

Cahiers de la recherche en éducation

Les discours institutionnels sur la lecture des jeunes

Anne-Marie Chartier and Suzanne Pouliot

Volume 3, Number 3, 1996

Discours institutionnels sur la lecture des jeunes : perspectives diachroniques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017431ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017431ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Chartier, A.-M. & Pouliot, S. (1996). Les discours institutionnels sur la lecture des jeunes. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(3), 335–342.
<https://doi.org/10.7202/1017431ar>



Introduction

Les discours institutionnels sur la lecture des jeunes

Anne-Marie **Chartier** et Suzanne **Pouliot**

Quelles sont les caractéristiques des discours institutionnels tenus sur la lecture des jeunes? C'est à cette question centrale que le présent numéro des *Cahiers de la recherche en éducation* tente de répondre en cherchant à retrouver non seulement les valeurs ou les idéologies qui ont pu soutenir les positions des uns ou des autres, mais aussi les contextes historiques qui les rendaient possibles.

Si on connaît de mieux en mieux, grâce à de multiples enquêtes, la place qu'occupe la lecture dans la vie quotidienne contemporaine des jeunes, à l'école, à la ville, à la maison, on conviendra aisément qu'il n'en a pas toujours été ainsi. Pourtant, ceux qui se voyaient investis d'une responsabilité ou se sentaient experts grâce à leur expérience personnelle n'ont pas attendu, pour se prononcer sur le sujet, que des enquêtes sociologiques leur donnent une photographie précise du phénomène. Lorsque l'accès facile aux livres et aux illustrés a fait de la lecture une pratique sociale à la portée de tous, notamment avec la scolarité obligatoire, ils se sont alarmés plutôt que réjouis devant cette démocratisation potentielle

des lectures. Les mises en garde ont proliféré, émanant des prescripteurs de toutes sortes (clergé, éducateurs et éducatrices, bibliothécaires, commissaires d'écoles, enseignants et enseignantes). Cette inquiétude, qui peut sembler rétrospectivement bien disproportionnée au risque encouru, montre le pouvoir énorme qui a pu être attribué à la lecture. À travers les discours qui énoncent les normes du «bien lire» et dénoncent les déviations possibles, on peut saisir aussi un témoignage indirect : hier comme aujourd'hui, les éducateurs qui les signent y projettent sans doute une part de leur expérience. Une des énigmes est de savoir comment et quand on est passé de la mise en garde «limitez les lectures des jeunes lecteurs!» à l'injonction «laissez-les lire!», c'est-à-dire du discours alarmiste dénonçant le danger des (mauvaises) lectures au discours alarmiste inverse déplorant la désaffection des jeunes pour l'écrit. Toute la question est de savoir si cette désaffection concerne toute lecture ou une forme traditionnelle de lecture seule reconnue comme valable à une époque donnée. En France, Poslaniec (1992) en résume sommairement les enjeux.

En effet, à l'aube d'un nouveau millénaire et d'un nouveau siècle, sous l'influence du développement de nouvelles technologies, la lecture des adultes et des jeunes connaît à la fois un essor extraordinaire et des transformations qui bouleversent les habitudes. On ne lit plus seulement sur du papier ou sur les murs de la ville mais aussi sur écran cathodique avec «Des livres qui cliquent»¹. On ne lit plus seulement des écrits, mais des mixtes combinant images et textes. On ne sépare plus toujours le geste de la réception du geste de production puisqu'on peut intervenir dans les écrits qu'on reçoit, les «couper-coller», en faire des montages, des plagiats, bref, mêler lecture et écriture. On ne lit plus seulement pour s'instruire mais aussi pour s'amuser, se détendre, communiquer avec des univers virtuels, s'informer, s'appropriier le patrimoine culturel de son pays ou de sa nation, se former une «conscience citoyenne» (Finifter, 1997, 102). La lecture travail, la lecture obligatoire sinon obligée connaît donc forcément des embardées, des dérives puisqu'on lui substitue de plus en plus une lecture hédoniste conçue pour réjouir et reconforter les cœurs et les esprits.

1 Depuis la mi-mai, un nouveau site Web permet aux jeunes de 8 à 12 ans de découvrir les auteurs québécois de littérature jeunesse. Ce site interactif propose diverses activités visant à sensibiliser les jeunes à l'univers des livres. Il s'agit d'un complément au programme de tournée des écrivains dans les écoles. Ce site est le fruit de la collaboration du ministère de l'Éducation du Québec, du CEMIS Baldwin-Cartier, de huit commissions scolaires de l'île de Montréal et de l'UNEQ (<http://www.ecoles.uneq.qc.ca>).

2 En lecture, Marcoin s'interroge sur le discours hédoniste véhiculé : «Qu'en est-il de ceux qui ne trouvent pas leur "plaisir"»? Qu'en est-il de ceux qu'on peut nommer à la suite de Feuerstein les "déprivés culturels"? (Marcouin, 1992, 149).

Depuis plus de dix ans, au Québec notamment, des organismes à but non lucratif (comme Communication-Jeunesse au Québec) associés à différents ministères (de l'Éducation, des Communications et de la Culture), à des commissions scolaires, à des institutions d'enseignement privées ont mis en œuvre des concours de lecture (cf. Livromagie, Livromanie), des clubs de lecture, ont organisé à cette fin des visites d'écrivains et d'illustrateurs dans les écoles, les bibliothèques scolaires et municipales, les centres commerciaux, les lieux de garde, les colonies de vacances et les hôpitaux pour enfants. Ils espèrent ainsi contrer les esprits pessimistes qui déclarent à tout venant que les jeunes ne lisent pas ou qu'ils lisent moins, et fournir des occasions d'étonnement positif aux médias qui font toujours leur miel des discours défaitistes, mais plus encore, ils défendent l'idée que devant les industries des loisirs et du marché de l'image, seule une attitude offensive a quelques chances de porter fruit. Ils ont ainsi découvert (ou redécouvert) que la lecture, qui passait pour le plus solitaire des loisirs, vit d'échanges et de convivialités, de prêts et de «bouche à oreilles» dans des réseaux où les puînés imitent les aînés. Le goût personnel de chaque lecteur se forge au contact d'autres lecteurs.

Parallèlement, les méthodes d'apprentissage et les approches pédagogiques ont été revisitées dans la perspective d'une lecture, non plus centrée uniquement sur l'apprentissage du code, mais surtout sur la construction de sens. C'est dans ce but que les nombreux travaux sur la lisibilité (cf. les ouvrages de Richaudeau), d'abord conduits pour aider des adultes dans leurs lectures professionnelles, ont été utilisés à des fins pédagogiques. On a cherché à identifier ce qui nuit aux acquisitions de base ou ce qui les retarde afin de contrer, à court terme, les effets pervers de l'illettrisme. On ne peut accepter comme une fatalité inexorable le scénario banalisé qui enchaîne l'incapacité à lire, les difficultés d'apprentissage, l'abandon scolaire, et, hors de l'école, le chômage et la pauvreté, parfois associés à des pathologies sociales ou médicales. Inversement, chacun sait que savoir lire ne suffit pas à annihiler les exclusions économiques, sociales et familiales.

On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure les nombreux travaux sur la lecture, qui ont vu le jour depuis plus de vingt ans, ne sont pas un effet de l'inquiétude devant ce qui a pu être ressenti comme une crise culturelle. En focalisant sur «la crise de lecture», les chercheurs se sont trouvés sous les feux de l'actualité médiatique et en position d'infléchir les politiques scolaires ou sociales. Un peu de recul historique montre combien la situation présente est récente et à quel point ont pu varier dans un temps bref les visées éducatives et les présupposés culturels. Les articles qui suivent s'inscrivent dans un sillon déjà bien

tracé, depuis l'incontournable *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* d'Iser, paru en 1985. *Pratiques de la lecture* (1985, 1993), sous la direction de Roger Chartier, peut-être considéré à juste titre comme un classique, car il a donné le signal de départ à toutes les recherches sociohistoriques qui ont suivi. À la suite des premiers travaux d'importance sur le sujet qui nous occupe, des enquêtes collectives ont permis de parvenir à des synthèses, telles que *Discours sur la lecture 1880-1980*, publié en 1989, sous la gouverne de Chartier et Hébrard. Cet ouvrage documenté demeure une référence obligée pour les travaux actuels qui continuent patiemment à compléter l'état des lieux, comme le prouve l'abondance de mémoires et de thèses de doctorat (*Le plaisir de lire*, Comte et Risnes, 1986), de colloques, de congrès, de séminaires et de journées d'études consacrés à la lecture dans tous ses états. On a eu pour retombées immédiates *Culture, texte et lecteur* (1991), *L'acte de lecture*, sous la direction de Saint-Jacques (1994), *La lecture et ses traditions*, sous la direction de Melançon, Fortin et Desmeule (1994), *Pour que vive la lecture* (1996), sous la direction de Charbonneau (1994) et, plus récemment, *Aux livres, jeunes citoyens* (1997) pour ne citer que quelques titres.

Entre les enquêtes purement statistiques et les discours prescriptifs, l'avancée de la réflexion a tout à attendre des travaux menés sur les pratiques sociales de lectures, que ce soit dans le monde du travail manuel (la lecture des cheminots, Seibel, 1994), ou du travail intellectuel (la lecture des étudiants, Fraisse, 1995), du côté du loisir féminin (les lectrices de romans sériels sentimentaux, Bettinotti, 1994) ou du loisir juvénile (De Singly, 1989). Tandis que des questionnaires de plus en plus pointus affinent, de part et d'autre de l'Atlantique, la photographie mouvante du lectorat, en tenant compte des appartenances socioéconomiques, des niveaux scolaires, du sexe et de l'âge, les descriptions et les interprétations essaient de cerner non seulement les habitudes de lecture, mais aussi leur genèse. Nous pensons plus précisément à cette étude exhaustive du comportement de lecteur des enfants et des adolescents qui a donné lieu à *Jeunesse et lecture en Suisse* (1988). À travers les discours institutionnels du passé, c'est aussi cette genèse que l'on cherche à approcher puisque les ensembles discursifs ont marqué, martelé et orienté les postures de lecture des petits et des plus grands, telle la lecture expressive, intensive ou extensive, depuis la Nouvelle-France jusqu'à maintenant. Nous avons fait le pari que cet entrecroisement constitue la toile de fond sur laquelle des pratiques ont vu le jour, déterminant, au fil des époques qui les ont vus naître, des *habitus* sociaux, au sens où Bourdieu l'entend.

Les auteurs, mis à contribution, participent par leur formation, leurs travaux de recherche et leur implication professionnelle, à l'analyse des propos tenus à

l'égard de ce lectorat spécifique : les jeunes qui sont les lecteurs de l'avenir. Selon les époques étudiées, quelles représentations se faisait-on de l'enfant lecteur? Qui incitait les jeunes à lire et qui les incite encore à le faire? Selon quels modes? Deux contributions éclairent les principes à l'œuvre dans les lectures éducatives entre le XVII^e et le XIX^e siècle. Pour la France, il s'agit de la lecture des filles (Havelange), lectures prévues dans l'espace domestique pour éduquer les «demoiselles» de bonne famille, qui auront à tenir leur rang; pour le Québec, c'est la lecture scolaire de l'Église coloniale (Melançon), conçue dans une perspective de catéchisation par les petites écoles et les couvents. Le lecteur pourra, selon ses intérêts, être sensible aux écarts ou aux similitudes entre des projets que tout sépare, hormis la religion. Que la visée soit profane ou cléricale, féminine ou masculine, élitiste ou populaire, française ou québécoise, la lecture est pensée ici et là comme une pratique de formation spirituelle et morale qui modèle dans l'enfant présent l'adulte à venir et fait peser une lourde responsabilité sur ses éducateurs.

On pourra mieux apprécier la longue durée de ce modèle, en découvrant sa permanence dans le discours pédagogique à la fin du XIX^e siècle (Lefebvre) ou dans les manuels scolaires de la première moitié du XX^e (Lebrun). Tout en répondant à des urgences professionnelles (sur les méthodes de lecture, sur les contenus d'enseignement), la presse pédagogique doit offrir aux instituteurs une occasion de formation personnelle. Le discours qu'on leur apprend à tenir sur la lecture et ses bons usages, il faut qu'ils l'appliquent à eux-mêmes en premier lieu. Est-ce un hasard si le bon livre devient progressivement le livre instructif, plutôt que le livre moral et le prototype du mauvais livre, celui qui n'apprend rien et donc fait perdre son temps? Dans la période qui suit, les congrégations enseignantes prennent le pas sur les enseignants laïcs et assurent l'essentiel de l'enseignement dans un contexte où l'identité québécoise se définit autant par la langue que par la religion. À travers des manuels qui couvrent la totalité du cycle d'études (huit ans en 1900, treize en 1945), on peut lire un programme de formation par la lecture, qui hiérarchise clairement les pratiques attendues : lecture oralisée pour fixer un parler commun, lecture expressive et, enfin, lecture littéraire des grandes classes. Les finalités de l'apprentissage se lisent autant dans les exercices, repris du cursus français (lecture intensive, guidée par le maître), que dans le corpus des textes choisis qui censure les écrivains mis à l'index, malgré le génie de leur écriture.

Trouve-t-on une évolution différente dans le monde de l'édition? Secteur marchand, le monde de l'édition réagit généralement de façon rapide aux évolu-

tions du public puisqu'il ne dispose pas, comme l'école, d'un public captif et doit sans cesse trouver ses lecteurs. L'exception québécoise prend ainsi d'autant plus de relief. L'analyse conduite sur les maisons d'éditions (Pouliot et Sorin) montre qu'entre 1920 et 1960 la doxologie catholique ne faiblit pas et que sa situation de monopole ne rend pas moins combattante, aussi bien dans ses programmes éditoriaux que dans ses instruments d'accompagnement. Les maisons d'édition québécoises maintiennent une esthétique de la vérité contre une esthétique de la fiction, qui leur fait produire en masse vies de saints ou de héros nationaux (Lepage) en lieu et place des romans d'aventures proposés partout ailleurs dans le monde. La révolution tranquille marque l'effondrement d'un genre à la fois réaliste et hagiographique, dont on trouverait peut-être des équivalents dans les productions de certains pays socialistes (mais avec des maisons d'éditions étatisées). Le nouveau modèle de lecture qui s'impose alors vient du monde des bibliothécaires.

Deux contributions permettent de comparer comment la France et le Québec ont traité les bibliothèques pour enfants. Le nouveau modèle de lecture, sensible aux curiosités personnelles et à la liberté du jeune lecteur, né au début du XX^e siècle chez les bibliothécaires des États-Unis, rejoint presque aussitôt le Canada anglophone, reste tenu en attente dans le Québec francophone, alors qu'il arrive en France dans l'entre-deux-guerres. Dans les articles de la grande presse (Savard et Delisle), on peut retrouver les thèmes récurrents sur l'encadrement des enfants, la surveillance des lectures, l'aide à la scolarité, la lutte contre les «comics», mais avec un accent mis sur le «plaisir de lire» qui n'a pas encore sa place dans l'école. Les bibliothécaires, bénévoles ou professionnels partagent en France et au Québec le même enthousiasme, mais la concurrence entre deux modèles de lecture devient plus rapidement sensible en France (Chartier). À la prescription scolaire «lire peu mais bien», s'oppose le discours prônant les lectures librement choisies d'œuvres intégrales, d'auteurs contemporains plutôt que classiques, faisant la place au goût subjectif, mais imprescriptible du lecteur. Ce triomphe du discours moderniste concerne l'école obligatoire (avant seize ans) alors qu'on invente à l'université, mais aussi pour le lycée, de nouvelles modalités de lectures intensives, approches très formalisées réservées aux textes littéraires (Verrier).

Ainsi, au fur et à mesure que le monde des jeunes lecteurs s'étend et gagne en autonomie, on voit les professionnels de la lecture (bibliothécaires et professeurs) prendre le relais du discours prescriptif ancien (religieux et moral) et édicter les nouvelles normes du bien lire. En classe, on ne cesse de balancer entre plaisir

du texte et science des textes (avec des formes intellectualisées de lecture intensive, impensables sans guidage professoral); en bibliothèque, on cède au vertige que procurent abondance et nouveauté, sans abandonner le plaisir des lectures partagées, ce qui fait du bibliothécaire idéal un professionnel hautement spécialisé, doublé d'un mentor psychologue et chaleureux, bref, une femme. Loin de s'en tenir aux discours institutionnels explicites, tels qu'ils se trouvent dans les publications destinées aux éducateurs professionnels ou aux familles, les contributions ont donc cherché à explorer aussi, avec des méthodologies variées, des discours implicites ou segmentés, comme celui du paratexte éditorial et auctorial, tel qu'il se trouve dans les avant-propos, préface, avis aux lecteurs. L'évolution des objets à lire (littérature de jeunesse ou manuels scolaires) permet de vérifier quel est le degré d'adéquation entre les principes énoncés et leur mise en œuvre. Le point le plus étonnant de ces confrontations est de constater à quel point, du XVII^e siècle à 1960, le modèle catholique de la lecture de formation, sous des formes cléricales ou laïcisées, a une consistance extraordinairement forte. Pour le percevoir, il fallait bien le temps d'une génération. Au moment où d'autres modèles sont en gestation (cf. celui de la logique marchande combinée à celui de la lecture), nous espérons que la prise de recul historique que propose ce numéro contribuera à stimuler la réflexion, voire à «dépassionner» certains débats contemporains, c'est-à-dire à les rendre moins passionnels, mais non moins passionnants.

Références

- BETTINOTTI, J. (1994).
Lecture sérielle et roman sentimental. In D. Saint-Jacques (dir.), *L'acte de lecture* (p. 145-158). Québec : Nuit blanche éditeur.
- CHARBONNEAU, H. (1994).
Pour que vive la lecture. Montréal : Les Éditions Asted.
- CHARTIER, A.-M. et HÉBRARD, J. (1989).
Discours sur la lecture (1880-1980). Paris : Centre Georges-Pompidou.
- COMTE, M. et RISNES, A.-P. (1986).
Le plaisir de lire. Paris : Presses universitaires de France.
- DE SINGLY, F. (1989).
Lire à 12 ans. Paris : Nathan.
- FINIFTER, G. (1997).
Les livres pour la jeunesse peuvent-ils être facteur de changement? *Aux livres, jeunes citoyens... Nous voulons lire!*, 118, 101-106.
- FRAISSE, E. (1993).
Les étudiants et la lecture. Paris : Presses universitaires de France.

ISER, W. (1985).

L'acte de lecture – Théorie de l'effet esthétique. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

MARCOUIN, F. (1992).

À l'école de la littérature. Paris : Les Éditions ouvrières.

MELANÇON, J., FORTIN, N. et DESMEULES, G. (1994).

La lecture et ses traditions. Québec : Nuit blanche éditeur.

POSLANIEC, C. (1992).

De la lecture à la littérature. Paris : Éditions du Sorbier.

RICHAUDEAU, F. (1992).

Sur la lecture. Paris : Albin Michel.

SAINT-JACQUES, D. (1994).

L'acte de lecture. Québec : Nuit blanche éditeur.

SEIBEL, B. (1994).

Lecture et compétence professionnelle à travers un exemple : la lecture des cheminots. *In* D. Saint-Jacques (dir.), *L'acte de lecture* (p. 109-132). Québec : Nuit blanche éditeur.