Document généré le 5 août 2025 01:43

Cahiers de la recherche en éducation

Lire à l'école et lire en bibliothèque : deux modèles contradictoires de la lecture

Anne-Marie Chartier

Volume 3, numéro 3, 1996

Discours institutionnels sur la lecture des jeunes : perspectives diachroniques

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1017436ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1017436ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)
2371-4999 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Chartier, A.-M. (1996). Lire à l'école et lire en bibliothèque : deux modèles contradictoires de la lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, *3*(3), 437–452. https://doi.org/10.7202/1017436ar

Résumé de l'article

L'école française découvre vers 1920 la lecture pratiquée dans les *public libraries*. Cette conception (lire beaucoup et ce qu'on veut) s'oppose au modèle dominant (lire peu mais bien) qui condamne les lectures libres, superficielles, inaptes à former la jeunesse. De 1960 à 1980, la crise de la lecture, ouverte par l'échec scolaire et la concurrence de la télévision, conduit les pédagogues inquiets à valoriser tout acte de lecture. Le discours des bibliothécaires l'emporte mais, simultanément, des pratiques didactisées gagnent, au-delà des lectures de loisir, les lectures d'usage, en particulier dans le monde du travail devenu impitoyable pour les illettrés.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1996

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 3, nº 3, 1996, p. 437 à 452

Lire à l'école et lire en bibliothèque : deux modèles contradictoires de la lecture

Anne-Marie **Chartier**, Service d'histoire de l'éducation, INRP, Paris

Résumé – L'école française découvre vers 1920 la lecture pratiquée dans les *public libraries*. Cette conception (lire beaucoup et ce qu'on veut) s'oppose au modèle dominant (lire peu mais bien) qui condamne les lectures libres, superficielles, inaptes à former la jeunesse. De 1960 à 1980, la crise de la lecture, ouverte par l'échec scolaire et la concurrence de la télévision, conduit les pédagogues inquiets à valoriser tout acte de lecture. Le discours des bibliothécaires l'emporte mais, simultanément, des pratiques didactisées gagnent, au-delà des lectures de loisir, les lectures d'usage, en particulier dans le monde du travail devenu impitoyable pour les illettrés[1].

Introduction

À en croire les revues professionnelles, bibliothécaires et enseignants souhaitent toujours davantage travailler ensemble et chacun reconnaît en l'autre un

1 Cet article a fait l'objet d'une communication orale au 64e congrès de l'ACFAS, dans le cadre du colloque organisé par Réjean Savard et Monique Lebrun, intitulé «Le discours institutionnel sur le livre et la lecture». On trouvera d'autres sources documentaires et une argumentation développée dans la recherche dont il est issu (Chartier et Hébrard, 1989).

partenaire précieux et incontournable; une enquête récente (Privat, 1994) montre ainsi qu'en France 90 % des écoles, 86 % des lycées et collèges, 90 % des bibliothèques municipales jugent que «la coopération est en soi intéressante». En même temps, l'enquête révèle que les enseignants connaissent souvent très mal les secteurs jeunesse des bibliothèques les plus proches, ignorent même parfois leur existence, si bien qu'il faut sans cesse relancer des actions communes, maintenir les échanges de façon volontariste et rédiger de véritables guides de coopération (Boniface, Lagarde, Millot, Pedot et Rives, 1996), pour avancer vers les fins communes visées : installer chez les enfants et les jeunes des habitudes de lecture durables. Ces difficultés récurrentes montrent qu'aucune nécessité naturelle ne conduit les deux institutions à travailler ensemble, contrairement à ce que chacune affirme. Les discours institutionnels de l'une et de l'autre valorisent *a priori* toutes les lectures et tous les types de textes, prônent les familiarités précoces avec le livre, convoquent tous les supports, des plus traditionnels aux plus innovants (le papier et l'écran cathodique, l'écrit seul ou les combinaisons entre texte, image et voix) pour développer la lecture par tous les moyens. Écoles et bibliothèques prônent ainsi un modèle de lecture ouvert à la modernité, conscient de la variété nécessaire des textes, des supports et des manières de lire, attentif aux goûts subjectifs et aux intérêts personnels du lecteur. Quand et comment ce discours institutionnel s'est-il constitué? Comment s'y représente-t-on le lecteur? L'article qui suit voudrait répondre à ces questions en cherchant à comprendre pourquoi l'existence d'un discours commun sur la lecture et le lecteur n'a pas pour autant rendu plus faciles les relations entre ces deux lieux de lecture.

1. Le modèle de la lecture scolaire : lire ensemble sous le regard d'un maître

Le premier discours institutionnel sur la lecture des jeunes se construit au fur et à mesure que progressent la scolarisation populaire et l'édition bon marché. Dans la deuxième moitié du XIX^{e} siècle, le réseau des écoles couvre le territoire national sous la surveillance de l'État, les grandes maisons d'édition et la presse à grand tirage versent en abondance sur le marché des textes imprimés de toute nature, qui peuvent tomber sous le regard de lecteurs réputés fragiles (le peuple, les femmes et les enfants). Il faut donc définir des perspectives claires pour que le savoir lire proposé à tous par l'école ne produise pas de fruits empoisonnés. Ne prend-on pas de grands risques, en effet, en permettant à des regards sans défense d'avoir accès aux doctrines subversives, romans licencieux, superstitions, faits divers scandaleux, faux témoignages, auxquels l'imprimé donne force et autorité? Chaque école est dotée à partir de 1852 d'une armoire-bibliothèque, pour concurrencer les publications mercantiles.

Ce sera, dans les longues veillées d'hiver, un excellent moyen d'échapper aux dangers de l'oisiveté et l'expérience a prouvé que dans les campagnes surtout, la lecture à haute voix, faite le soir au sein de la famille, a des attraits tout-puissants[2].

Les bons livres sont ceux qui favorisent une lecture d'instruction (*Petites leçons de chimie agricole, Histoire d'une chandelle*, *Histoire de France*), mais aussi de moralisation (*Les Grands Ouvriers, Le Philosophe sous les toits*) et bien sûr, des classiques (*Don Quichotte*, *Les Voyages de Gulliver*, *Robinson Crusoë* et le *Théâtre choisi* de Corneille ou de Racine). Les ouvrages intéressants et utiles[3] sont conformes aux idéaux scolaires convenant aux écoliers, aux anciens élèves et à leurs parents, sans faire la distinction, pour le peuple, entre lecteurs enfants et adultes.

Lorsqu'on passe des lectures pour les élèves à celles qui sont recommandées aux maîtres par leurs inspecteurs, ou aux futurs maîtres par les professeurs d'écoles normales, on retrouve le même souci d'instruire et d'éduquer. Pour cela, le mieux est de tabler sur les valeurs sûres : les classiques. En 1889, un directeur d'école normale décrit ainsi ce que devrait être la bibliothèque personnelle du jeune instituteur.

Cette bibliothèque se garnira peu à peu de livres de valeur, de ceux que l'on relit avec plaisir, que l'on consulte souvent; elle ne sera pas encombrée de livres de littérature futile qu'on laisse de côté après les avoir parcourus. Pour le moment, il n'y a guère sur les rayons que les classiques rapportés de l'école normale. Ce sont de bons amis, bien connus, qui rendent tous les jours de précieux services (Chauvin, 1889, 282).

En revanche, dans les lycées, la création de bibliothèque[4] répond à un autre projet. En effet, les parents d'élèves ont leur propre bibliothèque et se chargent eux-mêmes de veiller aux lectures distrayantes ou édifiantes de leurs enfants. Or, voici qu'on demande au professeur de lettres de donner une liste, aussi étendue et aussi variée que possible, de livres appropriés à l'âge et à l'intelligence des jeunes lecteurs et dans laquelle ceux-ci choisiront librement, sans autre idée que de se distraire. L'essentiel est de donner le goût de lire[5].

2 Instruction aux recteurs du 24 juin 1862.

3 Circulaire aux préfets du 31 mai 1860.

4 Arrêté du 12 mai 1860.

5 *Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire, (garçons et jeunes filles)*, Paris, Delagrave, 1911, 45.

Est-ce à dire que les lycéens ne l'auraient pas? La nouveauté est plutôt de mettre en rapport un loisir de la vie privée avec une finalité scolaire. Au moment où l'enseignement de la rhétorique cède peu à peu devant l'explication française des textes littéraires, le professeur de lettres doit devenir, comme le dit Gustave Lanson, un professeur de lecture.

> *Par l'explication, un professeur de lycée ou d'université se propose d'apprendre à lire à ses élèves. L'instituteur apprend à lire l'alphabet et le professeur de lycée ou d'université apprend à lire la littérature* (Lanson, 1925, 39).

La lecture est présentée comme un outil d'éducation particulièrement efficace dans les institutions publiques pour les jeunes filles de bonne famille qui poursuivent un cursus scolaire original, sans latin. Les textes officiels dès 1882 prévoient un enseignement spécifique de la lecture, sous la conduite de maîtres de lecture, qui doivent privilégier la lecture expressive à voix haute. On retrouve là l'influence d'Ernest Legouvé, auteur d'un *Art de la lecture*,[6] qui a inspiré ces instructions.

> *Un bon cours de lecture doit être en raccourci un cours de littérature. Chaque grand écrivain ayant un style propre, exige une diction particulière. Apprendre à le bien lire, ce sera pénétrer dans le secret de son talent*[7].

Dans tous les cas, la lecture en bibliothèque, faite à l'incitation et sous le contrôle des maîtres, est une façon de préparer, d'entretenir ou de prolonger la formation scolaire. C'est ce qui explique que malgré les différences de corpus et les différences de finalité assignée à chaque ordre d'enseignement, les manières de lire proposées aussi bien à l'école primaire qu'à l'école normale ou au lycée, soient finalement si proches : lire lentement, lire à haute voix pour soi et pour les autres, relire.

> *Il ne sait pas lire, celui qui ne fait pas aimer le livre qu'il aime, celui qui n'a jamais lu que pour lui-même, tout bas, à la hâte; il croit aller plus vite, il dévore; oui, mais il ne digère pas. C'est la lecture en commun qui oblige à apprécier, à goûter ce qu'on lit* (Buisson, 1888, 6).

---

6 *L'Art de la lecture*, Paris Hetzel, 1877, va être suivi, à la demande du ministère, de plusieurs manuels pédagogiques : le *Petit traité de la lecture à haute voix à l'usage des écoles primaires* sera utilisé dans les écoles normales d'instituteurs et *L'Art de la lecture à l'usage de l'enseignement secondaire* inspire l'enseignement «moderne» pour les garçons et surtout l'enseignement des filles (même s'il ne parvient pas, malgré les instructions de 1882, à faire de la lecture une discipline et du «professorat de lecture», une spécialité).

7 Instructions pour la lecture à haute voix, 28 juillet 1882.

Bien des gens se figurent qu'il peut être utile de lire très rapidement et que leur profit est d'autant plus considérable qu'ils ont parcouru de cette manière un plus grand nombre de livres. Quelle erreur![8]

Un de nos plus illustres académiciens[9] *a commencé ainsi son livre* L'Art de lire *: «Pour apprendre à lire, il faut d'abord lire très lentement, et ensuite il faut lire très lentement et toujours il faudra lire très lentement». Ce conseil, nous le donnons aujourd'hui, en nous préoccupant surtout de la lecture à haute voix, celle que vous faites en classe ou que vous serez peut-être appelés à faire le soir à la maison, pendant une veillée d'hiver* (Tartière, 1912).

Lire lentement, relire, lire peu, lire à haute voix : on n'en finirait pas d'égrener les citations qui condamnent la lecture courante ou plutôt galopante, lecture passionnée de celui qui est pris par l'histoire, piégé par l'intrigue et ne peut plus s'arrêter. L'adulte ou l'enfant prisonniers d'un livre captivant ne sont jamais proposés en modèle mais en repoussoir. C'est que les livres qui produisent ces effets incontrôlés sont généralement des fictions, de ces romans futiles et dangereux qui font perdre le sens de la réalité aussi bien aux Bovary qu'aux Don Quichotte. Le critère pour trier bons et mauvais livres est donc très simple : le bon livre est celui qu'on peut lire dans le cercle de la famille ou de la classe, le livre qu'on préfère lire seul est suspect, le livre qu'on rougirait de lire à voix haute est mauvais. Lectures lentes et lectures partagées : le modèle proposé pour les lectures personnelles coïncide donc parfaitement avec le modèle scolaire, tel qu'il s'impose aux enfants du peuple dans l'école primaire aussi bien qu'aux enfants de l'élite dans les collèges et les lycées. Il s'agit que chaque élève puisse comprendre et mémoriser les savoirs, les expériences, les histoires, les leçons de vie contenus dans les grands textes qui sont le corpus reconnu des références communes. Certes, une ligne de partage passe entre catholiques et républicains quand il s'agit de définir les auteurs des bons livres. Les valeurs des uns ne sont pas celles des autres, mais tout le monde fait assaut de moralité et accepte l'idée qu'il existe maintenant, à côté des auteurs latins et grecs, des classiques français qui sont des modèles universels et peuvent réconcilier tout le monde. Ce sont eux qu'on donne à lire et à relire. La bibliothèque ne peut donc avoir d'autres visées que la lecture scolaire : il s'agit toujours de lire pour s'instruire, se former, en se laissant guider dans les bons livres par des maîtres conscients de leurs responsabilité qui sont là pour construire une lecture sans contresens. C'est à ce moment que des pionniers, pourtant issus du monde savant (ce sont des conservateurs, généralement formés à l'école des Chartes et travaillant à la Bibliothèque nationale ou dans de grandes bibliothèques classées

8 «Conseil d'un vieux maître», *Bulletin pédagogique du Pas de Calais*, 1900.

9 Il s'agit d'Émile Faguet (1847-1916), titulaire de la chaire de poésie française à la Sorbonne, critique littéraire prolifique. Son petit livre *L'Art de lire*, paru en 1911, a été plusieurs fois réédité.

pour leur fonds ancien) rompent avec cette vision de la lecture pour proposer un autre modèle, promis à un bel avenir.

3. Le modèle de la lecture moderne : à chacun selon ses besoins

Le modèle moderne, toujours actuel, est issu de la *public library* américaine, découverte avec émerveillement par des conservateurs français en voyage d'études. Chaque lecteur peut aller feuilleter sur les rayons et découvrir des publications inconnues avant de choisir. Le contenu même du fonds est une surprise : la bibliothèque américaine cherche à informer son public sur l'actualité du monde, achète les journaux, les revues, les nouveautés éditoriales susceptibles de l'intéresser ou de le divertir et met régulièrement à jour un fonds important de livres d'usage, destinés à aider chacun à résoudre les mille et un problèmes de la vie quotidienne. Quel contraste avec la France, où le bibliothécaire, gardien d'un trésor de livres morts, redoute le lecteur qui pourrait abîmer les ouvrages, et accumule les obstacles à l'emprunt : consultation d'un catalogue alphabétique qui convient seulement à celui qui connaît l'auteur et le titre exact de l'ouvrage recherché, rédaction d'une fiche de commande et attente du livre qui arrive par un guichet des profondeurs de la réserve, s'il n'est pas déjà emprunté ou parti à la reliure. Cette procédure limite le choix de façon drastique, décourage les curiosités et suffirait à expliquer pourquoi les bibliothèques françaises, centrées sur les lettres et les sciences, restent si peu fréquentées. Les œuvres classiques et, pour la période actuelle, les ouvrages de bonne tenue (fiction ou vulgarisation scientifique) excluent les outils imprimés qui sont d'usage quotidien dans le monde contemporain. Or de telles publications rendraient service au public qui ne lit pas pour le loisir ou l'étude, mais tout simplement pour l'ordinaire de son travail : catalogues, précis, bottins, cartes, recueils de lois, annuaires, encyclopédies spécialisées, guides en tout genre. Les pionniers de la lecture publique prônent donc un changement radical[10]. Loin d'être un maître qui prescrit un modèle de lecture, le bibliothécaire doit devenir un technicien au service d'un client. En effet, la bibliothèque «doit viser et atteindre un triple but :distraire, instruire, renseigner» (Coyecque, 1915, 10).

De ce fait, les croyances, les besoins, les goûts de chacun doivent être admis et respectés sans jugement de valeur. Autant et peut-être plus que l'enseignant,

10 La figure emblématique de cette révolution culturelle et professionnelle est Eugène Morel, qui publie en 1908 *Bibliothèques* et en 1910 *La librairie publique*, deux livres qui déclenchent des polémiques passionnées (sur Eugène Morel, voir Séguin, 1994).

toujours éducateur et donc toujours idéologue, le bibliothécaire est la figure qui symbolise une société démocratique et laïque.

> *Puisque c'est pour le public que le bibliothécaire doit travailler, il s'appliquera à acheter tous les livres et rien que les livres dont son public a besoin* [...] *Le bibliothécaire, comme tel, n'a pas à s'occuper de politique, ni des questions sociales ou religieuses. Dans les conflits d'idées, il est neutre, mais d'une neutralité positive qui permet aux gens consciencieux de tous les partis, de toutes les opinions, de toutes les croyances, de se documenter avec exactitude* (Sustrac, 1907, 107).

Les bibliothèques enfantines qui vont naître après la guerre ne peuvent évidemment pas traiter les enfants comme des citoyens émancipés ou des clients majeurs. Cependant, elles se sentent bien porteuses des idéaux de la lecture publique et l'adulte responsable du fonds incite ses jeunes «clients» à se débrouiller seuls, leur demande de définir eux-mêmes ce qu'ils veulent, leur apprend comment s'orienter dans le classement et se faire une idée du contenu d'un livre en le feuilletant, suscite régulièrement des suggestions d'achat de leur part, bref, les éduque à avoir des exigences, des goûts et des besoins personnels. Marguerite Gruny explicite ces règles élémentaires après avoir rappelé les objectifs de l'Heure Joyeuse[11].

> *Développer chez l'enfant l'amour de la lecture; l'éclairer en lui offrant les livres les meilleurs tant au point de vue moral qu'au point de vue littéraire, en établissant entre eux une sorte de gradation; offrir à l'enfant des ressources variées afin qu'il puisse satisfaire ses goûts et aptitudes et ainsi affirmer sa personnalité; préparer un public éclairé pour les bibliothèques d'adultes* [...] *Les lecteurs ont à leur disposition un registre sur lequel ils peuvent inscrire les titres de livres qu'ils désireraient voir à la bibliothèque. Ils sont lus par les bibliothécaires qui les acceptent ou les refusent selon leur valeur* (Gruny, 1931, 134).

Une telle conception est d'avant-garde dans le monde des bibliothèques municipales et reste donc minoritaire dans les faits, même si elle semble hautement souhaitable. Les obstacles semblent budgétaires autant que de principe. Les fonds alloués par l'État ou par les municipalités, quand ils existent, sont prioritairement destinés aux bibliothèques pour les lecteurs-électeurs, plutôt que pour leurs enfants. Force est donc de se tourner vers l'école : elle seule touche toutes les jeunes générations, elle seule pourrait, par le biais des bibliothèques scolaires,

11 Appelée «l'Heure Joyeuse», la première bibliothèque enfantine sur le modèle américain est créée en 1924 à Paris : elle offre un fonds riche et régulièrement alimenté de nouveautés, des livres en libre accès, une initiation au classement pour que les enfants s'orientent eux-mêmes dans leurs recherches, des animations comme «l'heure du conte» et des expositions organisées sur des thèmes variés; elle est animée par Marguerite Gruny et Claire Huchet qui en seront les inlassables militantes. Sur ce modèle, dans les années trente, de nombreuses municipalités ouvrent une «section enfantine» à la bibliothèque municipale ou subventionnent d'autres «Heure Joyeuse», bibliothèques autonomes pour la jeunesse.

promouvoir une relation au livre moins austère et contrainte, faisant place à la nouveauté, au libre choix, à la discussion, au bonheur de lire seul, sans redouter contrôles et sanctions après coup. Le Congrès d'Alger qui réunit pour la première fois des pédagogues et des bibliothécaires, en 1931, permet de prendre la mesure du chemin à parcourir. Les animatrices de l'Heure Joyeuse y sont particulièrement sévères pour une école qui, dans son effort pour apprendre à lire aux enfants, réussit trop souvent à les dégoûter de la lecture. Comment sortir de la lecture lente, oralisée à tour de rôle, qui ennuie les bons élèves et ne permet pas aux plus faibles de progresser? Les exercices scolaires inventés pour faire passer de la syllabation à la lecture courante puis expressive sont bien installés mais on peut douter de leur efficacité : chacun ouvre son livre, écoute l'élève interrogé lire quelques lignes, répond aux questions du maître et attend son tour. Au bout d'une demi-heure, tous les mots difficiles ont été expliqués et le texte, lu et relu, n'a plus de secret, mais personne n'attend de ce rituel un quelconque «plaisir de lire». La cérémonie hebdomadaire pendant laquelle on ouvre l'armoire qui sert de bibliothèque pourrait être une alternative, mais le maître n'offre guère de choix aux enfants : les livres couverts de papier bleu sont anciens, toujours trop gros, les histoires démodées et le texte aux caractère fins est d'une grisaille peu attrayante. Pourtant, certains pédagogues novateurs ont déjà adopté des voies qui laissent bien augurer du rapprochement. Les livres sont sortis de l'armoire pour venir sur des rayonnages, l'emploi du temps a été aménagé pour permettre des temps de lecture silencieuse récréative dans la classe, le maître a acheté de nouveaux livres, dont les albums du Père Castor[12] avec leurs illustrations en pleine page, aux couleurs vives; de nouvelles collections pour la jeunesse ont rafraîchi le fonds en offrant des romans sans moralisme, où les enfants font plus de bêtises que de B.A.[13]; enfin, quand on rend les livres, chacun peut prendre librement la parole pour dire ce qu'il pense de l'ouvrage emprunté et s'il le recommande ou non à ses camarades. Ces avancées modestes sont confortées avec le Front Populaire et reprises à la Libération. Les pédagogies nouvelles ont alors l'aval des autorités et sans être militants du mouvement Freinet, plusieurs instituteurs peuvent alors adopter ces façons de faire d'autant plus aisément qu'un bibliobus dépose chaque mois, dans certains départements[14], une manne de livres neufs aux portes des écoles.

12 Paul Faucher, créateur de la célèbre collection «Les albums du Père Castor» est un adepte des pédagogies nouvelles. Il écrit : «Il devrait être possible de mieux adapter les livres aux intérêts, aux capacités des enfants, en s'appuyant sur les données de la psychologie et de la pédagogie nouvelles. *In La mission éducative des albums du Père Castor* (Conférence faite à Girenbad, près de Zurich, le 18 mai 1957), *L'École nouvelle française, 87*, 3-14.

13 Les nombreux romans ou bandes dessinées qui prennent pour héros une patrouille de jeunes scouts popularisent les rituels des différents mouvements confessionnels ou laïques (totems, badges, rite de la promesse, et bien sûr, la nécessaire «Bonne Action» quotidienne, dite B.A.).

Pourtant, ces efforts pour rapprocher la lecture scolaire du modèle proposé par les bibliothèques enfantines ne peuvent combler l'écart qui les séparent. Les petites écoles rurales sont désespérément pauvres devant les richesses des bibliothèques de ville; la culture des maîtres, en matière de littérature enfantine, n'est souvent qu'une culture d'enfance et le temps manque pour s'informer des nouveautés; enfin, si les maîtres restent bien loin des ambitions des bibliothécaires, c'est par réalisme, non par défaitisme. Ils poussent aux lectures personnelles les bons élèves promis aux classes de sixième, mais, pour les autres, la demande des parents reste le certificat d'études qui exige d'abord des dictées et des problèmes. Lorsqu'un élève est venu à bout d'un roman entier, grâce aux lectures suivies faites en classe, il fait déjà partie de la minorité cultivée. En effet, les première statistiques des années cinquante révèlent que plus d'un Français sur deux ne lit jamais de livres. À l'Heure Joyeuse, on n'a pas ces soucis : les enfants, venus de plein gré, sont intéressés par la lecture et n'ont jamais de difficultés de déchiffrage. Dans ces conditions privilégiées, on peut avoir l'illusion que la méthode fait des miracles alors qu'elle ne prêche qu'à des convertis. À cette petite minorité, on peut proposer sans problème un idéal d'abondance et une prise en compte de leur choix, puisque le fonds est trié sévèrement et ne peut choquer aucune famille cultivée : pas de «comics», pas de série populaire ou idéologiquement suspecte.

Sur ce point, les bibliothécaires rejoignent les enseignants dans leur croisade contre la presse enfantine. L'illustré se glisse dans une poche, coûte très peu cher, s'échange entre copains et offre aux yeux plus d'images que de textes. Voilà bien l'obstacle fondamental à la lecture de livres. Tous les éducateurs en condamnent les contenus puisqu'à les en croire «ils présentent sous un jour favorable le banditisme, le vol, la paresse» (Schmidt, 1952, 19) et, péché aussi impardonnable, sont écrits dans une langue fautive ou vulgaire. On pourrait pourtant citer, dans les années cinquante, nombre d'illustrés issus de mouvements éducatifs, portés par des sensibilités politiques ou religieuses diverses, comme *Cœurs Vaillants* ou *Bayard*, pour les catholiques, *Vaillant* du côté des communistes. De tels journaux sont irréprochables moralement, écrits en bon français, mais leur origine militante les rend irrecevables dans un espace laïque comme la classe et la bibliothèque publique à la française. Même *Francs Jeux* , publié par le camp laïque et distribué dans les patronages encadrés par les instituteurs, ne pourrait servir de support à des activités scolaires. C'est qu'il n'existe pas de lecture véritable, c'est-à-dire

14 Dix-sept nouveaux départements sont équipés de bibliothèques centrales de prêt (BCP) d'où rayonnent les bibliobus entre 1946 et 1948. Mais dès les années cinquante, les créations s'arrêtent faute de crédit. D'après une enquête de 1957, faite avec l'appui d'associations de parents d'élèves, 5 % seulement des enfants disposent d'un bibliobus, alors que plus de 50 % lit régulièrement un journal (*Éducation nationale*, 21 novembre 1957, 1).

légitime, hors des livres. Lire, c'est lire longuement, s'installer dans la temporalité du texte, s'abstraire de l'environnement. Toute lecture fugitive, lecture de prise d'information, lecture brève de passe temps entre deux activités, lecture accompagnant l'action (lire une recette ou un mode d'emploi) n'est tout simplement pas pensée comme de la lecture. La presse qui fait partie des supports éphémères est donc exclue de l'univers du lisible, en raison de la suspicion qui règne toujours à l'égard de son immoralité potentielle, certes, mais plus profondément encore parce qu'elle relève d'une conception de la lecture aussi étrangère à l'école qu'aux bibliothèques enfantines françaises. Il faudra attendre une circulaire de 1976 pour qu'un enseignant ait le droit «dans le cadre déontologique de son action» d'introduire la presse dans l'école. C'est qu'en vingt ans toute la relation à la lecture a changé. Qu'est-ce qui a entraîné ce basculement?

4. La crise de la lecture dans une société en mutation culturelle

> *Demain nos élèves auront besoin de consulter des revues, des traités, des répertoires, des annuaires, des bibliographies; plus souvent des modes d'emploi, des consignes, des barèmes... Habituons-les dès maintenant à se servir (seuls évidemment), des dictionnaires, tableaux de conjugaison, brochures de documentation, atlas, index, tables des matières.* [...] *Le livre – disons plus largement la chose imprimée – doit donc devenir, selon nous, la source principale des connaissances, supplanter la parole du maître et cela à tous les niveaux d'enseignement, à partir des premières classes élémentaires* (Mareuil, 1963, 19).

L'inspecteur primaire qui signe ce texte, André Mareuil, n'a sans doute pas lu les écrits de Morel ou de Coyecque. S'il propose d'adopter résolument une autre conception de la lecture qui rejoint celle des pionniers de la lecture publique, c'est pour répondre sur le terrain de la pédagogie aux défis posés à l'école dans les années soixante. Le premier défi a été lancé par la télévision. Au moment où on peut espérer, grâce aux livres de poche, démocratiser l'accès à la culture, voici que le petit écran impose une présence d'abord acceptée avec bienveillance comme une fenêtre ouverte sur le monde, puis rapidement dénoncée comme une concurrente redoutable pour la lecture. Pourquoi les enfants liraient-ils encore quand les émissions leur offrent à domicile des œuvres de fictions, des documentaires, des informations d'actualité, des reportages, que l'on peut partager convivialement et sans effort? Cette école parallèle (Porcher, 1974) n'est-elle pas en train de remettre en cause certains fondements de notre civilisation? Comment l'école et les bibliothèques, dépositaires du langage écrit, pourront-elles encore intéresser et instruire les enfants de l'image (Chombard de Lauwe, 1979)? La prise de conscience est avivée par les pronostics de MacLuhan qui prévoit avec la fin de la galaxie Guten-

berg la mort du livre, ou plutôt de la chose imprimée pour reprendre l'expression d'André Mareuil. En quelques années, bibliothécaires et enseignants se retrouvent donc dans le même camp que les journalistes. Il ne s'agit plus de dénoncer la presse, mais de l'adopter comme un média à défendre puisqu'elle contribue finalement, avec ses moyens propres, à promouvoir et à perpétuer le geste essentiel de lecture. Cette mutation est entreprise simultanément dans le monde de l'école et de la lecture publique, avec la montée d'un nouveau professionnel, le documentaliste. Alors que les gens du livre se sentaient appartenir à un autre monde que les gens de la presse, le documentaliste réunit les informations provenant de tous les supports. Les documents ne forcent pas à lire, mais à consulter (textes, mais aussi tableaux, banques d'images, banques sonores, films et vidéos). L'ère des médiathèques publiques commence en même temps que, dans les écoles, celle des CDI (Centres de documentation et d'information) et des BCD (Bibliothèques-centres documentaires). Dans le langage des élèves, on va à la «Doc» et non plus à la bibliothèque. Dans tous les cas, si aucun type de document n'est *a priori* exclu du fonds, les textes imprimés continuent de se tailler la part du lion, livres, revues, magazines et journaux faisant désormais bon ménage sur les présentoirs, en attendant l'arrivée des bases de données consultables sur écran, grâce aux vidéodisques et autres cédéroms. Ainsi, après avoir fait redouter tous les périls, le petit écran est devenu le premier allié de l'écrit, parvenant même à renforcer son pouvoir et à le rendre interactif, réunissant la lecture et l'écriture, séparées durablement depuis l'invention de Gutenberg.

Un second défi, concomittant, vient de l'allongement massif du cursus scolaire. La démocratisation des études, tant espérée, s'effectue entre 1959 (l'obligation scolaire est portée à 16 ans) et 1975 (le collège devient la structure unique qui accueille tous les élèves). Quinze années de bouleversements pendant lesquelles le second degré découvre des élèves inconnus, rétifs à l'explication des textes littéraires et encore plus incapables de se débrouiller seuls avec les instruments d'une scolarisation longue. La parole du maître servait de guide et de contrôle, il faut qu'elle s'efface au profit d'une pédagogie de la lecture silencieuse, autonome, efficace, rapide. La crise de l'école devient ainsi une crise de la lecture, chacun s'interrogeant sur les raisons mystérieuses qui produisent l'échec de tant d'enfants, particulièrement de milieu populaire, au moment des premiers apprentissages. De fait, la signification même du verbe «lire» est en train de changer de sens. Pour un instituteur des années cinquante, un élève, sachant dire à voix haute un court récit en montrant qu'il le comprenait, était réputé «savoir-lire». Les critères du second degré sont beaucoup plus ambitieux puisque lire, c'est comprendre seul toutes sortes de textes, littéraires, scientifiques, mais aussi fonction-

nels. On voit pourquoi André Mareuil demande aux instituteurs d'habituer les élèves dès que possible «à se servir (seuls évidemment) des dictionnaires, tableaux de conjugaison, brochures de documentation, atlas, index, tables des matières». Cette exigence s'impose progressivement comme la norme commune. Pour amener tous les élèves à de telles performances avant 11 ans, il faut beaucoup plus vite les faire passer du déchiffrage besogneux à une lecture silencieuse fluide. Ceux qui, en fin de cours préparatoire, ne maîtrisent pas les mécanismes ne peuvent donc être acceptés au cours élémentaire : les proportions de redoublants révélées par les statistiques sont impressionnantes[15] et tous les spécialistes des pathologies scolaires s'affairent au chevet du patient (l'enfant qui ose ne pas savoir lire à sept ou huit ans), comme d'autres spécialistes s'affaireront, vingt ans plus tard, au chevet de l'adulte atteint par la maladie honteuse des sociétés en crise de l'emploi, l'illettrisme.

Une troisième mutation touche les contenus même des transmissions scolaires. Alors que la formation des élites était traditionnellement littéraire, autour des humanités latines et françaises, les transformations de la société française de l'après-guerre exigent la formation en grand nombre de cadres scientifiques et techniques. La lecture lente, attentive à la langue autant qu'au message, suivie de relectures pour méditer et savourer le texte, s'était forgée dans cette intimité avec les chefs d'œuvre de la langue française, porteurs de modèles éthiques et esthétiques dont ne pouvait que s'imprégner un lecteur attentif. La nouvelle lecture, celle dont ont besoin les ingénieurs et les administrateurs, mais aussi les simples citoyens des villes urbanisées, est aux antipodes de ce modèle. Il s'agit de lire vite, efficacement, sans avoir à relire, pour prendre connaissance d'un dossier, trouver une information, vérifier une donnée, prendre une décision, suivre une procédure d'action. La lecture d'étude et la réflexion éthique ne sont nullement exclues de cette approche des textes, mais il paraît naturel de dissocier le moment où le lecteur restitue les informations du texte (par un résumé qui ne garde que l'essentiel, mais manifeste qu'on a compris et mis en mémoire ses arguments) et celui où il discute librement ses contenus et donne son point de vue en se tenant à distance. L'explication littéraire de la tradition, au contraire, est un exercice qui dilate le texte et ne sépare jamais la prose du lecteur de celle de l'auteur. Quand le résumé devient une épreuve de français au baccalauréat[16], comme on n'imagine guère de telles pratiques sur des textes littéraires (comment «résumer» la tirade du Cid ou un sonnet des *Fleurs du mal*?), on voit apparaître de nouveaux textes dans la classe de français, tirés d'articles de journaux, de

15 En 1960, plus de 30 % des garçons redoublent le cours préparatoire, moins d'un enfant sur deux effectue sa scolarité primaire sans prendre de retard; ministère de l'Éducation nationale, *Études et documents*, n° 8, 1968.

revues scientifiques, d'essais de sciences humaines. De la même façon, dans l'école primaire, on s'inquiète maintenant d'apprendre à lire aux enfants des textes fonctionnels (recettes de cuisine, notices de montage, consignes d'exercices, organigrammes) et informatifs (articles de journaux, notices de dictionnaires, règlements, libellés de problèmes) autant que des récits, ou des descriptions.

Ainsi, en quelques années, tous les paramètres de la lecture sont bousculés. L'échec des élèves, les nouvelles exigences professionnelles et, surtout, la crainte de voir s'effondrer la place de l'écrit dans la société obligent à penser autrement les finalités de l'apprentissage et les usages de l'écrit. Il faut tout faire pour promouvoir toutes les lectures possibles, accepter comme légitimes les supports jugés autrefois les plus contestables. Le discours tenu au début du siècle par les pionniers de la lecture publique devient la vulgate enseignante et, par le biais des documentalistes, celle des médiathèques. Lire est un geste valorisé de façon inconditionnelle, quels que soient les contenus ou les supports des textes.

5. La persistance des deux modèles : l'écart entre discours et pratiques

Cette unanimité scelle-t-elle, à l'aube des années quatre-vingt, une alliance définitive entre bibliothécaires et enseignants, promus défenseurs des mêmes valeurs et partisans d'approches convergentes pour faire lire la jeunesse? Le bien-fondé d'un tel accord semble d'autant plus probable que c'est sur le terrain social et non plus simplement scolaire que se sont installés les nouveaux défis. Au moment où la crise de la lecture dans l'école semble un peu s'apaiser, on découvre l'illettrisme des sociétés contemporaines, révélé par les exigences de qualifications croissantes du monde du travail, dans une conjoncture de crise économique, de montée du chômage et de précarité sociale. Tout jeune faible lecteur est donc repéré comme un chômeur en puissance et les médiateurs culturels doivent tout mettre en œuvre pour prévenir ou guérir la nouvelle maladie des temps modernes. Si la conception de la lecture forgée par les pionniers de la lecture publique l'emporte partout, dans l'école et l'espace social, les bibliothécaires sont contraints d'adopter des démarches de plus en plus pédagogiques pour gagner les nouveaux lecteurs. Le but n'est plus de répondre le mieux possible à une demande préexistante, mais de créer cette demande par une offre appropriée, de faire entrer avec précaution les lecteurs fragiles dans le réseau des convivialités qui se développent autour de la bibliothèque, de susciter en eux des désirs de

16 «Le candidat a le choix entre trois sujets de composition française : un résumé ou une analyse, puis une discussion; un commentaire de texte; un essai littéraire» (circulaire du 23 novembre 1972).

lecture et de les accompagner dans leurs recherches. Les bibliothécaires continuent ainsi de penser la lecture sur un modèle consommatoire (à chacun selon ses goûts et ses besoins), donnant une nouvelle pertinence aux métaphores qui traitaient, au début du siècle, la bibliothèque comme un grand magasin qui doit faire de la réclame, réassortir son stock en nouveautés, gagner sans cesse de nouveaux clients. Cependant, ils ne peuvent développer leur incitation dans le réseau hors commerce de la lecture publique qu'en adoptant des pratiques scolaires. En sortant de leur domaine traditionnel, la lecture choisie, ils retrouvent bon gré mal gré la pédagogie de la lecture subie. Or, c'est sur le terrain de la lecture obligatoire (lecture de déchiffrage ou lecture rapide fonctionnelle, lecture de distraction ou lecture de travail), que se révèlent les échecs les plus violents et donc que s'inventent les pédagogies pour prévenir et guérir. On assiste ainsi, dans les années quatre-vingt, à une avancée des bibliothécaires sur des lieux d'où ne provient aucune demande spontanée de lecture, comme l'habitat social, l'hôpital, les casernes, les prisons, l'entreprise, les centres de formation d'adultes (Ministère de la Culture, 1983). Dans le même temps, ils prennent l'habitude de présenter très didactiquement aux nouveaux arrivants le mode d'emploi de leur lieu de travail. En témoignent les modules d'initiation organisés à chaque rentrée pour faire découvrir le fonds et son classement aux élèves de collèges et lycées, la mise en place d'aides systématiques dans les bibliothèques municipales, mais aussi universitaires, car de l'avis de leurs professeurs, les nouveaux étudiants (Fraisse, 1993) «ne savent pas lire».

Pourtant, cette communauté de visées et la convergence réelle des discours militants en faveur de la lecture rend plus floue une différence fondamentale. Le public scolaire est un public captif. Tous les discours sur le plaisir de lire que devraient ressentir tous les élèves ne peuvent faire oublier que lire est une tâche sous contrainte, de la maternelle à l'université. Des enquêtes récentes montrent d'ailleurs que la réussite scolaire peut être disjointe du plaisir de lire; réciproquement, l'amour de la lecture ne suffit pas à faire le bon élève (de Singly, 1993). En revanche, le public des bibliothèques demeure libre. Comme loisir, la lecture se trouve naturellement en concurrence avec d'autres pratiques culturelles. Comme outil d'information, elle n'est pas toujours plus efficace que d'autres médias (audiovisuels) qui peuvent efficacement se substituer à elle. Le terrain où l'écrit n'a cessé de progresser, surtout depuis l'introduction des outils informatiques, est celui de la vie professionnelle dont les exigences sont aussi pressantes que celles de l'école. On comprend donc que les malentendus entre enseignants et bibliothécaires, trop loin, trop proches, puissent se perpétuer. Le discours actuel continue de marquer le triomphe de la lecture libre, celle du citoyen émancipé de ses tutelles ou du client-roi, consommateur de plein gré. Il suppose que

l'abondance de l'offre permet la coexistence pacifique de différences qui manifestent les diversités singulières, les appartenances de groupes, les identités culturelles, toutes également respectables. Il masque donc une réalité plus brutale, celle de l'accès inégal aux usages de l'écrit que la vie moderne rend nécessaires. Or, contrairement aux usages libres, les pratiques obligées ne dépendent pas des goûts ou des choix personnels. Leur maîtrise est une conquête difficile, jamais définitivement assurée, puisque les exigences de notre société ne cessent de croître. La vie est plus facile pour ceux qui les manient bien, difficile pour tous ceux, en risque d'exclusion, que l'on appelle aujourd'hui illettrés (Chartier, 1993). Un siècle après les lois de Jules Ferry sur l'obligation scolaire, la définition d'un nouveau lire-écrire élémentaire est redevenue d'actualité.

Références

BONIFACE, C., LAGARDE, F., MILLOT, M.C., PEDOT, B. et RIVES, C. (1996).
Guide de coopération Bibliothèque-École. Créteil : CRDP Créteil/FFCB.

BUISSON, F. (1888).
Catalogue des livres destinés aux lectures récréatives (octobre 1885-octobre 1888). *Mémoires et documents scolaires, 23*, 6.

CHARTIER, A.-M. (1993).
Les illettrés de Jules Ferry – Réflexions sur la scolarisation de l'écrit entre les XIX^{e} et XX^{e} siècles. *In* B. Fraenkel (dir.), *Illettrismes* (p. 81-102). Paris : Centre Georges-Pompidou.

CHARTIER, A.-M. et HÉBRARD, J. (1989).
Discours sur la lecture 1880-1980. Paris : Centre Georges-Pompidou.

CHAUVIN, L. (1889).
L'éducation de l'instituteur. Paris : Picard et Kaan.

CHOMBARD DE LAUWE, M.-J. (1979).
Enfants de l'image. Paris : Payot.

COYECQUE, E. (1915).
Les bibliothèques municipales de Paris. Aujourd'hui. Demain. *Bulletin de l'ABF, 10*.

DE SINGLY, F. (1993).
Les jeunes et la lecture. *In Dossiers Éducation et formations*, janvier, 24.

FAGUET, É. (1911).
L'Art de lire. Paris : Librairie Hachette.

FRAISSE, É. (dir.) (1993).
Les étudiants et la lecture. Paris : Presses universitaires de France.

GRUNY, M. (1931).
L'Heure Joyeuse. *In* H. Lemaître (dir.), *La lecture publique : mémoire et vœux du congrès international d'Alger*. Paris : Droz.

JAN, I. (1983).
Rapport sur l'extension de la lecture publique – Hôpitaux, prisons, entreprises. Paris : Ministère de la Culture.

LANSON, G. (1925).
Quelques mots sur l'explication de texte. *Études françaises*, *Les Belles Lettres,* 1er janvier 1925, 39.

MAREUIL, A. (1963).
L'éducation nationale, 21 février 1963.

PORCHER, L. (1974).
L'école parallèle. Paris : Larousse.

PRIVAT, J.-M. (1994).
Bibliothèque, école : quelles coopérations? Rapport d'enquête/Actes de l'Université d'été de la Grande Motte. Créteil : CRDP Créteil/FFCB.

SCHMIDT, C. (1952).
L'éducation nationale, 3 décembre 1952.

SÉGUIN, J.-P. (1994).
Un prophète en son pays – Eugène Morel (1869-1934) et la lecture publique. Paris : Centre Georges-Pompidou.

SUSTRAC, C. (1907).
De l'orientation des bibliothèques modernes. *Bulletin de l'ABF, 107*.

TARTIÈRE, J. B. (1912).
Préface. *In* H. de La Vaulx et A. Galopin (dir.), *Un tour du monde en aéroplane – Livre de lecture courante* (p. IX). Paris : Albin Michel.

Abstract – Around 1920, French schools discovered the kind of reading done in the public libraries of the English-speaking world. This notion of reading much and reading what one wished contrasted with the dominant model of reading little but reading well, which condemned unguided, superficial reading that was unlikely to educate youth. From 1960 to 1980, the crisis in reading precipitated by academic failure and competition from television led anxious educationalists to ascribe value to any form of reading. The discourse of librarians won out, but at the same time, didactic practices gained ground not just in leisure reading but in daily reading, especially in the working world, which had become utterly merciless to the illiterate.

Resumen – Hacia el año 1920, la escuela francesa descubre la lectura practicada en las *bibliotecas públicas*. Este concepto (leer bastante y leer lo que se quiere) se opone al modelo dominante (leer poco, pero bien) que condena las lecturas libres, superficiales e inaptas a formar a la juventud. De 1960 a 1980, la crisis de lectura abierta, por el fracaso escolar y la competencia de la televisión, conduce a los pedagogos preocupados a valorizar todo acto de lectura. Los argumentos de los bibliotecarios triunfan, pero, simultáneamente, las prácticas didácticas ganan más allá de la lectura de placer, la lectura corriente, en particular en el implacable medio de trabajo de los iletrados.

Zusammenfassung – Die französische Schule entdeckt um 1920 das Lesen in den *public libraries* [sic]. Diese Art des Lesens (viel lesen und lesen, was man will) steht im Gegensatz zu der vorherrschenden Auffassung (wenig aber richtig lesen), bei der die freie Lektüre als oberflächlich und zur Bildung der Jugend untauglich abgetan wird. In den Sechziger- und Siebzigerjahren führt die mit dem Scheitern der Schüler und der Konkurrenz des Fernsehens begonnene Lesekrise manchen Pädagogen dazu, jedes Lesen zu befürworten. Man hört jetzt zwar mehr auf Bibliothekare, es finden jedoch außerhalb der Freizeitlektüre von der Didaktik beeinflusste Praktiken ihren Weg in die üblichen Lesegewohnheiten, vor allem, wenn es etwas mit der Arbeit zu tun hat, wo doch Analphabeten keine Chancen mehr haben.