soin à son lecteur d'opter pour celle qui lui sera la plus utile – et d'autre part, à la concurrence d'autres termes tels que positions, places, postures, identités ou encore représentations (Reuter, 2007). Pour autant, si l'on compare quelques définitions proposées par certains des auteurs cités, un consensus se distingue autour de quelques points déterminants :

Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir. (Charlot, 1997, p. 3)

Rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère. (Bautier & Rochex, 1998 :34).

Un rapport à l'écriture : l'expression désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. (Barré-de Miniac, 2002 : 29)

Une construction dynamique, un ensemble de relations de sens (singuliers) et de significations (partagées) d'un sujet-lecteur avec une pratique sociale (la lecture littéraire), une activité (l'agir sur le monde du sujet), des processus (l'activité du sujet-lecteur pendant sa lecture littéraire), des produits (le texte de lecteur) et des objets (les textes littéraires) (Emery-Bruneau, 2011 : 28) [définition du rapport à la lecture littéraire]

Ces définitions ont en commun de voir en « le rapport à » des « relations » de « sens/significations/valeurs » entre un « sujet/individu » et des « objets » (situations, produits,

pratiques, activité, processus, contenus de pensées...) « liés au savoir » (d'un point de vue général ou dans un domaine particulier).

En paraphrasant J. Emery-Bruneau, mes catégories feront effectivement apparaître « une construction dynamique », un « ensemble de relations de sens et de significations » d'un sujet « non-lecteur » scolaire, engagé dans l'étude de la littérature, avec des pratiques (parler des livres) et des exercices scolaires (commentaire de texte, exposé, contrôle de lecture), des processus (l'activité du sujet non-lecteur en classe), des produits (le texte de lecteur du non-lecteur) et des objets (les textes littéraires). Aussi, je m'inscris bien dans la lignée de ces travaux. Pour autant, il m'est difficile de considérer que le *rapport à* que je fais émerger est le même que celui de J. Emery-Bruneau. Celle-ci étudie le rapport à la lecture littéraire d'enseignants et d'étudiants en formation, sujets-lecteurs engagés « dans une pratique de lecture littéraire, qui se construit et se transforme par un investissement sensible et réflexif dans chaque activité de lecture et par la façon dont elle s'exprime » (2011 : 15). Il serait tentant de reprendre alors sa terminologie en l'adaptant au sujet non-lecteur. Néanmoins, comme les élèves que j'ai suivis sont moins engagés dans une activité de lecture que dans une activité d'étude, je préfère m'en démarquer et prendre plutôt comme référence les travaux d'A. Dias-Chiaruttini (2018) qui examine, elle, le Rapport à la Littérature et à son Enseignement (RL&E).

Analysant l'activité enseignante et cherchant à « reconstruire ce qui s'enseigne sous le nom de littérature » (Dias-Chiaruttini, 2018 : 2), elle convoque le rapport à la littérature et à son enseignement car celui-ci « impacte les choix didactiques ». Cet outil lui permet donc d'éclairer les pratiques et les choix des enseignants. Ce concept me semble le plus adapté à mon travail puisqu'il intègre à la fois littérature et enseignement. À sa suite, j'utilise ce concept comme un concept « heuristique », aidant à mieux connaître les NLS et à en expliquer la diversité. De mon côté, je m'intéresse aux élèves, alors que l'étude d'A. Dias-Chiaruttini ciblait les enseignants. Cependant, elle précise que les élèves « créeront leur propre rapport à la littérature et à son apprentissage » (2018 : 6). Ainsi, mon travail s'attèle à cet autre versant, en faisant apparaître des RL&E fort différents d'une catégorie à une autre dans ma typologie.

L'analyse des données a conduit à constituer trois catégories : les NLS convertis, les NLS réfractaires et les NLS perplexes.

On reconnaîtra sans doute dans cette typologie une part des ensembles établis par C. Baudelot et son équipe (1999), sans qu'on sache véritablement si ces chercheurs instituaient

ces ensembles en véritables catégories. Les travaux de ces sociologues avaient conduit à distinguer les lecteurs convertis (lycéens qui ont fait du corpus scolaire leur corpus privé), les pratiquants sans croyance (réfractaires, tournant en dérision les objets et les activités littéraires) et lycéens de bonne volonté, cherchant à suivre « la nouvelle norme de lecture savante, mais avec difficultés » (p. 206). Les emprunts que j'effectue, évidemment volontaires, se justifient par les échos entre les lecteurs de C. Baudelot et les NLS rencontrés. On verra, par exemple, que Soig tient des propos similaires à ceux d'une lectrice, Isabelle, chez C. Baudelot, appréciant les cours de littérature car l'analyse de texte ouvrirait sur un sens caché du texte littéraire. Alors même que C. Baudelot et son équipe étudient les lecteurs, laissant dans l'ombre les NLS, les profils de ces derniers entrent en résonance avec ceux des premiers. La porosité entre lecture et non-lecture se confirme jusque dans les portraits de lecteurs et de non-lecteurs scolaires. Aussi, j'ai choisi de m'y référer, délibérément, même si la reprise de certains de ces termes pour constituer des catégories de NLS impose quelques nuances, ajouts ou modifications que j'explicitai.

#### 1. Les NLS convertis, une croyance sans pratique : Lily, Lucie, Soig, (Aymeric ?)

Le terme utilisé pour désigner cette catégorie de NLS est emprunté à l'étude de C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez (1999) qui l'emploient pour peindre un profil de lecteurs qui « adhèrent “naturellement” et sans heurts à la définition savante de la lecture promue par le cours de français » (p. 195). Cette catégorie est constituée d'une minorité d'élèves qui apprécient le travail d'interprétation des textes littéraires et admirent la dextérité de l'enseignant à révéler les significations cachées des œuvres étudiées. Ces élèves se convertissent alors à une manière de lire (en esthète et avec distanciation) mais aussi à un corpus puisque les classiques intègrent leur pratique personnelle de lecture. Ces convertis manifestent leur croyance en la valeur de la littérature patrimoniale, hiérarchiquement distincte et distinguée de la culture des pairs, et dont ils parviennent également à tirer un profit éthique.

J'ai choisi de reprendre le terme de « convertis », parce que quatre NLS dans la classe observée, Lily (IF 5), Lucie (IF 8), Soig (IF 9) et, dans une moindre mesure, Aymeric (IF 4), partagent la plupart des caractéristiques des lecteurs convertis étudiés par C. Baudelot, à l'exception évidemment de la pratique de la lecture des œuvres. Il semble paradoxal d'utiliser le terme de « convertis » pour des élèves qui ne se sont pas convertis à la lecture des œuvres, mais mon travail montre que la croyance en la valeur des œuvres, le profit éthique que l'on peut

en tirer et l'adhésion à certains exercices scolaires qui exigent un engagement personnel dans le rapport entre le sujet et l'œuvre touchent aussi des NLS. J'utilise donc cet adjectif pour désigner des élèves non-lecteurs scolaires mais convertis à l'enseignement de la littérature. Ces élèves ne lisent pas, ou très peu, les œuvres imposées ; ils ne sont donc pas convertis à une pratique mais loin de rejeter l'enseignement de la littérature, ils y prennent part et en reçoivent en échange leur part, c'est-à-dire en tirent des bénéfices. Ils y trouvent sens et profit et peuvent construire une relation esthétique personnelle aux œuvres non-lues. Ils sont capables de lire *littérairement* (Dufays, Gemenne, & Ledur, 1996/2005) les textes prescrits mais ne le font pas. Pour fonder cette catégorie, je mettrai en évidence les points communs entre ces quatre NLS sans toutefois passer sous silence ce qui différencie Lily, Lucie, Aymeric et Soig.

### 1.1. Une pratique de lecture personnelle occasionnelle et didactique

Sur le plan de la lecture personnelle, Aymeric, Lily, Soig et Lucie sont, ou sont devenus, de petits lecteurs. En 2<sup>de</sup>, leur pratique personnelle se restreint à une pratique documentaire ; la lecture sert, pour eux, essentiellement à apprendre. Aussi, il n'est guère étonnant que ces quatre adolescents se déclarent non-lecteurs extrascolaires, parce qu'ils lisent rarement, voire jamais, de romans. Aucun d'entre eux ne déclare non plus posséder de bibliothèque personnelle. Ils ne sont pourtant pas aussi éloignés de la lecture qu'ils l'affirment parfois un peu hâtivement, en particulier Aymeric et Lily. Cette dernière a été une grande lectrice dans son enfance, puis une lectrice de mangas à l'adolescence (TDP 194) avant de se détourner de la lecture « par lassitude » (TDP 30) au fil des années du collège. Aymeric, encouragé par son père qui lui achetait régulièrement des bandes dessinées dans son enfance, lit encore « par moments » (TDP 18). Il déclare dans son questionnaire lire 5 à 9 livres par an mais affirme en entretien n'avoir lu que deux livres au cours de la dernière année. Des disparités apparaissent chez Lily et Aymeric dans les déclarations selon le mode de recueil (entretien ou questionnaire), ou selon l'interlocuteur (chercheuse, enseignante, pairs). Ces différences témoignent d'un rapport complexe à la lecture qui ne semble pas avoir totalement disparu de l'univers de ces deux adolescents mais dont la place s'est restreinte, dont le goût s'est émoussé et dont la valeur n'est pas assez assurée pour ne pas dépendre de leur interlocuteur. Lucie et Soig lisent beaucoup moins. Tous deux ne déclarent qu'un livre par an ou par trimestre quel que soit leur interlocuteur. Contrairement à Aymeric et Lily, ils sont incapables de nommer un livre qu'ils ont aimé ou qu'ils ont détesté. Pour autant, ils ne rejettent ni la pratique de la lecture ni les lecteurs. Lucie prend leur défense lors du débat entre pairs lorsqu'ils sont soupçonnés d'être des menteurs par quelques camarades dans la classe. Ces quatre non-lecteurs ont pour point

commun de reconnaître à la lecture des vertus sans que leur discours ne me paraisse consensuel ou convenu. Lorsqu'on les interroge sur leur représentation de la lecture, ils fournissent une définition nuancée qui n'écarte pas l'ennui mais qui vante aussi les apports culturels et l'intérêt de la pratique. Soig paraît même envier les lecteurs qui parviennent à se plonger dans les œuvres : « Je lis pas mais j'trouve ça doit être bien » (débat sur la lecture, TDP 96), comme lui-même aime à se plonger dans les films fantastiques (TDP 20) ; Lily regrette de ne plus parvenir à entrer dans les histoires aussi facilement qu'auparavant. L'avancée en âge s'accompagne d'un goût plus prononcé pour la lecture documentaire que pour la lecture de fictions, la lecture fragmentaire de celle-là s'accordant aussi peut-être mieux avec leur mode de vie. Lucie, sans doute la plus éloignée des quatre de la lecture de fictions, fait part de son intérêt pour les ouvrages scientifiques ou méthodologiques : « Par exemple y a un livre / qui parle du cerveau, c'est pour apprendre à se servir de son cerveau différemment à compter plus rapidement. Ce genre de livres ça m'intéresse. Mais après les livres, ce qui est roman, non » (TDP 32). Lily lit, au moment de l'entretien, un documentaire sur les chats. Soig est abonné à *Science et vie junior* et Aymeric, qui l'a été au quotidien *L'Actu*, jette encore régulièrement un œil sur le *Midi libre* que ses parents achètent. Ces élèves, s'ils lisent peu voire très peu en 2<sup>de</sup> pour leur plaisir personnel, qu'ils aient été gros lecteurs ou non dans leur enfance, ne sont pas étrangers au monde de la lecture. Ils font preuve de curiosité pour l'écrit. La lecture personnelle revêt à ce stade de leur vie une fonction didactique : ils lisent essentiellement pour apprendre.

## 1.2. La maîtrise des compétences et des attendus scolaires

Les quatre NLS convertis sont des élèves en réussite scolaire. Tous savent lire des textes, même résistants, et ne rencontrent, d'après leurs devoirs écrits, que rarement des difficultés de compréhension, contrairement à ce qu'ils avancent parfois, en entretien ou devant leurs pairs. La première séquence sur *Andromaque* les interroge à trois reprises sur des extraits de l'œuvre évaluant la compréhension de ces passages, soit par des questions sur les personnages ou l'action<sup>1</sup>, soit en exigeant d'eux une réécriture d'un des dialogues de la pièce en adoptant « un langage plus proche de celui d'aujourd'hui » (*Andromaque*, évaluation n°2, annexe 5.2.2). Lily, Soig et Lucie obtiennent respectivement 8, 8 et 7 sur 10 à ce devoir. Seul Aymeric fait moins bien (5/10). Tous parviennent à la fin du premier trimestre à une moyenne satisfaisante située

---

<sup>1</sup> Questions de compréhension posées dans les devoirs de cette première séquence : « Quels sont les personnages en présence ? » « Quels liens les unissent ? », « Quelle nouvelle apporte Oreste à Hermione ? », « Qu'apprend-il sur les sentiments qu'elle a à son égard ? », « Quelle mission Hermione donne-t-elle à Oreste à la fin de cette scène ? » (*Andromaque*, évaluation n°1, annexe 5.2.1) ; « Que se passe-t-il ? Expliquez ce que vous avez compris », « Dans quel état d'esprit est Oreste ? » (*Andromaque*, évaluation n°3, annexe 5.2.3).

entre 11,25 et 15,25. S'ils peuvent être occasionnellement déstabilisés par certaines exigences scolaires du lycée (Soig n'obtient que 3/10 à son premier devoir en 2<sup>de</sup> mais se rattrape ensuite avec un 8/10 et 11,5/20), leurs écrits révèlent des compétences de compréhension qui font passer l'affirmation de la difficulté des œuvres imposées comme justification de la non-lecture, chez Aymeric et Soig, pour un prétexte. La langue n'est pas un obstacle pour eux. Soig a aidé son amie Léna à reprendre sa lecture du *Colonel Chabert* en lui expliquant des passages qu'elle ne comprenait pas. Lily n'attribue pas son abandon d'*Andromaque* au français classique versifié :

[...] même si c'est du langage difficile à comprendre, moi j'y arrive quand même un peu donc du coup j'aime bien.  
*Donc c'est pas un problème de compréhension, c'est pas parce que tu comprends pas bien le texte ?*  
Nan. (TDP 88-91)

On ne peut exclure que l'attention ou la concentration que nécessite une lecture longue pour des élèves qui n'en ont pas l'habitude ou qu'ils l'ont perdue, ou la difficulté à créer des images mentales soient tout de même des obstacles pour eux. Mais l'abandon des œuvres imposées, qu'ils commencent souvent mais dont ils parcourent des espaces très variables d'une œuvre à l'autre<sup>1</sup>, s'explique davantage par le peu de profit qu'ils tirent de ces lectures. Ce faible intérêt doit être entendu en deux sens : d'une part, comme la plupart des adolescents, ils prennent peu de plaisir à lire le corpus patrimonial, d'autre part, ils n'ont pas besoin de le lire pour réussir en cours de français. La procrastination de Soig (« Je m'y suis pris largement trop tard », TDP 28) et la lutte de Lucie pour parcourir une œuvre imposée en résistant à la tentation de faire autre chose (« *C'est quelque chose qui t'arrive souvent ça de... de décrocher quoi ? Ben oui même au début quand je lis l'histoire ben j'ai envie de faire autre chose* », TDP 61-62) témoignent de leur peu de goût pour la lecture des œuvres imposées. L'effort qu'ils entreprennent parfois n'est pas un effort intellectuel mais un effort pour résister à la tentation d'abandonner cette lecture au profit d'activités jugées plus intéressantes. Cela n'est guère surprenant puisque, comme pour la plupart des jeunes gens, la lecture entre en concurrence avec d'autres activités ; ces convertis, qui n'aiment pas lire les œuvres imposées, les délaissent pour des activités qu'ils apprécient davantage. Mais ils les délaissent d'autant plus facilement que la lecture des œuvres imposées a une faible rentabilité scolaire pour des élèves qui ont perçu les attendus scolaires et en maîtrisent les implicites. Ainsi, tous les quatre parviennent (pas systématiquement mais souvent) à des notes satisfaisantes sans lire les œuvres imposées. Par conséquent, comme le dit

---

<sup>1</sup> Lucie a cessé sa lecture du *Colonel Chabert* quelques pages avant la fin, Lily n'en a lu que la première page, Aymeric en a lu un quart et Soig la moitié.

Aymeric, la lecture : « C'est pas une perte de temps [...] mais... » (TDP 64). Au ratio temps imparti à lire l'œuvre/résultats scolaires, le calcul est assez rapide pour ces élèves. On se rappelle que Lucie a obtenu 14,5/20 au contrôle de lecture sur *Premier Amour* sans lire l'œuvre (cf. partie 3, chapitre 7, « Un exercice traditionnel centré sur la diégèse : le contrôle de lecture »), le commentaire de texte de Lily sur un extrait du *Colonel Chabert* lui vaut 4/5, Aymeric analyse un autre extrait de ce même roman moyennant 11,5/20 et Soig propose un exposé sur une œuvre non-lue noté 14/20. Être capables de réussir sans lire est un point commun à ces élèves. Cela ne signifie pas qu'ils réussissent systématiquement (Lily et Aymeric n'obtiennent pas la moyenne au contrôle de lecture sur le court roman de Tourgueniev) mais ils font régulièrement l'épreuve de cette réussite. La première expérience d'une telle possibilité a été vécue comme une étape initiatique dans leur parcours. Lily explique qu'elle ne lit plus régulièrement les œuvres imposées depuis qu'elle a connu la réussite sans la lecture : « [...] Y en avait une que j'avais pas lue et j'ai vu que j'avais exactement les mêmes notes, du coup, ben...*(rires)* j'ai arrêté » (TDP 172).

La réussite de ces élèves tient à leur capacité à anticiper les attentes professorales et à ajuster leurs stratégies pour y répondre. Soig se doute pertinemment que l'évaluation de fin de séquence sur *Andromaque* portera sur un passage peu exploité lors de la séquence (débat entre pairs, TDP 477). Lucie connaît les questions récurrentes des contrôles de lecture et ne se contente pas d'écouter passivement le résumé fait par son amie, mais la questionne sur des points précis de l'œuvre afin de lever toutes les incompréhensions que ce récit suscite et d'anticiper les questions portant sur les petits détails qui la mettent le plus en danger. Ils savent tirer profit d'une écoute active en classe lors des temps de contextualisation des extraits ou du travail de compréhension globale de l'œuvre (cf. partie III, chapitre 7, « Comment Lily construit son texte de lecteur de non-lectrice ») ou exploiter habilement les résumés des œuvres (voire même les analyses des œuvres disponibles sur le net pour Soig) afin de construire un discours sur les œuvres où se mêle leur propre voix à la voix d'autrui. Contrairement à des NLS moins aguerris, ou dont la connivence avec l'école<sup>1</sup> est moindre (Bonnéry, 2007), ils construisent dans leur copie un discours polyphonique tel que le requièrent les exercices scolaires. L'adaptation des stratégies aux attendus scolaires est rendue possible, pour ces élèves dont la posture principale en classe correspond à la posture réflexive décrite par D. Bucheton<sup>2</sup>, par une

---

<sup>1</sup> Je rappelle qu'il ne m'a pas été permis de collecter des données sociologiques précises sur ces élèves et que je ne peux donc pas mesurer l'écart entre leur culture familiale et la culture scolaire.

<sup>2</sup> Bucheton, D. : Les postures d'élèves, outils d'analyse à disposition sur le site Néopass : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves> (consulté le 13/11.2020).

conscience aigüe de leurs propres pratiques. Ils savent décrire leur manière de travailler et l'adapter aux attendus. Conscients de ce qu'ils font en classe et hors de la classe, ils proposent en entretien un métadiscours sur leurs pratiques qu'on ne retrouve pas chez les élèves en difficulté. La technique d'instruction au sosie donne beaucoup plus de résultats avec ces élèves-là qu'avec les autres. Lucie m'a décrit avec précision sa manière de travailler lors du contrôle de lecture sur *Premier Amour* (TDP 72 à 107) et l'attitude adoptée en cours pour pallier sa non-lecture (TDP 177 à 216). Soig peut revenir sur deux séances de lecture analytique, en préciser les phases et en expliciter les enjeux (TDP 50). Il sait évoquer les différents exercices scolaires sans les confondre (TDP 68), distinguant clairement le commentaire de texte, portant sur un extrait, du contrôle de lecture, ce qui est loin d'être le cas de la majorité des élèves de la classe. La conscience de leurs pratiques et des attendus scolaires permet à ces NLS d'ajuster leur stratégie pour réussir à l'école. Ces particularités sont communes à ces quatre élèves, mais elles ne sont cependant pas le propre des NLS convertis, elles sont davantage celles des bons élèves. On verra que des élèves réfractaires à l'enseignement de la littérature sont en réussite scolaire parce qu'ils savent donner à l'enseignant ce qu'il attend. Ce qui, en revanche, est spécifique aux convertis est la croyance en la valeur et l'intérêt de ces activités. Ces élèves adhèrent aux fondements de l'enseignement de la littérature qui font des livres un outil de formation. Cette caractéristique est la marque de leur conversion.

### 1.3. Une croyance partagée en l'intérêt de l'enseignement de la littérature

Soig, Lucie, Lily et Aymeric, dont la matière préférée n'est pas le français, apprécient cependant les échanges autour des livres sur lesquels l'enseignement de la littérature repose. Lucie, qui ne lit en entier aucun des livres imposés durant l'année de 2<sup>de</sup>, est très claire sur son rapport aux œuvres imposées : « À lire ça ne m'intéresse pas » (TDP 102) mais « tout ce qui est interprétation, ça va j'aime bien » (TDP 75) et « [entendre parler d'une œuvre que je n'ai pas lue] ça m'intéresse » (TDP 222). Comme Soig (cf. partie III, chapitre 7 « Le goût de l'étude »), Lucie aime étudier les œuvres qu'elle ne lit pas. Lily déclare quant à elle : « Tout ce qui est relié à la littérature, j'aime bien » (TDP 100). Pour Lucie, comme pour les autres NLS convertis, l'intérêt naît du travail mené en cours. On peut s'en convaincre en analysant comment cette élève s'implique dans un échange sur *L'Odyssée d'une fille*, le 22 mai 2019 alors que les trois quarts des élèves se sentent déjà en vacances.

Parce qu'elle garde le silence en classe entière, Lucie pourrait passer pour une élève peu intéressée par les cours de littérature, alors que les interventions fréquentes d'Aymeric (cf. Partie III, chapitre 7, « Les non-lecteurs scolaires entreprenants ») soulignent son

implication dans l'étude des œuvres non-lues. À l'instar de celui de Lily (cf. partie III, chapitre 7), son silence doit être documenté pour être décrypté. Son entretien nous y aide puisque Lucie y affirme : « [...] j'aime bien travailler dans le silence. Enfin j'aime bien aussi être aussi à côté de mes copines, parler de temps en temps, mais... / la plupart du temps on va dire, j'écoute, la plupart du temps non c'est tout le temps, j'écoute le cours » (TDP 152). L'écoute de Lucie s'apparente à un dialogue intérieur entre ses propres idées (« Des fois j'ai déjà une autre réponse en tête », TDP 234) et celles de ses camarades qu'elle évalue : « je trouve intéressant ce que racontent les élèves » (TDP 230). On peut penser que Lucie réagit intérieurement aux propos d'autrui en les confrontant avec ses propres convictions. Cette hypothèse se confirme lorsque j'analyse les interactions entre Lucie et trois de ses camarades LS lors d'un travail en groupe (annexe 3.4) sur le recueil *L'Odyssée d'une fille* qu'elle n'a pas ouvert. Ses prises de parole permettent de mieux comprendre son travail et d'observer son intérêt en action. Dans cet échange, les LS mènent le débat délibératif<sup>1</sup> : Elsa, Valentin et Mathieu interviennent respectivement 52, 47 et 29 fois. Lucie prend, elle, 20 fois la parole. Les trois camarades de Lucie lui laissent tout d'abord le soin de commencer le résumé de la nouvelle choisie. Cette entrée en matière peut sembler étonnante, mais ils savent en fait pertinemment qu'elle n'a pas lu l'œuvre, et s'amusent de cette situation face à l'enregistreur. Lucie assure dans cet échange essentiellement un rôle de *questionneur*. Elle demande des précisions sur certains détails : « Attends, il dit quoi ? » (TDP 20), « Ah ! Elle a dit ça comme ça ? » (TDP 68). Elle reformule certaines propositions des lecteurs pour s'assurer d'avoir bien compris (« Donc en fait elle explique son histoire mais elle est quand même contente d'être une catin quoi ? » TDP 70 ; « Sa tête elle était pas noire sinon ? » TDP 147). Ses questions ou remarques soulignent aussi ce qui lui semble peu cohérent dans les propos de ses camarades, invraisemblances sur lesquelles elle insiste à plusieurs reprises (« Ben elle dit ça comme ça en mode oh tu sais pas ce que tu rates ? La meuf elle chiale et après ça ... », « Ouais mais c'est pas logique » TDP 75). Elle les invite à confirmer ou infirmer leurs dires (« Il descend ? » TDP 133) et à expliciter les rapports de causalité dans l'œuvre (« Pourquoi ? » TDP 23 ; « Juste pour ça ? » TDP 147). La curiosité de Lucie, qui se repère donc dans le travail d'enquêtrice qu'elle mène ici, se découvre aussi dans ses réactions face au récit de ses camarades. Son rire traduit parfois la surprise (TDP 68) et sa voix le dégoût (TDP 139) en apprenant la découverte du corps de la suicidée dans la nouvelle *Miss Harriet*. Elle fait aussi part de ses réactions axiologiques. En apprenant le viol par deux policiers de la jeune fille de la nouvelle *L'Odyssée d'une fille*, elle s'exclame : « Ah ! Sympa ! » (TDP 46). Elle est visiblement choquée par les propos de la prostituée, repris mais déformés par Valentin<sup>2</sup>, qui terminent le récit : « Mais elle a quand même dit tu sais pas ce que tu rates, c'est quand même grave ! » (TDP 80). L'activité de cette NLS ne se restreint donc pas à une écoute passive du résumé effectué par ses camarades. Elle ne se limite pas non plus à la prise de connaissance de la diégèse des deux nouvelles. Lucie réagit à la vision du monde qui y est proposée (telle que la reconstituent ses camarades) en la confrontant à ses propres valeurs et à sa propre représentation du monde.

À l'instar des lecteurs convertis de C. Baudelot, Lucie, comme d'autres NLS, apprécie de découvrir certaines significations insoupçonnées dans les textes et pourrait faire siennes les paroles de Soig : « J'ai bien aimé participer à cette euh... parce que du coup c'est un peu rechercher dans le texte ce qu'on peut déduire de ce que l'auteur a voulu faire passer dans un texte » (Soig, TDP 38). Ils affirment leur goût pour l'interprétation et n'hésitent pas à avancer des interprétations personnelles lorsqu'ils doivent faire un commentaire d'extrait. J'ai montré comment Lily interprétait la situation de Chabert dans la fosse commune comme une lutte entre folie et raison (Partie III, chapitre 8). Soig, quant à lui, fait de l'amour d'Oreste pour Hermione

<sup>1</sup> La consigne est donnée aux élèves de choisir une nouvelle du recueil et de confronter ce qu'ils en ont compris.

<sup>2</sup> Les termes exacts du personnage dans le texte de Maupassant sont : « Je t'assure que tu as eu tort » (*L'Odyssée d'une fille et autres aventures amoureuses*, Librio, p. 13).

la cause de son malheur sans nier la responsabilité de ce personnage dans l'échec de sa mission lorsqu'il analyse le dernier extrait d'*Andromaque*. Les écrits de ces élèves comptent parmi les plus engagés dans le sens où ils font apparaître des prises de positions interprétatives personnelles. La première tentative de commentaire de Lucie (IF 8) mêle déjà lecteur complice et lecteur distancié dans un dialogisme qui révèle son appropriation de la lecture littéraire (Dufays et al, 1996/ 2005).

Les activités scolaires qui invitent à interpréter les textes permettent au corpus scolaire de conquérir sa valeur aux yeux de ces NLS. « Certains passages sont plus intéressants quand on en parle en cours », déclare Soig (TDP 166), qui reconnaît une valeur esthétique aux textes travaillés en classe : « Y a beaucoup de... de style d'écriture, de choses à en déduire comme on l'a vu avec le commentaire de Mme L » (TDP 32). Cette valeur légitime la place de ces œuvres dans l'enseignement : « C'est pas pour rien qu'on les étudie » (Soig, TDP 32) et le corpus est valorisé : « C'est des bons classiques » (TDP 24), bien qu'il ne soit pas lu. On observe une adhésion chez ces élèves à la valeur symbolique du patrimoine littéraire qui passe par ce qu'ils en disent, mais aussi par un rapport plus personnel qui s'est instauré avec quelques-unes des œuvres qui le constituent.

Par le récit qui leur en a été fait, par les extraits qui ont été étudiés et par les activités auxquelles elles ont donné lieu en classe, des œuvres laissent des traces chez ces NLS. Les traces laissées ne se résument pas, comme chez d'autres (non-)lecteurs, à une simple remémoration de l'histoire mais le discours sur l'œuvre établit une relation entre l'œuvre et le sujet qui parle. Lucie se souvient de *Premier Amour*, dont l'histoire l'a choquée (cf. partie III, chapitre 8, « Une parole authentique empêchée ? ») parce qu'elle s'oppose à sa représentation du monde. La relation de Soig avec l'œuvre de Balzac se lit à travers le jugement personnel qui ouvre son discours sur l'œuvre : « Déjà je trouve que l'histoire est un peu cruelle envers ce colonel qui... qui n'arrive pas à retrouver son identité » (TDP 32). Ces quatre élèves ne se sont pas appropriés toutes les œuvres non-lues en dépassant une appropriation « consensuelle et partagée des œuvres » (Shawky-Milcent, 2014 : 19) pour une appropriation qui « participe à la construction de son identité dont elle devient constitutive » (p. 36), mais un lien plus étroit s'est tissé avec certaines d'entre elles. Par ailleurs, même lorsque l'appropriation est plus consensuelle, comme pour Lily évoquant *Andromaque* à l'aide de catégories esthétiques dont elle a acquis la connaissance : « C'est une tragédie / C'est une histoire surtout de couples et de // comment dire ? de... camps différents » (TDP 62), ces connaissances mettent en lumière

la capacité des NLS convertis de se déplacer dans la bibliothèque collective. Cette habileté se traduit aussi parfois en classe par des interventions durant lesquelles ces élèves tissent un lien entre l'œuvre étudiée et une autre œuvre (lue ou non-lue ?) ou explicitent certains liens suggérés par l'enseignante, comme on a vu Lily ou Aymeric le faire (cf. partie III, chapitre 8, « Un investissement subjectif nécessaire ? »). La circulation de Lily, Soig, Lucie et Aymeric dans l'espace de la culture littéraire n'est pas aisée mais elle se réalise, par moments, sans heurts contrairement à ce qui se passe chez d'autres NLS pour lesquels une barrière se tient entre le patrimoine littéraire et leur univers. Soig déclare au sujet du *Colonel Chabert* qu'il « aurai[t] pu le lire » (TDP 26) ressemblant ainsi aux élèves étudiés par B. Shawky-Milcent pour lesquels elle déclare que l'appropriation est possible (2014 : 313). La bibliothèque collective n'est donc pas étrangère aux NLS convertis et quelques œuvres non-lues pourraient pénétrer leur bibliothèque intérieure en particulier lorsque les questionnements qu'elles soulèvent, lors des échanges en classe, entrent en écho avec leurs propres préoccupations, les NLS convertis accédant à la fonction symbolique de la littérature. Bien qu'ils ne lisent pas les œuvres, ils sont convaincus, grâce à l'école et peut-être aussi par leur pratique de la lecture documentaire, que les livres sont des outils de formation personnelle.

## 2. Les NLS réfractaires : Lucas, James, Yann, Julia, Antoine et Irène.

À l'opposé des NLS convertis se trouvent les NLS réfractaires. Le terme, présent dans l'étude de C. Baudelot (p. 205), ne sert pas à y fonder une catégorie, puisque les sociologues intitulent leur sous-partie « Dérision et incrédulité » (p. 203). Je l'utilise pour ma part pour constituer une deuxième catégorie. Il ne doit pas être entendu comme « rétif » ou « récalcitrant ». Je ne voudrais pas qu'on le comprenne comme s'il fallait contraindre des élèves rebelles ou comme s'il désignait des élèves qu'il est désormais impossible d'intéresser à la littérature et qui ont choisi de se tenir à distance de la lecture. Néanmoins, on trouve chez ces NLS, un refus parfois véhément de lire ou de s'intéresser aux discours sur les livres. Ce refus masque un renoncement, désabusé, lié pour certains à un manque de compétence en lecture, pour d'autres à une incompréhension des enjeux de l'enseignement de la littérature. Je distinguerai donc deux ensembles dans cette catégorie : les NLS en difficulté et les NLS compétents. Les premiers ont des résultats très faibles en français, les seconds des résultats corrects voire très satisfaisants. Tous sont confrontés à la même impuissance : l'incapacité à saisir les enjeux du cours de littérature, à laquelle s'ajoute pour les premiers une incapacité à lire. Ils font face à cette impuissance tantôt avec désinvolture, feignant l'indifférence, tantôt en

manifestant une certaine impétuosité. On frôle chez les plus passionnés le militantisme anti-lecture. Quelques-uns, comme James (IF 5) et Julia (IF 2), ne cachent pas leur désarroi et leur fragilité. Toutes ces réactions révèlent l'inconfort de ces élèves en cours de littérature : ils sont là sans savoir pourquoi. Elles traduisent également un échec de l'école : échec à apprendre à lire correctement et échec à faire comprendre à quoi servent la littérature et son enseignement. J'ai donc choisi le terme « réfractaire » parce qu'il rend compte d'une résistance, subie ou opposée, qui va de pair avec une impuissance à comprendre les œuvres à lire et/ou les enjeux de l'enseignement de la littérature. Tous ces NLS réfractaires considèrent la lecture et l'enseignement de la littérature comme une perte de temps. Ils restent en retrait des activités proposées en cours, manifestent leur désintérêt par une inattention en classe, discrète ou bruyante, et par un désengagement du sujet dans les discours qu'ils produisent sur les œuvres.

### 2.1. Le rejet de la lecture

Si trois des six questionnaires de ces élèves portent les traces de la reconnaissance de quelque intérêt pour la lecture (James déclarant qu'elle peut permettre d'enrichir son vocabulaire et d'étendre ses connaissances littéraires, Julia qu'elle est divertissante pour certains, Lucas que l'activité est à la fois « peu importante et enrichissante »), leurs entretiens révèlent une représentation moins nuancée de la lecture. Lucas (IF 4) comme James jugent l'activité ennuyeuse (Lucas, TDP 10, James, TDP 68) rejoignant en cela les propos d'Antoine dans son questionnaire. James précise qu'il « essaie de ne pas perdre [s]on temps de loisir à lire » (TDP 68) et qu'il se soustrait à l'obligation de lire les œuvres imposées car il ne considère pas cette tâche comme un véritable devoir scolaire (« Faire mes devoirs, oui, je les fais, mais lire... », TDP 68). L'activité n'a jamais trouvé grâce à ses yeux et son unique souvenir heureux de lecture remonte à celui de la série enfantine *Max et Lili* ; Antoine (IF 8) estime n'avoir lu qu'un seul livre en entier pour son propre compte ; Irène (IF 4) rend compte d'une pratique circonscrite à l'enfance et à la préadolescence, sans doute contrainte, et à laquelle elle a mis un terme dès que la possibilité lui en a été offerte (« Quand j'étais petite, je lisais un peu. Mais maintenant plus du tout » TDP 14 ; « Est-ce que tu saurais expliquer pourquoi tu as arrêté de lire ? – [...] J'pouvais faire autre chose », TDP 17-18). Ainsi la lecture privée paraît une activité rare voire inexistante chez ces élèves. Ils n'ont jamais intégré cette pratique comme un habitus faute d'y trouver du plaisir (Antoine, TDP 16 ; James, TDP 142) ou un sens comme le déclare Irène avec franchise : « Je sais pas vraiment à quoi ça sert de lire » (TDP 166). La lecture est donc essentiellement perçue sous le mode de la contrainte et liée à l'école. Ce rejet se manifeste dans leur questionnaire. À son enseignante qui les interroge sur leur goût pour la lecture, James

précise qu'il déteste les romans. Dans les items « Quel est ton livre préféré ? » et « Quel est ton livre détesté ? », les réponses des six élèves sont sans appel : soit ils ne prennent pas même la peine de répondre laissant vide la case du questionnaire (Yann, Julia, Irène) soit ils rejettent en bloc tous les livres (livre préféré : aucun ; livre détesté : tous). Il y a sans doute une part de provocation dans les réponses catégoriques de ces élèves, mais elle marque une posture de refus face à la lecture, activité qu'ils ne jugent pas faite pour eux, y compris chez le seul lecteur des six élèves concernés, Yann (IF 7). Cet adolescent est un cas un peu particulier dans l'ensemble formé par ces élèves réfractaires à la lecture. Peut-on dire qu'un élève est réfractaire à la lecture lorsqu'il lit ? Yann, qui rejette le qualificatif de lecteur et qui affirme aussi bien en entretien que dans les questionnaires : « La lecture, c'est pas mon truc » (questionnaire), « Je n'aime vraiment pas du tout lire » (TDP 39) est pourtant lecteur, mais un lecteur hyperspécialisé puisqu'il ne lit que des mangas. Cette pratique, qui témoigne du plaisir que procure à Yann la lecture de ce genre (cas exceptionnel dans notre échantillon) révèle en contrepoint le peu d'intérêt qu'il accorde aux autres œuvres. La lecture de mangas représente pour Yann un refuge contre toute autre lecture. La manière dont Yann lit les mangas signale ses difficultés de lecture (qu'il avoue lui-même en entretien, TDP 66) et permet de comprendre son rejet des autres livres. Yann ne lit que des mangas *shonen*, type de mangas, décrit par C. Détrez et O. Vanhée (2013), comme un manga destiné aux enfants et jeunes adolescents, où domine « une même formule narrative déclinée avec d'infinies variations » (p. 34). Le schéma narratif stéréotypé permet à Yann d'être toujours en terrain connu et ce d'autant plus qu'il ne lit que les mangas qu'il a d'abord visionnés sous forme de dessins animés : « Je regarde les dessins animés des mangas, avant, et je regarde s'il me plaît ou pas et après si j'aime bien ben je lis les mangas » (TDP 24). Plus qu'un lecteur, Yann est en fait un relecteur, chez qui, comme l'a suggéré B. Louichon, « la relecture est [...] la marque d'une incapacité à lire de manière autonome » (2009 : 149). Yann ne lit que ce qu'il connaît déjà, au point de confondre parfois dans son discours le livre et « l'anim' » : « Je vois des mangas » (TDP 6) pour « je lis des mangas ». Yann correspond à la catégorie des lecteurs empêchés que dressent C. Détrez et O. Vanhée dans leur étude des lecteurs de mangas. L'incapacité à lire constitue une première explication du rejet vigoureux de la lecture chez Yann, comme chez trois autres NLS réfractaires. De lecteurs empêchés, ces élèves sont devenus des NLS réfractaires. On peut alors distinguer, au sein de cette catégorie, les NLS réfractaires en difficulté et les NLS réfractaires en réussite. Antoine et Irène ne rejettent pas la lecture faute de compétence mais chez James, Julia, Yann et Lucas, la non-lecture scolaire (et extrascolaire pour trois d'entre eux) s'explique par leur faible compétence en lecture.

## 2.2. Lecteurs empêchés vs élèves compétents

Lucas, James, Yann et Julia ont toujours été en difficulté avec l'écrit. Leurs copies portent les traces de lacunes tenaces : maniement incorrect de la syntaxe, vocabulaire très restreint, blancs laissés faute de comprendre la consigne ou de parvenir à construire une réponse. Yann est incapable de rendre une copie propre où le tracé des lettres suivrait celui des lignes de la feuille. Leurs moyennes trimestrielles sont faibles voire très faibles (Julia : entre 5,5 et 9 ; James entre : 5,75 et 10,5 ; Yann entre 6,5 et 7,1 ; Lucas entre 6,25 et 8,5). Ces quatre NLS sont des lecteurs empêchés par leur faible maîtrise du langage écrit. On comprend que la non-lecture scolaire soit installée depuis plusieurs années pour trois d'entre eux. Julia et Yann avouent dans leur questionnaire ne pas lire les œuvres imposées « souvent », Yann ajoutant même sur le papier la précision « dans 75 % des cas » et déclarant, lorsque je lui demande à quand remonte sa non-lecture scolaire : « J'ai jamais lu j'crois » (TDP 54) ; Lucas quant à lui coche qu'il lui arrive « toujours » de ne pas lire les livres prescrits. Seul James déclare une non-lecture seulement occasionnelle. Cependant, durant l'année de 2<sup>de</sup>, il ne lit qu'une des cinq œuvres imposées. Il devient donc lui aussi un NLS régulier. Lucas est de tous les élèves de la classe le seul à n'avoir lu aucune ligne des livres prescrits ; Yann a tenté de lire quelques pages des deux premières œuvres imposées, sans jamais aller très loin avant de refermer des livres qu'il ne juge « pas faits pour [lui] », et sans ouvrir les suivants. Julia (IF 2) ayant un indice de fiabilité faible, il est difficile de s'appuyer sur ses réponses, ses témoignages sont contradictoires. Au niveau de la quantité de pages lues, tous oscillent entre « quelques passages » et « pas du tout » ce qui laisse penser qu'elle a, quoi qu'il en soit, très peu parcouru les œuvres imposées. Pour ces élèves à qui l'école n'a jamais correctement appris à lire, et qui suppose désormais comme acquise la capacité à lire seul, la lecture est une violence, aussi répondent-ils à cette pratique par un rejet assez virulent dont témoigne par exemple l'usage des modalisateurs « pas du tout », « vraiment pas » et des négations catégoriques qui coupent parfois court à la conversation, comme on peut en juger dans cette partie de l'entretien avec Lucas :

*Ok. Alors donc cette œuvre qui était donc à lire mais dont tu n'as lu que les passages en classe, qu'est-ce que tu peux m'en dire ? Si je te demande de me parler d'Andromaque ?*  
Je me souviens plus.  
*En cherchant un peu t'arrives à trouver des choses à me dire sur Andromaque ?*  
Nan, pas du tout. /  
*Qui est l'auteur ? // A quel siècle ? /*  
Nan.  
*De quoi ça parle ?*  
Nan plus du tout !

*Alors pour Le Colonel Chabert ? Tu peux me parler du Colonel Chabert puisque c'est la deuxième œuvre ?*  
 J'ai pas lu non plus.  
*T'as pas lu non plus ?*  
 J'ai lu aucun livre cette année !  
*Mais rien du tout ?*  
 Nan.  
*T'as quand même ouvert Le Colonel Chabert ? T'as quand même feuilleté un peu ?*  
 Nan, j'ai même pas ouvert.  
*Même pas ouvert ?*  
 J crois que j'l'ai même pas acheté. (TDP 105 à 122)

Chez Julia, le rejet véhément se manifeste lorsqu'elle pointe le sadisme des enseignants qui imposent aux enfants la lecture de livres dès le plus jeune âge : « Quand on était petit, à l'école primaire, ils nous embêtaient tout le temps avec des livres et tout, on était p'tit, enfin, j'sais pas ! On n'avait pas envie ! » (TDP 190, débat entre pairs). James voit dans le corpus scolaire un ensemble d'œuvres choisies parce qu'« on ne peut pas [les] aimer » (TDP 138). Il est donc logique pour lui de résister à l'incohérence des enseignants qui prescrivent des œuvres déplaisantes censées inciter à la lecture. Pour Lucas, la non-lecture de livres va dans le sens de l'évolution du monde (TDP 319 et 357, débat entre pairs), les lecteurs représentant à ses yeux l'ancien monde dont il ne souhaite guère faire partie. Parmi les trois attitudes des élèves victimes des inégalités scolaires décrites par S. Bonnéry (2007), ces NLS manifestent une attitude de résistance en revendiquant leur appartenance à un groupe (nous) qui s'oppose à un autre (eux) dont ils rejettent les pratiques et les apprentissages s'y afférant. Ils développent d'une manière ou d'une autre une « protection discursive » (Barrère, 2004 : 150) qui présente leur abandon des lectures scolaires comme une décision relevant de leur libre arbitre. James ne lit pas parce qu'« [il] [se] dit que ça ne va pas [lui] plaire » (TDP 72) ; Yann lira ou non la dernière œuvre imposée « si ça [lui] plait » (TDP 174). Lucas occulte toute difficulté de lecture dans son entretien. Il est des quatre lecteurs empêchés le plus fanfaron : devant ses pairs, en affirmant obtenir 16/20 au contrôle de lecture sans lire les œuvres, devant moi, en revendiquant sa non-lecture et sa passivité et en minimisant ses échecs (un 5/20 au contrôle de lecture sur *Premier Amour* passe par exemple pour une note « un petit peu en dessous de la moyenne » TDP 176). Il s'agit évidemment pour ces élèves de sauver la face et de sortir par le haut d'une situation douloureuse et dévalorisante. Ces quatre NLS réfractaires usent des stratégies repérées par A. Barrère pour préserver une image d'eux-mêmes mise à mal par leur échec : soit ils s'inventent un passé scolaire glorieux qui escamote les difficultés rencontrées, soit ils cessent de travailler (Julia et Lucas n'achètent même plus les livres à étudier), soit ils chahutent en classe (James utilise sa bouche comme boîte à rythme pendant certaines séances sur les œuvres).

Ne plus « être dans ses œuvres » (Barrère, 1997 : 200) et, pour ces NLS réfractaires, « ne plus être dans les œuvres », éloigne le risque de dépréciation de soi.

Irène et Antoine ne sont pas des élèves en lutte avec l'écrit. Bons élèves, plutôt scolaires, ils ont tous deux obtenu leur brevet des collèges avec mention (Antoine avec mention très bien). S'ils déclarent des difficultés de compréhension (Irène pour *Andromaque*, Antoine de manière générale « quand je lis, je comprends strictement rien », TDP 30), les notes obtenues à certains devoirs évaluant cette compétence, comme la réécriture d'une scène d'*Andromaque*, révèlent une autre réalité (Irène 7/10 ; Antoine 8/10). D'ailleurs, la suite des propos d'Antoine éclaire d'un jour nouveau la situation : « Parce qu'en fait je me perds dans la lecture, je lis et je pense à autre chose en suivant le truc » (TDP 30), « J'ai vraiment la flemme de me concentrer pour lire » (TDP 186). Lorsque Antoine lit les œuvres imposées, son esprit vagabonde ; il lit sans lire, en pensant à autre chose et sans parvenir à entrer dans la fiction. Ce n'est pas le langage écrit qui fait obstacle mais le peu d'intérêt que les œuvres, et plus généralement la lecture, suscitent chez Antoine qui explique sa non-lecture. Antoine n'ayant jamais pris plaisir à lire, il a décidé de ne plus lire les œuvres imposées, sans que cette décision n'affecte profondément ses résultats scolaires. Antoine et Irène obtiennent respectivement 15/20 et 15,5/20 au contrôle de lecture sur *Premier Amour* qu'ils n'ont pas lu (quand James, Julia, Yann et Lucas ont respectivement 3/20, 5/20, 5,5/20 et 5/20). Excellents élèves dans de nombreuses disciplines, Irène et Antoine parviennent en français à des notes satisfaisantes sans lire ou en lisant peu. Antoine l'a découvert depuis le collège, si bien que sa non-lecture scolaire est déjà installée en 2<sup>de</sup> ; Irène profite de sa première année au lycée pour s'initier à la non-lecture scolaire. Elle lit les deux œuvres prescrites en début d'année (*Andromaque* sans aller jusqu'au bout, *Le Colonel Chabert* en entier) mais ne lit que le début de *Premier Amour* et du *Petit Chose*. Elle lira néanmoins intégralement la dernière œuvre imposée, *L'Odysée d'une fille*, parce que le recueil de nouvelles autorise une lecture homéopathique (« pouvoir faire petit passage par petit passage », TDP 122). Qu'elle ait lu beaucoup ou peu les œuvres imposées ne change pas grand-chose à ses résultats : sa moyenne progresse tout au long de l'année (10,25 ; 11,75 ; 12,17), ce qu'elle peine à s'expliquer comme on le verra par la suite. Plusieurs raisons expliquent les bons résultats de ces deux élèves. D'une part, ils savent choisir et se servir des résumés disponibles sur internet ou faits par des amis pour combler leur non-lecture. D'autre part, leurs compétences méthodologiques et leur aisance en expression écrite et orale leur assurent des notes satisfaisantes. Pour qui n'aime pas lire et juge l'activité peu rentable au regard des résultats scolaires obtenus sans lire, on comprend le calcul qu'ils effectuent. Comme les NLS convertis,

Antoine et Irène considèrent qu'ils ont peu de profit à tirer de la lecture des œuvres. Mais à contrario de ceux-là, ils estiment aussi que les cours de littérature ne leur apportent aucun bénéfice. Comme les réfractaires en difficulté, les réfractaires en réussite ne perçoivent ni l'intérêt qu'il y a à parler des livres ni les profits qu'ils pourraient tirer de l'enseignement de la littérature.

### 2.3. Le rejet de l'enseignement de la littérature

Les NLS réfractaires ont pour point commun de ne pas aimer les cours de littérature. Antoine, contrairement aux lecteurs convertis, rejette ensemble lecture et enseignement de la littérature, affirmant en entretien : « La lecture et les matières littéraires, j'aime vraiment pas trop » (TDP 6). Irène confirme qu'elle ne travaille pas en français parce que « ça [l'] intéresse pas du tout » (TDP 214). Ce dégoût se manifeste tout particulièrement pour les séances consacrées à l'étude des œuvres. Les cours de grammaire en accompagnement personnalisé sont les seules qui intéressent encore Julia, tout comme ils faisaient le sens de la discipline français au collège pour Irène avec les dictées. La maîtrise de la langue fondait pour cette dernière les raisons de lire : « Avant je voulais, je voulais lire parce que je trouvais ça intéressant pour l'écriture [...]. Et aussi parce que je pensais que ça allait m'aider pour les dictées. Je me disais ça. C'est pour ça, je me forçais à lire, je me forçais à lire pour les dictées, parce que je me disais après ça m'aide pour l'écriture » (TDP 158 et 160). La disparition des dictées au lycée et la maîtrise de l'expression écrite à laquelle elle est parvenue et qui la satisfait : « Ça va j'écris bien » (TDP 164) justifient l'arrêt d'une pratique qui ne revêt aucune autre signification pour elle.

Tous ces élèves se montrent très sévères sur le cours de littérature. Pour Lucas, la séance consacrée à une œuvre ou à un texte n'a rien d'un cours : « On n'a pas vraiment de cours parce qu'à chaque fois c'est que sur des livres ou quoi » (TDP 144), Irène a « l'impression qu'on n'apprend rien » (TDP 170), jugeant que la matière n'est pas « concrète » (TDP 184) quand Yann la trouve « pas logique » (TDP 138). Julia s'y ennue : « Parler d'une œuvre euh tout le temps tout le temps des fois on s'ennue » (TDP 166). Les hésitations et les contradictions du discours d'Antoine : « Je me dis que ça me servira... enfin ça me servira toujours mais je me dis que ça ne me servira pas trop non plus » (TDP 158) marquent l'inaboutissement d'une quête de sens. Si Antoine semble ne pas avoir totalement renoncé à chercher les profits qu'il pourrait tirer de l'enseignement de la littérature, rejoignant en cela les NLS perplexes, la conclusion sur laquelle se termine son propos ressemble à l'aveu d'un non-croyant. Ne pas croire en l'intérêt

de l'enseignement de la littérature pour éduquer l'esprit et former la pensée est en effet une caractéristique partagée des NLS réfractaires. Le discours magistral reste abscons pour Irène : « La prof elle parle mais je sais pas pourquoi » (TDP 172) ; les exercices se mélangent dans l'esprit des NLS réfractaires qui désignent par des termes erronés (« résumé », « argumentation ») d'autres types de travaux ou qui ne parviennent pas à nommer ce qu'ils font en classe, les enjeux des activités n'étant pas plus clairs (pour James, il faut « apprendre les textes » TDP 106). Aucune conscience disciplinaire (Reuter, 2007b) ne s'est vraiment forgée au cours de leur scolarité. Le seul profit qu'il est possible de tirer de l'enseignement de la littérature est celui de la note. Irène l'avoue sans détour : « Ce qui m'importe c'est d'avoir des bonnes notes » (TDP 156). James se souvient d'une œuvre étudiée au collège, *Inconnu à cette adresse*, non pas parce que l'histoire l'aurait touchée, mais parce qu'il était parvenu à présenter correctement sa lettre et à obtenir une note satisfaisante. On mesure sans doute l'écart entre ce que James a retenu de l'activité d'écriture et les objectifs que devait avoir l'enseignant : « Je me souviens que j'avais eu une bonne note et j'avais compris, enfin la prof elle nous avait expliqué comment ils mettaient en page ses lettres, par exemple tout en bas ils mettaient l'adresse, euh du coup on a fait ça et j'avais eu une bonne note » (TDP 132). De l'œuvre de K. Kressmann, James n'a retenu que la mise en page à reproduire pour écrire une lettre.

L'évaluation des travaux est tout aussi opaque que les enjeux de la discipline. Même pour les deux NLS en réussite, la notation en français paraît bien mystérieuse : « Je comprends pas trop, j'ai l'impression par exemple, pour...comment ça s'appelle ? ... les dissertations [aucune dissertation n'a été faite durant l'année] et tout ça, j'ai pas l'impression qu'on ait vraiment appris. Par exemple, j'apprenais rien en dissertation et j'avais une bonne note alors que la poésie j'ai appris et j'ai une mauvaise note » (Irène, TDP 182). Cette déclaration d'Irène témoigne de son insécurité devant une discipline dont elle ne comprend ni les exercices ni les enjeux. Antoine, quant à lui, note au crayon à papier dans le coin en haut à droite de l'une de ses copies « 10/20 » avant de rendre son travail à son enseignante persuadé que l'évaluation est faite à la tête du client et qu'il est abonné à la même note quoi qu'il fasse. Les NLS aux faibles résultats n'y voient évidemment pas plus clair : Yann pensait avoir réussi le commentaire d'un poème pour lequel il obtient 5,5/20, Julia et James ne peuvent que constater qu'« [ils] n'y arrive[nt] pas » (TDP 108) et ne savent pas comment travailler en français. Tous ont d'ailleurs renoncé ou renoncent au fur et à mesure de l'année à travailler dans cette matière. Ces incompréhensions et ces malentendus (Bautier & Rayou, 2009) ne sont pas nécessairement spécifiques aux NLS : A. Barrère (2007) les a mis en évidence pour une bonne partie des

lycéens qui peine à s'auto-évaluer, à comprendre les attentes complexes de certains travaux et qui assimile le devoir à la tâche. Mais on comprend sans doute mieux le renoncement de ces élèves à la lecture scolaire lorsque les efforts qu'elle nécessite ne sont guère récompensés par une bonne note chez des adolescents qui ne perçoivent pas d'autres intérêts à lire les œuvres imposées. Antoine fait de l'épreuve de l'injustice scolaire le déclencheur de sa non-lecture : « Quand j'étais en 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>, je lisais les livres et des fois j'ai eu des 2/20 livre non-lu et tout alors... » (TDP 28).

Il me semble que l'incompréhension des enjeux du cours de littérature s'explique, en partie, par l'incapacité des élèves réfractaires d'accéder à la fonction symbolique de la littérature. Leurs déclarations et leurs productions révèlent la barrière qu'ils dressent entre le monde réel et celui de la fiction. Puisque la fiction construit un monde factice, elle n'a rien à nous dire du monde réel pour Antoine : « Ça m'intéresse pas. Moi je me dis que ça peut pas exister donc du coup... » (TDP 244). Son commentaire sur l'extrait du roman de Balzac, dans lequel le colonel Chabert parvient à s'extraire de la fosse commune, s'évertue à relever tout ce que le récit décrit et qui ne pourrait pas arriver dans la réalité. Il énumère les métaphores pour prouver la déformation que le texte fait subir au réel et cherche à aplanir toutes les contradictions. Comme l'écrit D. Bucheton (1996) qui caractérise cette posture d'« impossible décollage », commenter pour Antoine c'est avant tout retrouver une cohérence événementielle, psychologique et sociale aux faits narrés. Pour Julia, il est aisé de démontrer que le passage est fantastique puisqu'une « résurrection » (titre utilisé en classe pour désigner l'extrait) n'existe pas. Ces élèves ne parviennent pas à appréhender la littérature comme une fable, une construction langagière qui n'est pas le monde réel mais qui en dit quelque chose. Parler des œuvres qu'ils ont pu commencer à lire ou qu'ils n'ont pas lues du tout ne revêt donc pas d'intérêt pour eux et tous se désengagent des discours qu'ils produisent sur les œuvres.

#### 2.4. Retrait de soi dans les discours sur les œuvres

Les traces les plus flagrantes de ce désengagement sont les exposés oraux de Lucas et d'Antoine sur les lectures cursives (cf. partie III, chapitre 7 « l'exposé oral : du plagiat au braconnage »). Pour parler d'*Un enfant prodige*, Lucas endosse l'identité de Marti 94 et reprend mot à mot les propos trouvés sur le site Babelio. L'exposé d'Antoine n'est guère plus personnel puisqu'il se contente de lire l'article de Wikipédia consacré à *Siddhartha*. Faire parler quelqu'un d'autre à sa place, voilà ce que font les NLS réfractaires. James recopie les mots de son voisin lors du commentaire sur *Le Colonel Chabert*, œuvre non-lue, ou laisse Louis mener en classe

l'exposé sur *Au bonheur des Ogres*, œuvre que celui-ci n'a pas lue mais que celui-là a lue et a aimée, sans qu'il se sente pour autant légitime d'en parler davantage que son camarade. On peut mettre sur le compte de la timidité de James le retrait qu'il opère devant la classe, mais j'ai découvert en entretien un élève beaucoup moins effacé qu'il ne me paraissait jusque-là. La discrétion de James en cours pourrait être le signe qu'il ne se sent pas concerné par le discours qui s'y tient sur les œuvres (y compris lorsqu'il en a lu une jusqu'au bout et qu'il l'a aimée). J'ai étudié la copie de commentaire d'Irène sur *Le Colonel Chabert* en montrant qu'alors même que le roman de Balzac fait partie des œuvres qu'elle a lues son texte révèle un désengagement du sujet qui témoigne du peu de lien qu'elle a construit avec le roman (cf. Partie III, chapitre 8 « Un investissement subjectif plus fort chez Lily que chez Irène »). Les œuvres étudiées ne laissent presque aucune trace chez ces élèves : aucun d'entre eux ne peut évoquer *Andromaque*. Ils se souviennent tout de même parfois du *Colonel Chabert* mais ne dépassent guère la restitution, plus ou moins exacte, de la diégèse, à l'exception de James qui évoque « quelqu'un de triste, à le voir, il était triste, j'en suis sûr » (TDP 122) comme si l'étude du roman (à moins que ce ne soit le visionnage du film ?) avait tout de même permis d'imprimer une image dans son esprit. Pour le reste, parler des œuvres revient exclusivement à en retracer la diégèse. Les questions subjectives désarçonnent certains d'entre eux : Julia n'y répond pas lors du premier devoir sur *Andromaque*, James se contente d'un mot, Antoine montre seulement pour *Andromaque* qu'il a compris la situation dans laquelle se trouve le personnage sans porter de jugement sur le protagoniste comme la question l'invitait à le faire. Pour ces élèves, comprendre une œuvre ne signifie pas l'amener à soi mais exclusivement être capable d'en restituer la diégèse. L'enseignement de la littérature a sa part de responsabilité dans ce constat comme je l'ai montré (partie III, chapitre 7). Cela s'explique aussi pour les quatre NLS en difficulté par le fait que la compréhension littérale des textes reste un combat et un enjeu prioritaire. Il est peut-être bien difficile de tisser un lien personnel avec un texte que l'on ne comprend pas, C. Gabathuler faisant de la compréhension un préalable à la relation esthétique (2016). Que l'on juge que la compréhension précède l'interprétation – interprétation que je considère comme l'un des indicateurs d'une relation esthétique qui se noue entre texte et (non-)lecteur comme j'ai pu le montrer avec Lily (cf. partie III, chapitre 8) – ou que ces deux composantes, qu'il est bien difficile de démêler, soient concomitantes (Tauveron, 2002), il est probable que les difficultés que rencontrent ces quatre élèves pour comprendre les textes handicapent la construction d'un lien entre le texte et son (non-)lecteur. Mais la médiation proposée dans la classe ne l'a pas non plus permis. Les commentaires de Lucas et de Yann témoignent de cet « impossible décollage ». Yann cherche essentiellement à traduire le texte de Balzac, relevant

trois phrases de l'extrait pour ensuite les décrypter : « Il voulait dire qu'il est confus ». Le texte de Lucas est encore plus significatif puisqu'il révèle une tentative d'endosser une posture de lecteur qui lui échappe au fur et à mesure de son travail.

### Lucas ou l'impossible lecteur en 2<sup>de</sup> ?

Dans son commentaire (annexe 5.3.4), Lucas cherche à démontrer que l'extrait du *Colonel Chabert* s'inscrit dans l'esthétique réaliste. Dans les six premières lignes de son travail, on lit une forme d'engagement du sujet, certes, maladroite, si on la juge par rapport aux codes de l'exercice, mais néanmoins présente : « D'après moi, le texte est réaliste » puis conforme aux règles du commentaire : « On peut voir que [...] Balzac fait ressusciter le colonel », « L'image que nous pouvons ressentir est celle d'un champ de bataille ». Si l'on met de côté l'impropriété lexicale, on constate que Lucas construit, dans le début de son travail, à la fois la figure d'un lecteur complice (Daunay, 2002), capable de visualiser au moins le décor de l'histoire, et d'un lecteur critique qui tente de mettre en évidence un projet de lecture (traiter le retour de Chabert comme une résurrection), projet de lecture, dont Lucas n'est pas à l'origine mais qu'il reprend au début de sa copie. Bien qu'il soit assez difficile de comprendre la logique sur laquelle repose la démonstration de Lucas (l'argument qui consiste à faire du réveil de Chabert une résurrection pour prouver que le texte est réaliste semble peu opérant), le début de sa copie témoigne d'une tentative d'appropriation du texte et de l'exercice du commentaire de texte en s'appuyant sur la double figure du lecteur attendue dans les programmes. Mais dès la sixième ligne, le texte de Lucas bascule du commentaire au résumé de texte. L'usage des temps du récit en est le signal : « Il se réveilla et ne voyait rien ». Le résumé occupe les deux tiers de sa copie. Cette confusion entre commenter et résumer relève d'un malentendu qui n'est pas exceptionnel en classe de seconde et apparaît dans d'autres copies, y compris des copies de lecteurs de l'œuvre. Néanmoins, il me semble révélateur de la relation unique que Lucas entretient avec les textes littéraires : celle du résumé. En effet, NLS radical dont la non-lecture est installée depuis la fin du collège, Lucas ne lit plus que des résumés qu'il trouve sur internet (TDP 132) ou auprès de ses camarades (TDP 282) via Snapchat ou dans les couloirs quelques minutes avant l'entrée en cours. Il n'a pas d'autres relations aux œuvres. Il écoute si peu les cours qu'à la fin de la séquence sur *Andromaque*, il ne connaît pas le nom des personnages de la tragédie.

Si l'on regarde de plus près, le résumé que fournit Lucas de l'extrait à commenter, la présence d'une subjectivité résumante est tout à fait ténue. En effet, Lucas raconte la scène décrite par Balzac comme si elle se déroulait en dehors de toute relation avec lui-même ou avec un lecteur potentiel. On trouve très peu de marques de subjectivité dans le résumé de Lucas : aucun pronom de première personne, aucun pronom indéfini « on », aucun terme renvoyant au lecteur, aucun jugement axiologique, peu de trace d'empathie. Le sort du personnage, désormais au cœur de son texte, est raconté avec objectivité : « Il devait déplacer les cadavres pour faire des bouffées d'inspiration », « Le sang de ses alliés ou des chevaux, qui étaient sur lui, avait coagulé, qui faisait une croute », « il s'évanouissait », « il se réveilla, il appela à l'aide et la femme vint ». Chabert, devenu le sujet principal des phrases, a évincé tout point de vue sur le texte. En cela, Lucas se conforme à ce qu'est un résumé. Mais il ne parvient pas même, alors qu'on exige de lui un commentaire, à réaliser un texte mixte dans lequel jugements et réactions de lecteur se mêleraient au récit des actions du personnage. Lucas produit un texte dans lequel sa subjectivité est tenue à distance et on ne peut s'empêcher de penser que c'est finalement l'attitude privilégiée de Lucas face à la littérature. La déférence à l'égard de Balzac qu'on lit sur sa copie : « on peut voir que Monsieur Balzac fait ressusciter le colonel Chabert » marque un fossé entre deux mondes qui ne se sont pas rencontrés, ou trop rarement<sup>1</sup>, et qui ne se rencontreront pas durant cette année de 2<sup>de</sup>.

---

<sup>1</sup> Invité à se rappeler du dernier livre lu, Lucas, en entretien se souvient : « Ben en fait c'étaient deux amis qui étaient ... euh ensemble à l'école et à un moment ben ... y a eu la guerre, en fait c'était un juif et un allemand et en fait ils ont été séparés pendant la guerre du coup ils s'envoyaient des lettres pendant la guerre et après y en a un qui est mort et voilà » (TDP 318) et explique l'avoir lu jusqu'au bout « parce qu'y avait une histoire qu'était jolie et après c'était aussi la réalité parce que la guerre c'était comme ça. J'aimais bien comment l'auteur racontait

À l'opposé de Lucas, les plus habiles des NLS réfractaires parviennent lors des devoirs en classe à produire un discours sur les œuvres qui leur assure des notes correctes. Mais ils y arrivent non pas en construisant un discours polyphonique, fruit de leur attention ou de leur participation aux débats littéraires comme c'est le cas des NLS convertis, mais en se conformant à l'interprétation professorale qui leur est souvent proposée dans les questions. Antoine peut s'appuyer sur l'extrait à analyser pour justifier l'idée qu'avance la consigne à savoir que « Hermione est cruelle ». Il a plus de mal face à la question ouverte « Que pensez-vous du personnage d'Oreste ? » à laquelle il répond par un seul mot « influençable ». Irène paraît s'engager davantage dans ses écrits en début d'année. Son parcours révèle cependant un désengagement progressif que l'on peut mettre en rapport avec son initiation à la non-lecture. Dans ses premières copies, Irène use de termes évaluatifs pour caractériser les personnages d'*Andromaque*. Elle s'affirme en tant que sujet : « Je pense qu'Oreste est quelqu'un de gentil » et avance des interprétations plus intéressantes : « Il est coupable de son propre malheur », justifiant ce verdict par la passion d'Oreste pour Hermione : « Il est prisonnier de son amour pour Hermione » (copie du devoir n°3 de la 1<sup>re</sup> séquence). Lors du commentaire de texte sur l'extrait du *Colonel Chabert* que j'ai analysé (cf. partie III, chapitre 8), le sujet s'efface et la figure du lecteur disparaît. Progressivement, cette élève se met en retrait en développant l'interprétation professorale sans qu'on ne repère de marques d'appropriation ; au contraire, une distance se creuse comme s'il ne s'agissait déjà plus, au deuxième trimestre, d'engager un regard personnel sur le texte (d'une œuvre lue) mais de proposer, chez elle aussi, le discours d'un autre. L'exercice du commentaire tel qu'il est souvent mené au lycée (Renard, 2011) a sa part de responsabilité dans le désengagement du sujet élève. Néanmoins le désinvestissement d'Irène se poursuit au fur à mesure de l'année. Elle expose sa lecture cursive (œuvre commencée mais abandonnée) à la classe en lisant l'étude réalisée par son binôme, lecteur de l'œuvre (TDP 106). Elle se consacre de son côté à la biographie de l'auteur parce que « pour ça y a pas tellement besoin d'avoir lu le livre » (TDP 104). Ainsi, Irène s'arrange-t-elle pour ne pas avoir à construire un discours sur le roman choisi. Pour l'étude de la dernière œuvre, *l'Odysée d'une fille* (œuvre lue), Irène ne cherche même plus à parler du recueil avec ses pairs. Lors du travail en groupe sur cette œuvre, Irène discute de tout autre chose que du livre laissant à Clément la charge de faire le travail demandé (TDP 137 à 150) ; elle sera d'ailleurs la seule de la classe à ne pas me confier l'enregistrement audiophonique de leur débat. Ainsi, à la fin de l'année, elle endosse la même posture de retrait de soi et de refus que l'on trouvait dès le début

---

le livre » (TDP 320). Ces quelques lignes prouvent qu'une expérience de lecture peut avoir lieu chez les NLS réfractaires, mais qu'elle ne suffit pas à les convertir à l'enseignement de la littérature.

de l'année chez Lucas. Le parcours d'Irène montre comment une élève se désengage petit à petit de la lecture des œuvres imposées et du travail sur ces œuvres faute d'y trouver un sens. Le ton qu'elle emploie en entretien, notamment à partir du tour de parole 158, laisse sourdre sa colère face à une discipline qui a perdu les significations qu'elle pouvait avoir au collège et qui n'est pas parvenue à en construire de nouvelles à ses yeux au lycée. Pour les NLS réfractaires, la médiation de l'école vers le livre ou vers une relation esthétique aux livres, même non-lus, est un /en échec.

### 3. Les NLS perplexes : Théo, Mathis, Maria, Iven, Chloé, Sarah et Étienne (+ Robin, Valentin et Mathieu ?)

Cette troisième catégorie de NLS, catégorie intermédiaire, regroupe des élèves qui ne sont pas convertis à l'enseignement de la littérature mais qui ne manifestent pas de rejet de cet enseignement. L'équipe de *Et pourtant ils lisent* évoquent des lycéens « de bonne volonté », comme ensemble intermédiaire. Je m'éloignerai de ce qualificatif pour les NLS dans la mesure où cette caractéristique ne me semble pas déterminante pour la catégorie que je fonde. Chez ces NLS, le rapport à la littérature et son enseignement est plus difficile à évaluer, car les opinions qu'ils expriment à son sujet sont moins tranchées. Ils ne témoignent ni de l'enthousiasme des convertis ni de l'aversion des réfractaires. Plutôt attentistes, ils peuvent concéder certaines vertus à l'enseignement de la littérature mais ils font aussi preuve par moments de scepticisme quant à son utilité. Ne sachant parfois pas précisément quel parti prendre ou quel jugement formuler, ils cherchent un sens à cet enseignement, mais celui-ci se dérobe.

Cette catégorie se compose d'adolescents dont la pratique de lecture personnelle est très variable, allant de la non-lecture privée à une lecture régulière marquant toutefois des signes d'essoufflement comme chez beaucoup d'adolescents. Le corpus lu est tout aussi divers : mangas, romans ou documentaires. Le regard que les NLS perplexes portent sur le corpus scolaire rend compte d'une posture assez ouverte : les livres imposés sont jugés difficiles, souvent ennuyeux et vieillots, mais ces élèves leur reconnaissent des qualités et il leur est même arrivé de prendre plaisir à en étudier, voire à en parcourir, certains. Ainsi, se distinguent-ils des NLS réfractaires par l'absence de rejet virulent du corpus imposé. Il en est de même de leur rapport à l'enseignement de la littérature. Leur goût pour la discipline dépend de certaines conditions : il est fortement lié à la personnalité de leur enseignant et aux activités proposées. Ils ont donc pu aimer le français certaines années et le détester à d'autres. Cette variable,

fréquente chez les lycéens (Barrère, 1997), signale que la discipline n'a pas encore acquis, pour eux, de légitimité propre. Le point commun de tous ces NLS est en effet de rechercher un sens à un enseignement de la littérature, par lequel ils pressentent que quelque chose d'intéressant pourrait advenir, mais sans vraiment savoir quoi ni comment. Ces élèves donnent parfois l'impression d'être en période de latence : ils observent et attendent de voir où le cours les mènera. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont inactifs ; ils peuvent prendre part aux discussions sur les œuvres. Leurs copies portent les traces de jugements personnels et d'engagement, mais celles-ci demeurent souvent timides et/ou irrégulières. Les discours qu'on y lit sur les œuvres imposées dépassent la neutralité des NLS réfractaires sans qu'on y reconnaisse l'aisance ou la prise de risque des NLS convertis. Les NLS perplexes font souvent preuve de bonne volonté mais travaillent le plus souvent à l'aveugle faute de comprendre les enjeux des tâches auxquelles ils sont confrontés.

### 3.1. Une lecture privée hétérogène : du non-lecteur au lecteur passionné

Il est difficile de rendre compte de la lecture privée de cette catégorie de NLS car la fréquence de leur lecture, leur goût pour cette activité et les genres parcourus varient nettement d'un élève à l'autre. Trois des NLS perplexes déclarent ne jamais lire : Théo (IF 5), Chloé (IF 10) et Sarah, (IF 6) cochent la case 0 livre lu/an dans mon questionnaire. Théo et Chloé semblent les plus éloignés de la lecture : l'activité les ennueie, ils n'ont pas de livre préféré et le confirment quels que soient le mode de recueil des données et leur interlocutrice (chercheuse ou enseignante). Sarah formule des propos plus nuancés en entretien en reconnaissant apprécier les livres consacrés au développement personnel (TDP 32) et en révélant un rapport à la lecture plus complexe que ne le laissaient paraître les questionnaires : « La lecture, c'est pas que j'aime pas, j'aime bien mais j'arrive pas à ... à vivre le livre. Du coup, je me lasse très vite et après j'le mets de côté et je finis jamais mes livres » (TDP 28). Comme je l'ai montré en analysant l'une de ses copies (cf. partie 3, chapitre 8, « Être une non-lectrice sensible »), Sarah se rêve en lectrice épanouie qui plonge avec facilité dans les délices de la fiction. Or, elle est le plus souvent une lectrice manquée, qui peut connaître des plaisirs de lecture (on verra qu'elle lit et apprécie les deux lectures cursives imposées) mais dont l'unique mode de lecture (la lecture participative) ne répond pas aux exigences scolaires. Au lycée, elle se heurte aux difficultés des œuvres patrimoniales. Étienne (IF 9) ne lit guère plus de romans que ces trois autres NLS mais il apprécie les revues sportives (il en lit entre 10 et 12 par an). À l'opposé de ces faibles lecteurs, on trouve Maria (IF 3) et Iven (IF 4) qui déclarent tous deux aimer lire. La première peut lire entre 6 et 12 livres par an et le second 10 à 19. Ils pratiquent essentiellement une lecture

d'évasion : « J'aime bien lire parce que [...] ça te permet d'oublier » (Maria, TDP 20). C'est une lecture qui les apaise : « C'est reposant » (Iven, TDP 122). Maria apprécie tout particulièrement les livres fantastiques ou la science-fiction ; Iven a dévoré la série Harry Potter au collège. Tous deux peuvent citer leur livre préféré (*Le Passeur*<sup>1</sup>, pour Maria ; *La Cicatrice*<sup>2</sup> pour Iven). Comme pour la plupart des adolescents, ils lisent cependant moins que lorsqu'ils étaient plus jeunes. Leurs goûts se modifient aussi. Depuis quelques mois, Iven a délaissé la fiction et s'est tourné vers la lecture d'ouvrages scientifiques dans lesquels il cherche des réponses aux questions existentielles qui le taraudent. Il s'intéresse tout particulièrement à la physique quantique. Il ne lit donc plus seulement pour s'évader mais aussi parce que les livres lui fournissent une stimulation intellectuelle dont il a besoin : « Après, moi, je sais que certaines lectures me font réfléchir beaucoup » (TDP 122). Il attache une forte valeur aux livres qui l'aident à grandir et à affronter la vie : « Après je me sens bien parce que j'ai réussi à comprendre un truc qui va m'aider pour moi dans ma façon de vivre et ça j'aime bien » (TDP 122). Pour Iven, le livre est à la fois une promesse d'évasion par la fiction et un outil d'accompagnement dans la construction de son identité. La pratique de lecture de Mathis est plus difficile à cerner. Il est le seul à se déclarer lecteur dans son questionnaire<sup>3</sup> ; il possède une bibliothèque dans sa chambre mais avoue lire « très peu » (TDP 24) en entretien. Son discours, souvent contradictoire (IF 3), ne fait pas de lui un candidat facile pour l'enquêteuse ; il révèle un rapport complexe à la lecture sans qu'on puisse vraiment savoir s'il surestime ou sous-estime sa pratique. Il lit sans doute peu de romans mais davantage de mangas, de bandes dessinées et de revues. Il n'est en tout cas pas hostile à la lecture.

On voit, à travers ces quelques lignes, la diversité de la lecture privée des NLS perplexes : de non-lecteurs assumés, comme Chloé et Théo, aux lecteurs réguliers voire passionnés comme Iven, en passant par de petits lecteurs comme Sarah, Étienne et sans doute Mathis.

### 3.2. Une quête de sens : tirer profit de l'enseignement de la littérature, mais lequel ?

La lecture scolaire de ces NLS est tout aussi contrastée que leur lecture privée. Chloé n'a quasiment rien lu des œuvres imposées à l'exception d'une page ou deux du *Colonel Chabert* lors des quarts d'heure de lecture organisés par le lycée. Iven, en décrochage scolaire,

---

<sup>1</sup> Premier volume de la tétralogie de Lois Lowry qui décrit une société dysphorique (1994).

<sup>2</sup> Roman de Bruce Lowery paru en 1960.

<sup>3</sup> Maria et Iven qui lisent et aiment lire se déclarent tous deux non-lecteurs.

a lu les dix premières pages d'*Andromaque*, en début d'année, avant que sa scolarité ne devienne vraiment chaotique et qu'il passe plus de temps hors des murs de l'établissement qu'en classe. Mathis a parcouru le début d'*Andromaque* et sans doute une partie de la lecture cursive *Bleu blanc vert*<sup>1</sup>. Ils sont tous trois globalement non-lecteurs des cinq œuvres imposées. Théo a lu en entier le roman de littérature de jeunesse *Les clients du Bon Chien Jaune* pour son exposé et n'a parcouru que la moitié du *Colonel Chabert* et de *Premier Amour*. Étienne et Sarah, (IF 6) font un peu mieux : ils ont lu deux œuvres intégralement, les deux lectures cursives pour Sarah et *Andromaque* et *Premier Amour* pour Étienne. Maria est celle qui a fourni le plus d'effort de lecture : elle a lu presque en entier *Le Colonel Chabert* et *L'Odyssée d'une fille* et intégralement la bande dessinée *Artémisia* sur laquelle portait son exposé. Lorsque je les interroge sur ces lectures imposées, tous les NLS perplexes (à l'exception de Chloé qui détourne les questions sur la lecture au profit de commentaires sur son goût pour l'écriture) rendent compte d'une représentation ambivalente de ces œuvres. D'un côté, ils les blâment, jugeant que ces œuvres présentent des passages non seulement ennuyeux mais aussi « inutiles » (TDP 164, Théo), qu'elles sont démodées (Étienne, TDP 116 ; Théo, TDP 68) ou trop difficiles à lire (Maria, TDP 28). On retrouve donc chez ces NLS une caractérisation assez habituelle des œuvres patrimoniales (S. Ahr & Butlen, 2012), mais celle-ci ne s'accompagne pas d'un rejet sans appel comme chez les NLS réfractaires. En effet, d'un autre côté, les NLS perplexes prononcent aussi des paroles plus accommodantes vis-à-vis du corpus scolaire. Théo reconnaît que certaines œuvres peuvent l'« accrocher » (TDP 150) ; Maria précise qu'elle a pris plaisir à lire *Le Colonel Chabert* et *L'Odyssée d'une fille*, tout comme Sarah a aimé *Premier Amour* qu'elle a lu « en un jour » (TDP 62). Mathis avoue au sujet du *Colonel Chabert* qu'il « aurai[t] pu le lire » (TDP 98) et Iven déclare sur *Premier Amour* : « des fois j'y pense à le lire parce que c'est vrai qu'il a l'air pas mal » (TDP 108). Les déclarations de ces deux derniers pourraient sembler inconsistantes : affirmer qu'on pourrait lire une œuvre qu'on n'a pas lue ne coûte pas grand-chose. Cependant, comme chez les NLS convertis, elles révèlent à mes yeux un désir d'appropriation du corpus patrimonial. Le discours de ces deux élèves, qui rencontrent des difficultés de compréhension face à des œuvres résistantes, signifie qu'ils ne les écartent pas pour autant de leur univers, voire qu'ils aimeraient les y intégrer. J'entends aussi les propos d'Iven : « Les romans scolaires, je les aime pas beaucoup » (TDP 22), formulés sur le ton du regret, comme la plainte d'un élève qui souhaiterait pouvoir se sentir proche de ces œuvres mais qui n'y arrive pas. Ils entrent en écho avec ceux de Théo qui a lu avec plaisir le roman

---

<sup>1</sup> Roman de Maïssa Bey, paru en 2006.

d'aventure de littérature de jeunesse, *Les clients du Bon Chien Jaune*, conseillé en lecture cursive par l'enseignante qui connaît ses difficultés de lecture, mais qui en ressort déçu ou vexé d'avoir été confronté à un livre pour enfants et de ne pas avoir pu accéder à des œuvres plus exigeantes : « Le livre sur les pirates il est trop... 'fin il est bien mais c'est trop pour les enfants. Faut un livre adapté pour nous aussi, c'est-à-dire qu'il faut que le livre nous apporte quelque chose » (TDP 224). Cette dernière réplique révèle le désir de Théo de tirer des lectures un profit autre que celui du seul divertissement. Comme Iven, il attend d'un livre qu'il stimule sa pensée. Le bon livre est, pour lui, celui qui « permet d'avoir des réflexions, sur l'histoire aussi ou si vraiment on s'interroge pas sur l'histoire, là à ce moment-là c'est pas... j'aime pas » (TDP 152). Dans les propos de Théo, on peut questionner le sens de l'expression « si on s'interroge pas sur l'histoire ». Théo fait-il référence au lecteur, lecteur actif, mobilisé par une histoire à construire ou qui l'amène à réfléchir, ou renvoie-t-il au travail mené en classe qui, prenant appui sur la diégèse, questionne certaines particularités de l'œuvre ? Quoi qu'il en soit, cette phrase mentionne des attentes liées à la lecture et/ou à l'étude d'un livre chez Théo. Le NLS perplexe n'est donc pas un élève indifférent à la littérature. Il exprime, d'une manière ou d'une autre, le souhait de prendre part aux œuvres imposées et d'en tirer parti. La littérature construit chez lui une attente, même s'il ne sait pas précisément quel profit il peut en espérer, à l'instar d'Étienne qui situe le bénéfice dans un futur hypothétique :

*Quel regard tu portes sur les œuvres qu'on te donne à l'école ?*  
 Euh // Ben j'me dis qu'en soi ça fait partie du patrimoine mais c'est démodé 'fin c'est plus d'actualité. C'est vrai que c'est particulier à étudier en classe.  
*Mmm. Tu trouves que ça a un intérêt ou pas ?*  
 J'en sais trop rien en fait (*rires*).  
*Tu t'es jamais posé la question de savoir pourquoi on vous fait étudier ça ?*  
 À mon avis c'est pour la culture. / J'm'en rendrai compte plus tard à quoi ça sert mais pour l'instant j'en sais trop rien. (TDP 113 à 118)

Le danger d'une croyance si fragile est qu'elle perde peu à peu de sa force mobilisatrice quand le cours de littérature ne permet pas de construire une signification plus solide à son enseignement. C'est précisément ce qui se passe durant l'année de 2<sup>de</sup> pour Étienne, élève en réussite, dont la foi en l'enseignement de la littérature vacille au fur et à mesure de l'année et le détourne de la lecture scolaire. Alors qu'il avait toujours lu les œuvres imposées au collège, qu'il lit la première œuvre imposée en début d'année, Étienne s'initie progressivement à la non-lecture scolaire au lycée alternant lecture d'une œuvre et non-lecture de la suivante.

Tirillés entre la croyance en un bénéfice à tirer des cours de littérature et un enseignement dont ils ne parviennent pas vraiment à décrypter les enjeux, les NLS perplexes

sont sans cesse menacés d'abandonner toute espérance. On retrouve ainsi chez Sarah une expression dépréciative qui ressemble à celle des NLS réfractaires :

Je trouve que les cours euh...il sont pas pareils que ma prof de français d'avant du coup j'ai un peu de mal avec ... pas cette prof mais les cours qu'elle fait parce que je trouve qu'ils sont pas .... Vous savez en maths y a un chapitre, il nous dit ce qu'il faut faire et là c'est un peu dans le vent j'ai l'impression qu'on fait plus de l'histoire que du français. On fait sur la culture des hommes d'avant mais on fait pas vraiment français, genre les classes grammaticales (Sarah, TDP 224).

Comme d'autres adolescents basculant du collège au lycée, Sarah est déstabilisée par les cours de littérature en 2<sup>de</sup> dont elle ne perçoit pas les finalités. La prégnance de l'histoire littéraire, le questionnement sur les valeurs ou sur l'évolution des mentalités que soulève la littérature au détriment de l'étude de la langue brouille les frontières disciplinaires qu'elle s'était construites jusque-là et grâce auxquelles elle percevait le sens des différentes matières scolaires. Ne parvenant pas à reconfigurer sa conscience disciplinaire, Sarah s'implique peu en cours et peine à s'intéresser aux activités : « Je suis pas captivée par ce qu'elle dit la prof et ce que les autres ils disent donc du coup je discute » (TDP 166). Cette citation met en évidence le fossé qui la sépare des NLS convertis qui apprécient les discussions sur les livres non-lus à partir desquels ils construisent leurs opinions et leurs savoirs. Néanmoins, il n'est pas non plus le même que celui des NLS réfractaires car le discours que tient ici Sarah s'applique exclusivement aux œuvres qu'elle n'a pas lues et il est tout autre lorsqu'elle évoque les livres parcourus : « Quand on a lu le livre, on veut débattre avec la classe, dire ce qu'on en a pensé et tout, mais quand on n'a pas lu, ben on s'en fiche un peu, on regarde à côté, on comprend pas de quoi on parle » (TDP 166). Incapable de s'intéresser aux séances sur les œuvres non-lues et de s'en saisir pour progresser, au contraire des NLS convertis, Sarah ne décline pas tout discours sur les œuvres, s'opposant alors aux NLS réfractaires. Ses propos révèlent un intérêt fluctuant, qui peut trouver du sens dans les séances de lecture partagée, à condition, pour elle, d'être allée jusqu'au bout de l'œuvre. Mathis, au contraire, ne fait pas de la lecture des œuvres la condition à son intérêt ou son désintérêt des cours de littérature. Il n'a pas besoin d'avoir lu les livres pour préférer certaines études d'œuvres à d'autres. Lui, qui n'a pas ouvert *Le Colonel Chabert*, ne garde pas un mauvais souvenir des cours sur ce roman : « Les cours sur *Le Colonel Chabert*, c'est peut-être les cours où j'ai le plus accroché » (TDP 214). Mais il n'a pas retrouvé cette année l'intérêt qu'il avait pu trouver à d'autres moments de sa scolarité. En effet, pour cet élève, l'effet enseignant joue à plein. Mathis, qui juge, comme certains NLS réfractaires « qu'on fait très peu de cours » (TDP 136), a besoin d'une relation affective avec son enseignant pour s'engager dans la discipline : « C'est parce qu'en fait le français cette année j'accroche pas. J'accroche

pas du tout. 'Fin, moi je sais que c'est un peu débile mais c'est surtout... c'est surtout par rapport au prof » (TDP 130). Théo tient un discours similaire : « L'année dernière le cours il m'intéressait parce que la prof faisait aimer le français » (TDP 180). La relation à une discipline, dont le sens n'a pas encore été trouvé, dépend alors davantage de la personnalité du médiateur entre l'élève et le livre que du livre lui-même, comme le souligne Mathis : « C'est pas par rapport aux livres » (TDP 136). L'enseignant peut, par son charisme, embarquer ou non les NLS perplexes, agir sur leur travail (Chloé travaille davantage en français qu'en maths parce qu'elle apprécie son enseignante, TDP 302) voire leur lecture scolaire : « L'année dernière en 3<sup>e</sup> tu lisais plus ? - Parce que je m'y intéressais plus » (Théo, TDP 183-184). La personnalité de l'enseignant influence le rapport à la discipline, ce qui n'est guère surprenant, mais il est plus intéressant de constater que les dispositifs qu'il met en place jouent aussi un rôle essentiel. Théo l'affirme avec ses propres mots : « Ça dépend COMMENT [les enseignants] s'y prennent » (TDP 228). Bien que Mathis et Théo apprécient modérément leur enseignante cette année, on les a vus particulièrement engagés lors d'un débat interprétatif sur *Le Colonel Chabert* (cf. partie 3, chapitre 8, « Tisser des liens avec l'œuvre fantôme »). Ainsi, il est possible de rapprocher ces élèves d'une œuvre non-lue pour peu qu'ils se sentent concernés par les tâches et les questionnements du cours de littérature.

Le travail au coup par coup, selon l'œuvre, selon l'enseignant, selon le dispositif, montre que la discipline n'a pas intrinsèquement acquis sa légitimité pour ces élèves mais qu'ils ne s'en détournent pas complètement, prêts à faire *le pari de la littérature* pour peu qu'on les y aide.

Pour des élèves lecteurs extrascolaires, comme Maria et Iven, on pourrait penser que le pari n'est plus à faire puisque le livre a déjà acquis sa légitimité en tant que compagnon régulier. La lecture extrascolaire ne les protège pourtant pas de la perplexité face au cours de littérature, bien au contraire. En effet, pour Maria et Iven, la situation n'est pas moins simple, car le cours de littérature crée parfois un malaise plus profond que chez les non-lecteurs extrascolaires. Chez Maria, ce sont les attentes soulevées par certaines questions qui la déstabilisent : « À l'écrit, j'ai un peu plus de mal parce que c'est des questions en fait j'ai jamais vraiment su comment on y répond. Par exemple quels sentiments a voulu faire passer l'auteur dans ce roman, enfin tous les trucs comme ça j'ai un peu de mal » (TDP 172). Il n'est pas impossible que ces questions qui escamotent le lecteur au profit de l'auteur, et qui renforcent tout autant la perplexité de ces

NLS que des LS<sup>1</sup>, soient en partie responsables du malaise. Privés de leur propre voix, les élèves sont invités à en emprunter une autre, mais, contrairement aux NLS convertis, les NLS perplexes peinent à construire un discours polyphonique sur les œuvres non-lues, tel qu'il est attendu par l'école. Le discours prôné sur les œuvres pourrait même expliquer l'éloignement d'Iven de la lecture scolaire. Cet amateur de livres, qui cherche des réponses à ses questions existentielles dans les écrits, s'est détourné de la lecture scolaire depuis la 5<sup>e</sup> avec le sentiment d'un malentendu persistant entre lui et l'école au sujet de la lecture :

Si je lisais pas vraiment les livres c'est que je voyais pas l'intérêt de lire – après l'intérêt c'est pour les notes – mais lire un livre et après nous interroger sur ce qu'on a compris, parce que genre, personne ne comprend parfaitement et tout le monde a sa façon de penser différemment, différente pardon, et moi j'aime pas trop le fait de lire pour après avoir des notes, parce que j'ai déjà eu ça beaucoup de fois au collège je lisais le livre mais j'avais vraiment des notes nulles par rapport à ça, alors que j'avais compris le livre, parce qu'ils nous interrogeaient sur des compétences qui étaient autres que la compréhension de texte. (TDP 110)

Le témoignage d'Iven, outre la critique qu'il véhicule sur le contrôle de lecture, dénonce aussi le peu de place que l'école accorde à l'expérience et la parole du lecteur. Le décalage qu'il a ressenti entre sa propre lecture d'une œuvre et le discours tenu ou exigé en classe sur l'œuvre a créé un fossé entre Iven et la lecture scolaire. Ne pas se sentir autorisé à dire ce qu'il a lu, ce qu'il a compris, ce qu'il a ressenti et être sanctionné parce que la parole avancée n'était pas la parole attendue est la cause essentielle de la non-lecture scolaire d'Iven. Pour des élèves un peu fragiles, qui sont pourtant des lecteurs extrascolaires, comme Maria et Iven, l'écart entre ce qui est attendu à l'école comme discours sur les œuvres et le discours qu'ils peuvent ou souhaitent produire les laisse démunis et ne les encourage pas à lire les œuvres imposées. La lecture personnelle de l'œuvre agit comme un écran entre l'élève-lecteur et le discours tenu en classe sur l'œuvre. À l'instar de ce qu'avance P. Bayard (2007), un même objet fait surgir différents livres et le livre évoqué en classe ne parvient pas à cohabiter avec le livre de ces lecteurs. Tout se passe pour eux comme si le texte du lecteur de la classe, à fortiori si celui-ci est le texte de lecteur de l'enseignant, anéantissait leur propre texte de lecteur. Ne pas lire les œuvres imposées pourrait alors permettre de se prémunir de ces déconvenues<sup>2</sup>. La non-lecture scolaire ne devient-elle pas alors, pour Iven, gage d'un plus grand plaisir pris aux discussions sur les livres ?

---

<sup>1</sup> Ainsi l'enseignante demande à Hugo : « Est-ce que tu crois que c'est le discours que voulait tenir Balzac ? Le message en tout cas ? Le message que Balzac voulait faire passer ? » (annexe 3.3.6, TDP 91) et qui obtient la réponse laconique du LS : « Je sais pas » (TDP 92).

<sup>2</sup> Pour rappel, Valentin fait ainsi en classe les frais de sa lecture personnelle du *Colonel Chabert* (cf. partie 3, chapitre 7). Ses faibles compétences de lecteur ne lui permettent pas toujours de comprendre le corpus scolaire. Faisant référence devant la classe à une scène qui n'existe pas dans le roman, il passe pour un non-lecteur de

*Et est-ce que tu peux me parler des cours de français que vous avez eus cette année ?  
Quel regard tu portes sur ces cours ?*

Je trouve que les cours étaient très très bien. Personnellement j'ai beaucoup aimé les cours de Mme L et j'ai trouvé qu'on apprenait, pas tout le monde, y a beaucoup de personnes qui disaient qu'on faisait peut-être pas le programme de cette année mais moi ça me dérangeait pas plus que ça parce que ce soit le programme de terminale ou quoi ça me dérange pas. Et j'ai bien aimé.

*Que ce soit le programme de terminale, pourquoi tu fais référence à la terminale ?*

Terminale ou première, c'est que j'aime beaucoup les programmes qu'il y a, par exemple. (TDP 123 à 126)

Dans le discours d'Iven, la référence aux programmes de Terminale opposés à ceux de 2<sup>de</sup> – que leur enseignante ne suivrait pas ! – témoigne du décalage ressenti par les jeunes lycéens entre les cours de collège et ceux de 2<sup>de</sup>. Je pense qu'Iven renvoie ici aux questions axiologiques et ontologiques que soulève la littérature, qui sont parfois abordées en cours, et qu'il rapprocherait de l'enseignement de la philosophie par exemple. Les propos d'Iven montrent qu'elles font tout l'intérêt du cours de 2<sup>de</sup> pour cet élève décrocheur, qui suivra les cours de français plus longtemps que ceux des autres disciplines<sup>1</sup>. Ils révèlent aussi une représentation de l'enseignement de la littérature à interroger. Pour Iven, comme pour Sarah qui, à l'instar de certains NLS réfractaires, considérait péjorativement ces temps de cours comme « du vent », aborder ces questions ne relève pas du cours traditionnel de littérature alors même que les programmes de collège sont constitués depuis 2015 autour d'entrées<sup>2</sup> qui auraient dû donner l'habitude aux élèves de soulever ce type de questionnements. Les questionnements éthiques et sociaux de l'enseignement de la littérature n'ont visiblement pas été construits comme des constituants de la discipline pour ces élèves. Ils sont perçus comme des éléments à la marge ou hors programme qui fondent pour certains, comme Iven (et peut-être pour Mathis et Théo comme en témoignent leur investissement lors du débat interprétatif) l'intérêt du cours mais qui en déstabilisent d'autres, comme Sarah.

---

l'œuvre. Son activité fantasmagique de lecteur, allant de pair avec des difficultés de lecture, le dessert. On peut donc se demander si ce type d'expérience n'explique pas la défiance de certains élèves à l'égard de la littérature. Valentin la formule en ces termes : « J'aime pas trop le français [...] pour la littérature, et beaucoup de livres et les études de textes » (TDP 10 et 12), « *Alors quand tu dis que les cours sont ennuyants, qu'est-ce qui t'ennuie en particulier dans les cours de français ? - Quand on fait des études de textes* » (TDP 233-234) ; il ne lit pas deux des cinq œuvres imposées. Son profil le situe entre les NLS perplexes et les NLS réfractaires.

<sup>1</sup> On se souvient de l'intérêt qu'il manifeste à la quête identitaire du colonel Chabert (cf. partie 3, chapitre 7, « des réactions spontanées engagées »).

<sup>2</sup> Les entrées en vigueur au cycle 4 depuis la rentrée 2016 sont les suivantes : « Regarder le monde, inventer des mondes », « Agir sur le monde », « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société ». Elles sont accompagnées « d'indications précisant les enjeux littéraires et de formation personnelle (pour chaque niveau) », *B.O spécial* du 26 novembre 2015, p. 245. Sur le rapport entre l'enseignement de la littérature et les valeurs, voir Rouvière, N. (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Berlin : Peter Lang.

### 3.3. Un engagement et une relation aux œuvres timides

L'analyse des copies des NLS perplexes et de leurs discours sur les œuvres révèle un engagement et une relation personnelle aux œuvres rare mais possible.

On a vu que Sarah pouvait difficilement envisager de s'investir dans un cours sur une œuvre non-lue ; ses productions écrites ou orales confirment cette déclaration. Alors que son commentaire sur un extrait du *Colonel Chabert* (œuvre non-lue) révèle l'artificialité de son discours (cf. Partie 3, chapitre 8, « Être une non-lectrice sensible »), l'exposé qu'elle réalise sur *Moi Boy* (œuvre lue) devant la classe, avec sa camarade Anna (IF 4), signale son engagement dans la tâche. La part accordée à la diégèse n'y représente que 20 % du temps consacré à l'œuvre – fait suffisamment rare dans la classe pour être signalé – une large part étant occupée par un discours personnel sur l'œuvre où elle exprime son jugement de goût ou dans lequel elle confronte la scolarité de l'auteur à l'école du XXI<sup>e</sup> siècle, tissant un lien entre l'œuvre et la lectrice qu'elle a été. Cet exposé lui vaut la troisième meilleure note de la classe (15/20) et le commentaire suivant de son enseignante : « Anna et Sarah : diaporama original qui ... y a du travail [...]. Anna lit sa feuille, Sarah lit pas. Elle maîtrise plus » (TDP 38). Pour Sarah, partager une lecture avec la classe fait donc bel et bien sens et elle peut y prendre plaisir à condition que l'œuvre lui ait plu et qu'elle l'ait lue. Si l'on se fie au discours tenu par Maria sur les œuvres, lors de son entretien, on constate le même décalage dans la relation qui se tisse entre l'œuvre selon qu'elle ait été lue ou non. *Andromaque* laisse une trace vraiment ténue dans sa mémoire (« Ça se passait à l'Antiquité, c'était y a longtemps, y avait... après la guerre de Troie / tout ça / 'fin ça a pas vraiment existé / je sais pas / je sais plus », TDP 48) alors qu'elle se fait plus loquace sur *Le Colonel Chabert* (œuvre lue) :

Il était bien, moi j'ai bien aimé l'histoire, c'est quelqu'un qui avait été abandonné sur un champ de bataille parce qu'ils croyaient qu'il était mort, il revient 10 ans plus tard et du coup plus personne ne le reconnaît en plus sa femme l'a pris pour ... enfin du coup elle a fait des enfants avec quelqu'un d'autre et du coup ben il a perdu son identité et tout ça. J'ai trouvé que c'était une belle histoire. (TDP 60)

Ce qui m'intéresse dans ce discours c'est qu'il ne se limite pas à la restitution de l'histoire (qui occupe toutefois une part importante du discours et ne semble pas toujours très bien comprise) mais qu'il s'ouvre et se ferme sur un jugement de goût, fait rare dans les discours collectés dans cette situation. La dernière phrase de Maria esquisse peut-être aussi un jugement de valeur. Si le roman de Balzac est « une belle histoire » c'est sans doute que Maria lui attache du prix ; il semble qu'elle ait été touchée par le parcours du personnage. Elle lui reconnaît une valeur. On

constate alors l'écart entre une relation esthétique inexistante entre Maria et *Andromaque* et une relation esthétique établie entre Maria et *Le Colonel Chabert*. Quand ces deux élèves, Maria et Sarah, ont lu une œuvre une relation esthétique est possible ; elle ne semble en revanche pas se réaliser avec les œuvres non-lues. La médiation des pairs et de l'enseignante n'a pas permis de les rapprocher des œuvres non-lues. Ce constat souligne l'écart dans la relation esthétique selon que ces élèves ont ou non lu l'œuvre imposée, mais il ne remet en cause la possibilité qu'un lien s'instaure entre les NLS perplexes et l'œuvre non-lue comme le dévoilent d'autres exemples.

Il n'est évidemment pas facile de déterminer ce qui se passe entre un élève et une œuvre mais les copies et le discours de certains NLS perplexes sur les œuvres montrent que ces élèves dépassent la neutralité des NLS réfractaires sans toutefois s'engager autant dans leurs discours que les NLS convertis. On trouve, dans les commentaires de Théo et Mathis, un pronom « on » ou « nous » qui se positionne comme un lecteur distant, cherchant, souvent avec beaucoup de difficultés ou de maladresses, à analyser l'extrait comme l'exercice le requiert (« nous pouvons remarquer », copie de Théo ; « on peut voir », « on peut dire », copie de Mathis) mais également des termes évaluatifs : « l'horreur de la situation », « incroyable », « surprenante histoire » qui esquissent l'image d'un lecteur complice, qui ne resterait pas indifférent à la situation du personnage sans qu'on puisse être sûr de la sincérité des réactions. Le commentaire d'Étienne témoigne d'un mouvement qui met en évidence le rapprochement s'opérant entre ce NLS et l'extrait du roman de Balzac. D'abord entièrement écrit du côté de l'auteur (« Balzac utilise » ligne 1, « Balzac décrit », ligne 3 « Il rappelle » ligne 6), le texte d'Étienne laisse paraître à partir de la ligne 11 un « nous » (« Ce rappel permet de nous ramener les pieds sur terre » ligne 11, « Cette figure de style nous fait ressentir la froideur de l'atmosphère », ligne 16). Absent dans les premières lignes du texte et s'évaporant à nouveau par moments, ce pronom amorce la figure d'un lecteur impliqué qui entre dans l'univers de la fiction – il partage avec le personnage l'atmosphère morbide du décor – et construit celle d'un lecteur plus distant capable de relever les procédés qui ont créé ces effets. Dans son commentaire, Étienne semble d'abord très extérieur au texte avant de parvenir à s'en rapprocher. Cet élève en réussite entre progressivement dans la lecture littéraire de l'extrait de l'œuvre non-lue. C'est souvent plus difficile pour les autres NLS perplexes de la classe pour lesquels s'ajoutent à la complexité d'une lecture symbolique encore fragile des difficultés en expression écrite et en méthodologie. Leurs travaux révèlent cependant leur tentative pour esquisser une interprétation. Mathis juge que le colonel Chabert est « pris de folie » se servant donc, comme Lily, du texte du lecteur de

la classe (cf. Partie III, chapitre 7, Comment Lily construit son texte de lecteur de non-lectrice) pour lire l'extrait de l'œuvre non-lue. Sur les copies portant sur *Andromaque*, Chloé soutient qu'Oreste est un personnage « juste » parce qu'il a servi celle qu'il aimait sans hésiter à tuer pour elle ; Maria le considère comme un personnage « persévérant qui ferait tout pour que Hermione soit amoureuse de lui », tout comme Iven l'estime déterminé sans parvenir à le justifier. Ces prises de position sont timides, elles peuvent être bien décevantes pour l'enseignante de la classe, mais elles existent. Elles amorcent un geste appropriatif (Shawky-Milcent, 2014 : 97) appartenant à la dernière des cinq catégories mises en place par la chercheuse (prélever, reformuler, raconter, réécrire, analyser). Elles mettent à mal l'idée d'une indifférence de ces NLS, qui, contrairement aux NLS réfractaires, n'écartent jamais les questions subjectives, face aux textes. D'ailleurs, dans leurs discours sur les œuvres, on trouve aussi parfois des remarques qui vont au-delà du résumé de l'histoire et du jugement de gout. Ainsi, Théo se souvient de la construction rétrospective du roman de Tourgueniev (TDP 136). Chloé, en évoquant *Andromaque*, reprend un questionnement sur le titre de la tragédie amorcé en classe et soulevé également par sa mère<sup>1</sup> : « Qu'à la fin *Andromaque* c'est pas forcément la gentille, c'est plus Hermione, j crois, parce que ma mère, elle m'a fait une réflexion comme quoi le livre il aurait dû plus s'appeler Hermione qu'*Andromaque* » (TDP 151). Son discours sur l'œuvre lors de son entretien porte les traces de la séance lors de laquelle elle s'est particulièrement impliquée en cours (cf. Partie 3, chapitre 8, étude de cas : Chloé rencontre Hermione) quand elle évoque la commande du meurtre de Pyrrhus par Hermione : « Hermione a demandé à son serviteur de tuer le garçon qu'elle aimait pour pas qu'*Andromaque* elle l'ait » (TDP 151). Mathis s'est construit du colonel Chabert l'image d'un personnage « très mystérieux et sombre » (TDP 204) qui provient peut-être de la séance sur l'extrait décrivant la première apparition du personnage à minuit dans le bureau des clercs. Ainsi les NLS perplexes conservent des traces des œuvres non-lues, traces discrètes qui peuvent dépasser la restitution de l'histoire et que certaines séances de cours ont imprimées. Ces œuvres s'inscrivent-elles pour autant dans leur bibliothèque intérieure ? Je ne suis pas en mesure de l'écrire. On peut l'espérer en entendant Chloé nommer à plusieurs reprises Astyanax « le p'tit gars », faute de se souvenir de son nom, lors de l'entretien, comme si une relation affective l'attachait encore à l'œuvre, ou Mathis (TDP 246) dont la mémoire est encore marquée par *L'Odyssee* plusieurs années après l'étude de quelques extraits de l'œuvre. Mais les traces récoltées durant mon enquête sont

---

<sup>1</sup> Je rappelle ici que la mère de Chloé lit les œuvres imposées en classe pour accompagner sa fille dans cette lecture ; sa fille, elle, se dérobe à cette lecture mais exploite les propos de sa mère pour pallier sa non-lecture scolaire.

ténues chez les NLS perplexes si bien que l'on ne peut que s'interroger sur la part que les œuvres étudiées ont prise à la construction de leur personne. Il n'empêche que j'ai pu montrer, dans le chapitre précédent, comment Chloé, Iven, Théo ou encore Mathis ne restaient pas insensibles et indifférents aux œuvres non-lues et aux questionnements qu'elles soulèvent. Celles-ci, grâce au travail mené en cours, leur auront peut-être permis de se décentrer un peu et d'augmenter leur expérience du réel.

Ces NLS perplexes signalent la fragilité de la relation à l'œuvre non-lue. Confirmant l'importance de la réflexion sur les modes d'appropriation des œuvres (Shawky-Milcent, 2014), déjà soulignée auparavant par S. Ahr et N. Denizot (Ahr & Denizot, 2013 : 8), ou plus modestement sur les modes de rencontre entre les élèves et les œuvres en classe, ils soulignent le rôle déterminant de l'enseignant, du dispositif et en particulier des échanges en classe, autant de médiations qui pourraient permettre aux NLS perplexes de basculer plutôt dans la catégorie des NLS convertis que dans celle des réfractaires.

## Conclusion du chapitre 9

En mettant au jour trois catégories de NLS, cette catégorisation va à l'encontre d'une représentation homogène et univoque du NLS. Elle montre aussi qu'un rapport constructif à la littérature et à son enseignement peut se tisser en dehors de la lecture.

Néanmoins, cette catégorisation a ses limites. En effet, elle peine à rendre à compte des multiples nuances qui existent d'un individu à l'autre et de l'évolution des parcours. Le concept de « rapport à » devant être compris comme une construction dynamique, la catégorisation n'enferme pas les sujets dans un ensemble une fois pour toute. Elle rend compte de la place qu'ils occupent à un moment donné dans la typologie établie, l'éventail restant d'ailleurs ouvert au sein d'une même catégorie. Dans le spectre des NLS perplexes, par exemple, on aura peut-être perçu que certains sont plus proches des NLS réfractaires (Sarah) que des convertis et inversement (Iven). On sent, par certains échos entre le discours d'Étienne et celui de son ami Antoine, que le premier se déplace durant l'année à l'intérieur de la catégorie des NLS perplexes pour se rapprocher des moins convaincus en fin d'année.

Ce dynamisme ouvre des possibles à l'enseignement de la littérature : réduire le nombre de NLS réfractaires, augmenter celui des convertis et aider les NLS perplexes à basculer plutôt vers les seconds que vers les premiers apparaissent comme des enjeux décisifs, sans doute plus

raisonnables que de chercher comment contraindre les élèves à lire. La bascule d'une catégorie à une autre me semble possible et plus ou moins aisée pour chaque individu, puisque la typologie n'est pas essentialiste mais dynamique.

Aussi, je souhaite l'accompagner d'une analyse des forces qui influent sur les individus rencontrés afin de faire apparaître en quoi les situations et les parcours sont toujours singuliers – certains sujets étant plus sensibles aux unes qu'aux autres – et sur quoi il est possible d'agir. En comparant les LS et les NLS et en étudiant plus précisément quelques élèves, je cherche à évaluer l'influence qu'exercent quatre forces regroupées en deux ensembles : d'une part, l'identité personnelle (compétences en lecture et pratique privée de la lecture), d'autre part, le rapport à l'école (intériorisation de la contrainte scolaire et rapport au savoir). Il me semble qu'un jeu de tensions entre ces forces s'exerce sur les élèves, influençant les comportements individuels et fondant la singularité des portraits, parfois consonants, parfois dissonants (Lahire, 2004).



## Chapitre 10 : lecteurs scolaires/non-lecteurs scolaires : un jeu complexe de relations en tension

J'ai constitué mes catégories de NLS en m'appuyant sur différents objets : la pratique personnelle de la lecture, la représentation de la lecture, le regard porté sur le corpus scolaire, les propos tenus sur les cours de littérature et sur les œuvres non-lues, l'engagement des élèves tel qu'il se manifeste dans leurs productions sur les œuvres non-lues, et tel qu'il se donne à voir en classe et à entendre en entretien. Ce que font apparaître ces catégories sont des lignes de force qui permettent de départager les NLS en constituant trois ensembles qui ne doivent pas pour autant masquer la complexité de la réalité. Cette complexité tient au fait que les catégories constituées n'ont rien d'immuable : elles se veulent une image du réel, prise à un moment donné, à la fois résultat d'un parcours engagé plus tôt, et étape dans un parcours plus long, dont la suite n'est pas connue. La réalité est complexe aussi parce que la lecture et la non-lecture scolaires ne peuvent seulement être présentées comme deux territoires distincts mais sont bien davantage à saisir comme un continuum de pratiques. Le fait de lire ou de ne pas lire une œuvre imposée, de la survoler ou de ne pas aller jusqu'à son terme, m'apparaît comme le fruit de tensions entre différents facteurs dont je souhaiterais à présent mettre en évidence les interactions telles qu'elles se manifestent chez certains élèves et expliquent leur pratique de (non-)lecture scolaire. Dresser le portrait de quelques élèves permet, pour reprendre une expression de B. Lahire, d'entrer dans des « nuanciers [...] individuels » (2004 : 22). Aussi, à travers le portrait de quelques élèves, LS ou NLS, je chercherai à mettre en évidence les logiques qui poussent tel ou tel élève à rester engagé dans la lecture scolaire ou au contraire à s'en désengager. Ainsi, j'essaierai de mettre en évidence certaines tendances dans les relations entre (non-)lecture scolaire et lecture privée, non-lecture scolaire et compétences de lecture, non-lecture scolaire et rapport à l'école et au savoir. Les élèves que j'ai sélectionnés m'intéressent donc soit parce qu'ils illustrent le poids d'une des forces que je vais mettre en évidence (portrait consonant), soit, au contraire, parce qu'ils résistent à une tendance générale, que j'étudierai, et ajoutent une nuance dans la palette (portrait dissonant).

Ce chapitre dressera le portrait de quelques (non-)lecteurs scolaires singuliers en s'intéressant à l'influence de quatre critères dans leur pratique de la (non-)lecture scolaire et aux tensions qui s'exercent entre ces critères : la pratique privée de la lecture (lit-on plus les œuvres imposées quand on est un lecteur extrascolaire ? Les NLS se recrutent-ils davantage

parmi les non-lecteurs extrascolaires ?), les compétences en lecture (savoir lire fait-il lire les œuvres imposées ?), le rapport à l'école et au savoir (les LS ont-ils un rapport au savoir plus fécond que les NLS ?).

## 1. L'identité personnelle : influence de la (non-)lecture personnelle et des compétences de lecture sur la non-lecture scolaire

Je chercherai tout d'abord ici, pour la classe observée, à évaluer quelles relations se tissent entre lecture personnelle et lecture scolaire (Lit-on davantage les œuvres scolaires lorsqu'on est lecteur extrascolaire ? Les NLS se recrutent-ils davantage parmi les non-lecteurs extrascolaires ?) puis celles qui s'instaurent entre compétences en lecture et lecture scolaire (savoir lire fait-il lire ?). Pour cela, j'étudierai en premier lieu la tendance générale dans la classe observée avant de mettre en avant quelques (non-)lecteurs.

### 1.1. L'influence de la (non-)lecture personnelle

Dans cette classe de 2<sup>de</sup>, on peut affirmer que la pratique privée de la lecture influence positivement la lecture scolaire. Sur les 12 élèves qui lisent le plus les œuvres imposées<sup>1</sup>, 8 sont des lecteurs extrascolaires<sup>2</sup>. Sur l'ensemble des lecteurs extrascolaires (au nombre de 17), on compte plus de LS ou de NLS exceptionnels ou occasionnels que de NLS fréquents ou radicaux<sup>3</sup> (12 contre 5). Les LS se recrutent donc plus volontiers parmi les lecteurs extrascolaires et on a plus de chance de trouver des NLS réguliers parmi les non-lecteurs extrascolaires que parmi les lecteurs extrascolaires. Dans le chapitre précédent, j'ai fait de la non-lecture privée et du rejet de la lecture l'une des caractéristiques des NLS réfractaires, Lucas, James, Yann, Julia, Antoine et Irène.

Ces résultats montrent cependant qu'il n'y a aucun automatisme entre pratique personnelle de la lecture et lecture scolaire. D'ailleurs, le seul élève à avoir lu de bout en bout

---

<sup>1</sup> Total obtenu en additionnant les élèves considérés comme lecteurs de 5 ou 4 œuvres (sur 5) imposées dans l'année.

<sup>2</sup> Je considère comme lecteurs extrascolaires les élèves qui se sont déclarés lecteurs dans le questionnaire en début d'année (soit 9 élèves), pratique confirmée en entretien, ainsi que les élèves qui se sont déclarés non-lecteurs dans ce même questionnaire mais pour lesquels l'entretien révèle une pratique de lecture régulière quel que soit le genre lu (mangas, BD, revues, journaux) et même si cette pratique est en baisse par rapport aux années précédentes (c'est le cas d'Aymeric et Lily par exemple), éléments qui expliquent sans doute leur choix de se déclarer non-lecteurs alors même qu'ils sont à mes yeux bel et bien lecteurs.

<sup>3</sup> Je considère comme lecteurs scolaires, les élèves ayant lu ou parcouru les 5 œuvres imposées ; les NLS exceptionnels sont ceux qui n'en ont parcouru que 4 ; les NLS occasionnels 3 ; les NLS fréquents 2 ou 1 ; les NLS radicaux 0.

toutes les œuvres sans sauter une page est un non-lecteur extrascolaire, Clément (IF 9). Trois autres élèves<sup>1</sup> lectrices scolaires ou non-lectrices scolaires exceptionnelles pratiquent exclusivement une lecture imposée. À contrario, trois ou quatre élèves lecteurs<sup>2</sup> se dérobent presque systématiquement à la lecture scolaire obligatoire.

Le rapport entre lecture privée et lecture scolaire apparaît donc complexe comme cela a été souligné notamment par P. Demougin et J.-F. Massol (1999). On peut ne pas être lecteur extrascolaire et lire régulièrement les œuvres imposées par l'école. On peut être un lecteur extrascolaire régulier et ne pas lire les œuvres imposées. Le critère de la pratique privée de la lecture favorise la pratique de la lecture scolaire mais n'est pas suffisant pour expliquer tous les comportements.

### **Mathieu, NLS occasionnel car lecteur extrascolaire (portrait dissonant)**

Le cas de Mathieu (IF 3) révèle les tensions qui peuvent exister entre lecture privée et lecture scolaire. Gros lecteur extrascolaire, Mathieu est un NLS occasionnel. Durant son année de 2<sup>de</sup>, il a parcouru *Andromaque* en sautant quelques passages, lu en entier *Le Colonel Chabert*, seulement entamé *Premier Amour* ; il a tenté de faire l'impasse sur la lecture cursive *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, avant de la reprendre après s'être fait démasquer comme non-lecteur par son enseignante, expérience qu'il n'a pas renouvelée pour *L'Odyssée d'une fille*, recueil lu en entier. Chez Mathieu, lectures extrascolaires et lectures scolaires entrent en concurrence. Il explique en effet, lors du débat sur la lecture, organisé en classe par mes soins, avoir survolé *Andromaque* parce qu'il était occupé à la lecture d'une œuvre plus captivante (TDP 434, débat entre pairs). Gros lecteur de science-fiction, d'*heroic fantasy* et de livres fantastiques, Mathieu apprécie tout particulièrement l'action que déploient ces œuvres et bien différente de celle d'*Andromaque*. Cette dernière est raccourcie en ces termes « C'était mou [...] ça parle de... quoi vite fait il revient ils se parlent ils sont pas contents bon allez hop la suite ! (*Rires*) » (TDP 180) et ne correspond guère à ses attentes. Mathieu aime être happé par une intrigue, dont la lecture participative qu'il en fait lui offre des « pics d'émotion » (TDP 162) tels qu'il n'en connaît pas avec le corpus scolaire. Il avoue néanmoins que le roman de Balzac ne lui a pas déplu (TDP 32), ce qui explique qu'il soit allé jusqu'au bout de cette œuvre sans sauter de

---

<sup>1</sup> Anna, Zoé et Louna.

<sup>2</sup> Il s'agit d'Iven, Yann et Kévin (grands lecteurs de mangas), et sans doute Mathis (dont la pratique de lecture privée est difficile à confirmer mais qui se déclare lecteur dans son questionnaire, avec un total de 5 à 9 livres par an).

passages. Mais la plupart du temps, le peu de plaisir suscité par les œuvres au programme l'amène à en procrastiner la lecture au point, pour *Premier Amour*, de ne plus avoir le temps nécessaire pour dépasser les premiers chapitres, ou d'avoir essayé de se passer de la lecture de l'œuvre de Dai Sijie pour réaliser son exposé.

Cependant, l'importance qu'il accorde à la réussite scolaire explique qu'il ne se soit pas converti en NLS régulier. Il lit le corpus scolaire pour avoir de bonnes notes et n'en attend pas autre chose comme il l'exprime sans ambages :

C'est plus faut que tu lises le livre, tu vas avoir ton contrôle, tu vas avoir ta note, t'as une bonne note t'es content, t'as une mauvaise note t'es pas content mais en soi je vais dire c'est j'ai lu mon livre, j'ai eu ma note et basta quoi. Je vais dire ça va pas tirer plus d'importance. Je vais pas avoir plus d'importance sur l'histoire du livre que j'ai lu que comparé à ma note. Je peux avoir aimé le livre et avoir une note de... de merde ça va plus me poser problème que si j'ai pas aimé le livre et que j'ai une bonne note. (TDP 192)

Quand on me parle de lectures scolaires c'est des fois le livre il peut être bien et ça me plait et je peux aller au bout ou des fois c'est le livre il va être moyen ou... je vais pas aimer mais y a quand même une note à la fin et ça m'oblige à travailler dessus. (TDP 152)

Mathieu ne cherche pas à tirer d'autre profit des lectures scolaires qu'une reconnaissance chiffrée de son travail. Il est fort probable que le corpus privé lui offre ce dont il a besoin. Ce rapport utilitariste à l'enseignement de la littérature explique que l'expérience de non-lecture radicale tentée cette année, qualifiée de « carnage (*rires*) [...], carnage monumental » (TDP 80), par Mathieu, ait tourné court. En effet, alors qu'il discourait avec aisance sur *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, ayant pris appui comme beaucoup sur le résumé de Wikipédia, il nomme le narrateur Ma. Cette information, invention du réalisateur du film – comme le souligne une note de bas de page du site consulté que Mathieu n'a visiblement pas lu jusqu'au bout – le révèle NLS aux yeux de son enseignante. Guidé par sa volonté de réussir à l'école et inquiet des préjudices que sa non-lecture pourrait causer à sa moyenne, Mathieu réclame et obtient l'opportunité de refaire son exposé après, cette fois, lecture de l'œuvre. Il n'est pas sûr que si cette expérience ne s'était pas soldée par un échec, la non-lecture scolaire de Mathieu ne soit devenue plus régulière. Il préférera lire en entier l'œuvre imposée suivante sans qu'elle suscite davantage d'intérêt.

En effet, les productions orales ou écrites de Mathieu sur les œuvres imposées, qu'elles aient été lues en entier ou partiellement, révèlent peu d'engagement subjectif de ce lecteur. Alors même qu'il intervient 28 fois sur 155 tours de parole lors d'un travail en groupe sur *L'Odyssée d'une fille*, ses remarques concernent soit l'organisation du travail entre pairs soit

des éléments factuels de deux des nouvelles, qu'il connaît parfaitement, mais qui semblent le laisser assez indifférent, quand bien même elles raconteraient le viol d'une jeune femme et son cheminement jusqu'à la prostitution (« L'Odyssée d'une fille ») ou le suicide d'une autre (« Miss Harriet »). Dans l'évaluation sommative sur *Andromaque*, il répond à toutes les questions (et parvient à corriger 9 des 10 erreurs du résumé erroné) à l'exception de la seule question subjective (« Que pensez-vous de ce personnage ? »). Son commentaire sur un extrait du *Colonel Chabert* construit l'image d'un lecteur distant. Le sujet des phrases est occupé dix fois dans sa copie par « Balzac » contre une seule occurrence de l'indéfini « on » (« on remarque ») et d'un unique nous (« Balzac nous enferme dans cet environnement ») qui implique le lecteur-scripteur. Les marques de subjectivité comme la construction hypothétique « Chabert aurait pu s'en sortir grâce à un bâton [...] mais non, il va utiliser un os » ou comme le choix du verbe « s'accrocher » dans la phrase : « Balzac s'accroche à la réalité » sont rares et l'on peut y voir les tentatives de Mathieu d'imaginer un autre texte ou peut-être son regret de ne pas lire ici une autre œuvre que celle de Balzac, une œuvre qui décollerait davantage de la réalité. En effet, les préférences de Mathieu vont aux livres qui construisent des mondes chimériques, dans lesquels il retrouve l'univers des jeux vidéo. Ainsi, au moment de l'entretien, il lit *La Déchirure*, roman écrit par G. Thorpe, inspiré de l'univers fictionnel *Warhammer*. Grâce à ces œuvres, il découvre une réalité augmentée qui rompt avec la monotonie du quotidien. Mathieu réserve donc son implication aux lectures extrascolaires (il faut entendre l'enthousiasme avec lequel il évoque les différentes sagas dans lesquelles il s'est plongé), et conserve une distance à l'indifférence policée avec les lectures scolaires. Lectures scolaires et lectures extrascolaires sont deux territoires qui ne se rejoignent pas (Rouxel, 1999), sans que cela ne dérange Mathieu qui le conçoit comme un fait établi et pour qui la lecture scolaire est une tâche comparable à la préparation nécessaire à un contrôle de mathématiques (TDP 64).

Si les deux territoires de lecture (corpus et profit de lecture) sont distincts, Mathieu a toutefois tiré de ses lectures extrascolaires des compétences fort utiles à l'école. Contrairement à des lecteurs tels que Yann (IF 7) ou Kévin (IF -1) qui se sont sans doute spécialisés dans un corpus particulier (le manga) en raison de difficultés de lecture<sup>1</sup>, Mathieu est un lecteur

---

<sup>1</sup> C. Détrez et O. Vanhée (2013) signalent que parmi les lecteurs de mangas certains sont des adolescents en difficulté de lecture, alors que d'autres sont des lecteurs très performants, comme j'ai pu en rencontrer lors de ma recherche exploratoire en la personne d'Allen, lecteur esthète de mangas, qui va jusqu'à pratiquer trois lectures d'une même œuvre, et NLS très performant : « Et quand je le relis, y a des phrases on va dire qui rapportent à ce qui va se passer après mais comme je les connais pas, j'y faisais pas attention, mais là je fais attention. Et généralement la troisième fois, c'est juste pour voir les détails du dessin » (TDP 152).

performant. Il entre en classe de 2<sup>de</sup> avec des compétences en compréhension de l'écrit supérieures à celles de 29 de ses 34 camarades<sup>1</sup>. L'objet livre ne lui est pas étranger et son épaisseur ne l'effraie pas (TDP 10). Il possède « quatre ou cinq armoires pleines de livres sans [s]a chambre » (TDP 26) et fréquente régulièrement une librairie pour y faire de nouvelles découvertes. Il peut lire vite et bien : le ratio entre temps de lecture d'une œuvre et résultats scolaires lui paraît suffisamment rentable pour ne pas se dérober complètement aux œuvres imposées. Plus important encore, la lecture participative n'est pas le seul mode de lecture de Mathieu, particulièrement sensible à la construction des romans qu'il lit. Ainsi, il apprécie l'alternance des points de vue qui structure certains récits de *fantasy* et la construction d'intrigues parallèles dont les fils finissent par se rejoindre (TDP 12). Il lit donc *littérairement* le corpus qu'il affectionne, capable d'un va-et-vient entre lecture participative et lecture distanciée. On ne sera pas surpris que Mathieu soit un NLS occasionnel plutôt en réussite, malgré quelques faiblesses en expression écrite. Il faut être un bon lecteur pour avoir compris *Andromaque* en survolant ou sautant certains passages. Il faut lire *littérairement* les extraits des œuvres imposées pour savoir les analyser.

Mathieu est un lecteur averti, mais un (non-)lecteur scolaire plutôt perplexe, que l'école n'a pas réussi à convertir à l'enseignement de la littérature.

## 1.2. L'influence des compétences de lecture

Le portrait de Mathieu montre aussi que sa pratique privée de la lecture lui a permis de développer des compétences de lecture fort utiles à l'école. Il est probable que sa capacité à lire vite et bien modère sa non-lecture scolaire. Lire les œuvres imposées est moins coûteux pour Mathieu que pour d'autres élèves de cette classe. Dans quelles mesures les compétences en lecture influencent-elles la non-lecture scolaire ?

### 1.2.1. Une influence sensible mais pas de lien automatique

Afin de déterminer si, dans cette classe, savoir lire fait lire les œuvres imposées, j'ai déterminé deux ensembles d'élèves. Le premier rassemble 12 élèves jugés peu compétents en lecture, le second, 13 élèves<sup>2</sup> considérés comme les plus compétents en lecture. Cette répartition

---

<sup>1</sup> D'après les résultats aux évaluations nationales réalisées en début de 2<sup>de</sup>.

<sup>2</sup> 15 élèves en fait, desquels j'exclus Lou et Pierre parce que je suis incapable de savoir combien d'œuvres ils ont lues (IF faible).

a été opérée en prenant appui sur deux indicateurs : les résultats des élèves à l'évaluation nationale d'entrée en 2<sup>de</sup> et les réponses aux questions de compréhension de l'évaluation sommative de la séquence sur *Andromaque*. Les élèves peu compétents sont, d'une part, des élèves ayant obtenu, aux évaluations nationales, dans l'un des premiers items (« percevoir la cohésion textuelle entre les éléments d'un texte » et « comprendre et interpréter des textes variés, des images et des documents divers »), un résultat de « maîtrise fragile » (seulement deux élèves) ou une « maîtrise satisfaisante » mais dont la proximité du curseur avec la maîtrise fragile (curseur de couleur violet-bleu et non verte) en signale la précarité, et, d'autre part, des élèves qui n'ont su répondre à aucune des deux questions de compréhension portant sur l'extrait d'*Andromaque* (« Que se passe-t-il ? Expliquez ce que vous avez compris » et « Dans quel état d'esprit est Oreste ? »). À l'opposé, les élèves compétents en lecture sont des élèves ayant obtenu, aux évaluations nationales, le résultat « très bonne maîtrise » à l'un ou l'autre des deux mêmes items ou ayant répondu correctement<sup>1</sup> aux deux questions de compréhension de l'évaluation sommative sur *Andromaque*.

Afin d'évaluer quelles relations se dégagent entre les compétences en lecture et la (non-)lecture scolaire, les résultats de ces élèves sont confrontés à la fréquence de leur (non-)lecture scolaire<sup>2</sup>.

	<b>Compétences de lecture</b>	
<b>Fréquence de la (non-)lecture</b>	<b>Lecteurs compétents</b>	<b>Lecteurs peu compétents</b>
Lecteurs scolaires	<b>3</b> Hugo, Clément, Elsa	<b>3</b> Nathan, Zoé, Anna
NLS exceptionnels	<b>3</b> Alex, Louis, Maxime	<b>1</b> Robin
NLS occasionnels	3 Aymeric, Mathieu, Étienne	2 Maria, Valentin
NLS fréquents	4 Lucie, Soig, Lily, Antoine	3 Sarah, James, Mathis
NLS radicaux	<b>0</b>	<b>3</b> Yann, Iven, Julia
Total	13	12

Tableau 12 : Fréquence de la non-lecture scolaire selon les compétences de lecture des élèves

<sup>1</sup> J'entends par là qu'ils ont été capables de reformuler les trois principales informations portées par l'extrait concernant le sort des personnages principaux : Oreste apprend que Hermione s'est suicidée en découvrant la mort de Pyrrhus, Oreste refuse de partir avec Pylade, Oreste perd la raison.

<sup>2</sup> Comme lorsque j'ai cherché à évaluer l'influence de la lecture personnelle sur la lecture scolaire, je considère comme lecteurs scolaires, les élèves ayant lu ou parcouru les 5 œuvres imposées ; les NLS exceptionnels sont ceux qui n'en ont parcouru que 4 ; les NLS occasionnels 3 ; les NLS fréquents 2 ou 1 ; les NLS radicaux 0.

La modestie du corpus doit nous inviter à la plus grande prudence dans l'interprétation de ces données. Il n'empêche que ce tableau fait apparaître trois résultats intéressants.

Premier résultat : on constate que l'engagement dans la lecture de l'ensemble du corpus scolaire ne dépend pas, dans cette classe, des compétences de lecture des élèves. On trouve autant de lecteurs peu compétents que de lecteurs compétents parmi les élèves ayant parcouru les cinq œuvres imposées. Nathan (IF 5), Zoé (IF 5) et Anna (IF 4) lisent malgré leur difficulté de lecture. On verra pour Nathan que la force de l'intériorisation de la contrainte le pousse à parcourir tout le corpus scolaire même s'il lit parfois sans comprendre. Il arrive à Anna de lire deux fois le corpus scolaire pour essayer de mieux le comprendre et elle assortit sa lecture d'une petite fiche où elle note les événements importants comme le lui ont conseillé ses enseignants de collège (TDP 18 et 46). Zoé, élève dyslexique, utilise des livres audios. Ces trois élèves n'ont pas renoncé à lire les œuvres imposées malgré ce que cette pratique leur coûte.

Deuxième résultat : il arrive aux lecteurs compétents de se dérober à la lecture des œuvres imposées, exceptionnellement, rarement ou souvent. Savoir lire ne suffit pas à lire. Louis (IF 7), Maxime (IF 3) et Alex (IF 3) sont généralement lecteurs des œuvres imposées. Mais il leur arrive, en raison d'un voyage scolaire (Louis), d'un match de foot (Maxime) ou de la difficulté d'une œuvre (*Andromaque*, pour Alex), de ne pas lire un livre prescrit. D'autres, comme Lily (IF 5), Lucie (IF 8), Soig (IF 9) et Antoine (IF 8) sont coutumiers du fait. Cependant, il est à noter que les lecteurs compétents de cette classe ne délaissent jamais complètement le corpus scolaire. On ne recrute aucun NLS radical parmi les lecteurs compétents. La non-lecture scolaire, chez ces élèves, n'est pas une règle de conduite à laquelle ils ne dérogeraient pas.

Troisième résultat : la fréquence de la non-lecture scolaire est tout de même plus élevée chez les lecteurs peu compétents (6 NLS fréquents et radicaux contre 4 chez les lecteurs compétents ; 4 élèves plutôt lecteurs scolaires contre 6 chez les lecteurs compétents, si on additionne les lecteurs scolaires et les NLS exceptionnels). La différence n'est pas énorme mais pourrait signaler une tendance en couplant ce résultat avec le fait que c'est parmi les élèves peu compétents en lecture qu'on trouve le plus d'élèves dont la non-lecture est systématique (3 contre 0). Les difficultés de lecture n'engagent pas à la lecture scolaire. Elles constituent un frein, ce qui n'est guère surprenant.

On peut donc affirmer que ne pas savoir lire augmente les risques de non-lecture scolaire et que savoir lire ne suffit pas à lire les œuvres imposées. On arrive donc, pour la lecture scolaire, à la même conclusion que celle de F. de Singly (1993) pour la lecture privée : il n'y a pas de lien automatique entre compétences de lecture et pratique de lecture. Le critère de compétence en lecture n'est pas suffisant pour expliquer la pratique de (non-)lecture scolaire, même si une influence s'exerce entre compétences de lecture et lecture scolaire. Le portrait de Clément et son parcours de lecture le signalent, à l'opposé de celui de Yann que j'ai longuement évoqué dans la catégorie des NLS réfractaires, NLS faute de compétences.

### *1.2.2. Clément, lecteur scolaire par compétence*

Clément (IF 9) est un lecteur scolaire, au double sens du terme. Parvenu en classe de 2<sup>de</sup>, il ne lit plus que les œuvres imposées ou presque. La lecture personnelle d'un livre semble exceptionnelle (« De moi-même je dois en lire p't-être un... ou deux », TDP 28). D'autres activités, comme le foot ou la musique, ont pris le pas sur une pratique essentiellement contrainte : « Mes parents ils me poussaient un peu à lire pendant mes années de primaire et de collège, à lire un livre ou quoi » (TDP 34), « Oui, ben ils me poussent moins et puis j'ai moins envie » (TDP 36). Il lui arrive encore de lire quelques articles de revues ou de journaux sur internet via son téléphone portable liés à ses centres d'intérêt (sport et musique). La contrainte joue encore pour les lectures scolaires et Clément s'est acquitté de la lecture de l'ensemble du corpus scolaire imposé. Il est le seul à avoir parcouru toutes les pages des livres prescrits. Il n'a jamais dérogé à cette règle<sup>1</sup>. Cette pratique n'est pas guidée par un intérêt particulier pour la littérature ou l'enseignement de la littérature. Interrogé sur le corpus, il répond d'une manière polie : « Ça allait » (TDP 90), « Ça va un peu » (TDP 92) qui ne révèle guère d'enthousiasme, pas plus que n'en déclenche l'étude de ces œuvres : « T'as trouvé ça intéressant ou pas ce travail-là ? - Ben... / Oui, ça va, en gros. Ouais ça va » (TDP 147-148). Clément reste indifférent aux œuvres lues ou étudiées : « Y avait une question c'était laquelle vous a touché le plus, et moi je savais pas trop parce que quand je lis, ça me touche pas forcément » (TDP 152), la fiction maintenant toujours une barrière entre lui et les œuvres : « Ça va pas vraiment m'affecter émotionnellement quoi, ou alors ça dépend des livres p't-être, mais en général, non, j'suis pas trop... c'est juste comme quand on regarde un film on sait que c'est faux, on sait que c'est une histoire quoi » (TDP 158). Si Clément a lu l'ensemble du corpus, ce n'est donc ni par

---

<sup>1</sup> Je dois signaler que Clément a également peu subi l'influence horizontale de ses pairs, car il a été absent durant trois mois en raison d'une maladie.

intérêt pour les œuvres ou la lecture, ni par intérêt pour l'enseignement de la littérature. Mais comme il le répète à plusieurs reprises dans l'entretien (TDP 38, 48, 84, 178), lire ne le « dérange » pas en raison de ses compétences de lecture :

Ça me dérange pas spécialement de lire un livre, ça me prend pas beaucoup de temps donc euh puis aussi pour comprendre l'histoire et tout ben faut le lire, y en a qui arrive avec des résumés à bien comprendre l'histoire et tout moi j' préfère lire quand même, j' imagine mieux l'histoire / quand j' l' ai lu en entier. (TDP 84)

Clément trouve son compte dans la lecture scolaire, d'une part, parce qu'elle n'est pas aussi chronophage que pour des élèves moins compétents, et d'autre part, parce qu'il parvient aisément au sens et à une représentation mentale de l'histoire, arguments qui constituent pour lui autant d'avantages sur le résumé auquel recourent bon nombre de NLS. Les compétences de lecture de Clément lui font lire le corpus scolaire.

### 1.2.3. Une non-lecture plus implantée chez les lecteurs peu compétents ?

Pour aller plus loin et essayer de voir si la non-lecture scolaire est implantée depuis plus longtemps chez les élèves les moins compétents en lecture, j'ai comparé leur fréquence de non-lecture durant l'année de 2<sup>de</sup> avec leurs déclarations en début d'année scolaire. Dans un questionnaire distribué au mois d'octobre, je leur avais en effet demandé s'il leur arrivait de ne pas lire les œuvres imposées par leur enseignant de français. Les élèves pouvaient cocher les cases *jamais, rarement, parfois, souvent, toujours*. En établissant une équivalence entre les réponses des élèves et mes catégorisations<sup>1</sup>, j'obtiens le tableau suivant :

---

<sup>1</sup> J'établis une équivalence entre les réponses des élèves et mes catégorisations : « jamais » = lecteur scolaire, « rarement » = NLS exceptionnel, « parfois » = NLS occasionnel, « souvent » = NLS fréquent, « toujours » = NLS radical. Cette équivalence n'est évidemment pas tout à fait rigoureuse. Les résultats du questionnaire rendent compte d'une représentation de l'élève fondée sur la signification qu'il donne à chacun de ces adverbes, mes catégories reposent, elles, sur le nombre de livres imposés lus ou non. J'en tiendrai compte dans l'interprétation des résultats.

	<b>Compétences de lecture</b>	
T'arrive-t-il de ne pas lire les œuvres imposées par ton enseignant de français ?	Lecteurs compétents	Lecteurs peu compétents
Jamais => LS	3 Elsa, Étienne, Clément	1 Anna
Rarement => NLS exceptionnels	5 Alex, Louis, Lily, Hugo, Maxime	5 Sarah, Zoé, Maria, James, Robin
Parfois => NLS occasionnels	4 Aymeric, Lucie, Soig, Mathieu	1 Nathan
Souvent => NLS fréquents	1 Antoine	4 Yann, Iven, Julia, Valentin
Toujours => NLS radicaux	0	1 Mathis
Total	13	12

Tableau 13 : Implantation de la non-lecture scolaire selon les compétences de lecture des élèves

Ce tableau corrobore la tendance mise en évidence précédemment : le manque de compétence en lecture oriente vers la non-lecture (on recrute plus de NLS fréquents ou radicaux chez les élèves peu compétents en lecture, 5, que chez les élèves compétents, 1) et les compétences favorisent la lecture scolaire (les LS et les NLS exceptionnels sont au nombre de 8 chez les élèves compétents contre 6 chez les élèves peu compétents). Cependant, les compétences ne départagent pas fondamentalement lecteurs et non-lecteurs scolaires. On peut s'astreindre à lire les œuvres imposées même si on a des difficultés de lecture et ne pas lire les livres prescrits bien qu'on ait les compétences pour le faire.

Comparer ce tableau et le précédent permet d'appréhender deux points : l'implantation de la (non-)lecture scolaire et d'éventuelles transformations de la pratique de la (non-)lecture scolaire chez ces élèves durant l'année de 2<sup>de</sup>.

On retrouve, parmi les 5 NLS (radicaux ou fréquents) à l'entrée en 2<sup>de</sup>, 4 NLS peu compétents en fin de 2<sup>de</sup> (Mathis, Yann, Iven et Julia). Ces élèves avaient donc déjà décroché de la lecture scolaire en fin de collège. Leur non-lecture apparaît donc plus implantée que chez des NLS compétents tels que Soig (IF 9) ou Lucie (IF 8). Seul un lecteur compétent, Antoine, déclarait une non-lecture scolaire fréquente dès l'entrée en 2<sup>de</sup>. On peut faire l'hypothèse, qu'il faudrait vérifier par une étude de plus grande ampleur, que le manque de compétences en lecture conduit à une non-lecture plus précoce.

Globalement, les pratiques ne semblent pas s'être modifiées en profondeur entre la fin du collège et la fin de l'année de 2<sup>de</sup>, quel que soit le niveau de compétence. En effet, 10 élèves ont une pratique de (non-)lecture scolaire identique en début et en fin d'année (chez les lecteurs peu compétents : Anna, LS, et Robin, NLS exceptionnel/chez les lecteurs compétents : Elsa et Clément, LS, Alex, Louis et Maxime, NLS exceptionnels, Aymeric et Mathieu, NLS occasionnels, et Antoine, NLS fréquent). 10 ont une pratique dont je juge le changement trop peu important pour être significatif<sup>1</sup> (chez les lecteurs peu compétents : Zoé, lectrice scolaire, Maria et Valentin, NLS occasionnels, Mathis, Yann, Iven et Julia NLS fréquents ou radicaux/chez les lecteurs compétents : Hugo, LS, Lucie et Soig, NLS fréquents). Seuls 5 des 25 élèves étudiés voient leur pratique se modifier significativement entre le début et la fin de l'année de 2<sup>de</sup> : 3 élèves peu compétents en lecture et 2 élèves compétents. Nathan (IF 5) est le seul qui paraît s'être davantage engagé dans la lecture des œuvres imposées (il déclarait se dérober « parfois » à la lecture des œuvres imposées en début de 2<sup>de</sup> mais déclare avoir lu tous les livres de l'année) ; Sarah (IF 6) et James (IF 5), lecteurs peu compétents, qui déclaraient déroger « rarement » à la lecture scolaire, n'ont lu respectivement que deux et une des œuvres imposées en 2<sup>de</sup> ; Étienne (IF 9) et Lily (IF 5), lecteurs compétents, sont passés respectivement du statut de LS régulier (Étienne déclarait en début d'année ne jamais se dérober à l'obligation de lecture) au statut de NLS occasionnel, et de NLS exceptionnelle à celui de NLS fréquente. L'année de 2<sup>de</sup> a conduit 4 élèves à réduire leur pratique de lecture scolaire. C'est relativement peu pour affirmer que le lycée conduirait à un décrochage en lecture scolaire plus marqué que celui déjà à l'œuvre en fin de collège. Pour les 4 élèves dont la non-lecture scolaire s'est nettement accentuée, le facteur des compétences en lecture ne semble guère entrer en compte, puisqu'on compte parmi eux autant de lecteurs compétents que de lecteurs moins compétents.

Sarah et James, en entretien, n'expliquent pas la baisse de leur lecture scolaire par leur difficulté de lecture, même si leur manque de compétence est évoqué plusieurs fois comme un obstacle général à la lecture. Sarah avance la liberté découverte au lycée après plusieurs années passées dans un collège privé et James précise quant à lui « [s'] ouvrir à plus de trucs » (TDP 68) et disposer de moins de temps pour lire (TDP 64). Même si l'on ne peut pas écarter l'idée que les raisons évoquées soient une stratégie pour « sauver la face » plutôt que d'avouer des

---

<sup>1</sup> Ils changent de catégorie mais pour rejoindre la catégorie voisine, ce qui, dans la mesure où le second tableau consigne les réponses à un questionnaire qui enregistre une représentation de l'élève (l'élève devait juger s'il se dérobait jamais/rarement/parfois/souvent/toujours) alors que le premier tableau repose sur le décompte des œuvres lues ou non-lues durant l'année de 2<sup>de</sup>, ne me semble pas assez significatif pour en tirer la moindre conclusion.

difficultés peu valorisantes, tous deux font de leurs nouveaux modes de vie un facteur plus déterminant. Le changement de rythme de vie du lycéen par rapport au collégien pourrait également être à l'origine du désengagement de Lily dans la lecture scolaire mais il reste difficile de comprendre précisément pourquoi la non-lecture de Lily se développe au lycée. D'après son entretien, son expérience de non-lecture débute au collège par l'épreuve initiatique heureuse d'un contrôle de lecture réussi sans avoir lu l'œuvre (TDP 172). Elle invoque ensuite la « lassitude » (TDP 86 et 90) pour justifier l'abandon des œuvres imposées. Alors même qu'elle déclare avoir aimé le début d'*Andromaque* (TDP 88), elle n'est pas allée jusqu'au bout de l'œuvre. L'incitation est ressentie désormais pour elle comme une nécessité pour aller vers les livres (« J'aime bien qu'on m'impose de lire » TDP 204 et TDP 208) mais n'est pas suffisante pour lui permettre de les terminer. Un infléchissement de son goût pour la lecture et une fatigue liée à la charge de travail au lycée pourraient expliquer une non-lecture scolaire plus fréquente chez cette NLS classée parmi les convertis : « Y a plus de ch... faut travailler un peu plus, et c'est ... on termine souvent plus tard, on est plus souvent fatigué donc du coup j'ai moins le temps et le week-end j'ai pas vraiment envie de lire » (TDP 200). Le goût de l'étude se passe désormais pour elle de la pratique de la lecture. Pour Étienne, la baisse de la lecture scolaire s'explique par une baisse de la rentabilité de celle-ci, j'y reviendrai en mettant au jour la force du rapport au savoir. Pour ces 4 élèves, le niveau des compétences en lecture ne paraît pas être le facteur essentiel de la baisse de la lecture scolaire.

Si l'on observe des corrélations entre (non-)lecture scolaire et compétences de lecture, le facteur ne suffit pas à expliquer les conduites. À l'instar de l'influence de la pratique personnelle de la lecture, aucun automatisme entre lecture scolaire et compétences de lecture ne peut être établi. Des tendances se dégagent mais les résultats révèlent surtout la complexité du jeu de la (non-)lecture scolaire et la nécessité de considérer diverses forces qui influencent et expliquent les pratiques d'un individu toujours singulier. On voit avec Soig et James, que la contrainte scolaire, constitutive du rapport à l'école, doit être prise en compte.

## 2. Le rapport à l'école

Pour B. Charlot, le rapport au savoir se définit « comme une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produit du savoir » (1992 : 122). Dans l'étude sur le rapport au savoir et le rapport à l'école de collégiens de banlieue, menée avec E. Bautier et J.-Y. Rochex, l'équipe d'ESCOL montre comment pour certains d'entre eux

le rapport à l'école se construit en autonomie du rapport au savoir : « le rapport à l'école n'implique pas un rapport au savoir lui-même » (p. 133). Le sens conféré au travail scolaire se fonde alors sur des critères indépendants de l'acquisition de connaissances. L'engagement à l'école peut reposer, par exemple, sur la soumission à ses normes et à l'autorité scolaire. Il s'agit parfois simplement d'être en règle avec l'institution en faisant ce qu'il y est demandé. Dans la classe étudiée, sur les six élèves ayant lu l'intégralité du corpus imposé (Elsa, Zoé, Anna, Hugo, Clément et Nathan), seul Hugo n'est pas un pratiquant sans croyance. Pour les cinq autres, l'obligation de lecture apparaît déterminante dans leur pratique.

### 2.1. L'influence de l'intériorisation de la contrainte scolaire

Le poids de l'obligation scolaire est une force qui agit de façon déterminante sur cinq des six lecteurs scolaires de la classe. Zoé (IF 5), Anna (IF 4), Clément (IF 9), Elsa (IF 4) et Nathan (IF 5) lisent les œuvres imposées par devoir. Que cette tâche soit jugée difficile ou non, ces élèves parcourent les livres prescrits sans grand entrain mais en se conformant à leur métier d'élèves :

J'ai du mal mais je suis obligée de le faire parce que c'est pour le lycée, c'est obligatoire, donc du coup je me force et des fois ça me plait pas mais je le finis quand même. (Elsa, TDP 64)

Ça m'intéresse pas plus que ça mais c'est comme toutes les autres choses je suis obligée de m'y intéresser parce que c'est l'école. (Zoé, TDP 120)

Ben en général, je râle pas trop pour lire, ça me dérange pas spécialement, je sais qu'il faut les lire comme ça après... ça me dégoute pas ou quoi. Je sais qu'il faut les lire du coup je les lis. (Clément, TDP 48).

Depuis que je suis petite on me force à lire des livres qui m'intéressent pas trop. (Anna, TDP 18)

Le poids de la contrainte se lit dans ces lignes et explique que même les lecteurs en difficulté que sont Anna, Zoé et Nathan s'engagent dans cette tâche. Pour mettre en évidence le rôle déterminant de cette force, je ferai le portrait antithétique de deux lycéens, Nathan, lecteur scolaire, et Marine (IF 8) qui devient non-lectrice scolaire au deuxième trimestre de son année de 2<sup>de</sup>. Pour l'un, l'intériorisation de cette contrainte suffit à justifier la lecture scolaire ; pour l'autre, au contraire, la révolte qui naît au lycée contre des règles imposées par les adultes la pousse à se dérober à la lecture scolaire.

### 2.1.1. Nathan, la lecture scolaire à marche forcée

Nathan (IF 5) est un des six lecteurs scolaires de la classe. À l’instar d’Elsa, Zoé, Anna, Nathan, Hugo et Clément, il déclare avoir lu les cinq œuvres imposées de l’année, avouant tout de même avoir sauté quelques passages d’*Andromaque*. Le groupe formé par ces lecteurs scolaires n’est pas homogène : Hugo (IF 8), Clément et, dans une moindre mesure, Elsa, ont des compétences de lecture assurées, au contraire des trois autres, et Hugo est l’unique lecteur scolaire du groupe converti à l’enseignement de la littérature. Les cinq autres correspondent à la catégorie des lecteurs sans croyance, construite par C. Baudelot, M. Cartier, et C. Détéz (1999). Ils lisent les œuvres imposées par obligation, sans que cette pratique ne leur procure de plaisir et en y trouvant rarement intérêt. Leur bonne volonté et l’intériorisation de la contrainte motivent une lecture qui se fait avec une relative facilité pour Clément, et avec des efforts plus importants pour les quatre autres.

Les élèves, tels Nathan, lecteurs sans croyance, peu armés pour la lecture, qui s’appliquent à lire les œuvres imposées afin de remplir leur devoir scolaire, composent la moitié (3 sur 6) des LS de cette classe. Le portrait d’Nathan est révélateur du poids de la contrainte qui pèse sur ces lecteurs scolaires.

Petit lecteur extrascolaire, Nathan déclare en début d’année apprécier la lecture aussi bien dans le questionnaire destiné à son enseignante que dans le mien. Il voit en cette activité un moment de détente et il semble lire régulièrement : il possède une bibliothèque dans sa chambre et déclare la lecture de 20 livres ou plus par an. On pourrait donc être étonné que je le qualifie de « petit lecteur extrascolaire », mais ses résultats scolaires révèlent des compétences si fragiles en lecture, qu’elles expliquent qu’il se cantonne à un corpus précis. Pour Nathan, les œuvres se répartissent en deux catégories bien distinctes qui disent ses difficultés de lecture : les œuvres qu’il apprécie et qu’il lit, bandes dessinées de type Marvel et, plus exceptionnellement, « petits romans », et les œuvres qu’il rejette et qu’il qualifie de « gros livres » (TDP 8), citant à l’appui à la fois *Harry Potter* et les œuvres scolaires imposées. Les contradictions qui émaillent ses déclarations – ainsi il se déclare lecteur en début d’année dans ses questionnaires mais affirme en fin d’année en entretien : « J’aime pas trop la lecture » (TDP 4) – peuvent se comprendre à l’aune des différents corpus de lecture mais aussi de ses compétences et de son parcours de lecteur scolaire.

Nathan perçoit les œuvres scolaires essentiellement comme un ensemble de pages à lire. Il est ainsi capable en entretien de citer le nombre de pages de son édition d'*Andromaque* et le nombre de pages lues ou restant à lire de *Ma part de Gaulois*, lecture cursive en cours (TDP 110 et 38). Si ces données chiffrées ont une telle valeur pour Nathan, c'est parce que son premier réflexe face à une œuvre à lire est de calculer le nombre de pages à parcourir chaque soir afin d'avoir terminé l'œuvre dans le temps imparti par l'enseignant.

Moi chaque fois je vais directement à la dernière page pour regarder le nombre de pages. Ça me permet de savoir si je vais finir ou pas. Combien de temps il me faudra à peu près. (TDP 40)

Dans cette citation, Nathan n'exclut pas l'éventualité de ne pas aller jusqu'au bout d'une œuvre imposée. Mais la discipline rigoureuse à laquelle il s'astreint (« Ben chaque soir entre 21h et 22h je lis environ une quarantaine de pages et ça chaque soir », pour venir, par exemple, à bout des 260 pages de l'œuvre de Magyd Cherfi, TDP 50) ne l'a pas mis en défaut cette année. Il aurait pourtant de quoi décrocher puisqu'il juge les œuvres imposées répétitives (TDP 236) et qu'elles constituent, pour lui, une épreuve de compréhension. Il a ainsi dû accompagner sa lecture d'*Andromaque* de recherche de « traduction » (TDP 120), expression à entendre comme la recherche de définition de certains termes inconnus, mais qui en dit long sur les difficultés rencontrées. Il a dû aussi compter sur ses pairs pour comprendre que le colonel Chabert ne retrouvait pas sa femme à la fin du roman, comme il l'avait initialement compris, mais finissait son existence seul et abandonné (TDP 190). Lecteur en déroute, on comprend alors mieux que son gout pour la lecture se soit émoussé en fin d'année scolaire et qu'il avoue « [s'en] lasse[r] » (TDP 6) et « à force [en avoir] un peu marre quoi ! » (TDP 236). La pratique de la lecture scolaire résiste pourtant encore au découragement d'Nathan, qui se fait entendre lors de son entretien par autant de soupirs que ceux poussés par le NLS réfractaire Yann (six occurrences à la retranscription pour le premier contre sept pour le second). Partageant davantage de caractéristiques des NLS perplexes que des NLS réfractaires (il ne rejette jamais avec véhémence la lecture et l'enseignement de la littérature), il peine à trouver du sens à cet enseignement. Il s'avoue « déçu » (TDP 106) par les cours sur *Andromaque*. L'adjectif révèle une attente, qu'Nathan ne parvient jamais à expliciter, mais qui n'a pas été comblée : il lui a semblé qu'« on parlait plus autour d'*Andromaque* que du livre en soi » (TDP 88) et que « c'[était] un peu du temps perdu » (TDP 106). L'enseignement de la littérature le laisse démuni : « Je sais pas en fait ce qu'il faut noter en fait dans les cours. Et puis je sais pas trop ce qu'il faut apprendre » (TDP 222). Ni des compétences en lecture longue ni un gout pour les œuvres ou un sens attribué aux cours de littérature ne poussent Nathan à lire les œuvres

imposées. Aussi, je vois dans son rapport à l'école, et en particulier dans l'intériorisation qu'il a faite de la contrainte scolaire, le principal moteur de sa lecture scolaire. Comme Anna, Zoé et Elsa<sup>1</sup>, Nathan persévère dans cette pratique sans croyance, malgré ses difficultés, parce que la lecture est obligatoire. Lecteur scolaire, Nathan est un non-lecteur potentiel, d'une part parce qu'il comprend rarement les œuvres imposées, d'autre part parce qu'il est légitime de se demander jusque quand sa bonne volonté scolaire aura raison des obstacles qu'il rencontre. D'autres élèves rencontrés avant ou avec lui n'ont pas eu sa persévérance ou celle d'Anna (condamnée à relire les œuvres imposées pour les comprendre). Bilel, qui semble aller au charbon quand il ouvre un livre imposé (« J'arrivais pas à lire, quand on me demandait de lire *Les Métamorphoses* d'Ovide, je (*il souffle*), j'y allais sauf que j'avais vraiment du mal à comprendre l'histoire et tout », TDP 120) ou Tao<sup>2</sup> ont craqué plus tôt. Mathis (IF 3), NLS perplexe, voire Yann (IF 7), NLS réfractaire, apparaissent, par certains égards, comme des versions usées du LS qu'est encore Nathan.

### 2.1.2. *Marine, la non-lecture scolaire comme symptôme*

À l'opposé des élèves qui lisent les œuvres imposées parce que cette lecture est obligatoire, au moins trois élèves de la classe observée se dérobent à cette lecture précisément parce qu'elle est obligatoire. Iven (IF 4), Kévin (IF -1) et Marine (IF 8) délaissent les lectures imposées pour signifier leur opposition au système scolaire et plus largement au monde des adultes. Comme pour les LS cités plus haut, c'est bien leur rapport à l'école qui détermine leur (non-)lecture, mais ce rapport est marqué chez Iven, Marine et Kévin, par la rupture. La non-lecture devient alors un des symptômes de ce refus. Comme Kévin a un indice de fiabilité trop faible pour que je puisse m'appuyer sur ses déclarations, et que j'ai évoqué plusieurs fois Iven, je m'intéresserai ici à Marine.

Marine se définit comme une non-lectrice extrascolaire parce qu'elle considère ne pas lire assez (5 à 9 livres<sup>3</sup> par an) et surtout ne pas lire les genres légitimes, qu'elle nomme « les livres-livres » (débat, TDP 202), leur préférant la bande dessinée. Consciente des hiérarchies symboliques en littérature, elle avance comme « livre préféré » dans le questionnaire de son enseignante le roman *Oliver Twist*. Cette précision montre que Marine n'est pas aussi éloignée

---

<sup>1</sup> Elsa tire toutefois un profit particulier de la lecture (scolaire ou non) : elle agit, chez cette enfant hyperactive, comme un médicament. Elsa n'aime pas lire, souhaiterait pouvoir se passer de la lecture, mais sans lecture, Elsa ne parvient pas à s'endormir. C'est ce qu'elle déclare en entretien.

<sup>2</sup> Élèves rencontrés lors de ma recherche exploratoire dont les profils sont très proches de celui d'Nathan.

<sup>3</sup> Décompte qui n'intègre pas les bandes dessinées et qui s'élève à 15-16 après correction.

du monde des livres qu'elle le laisse entendre parfois. Elle sait se repérer dans la bibliothèque collective (Bayard, 2007). La lecture fait encore partie de son univers comme elle le reconnaît, en entretien, déclarant lire « par période » (TDP 26) et toujours adoré la série *Titeuf* : « J'aime beaucoup les *Titeuf (rires)*, j'adore c'est trop bien » (TDP 38). Néanmoins, elle lit moins qu'elle n'a lu, faute de patience d'après elle, ce qui peut être interprété comme un premier signe de fragilité chez cette adolescente, pour laquelle l'ouverture d'un espace intime, par la lecture, se révélerait plus douloureux cette année.

Marine est une jeune fille qui a été jusqu'au début du lycée une élève sérieuse et appliquée : « Au début de l'année, j'étais... enfin pas une bonne élève mais j'essayais d'être une bonne élève » (TDP 142). Ainsi, elle ne se rappelle pas d'œuvres imposées qu'elle n'aurait pas lues au collège et affirme dans le questionnaire donné en septembre ne jamais s'être dérobée à cette obligation. Elle se souvient au contraire du plaisir qu'elle a eu à lire et étudier *L'Avare* en 5<sup>e</sup> assorti d'une réussite dont elle est encore fière : « En 5<sup>e</sup> j'avais travaillé sur *L'Avare* et j'avais ADORÉ mais vraiment ADORÉ ce livre, je me souviens j'avais eu 19 alors que tout le monde avait eu des notes pourries, moi j'ai eu 19 ! » (TDP 160). Les choses se modifient en 2<sup>de</sup> (« Maintenant, je m'en fiche ! » TDP 142) pour des raisons essentiellement liées à une crise identitaire que traverse Marine qui va quitter l'année prochaine la demeure de sa mère pour aller vivre chez son père à Bordeaux. De postures scolaire et réflexive, Marine passe à une posture de refus qui s'affirme dans la non-lecture des œuvres imposées (en plus d'une légère insolence en classe et d'absences fréquentes en fin d'année). Fâchée avec l'autorité, Marine se met à ne plus lire les œuvres imposées, comme à ne plus faire ses exercices de maths et à sécher quelques cours. Son parcours de lectrice scolaire bascule en milieu d'année. Même si elle n'avait pas relu *Andromaque* en septembre pensant que la lecture et l'étude de l'œuvre qu'elle avait faites en 4<sup>e</sup> suffiraient, elle s'était acquittée de son devoir en janvier, dévorant *Le Colonel Chabert* en trois jours (TDP 100) happée par le sort de ce personnage, dont il n'est pas exclu que la quête identitaire soit entrée en écho avec les préoccupations de cette adolescente. Dans la deuxième moitié de l'année, deux des trois œuvres imposées<sup>1</sup> (*Premier Amour* et *L'Odyssée d'une fille*) ne seront ni achetées ni lues. Le discours de Marine sur la lecture scolaire, par ses contradictions, rend compte de son mal-être. Alors même qu'elle déclare avoir adoré *L'Avare* et apprécié *Le Colonel Chabert*, elle juge à présent le corpus scolaire « chiant » (TDP 94). Quand on lui demande de parler d'une œuvre non-lue, elle répond d'une formule laconique :

---

<sup>1</sup> Elle lit la bande dessinée *Olympe de Gouges* donnée en lecture cursive et à présenter devant la classe (Bocquet, J.-L., & Catel (2017). *Olympe de Gouges*. Bruxelles : Casterman).

« Ben c'est un livre ! » (TDP 114). S'il y a évidemment beaucoup de provocation dans le discours de cette jeune fille (« Mes contrôles je sais pas où je les fous », TDP 140), provocation qui s'estompe d'ailleurs assez facilement, on comprend que le rejet des livres imposés est avant tout le rejet du monde des adultes – elle préfère sans doute pour cela se réfugier dans l'univers enfantin de la série *Titeuf* – et de leurs prescriptions. Ne pas lire les œuvres imposées pour Marine durant son année de 2<sup>de</sup>, revient à faire un pied de nez à ses parents et aux enseignants. Confrontée à des difficultés familiales, le rapport de Marine à l'école se détériore. Ne plus se conformer aux attentes scolaires devient pour elle une arme contre sa famille. La non-lecture scolaire se fait symptôme. Elle traduit une crise identitaire ; elle constitue un indicateur, chez cette élève, qui n'a par ailleurs aucune difficulté particulière avec l'écrit, de problèmes psycho-affectifs.

Ces deux portraits d'élèves témoignent du rôle que joue le rapport à l'école dans la (non-)lecture scolaire. Alors que l'intériorisation de l'obligation pousse Nathan (IF 5) à parcourir toutes les œuvres imposées, malgré ses difficultés et son peu d'appétence pour le cours de littérature, le rejet de l'école fait basculer Marine dans la non-lecture scolaire.

J'ai envisagé jusque-là le rapport à l'école indépendamment du rapport au savoir parce que l'un et l'autre sont parfois séparés. Le regard que les élèves portent sur les disciplines scolaires et les connaissances qui en sont constitutives ainsi que la valeur qu'ils leur accordent pourraient aussi expliquer les choix de pratique de (non-)lecture scolaire.

## 2.2. Le rapport au savoir

### 2.2.1. *Rapports utilitaire et stratégique*

Étudiant les nouveaux lycéens, E. Bautier et J.-Y. Rochex (1998) opèrent une distinction entre rapport utilitaire au savoir, tel qu'ils l'avaient mis en évidence dans leurs recherches antérieures sur le collège, et rapport stratégique. Ils repèrent un changement au lycée : le rapport utilitaire au savoir de certains adolescents cède la place à un rapport stratégique. Le rapport utilitaire met de côté la spécificité des savoirs disciplinaires et suppose une étanchéité entre le monde de l'école et le monde extrascolaire. Les élèves travaillent alors à l'école pour avoir de bonnes notes, pour avoir un bon métier sans « faire intervenir la médiation des savoirs » (Bautier & Rochex, 1998 : 126) ou dans un rapport d'autoréférentialité disciplinaire : ainsi, certains élèves lisent pour réussir les dictées. Le rapport stratégique consiste, lui, à privilégier une discipline plutôt qu'une autre en vue de son orientation. Par conséquent, les élèves justifient

leurs choix en faisant référence à des connaissances à acquérir, utiles pour telle ou telle orientation conseillée pour la profession envisagée. Le rapport stratégique suppose un projet voire un plan, exclu du rapport utilitaire. Ces rapports au savoir ne sont pas pour rien dans la (non-)lecture scolaire.

Le portrait que j'ai dressé de Mathieu (IF 3) montre que cet élève entretient un rapport utilitaire à la lecture scolaire. Avoir de bonnes notes constitue sa principale motivation et la force qui l'engage dans la lecture des livres prescrits, même si elle ne suffit pas toujours pour lire tous les livres ou aller jusqu'à leur terme. Valentin (IF 6), qui lit moins les œuvres imposées que Mathieu, achoppant à la complexité du corpus scolaire, déclare lire pour passer dans la classe supérieure (TDP 208). Tous deux entretiennent encore au lycée un rapport utilitaire au savoir. Celui-ci les pousse à ne pas négliger totalement la lecture scolaire. F. Dubet (1991) fait d'un tel rapport au savoir, une marque distinctive entre d'une part ceux qu'il nomme les « bons lycéens », enfants issus plutôt de la petite bourgeoisie et de la classe moyenne, et les « nouveaux lycéens », enfants des classes populaires qui n'accédaient pas au lycée auparavant, et d'autre part les « vrais » lycéens, les héritiers. Cette distinction peut paraître un peu trop schématique : les travaux de l'équipe ESCOL ont mis en avant les différences de rapport au savoir au sein d'élèves de milieux populaires, qui expliquent que ces derniers déjouent les déterminismes sociologiques. À l'inverse, il n'est pas exclu que certains héritiers, à l'heure où la culture lettrée perd de sa superbe, puissent entretenir un rapport utilitaire au savoir littéraire. Cette distinction signale, cependant, qu'une partie des lycéens entretient un rapport utilitaire au savoir, qui explique, pour Mathieu et Valentin, l'engagement dans la lecture scolaire. La conviction que les élèves liraient encore moins si aucune évaluation n'était programmée sur l'œuvre explique aussi le choix des enseignants de maintenir les épreuves sanctionnant la lecture. Le lien entre engagement dans la lecture et rapport utilitaire au savoir existe. Mais il demeure fragile puisqu'il repose sur la croyance chez l'élève en une relation entre lecture et réussite scolaires. Cette croyance a déjà été mise à mal à l'entrée en 2<sup>de</sup> pour Iven (IF 4), Maxime (IF 3), Lucas (IF 4), Aymeric (IF 4), Étienne (IF 9) et Lily (IF 5) qui ont connu soit une réussite chiffrée sans lecture, soit un résultat décevant malgré la lecture. L'expérience d'un contrôle de lecture raté pour un LS ou d'un contrôle de lecture réussi pour un NLS est fondatrice dans l'abandon ou du moins le recul de la lecture scolaire pour les élèves qui entretiennent un rapport au savoir utilitaire.

Le rapport utilitaire ne pousse à la lecture que tant que dure la croyance sur laquelle il se fonde. Cette limite explique qu' Irène (IF 4), NLS réfractaire, délaisse progressivement durant son année de 2<sup>de</sup> la lecture scolaire. Alors qu'elle lisait toujours les œuvres imposées au collège, elle s'initie à la non-lecture scolaire au lycée. Persuadée que la lecture améliore son orthographe, Irène cesse de lire les œuvres imposées dès lors que l'école ne propose plus de dictée et qu'elle juge son niveau de rédaction suffisamment satisfaisant pour se passer de cette activité. Elle entre alors, comme Antoine, dans un rapport stratégique au savoir qui lui fait délaisser la lecture scolaire au profit d'un travail accru dans les disciplines scientifiques. Elle pourrait faire sienne la déclaration d'Antoine qui justifie ainsi sa non-lecture : « Je me dis que ça ne me servira pas trop non plus donc je préfère mettre moins de temps sur ça et plus réviser les maths et la physique » (TDP 158). Basculer d'un rapport utilitaire à un rapport stratégique, peut, selon l'orientation envisagée, influencer la (non-)lecture scolaire. Dans une classe où seul un élève demandera la spécialité « Humanités, littérature et philosophie », la lecture scolaire a peu de rentabilité stratégique.

Que les élèves entretiennent un rapport stratégique ou utilitaire au savoir, un même principe d'efficacité (Dubet, 1991) est à l'œuvre chez les lycéens. Celui-ci ne doit pas être négligé pour comprendre le phénomène de non-lecture scolaire. À partir du moment où la lecture scolaire « ne sert à rien » (Shawky-Milcent, 2016), c'est-à-dire pour ces élèves-là, ne permet ni d'avoir de bonnes notes, ni ne les aide à obtenir l'orientation souhaitée, la non-lecture scolaire peut prospérer.

Le rapport au savoir a son rôle dans les pratiques de lecture scolaire. Je montrerai plus précisément avec deux élèves, Étienne (IF 9) et Léna (IF 7), comment le sens subjectif qu'un élève donne au savoir littéraire influence son parcours de lecture.

### *2.2.2. Étienne, une foi qui vacille*

Étienne (IF 9) est, avec Lily (IF 5), un des deux lecteurs compétents dont j'ai mis en évidence la baisse de la lecture scolaire en classe de 2<sup>de</sup>. Cet adolescent fait partie des meilleurs élèves de la classe observée. Il a obtenu son brevet des collèges avec mention très bien et sa moyenne en français se situe entre 11,83 et 15,5 tout au long de l'année. Il reconnaît lui-même arriver assez vite « à comprendre ce qu'un prof attend » (TDP 168). Il a l'esprit vif et s'exprime aisément aussi bien à l'oral, comme on l'a vu au chapitre 7 (cf. « Étienne ou la force de l'orateur »), qu'à l'écrit. Sportif, il lit essentiellement des revues concernant son domaine de

prédilection et le journal *L'Équipe* qu'achète régulièrement son père. Il avoue peu d'inclination pour la lecture « de livres de littérature » (TDP 12). Néanmoins, jusqu'au lycée, il s'est toujours acquitté des lectures scolaires, comme de tout autre devoir, poussé par un rapport utilitaire au savoir. Il indique en effet lire pour « éviter d'avoir des zéros » (TDP 140) sans tirer plaisir de ses lectures (il se souvient à cet égard de sa lecture de *Candide* en 3<sup>e</sup> comme d'une exception). Il avoue avoir du mal à entrer dans des fictions qui ne l'intéressent guère : « Parce que souvent les livres qui m'intéressent pas trop comme ça [comme les livres scolaires], j'ai du mal à m'mettre dedans et à vraiment / suivre l'histoire parce que j'ai du mal à me concentrer sur l'histoire / Même si je commence à le lire et si ça dure trop... » (TDP 62). Mais ses compétences de compréhension limitent les efforts à fournir pour parcourir l'ensemble des pages imposées. La tâche ne lui a pas jusque-là paru insurmontable et il est resté LS tout au long du collège. Son engagement dans la lecture scolaire se fragilise pourtant déjà au collège. Sa croyance en un lien entre lecture et résultats scolaires est mise à mal lorsqu'Étienne obtient de mauvaises notes à des contrôles de lecture sur des œuvres pourtant lues, ce qu'il juge « pas vraiment motivant » (TDP 28). Étienne peine à comprendre la variabilité de ses résultats aux évaluations sur les livres lus : « J'peux avoir de très bonnes notes comme je peux avoir de très mauvaises notes sur les livres » (TDP 34). Ces malentendus scolaires constituent une première brèche dans la foi qui pousse Étienne à lire les œuvres imposées mais, parvenu au lycée, il n'a pas encore délaissé la lecture scolaire. Ainsi, il s'efforce de lire la première œuvre imposée, *Andromaque*. Il franchit le pas vers la non-lecture à partir du deuxième trimestre de son année de 2<sup>de</sup>, faisant l'impasse sur *Le Colonel Chabert* et sur la lecture cursive *Siddhartha*, et ne lisant que quelques nouvelles de *L'Odyssée d'une fille*. Trois œuvres sur cinq n'ont donc pas fait l'objet d'une lecture intégrale. Que se passe-t-il au lycée pour qu'Étienne abandonne la lecture scolaire ?

Ce jeune homme, à la posture réflexive, que j'ai qualifié dans le chapitre précédent de NLS perplexe, ne trouve plus de sens à ses efforts. Il légitime son abandon par sa lassitude : « Au final à force de s'forcer, s'forcer ça devient un petit peu barbant » (TDP 110) qui cache à mes yeux l'absence de sens que revêt désormais pour Étienne la lecture scolaire. Même s'il ne faut pas négliger l'influence du climat de classe et de ses camarades NLS (et notamment Antoine), l'avancée en maturité joue un rôle dans son éloignement de la lecture scolaire. Lire parce qu'on y est contraint ne suffit plus chez ce jeune homme qui ne perçoit guère l'intérêt du travail sur les œuvres et dont la reconnaissance de la valeur patrimoniale des œuvres imposées se rapproche davantage de la doxa que d'une intime conviction : « J'me dis qu'en soi ça fait partie du patrimoine » (TDP 114), « Tu trouves que ça a un intérêt ou pas ? - J'en sais trop rien

en fait » (TDP 115-116). Le terme de « patrimoine » que brandit ici Étienne, comme il invoque aussi celui de culture, pourrait renvoyer à la constitution d'un sens subjectif mais ces termes sont davantage le reflet d'une doxa que de valeurs subjectivement construites

*Tu t'es jamais posé la question de savoir pourquoi on vous fait étudier ça ?  
À mon avis c'est pour la culture. / J'm'en rendrai compte plus tard à quoi ça sert  
mais pour l'instant j'en sais trop rien.  
D'accord. Et qu'est-ce que c'est pour toi la culture ?  
C'est ... / C'est savoir d'où viennent les choses, comment ça s'est passé. // Par  
exemple en histoire on apprend de la culture aussi parce que comme ça on sait d'où on vient,  
ce qui s'est passé avant nous, pour pas refaire les mêmes erreurs par exemple, pour pas  
retomber dans les mêmes choses. (TDP 111è à 120)*

Invité à définir ce qu'il entend par culture, Étienne doit se référer à une autre discipline que la littérature pour lui conférer un sens, difficilement transférable à la culture littéraire. Élève endossant souvent en cours une posture réflexive, il ne semble pas parvenu à construire un sens au savoir littéraire et à déplacer sa croyance sur d'autres objets que les notes. Le rapport utilitaire au savoir bascule alors dans un rapport stratégique. L'orientation en ingénierie robotique ou automobile ne justifie pas à ses yeux une lecture scolaire appliquée. Il s'essaie au deuxième trimestre à la non-lecture scolaire, avec succès, puisqu'il obtient sa meilleure moyenne de l'année les mois où il n'a lu aucune des œuvres imposées.

Au cours de sa scolarité, les croyances d'Étienne au sujet de la lecture scolaire se sont abimées. Celle de l'équivalence entre la lecture scolaire et la réussite a été entamée au collège et sera consommée au lycée. Celle de l'intérêt culturel, questionnée avec l'avancée en maturité, ne revêt pas de réelle signification. Alors même qu'Étienne était un lecteur scolaire jusqu'à son entrée au lycée, il n'est pas parvenu, par l'école, à construire un rapport fécond au savoir littéraire. Sa pratique, « pratique sans croyance » (Baudelot & Cartier, 1998), cède le pas à la non-lecture scolaire.

### *2.2.3. Léna, une croyance qui fait lire*

Léna (IF 7), s'oppose à Étienne à bien des égards. Lectrice extrascolaire, elle se reconnaît comme telle, aime lire pour « être dans sa bulle » et déclare lire entre 10 et 20 livres par an en plus des lectures imposées. Elle fréquente régulièrement une librairie (TDP 42) et a toujours un livre avec elle pour pouvoir s'y plonger dans les transports en commun. Elle affectionne tout particulièrement ce qu'elle nomme « les livres pour ados » (TDP 50), expression qui prouve que Léna parvient à situer les œuvres dans le champ littéraire. Lors de l'entretien, elle sort de son sac, le roman *Listen to your heart* de Kasie West. Le corpus scolaire

l'enthousiasme moins mais elle ne le rejette pas. Durant son année de 2<sup>de</sup>, elle a dû redoubler d'efforts pour lire les œuvres imposées. En effet, les compétences de lecture de Léna sont plus faibles que celle d'Étienne et elle s'est heurtée aux difficultés des livres prescrits. Elle a ainsi commencé puis abandonné *Andromaque*, tout comme *Le Colonel Chabert* et elle a lu *La Vie devant soi* en sautant des passages. Les justifications qu'elle avance face à sa non-lecture, toujours partielle et seulement occasionnelle, révèlent ses efforts pour lire le corpus imposé et les difficultés auxquelles elle est confrontée. Pour *Andromaque*, la langue, l'entremêlement des intrigues amoureuses (TDP 106) et les liens familiaux (TDP 198) sont présentés comme autant d'obstacles qui l'ont empêchée d'aller jusqu'au bout de la tragédie. Elle s'est également perdue dans l'intrigue du *Colonel Chabert* (« Au début ça allait et puis en plein milieu du livre je comprenais plus rien, je m'étais perdue dans l'histoire », TDP 80). Elle fait des passages descriptifs du roman de Gary la cause de ses difficultés de compréhension :

Je lisais par chaque début de chapitre et un petit peu la fin. Enfin, dès que je voyais qu'il y avait des gros textes qui étaient plus descriptifs, enfin je sais pas comment vous expliquer, qui étaient plus des détails que de l'histoire euh ben je passais en fait pour pas m'emmêler les pinceaux et j'allais aux dialogues ou les trucs comme ça.

*Et t'as réussi à comprendre l'histoire comme ça ?*

Oui, je comprenais. Ben je pense que ça m'aidait à mieux comprendre que si j'avais toutes les informations et que je mélangeais la [inaudible]. (TDP 216 à 218)

Les difficultés de lecture rencontrées expliquent une lecture parfois partielle, comme pour *La Vie devant soi* ou *Andromaque*, ou un abandon momentané de l'œuvre, comme pour *Le Colonel Chabert*. Pourtant, Léna n'a jamais baissé les bras face à la lecture scolaire. Comme Nathan, elle est une lectrice scolaire, malgré ses difficultés, mais contrairement à Nathan, qui lit sans comprendre, Léna s'interrompt quand elle ne comprend pas jugeant que « quand on comprend pas, on lit dans le vide, ça sert à rien, ça empire » (TDP 154). Capable de réguler sa compréhension et refusant que la tâche scolaire de lecture soit privée de sens, Léna a développé des stratégies pour pallier ses difficultés et parcourir, malgré tout, le corpus scolaire. Ainsi, son discours détaillant sa lecture de *La Vie devant soi* montre que sa non-lecture de certains passages du roman devient un levier pour ne pas perdre le fil de l'histoire. Elle appelle aussi souvent à l'aide son meilleur ami, Soig (TDP 111), NLS fréquent mais lecteur plus compétent, qui vient à son secours pour lever des obstacles de compréhension :

Ben j'ai essayé de lire et puis après j'ai demandé à mon meilleur ami et enfin il m'expliquait. À chaque fois c'est lui qui m'aide (*rires*).

*Ouais vous vous entraînez un peu ? Vous parlez des livres que vous lisez ?*

Ben on parle de tout. Enfin, pour mes devoirs c'est lui qui... et oui je lui ai demandé de m'expliquer et du coup j'ai rattrapé l'histoire avec ses explications et quand j'ai repris j'avais compris.

*Donc tu as repris la lecture [du Colonel Chabert] après ? T'as pas abandonné le bouquin ?*

Ben non j'avais compris. (TDP 82 à 86)

Interrompue dans un premier temps, la lecture du *Colonel Chabert* est reprise et terminée par Léna. Paradoxalement, c'est un NLS qui soutient la lecture d'une élève plutôt lectrice scolaire. Léna qui avait tout d'abord abandonné sa lecture du roman de Balzac faute de comprendre l'histoire ira jusqu'au bout de l'œuvre grâce à Soig.

Qu'est-ce qui pousse Léna à lire les œuvres imposées quand d'autres abandonnent pour moins que cela ?

On ne peut écarter l'influence de la personnalité de Léna. Élève sérieuse et travailleuse, elle déclare travailler au minimum une heure tous les soirs et beaucoup plus le weekend. Elle se rapproche de la catégorie du *forçat* dressée par A. Barrère – ces élèves pour lesquels le rapport travail/résultat ne joue pas en leur faveur – à l'opposé du *touriste* auquel Étienne correspond. Elle se présente aussi comme une élève qui n'aime pas ne pas comprendre (« Quand je comprends pas ça m'énerve », TDP 22) et sa persévérance contribue à favoriser sa lecture scolaire. Mais ce qui me semble déterminant pour comprendre que Léna ne bascule pas dans une non-lecture plus fréquente est son rapport au savoir littéraire. En effet, plusieurs éléments permettent de mettre au jour le sens subjectif qu'il a acquis chez Léna.

Tout d'abord, Léna est une des rares élèves de la classe dont la pratique de recherche d'informations sur les œuvres ne se réduit pas à la recherche de résumés. Elle recourt en effet de manière privilégiée à des analyses d'œuvres :

J'allais sur internet et je cherchais... y a des gens qui racontaient leur lecture et des résumés, ouais, des analyses. Je fais souvent ça. [...] Des analyses des gens / Enfin où ils parlaient... comme ce qu'on fait en cours. Pas juste où ils racontaient l'histoire mais où ils allaient plus loin. Ils se mettaient à la place de l'auteur tout ça. En plus des histoires de grammaire tout... la construction. (TDP 112 et 114)

Consciente que lire et étudier une œuvre ne se restreignent pas à en maîtriser la diégèse, Léna recherche des vidéos dans lesquelles non seulement des inconnus « racontent leur lecture » mais proposent aussi des analyses de textes. Pour *Andromaque*, ces analyses viennent combler sa non-lecture mais elles accompagnent aussi fréquemment sa lecture des œuvres. Elle m'explique que cette pratique lui permet d'avoir en cours « un coup d'avance » (TDP 138) et de profiter plus pleinement des explications données en classe. Pour l'exposé portant sur une lecture cursive, la présentation qu'elle fait avec Soig de *La Vie devant soi* ne se contente pas de

résumer l'œuvre et de donner brièvement un avis peu argumenté, comme le font ses camarades de classe, mais tisse des liens avec d'autres œuvres littéraires tout en tentant de donner un aperçu du style de Romain Gary. Cette distorsion par rapport aux autres exposés de la classe fait qu'à posteriori elle juge leur exposé « scolaire », consciente d'avoir proposé un travail différent :

Au début quand on a présenté, j'étais contente mais quand j'ai vu les présentations des autres, personne n'avait fait un truc aussi scolaire. En fait on avait parlé des figures de style, parce que je me rappelle que Romain Gary il utilisait plein d'exagérations et d'antithèses et je l'avais dit dans mon exposé et c'est vrai que personne ne parlait de l'écriture de l'auteur. Tout le monde parlait juste de résumé, personnages. Donc du coup je me suis dit, peut-être qu'on en a fait un peu trop pour un simple travail de présentation. (TDP 224)

*Et ça les antithèses, c'est quelque chose que toi tu avais repéré à la lecture ou c'est quelque chose t'as trouvé après dans les analyses que tu as trouvées sur internet ?*

J'ai repéré à la lecture. Enfin, je ... ça m'a sauté aux yeux. Enfin je pense qu'il y avait d'autres figures de style mais c'est celles qui étaient les plus présentes et j'ai repéré. (TDP 224 à 226).

Ces citations montrent que Léna est une lectrice sensible non seulement aux histoires mais aussi à la manière dont une œuvre est écrite. Elle porte un regard esthétique sur les œuvres et lit *littérairement*.

D'autres indices signalent que sa conversion ne porte pas seulement sur sa manière de lire mais aussi sur le corpus. Bien qu'elle préfère encore à 15 ans, les « livres pour ado », elle explore de manière autonome le corpus scolaire. Ainsi, durant son année de 3<sup>e</sup>, elle a acheté toutes les œuvres conseillées sur une liste par son enseignant (TDP 130) ; elle en a lu une bonne partie et les a travaillées par elle-même. Le corpus scolaire est donc entré dans ses pratiques de lecture, preuve d'une adhésion à sa valeur. Lorsqu'elle évoque *L'Odyssee d'une fille*, qu'elle a peu aimé, elle déclare : « Je le relirai pas on va dire » (TDP 74), ce qui porte à croire qu'il lui arrive peut-être même de relire des œuvres du corpus scolaire. Cela constituerait une preuve supplémentaire de l'intégration de leur valeur.

Léna a fait sienne la lecture littéraire ; elle reconnaît une valeur aux œuvres imposées : les pratiques comme les objets de l'enseignement de la littérature ont un sens pour cette élève. Ce rapport au savoir littéraire explique sa persévérance dans la lecture des œuvres imposées. Ces dernières lui semblent difficiles, mais elle s'acharne parce que cette lecture fait sens pour elle. Le rapport de Léna au savoir littéraire est une force d'engagement dans sa lecture scolaire.

#### *2.2.4. Un rapport au savoir littéraire fécond*

Les portraits d'Étienne et Léna montrent que le rapport au savoir n'est pas une force négligeable dans l'engagement dans la lecture scolaire. Comme Léna, Hugo et Louis s'engagent aussi dans la lecture scolaire poussés par leur croyance en l'intérêt du savoir littéraire. Néanmoins, cette force se heurte aux difficultés du corpus (pour Léna) voire même, pour Louis, au pouvoir d'attraction d'un voyage scolaire (« Pendant cette période-là [...] je pouvais vraiment pas prendre le temps de lire un livre », TDP 124). Des hiérarchies s'imposent dans l'esprit adolescent et un rapport au savoir fécond ne suffit pas toujours à faire lire.

Ainsi, quatre élèves précédemment étudiés, Lucie, Lily, Aymeric et Soig entretiennent eux aussi un rapport fécond au savoir littéraire, comme je l'ai montré en fondant ma catégorie de NLS convertis. Pour autant, ces élèves sont des NLS réguliers. Autrement dit, ils sont entrés dans une véritable logique d'apprentissage qui leur fait considérer les cours de littérature et certains exercices scolaires y afférant (commentaire et analyse de textes) comme l'occasion d'une activité intellectuelle formatrice, malgré leur non-lecture scolaire. Ils sont la preuve de la construction possible d'un rapport fécond au savoir littéraire en dehors de la lecture scolaire. En effet, ma catégorisation des NLS convertis a souligné que Soig, Lucie, Lily et Aymeric confèrent sens et valeur à la littérature et son enseignement, malgré leur non-lecture scolaire. Ils estiment tirer profit du cours de littérature, profit qui dépasse la note chiffrée, l'inquiétude de ne pas passer dans la classe supérieure ou de ne pas avoir l'orientation espérée, pour s'exprimer en termes de bénéfice personnel : apport de connaissances et construction identitaire.

Le rapport à la littérature et à son enseignement de Soig, Lily, Lucie et Aymeric s'est construit par l'histoire personnelle de ces sujets, histoire scolaire et extrascolaire, que je n'ai pas les moyens de retracer plus en détail. Le cours de français y a sa part. On peut faire l'hypothèse que les médiateurs rencontrés et les activités proposées ont joué un rôle déterminant. Comment expliquer autrement que Lucie, NLS depuis plusieurs années, trouve intérêt et profit à étudier des œuvres non-lues ?

E. Bautier et J.-Y. Rochex (1998) concluent leur ouvrage en opposant, chez les élèves en difficulté et chez les élèves en réussite scolaire, le rapport qu'ils entretiennent au langage. Quand les premiers considèrent le langage comme un médium transparent et un simple instrument d'expression, il est, pour les seconds, un lieu de questionnement et d'élaboration

d'une pensée qui s'interroge. Cela pourrait être une piste pour explorer davantage les différences constatées entre NLS. Alors qu'Antoine, Étienne ou Valentin expliquent, pour partie, leur rejet de la littérature par le fait de ne pas parvenir à s'intéresser à un événement qui n'a pas eu lieu ou qui ne pourrait pas avoir lieu, Lucie, Lily et Soig accèdent à la fonction symbolique de la littérature. À ce titre, les NLS convertis n'excluent pas la littérature de leur champ de représentation des savoirs, place que d'autres élèves lui refusent. Celle-ci n'est pas, pour les NLS convertis, un moyen de divertissement – ce qui explique qu'ils ne lisent pas – elle est perçue comme un outil de saisie et d'interrogation du réel qui a des choses à leur apprendre. Aussi, trouvent-ils intérêt à entendre parler des œuvres non-lues et s'engagent-ils subjectivement dans leurs productions sur les livres prescrits. Lucie comme Soig soulignent tous deux leur goût pour la fiction audiovisuelle (séries et films), manifestation supplémentaire de la valeur qu'ils accordent à la fiction.

Loin d'être un concept-solution, le rapport au savoir doit être appréhendé comme un concept-problème (Beillerot 1996, cité par J-Y Rochex 2004). Ce qui m'intéresse n'est pas tant de définir le rapport au savoir qu'entretient tel ou tel élève que d'utiliser ce concept pour repérer les différences et les ressemblances entre des élèves LS et des élèves NLS. Lucie, Soig, Aymeric ou Lily, NLS, ont un rapport au savoir littéraire aussi fécond que Léna, LS régulière (NLS exceptionnelle), et beaucoup plus fécond que des LS tels qu'Nathan, Clément, Étienne ou Irène. Parce que ces derniers se forcent ou se sont forcés à lire en pensant en tirer des profits pragmatiques et purement utilitaires (avoir des bonnes notes, passer dans la classe supérieure, maîtriser l'orthographe) ou exclusivement pour se conformer à une obligation scolaire, ces élèves entretiennent un rapport au savoir littéraire marqué par la douleur, pour Nathan, ou par l'insignifiance. Les premiers au contraire, qui ont pris la liberté de se détacher de cette contrainte scolaire, ont trouvé une signification subjective à l'enseignement de la littérature. Je ne veux pas faire par là de la non-lecture la raison grâce à laquelle ils ont trouvé un sens au savoir littéraire. D'autres NLS prouvent le contraire. Néanmoins, contraints de déplacer les finalités de l'enseignement de la littérature vers d'autres fins que la lecture du corpus scolaire, Lucie, Aymeric et Lily ont su trouver dans d'autres usages du texte littéraire des raisons qui fondent son intérêt et sa valeur.

## Conclusion de la quatrième partie

Cette partie s'est ouverte par la constitution de trois catégories de NLS, les NLS convertis, les NLS perplexes et les NLS réfractaires. Cette catégorisation a mis en évidence la diversité des NLS qui ne peuvent être appréhendés comme un ensemble homogène. Cette catégorisation a révélé des rapports à la littérature et à son enseignement très différents entre les NLS convertis et les NLS réfractaires. Alors que les premiers trouvent sens à l'enseignement de la littérature et parviennent à en tirer profit, les seconds rejettent un enseignement dont ils ne perçoivent pas les enjeux et se retirent subjectivement des discours produits sur les œuvres. Le rapport au savoir, et en particulier au savoir littéraire, est une des forces analysées dans le dernier chapitre de cette partie, pour expliquer les comportements de lecture et de non-lecture scolaires. En effet, s'il ne fait pas lire Soig, Lucie, Aymeric et Lily, il peut tout de même expliquer le comportement de LS tels que Léna, Hugo ou Louis. En m'appuyant sur des critères émergeant dans ma catégorisation des NLS, j'ai cherché à étudier plus précisément l'influence du rapport au savoir, du rapport à l'école, des compétences de lecture et de la lecture privée dans les pratiques de lecture scolaire. En analysant la lecture privée, j'ai mis en évidence le fait qu'on avait plus de chance de recruter des NLS parmi les élèves n'ayant pas de pratique de lecture privée. De même les compétences de lecture influent positivement sur la pratique de la lecture scolaire. Pourtant, ces deux critères sont insuffisants pour expliquer les comportements car on ne repère aucun automatisme entre lecture privée et/ou compétences de lecture et lecture scolaire. Aussi, j'ai souligné l'influence du rapport à l'école : 5 des 6 lecteurs scolaires lisant essentiellement par obligation. Enfin, le sens conféré à la littérature et son enseignement (ses produits : le corpus scolaire ; sa modalité de lecture : la lecture littéraire) explique aussi pourquoi une élève telle que Léna poursuit sa lecture des œuvres imposées, malgré les difficultés auxquelles elle se heurte, et pourquoi un élève tel qu'Étienne l'interrompt, malgré ses compétences. L'influence de ces différentes forces et les tensions qu'elles entretiennent entre elles expliquent la diversité des comportements et des parcours.

En mettant en évidence que le rapport au savoir littéraire de LS tels que Léna ressemble à celui des NLS convertis, cette partie interroge les conditions de la constitution de ce rapport, qui peut se réaliser hors de la lecture scolaire.



# Conclusion

## Bilan

Partant du constat que peu de recherches avaient porté leur attention sur la non-lecture scolaire, alors même que le phénomène était au cœur des préoccupations des enseignants confrontés à l'injonction institutionnelle de faire lire les élèves, mon travail a cherché à combler un vide. Il m'a semblé utile, en suivant durant une année scolaire une classe de 2<sup>de</sup>, de documenter la non-lecture scolaire. Mon étude a été guidée par la volonté de comprendre qui sont les NLS et d'analyser leurs pratiques. En mettant en relation pratiques d'enseignement et pratiques de NLS, j'ai tenté d'interpréter leurs choix et leur manière de travailler. L'enjeu était donc d'éclairer les logiques et les processus à l'œuvre dans la non-lecture scolaire.

Cette étude nécessitait de recueillir les données auprès des principaux acteurs, les NLS, et, pour ce faire, de les distinguer des LS. Deux limites sont inhérentes à cette démarche. La première, méthodologique, est constitutive de toute approche fondée sur les dires des acteurs. Même si des précautions de méthode ont été prises pour pallier la fragilité de données reposant sur le déclaratif, il a fallu composer avec les hésitations, les contradictions et sans doute les mensonges des participants. La seconde, théorique, consiste en la porosité entre lecture et non-lecture. Ces dernières ne forment pas deux territoires distincts et l'on a vu que « de nombreuses formes de rencontre avec les textes se situent en réalité dans l'entre-deux » (Bayard, 2007 : 15). Un autre classement que celui retenu (LS / NLS) aurait pu être préféré. J'ai pourtant choisi de trier les élèves en lecteurs et non-lecteurs des différentes œuvres imposées, jugeant qu'il s'agissait d'un mal nécessaire pour mieux appréhender la non-lecture scolaire. Cette distinction a pu être particulièrement difficile à réaliser dans certains cas, et les choix opérés, fondés sur des critères exposés dans ma seconde partie, pourront être jugés contestables. L'outil construit a toujours été pensé comme un instrument heuristique, certes imparfait, mais nécessaire, pour chercher à comprendre les logiques complexes des pratiques des lycéens peu occupés à la lecture scolaire.

Le premier résultat que fait apparaître cet outil, dans le panorama de la classe de 2<sup>de</sup> suivie et dans le parcours de chaque élève, est précisément que lecture et non-lecture scolaires doivent être appréhendées comme un continuum de pratiques. Seuls deux élèves de la classe

présentent une pratique de lecture ou de non-lecture homogène quels que soient les livres prescrits et quels que soient les moments de l'année. Tous les autres se déplacent dans le territoire de « l'entre-deux », lisant plus ou moins selon les œuvres et selon les périodes de l'année.

En s'intéressant aux lycéens les moins occupés à la lecture scolaire, mon travail a mis en évidence le recours, hors de la classe, à des substituts à la lecture, au premier rang desquels le résumé, qui répond le mieux aux attendus scolaires. Parce que l'école consacre une part importante à la maîtrise de la diégèse (principaux événements d'une intrigue, rôle et caractérisation des personnages), les lycéens, forts de leur expérience scolaire, apprennent à raconter l'histoire et à évoquer les personnages principaux en dehors de la lecture de l'œuvre. Cette acception limitée de la compréhension d'une œuvre, la restreignant aux ressorts de l'histoire, conditionne des pratiques d'enseignement que les NLS savent aussi exploiter pour pallier leur non-lecture. Que la compréhension soit considérée comme une fin ou comme un prérequis à l'étude d'une œuvre, la classe constitue un terrain privilégié pour pallier sa non-lecture et se construire un texte de lecteur de non-lecteur.

Cependant, tous les NLS ne se saisissent pas à l'identique des ressources dont ils disposent pour construire un discours sur l'œuvre non-lue. Étudier ce que dit ou ce qu'écrit un élève évoquant une œuvre non-lue permet de percevoir la diversité des NLS. Celle-ci s'exprime non seulement dans le travail du NLS (en classe ou en dehors de la classe) mais aussi dans la manière dont une œuvre, non-lue, peut affecter un élève. Il est des rencontres fructueuses qui se font malgré la non-lecture ou précisément dans la non-lecture. Quand certains NLS se sentent peu concernés par les séances sur les livres prescrits, d'autres s'investissent dans les échanges en classe, s'engagent subjectivement dans leurs productions écrites ou orales sur l'œuvre non-lue, dont ils conservent des traces, indices d'une relation esthétique possible voire d'une appropriation en cours. Tous ne tirent pas, hélas, les mêmes bénéfices de l'enseignement de la littérature.

Mon travail aboutit donc à une catégorisation des NLS où se lit un rapport à la littérature et à son enseignement fort différent d'une catégorie à l'autre. Ainsi, les NLS convertis nourrissent un rapport fécond et serein à la littérature et son enseignement. Bien qu'ils ne lisent pas, ou peu, les œuvres imposées, ils tirent profit d'un enseignement qu'ils apprécient et qu'ils considèrent comme formateur. À l'opposé, les NLS réfractaires entretiennent à l'enseignement de la littérature un rapport conflictuel, rejetant souvent en bloc lecture et discipline littéraire,

dont ils ne perçoivent ni le sens ni l'intérêt. La troisième catégorie, catégorie intermédiaire, regroupe les NLS perplexes, dont le rapport mouvant et inquiet à la discipline témoigne d'une quête de sens non-aboutie.

### Perspectives pour la recherche et l'enseignement

Cette recherche permet de quitter la figure du non-lecteur scolaire fantasmé pour découvrir des non-lecteurs scolaires réels. Par leur meilleure connaissance, elle espère aider à construire des leviers didactiques pour engager davantage les élèves dans la lecture scolaire.

La typologie à laquelle aboutit ce travail, et qui gagnerait encore à être affinée notamment par des données sociologiques<sup>1</sup>, révèle, en la figure du NLS converti, qu'un rapport fructueux à l'enseignement de la littérature est possible malgré la non-lecture scolaire. Ce constat ouvre une nouvelle voie pour la didactique de la littérature, à côté de celle qui cherche comment engager les élèves dans la lecture. En effet, il serait intéressant de comprendre, en retraçant l'histoire personnelle et scolaire de ces élèves, les conditions de cette conversion. Pour cela, le dialogue entre des champs différents, didactique de la littérature, sociologie et sciences de l'éducation semble particulièrement utile, comme le soutiennent P. Richard-Principalli et J. Crinon (2018), recherchant « des pistes possibles pour un enseignement de la littérature plus équitable » (p. 157). La question de la relation des NLS aux œuvres étudiées mériterait également d'être approfondie afin de la cerner plus précisément qu'elle ne l'est dans mon étude et pour évaluer les dispositifs qui la favorisent.

L'étude des relations entre lecture scolaire et lecture privée, compétences de lecture, rapport à l'école et rapport au savoir, qui clôt mon travail, laisse entrevoir la complexité de ces relations et des tensions entre des forces qui influencent la lecture scolaire des élèves. L'enseignant n'a pas prise à part égale sur chacune d'entre elles. Sur les quatre forces repérées, il apparaît peut-être plus facile d'agir sur la construction des compétences de lecture et sur le rapport à l'enseignement de la littérature, plutôt que de chercher à agir sur une activité, la lecture à la maison, qui, dans l'espace-temps où elle est reléguée, échappe au contrôle de l'enseignant.

---

<sup>1</sup> Je rappelle que les services du Rectorat de Montpellier, contactés pour autoriser cette recherche, ne m'ont pas autorisée à questionner les élèves sur la profession de leurs parents et que j'ai dû ôter cet item de mes questionnaires.

Faut-il alors renoncer à la lecture obligatoire ? Mon travail ne s'érige évidemment pas en éloge de la non-lecture scolaire. D'ailleurs, 5 des 6 lecteurs scolaires lisent essentiellement par obligation.

Ma recherche permet cependant d'interroger la responsabilité de l'école dans le phénomène de la non-lecture et de réfléchir aux moyens de mieux former les élèves, en visant à multiplier plutôt les convertis que les réfractaires.

**Concernant l'enseignement de la lecture**, l'école a évidemment une responsabilité dans la formation des NLS réfractaires acculés à la non-lecture faute d'avoir les compétences pour lire les œuvres imposées. Certains adolescents rencontrés lors de cette recherche disent de vive voix ou à demi-mots leur souffrance face à une tâche qu'ils ont abandonnée faute de parvenir à la réaliser<sup>1</sup>. Quand rien ne se joue d'autre dans la lecture que la mésestime de soi, mieux vaut sans doute, comme Yann ou Julia, y renoncer. D'autres élèves, je pense à Nathan et Anna, poursuivent cette tâche aveugle, s'échinant à lire sans comprendre, cherchant parfois des aides en dehors de la classe, trouvant parfois de l'aide auprès de leur professeur, mais déployant des efforts pour une non-lecture qui ne dit pas son nom, qui les abîme plus qu'elle ne les nourrit. Ne pas être parvenue à apprendre à lire à ces élèves constitue un échec de l'école. Imposer aux élèves, au collège<sup>2</sup> ou au lycée, une lecture autonome, sans prévoir d'accompagnement au fil de l'œuvre, paraît bien dommageable.

Les dispositifs d'escorte de la lecture, y compris pour les lycéens, sont indispensables. Des outils, tels que le carnet de lecteur, désormais requis en classe de 1<sup>ère</sup>, ou encore les journaux de personnages, vont en ce sens. Pour qu'ils représentent une aide et que les élèves s'en saisissent, il semble important d'autoriser les lecteurs à y inscrire aussi bien leur dégoût que leur plaisir, leurs erreurs, leurs errances ou leurs renoncements. Construire ces objets en lieux authentiques de réception du sujet apprenti lecteur n'évitera sans doute pas que certains NLS ne les détournent de leurs fonctions pour faire croire à leur lecture des œuvres imposées. On peut néanmoins espérer qu'ils relieront davantage l'enseignement à l'expérience de lecture des LS.

---

<sup>1</sup> La conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre du CNESCO (2016) rappelle qu'un élève sur cinq est en grande difficulté en lecture à la fin du collège (source PISA 2012). Dossier de synthèse disponible en ligne : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf)

<sup>2</sup> S. Bonnéry (2007) rend compte d'une telle pratique en 6<sup>e</sup> et aucun des élèves de la classe ne parvient à lire seul *Bilbo le Hobbit*.

En effet, la lecture est rarement considérée à l'école pour ce qu'elle est. Activité fragmentaire, faite de sauts, de pause et de détours, oublieuse de la fable (Louichon, 2009) et collecte d'*insights* (Petit, 2002), elle s'accommode mal de certains exercices scolaires tels que les contrôles de lecture ou autres questionnaires délaissant l'activité du lecteur au profit d'enregistrement de données que celui-ci est censé consigner dans sa boîte noire. Les travaux sur le « sujet lecteur » cherchent à réparer cela, mais ils irriguent encore trop peu les pratiques (Brunel, 2013) pour que la parole du lecteur réel soit suffisamment prise en compte en classe. Si le texte du lecteur de la classe reste celui de l'enseignant ou reste une production dans laquelle les LS ne reconnaissent pas l'œuvre lue, l'engagement des élèves dans la lecture a peu de chance de progresser.

S'interroger sur la parole que l'on attend des élèves sur les œuvres reste nécessaire. Les propos de S. Suffys (1999) résonnent toujours avec mon étude :

Quelles paroles attend-on [des élèves] ? La leur ne semble intéresser personne si elle n'est pas parole attendue. Elle étonne même par sa naïveté, son absence de références et d'exhaustivité. Elle désarçonne par son aspect immature, son manque de méthode, de vocabulaire, elle irrite par son incapacité à dire l'essentiel. Si savoir lire = savoir parler à propos du texte, comment préparer les élèves à cette parole à propos de, sur le texte ? N'y aurait-il pas quelque imposture à leur faire croire, comme à leurs parents, que l'important est de lire [...] ? (p.136)

**Concernant l'enseignement de la littérature**, il pourrait être utile de réfléchir, pour le lycée général et technologique, à d'autres modalités de lecture/étude de l'œuvre que la lecture cursive et l'œuvre intégrale. Les programmes du lycée professionnel envisagent depuis plusieurs années des parcours dans les œuvres, à l'instar de pratiques en vigueur au primaire mais plus rares dans le secondaire. L'exemple des NLS convertis montre que lire moins ne préjuge pas des profits que l'on peut tirer d'une œuvre. J'ai montré, dans un article portant sur le cycle 3 (Eugène, 2020), que la modalité de lecture choisie par l'enseignant (lecture intégrale ou lecture partielle de l'œuvre) ne préfigure pas la place que ce dernier accorde à l'ensemble de l'œuvre lors d'une séance sur l'extrait. La nécessité de prendre en compte l'ensemble peut être ressentie avec plus d'acuité, lorsque celui-ci n'est que partiellement connu que lorsqu'il est supposé connu de tous. La non-lecture scolaire, partielle et didactiquement pensée, ouvre une voie intéressante. Dans l'étude de C. Augé (2020), les interactions entre pairs, respectivement lecteurs de scènes différentes d'une même tragédie de Racine, engagent le groupe dans un travail de compréhension et d'interprétation de l'ensemble.

La catégorie des NLS perplexes traduit l'embarras de ces élèves tournés vers la recherche d'un sens à conférer à cette discipline. À l'entrée au lycée, l'identité de ce qui n'était encore qu'un domaine dans une discipline découpée le « français » (Chervel, 1998) et qui devient le cœur de l'enseignement disciplinaire, après le cycle 4, ne semble pas construite pour beaucoup d'élèves de la classe observée. La conscience disciplinaire qu'ils en ont (Reuter, 2007), c'est-à-dire « la manière dont [...] [ils] (re)construisent [la] discipline » (§2) est marquée par un faible degré de clarté et de pertinence pour la littérature. Alors qu'un domaine tel que l'étude de la langue se présente comme un repère pour certains dans le cours de « français », puisqu'ils en identifient aisément les contenus, les exercices et en comprennent les finalités, le cours de littérature reste abscons pour eux. Ils peinent à saisir les enjeux d'un discours sur les œuvres (si ce n'est pour en raconter l'histoire). Les exercices, comme la lecture analytique (Plissonneau et al., 2017), sont mal identifiés. Ainsi, même s'il leur arrive de prendre part et de prendre plaisir à certains dispositifs, comme les débats interprétatifs, ceux-ci sont souvent perçus comme des fins, et non comme des moyens au service de la construction personnelle. Il apparaît donc nécessaire de les aider à construire l'identité de la discipline « littérature » pour éviter la bascule des NLS perplexes vers la catégorie des NLS réfractaires, et pour limiter le nombre de NLS réfractaires. Encore faudrait-il pour cela que les finalités de la discipline, fassent l'objet d'un consensus et que la conscience disciplinaire des premiers acteurs, les enseignants, soit claire. Les tensions dans les représentations et les finalités de cet enseignement ne facilitent pas la construction d'une conscience disciplinaire chez les élèves, dont ils ont pourtant besoin.

Enfin, la catégorie des NLS convertis témoigne de la réussite de l'école à rallier des NLS à la littérature. Certes, ces élèves ne la lisent pas – mais combien d'adultes lisent les œuvres composant le corpus scolaire ? – mais ils lui reconnaissent une valeur, valeur symbolique de ses produits, valeur formative des exercices et des pratiques sur lesquels repose son enseignement et valeur du savoir littéraire. Cette adhésion se fait en dehors de la lecture intégrale de l'œuvre parce que la littérature est un ensemble de pratiques de sociabilité autour du livre, dont la lecture de l'œuvre ne constitue qu'une part. C'est bien grâce à ce qui se passe en classe que ces élèves tirent profit des œuvres qu'ils n'ont pas lues. La formation personnelle, la construction de soi et la rencontre avec autrui ne s'élaborent pas seulement dans le dialogue silencieux du lecteur avec le texte, mais aussi dans le dialogue entre soi et les autres au sujet d'une œuvre, lue ou non, ou dans la rencontre avec un morceau de l'ensemble non-lu. Il ne faudrait en effet pas croire que le texte est le grand absent de la relation entre l'œuvre et le NLS.

Celui-ci est présent grâce à l'étude d'extraits ou grâce aux différents livres (livre-fantôme, livre évoqué) ou textes (texte de lecteur, texte du lecteur de la classe, texte de lecteur du non-lecteur) qui surgissent en classe, et qui ne sont jamais, comme la lecture, que des reconfigurations de l'œuvre originelle.

Enseigner la littérature à des non-lecteurs scolaires ? La partie est loin d'être perdue d'avance.



# Bibliographie

## Œuvres littéraires citées

- Balzac, H. de. [1844] (2009). *Le Colonel Chabert*. Paris : Garnier Flammarion.
- Bocquet, J.-L., & Catel (2017). *Olympe de Gouges*. Bruxelles : Casterman.
- Cherfi, M. (2016). *Ma part de Gaulois*. Arles : Actes sud.
- Dai Sijie. (2000). *Balzac et la petite tailleuse chinoise*. Paris : Gallimard.
- Eco, U. (1990). *Le Nom de la Rose*, Paris : Grasset.
- Fombelle , T. de (2012). *Victoria rêve*. Paris : Gallimard jeunesse.
- Gary, R. [1975] (2017). *La Vie devant soi*. Paris : Belin-Gallimard.
- Gautier, T. (1880). *Les Jeunes France*. Paris : Charpentier. [en ligne [https://fr.wikisource.org/wiki/Les\\_Jeunes-France](https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Jeunes-France)]
- Gracq, J. (1967). Carnets du grand chemin. Dans *Œuvres complètes* (Vol. II). Paris : Bibliothèque de la Pléiade.
- Hesse, H. [1922] (1975). *Siddhartha*. Paris : Le livre de poche.
- Mac Orlan, P. (1997). *Les clients du Bon Chien Jaune*. Paris : Gallimard jeunesse.
- Maupassant, G. de. [1883] (2012). *L'Odyssée d'une fille et autres aventures amoureuses*. Paris : Libro.
- Miller, H. (2007). *Lire aux cabinets ; (précédé de) Ils étaient vivants et ils m'ont parlé*. Paris : Gallimard.
- Montaigne, M. de [1580] (1998). *Les Essais*. Paris : Pocket
- Musil, R. (1995). *L'Homme sans qualités*. Paris : Seuil.
- Némirovsky, I. [1927] (2005). *Un enfant prodige*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Pennac, D. (1985). *Au bonheur des ogres*. Paris : Gallimard.
- Racine, J. [1667] (2004). *Andromaque*. Paris : Hâtier.
- Sartre, J.-P. [1964] (2000). *Les mots*. Paris : Gallimard.
- Soljenitsyne, A. [1978] (2018). *Le premier cercle*. Paris : Laffont.
- Tourgueniev, I. [1860] (1976). *Premier Amour*. Paris : Le Livre de poche.

## Théories de la littérature et de la lecture, linguistique, philosophie

- Bakhtine, M. (1929). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- Barthes, R. (1973). *Le Plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2000). *Comment améliorer les œuvres ratées*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2007/2010). *L'affaire du chien des Baskerville*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2009). *Le plagiat par anticipation*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2010a). Comment j'ai fait régresser la critique. Dans L. Zimmermann, *Pour une critique décalée, autour des travaux de Pierre Bayard* (pp. 19-37). Nantes : Éditions Cécile Default.
- Bayard, P. (2010b). *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2015). *Aurais-je sauvé Geneviève Dixmer ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Briand, D. (2011). De la littérature à l'art, l'érudition hantée par les « fantômes imprécis qui y circulent ». *Lecture littéraire*, (11), 113-125.
- Cabral, M. de J., Laurel, M. H. A., & Schuerewegen, F. (2014). *Lire de près, de loin : Close vs distant reading*. Paris : Classiques Garnier.
- Charles, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil.
- Cim, A. (1905). *Le Livre*. Paris : Flammarion.
- Compagnon, A. (2013). *Une question de discipline, entretiens avec J.-B. Amadiou*. Paris : Flammarion.
- Decout, M. (2021). *Éloge du mauvais lecteur*. Paris : Éditions de Minuit.
- Dufays, J.-L. [1994] (2010). *Stéréotype et lecture*. Liège : P. Mardaga.
- Eco, U. (1985). *Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs Lector in fabula*. Paris : Librairie générale française.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil.
- Gervais, B. (1992). Les régies de la lecture littéraire. *Tangence*, (36), 8-18.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Sprimont : Pierre Mardaga.
- Jarrety, M. (2001). *Lexique des termes littéraires*. Paris : Gallimard.

- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Traduction par C. Maillard, Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jouve, V. (1993). *La Lecture*. Paris : Hachette.
- Jouve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Colin.
- Lojkine, S. (2007). La bibliothèque comme dispositif. La non-lecture selon P. Bayard. *Acta Fabula*, 8(2). Repéré à <http://www.fabula.org/revue/document2983.php>
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.
- Marx, W. (2020). *Vivre dans la bibliothèque du monde*. Paris : Fayard.
- Montalbetti, C. (2010). Du chevalier au joker. Dans L. Zimmermann, *Pour une critique décalée, autour des travaux de Pierre Bayard* (pp. 49-59). Nantes : Edition Cécile Default.
- Moretti, F. (2001). Hypothèses sur la littérature mondiale. *Études de lettres*, (258), 9-24.
- Moretti, F. (2008). *Graphes, cartes et arbres : Modèles abstraits pour une autre histoire de la littérature*. Paris : Les Prairies ordinaires.
- Pennanech, F. (2010). « Du discours métacritique » : Tour d'horizon de la critique telle que la pratique Pierre Bayard. Dans L. Zimmermann, *Pour une critique décalée, autour des travaux de Pierre Bayard* (pp. 177-196). Nantes : Éditions Cécile Default.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*. Paris : Éditions de Minuit.
- Swoboda, T. (2011). Perspectives de la non-lecture : entretien avec Pierre Bayard. *Cahiers ERTA*, (2), 255-265.
- Tarasewicz, P. (2011). Devenir le non-lecteur. *Cahiers ERTA*, (2), 39-44.
- Thibaudet, A. (1930). *Psychologie de la critique*. Paris : Nouvelle revue critique.

## Histoire de la lecture, sociologie, psychologie, anthropologie et sciences de l'éducation

- Al Karjousli, S. (2011). Je ne sais ni lire ni écrire mais « j'ai lu le Coran ». *Cahiers ERTA*, (2), 129-139.
- Aquatias, S. (2019). Cultures juvéniles, lecture et lecteurs. *Le Français aujourd'hui*, (207), 19-27.
- Baccino, R. (2011). Lire sur internet, est-ce toujours lire ? *Bulletin des bibliothèques de France*, (5), 63-66.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*. Paris : Presses universitaires de France.

- Baudelot, C., & Cartier, M. (1998). Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 123(1), 25-44.
- Baudelot, C., Cartier, M., & Détérez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Seuil.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- Beaud, S. (2003). *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Bouillet, A. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Ed. Universitaires.
- Bertrand, A.-M. (2003). « Émile Zola, il écrit trop ». *Bulletin des bibliothèques de France*, (3), 22-28.
- Biland, C. (2009). *Psychologie du menteur*. Paris : O. Jacob.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bonasio, R. (2015). *La pratique des devoirs en classe et en dehors de la classe. De l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de travail*. (Thèse de doctorat). Université Toulouse Jean Jaurès.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Boullier, D. (2011). Profils, alerte et vidéo : de l'outre-lecture à la fin de la lecture ? Dans C. Evans, *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet* (pp. 41-57). Paris : Édition du Cercle de la librairie.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. (1985). La lecture : une pratique culturelle, débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. Dans R. Chartier. *Pratiques de la lecture* (2003<sup>e</sup> éd., pp. 277-306). Paris : Payot.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bulea Bronckart, E., & Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raido*, 6(11), 131-148.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Carr, N. (2011). *Internet rend-il bête ? Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté*. Paris : Robert Laffont.
- Cavallo, G., & Chartier, R. (2001). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil.
- Cefaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Certeau, M. de. (1980). *L'invention du quotidien. 1, Arts de faire*. Paris : Gallimard.

- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, (11-12), 119-147.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Ed. Economica.
- Chartier, A.-M. (1993). La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie. Dans M. Poulain, *Lire en France aujourd'hui* (pp. 89-135). Paris : Edition du Cercle de la librairie.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou.
- Chaudron, M., & Singly, F. de. (1993). *Identité, lecture, écriture*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- Détrez, C. (2001). Bien lire, lectures utiles, lectures futiles. *BBF*, (6), 14-23.
- Détrez, C., & Vanhée, O. (2013). *Les mangados : Lire des mangas à l'adolescence*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou.
- Donnat, O. (2012). La lecture régulière de livres : Un recul ancien et général. *Le Débat*, (170), 42-51. <https://doi.org/10.3917/deba.170.0042>
- Donnat, O. (2013). Les connaissances artistiques des Français. Éléments de comparaison 1988-2008. Paris : Ministère de la Culture et de la communication.
- Draelants, H. (2016). Formes et évolutions de la transmission culturelle. Le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009. *Revue française de pédagogie*, (194), 5-28.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dufays, J.-L. (2010). Au carrefour de trois méthodologies : Une recherche en didactique de la littérature. Dans M. Crahay, L. Paquay, & J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : Entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Festinger, L. (1957). *Une théorie de dissonance cognitive*. Paris : Enrick B éditions.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, (147), 15-26.
- Hamesse, J. (1997). Le modèle scolastique de la lecture. Dans G. Cavallo & R. Chartier, *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (pp. 125-145). Paris : Seuil.
- Jarosz, A. (2011). En marge de *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* de Pierre Bayard : les enjeux psychologiques de l'interprétation des livres non lus. *Cahiers de l'équipe de Recherches en Théorie Appliquée (ERTA)*, 31-37.

- Kapko, S. (2014). Lecture cursive et familles populaires. *Le Français aujourd'hui*, (185), 39-45.
- Karsenti, T., & Savoie Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent (Québec) : Édition du Renouveau pédagogique.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Kotowska, K. (2011). Entre lecture et non-lecture, la Bible dans la société catholique polonaise. *Cahiers ERTA*, (2), 121-127.
- Lahire, B. (1993). Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, (104), 18-26.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2011). La lente dévaluation des formes culturelles et artistiques. Dans C. Evans, *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet, Livre, presse, bibliothèque* (pp. 15-26). Paris : Edition du Cercle des bibliothèques.
- Leenhardt, J., & Jozsa, P. (1982). *Lire la lecture : essai de sociologie de la lecture*. Paris : La Sycomore.
- Lombardo, P., & Wolff, L. (2020). *Cinquante ans de pratiques culturelles en France*. Paris : Ministère de la Culture.
- Małgorzata Wierzbowska, E. (2011). Le lecteur intimidé, ou les lectures dévalorisées des adolescents. *Cahiers ERTA*, (2), 45-53.
- Manesse, D., & Grellet, I. (1994). *La littérature du collège*. Paris : Nathan.
- Manguel, A. (1996). *Une histoire de la lecture*. Traduction par C. Le Boeuf, Arles : Actes Sud.
- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 38, 75-92.
- Michaut, C. (2013). Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée. *Recherches en éducation*, (16), 131-142.
- Octobre, S. (2014). *Deux pouces et des neurones*. Paris : Ministère de la culture.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., De Ketele, J.-M., & Crahay, M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation—Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. Paris : Éditions Autrement.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture, la construction de soi*. Paris : Belin.
- Poissenot, C. (1997). *Les adolescents et la bibliothèque*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information, Georges Pompidou.

- Poissenot, C. (2019). *Sociologie de la lecture*. Malakoff : Armand Colin.
- Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre : l'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Robine, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. Paris : Édition du Cercle de la librairie.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, (10), 93-106.
- Rosado, E. (2011). Qu'est-ce que lire ? Dans C. Belisle, *Lire dans un monde numérique* (pp. 68-110). Paris : Presses de l'Enssib.
- Sardan, J.-P.O. de (1995). La politique du terrain, sur la production des données en anthropologie. *Enquêtes*, (I), 71-109.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience... Ou de l'intérêt d'une " méthode indirecte " dans l'analyse de l'activité enseignante. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (7), 107-117.
- Schön, E. (1993). La « Fabrique » du lecteur. Dans M. Chaudron & F. de Singly, *Identité, lecture, écriture* (pp. 17-44). Paris : Bibliothèque d'Information du Centre Georges Pompidou.
- Singly, F. de. (1993). *Les jeunes et la lecture*. Paris : Ministère de la culture.
- Singly, F. de (2012). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Svenbro, J. (1997). La Grèce archaïque et classique : l'invention de la lecture silencieuse. Dans R. Chartier & G. Cavallo, *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (pp. 177-186). Paris : Seuil.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Van der Maren, J.-M. (2010). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans M. Crahay & J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 65-80). Bruxelles : De Boeck.
- Vandendorpe, C. (2011). Quelques questions clés que pose la lecture sur écran. Dans C. Bélisle, *Lire dans un monde numérique* (pp. 50-66). Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
- Vincent-Gérard, A. (2016). *Les jeunes et la lecture*. Paris : IPOS/Centre national du livre.

## Didactique de la littérature et de l'écriture, réflexions sur l'enseignement du français

- Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Berne : Peter Lang.
- Ahr, S. (2005). *L'enseignement de la littérature au collège : histoire, enjeux, contenus* (Thèse de doctorat). Université de Cergy-Pontoise.
- Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : Expérimentations et réflexions*. Grenoble : SCÉRÉN-CNDP-CRDP.
- Ahr, S. (2015a). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Paris : Honoré Champion.
- Ahr, S. (2015b). Le Profil, il était mieux que Le Rouge et le Noir. Dans A. Belhadjin & M.-F. Bishop, *Ecole et patrimoines littéraires, quelles tensions, quels usages aujourd'hui ?* (pp. 263-273). Paris : Honoré Champion.
- Ahr, S. (2015c). L'explication de texte au Capes de lettres. Dans S. Florey, N. Cordonier, C. Ronveaux & S. El Harmassi, *Enseigner la littérature au début du XXI<sup>e</sup> siècle*. (pp. 225-235). Bruxelles : Peter Lang.
- Ahr, S. (2018). Entretien : « disputes » et justifications de l'enseignement de la littérature. *Transpositio*. Repéré à <http://transpositio.org/articles/view/entretien-disputes-et-justifications-de-lenseignement-de-la-litterature>.
- Ahr, S. (2019). L'interprétation : un concept stabilisé ? à stabiliser ? Dans Denizot, N., Dufays, J.-L., et Louichon, B. *Approches didactiques de la littérature*. Namur : Presses universitaires de Namur, 89-106.
- Ahr, S., Butlen, M., & Elalouf, M.-L. (2012). Lectures sur écran, lectures sur papier, discours et représentations des élèves de 15 ans. *Le Français aujourd'hui*, (178), 65-78.
- Ahr, S. & Denizot, N. (2013). *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ahr, S., & De Peretti, I. (2020). Approches analytiques de la littérature à l'articulation collège/lycée : Questions pour la recherche. *Repères*, (62), 33-49.
- Augé, C. (2020). *Jeu de rôle et cercles de personnages : l'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui*. (Thèse de doctorat). Université Grenoble Alpes.
- Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Babin, J. (2019). La dispute des extraits et la mise en circulation de l'œuvre intégrale dans les classes de français. Dans Belhadjin, A. et Perret, L. *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire* (pp. 39-54). Bruxelles : Peter Lang.

- Babin, J., & Dezutter, O. (2014). Lecture d'œuvres littéraires complètes : quelques pratiques d'enseignement actuelles. *Correspondances*, (19). Repéré à <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/heureux-dun-printemps/lecture-doeuvres-litteraires-completes-quelques-pratiques-denseignement-actuelles/>
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, (113-114), 29-40.
- Beauvois, M. (2013). Lectures cursives au lycée : comprendre, voire faire semblant. *Recherches*, (58), 89-97.
- Biard, J., & Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan.
- Bishop, M.-F., & Boiron, V. (2018). Des usages didactiques du personnage. *Le Français aujourd'hui*, (201).
- Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J., & Massol, J.-F. (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion.
- Brunel, M. (2013). Le sujet lecteur dans la classe : éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire. *Recherches et travaux* (83). <https://doi.org/hal-01963186>.
- Bucheton, D. (1996). Diversité des conduites d'écriture, diversité du rapport aux savoirs. Un exemple : le commentaire composé en seconde. *Le Français aujourd'hui*, (115), 31-41.
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur. Dans P. Demougin & J.-F. Massol, *Lecture privée et lecture scolaire* (pp. 137-150). Grenoble : CRDP.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3), 29-48.
- Buhler-Berville, V. (1983). Vous me lirez ça pour lundi... *Le Français aujourd'hui*, (61), 51-54.
- Burgos, M. (1992). Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures en lycée professionnel et ailleurs. *Pratiques*, (76), 55-76.
- Canvat, K. (1999). Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature, enjeux, finalités, articulations. Dans P. Demougin & J.-F. Massol, *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école* (pp. 15-28). Grenoble : CRDP.
- Chabanne, J.-C. (2012). *La rencontre avec l'œuvre : Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : Harmattan.
- Chelard-Landroux, I., & Tauveron, A.-M. (1998). *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*. Paris : Armand Colin.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Retz.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.

- Claude, M.-S. (2020). Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ? *Repères*, (62), 17-32.
- Clermont, P., & Lepaux, V. (2007). Lecture de grands collégiens et littérature scolaire. Dans J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ?* (pp. 139-149). Louvain : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Couégnas, N. (2013). Sémiotique textuelle du genre, *Pratiques*, (157-158), 76-90. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3671>
- Cuin, M.-H. (2017). Les écritures de la réception à l'ère de la multimodalité : lire *Madame Bovary* au lycée général. Dans M.-J. Fourtanier & F. Le Goff, *Les Formes plurielles de l'écriture de la réception* (Vol. 1, pp. 169-183). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Daumet, Y. (2020). Des moments éthiques. Dans B. Louichon, *Pratiques d'enseignement de la littérature en cycle 3, le projet TALC* (pp. 167-197). Bruxelles : Peter Lang.
- Daunay, B. (1997). La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. *Pratiques*, 97-124.
- Daunay, B. (2002). Le lecteur distant : position du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques*, (113-114), 135-153.
- Daunay, B. (2004). Le commentaire : exercice, genre, activité ? *Les cahiers Théodile*, (4), 49-61.
- Daunay, B., & Veck, B. (2005). Article « Commentaire littéraire ». Dans P. Campy & C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3<sup>e</sup> éd., pp. 193-194). Paris : Retz.
- David, J. (2014). Chloroforme et signification : Pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? *Études de Lettres*, (1), 19-32.
- Delaborde, M. (2010). L'espace graphique s'enseigne-t-il ? *Pratiques*, (145-146), 105-124.
- Demougin, P. (1998). Les manuels de littérature au collège : entre bilans et perspectives. *Le Français aujourd'hui*, (121), 50-59.
- Denizot, N. (2013). La dissertation : Un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique. *Pratiques*, (157-158), 165-176.
- Denizot, N. (2015). Patrimonialisation de la littérature (XIX<sup>e</sup> siècle-XX<sup>e</sup> siècle). Dans M.-F. Bishop & A. Belhadjin, *Les patrimoines littéraires à l'école : tensions et débats actuels* (pp. 109-121). Paris : Honoré Champion.
- Denizot, N. (2019). Qu'est-ce qu'un extrait ? Dans A. Belhadjin & L. Perret, *L'étude de l'extrait, ou comment l'école fabrique une littérature scolaire* (pp. 25-38). Bruxelles : Peter Lang.
- Denizot, N. (2020). Article « La dissertation ». Dans Brillant-Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol, *Dictionnaire de didactique de la littérature*. (pp. 290-292). Paris : Honoré Champion.
- Dezutter, O., & Morissette, C. (2007). Les finalités assignées à la lecture des œuvres complètes : le point de vue d'enseignants québécois du dernier cycle du primaire à la fin du secondaire. Dans J.-L. Dufays. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (pp. 269-277). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- Dias-Chiaruttini, A. (2018). Le rapport à la littérature des enseignants de français : comprendre ce qui s'enseigne sous le nom de littérature. *Tréma*, (49), 5-16.
- Dufays, J.-L. (2017). Apprendre la littérature, pour quoi faire ? Du débat des experts aux discours des élèves. *Transpositio*, (1).[en ligne]
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Emery-Bruneau, J., Capt, V., Barthélémy, M., Brun-Lacour, I., Lépine, M. (2020). Quelle progression des compétences interprétatives des élèves de 12 à 15 ans et quelle prise en compte par leurs enseignants ? *Pratiques*, (187-188), [en ligne] <https://journals-openedition-org.ezpum.biu-montpellier.fr/pratiques/9007>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. [1996] (2005). *Pour une lecture littéraire : Propositions pour la classe de français. 1. Approches historique et théorique*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Dufays, J.-L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Louvain : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, (34), 185-214.
- Émery-Bruneau, J. (2011). Le rapport à la lecture littéraire : un outil épistémologique et heuristique pour la didactique du français. *La lettre de l'AIRDF*, (49), 14-18.
- Émery-Bruneau, J. (2014). La notion de "rapport à ", de la psychanalyse et la sociologie à la didactique du français. *La lettre de l'AIRDF*, (55), 24-30.
- Eugène, M. (2020). La séance sur l'extrait : lire un texte ou lire une œuvre ? Dans B. Louichon, *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France* (pp. 47-69). Bruxelles : Peter Lang.
- Eugène, M., & Gennai, A. (2020). Lectures analytiques et œuvre intégrale : articulations et enjeux. *Le Français aujourd'hui*, (210), 31-41.
- Falardeau, E. (2002). La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature. *Pédagogie collégiale*, (16), 6-11.
- Falardeau, E., & Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, (10 (2)), 131-150.
- Faure, M.-F. (2014). *Lire au collège. Savoir interpréter les textes et savoir en parler*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Fourtanier, M.-J. (2011). De la rencontre et de l'oubli : les livres entre non-lecture et « délecture ». L'exemple de Nadja d'A. Breton. *Cahiers ERTA* (2), 99-106.
- Fourtanier, M.-J., & Le Goff, F. (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. 2). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Frier, C. & Vadcar, A. (2017). Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? *Repères*, (55), 133-157.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature : la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Godard, A. (2011). Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs. Dans A. Godard, A.-M. Havard, & E.-M. Rollinat-Levasseur, *L'expérience de lecture et ses médiations* (pp. 19-36). Paris : Riveneuve Editions.
- Goulet, M., Maisonneuve, L., Dezutter, O., & Babin, J. (2013). La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec. Dans S. Ahr & N. Denizot, *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux* (pp. 85-98). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Gruzon, C. (1983). Une expérience de lecture collective en première ES. *Le Français aujourd'hui*, (61), 55-56.
- Guernier, M.-C. (1999). Lire et répondre à des questions au cycle 3. *Repères*, (19), 167-181.
- Guernier, M.-C. (2014). Pratique de lecture : une notion partagée par la sociologie et la didactique. Dans P. Losego, *Sociologie et didactiques, vers une transgression des frontières* (pp. 190-203). Lausanne : Haute école pédagogique de Vaud.
- Hébert, M. (2010). Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur ? *Repères*, (42), 83-103.
- Houdart-Merot, V. (1997). L'œuvre intégrale, aperçu historique et enjeux. *Le Français aujourd'hui*, (117), 3-13.
- Houdart-Merot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Houdart-Merot, V. (2004). De la critique d'admiration à la lecture « scriptible ». Dans A. Rouxel & G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 223-232). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Jey, M. (1998). *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz : Université de Metz.
- Jouve, V. (2011). Du miroir au mirage. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, & G. Langlade, *Le texte du lecteur* (pp. 51-62). Bruxelles : Peter Lang.
- Jotterand, U. (1993). Travail sur les représentations initiales en matière de personnages. *Pratiques*, (78), 39-77.
- Kuentz, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature*, 7/3, (24), 3-26.
- Langlade, G. (1991). *L'œuvre intégrale au collège et au lycée, lecture, étude, prolongements*. Toulouse : CRDP.
- Langlade, Gérard. (2005). La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Dans A. Annequin-Brillant & J.-F. Massol, *Le pari de la littérature* (pp. 51-55). Grenoble : CRDP.
- Langlade, Gérard. (2006). L'activité fictionnalisante du lecteur. Dans B. Louichon, B. Laville, & M. Braud, *Les enseignements de la fiction* (pp. 163-176). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Langlade, G. (2013). La Chartreuse de Parme, d'une lecture subjective à l'autre. *Recherches et Travaux*, (83), 41-53.
- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*, (51), 157-176.

- Le Fustec, A., & Sivan, P. (2004). Lectures sans esquives. *Le Français aujourd'hui*, (145), 49-59.
- Le Goff, F. (2009). Enquête sur un écrit de savoir au lycée : la dissertation littéraire. *Pratiques*, (143-144), 111-126.
- Le Goff, F., & Fourtanier, M.-J. (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. 2 : affects et temporalités). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Lebrun, M. (1996). Un instrument d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne, & D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (pp. 272-281). Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy (Québec) : Editions MultiMondes.
- Lemarchand-Thieurmél, S. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur*. (Thèse de doctorat). Université de Rennes 2.
- Lemarchand-Thieurmél, S. (2015). De l'influence de la culture des écrans sur la lecture des élèves en lycée professionnel. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*. <https://doi.org/10.7202/1047788ar>
- Lemarchand, S. (2017a). Lecture résistante, résistance à la lecture. Construire le sujet lecteur au lycée professionnel. *Le Français aujourd'hui*, (199), 41-49.
- Lemarchand, S. (2017b). De l'imaginaire singulier à l'imaginaire collectif, l'écriture comme médiation. Étude comparative en lycée professionnel. Dans F. Le Goff & M.-J. Fourtanier, *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. 2, pp. 145-159). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2009). *La Littérature après coup*. Rennes : PUR.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 195-216). Namur : AIRDF – Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent. Dans M.-F. Bishop & A. Belhadjin, *Les Patrimoines littéraires à l'école* (pp. 94-107). Paris : Honoré Champion.
- Louichon, B., Bazile, S., & Soulé, Y. (2020). La lecture littéraire professionnelle : une configuration dynamique de textes de lecteurs. *Transpositio*, (2). Repéré à <http://www.transpositio.org/articles/view/la-lecture-litteraire-professionnelle-une-configuration-dynamique-de-textes-de-lecteurs>
- Louichon, B. & Eugène, M. (2019). L'envers de l'extrait : relations didactiques entre extraits et œuvres en France de 1880 à nos jours du primaire au secondaire. Dans A. Belhadjin & L. Perret, *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire* (pp. 55-72). Bruxelles : Peter Lang.
- Mahé, N. (2001). L'enseignement de la littérature au collège. *L'information littéraire*, (53), 17-20.
- Marcoin, F. (1992). *À l'école de la littérature*. Paris : Éditions ouvrières.
- Marcoin, F. (1998). Former des lecteurs ou des lettrés ? *Le Français aujourd'hui*, (121), 18-27.

- Massol, J.-F. (1999). Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des œuvres. Dans J.-F. Massol & P. Demougin, *Lectures privées et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP.
- Massol, J.-F. (2020). Article « Commentaire de texte ». Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol, *Dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 287-290). Paris : Honoré Champion.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- Michel, R. (2001). Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire. *Pratiques*, (109-110), 179-205.
- Michulka, D. (2005). Propos sur la lecture de la littérature et la culture : entre obligation et liberté de choix. *Repères*, (32), 53-72.
- Moinard, P. (2017). L'écriture de la réception en ligne, un espace pour former le lecteur de littérature ? Dans F. Le Goff & M.-J. Fourtanier, *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. 2, pp. 203-221). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Olivier, I., & Vibert, A. (2007). Professeurs de lecture ou de littérature ? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature. Dans J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (pp. 381-391). Louvain : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Perreault, S., & Giasson, S. (1996). Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(2), 163-184.
- Perret, L. (2020). L'explication de texte et ses avatars : des exercices en tension dans les programmes. *Pratiques*, (187-188). [en ligne]. Repéré à <http://journals.openedition.org/pratiques/8812>
- Perret-Truchot, L. (2011). L'enseignement de la littérature : injonction paradoxale ou injonction contradictoire. *Lecture littéraire*, (11), 143-156.
- Perrin-Doucey, A. & Warnet, S. (2015). La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. *Repères*, (51), 115-130.
- Petitjean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*. *Pratiques*, (161-162). URL : <http://journals.openedition.org.ezpum.biu-montpellier.fr/pratiques/2155>
- Plissonneau, G. (2020). Article « Non-lecteur ». Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol, *Dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 251-254). Paris : Honoré Champion.
- Plissonneau, G., Bazile, S., & Boutevin, C. (2017). La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves. *Repères*, (56). <https://doi.org/10.4000/reperes.1197>
- Puidoyeux, C. (2019). La Youlittératube pour tous : comment parler des booktubes du patrimoine littéraire ? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 10. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02523368/document>
- Raimond, A.-C. (2007). L'étude de l'œuvre intégrale pour la jeunesse, une modalité pédagogique pour approcher les genres littéraires au collège. Dans J.-L. Dufays,

- Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (pp. 287-296). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Reuter, Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions. *Enjeux*, (43/44), 191-203.
- Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique. Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter, *Méthodes de recherche en didactiques* (pp. 13-28). Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y.(dir.) (2007a). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2007b). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1(2), 57-71.
- Reuter, Y. (2013). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : Retour sur quelques propositions. *Pratiques*, (157-158), 153-164.
- Richard-Principalli, P. et Crinon, J. (2019). Didactique de la littérature et inégalités scolaires. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays & B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (pp. 157-172). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Richard, S. (2004). Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire. Dans *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*, Québec.
- Romian, H. (2007). « Barré-De Miniac, C., Brissaud C., Rispail M. (dir.) La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture », *Repères* [En ligne], (36), 263-267. <https://doi.org/10.4000/reperes.492>
- Rouet, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le Français aujourd'hui*, (178), 55-64.
- Rouxel, A. (1999). Lecture scolaire, lecture privée, frontières mentales, frontières réelles ? Dans P. Demougin & J.-F. Massol, *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école* (pp. 103-113). Grenoble : CRDP.
- Rouxel, A. (2001). Lecture analytique/lecture cursive : construire la complémentarité. Dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade, & A. Rouxel, *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 75-79). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2005). *Lectures cursives, quel accompagnement ?* Toulouse : Scéren CRDP.
- Rouxel, A. (2015). Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature. Dans S. Florey, N. Cordonier, C. Ronveaux & S. El Harmassi, *Enseigner la littérature au début du XXI<sup>e</sup> siècle*. (pp. 17-30). Bruxelles : Peter Lang.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- Sardier A. & Roubaud, M.-N. (2020). Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? *Repères*, (61), 7-15.
- Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires : Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Vincennes : T. Marchaisse.

- Schmitt, M. P. (1990). *Fictions de la lecture : De la formation des goûts littéraires dans l'enseignement secondaire : contribution à une histoire littéraire de notre temps* (Thèse de doctorat). Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Schmitt, M. P. (2006). École et dégoût littéraire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (33), 161-170.
- Schneuwly, B. (2007). Le français : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans E. Falardeau, C. Fisher, & C. Simard, *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec : Presses de l'université de Laval.
- Sève, P. (2013). La figure de l'auteur dans l'activité interprétative des sujets lecteurs à l'école. *Recherches et Travaux*, (83), 91-100.
- Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* (Thèse de doctorat). Université de Grenoble.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sorignet-Waszak, C. (2017a). Un outil d'analyse des écritures de la réception. Dans F. Le Goff & M.-J. Fourtanier, *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. 2, pp. 223-237). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Sorignet-Waszak, C. (2017b). *Entre contextualisation et actualisation, quelle lecture des romans du 19<sup>e</sup> siècle à la fin du secondaire ? État des lieux et analyse de dispositifs didactiques* (Thèse de doctorat). Université de Louvain.
- Sorignet-Waszak, C. & Dufays, J.-L. (2015). La lecture de romans du XIX<sup>e</sup> siècle au secondaire. Analyse de pratiques enseignantes. Dans O. Dezutter & E. Falardeau, *Les temps et les lieux de la lecture* (pp. 221-247). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, (19), 9-38.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hâtier.
- Téberovsky, A. (2002). La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive, *Repères*, (26-27), 49-82.
- Thévenaz-Christen, T., & Aeby Daghe, S. (2008). L'activité résumante dans la lecture de *La Fée Carabine* en classe de français : Un point de vue sur le ressort des processus interactionnels didactiques. Dans L. Filliettaz & M. L. Schubauer-Leoni, *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 89-112). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Tréhondart, N. (2019). Le livre numérique enrichi : quels enjeux de littératie en contexte pédagogique ? *Pratiques* [en ligne], (183-184), <https://doi-org.ezpum.biu-montpellier.fr/10.4000/pratiques.7732>
- Van Beveren, J. (2007). Approche intégrale et approche fragmentaire : comment aborder une œuvre littéraire en classe de français ? Dans J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (pp. 279-285). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Vanhulle, S., Lafontaine, A., & Terwagne, S. (2001). *Les Cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

- Veck, B. (1994). *La culture littéraire au lycée*. Paris : INRP.
- Veck, B. (1997). *L'œuvre intégrale au lycée*. Paris : INRP.
- Veck, B. (1998). *Œuvres intégrales et projets de lecture*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Veck, B. (2005). Article « Dissertation ». Dans P. Campy & C. Etévé, *Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3<sup>e</sup> éd., p. 281). Paris : Retz.
- Védrines, B., & Gabathuler, C. (2018). De la réputation « littéraire ». Dans C. Ronveaux & B. Schneuwly, *Lire des textes réputés littéraires : Disciplination et sédimentation* (pp. 67-81). Bruxelles : Peter Lang.
- Veyrunes, P. Gal-Petitfaux, N. et Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, (36), 59-76.
- Vibert, A., Mendivé, C., Moreau, H., Laviéville, I., Bart, H., & Boulestreau, C. (2011). La lecture au collège, bilan des évaluations PISA. Paris : CNDP, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

## Textes officiels et manuels scolaires

### Textes officiels (classement chronologique)

- Enseignement secondaire. Instructions, programmes et règlements*. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. 1890. consulté le 20/05/2018 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9919939/f7.item.zoom>
- Programmes des classes de lycée*. Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique, n°1522 : 7 juin 1902.
- Programmes de 6<sup>ème</sup>*. Bulletin officiel de l'instruction publique, 1923.
- Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges*, (2<sup>e</sup> éd.). Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.
- Horaires et programmes de l'enseignement secondaire*. Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique et des Beaux-Arts, du 1<sup>er</sup> juin 1931. Décret du 30 avril 1931.
- Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du 2<sup>nd</sup> degré*. 2<sup>e</sup> éd. (1951). Ministère de l'Éducation nationale. Paris : Vuibert.
- Nouveaux programmes de l'enseignement du 2<sup>nd</sup> degré*. Arrêté du 27 juin 1945.
- Mareuil, A. (1969). Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967). *Revue française de pédagogie*. 31-45. Consulté le 28/05/2018 [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1969\\_num\\_7\\_1\\_1771#rfp\\_0556-7807\\_1969\\_num\\_7\\_1\\_T1\\_0039\\_0000](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1969_num_7_1_1771#rfp_0556-7807_1969_num_7_1_T1_0039_0000)
- B.O.* n°11 du 24 mars 1977.
- B.O.* n°22 bis, du 9 juin 1977.
- Ministère de l'Éducation nationale (1985). *Collèges. Programmes et instruction*. Paris : CNDP.

B.O. spécial n°1 du 5 février 1987.

B.O. supplément au n°22 – 9 juin 1988.

B.O. spécial n°10 du 28 juillet 1994.

B.O. n° 25 du 20 juin 1996.

Ministère de l'Éducation nationale (1996). *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnements*. Paris : CNDP.

B.O.E.N. n°6 hors-série, 12 août 1999.

B.O. n°28 du 12 juillet 2001.

Ministère de l'Éducation nationale (2001). *Documents d'accompagnement des programmes, Français, classes de seconde et première*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Programmes et accompagnements, classes de seconde, première Français littérature*. Paris : Scéren/CNDP.

B.O. spécial n°9 du 30 septembre 2010.

B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019.

B.O. n°17 du 25 avril 2019.

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sport (mars 2021). *Lire une œuvre intégrale au lycée professionnel*, [en ligne] <https://eduscol.education.fr/document/6079/download>].

## Manuels scolaires

Barthélémy, B. (1959). *Textes choisis pour la lecture et l'explication*. Paris : A. Hatier.

Braunschvig, M. (1927) [4<sup>e</sup> éd.]. *Des origines à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle (T.1)*. Paris : Colin.

Brunel, P & Huisman, D. (1970). *Grands thèmes littéraires*. Paris : Fernand Nathan.

Cohen-Bacri, H. et Kirsch, E. de (1970). *Les textes et la vie*. 1970. Paris : Masson.

## Sitographie

Forum du site Jeuxvideo : <http://www.jeuxvideo.com/forums/1-50-146941218-1-0-1-0-cb-de-temps-pr-lire-la-bete-humaine-zola.htm> (consulté le 30/06/2017).

Groupe Lettres de la région académique Grand Est (11 sept. 2019). *Maintenir la lecture, accompagner au fil de la lecture*. <http://www4.ac-nancy-metz.fr/lettres/new/2019/09/11/maintenir-la-lecture-accompagner-au-fil-de-la-lecture/> (consulté le 09/04/2021).

Marpeau, A.-C. (janv. 2021). *Peut-on débattre de la fiction dans le cadre scolaire ? Fabula*. <https://www.fabula.org/lht/25/marpeau.html> (consulté le 15/04/2021).

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (mars 2018). *Rendez-vous des Lettres*. <https://eduscol.education.fr/cid126444/rendez-vous-des-lettres-2018.html> (consulté le 04/01/2019).

## Abstract

This thesis is about school non-reading, more specifically about senior high school non-readers, that is to say high school students who shirk their school duty to read the books they work on in the French class. Even if sociology and the science of education have taken an interest in non-readers there is rather little material about this phenomenon which questions the boundaries between reading and non-reading and the practices of teaching literature. The aim of my work is to shed light on this phenomenon with a field survey. After following a class of Year 11 students in a general and technological high school for a year, I sought to describe and understand the practices of school non-readers (SNR). Starting from the definition of non-reading as an activity - as it was developed by P.Bayard in his work "*How to talk about books you haven't read*" (2007) - I collected the students statements in questionnaires and interviews, their - oral and written - school productions and I filmed literature classes. Classifying the students as school readers or school non-readers raises major theoretical and methodological issues. Once the classifying tool elaborated, my work reveals that non-reading is not a marginal phenomenon in this Year 11 class. However, being a SNR is hardly a status considering how diverse the practices of school non-reading are. There is also a great variety of SNR. Being rarely inactive and unproductive the SNR develop multiple strategies – sometimes efficient ones – to overcome their non-reading, be it before or during the classes dedicated to the works they have not read. These strategies can be confronted to the practices of teaching literature. The task of understanding the works that is led in class appears of the utmost importance to understand the practices of the SNR. Analyzing the – oral and written – productions of the SNR shows that it is possible for a SNR to create a personal link with the ghost book (Bayard, 2007) via the medium of teaching literature. Some SNR even seem to be more involved in the literature class than some school readers. Nevertheless, this state of facts does not concern all the SNR and my work leads to a typology of SNR which distinguishes the converted SNR, the puzzled SNR and the resistant SNR. Hopefully this typology - which is dynamic - will pave new ways to teaching literature highlighting that it can impact some SNR too.

## Résumé

Cette thèse s'intéresse à la non-lecture scolaire et en particulier aux lycéens non-lecteurs, c'est-à-dire aux lycéens qui se dérobent à l'obligation scolaire de lire les œuvres sur lesquelles ils travaillent en cours de français. Phénomène assez peu documenté, quand bien même la sociologie et la didactique se sont intéressés aux non-lecteurs, il interroge les frontières entre lecture et non-lecture et les pratiques d'enseignement de la littérature. L'enjeu de mon travail est d'éclairer ce phénomène par une enquête de terrain. Ayant suivi, durant une année scolaire, une classe de 2<sup>de</sup> d'un lycée général et technologique, j'ai cherché à décrire et comprendre les pratiques de non-lecteurs scolaires (NLS). Partant de la définition de la non-lecture comme activité, telle qu'elle a été construite par P. Bayard dans son ouvrage *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (2007), j'ai collecté les déclarations des élèves (questionnaires et entretiens), leurs productions scolaires (orales et écrites) et filmé les séances d'enseignement de littérature. Classifier les élèves en lecteurs scolaires ou en non-lecteurs scolaires pose des problèmes théoriques et méthodologiques de taille. Une fois l'outil de classement élaboré, mon travail révèle que la non-lecture scolaire n'est pas un phénomène marginal dans cette classe de 2<sup>de</sup>. Cependant, être NLS n'est pas un statut tant sont multiples les pratiques de (non-)lecture scolaire. De même, les NLS apparaissent dans leur grande variété. Rarement inactifs et improductifs, les NLS déploient des stratégies multiples et parfois efficaces pour pallier leur non-lecture, aussi bien en amont que durant les séances de cours consacrées à l'œuvre qu'ils n'ont pas lue. Ces stratégies peuvent être mises en regard des pratiques d'enseignement de la littérature. Le travail de compréhension mené en classe sur les œuvres apparaît déterminant pour comprendre les pratiques des NLS. L'analyse des productions des NLS (orales et écrites) montre qu'il est possible pour un NLS de tisser un lien particulier avec le livre fantôme (Bayard, 2007), par la médiation de l'enseignement de la littérature. Certains NLS semblent même davantage impliqués en cours de littérature que certains lecteurs scolaires. Ce constat ne concerne cependant pas tous les NLS et mon travail aboutit à une typologie des NLS qui distingue les NLS convertis, les NLS perplexes et les NLS réfractaires. Cette typologie, dynamique, espère ouvrir des voies à l'enseignement de la littérature en soulignant que celui-ci peut affecter même des NLS.

