

INTRODUCTION

Les nombreux travaux sociologiques sur les jeunes et la lecture dressent un panorama des pratiques souvent fondé sur la connaissance statistique et le langage des variables. Cet ouvrage propose une étude des réalités sociales qui sous-tendent ce panorama à partir d'une enquête menée auprès d'élèves de 2^{de} d'enseignement général. Leurs lectures scolaires et extrascolaires sont éclairées par l'analyse des conditions dans lesquelles se constituent et s'activent des habitudes de lecture. Nous entendons ainsi rendre tangible la manière dont, dans le quotidien des familles, des salles de classe, des bibliothèques et des amitiés, telle ou telle habitude de lecture peut ou non se développer. Nous souhaitons aussi contribuer à une sociologie des savoirs et savoir-faire dont la démarche s'élabore ici à la croisée des sociologies de la lecture et de l'éducation.

POUR UNE SOCIOLOGIE DE LA CONSTITUTION DES HABITUDES DE LECTURE

La variation des indicateurs utilisés selon les enquêtes et l'atténuation des réticences à se déclarer non-lecteurs rendent difficile la mesure de l'évolution des pratiques de lecture (Mauger, 1992, p. 223). Néanmoins, on sait que depuis les années 1960 la lecture de livres est en baisse notamment chez les jeunes scolarisés. Contre certains présupposés, l'évolution de la composition sociale de la population scolaire suscitée par l'unification du secondaire et l'allongement de l'obligation scolaire (augmentation des enfants des classes populaires aux collèges et lycées) a peu joué sur ce phénomène. Mais d'autres transformations scolaires et culturelles (tels le dépassement de la légitimité littéraire par la légitimité scientifique et la scolarisation de la lecture) y ont contribué (Dumontier, Singly, Thélot, 1990). Toutefois, l'institution scolaire continue de soutenir la lecture des jeunes : elle reste le lieu par excellence de la culture écrite (Lahire, 1993a ; Terrail, 2002) et elle suscite une partie non négligeable des lectures de livres (entre « $\frac{1}{3}$ et $\frac{2}{5}$ des livres lus pendant une année par les jeunes relèvent de la sphère du travail » – Singly, 1993a, p. 67). En outre, elle infléchit les lectures adolescentes, comme en témoigne leur évolution, parallèle à l'avancée dans le cursus scolaire (Baudelot, Cartier, Détéz, 1999) : le lycée orchestre bon gré mal gré une concentration des lectures adolescentes sur une lecture littéraire de la littérature classique, et une diminution des lectures extrascolaires, tandis que durant le collège les adolescents lisent de manière « ordinaire » une littérature plus diversifiée. Mais, si l'école fait lire et si elle attend que les élèves lisent, le « rendement des investissements dans la lecture sur le marché scolaire » est parfois limité (Singly, 1993a, p. 144) et les liens entre réussite scolaire et lecture sont plus lâches que par le passé : les lectures extrascolaires,

même celles de littérature, ne préservent pas des mauvaises notes en français et l'on peut être bon élève sans être fort lecteur (Baudelot, Cartier, Détéz, 1999, p. 43-54).

Globalement, les lectures extrascolaires sont différentes des lectures scolaires, les magazines supplantant les livres. Mais la jeunesse est hétérogène et la lecture de magazines fait apparaître un « système de goûts socialement construit » manifestant des clivages de genre – filles et garçons lisent des magazines différents – et de classe – pour les magazines féminins par exemple, les filles de classes populaires lisent plus souvent *Girl, Miss, Jeune et jolie*, celles de classes intermédiaires *Prima, 20 ans, Biba* et *Elle*, celles de classes supérieures *Figaro Madame, Glamour, Cosmopolitan*. Les clivages de genre sont plus marqués dans les classes populaires que dans les classes supérieures, où la lecture de magazines « éducatifs » « unisexes » tels *Phosphore* est plus fréquente (Baudelot, Cartier, Détéz, 1999, p. 108-109). Concernant les livres, quelle que soit l'origine sociale, les filles en lisent plus que les garçons et sont proportionnellement moins à lire peu (p. 78-80). Lorsqu'on analyse précisément les titres et les auteurs lus, on observe le même système de goûts construit « sur la base des données de la socialisation primaire (sexe et origine sociale), mais aussi des inflexions que fait subir à ces goûts la position occupée dans le système scolaire. [...] Aucune de ces variables ne joue sur un mode indépendant. Assez forte pour infléchir les orientations des garçons et des filles quelle qu'en soit l'origine, la réussite scolaire ne l'est pas assez pour contrecarrer l'effet des goûts hérités du milieu social. » (p. 118-121).

Suscitant à la fois intérêt et questionnement, ces résultats ont constitué le point de départ de la présente étude : nous avons voulu éclairer la manière dont s'opèrent ces « héritages » ; comprendre comment les « données de la socialisation primaire » contribuent à la construction d'un système de goûts et comment la position scolaire y apporte des « inflexions » ; expliquer ce faible rendement des lectures extrascolaires sur la scène scolaire et comment se construisent des « lectures ordinaires ». L'analyse de parcours de lecteurs, à l'instar de celle réalisée pour Vincent¹, peut y contribuer.

Scolarisé en 2^{de} d'enseignement général, Vincent n'a jamais redoublé. Contrairement à son frère jumeau qui, pour suivre l'option arts plastiques de 2^{de}, est inscrit dans un des lycées sélectifs de centre-ville, Vincent a rejoint le lycée de secteur ; un établissement moins réputé, qui ne propose pas de classes préparatoires aux grandes écoles et accueille une population lycéenne socialement mixte (dont des élèves d'une banlieue populaire). Plus tard, Vincent souhaite suivre une filière ornithologique mais hésite encore entre l'intégration d'un établissement agricole et la fréquentation d'une 1^{re} S. Il a de bons résultats dans les matières scientifiques et apprécie les matières littéraires. Il loue son enseignante de français pour le nombre important d'ouvrages qu'elle donne à lire et à étudier, ses cours « bien structurés » (qui tranchent avec ceux de 3^e), les méthodes qu'elle enseigne. Il la décrit comme une « bonne prof » relativement à celui de son frère (à qui il prête ses cours) et à ceux qu'il a eus au collège (« l'année dernière c'était pas ça ») : ses souvenirs des cours de français au collège indiquent une initiation minimale aux savoirs et savoir-faire de l'étude de textes.

La mère de Vincent est enseignante de français et d'histoire géographie en lycée professionnel (après un bac littéraire et l'obtention du concours CAPLP). Son père, chef de

1. Pour préserver l'anonymat, nous avons attribué aux enquêtés un prénom proche du prénom initial par les sonorités, les univers sociaux et culturels d'attribution.

service chez les pompiers, est titulaire d'un bac scientifique. Tous deux sont forts lecteurs de presse, de récits historiques, de bandes dessinées. Vincent présente avec une certaine fierté les différentes bibliothèques familiales disposées dans le salon, le couloir, le bureau de la mère, et sa chambre. La quantité et la diversité des imprimés présents au domicile (pour « un petit peu tous les âges »), l'appréciation des livres trouvés dans les bibliothèques parentales, la proximité d'une « librairie qui est très bien » et les habitudes parentales d'achat et de conservation, n'ont pas rendu nécessaire la fréquentation d'une bibliothèque publique : Vincent déclare n'y être jamais allé.

Vincent a commencé à lire tôt et suppose que, comme sa petite sœur qui est en CE1, ses parents l'ont aidé à lire ses premiers livres. C'est tout jeune aussi qu'il a apprécié la littérature : autant celle trouvée chez ses parents (les romans de Jules Verne, ceux de la Bibliothèque rose, mais aussi des bandes dessinées dont les albums de *Gaston Lagaffe* qu'il a découverts parce que « papa aimait bien »), que celle présentée en classe (appréciation du comique des pièces de Molière : « les personnages qui se croient supérieurs qui finissent toujours par se faire avoir » ; admiration pour le personnage du *Baron perché* qui va vivre dans les arbres contre l'avis de ses parents). S'il n'a jamais lu la *Bible in extenso*, il en a étudié des passages durant les cours de catéchisme dispensé dans le collège privé qu'il a fréquenté.

L'année de l'enquête, il lit de temps à autre des articles économiques du *Monde* que son père rapporte le soir, mais il préfère les faits divers et pages sportives du *Progrès*, le journal local. Il feuillette *L'Express* posé sur la table basse du salon. S'il lit des imprimés familiaux, il parle peu de lectures avec ses parents. En revanche, il discute avec son frère des albums de bandes dessinées qu'ils échangent (*Bob Morane*, ou *Litteul Kévin* que des copains de 3^e lui ont conseillées parce qu'elles sont « drôles »). Il achète ponctuellement des magazines sur les motos, rêvant d'en faire un jour. À l'occasion de parties de scrabble dominicales avec sa grand-mère, il consulte *Le petit Robert* qu'il lui a offert. Il lit fréquemment des encyclopédies ornithologiques auxquelles son grand-père l'a initié lorsqu'il était enfant, ainsi que deux magazines sur les oiseaux auxquels il est abonné depuis plusieurs années (lors de l'entretien, il nous montre avec plaisir les cartes des migrations). Il consulte aussi une encyclopédie *Larousse* pour ses devoirs, lit ses manuels scolaires, ainsi que tous les livres étudiés en cours de français : *Dom Juan*, *Le Rouge et le Noir*, *Madame Bovary*, *Les Fleurs du mal*, et divers extraits de texte. Bien qu'il ait peu apprécié les descriptions dans le roman de Flaubert, il l'a lu en entier, y compris les pages en fin d'ouvrage sur le procès de l'auteur.

Néanmoins, ses notes en français sont moyennes et parfois basses (descendant jusqu'à 5/20 pour un commentaire composé d'un extrait du *Petit Poucet*). Par ailleurs, hormis les titres et noms d'auteurs, il évoque de manière réservée ses lectures scolaires : il nous tend un poème découvert en classe pour que nous le lisions au lieu de dire ce qu'il en pense, il regarde son classeur de français avant de décrire un texte étudié, comme si lui-même n'avait rien à en dire et comme s'il avait peur d'en dire des choses scolairement invalides. Les poèmes de Baudelaire qu'il a dû lire pour choisir un poème à apprendre et réciter en classe le rendent relativement plus prolixes : « *Là je suis en train de lire Les Fleurs du mal. C'est dur ça par contre [...] il dit des trucs pas gentils, euh... Baudelaire [...] c'est sec, il dit ça... ça lui fait rien à lui* ». Dans ce recueil, seul *Le Chat* a sa faveur, c'est « *l'un des seuls poèmes où il fait l'éloge d'un animal ou d'une personne, dans tous les autres poèmes*, *L'Albatros*

ou... les autres, ben il dit... [des choses dépréciatives] ». Vincent émet un jugement sur l'auteur et sur les textes qui repose sur des critères moraux plus que littéraires. Non étayée, une telle appréciation ne suffirait pas aux exigences scolaires.

Le profil ambivalent de cet élève par rapport à l'enseignement littéraire du lycée s'éclaire à l'examen des habitudes de lecture qu'il a pu constituer. Vincent a l'habitude de lire des œuvres littéraires et de lire lorsqu'il y est incité. De fait, il n'éprouve pas de difficultés à en lire de nombreuses au lycée. En revanche, l'enseignement reçu au collège a conforté une lecture centrée sur les personnages, les situations et les points de vue exprimés, mais l'a peu préparé à l'analyse littéraire (il connaît peu les figures de style par exemple) : ses habitudes en la matière sont fragiles et, s'il s'applique à repérer les marques d'énonciation dans les textes (ou d'autres « *faits de langue* ») et à suivre scrupuleusement les questions qui accompagnent les textes étudiés en classe, il s'en remet ordinairement aux propositions de son enseignante. Lors de la lecture du recueil de Baudelaire, il est privé et des consignes et des analyses professorales. Il est conduit à se référer à ce qu'il sait. Or sa lecture répétée d'encyclopédies et de magazines ornithologiques, son observation régulière d'oiseaux près de sa maison de campagne ou, plus récemment, lors de randonnées organisées par une Maison de l'environnement, le poussent à y réagir en naturaliste plus qu'en puisant dans son bagage littéraire comme l'indique sa remarque laissée en suspens « *l'albatros... c'est p't-être... maladroit avec ses grandes ailes...* » Trop éloignée d'une description scientifique, la métaphore du poète, « prince des nuées » que les « ailes de géant empêchent de marcher », suscite un agacement et cristallise l'opposition et l'écart entre les exigences de l'enseignement littéraire au lycée et les habitudes de cet élève, pourtant fort lecteur.

Comme les « monographies » ou les « études de cas », la reconstruction de parcours de lecteurs rend possible la saisie des logiques propres qui sous-tendent la singularité des goûts et des habitudes². Elle permet d'éviter les écueils misérabilistes d'une approche décrivant comme faiblesse, non-goût ou défaut d'apprentissage des pratiques éloignées des pratiques légitimes ou des attendus scolaires.

La reconstruction de parcours de lecteurs vaut aussi dans la mesure où elle permet de pointer les conditions sociales qui rendent raison de ces habitudes de lecture et de ces goûts singuliers. Elle le peut en mettant au jour notamment que, même réalisées en solitaire, les lectures sont inscrites dans des relations sociales qui les orchestrent et leur donnent forme : encadrement familial, amical ou professoral. À propos de la lecture ou d'autres pratiques, historiens et sociologues s'y sont déjà essayés et offrent des modèles. De la sorte, J. Hébrard (1993) a retravaillé les *Mémoires* de Valentin Jameray-Duval et éclairé comment ce paysan du XVIII^e siècle, devenu professeur d'histoire et d'antiquités, est entré en lecture : par le biais de ses collègues bergers, il a appris à lire à 14 ans dans les récits de la Bibliothèque bleue, proches des récits que la tradition orale lui avait fait connaître ; avec un instituteur, il a appris à distinguer et hiérarchiser les imprimés, dépréciant dès lors la littérature de colportage au profit du catéchisme ; toutefois, il ne parvient pas immédiatement à avoir une lecture orthodoxe, point trop littérale, des textes recommandés ; c'est le curé du village

2. C. Grignon défend l'idée selon laquelle il peut être intéressant de ne pas cantonner l'étude des cultures populaires à « la monographie » et aux « études de cas », même s'il reconnaît avec J.-C. Passeron l'intérêt de l'ethnographie (Grignon, Passeron, 1989, p. 51-54).

qui lui apprend à « se couler dans le mode de lecture impliqué par le catéchisme » (p. 65). N. Elias (1991b) a éclairé comment Mozart a constitué précocement des habitudes musicales exceptionnelles en mettant au jour les diverses configurations relationnelles au sein desquelles Mozart évolue: fils d'un artisan musicien, Mozart reçoit très jeune un enseignement musical méthodique et se donne en spectacle dans diverses cours européennes. Contrairement à ses contemporains, il n'apprend pas seulement les canons musicaux de sa cour, mais s'est formé au gré de ses voyages à des traditions multiples. Mais, acceptées et applaudies par la noblesse lorsqu'elles sont enfantines, ses prouesses sont perçues comme insoumissions et décalages dès lors qu'elles sont le fait d'un artisan musicien, puis de celui qui décide avant l'heure de devenir un « artiste indépendant », et dont la position devrait obliger à la production d'œuvres plus conformes aux goûts des commanditaires (la cour et la bonne société viennoise).

Enfin, cette reconstruction est utile si elle met en branle l'imagination sociologique, et invite à interroger les parcours de lecteurs ayant des caractéristiques sociales variées. Cette interrogation est incontournable à l'heure de la « seconde explosion scolaire » (Chauvel, 1998 ; Poullaouec, Lemêtre, 2009), où l'accès en 2^{de} d'enseignement général concerne une majorité d'enfants d'une génération, et où les lycéens sont socialement hétérogènes³.

À cette fin, nous proposons une entrée comparative mettant au jour ce qui façonne les parcours de lecteurs. L'enquête montre la diversité des habitudes de lecture constituées. Elle fait apparaître aussi que la variation de ces habitudes correspond à la variation sociale des conditions de leur constitution. Réciproquement, lorsque les lycéens ont connu des conditions de constitution semblables, ils ont construit des habitudes lectorales proches.

RENDRE RAISON DES TEXTES LUS ET DES FAÇONS DE LIRE

Reconstruire des habitudes de lecture impliquait de s'intéresser à la fois aux textes lus par les individus, mais aussi à leurs façons de lire. Dans le prolongement des travaux historiques et sociologiques, nous avons en effet souhaité ne pas limiter l'investigation sur la lecture des jeunes à l'inventaire des imprimés lus, mais l'étendre à la compréhension des usages des textes (ce à quoi les lecteurs sont attentifs lors d'une lecture et ce qu'ils retiennent et font des textes). Les textes ne sont ni univoques ni efficaces au point de déterminer leur réception. De fait, il apparaît nécessaire de ne pas déduire les usages des textes de leur « étude interne » (Passeron, 1991, p. 276). La sociologie des modes d'appropriation élaborée à partir de diverses consommations culturelles (et pas spécialement de textes) a ouvert la voie à une telle prise en compte. Dans *La Distinction* (1979b), P. Bourdieu a mis en évidence deux modes d'appropriation inégalement distribués socialement en fonction du niveau de diplôme: l'un spécialisé ou esthétique où les consommateurs, fortement diplômés, sont sensibles aux aspects formels des produits consommés et à leur dimension

3. Selon les données du MEN-DEP, sur un panel d'élèves entrés en 6^e (y compris SEGPA) en France métropolitaine, public et privé, en 1989 (un peu plus tôt que les élèves de l'enquête), 53,7 % des élèves ayant atteint la 3^e (qui ne sont eux-mêmes que 92,6 % de l'ensemble des élèves du panel) entrent dans le second cycle général et technologique, 3,3 % sortent de l'enseignement et 26,8 % entrent dans l'enseignement professionnel (Cacouault, Euvrard, 2003, p. 27). Même si on observe un maintien des écarts sociaux du fait de l'augmentation plus forte des enfants de classes populaires dans les filières professionnelles, on constate que « la part des élèves de catégories populaires est globalement croissante dans chaque filière de l'enseignement secondaire » (Merle, 2000).

symbolique, l'autre éthico-pratique où les consommateurs, peu diplômés, valorisent les aspects fonctionnels des produits culturels ou jugent le sujet représenté à partir de critères moraux.

Historiens et sociologues ont précisé et nuancé cette sociologie en montrant que le niveau de diplôme n'est pas le seul facteur qui infléchit les modes d'appropriation. Y contribuent également d'autres caractéristiques sociales comme les conditions d'existence et l'éthos des lecteurs, leur sexe, leur profession ou leur expérience biographique (Hoggart, 1970 ; Robine, 1984 ; Chartier, 1990 ; Lahire, 1993c ; Mauger, Poliak, Pudal, 1999 ; Baudelot, Cartie, Détrez, 1999 ; Tralongo, 2001 ; Charpentier, 2004 ; Collovald, Neveu, 2004 ; etc.). La mise en imprimé des textes intervient aussi : la présentation de textes courts, juxtaposés, comme dans la presse de grande diffusion, peut ainsi favoriser la « curiosité sautillante » d'un lectorat populaire, enclin au divertissement et méfiant à l'endroit des « autres » (Hoggart, 1970). Au XVII^e siècle, les éditeurs troyens de la Bibliothèque bleue qui intègrent dans leur catalogue des textes déjà diffusés, les modifient d'ailleurs en fonction de « l'idée qu'ils se font des compétences culturelles de leur public », populaire et rural : ils remodelent la présentation du texte et le découpent en chapitres et paragraphes, ils insèrent des résumés ; ils réduisent et simplifient le texte en supprimant des descriptions, des caractérisations des personnages, en modernisant des formules ; ils épurent les textes des passages qui pourraient être blasphématoires (Chartier, 1987, p. 255). Les recherches sur la lecture ont en outre mis en évidence la large diffusion du mode d'appropriation éthico-pratique qui n'est pas seulement mis en œuvre par les membres des classes populaires, peu diplômés. Les individus diplômés ne s'intéressent pas qu'aux aspects formels des textes en les comparant les uns aux autres, et peuvent également chercher et trouver dans la littérature des moyens de réfléchir et servir leur existence.

Pour acter ces constats plus nuancés, certains chercheurs distinguent les modes d'appropriation en recourant à une autre terminologie. Ils évoquent d'une part les « lectures ou usages ordinaires » et d'autre part les « lectures savantes ou esthètes ». Des recherches ont identifié différentes déclinaisons des lectures ordinaires ; les lecteurs pouvant à cette occasion se divertir, s'instruire ou se perfectionner (Mauger, Poliak, Pudal, 1999). Mais cette terminologie peut conduire à retenir la forte diffusion, comme caractéristique essentielle des lectures ordinaires, et fait courir le risque de leur universalisation (Détrez, 1998, p. 382 et p. 497). D'universelles à naturelles il n'y a qu'un pas que nous ne souhaitons pas réaliser, puisque nous voulions précisément éclairer la constitution sociale des habitudes de lecture, qu'elles soient ordinaires ou savantes, et pointer le caractère non fondé de cette naturalisation. Nous n'avons donc pas retenu cette terminologie. De plus, la distinction ordinaire/savant permet mal de rendre compte de la variation sociohistorique des frontières entre le profane (ou ordinaire) et l'académique (savant). Et l'étude de l'adéquation des lectures écolières aux exigences lectorales lycéennes d'une époque donnée nécessitait de prêter une grande attention à cette variation. L'analyse de l'évolution des programmes de français du lycée au cours du XX^e siècle montre en effet que, savante dans les années soixante, la lecture esthète a progressivement basculé du côté du profane ; et, qu'acceptée et enseignée au collège aujourd'hui, elle est insuffisante voire invalidée au lycée (en particulier : Albertini, 1987a, 1987b ; Baudelot, Cartier, 1998 ; Chartier, Hébrard, 2000a, 2000b ; Chervel, 1985 ; Fayolle, 1969 ; Houdart-Mérot, 1998). Enfin, en qualifiant les lectures

par les contextes de leur réalisation ou le statut de leur lecteur, cette terminologie gêne l'analyse, cruciale dans la présente recherche, des chevauchements inattendus : une lecture savante effectuée hors école et, inversement, une lecture ordinaire réalisée par un élève en contexte scolaire.

Bien que partageant l'intérêt de ces recherches pour l'étude de lectures et de lecteurs non académiques ou populaires (Darnton, 1993 ; Thiesse, 2000), nous sommes finalement revenu à une terminologie plus proche de celle proposée par P. Bourdieu qui s'efforce de qualifier les logiques qui sous-tendent les modes d'appropriation. Mais, l'analyse des aisances et des difficultés scolaires à un moment particulier de l'enseignement littéraire montre que ce ne sont pas tant les éléments retenus par les lecteurs (le style d'un côté, le thème de l'autre, – Bourdieu, 1971) qui distinguent les façons de lire inégalement attendues au lycée. En effet, l'appropriation des textes est valorisée au lycée lorsqu'elle ancre les textes (style comme thème) dans des savoirs spécialisés et académiques ; elle l'est moins lorsqu'elle les réfère à des expériences, biographiques ou lectorales, non constituées en savoirs. Pour qualifier ces différentes logiques, nous parlons de la mise en œuvre respective de *façons de lire analytiques* ou *pragmatiques*. De plus, ces façons de lire apparaissant non exclusives et parfois combinées lors d'une même lecture, nous nous sommes attaché à mettre au jour ce qui rend possibles de telles imbrications. Enfin, nous nous sommes intéressé à la manière dont les façons de lire sont infléchies par les relations dans lesquelles sont insérés les lecteurs.

LES ORCHESTRATIONS SCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES DE LA LECTURE

Pour affiner une sociologie de l'éducation analysant la reproduction et l'inégale construction enfantine des habitudes culturelles, B. Bernstein invite notamment à « décrire les diverses modalités que prend la communication pédagogique » (1992, p. 22). Les recherches empiriques réalisées dans cette perspective ont pris pour objet l'analyse de la construction des savoirs scolaires, étudiant comment certains savoirs parviennent à s'imposer dans l'école au détriment d'autres, et quelles transformations ils subissent lors de leur scolarisation (Harlé, 2010). Certaines se sont penchées sur l'inégale efficacité pédagogique des dispositifs ou pratiques (Isambert-Jamati, Grosiron, 2007) ou sur leur variation au gré des caractéristiques sociales des publics enseignés et des enseignants (Plaisance, 1986).

Nous proposons d'approcher les savoirs et savoir-faire par une « entrée » qui a été moins investie : l'étude, en propre, des habitudes effectivement construites et mises en œuvre par les élèves en contexte scolaire⁴. L'intérêt porté à la dimension sociogénétique des savoirs et savoir-faire (Lahire, 2005, p. 321) conduit à en choisir certains, ici les habitudes de lecture. Mais il est sous-tendu par le désir d'éclairer la question plus générale de l'inégale réussite des enfants dans l'acquisition et la maîtrise des savoirs scolaires, à l'aune desquelles ils sont évalués. Nous montrons que les aisances ou difficultés des élèves à répondre aux exigences scolaires sont le produit de la rencontre entre les habitudes lectorales et scolaires qu'ils ont construites et les sollicitations professorales (les questions posées par les enseignants, les textes donnés à lire et étudier, les façons de lire lycéennes

4. Réalisés dans des perspectives différentes, les travaux de B. Lahire (1993a), É. Bautier et J.-Y. Rochex (1998), P. Rayou (2002) ou S. Bonnéry (2007) témoignent de préoccupations proches.

suscitées et exercées lors des cours de français parfois différentes de celles attendues lors des évaluations).

La lecture, domaine de savoirs à propos duquel nous entendons étudier ces phénomènes, a ceci de particulier qu'elle n'est pas une activité exclusivement scolaire. En effet, si l'institution scolaire a la charge de dispenser un enseignement lectoral, elle n'est pas la seule institution étatique à soutenir cette pratique. Les bibliothèques publiques, porteuses de conceptions plus étendues de la lecture, quadrillent désormais le territoire (Chartier, Hébrard, 2000a ; Chartier, 2002). Par ailleurs, la lecture constitue une activité qui, si elle n'est pas également pratiquée par les individus, est largement diffusée (70 % des Français de 15 ans et plus déclarent avoir lu au moins un livre au cours des 12 derniers mois et 69 % déclarent lire régulièrement ou rarement un quotidien – Donnat, 2009, p. 154 et 142). Choisir la lecture pour appréhender la construction de savoirs et savoir-faire incitait donc à réaliser une recherche qui ne soit pas enfermée dans les murs de l'école (Chevallard, 2007), à s'intéresser aux constructions scolaires et extrascolaires de ces savoirs et savoir-faire. Cette perspective paraissait intéressante à divers titres.

Connaître les habitudes de lecture constituées hors école et leur variation sociale permet d'éclairer d'une manière relativement classique les inégalités scolaires (Bourdieu, Passeron, 1964 ; 1970) : s'ils ont construit hors école des habitudes de lecture consonnantes avec les exigences scolaires, les enfants ont plus de chances d'y répondre adéquatement.

S'intéresser à la construction extrascolaire des habitudes de lecture permet aussi d'identifier les relations diverses susceptibles de soutenir des pratiques. Cela ouvre la possibilité d'appréhender les poids relatifs des transmissions verticales (des adultes vers les enfants) et des transmissions horizontales (entre enfants ou adolescents). Si des analyses ont pu souligner la déstabilisation des premières au profit des secondes à propos des loisirs liés aux nouvelles communications (Pasquier, 2005), il n'en va pas de même pour la lecture. En la matière, les transmissions verticales restent cruciales et sont loin d'être mises à mal, mais il convient de les étudier précisément.

Enfin, étudier les constructions scolaires et extrascolaires des habitudes de lecture permet d'examiner les modalités concrètes de cette construction, dans le sillon d'une sociologie de la socialisation (Darmon, 2006). Différents travaux ont souligné la spécificité de l'orchestration scolaire de la construction des savoirs et savoir-faire (Delbos, Jorion, 1984 ; Vincent, Lahire, Thin, 1994) : un encadrement méthodique de l'acquisition de savoirs décomposés pour l'enseignement, fortement distinct d'un apprentissage qui se réalise dans la pratique, par familiarisation et imitation des plus expérimentés. Si cette bipartition éclaire encore largement les orchestrations scolaires et extrascolaires, il convient d'aller y voir de plus près. La domination du mode scolaire de socialisation (du fait de sa diffusion et de sa légitimation étatique) invite à penser que certains enfants ont pu connaître, hors école, un tel encadrement, comme B. Bernstein l'a analysé à propos des pratiques langagières (1975). Par ailleurs, des situations scolaires laissant place à l'implicite ou proposant une pédagogie adaptée (Bonnéry, 2007) ont pu orchestrer au sein de l'école un apprentissage pratique des habitudes de lecture. Il s'agit donc de mettre au jour les sollicitations concrètes qui orchestrent diversement la construction ou l'activation d'habitudes de lecture.

L'analyse des modalités de la construction des habitudes de lecture se justifie aussi parce qu'elles peuvent avoir des effets sur la nature des habitudes construites, et sur leur

perception par ceux qui les ont constituées. L'évocation par P. Bourdieu (1979b, p. 576 et 70-72) de deux figures idéales-typiques de l'homme cultivé condense la description de ce double effet : face à des œuvres d'art, le docte valorise et mobilise des savoirs acquis par le biais d'un enseignement méthodique, quand le mondain valorise « l'expérience » et exprime un « plaisir esthète » dénué de « concept », aiguisé lors d'une familiarisation avec des œuvres. Si pour le sociologue toutes les habitudes sont socialement construites et doivent être étudiées en tant que telles, il n'en va pas forcément de même pour les lecteurs ou mêmes leurs intermédiaires de lecture (parents, amis, enseignants ou professionnels du livre) qui ne perçoivent pas toujours leurs conseils et incitations comme orchestration de la construction d'habitudes. Non appréhendées comme produit d'un apprentissage ou d'un enseignement, les habitudes peuvent être naturalisées, perçues comme définitives ou traits de caractère, et leur transformation plus difficilement envisagée. Parce que le dévoilement de leur construction sociale peut à l'inverse rendre cette transformation pensable voire possible, il mérite d'être tenté.

DE LA PERSPECTIVE THÉORIQUE AU DISPOSITIF D'ENQUÊTE ET À L'ANALYSE

Proposer l'étude des conditions de constitution et d'activation d'habitudes lectorales pour rendre raison de lectures sous-tend une perspective théorique particulière. Une perspective qui conçoit les pratiques comme produits de la rencontre entre passé et présent (Bourdieu, 1980 ; Lahire, 1998a), produits de la rencontre entre d'une part des socialisations passées, telles qu'elles se sont cristallisées en habitudes, et d'autre part des contextes de réalisation, sollicitant certaines habitudes au détriment d'autres qui à l'inverse sont inhibées. Pour que cette perspective ne soit pas seulement un arrière-plan de la recherche, mais soit aussi soumise à l'épreuve empirique, nous avons élaboré un dispositif d'enquête particulier : le terrain comme les méthodes devaient permettre d'étudier notamment les manières dont des lecteurs ayant construit des habitudes lectorales variées réagissaient à un même contexte, porteur de sollicitations spécifiques (ayant une orchestration particulière de façons de lire certains textes).

Plusieurs raisons ont conduit à ce que les cours de français dispensés en classe de 2^{de} d'enseignement général tiennent lieu de contexte commun. Cela permet d'abord d'identifier ce qui est scolairement légitime en matière de lecture, élément essentiel pour le contrôle des possibles effets de légitimité en situation d'entretien (Bourdieu, Chartier, 1993) : en effet, la lecture est explicitement désignée comme objet d'enseignement au sein des cours de français, et, en classe de 2^{de}, la lecture est au plus près de son stade ultime dans l'enseignement secondaire. Ensuite, repérée comme tournant des pratiques de lecture (Singly, 1993a ; Détrez, 1998 ; Bucheton, 1999), l'entrée au lycée est propice à l'étude des réactions d'élèves à des sollicitations lectorales nouvelles. Elle facilite, par ailleurs, l'étude de savoirs et savoir-faire dont l'explicitation est plus aisée lorsqu'ils sont en cours de constitution que lorsqu'ils sont constitués en routines (Johsua, Lahire, 1999, p. 46). Enfin, la définition nationale des enseignements garantit une relative homogénéité d'un contexte situé à un même niveau et une même filière d'enseignement à l'inverse du contexte familial, fort variable socialement. Cela a autorisé la réalisation de l'enquête auprès d'élèves fréquentant différentes classes de 2^{de} ; démarche nécessaire pour diversifier les enquêtés du

point de vue du sexe, de l'origine sociale et du parcours scolaire – trois variables fortement discriminantes en matière de lecture (Baudelot, Cartier, Détrez, 1999), et susceptibles de l'être pour les socialisations lectorales.

En 1997-1998 et en 2000-2001, nous avons mené l'enquête dans différents établissements publics de l'agglomération lyonnaise : un établissement d'une banlieue populaire (L2), ayant une politique éducative sélective (présentation d'élèves au concours d'entrée de Sciences Po Paris, ouverture de classes sport-études, etc.) et trois établissements de centre-ville, l'un proposant des sections de techniciens supérieurs (L1), les deux autres, datant du XIX^e siècle, accueillant des classes préparatoires aux grandes écoles (littéraires [L3] et scientifiques [L4]). En 2000, leurs taux de réussite au baccalauréat se situaient de part et d'autre de 84,9 %, moyenne des taux des établissements publics et privés du département ; 61 % pour L1, 79 % pour L2, 96 % pour L3 et 98 % pour L4⁵. Dans les sept classes retenues pour l'étude, les élèves suivaient des options diverses (inégalement et différemment sélectives) : grec ou latin, LV3 (russe, espagnol ou italien), section européenne (allemand ou anglais), sport-études (cyclisme pour les garçons, football pour les filles), théâtre ou sciences économiques et sociales.

Pour tenir ensemble la logique de compréhension des habitudes à l'échelle individuelle et l'étude de la variation sociale des socialisations lectorales, nous avons interrogé un nombre conséquent de lecteurs. Des trois caractéristiques sociales retenues, seul le sexe, plus simple à contrôler, distingue en parts égales la population d'enquête. En revanche, le choix des établissements n'a pas empêché un déséquilibre au regard du profil scolaire et de l'origine sociale des lecteurs, respectivement appréhendés par l'expérience ou non du redoublement⁶ et la possession ou non du baccalauréat par au moins un des parents⁷ : les élèves au parcours scolaire sans encombre et de parents plus diplômés se sont plus facilement portés « volontaires » pour l'enquête.

5. Informations livrées par *Lyon Mag*, n° 101, mai 2001.

6. Nous avons par ailleurs approché le profil scolaire des enquêtés, en français, en leur demandant quels étaient leurs résultats actuels et passés, en collectant un maximum de copies de français de 2^{de}, parfois, en ayant accès aux relevés de notes professoraux.

7. Nous avons retenu ce niveau de diplôme qui a été repéré comme discriminant les pratiques de lecture : « il existe un effet spécifique du diplôme des parents, seulement si le père ou la mère [a] fait des études supérieures au bac » (Dumontier, Singly, Thélot, 1990, p. 80).

Tableau 1. Répartition des lecteurs interrogés dans les différentes classes et établissements selon le sexe, le niveau de diplôme des parents et le profil scolaire⁸

	Filles	Garçons	Niv. dip. parents ≥ bac	Niv. dip. parents < bac	Sco. sans red.	Sco. avec red.	Effectifs
Madame A – L1	7	2	7	2	7	2	9
Madame B – L1	6	3	3	6	5	4	9
Monsieur C – L1	0	5	2	3	3	2	5
Madame D – L4	9	12	18	3	15	6	21
Madame E – L2	7	8	2	13	4	11	15
Monsieur F – L3	5	6	9	2	11	0	11
Madame G – L2	4	3	1	6	2	5	7
Total	38	39	42	35	47	30	77

Niv. dip. = niveau de diplôme ;

Sco. sans/avec red. = scolarité sans redoublement ou en comptant au moins un

L'analyse des Instructions officielles pour l'enseignement littéraire en 2^{de} en vigueur (1987-1995 et 1999-2000) a été le point de départ pour reconstruire le contexte commun de lecture. Mais elle s'est avérée insuffisante à la saisie des modalités concrètes d'orchestration de la construction d'habitudes lectorales nouvelles. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens avec les enseignants de français des sept classes sur leurs pratiques professionnelles, l'enseignement dispensé, leur rapport aux programmes, les difficultés et aisances de leurs élèves en matière de lecture. Pour pallier le décalage parfois repéré entre le dire et le faire (Lahire, 1998c), nous avons travaillé à partir de leurs outils pédagogiques (manuels utilisés, fiches distribuées aux élèves, etc.) et nous avons réalisé des observations dans leurs cours. À cette occasion, nous avons pris en notes les propos tenus sur les textes, les divers savoirs apportés, ce qui était inscrit au tableau, dicté ou distribué et lu (les documents, les textes, etc.). Nous avons spécifié les statuts des intervenants (enseignant ou élèves – nommément lorsqu'il s'agissait d'enquêtés) et des interventions (sollicitées ou non par les enseignants ou les élèves) ainsi que les inflexions des interventions (intonations, gestes accompagnant les propos, etc.). Les consignes de lecture, les documents distribués, le déroulement des activités et la conduite des études de texte – sans minutage des activités – ont également été consignés. Pour préparer ces observations, nous avons lu le plus souvent les textes étudiés (extraits ou œuvres intégrales) ainsi que les consignes de lecture données par les enseignants (questions posées sur les textes par exemple). Les observations réalisées dans les différentes classes, en nombre d'heures et en type d'enseignement, sont variées du fait de l'inégale ouverture des cours par les enseignants, des dérangements craints, de la perception enseignante de l'intérêt des observations de leurs cours pour la compréhension sociologique des lectures adolescentes, des chevauchements des cours des différents enseignants. Ainsi, contre la quasi-totalité des cours de Madame B du mois de mars 1998 au mois de mai inclus, nous n'avons assisté qu'aux heures spécifiquement consacrées à l'explication de texte par Madame A durant une

8. Pour les caractéristiques sociales précises de chaque enquêté, cf. Annexes, Tableaux 9 et 10.

période plus courte⁹. Toutefois, le matériau autorise une analyse qui permet l'identification et la compréhension des sollicitations lectorales scolaires auxquelles ont été confrontés les élèves enquêtés lorsqu'ils étaient en 2^{de}. Tant par leur sexe, leur âge ou leur concours que par leur ancienneté professionnelle et la forme de leur investissement pédagogique (participation à des groupes de réflexion sur la réforme des enseignements ou encadrement de projets pluridisciplinaires comme des voyages ou des sorties), les sept~enseignants de français se distinguaient ; ces caractéristiques infléchissant leurs pratiques professionnelles et leur rapport au métier¹⁰. Néanmoins se dégage une homogénéité des exigences lectorales lycéennes, des contenus d'enseignement, et même du déroulement de cet enseignement. Le croisement des matériaux s'est avéré fécond. Il permet de souligner le poids des objectifs officiels : l'homogénéité des exigences s'accordant avec les Instructions. Il permet cependant de ne pas s'arrêter aux objectifs officiels et d'appréhender ce qui ne se régleme pas mais caractérise aussi les relations pédagogiques : nous avons ainsi pu souligner certaines modalités *subreptices* de l'enseignement littéraire que sont par exemple les *petites phrases* et les *jugements de valeurs* portés sur les textes qui parsèment les cours sans faire l'objet de cours¹¹, ou les manières de gérer le *déroulement* d'une étude de texte par l'*humour* ou par l'*intonation* de la voix, ou encore les manières de *réagir aux* différentes *réponses des élèves* : en les corrigeant, en les écartant, en les intégrant dans le fil de l'étude ou en les validant. Le croisement des matériaux permet encore de pointer que les modalités concrètes de l'enseignement ne constituent pas seulement un cadre à la transmission des savoirs et savoir-faire, mais leur donnent forme : la lecture scolaire est profondément caractérisée par les relations pédagogiques. L'analyse montre par exemple que celles-ci induisent une répartition des tâches entre enseignants et élèves lors des études de texte : aux enseignants reviennent l'encadrement et la proposition d'une analyse des textes dans leur entier, aux élèves, le repérage des éléments des textes justifiant les interprétations professorales, et la proposition d'interprétations à corriger.

Afin de ne pas identifier abstraitement les déterminismes sociaux de la lecture, nous avons eu pour principe de partir résolument des lecteurs pour remonter à ce qui a suscité ou gêné la construction de leurs habitudes lectorales ; là aussi, nous avons recouru à diverses méthodes. Suivant les suggestions de W. Labov selon lesquelles il est plus fécond d'étudier des pratiques saisies sur le vif, « en train de se faire », que d'analyser des pratiques déclarées et remémorées¹², nous avons utilisé les observations des cours de français également pour appréhender les lectures scolaires des élèves de 2^{de}. Cependant, la présence en classe ne suffit pas du fait notamment de l'inégale participation des élèves. Si certains s'appuient sur les interrogations professorales pour élaborer leur appréhension des textes,

9. Les 149 h 30 d'observation se répartissent comme suit : 8 h dans les cours de Madame A, 23 h dans les cours de Madame B, 15 h dans les cours de Monsieur C, 33 h dans les cours de Madame D, 28 h 30 dans les cours de Madame E, 17 h dans les cours de Monsieur F, 25 h dans les cours de Madame G. Cf. Annexes, Tableau 15. Les observations réalisées dans chaque classe.

10. La prise en compte de ces caractéristiques intervient ponctuellement dans l'analyse mais la variation des pratiques enseignantes ne constitue pas l'objet de cet ouvrage.

11. É. Durkheim dans *Éducation et sociologie* (1999, p. 69), comme P. Bourdieu dans *Le Sens pratique* (1980, p. 117), invite à prêter attention aux effets potentiellement socialisateurs de phrases que les éducateurs laissent échapper.

12. W. Labov (1993, p. 404) souligne l'intérêt de l'analyse d'un échange entre pairs au cours d'une excursion en bus par rapport à celle d'un échange remémoré par l'enquêté à destination de l'enquêteur.

d'autres n'y réagissent pas ouvertement. Même si cela éclaire déjà un aspect important de la mise en œuvre des habitudes de lecture, les silences permettent seulement de constater l'inhibition de certains élèves par la situation scolaire. Des copies de français des élèves interrogés ont pu compléter les observations. Mais on ne saisit à travers elles que l'appréhension des textes que les élèves soumettent à leur enseignant. Or les élèves peuvent garder par-devers eux des réactions lectorales qu'ils pensent inadaptées au contexte scolaire. Une enquêtée conteste ainsi en entretien la proposition de son enseignante selon laquelle « Julien Sorel est sincère en amour » ; elle déclare toutefois ne pas avoir fait état de son point de vue lors du contrôle de lecture sur *Le Rouge et le Noir*.

De fait, la réalisation d'*entretiens approfondis* avec les élèves (en moyenne, 2 h ; 1 h pour le plus court, 3 h 30 pour le plus long) a constitué la modalité cruciale de production du matériau. Trois pistes d'investigation guidaient les entretiens. *Les lectures concrètes effectuées au moment de l'enquête et par le passé, dans différents contextes (scolaire et extrascolaire)*. Nous avons veillé à faire décrire précisément les textes lus, les réactions lectorales, les conditions de lecture et les modalités d'accès aux textes. Nous avons tenté de limiter les non-déclarations de certaines pratiques par effets de légitimité ou difficile remémoration des lectures (textes feuilletés, consultés, lus pour ou à autrui, etc.) en interrogeant systématiquement les enquêtés à leur endroit (Chartier, Debayle, Jachimowicz, 1993). Nous avons ainsi collecté des propos sur des livres de la littérature classique, mais aussi sur des bandes dessinées, des magazines, des journaux, des ouvrages de référence que sont par exemple les dictionnaires ou les livres pratiques. Nous avons en outre suscité la mention d'activités ordinairement non conçues comme lectures : la lecture de textes religieux, celle de livres-jeux ou celle de manuels lors du travail scolaire par exemple.

Nous avons demandé aux enquêtés d'évoquer les textes lus pour les cours de français et nous avons pu constater différentes façons dont des élèves d'une même classe les avaient lus. Sur ce point, la démarche s'apparente à celle d'autres enquêtes étudiant les productions écrites d'élèves (Bautier, Charlot, Rochex, 1992 ; Bautier, Rochex, 1998 ; Bucheton, 1999). À partir de comptes rendus écrits d'une nouvelle de D. Daeninckx, D. Bucheton a ainsi pu mettre en évidence diverses « postures de lecteur » et modalités d'interprétation des textes, non exclusives. Par la conduite des entretiens, nous accompagnions toutefois plus la production de ces évocations. Nous demandions aux adolescents d'identifier les textes lus, d'évoquer ce qu'ils en avaient retenu, s'ils les avaient appréciés ou non en en indiquant les raisons. Nous avons été attentive aux valeurs informant les différentes évocations (quelles réalités sont appréciées ou connues, lesquelles font rire, agacent, etc.). Néanmoins, nous cherchions à n'inhiber ni les allusions et implicites, ni les longs et tortueux comptes rendus de lectures, les uns et les autres étant caractéristiques d'usages particuliers des textes. Sur la base des différentes *façons de dire des lectures*, plus ou moins explicites, privilégiant tantôt l'évocation des caractéristiques textuelles (le titre, le genre, le style, le vocabulaire, les personnages, etc.), tantôt celle des réactions lectorales, tantôt encore celle des conditions de lecture, nous avons identifié différentes *façons de lire*.

Pour appréhender les rapports des élèves aux textes lus ou à l'activité de lecture, nous les avons interrogés directement sur leurs *expériences de lectures et situations lectorales particulières*. Le croisement de ces déclarations pointe que des élèves fortement investis dans la réalisation du travail scolaire (temps passé à lire et à suivre les consignes lecto-

rales, désir de satisfaire aux exigences professorales et d'avoir une bonne note, etc.), et parfois touchés par les textes mêmes, éprouvent des difficultés à expliciter (comptes rendus oraux) et à rédiger (copies collectées) leurs réactions lectorales et leurs analyses des textes. La copie d'un passage leur permet de donner à voir ce qu'ils jugent important dans le texte plus qu'elle ne révèle un manque d'« investissement » ou de « motivation ». À l'inverse, des élèves maîtrisant les savoirs et savoir-faire du commentaire parviennent à expliciter leurs réactions lectorales et à produire des analyses de texte attendues alors même qu'ils se disent indifférents à l'égard du travail réalisé pour les cours de français et des textes lus par ce biais.

Enfin, les entretiens ont permis la reconstruction des *parcours de lecteurs, des habitudes lectorales constituées, des sollicitations auxquelles les enquêtés étaient ou avaient été confrontés et de la manière dont ils y avaient réagi (suivi, détournement, contestation)*. La description précise des sollicitations lectorales scolaires et leur remémoration a été rendue possible par une conduite des entretiens informée des Instructions officielles et Programmes en vigueur au moment de la scolarité des enquêtés pour chaque niveau d'enseignement et, pour la classe de 2^{de}, des autres matériaux d'enquête. L'exploration diachronique de la socialisation lectorale et la reconstruction des parcours de lecteurs (de l'enfance au lycée) ont permis d'éclairer les difficultés éprouvées par les élèves à répondre à des exigences scolaires nouvelles (Johsua, Lahire, 1999, p. 45-46). Par exemple, il apparaît que la paraphrase, le résumé succinct, la copie et la description technique qui composent certains comptes rendus de lecture témoignent de savoirs et savoir-faire scolaires acquis à des niveaux d'enseignement antérieurs à la classe de 3^e plutôt que d'une désinvolture à l'endroit du travail scolaire (Bucheton, 1999) : le repérage et le relevé dans un texte ou la copie sélective des éléments textuels répondant aux questions professorales sont en effet les premiers savoir-faire enseignés à l'école pour la compréhension et l'analyse des textes.

Dans l'élaboration du guide d'entretien, nous avons tenu compte de la variété des modalités de socialisation (des injonctions ou incitations explicites à la fréquentation de modèles, en passant par l'orchestration réglée et méthodique de l'entraînement des habitudes – Lahire, 2001b) et des instances de socialisation (Bernstein, 1975, p. 229) en matière de lecture (pairs, famille, enseignants, professionnels du livre, etc.). Nous avons donc interrogé les sollicitations, qu'elles soient perçues comme telles par les enquêtés comme les demandes scolaires ou les incitations parentales, ou qu'elles ne le soient pas, comme les lectures de l'entourage familial ou amical, les imprimés présents au domicile, les sujets de conversation entre pairs, les activités pratiquées, les choix d'orientation scolaire, les lieux de distribution fréquentés (bibliothèque, librairie, bureau de tabac, grandes surfaces...), les conditions d'existence et styles de vie. Le recours à des entretiens avec les « socialisés » a permis de rompre avec une routine enquêtrice et de faire apparaître des réalités parfois négligées dans les recherches sur les lectures des jeunes. En interrogeant les élèves sur les textes lus durant leur enfance et sur leurs propriétaires, sur les pratiques lectorales des membres de leur entourage, nous avons pu mettre en évidence par exemple le rôle non négligeable des pères dans la familiarisation avec la lecture (à côté de celui des mères, plus souvent souligné dans les enquêtes du fait de leur prise en charge de l'accompagnement en bibliothèque ou de la surveillance des activités scolaires). Nombreux sont les enquêtés ayant déclaré avoir vu et parfois imité les lectures paternelles de la presse : ainsi Maxence

feuilleter le *Figaro Magazine* de son père, n'y comprenant, au départ, que les pages-BD. Beaucoup sont ceux aussi qui mentionnent les emprunts réguliers et particulièrement investis des albums de bandes dessinées que leur père lisait enfant. L'intérêt des entretiens avec les « socialisés » est en outre qu'ils permettent de mettre au jour les appropriations enfantines des sollicitations (suivi ou reproduction à l'identique des incitations; appropriation, détournement ou travail de l'héritage, contestation et refus). Ils constituent une méthodologie s'accordant avec l'idée selon laquelle « une influence ne s'exerce pas d'un être actif sur un être passif, elle est construite à la fois par celui qui influence et par celui qui est influencé » (Bautier, Charlot, Rochex, 1992, p. 253).

Certes les entretiens ne permettent d'atteindre ni à l'exhaustivité des lectures effectuées, ni à celle des sollicitations, mais ils permettent d'identifier les traits saillants de la socialisation lectorale. Ils permettent aussi la production d'un matériau conséquent en demandant l'évocation de pratiques passées et présentes. Au moment de l'analyse, le croisement des déclarations permet de constater que la variation de la densité des souvenirs des différents enquêtés témoigne de la variation même des habitudes lectorales constituées : la multiplicité des lectures mémorisées est liée à leur fréquence ; la précision et le détail des déclarations des lectures réalisées augmentent quand les enquêtés ont appris précocement à en rendre compte, etc. Ce croisement permet aussi de contrôler en partie les reconstructions opérées par les enquêtés, de faire le partage entre ce qui ressort du passé et ce qui est le produit du parcours effectué et des apprentissages dont il a été porteur (Darmon, 2001, p. 158). L'analyse de propos de Julie permet d'appréhender la démarche :

« En primaire, y en a plein ils ont appris des *Fables* de La Fontaine. [...] Au collège ils étaient tous là "Ouais la *Fable* de machin, *Le Renard et le Rossignol*" ou je sais pas quoi [sourire] *Le Renard et le Corbeau*, pardon... ! Tous ces trucs comme ça, moi j'ai jamais appris ça. Mais ils connaissent tous ! Je sais pas si c'est Lyon ! Moi je viens de Paris ! [petit rire] J'ai pas appris ça quoi. En primaire, j'ai pas appris de poésie moi en fait. J'en ai appris en 6^e-5^e. » (Julie ; père : agent SNCF, BEPC ; mère : vendeuse à France-Loisirs, baccalauréat D ; beau-père : directeur d'une agence de France-Loisirs.)¹³

Dans cet extrait, Julie souligne l'illégitimité de son passé scolaire et lectoral. Sachant par ailleurs que l'enseignement lycéen contient notamment celui de la hiérarchisation littéraire des œuvres, nous pouvons supposer que son jugement est reconstruit. Nous apprenons néanmoins que, contrairement à la plupart de ses camarades, elle n'a pas étudié La Fontaine en primaire. Les pratiques passées effectives apparaissent bien derrière les jugements rétrospectifs des enquêtés.

Le recours à des entretiens rétrospectifs avec les « socialisés » est l'un des seuls moyens d'éclairer des pratiques présentes sans ignorer les habitudes constituées par le passé. Et, s'il s'accompagne de précautions dans l'élaboration du guide, la conduite et l'analyse des entretiens, il s'avère être utile et efficace.

13. Nous indiquons entre crochets des éléments non verbaux de la conversation (mimique, soupir, rire) qui permettent de saisir les intentions ; par des slashes [/], une phrase coupée, interrompue ; entre parenthèses et italique figurent les interventions de l'enquêtrice ; l'insistance des enquêtés sur certains mots, en élevant la voix par exemple, est signifiée par l'usage des majuscules. Pour situer socialement les enquêtés, nous mentionnons aussi entre parenthèses, à la suite des extraits, le prénom d'emprunt, la profession et le niveau de diplôme des parents.

Pour donner au lecteur la possibilité de prendre connaissance de ce sur quoi se fonde l'analyse, nous nous sommes efforcé de citer des extraits du matériau. Cela nécessite leur mise à l'écrit. Cette transcription constitue une transformation fondamentale par le passage d'un code à l'autre (de l'oral à l'écrit). Par souci de lisibilité, nous avons partiellement réécrit des propos qui, parfaitement clairs lors d'échanges oraux peu formalisés, devenaient incompréhensibles une fois transcrits. Néanmoins, cette réécriture s'articulait à un parti pris de « réalisme scientifique » qui conduit à ne pas gommer toutes les hésitations, répétitions, phrases inachevées, incorrections syntaxiques et grammaticales. Ce choix de transcription veut rendre perceptibles les différences sociales qui s'actualisent dans les pratiques langagières (Lahire, 1996b, p. 113).

Le matériau ne peut être intégralement publié. La comparaison et l'analyse conduisent à relever et à citer certaines transcriptions, particulièrement significatives au regard de l'objet de recherche. Les citations d'observations rendent compte de moments de l'enseignement qui, pour être essentiels à la compréhension des relations pédagogiques, ne sont ni isolés ni forcément mémorisés par les individus qui les ont vécus. Inscrits dans le cours des pratiques et des échanges, ils peuvent avoir été oubliés. Il en va de même des propos tenus en entretien. Les citations qui étayaient l'analyse, et qui peuvent étonner le lecteur, n'ont pas toujours été fortement investis par les locuteurs, ni envisagés dans leur sens et implication sociologiques. Coupée et isolée du flux de la pratique, mise à l'écrit, inscrite dans une analyse particulière et éclairée par celle-ci, la réalité observée et étudiée prend une existence et un statut nouveaux (Bourdieu, 1980, p. 136-142) : elle est matériau d'enquête. Mais nous invitons le lecteur à comprendre que, pas plus que les documents officiels, elle n'est déformée par l'analyse.

L'organisation de l'ouvrage répond également à la perspective théorique : rendre raison des lectures par la rencontre entre des habitudes constituées et des sollicitations présentes. Elle met en évidence le déroulement temporel des socialisations lectorales (de l'enfance jusqu'au lycée). Dans les trois premiers chapitres, nous nous attachons d'une part à montrer que des élèves ayant atteint un même niveau d'enseignement ont constitué des habitudes de lecture différentes ; d'autre part à dégager les processus de constitution des habitudes lectorales. Le premier chapitre porte sur l'enfance, allant des plus lointains souvenirs à ceux de la fin de l'école primaire. La teneur même de ces souvenirs a conduit à se concentrer sur l'inégale intensité de lectures individuelles de récits longs (romans jeunesse), réalisées hors école, objectif officiel de l'enseignement primaire. La présentation de la variation sociale des modalités et calendriers d'encadrement des lectures enfantines permet à la fois d'en rendre raison et de présenter les conditions et logiques de la socialisation lectorale des enquêtés. Les deuxième et troisième chapitres traitent de la période collégienne et permettent d'approcher de plus près la constitution des habitudes de lecture. Ils pointent les éléments décisifs qui orchestrent et modèlent les parcours de lecteurs. De fait, l'entrée est celle des « intermédiaires de lecture » : les personnes, les relations, les activités qui suscitent, avalisent ou dévalorisent les pratiques de lecture adolescentes. Outre leur identification (l'école, la famille, les pairs, les professionnels du livre), nous nous

attachons à montrer qu'ils amènent par prescription, incitation ou communion, à la lecture de types de textes différents (chapitre II). Les sollicitations extrascolaires conduisent tous les enquêtés à diversifier leurs lectures par rapport à la lecture scolaire des littératures classique et jeunesse. Cependant, les enquêtés dont les parents possèdent au moins le baccalauréat sont plus nombreux à connaître des sollicitations scolaires et extrascolaires redondantes et à suivre des sollicitations familiales plutôt qu'amicales ou professionnelles. Nous analysons aussi les façons de lire constituées durant la période collégienne et les modalités scolaires et extrascolaires de cette constitution (chapitre III). Du point de vue des types de textes lus et des façons de lire entraînées, les enquêtés ont été inégalement préparés aux exigences lycéennes.

Dans les trois chapitres suivants, nous analysons les lectures réalisées durant la première année du lycée. Pour rendre raison des lectures effectuées pour l'enseignement des lettres, nous étudions d'une part les exigences lycéennes à partir des attentes professorales, des relations pédagogiques et du déroulement des enseignements (chapitre IV) ; d'autre part les réactions des élèves aux sollicitations auxquelles ils sont confrontés en cours de français (chapitre V) : leurs aisances et difficultés scolaires s'éclairent au croisement de l'encadrement scolaire de leurs lectures, de la pluralité des sollicitations auxquelles ils sont objectivement confrontés, et des habitudes lectorales et scolaires qu'ils ont précédemment construites. Le dernier chapitre est consacré aux lectures extrascolaires. Il fait apparaître que loin de découler seulement des exigences littéraires portées par les cours de français, les lectures extrascolaires sont plus fortement dépendantes des sollicitations extrascolaires. On comprend alors pourquoi beaucoup d'élèves lisent hors école autrement et autre chose que ce qu'ils lisent en classe. Si depuis les années 1990, les travaux de sociologie attribuent la baisse de la lecture aux transformations de l'institution scolaire, et notamment de l'enseignement dispensé (Coulangeon, 2007 et 2011), nous invitons ici à considérer que les lectures extrascolaires sont un indicateur insuffisant pour statuer sur l'efficacité de l'institution scolaire.