



HAL
open science

La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire

Morgane Maridet

► To cite this version:

Morgane Maridet. La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire. Sociologie. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCA050 . tel-01541454

HAL Id: tel-01541454

<https://theses.hal.science/tel-01541454>

Submitted on 19 Jun 2017

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

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



Membre fondateur de Sorbonne Paris Cité

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ÉCOLE DOCTORALE 267 – ARTS & MÉDIAS

CERLIS

CENTRE DE RECHERCHE SUR LES LIENS SOCIAUX (UMR 8070)

UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES / CNRS / UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

Morgane MARIDET

La khâgne : un nouveau chapitre

Élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire

Thèse pour l'obtention du doctorat de Sociologie

Sous la direction de Monsieur Bruno PÉQUIGNOT

Soutenance publique le 2 mai 2016

Jury :

Mme Christine DÉTREZ (Rapportrice)

Maîtresse de conférences HDR à l'École Normale Supérieure de Lyon

M. Yves DUTERCQ (Rapporteur)

Professeur à l'Université de Nantes

M. Emmanuel FRAISSE

Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

M. Bruno PÉQUIGNOT (Directeur)

Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objet d'étude la constitution de rapports à la lecture socialement situés, au long des différentes socialisations connues par les individus. Elle propose de montrer comment une expérience spécifique – celle de la classe préparatoire littéraire – peut amener à la reconstruction de pratiques et de représentations de la lecture. L'entrée en classe préparatoire incite en effet à l'élaboration de façons de lire particulières, impliquant également une redéfinition de ce qui est entendu par « lecture », en fonction du passé de lecteur des individus et de leurs origines socio-culturelles, mais aussi de leurs projets futurs. C'est en considérant l'ensemble de la carrière de lecteur (depuis les premières expériences lectorales jusqu'à celles qui suivent de peu la classe préparatoire) qu'on appréhende l'expérience de l'hypokhâgne et de la khâgne.

Ce travail, se basant sur 49 entretiens semi-directifs menés auprès d'étudiants et d'anciens étudiants de CPGE littéraire, filière A/L, s'inscrit ainsi dans une démarche qualitative. Il s'appuie également sur les principales études sociologiques portant non seulement sur les pratiques et les représentations de la lecture mais aussi sur l'expérience étudiante en tant qu'elle est à l'origine de processus de socialisation différenciés. En croisant ces questionnements, on considère la lecture non pas uniquement comme une pratique culturelle mais aussi comme un instrument de travail intellectuel dont la maîtrise demande l'élaboration de dispositions particulières.

Mots-clés : lecture, socialisation, classes préparatoires littéraires, expérience, travail scolaire, étudiants

The "khâgne" : a new chapter

ABSTRACT

This thesis analyzes how attitudes towards reading are generated along social lines, as individuals go through various social situations. It aims to show that a specific experience, namely the French two-year selective literary preparatory courses, can foster new reading practices and representations. Indeed, from the very start, developing distinctive reading practices is made necessary by these preparatory courses, as well as redefining how reading is usually perceived, based not only on readers' histories and socio-cultural backgrounds but also on their future projects. Both « Hypokhâgne » and « Khâgne » Years can only be understood by taking into account all the individual's reading career, from the first reading experiences to those that take place shortly after this course.

Forty-nine semi-structured interviews of current and former students of literary preparatory courses with a minor in humanities were conducted and provided the material for the present qualitative study, along with the main sociological studies about not only reading practices and representations, but also on the student experience, inasmuch as it provides the basis for differentiated socialisation processes. Reading is viewed not just as a cultural practice but as an intellectual work tool that requires to have developed peculiar habits.

Keywords : reading, socialisation, literary preparatory courses, experience, school-work, students

REMERCIEMENTS

J'ai écrit mentalement de nombreuses fois ces remerciements dans les quelques moments de découragement que connaît tout·e doctorant·e – et maintenant qu'il est temps de les écrire vraiment, ils risquent d'être un peu longs, parce que si cette thèse ne s'est pas faite toute seule, je ne l'ai pas non plus moi-même faite toute seule.

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse, Bruno Péquignot, qui a pendant ces années accompagné ce travail avec enthousiasme et bienveillance – la confiance et les encouragements qu'il m'a accordés m'ont permis d'explorer et de développer plus avant mon goût pour la recherche et pour la sociologie.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer et de critiquer ce travail – C. Detrez, Y. Dutercq et E. Fraisse ; leurs travaux et leurs réflexions ont par ailleurs abondamment nourri les miens.

Bien sûr, je remercie également ceux qui ont fourni la base de ce travail de recherche : tou·te·s les étudiant·e·s et ancien·ne·s étudiant·e·s d'hypokhâgne et de khâgne qui ont accepté de me rencontrer pour tout me raconter de leurs lectures et de leur prépa, parfois entre deux lectures de travail.

Ensuite, mes remerciements vont à celui qui accompagne ma vie depuis presque le premier jour de ce doctorat, Thibault. La liste des choses pour lesquelles je pourrais te remercier est quasi infinie – mais merci surtout de m'avoir accompagnée, encouragée, nourrie, coachée chaque jour. Tu m'as littéralement supportée, dans tous les sens du terme, quasiment de l'élaboration du sujet au point final. J'ai totalement confiance en l'après thèse quant à ce qui nous attend.

Aussi, je souhaite remercier autant de fois qu'il y a eu de messages échangés sur ces années de thèse partagées, Anaïs, co-bureau virtuelle, coach hors pair et amie inestimable. Tu as élaboré, écrit, relu cette thèse avec moi, et tu connais maintenant autant de choses en sociologie de la lecture et de l'éducation que moi en écriture. Sans ton soutien quotidien – heure par heure même – ce travail aurait été infiniment plus solitaire. Pour tout ça, un immense merci.

Ensuite, cette thèse sur la khâgne n'aurait pas été la même sans mes ami·e·s khâgneux·se : Karla, Maguelone, Alexis, Marin, vous êtes présents dans tous les bons souvenirs de ces années, comme vous l'avez été pendant celles de la thèse. En plus de cela, un « merci » tout particulier à Madeline, qui par ses relectures, ses encouragements (mais aussi son point de vue d'ancienne khâgneuse rompue aux concours) m'a accompagnée depuis l'hypokhâgne jusque dans mes retours en prépa. Merci d'avoir été présente tout ce temps.

Merci encore à Gaëlle pour son soutien, son écoute, ses réflexions et son intérêt – tu m'as beaucoup aidée à toujours tenter de faire sortir de tout quelque chose de positif.

Merci à Doriane, co-sociologue de la lecture : nos échanges, nos moments de décompression, tes relectures, ton travail et ta résistance à toute épreuve m'ont beaucoup apporté.

Merci aussi à : Maëlle (ton enthousiasme et tes projets), le groupe de travail sur les CPGE et GE - Adrien, Roxane, Nadine et Christine, Choubeïla, Roxane C., Nathalie, Maël, Terry, Damien, Jessica ; et à tous ceux qui d'une manière ou d'une autre ont été présents.

Un grand merci collectif pour tous les collègues avec qui j'ai eu la chance de travailler, d'abord à Paris 3 en tant que doctorante contractuelle, puis à Lille 3 en tant qu'ATER et au CFDIP – ces années d'enseignement m'ont énormément apporté, au niveau intellectuel, sociologique, personnel. Des remerciements spéciaux à Yann, Nadia et bien entendu à la *dream team* des doctorantes enseignantes du département de Médiation Culturelle : Marie, Emmanuelle, Anne, Laura, et Léa – merci pour ces moments partagés de travail et de détente.

Mes derniers – mais certainement pas les moindres – remerciements vont à ma famille. A mes grands-parents, tous enseignants (pas de hasard dans cette thèse sur l'éducation), qui m'ont encouragée, permis de prendre l'air, et toujours manifesté que mon travail « n'était pas banal ». Mais aussi à mes parents. Cette thèse est l'aboutissement d'un investissement tout à fait « sociologisable » de votre part, mais il y a des choses que la sociologie dit moins – et à voir penser le temps qu'il fera demain on prend forcément à son tour le goût de la recherche.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	1
Remerciements	3
Introduction	11
I Les cadres de l'enquête	17
1 LA CLASSE PRÉPARATOIRE, UNE ÉTAPE SPÉCIFIQUE DANS LA CARRIÈRE DE LECTEUR	19
I Une sociologie de la lecture qui considère toute la formation...	20
1 Approches sociologiques de la lecture	20
2 Lecture et école : des liens forts	26
3 Les étudiants et la lecture	30
II Une expérience scolaire et sociale différenciée	36
1 Repères historiques	36
2 Repères socio-démographiques	40
3 Fonctionnement et pédagogie	46
2 LE DOCTORAT COMME RETOUR EN PRÉPA : ANALYSE D'UN DÉROULEMENT D'ENQUÊTE	51
I Construction du sujet de recherche	51
1 Origines du projet	51
2 Hésitations dans l'approche	53
3 Outils réflexifs	54
II Terrain	56
1 Entrée sur le terrain et retour en prépa	56
2 Négociations et définition de la situation d'entretien	59
3 Facilité de la production d'un discours sur soi	61
4 Rapport enquêtés / enquêtrice : faible asymétrie	62
5 Entre-soi et connivence	66
6 Garder une distance	70
III Composition du corpus et utilisation	72
1 Corpus	72
2 Les établissements des enquêtés et leur catégorisation	74
3 Retranscription et éléments d'analyse	76
II Socialisations lectorales avant la classe préparatoire	81
3 PREMIER(S) CONTACT(S) AVEC LA LECTURE	83
I La découverte de la lecture dans un environnement familial...	84

1	Des premiers souvenirs de lecture moins ancrés dans le milieu familial : des exceptions	85
2	La lecture comme transmission « naturelle »	87
3	La lecture d'histoires : une expérience affective vue comme « banale »	90
4	La variabilité des supports et des modes de lecture : la construction précoce d'un certain rapport au texte	92
5	Un accès au livre facilité	95
II	Lire seul.e, lire pour soi	99
1	L'apprentissage de la lecture	99
2	Les lectures individuelles : l'idée d'une lecture autonome	102
3	La construction de la représentation de la lecture « plaisir »	104
4	Lectures individuelles et encadrement parental : une autonomie sous contrôle ?	107
5	Tous lecteurs ?	111
4	ADOLESCENTS ET BONS ÉLÈVES : INFLUENCES ET PRESCRIPTIONS LECTORALES	115
I	Bons élèves et lecteurs	116
1	Pratiques culturelles des collégiens et des lycéens : quelles influences ?	116
2	Bon rapport à l'école et investissement littéraire	120
3	Malgré des fluctuations, un lien à la lecture qui persiste	126
4	Des lectures à la confluence des socialisations genrées et de classe	130
II	Des prescriptions différentes	132
1	L'école : un intermédiaire dont la contrainte se fait oublier	133
2	Les parents, toujours présents	141
3	Les pairs : les bons élèves n'échappent pas aux autres	146
4	Bibliothèques et bibliothécaires	153
5	LA CONSTRUCTION DE NOUVELLES FAÇONS DE LIRE ET D'APPRÉHENDER LA LITTÉRATURE...	159
I	De nouvelles approches des textes ?	160
1	Lecture savante, esthète, analytique ?	160
2	Une approche des textes facilement adoptée, malgré quelques réticences	163
3	Apprendre à dévoiler un sens caché : voir le texte comme un réservoir de formes symboliques	165
4	Transposition des façons de lire	167
II	La prégnance des "classiques"	170
1	Les auteurs classiques : l'école comme renfort à des goûts déjà constitués	175
2	Familiarité et appropriation des classiques : les parents et l'école	179
3	Lire des classiques, progresser dans sa carrière de lecteur	181
III	Un investissement guidé par des goûts et une stratégie...	188
1	Mauvaise image de la filière Littéraire : évitements et compromis	189
2	« Faire L » : choix électif ou par défaut ?	192
3	Des parents soucieux de l'orientation	199

III La lecture en classe préparatoire littéraire

209

6	DU SECONDAIRE AU SUPÉRIEUR : DEVENIR ÉTUDIANT.E, DEVENIR KHÂGNEUX.SE	211
I	L'orientation en classe préparatoire	212
1	Postuler et s'inscrire en classe préparatoire : logique ou non ?	213
2	Sources d'information et connaissance du système	216
3	Mais quelle prépa ?	219
4	Pourquoi la prépa : reconstruction des motivations	226

II	L'été précédent l'hypokhâgne : "se préparer à la prépa"	230
1	La bibliographie	231
2	Premières impressions	237
3	Usages	239
4	Une anticipation parmi d'autres	243
III	"La claque" : le début de la CPGE	248
1	Rupture ou continuité ?	249
2	Une nouvelle dimension des savoirs et du travail pour les acquérir	252
3	Une nouvelle échelle de notation	259
4	Refonder ses sociabilités	263
7	LA LECTURE COMME TRAVAIL : CONSTRUIRE SES MÉTHODES	271
I	La lecture comme moyen d'accès au savoir...	272
1	Lectures en cours	272
2	Lire en dehors des cours : nécessité ou non ?	277
3	Des lectures en réseau	281
II	Travailler sur ses lectures : quels apprentissages pratiques ?	285
1	Les lectures « pour les cours » par disciplines : variété des supports	285
2	Quels outils pour la lecture ?	291
III	Travailler sur les lectures : variations disciplinaires	312
1	Le Français : littérature et critiques littéraires, des lectures à construire en cohérence	313
2	Histoire : du général au spécifique, apprendre des faits, comprendre des raisonnements	323
3	Les langues anciennes, entre travail de la langue et connaissances culturelles	327
IV	Apprendre par les enseignants, par les pairs... par soi-même	331
1	Réapprendre à lire ?	331
2	Faire avec (ou sans) les conseils donnés par les enseignants	334
3	Apprendre par ses pairs	343
8	HIÉRARCHISER, SÉLECTIONNER, ORGANISER : CHOISIR ET PLANIFIER...	347
I	Des lectures planifiées	348
1	Hypokhâgne et khâgne : perceptions du temps différentes, lectures différentes	348
2	Gérer son temps, planifier ses lectures	352
II	Des lectures cadrées	361
1	A chaque lecture son lieu ?	361
2	La bibliothèque	362
3	Travailler chez soi	367
4	Interstices	369
III	Des lectures prescrites	372
1	Encadrement professoral des lectures et « décodage » des prescriptions	372
2	Rester dans le cadre, se distinguer	379
3	Rejet / recul face aux prescriptions enseignantes	383
IV	Des lectures hiérarchisées	386
1	Faire la part des disciplines	386
2	Investir des lectures que l'on comprend	388
3	Comblar ses lacunes	391
4	Ajuster lectures et objectifs	395
5	Cultiver ses intérêts	407
9	PLACE DE LA LECTURE LOISIR ET BROUILLAGE DES FRONTIÈRES	413

I	Réduction et redéfinition de la lecture loisir	415
1	Place et statut de la lecture comme loisir	417
2	Caractéristiques de la lecture loisir	428
3	Titres, genres, auteurs, formats pour la lecture loisir	433
II	Des pratiques de lecture non clairement catégorisées...	437
1	La dimension du plaisir dans la lecture travail	438
2	La convergence des lectures de travail et de loisir : prédominance des auteurs classiques français	440
3	Faire des lectures qui « servent »	442
4	Une pratique qui dépasse la littérature française classique	449
5	Prescriptions	451
III	La lecture de littérature : postures de lecteurs	456
1	La lecture analytique, formation ou formatage ?	456
2	Nostalgie d'un rapport au texte	460
3	La fin de la contrainte et les façons de lire après la prépa	465
10	L'ÉLABORATION D'UNE CULTURE LITTÉRAIRE : FRONTIÈRES ET HIÉRARCHIES	469
I	La CPGE comme lieu d'élaboration de frontières littéraires	470
1	Programmes et contours de la littérature	470
2	Perception des discours sur la littérature	475
3	Le style comme critère de jugement	481
II	Acceptations et résistances aux discours sur les hiérarchies...	490
1	Croyance et distance	490
2	Légitimité et posture éclectique	494
3	Catégorisations et jugements sur les lectures après la khâgne	500
III	La khâgne, une expérience de socialisation littéraire	502
1	Élaborations de dispositions littéraires en contexte	503
2	Les livres, preuves de l'épreuve	507
	Conclusion	515
	Bibliographie	527
	Index des enquêtés	541
	Guide d'entretien - thématiques	544
	Caractéristiques des enquêtés	548
	Catégorisation des lycées	553
	Auteurs et livres cités	554

INTRODUCTION

Dans les premières pages de mon journal de de recherche est consigné l'épisode suivant :

« Je suis chez M. & A. avec K. et P.H. [tous les 4 d'anciens khâgneux, l'une est normale "Lyon"], et le copain de leur troisième colocataire vient nous voir pour se présenter. Nous faisons un petit tour en donnant nos noms et nos "activités" respectives. Je dis que je fais une thèse dont le sujet est la lecture en classe prépa littéraire, et tout de suite, il dit cette phrase : "Ah moi en prépa, c'est la période où j'ai le moins lu!". J'ai l'air surpris [je pense spontanément à "lire pour le travail"], il ajoute "Enfin, où j'ai le moins lu pour moi, après, j'ai lu plein de trucs chiants pour les cours." » [JdT, Novembre 2011]

Cette anecdote, relatant un très court épisode d'environ deux minutes, rassemble pourtant à mes yeux la plupart des enjeux de cette recherche de doctorat.

Le premier peut être résumé par le quiproquo autour du verbe « lire » dans « c'est la période où j'ai le moins lu » : ce qu'entendait mon interlocuteur en l'utilisant ainsi, sans complément et de façon absolue, c'était qu'il avait eu peu, voire quasiment pas, pendant sa classe préparatoire, de lectures de loisir. C'est ce que confirme la phrase suivante : il n'a pas lu pour lui, mais en revanche, il a effectivement lu pour les cours. Se joue là une question de définition : qu'est-ce que « lire » ? Quelles représentations y sont en général associées ? Pourquoi la lecture liée au travail scolaire n'est pas ici considérée au premier abord comme une « vraie » lecture ? Mon interlocuteur fait ici appel à une définition du « lire », construite avant la classe préparatoire, qui exclut dans un premier temps la lecture scolaire et où « lire » c'est avant tout « lire pour soi » – une définition qui ne suffit pas à recouvrir les pratiques de lecture en classe préparatoire littéraire, ce qui impose la précision qui suit : « j'ai lu plein de trucs chiants pour les cours ».

Celle-ci m'amène au deuxième enjeu de ce travail : au-delà de voir comment la classe préparatoire est un moment de renégociation de la définition de la lecture et de ses contours, il s'agit en effet de voir comment cette nouvelle définition – qui ne s'impose pas de façon définitive – comprend la lecture comme une pratique de travail. Ces lectures ne concernent pas les mêmes types de textes – puisqu'on verra que jusqu'à la classe préparatoire, « lire », c'est avant tout lire de la littérature – mais ce ne sont pas non plus les mêmes façons de lire. En effet, la lecture appelle ici l'acquisition ou le renforcement de compétences afin d'en faire des lectures « utiles », « rentables », mais aussi afin d'en planifier et organiser l'effectuation, et à instaurer une dynamique d'auto-contrainte dans le travail scolaire.

Donc, et c'est un troisième enjeu, la répartition des lectures entre « pour moi » et « pour les cours » change : le scolaire prend le pas sur tout le reste et les lectures contraintes, qui permettent de mener une tâche scolaire – dissertation, commentaire, compréhension d'un cours – ne laissent que peu de place aux lectures personnelles et choisies. Au-delà d'une réflexion sur la frontière entre ce qui relève du loisir ou du travail, il s'agit ici de voir comment est géré le temps en classe préparatoire, où en

dehors des cours la charge de travail personnelle laisse peu de temps pour d'autres occupations. À travers l'étude des pratiques de lecture et de la façon dont les enquêtés les catégorisent et les définissent, on verra également comment les pratiques de loisir peuvent être mises au service du scolaire – et ce avant même la classe préparatoire.

Ce qui sera également questionné ici, mais que ce bref échange ne fait pas apparaître explicitement, c'est la construction de critères de validité des lectures : si l'on peut supposer que ce sont celles qui sont utiles « pour les cours », on verra que la dimension instrumentale se double, pour distinguer les bonnes des mauvaises lectures en classe préparatoire littéraire, et ce surtout pour les lectures de littérature, de critères de jugement basés sur l'analyse du style et de la forme des textes.

Enfin, le dernier enjeu soulevé par cet échange se rapporte à la précision « c'est la période où... » : la classe préparatoire est ici considérée comme une période « à part » dans la vie, dans la formation, dans l'histoire de lecteur. S'il s'agit effectivement de considérer la classe préparatoire comme une socialisation à part entière – avec ses propres codes, son propre fonctionnement pratique et symbolique – il ne sera pas toutefois question ici de cette seule expérience. En effet, on cherchera à comprendre comment, à d'autres « périodes » s'est élaborée la pratique de la lecture : c'est en étudiant ce qui s'est construit en amont que l'on peut comprendre pourquoi et comment s'actualisent dans cette nouvelle expérience des dispositions antérieurement constituées.

Ce travail se propose donc d'envisager l'ensemble de la carrière de lecteur des étudiants des classes préparatoires littéraires, de leurs premiers pas à leurs années d'hypokhâgne et de khâgne, voire, pour une partie d'entre eux, à quelques années après. Se plaçant dans la continuité de travaux sur la lecture qui retracent des « histoires »¹ de lecteurs, on propose ici de voir comment une expérience biographique spécifique – parce qu'elle a des propriétés sociales qui lui sont propres mais aussi parce qu'elle est « unique » dans une vie – participe à la renégociation des pratiques et des représentations de lecture. On s'inscrit ainsi dans une sociologie de la socialisation : comment le passage par une institution particulière, qui véhicule une certaine image de la lecture, où l'on rencontre de nouvelles personnes, sans pour autant se départir radicalement de ses autres relations et intérêts, peut-il façonner un lecteur différent ? Nous verrons ici que justement, les lecteurs « d'après » la classe préparatoire ne sont pas si différents des lecteurs « d'avant » : sans dire qu'ils ont été consciemment préparés à leur entrée en classe préparatoire depuis leur plus jeune âge, on verra comment sont construites des dispositions culturelles, scolaires, lectorales, en adéquation avec celles exigées par la CPGE, qui, en quelque sorte, n'élit (presque) que ceux qui sont déjà élus. Pour ce faire donc, on ne considèrera pas seulement le moment de la classe préparatoire, ni même le seul pan scolaire de leur socialisation.

En effet, on cherchera à dérouler les « plis du social »² : à la fois parce que les individus traversent diverses expériences le long de leur vie, sont influencés par des personnes différentes à des degrés variés, mais aussi parce qu'à chaque moment différentes instances de socialisation se côtoient, se renforçant, s'influencent, se concurrençant les unes et les autres. On verra ainsi comment pour ces étudiants dont les caractéristiques sociales sont proches (le milieu des CPGE étant un milieu plutôt homogène), sont orchestrées des pratiques de lecture – mais aussi comment est intériorisé un discours sur ces pratiques, qui sont des pratiques de classe. On ne considèrera toutefois pas qu'il s'agit là d'un processus d'intégration d'un *habitus* à sens unique, dans lequel les individus ne seraient que le produit de leur socialisation : ce qui nous intéressera sera également de voir comment ils se font autant qu'ils sont faits, tout au long de leur histoire et plus particulièrement le temps de la classe préparatoire.

1. Michel PERONI, *Histoires de lire. Lecture et parcours biographique*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1989

2. Bernard LAHIRE, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Hachette, Paris, 2001

Il s'agit donc là d'un travail sur les étudiants et la lecture, un sujet déjà abordé par ailleurs³, mais pas seulement : en s'attardant sur ce qui précède l'entrée dans l'enseignement supérieur, on tient à rappeler que ces lecteurs ne sont pas seulement des étudiants – même si l'on verra que leurs études sont bien ce qui les occupe et préoccupe le plus durant leurs années d'hypokhâgne et de khâgne – et que ce sont leurs dispositions antérieurement acquises qui expliquent la façon dont ils s'emparent des prescriptions, sollicitations, valeurs qui leur sont, de façon plus ou moins explicite, transmises.

Par ailleurs, ce qui nous intéressera dans les pratiques de lecture de ces étudiants sera autant de voir ce qu'ils lisent que comment ils lisent. Or, les façons de lire construites en classe préparatoire – et on l'a dit, c'est là une relative nouveauté pour ces étudiants – sont liées aux pratiques de travail : ce n'est donc pas uniquement l'étude de la lecture comme pratique culturelle que l'on fera ici, mais celle de la lecture comme instrument du travail intellectuel. C'est donc en questionnant les rapports aux savoirs demandés par cette formation spécifique⁴ – et l'importance qu'elle donne à la culture littéraire – que l'on analysera la construction de ces façons de lire. De fait, la lecture ne sera pas ici limitée à la lecture de littérature, ni même de livres : s'intéresser aux pratiques de travail, c'est considérer la multiplicité des textes et des supports qui sont mobilisés par les étudiants. En retraçant donc les logiques du travail intellectuel – de l'acquisition de ses méthodes à son effectuation – on cherchera donc à comprendre comment s'élaborent des pratiques de lecture socialement situées qui ne sont pas seulement des choix de lecture par lesquels s'exprime une volonté de distinction, mais également des manières de considérer, de manipuler, d'utiliser les textes.

Cette recherche s'inscrit donc dans une approche qualitative des carrières de lecteurs et d'élèves. On a mené puis analysé, favorisant une démarche compréhensive, quarante-neuf entretiens semi-directifs auprès d'étudiants et d'anciens étudiants (ayant quitté cette formation depuis quelques mois à une dizaine d'années) de classe préparatoire littéraire A/L⁵. On a ainsi cherché à retracer des parcours à travers des pratiques, fluctuant notamment en fonction de l'âge, mais également à comprendre le sens qui leur était donné, tout en portant attention à la façon dont les enquêtés reconstruisaient leur propre histoire de lecteur *a posteriori*.

Ce travail est construit en trois étapes. La première pose le cadre du raisonnement ; cadre théorique d'abord, qui présente la perspective dans laquelle se place cette étude dans la lignée d'autres travaux sur la lecture, qui la considèrent non pas seulement comme une pratique mesurable de façon quantitative à un moment donné, mais également comme le résultat d'un processus constamment réactualisé par les expériences biographiques et les différentes socialisations. Or, l'école apparaît comme une expérience clé pour comprendre l'élaboration des pratiques de lecture, et ce d'autant plus que l'on se centre ici sur une expérience scolaire chez des individus qui s'investissent – sans difficulté et parfois insensiblement – dans le travail scolaire. On précise toutefois qu'il s'agit là d'une expérience scolaire – et étudiante – particulière, avec ses spécificités : celles-ci sont non seulement sociales mais tiennent aussi au fonctionnement pédagogique, à l'organisation, aux objectifs de formation et aux savoirs abordés en classe préparatoire littéraire, autant de caractéristiques que l'on présente ici.

Ensuite, le cadre méthodologique, qui insiste notamment sur le processus réflexif qui a

3. Emmanuel FRAISSE, *Les étudiants et la lecture*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993

4. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003

5. Si les caractéristiques de ces enquêtés seront détaillées plus tard ; précisons dès maintenant que nous parlerons d'*étudiants* alors qu'il s'agit majoritairement d'*étudiantEs*, sauf dans les titres où sera utilisée une écriture épiciène.

accompagné ce travail dans son élaboration, de la mise en place du terrain à l'analyse du matériau, dont on détaille là la composition.

La deuxième partie de ce travail porte sur les étapes de la carrière de lecteur antérieures à la classe préparatoire. On y voit dans un premier temps que ceux qui deviendront des étudiants d'hypokhâgne et de khâgne ont été très tôt initiés à la lecture dans le cadre familial, où sont mobilisés des supports divers avant même l'apprentissage du déchiffrement. Celui-ci marque ensuite l'accession à une certaine autonomie dans les pratiques de lecture, autonomie encouragée – et dans une certaine mesure, contrôlée – par les parents.

Les deux chapitres suivants considèrent la formation du lecteur à l'adolescence. Dans un premier temps, il s'agit de voir comment les pratiques lectorales des enquêtés sont avant tout des pratiques de loisir intégrant les sollicitations scolaires – se construisant donc non pas tant sur le mode de la contrainte que sur celui, déjà amorcé plus tôt, d'une autonomie dans la lecture, autonomie qui les distingue parfois des autres adolescents sans pour autant les exclure radicalement des préoccupations et des socialisations juvéniles. Ensuite, on s'attarde plus particulièrement sur l'élaboration de façons de lire analytiques mises en œuvres à l'école, mais qui ont été préparées auparavant par celles mobilisées dans la famille. Il s'agit là de voir comment l'analyse des textes est vécue par les enquêtés comme le franchissement d'une étape supérieure dans leur compréhension de ce qu'est la lecture et plus particulièrement la littérature, faisant là de cet apprentissage scolaire bien plus que cela, puisqu'ils adoptent les façons de lire – et les lectures – en dehors de la sphère scolaire.

La troisième partie est entièrement consacrée à la période de la classe préparatoire. En cinq chapitres, elle propose de montrer comment le passage dans cette filière de l'enseignement supérieur est à l'origine de la formation de dispositions envers la lecture qui, s'appuyant sur des pratiques et des représentations construites auparavant, n'en sont pas moins vécues comme nouvelles et demandent de la part des étudiants un apprentissage qui est rarement le fruit de conseils et consignes explicites. Cette partie s'ouvre ainsi sur la socialisation étudiante particulière à l'œuvre avant même le début de l'hypokhâgne : en remettant en cause leur statut de bons élèves (parce que les notes mais aussi les méthodes de travail et les exercices changent) et de grand lecteur, la classe préparatoire amène les étudiants à retrouver une place, et à élaborer de nouveaux rapports aux savoirs et au travail scolaire.

C'est ce point que développe en détail le chapitre suivant ; en effet, ce n'est pas seulement la masse de travail demandée par les enseignants qui change : c'est tout le rapport aux savoirs qui se voit reconstruit autour de la lecture, qui devient de fait avant tout une pratique de travail. On voit dans ce chapitre comment les disciplines enseignées et leurs caractéristiques appellent un recours aux textes intense et répété, ce qui oblige les étudiants à construire des méthodes de travail afin de favoriser des lectures efficaces et rentables scolairement.

Après s'être intéressé aux façons concrètes d'utiliser la lecture comme instrument de travail, on voit dans le chapitre suivant qu'il s'agit également pour les étudiants d'apprendre à organiser leurs lectures en fonction des échéances et objectifs divers. Abordant là la question du travail sur le temps, on portera également attention aux lieux de travail comme outils mobilisés pour la mise au travail de soi dans une logique ascétique. Cette idée fait le lien avec le chapitre qui suit : c'est également dans la mise en place d'une certaine ascèse temporelle que les enquêtés mettent de côté une partie de leurs loisirs pour se consacrer quasi-uniquement à des objectifs scolaires.

Ce renoncement se traduit évidemment dans les lectures : les textes mobilisés pour le travail ne laissent que peu de place pour ceux qui relèvent du loisir. Mais il ne s'agit pas d'une simple mise à l'écart des lectures de loisir : c'est à une véritable redéfinition de ce qui relève du loisir ou du travail qu'on assiste ici, et à un brouillage de la fron-

tière entre l'un et l'autre, parce que les lectures scolaires peuvent (comme auparavant) être mobilisées pour des lectures personnelles, mais surtout parce que les enquêtés s'attachent à perpétuer une pratique de lecture de loisir tout en cherchant à remplir des critères de rentabilité appliqués à la lecture de travail.

Enfin, le dernier chapitre, qui, comme le précédent, fait une part plus grande à la lecture de littérature, montre comment la classe préparatoire instaure une autre catégorisation des lectures que celle de « travail » ou de « loisir » – bien qu'elles ne soient pas sans lien – qui s'appuie sur une définition de la valeur littéraire telle que l'orchestre l'école et, au-delà, d'autres acteurs du champ littéraire.

Première partie

Les cadres de l'enquête

1

LA CLASSE PRÉPARATOIRE, UNE ÉTAPE SPÉCIFIQUE DANS LA CARRIÈRE DE LECTEUR

Résumé : *Dans ce chapitre est présenté la filiation et l'originalité de ce travail : s'inscrivant dans une démarche qualitative pour étudier les pratiques de lecture, il cherche à reconstruire les carrières de lecteurs des individus. Cette carrière est perçue comme indissociable de celle d'élève, non seulement parce que lecture et école entretiennent des liens forts que d'autres travaux ont interrogés, mais également parce qu'on considère ici l'importance d'une expérience scolaire, celle de la classe préparatoire, dans l'élaboration de pratiques et de représentations. Enfin, on situe et précise cette expérience scolaire puisque par son organisation, sa position dans le champ scolaire et les contenus qu'elle véhicule, elle façonne un rapport à la lecture particulier.*

Il ne s'agit pas, dans ce travail, de s'intéresser uniquement à la façon dont le passage par la classe préparatoire a une influence sur les pratiques de la lecture et les représentations que les individus en ont. Lorsque les étudiants arrivent en hypokhâgne, ils ont déjà derrière eux une histoire – sociale, scolaire et de lecteur – au cours de laquelle ils ont développé des habitudes et des dispositions qui dépendent de l'époque dans laquelle ils vivent et ont vécu, de leur genre ou de leur appartenance de classe. Or, c'est aussi en fonction de ces socialisations antérieures qu'ils agissent et (se) pensent pendant leur classe préparatoire, tout comme ce moment est celui de la constitution de nouvelles façons d'agir et de penser qui vont orienter celles mises en œuvre par la suite. L'approche qui est proposée ici consiste donc à « remonter » le fil de leurs socialisations passées afin de comprendre comment s'élaborent des dispositions favorables à l'orientation en CPGE d'abord, puis au cours de cette formation. Il est donc question ici d'étudier les processus de socialisation à l'œuvre dans la « fabrication » des individus, en nous penchant plus particulièrement sur celle du lecteur, dans des contextes sociaux particuliers. Dans ce premier chapitre, il s'agit donc dans un premier temps de situer cette approche dans le panorama des travaux sur la lecture et de voir comment ce travail s'inscrit dans la lignée de certains d'entre eux sur les pratiques de lecture, qui considèrent non pas tant la pratique à un instant donné que son élaboration au fur et à mesure des différents temps de la vie et en considérant les différentes instances de socialisation en jeu dans cette élaboration – une dimension particulière étant accordée à l'école. Les pratiques de lectures étant par ailleurs étudiées également comme se construisant dans un contexte particulier, celui de la classe préparatoire, il s'agit

également de décrire le fonctionnement et la composition de cette filière spécifique de l'enseignement supérieur.

I UNE SOCIOLOGIE DE LA LECTURE QUI CONSIDÈRE TOUTE LA FORMATION DE L'INDIVIDU

Dans ce travail, on étudiera pas seulement le rapport des étudiants des classes préparatoires à la lecture au moment donné de la classe préparatoire. Si est abordée dans une certaine mesure la « socialisation en train de se faire »¹ pendant de la classe préparatoire, une attention importante est portée aux processus de socialisation antérieurs (et ponctuellement, à ceux qui suivent). Cette recherche s'inscrit ainsi dans une sociologie de la lecture qui envisage tout le parcours de lecteur comme carrière, en portant une attention particulière à la dimension scolaire – et plus précisément, étudiante – de l'expérience lectorale.

1 Approches sociologiques de la lecture

C. Horellou-Lafarge et M. Segré, dans *Regards sur la lecture en France* rappellent que les premières études, menées à partir de la fin des années cinquante, « ont privilégié les méthodes d'enquêtes quantitatives par question fermées ou à choix multiples »². A leur origine notamment, une préoccupation, celle de la démocratisation culturelle qui trouve son incarnation politique dans le ministère des Affaires Culturelles de Malraux en 1959 : il s'agit de « rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français »³, un objectif que poursuivent également les institutions de lecture publique⁴. Ces différentes enquêtes – le premier sondage IFOP en 1955, l'enquête menée par le Syndicat National des Editeurs en 1960 – permettent de faire le constat que la lecture n'est pas une pratique uniformément répandue dans la population française. L'enquête du SNE met ainsi au jour qu'au cours du trimestre précédant l'enquête « 42% de la population ont lu des livres » – l'étude portant essentiellement sur ce support ainsi que la presse et les revues, qualifiés alors de « concurrents du livre » – mais également que les femmes lisent moins que les hommes ou que les jeunes plus que leurs aînés⁵. Ces enquêtes introduisent l'idée – renforcée par celle menée auprès des jeunes recrues du service militaire par R. Escarpit en 1966 – qu'il existe des variables discriminantes récurrentes lorsque l'on étudie les pratiques de lecture : on ne lit donc pas autant, ni les mêmes choses⁶ selon son sexe, son âge mais également son lieu d'habitation (les citadins lisent davantage que les ruraux), son origine sociale (jugée alors selon le métier du père) ou son niveau de diplôme. Les enquêtes consécutives des Pratiques culturelles des Français⁷ partiront sur cette même base : dès 1973, parmi d'autres pratiques culturelles et de loisir, la lecture est étudiée

1. Muriel DARMON, « Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail », HDR, Université Lyon 2, 2011

2. Claude HORELLOU-LAFARGE, *Regard sur la lecture en France : Bilan des recherches sociologiques*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 32

3. Décret n° 59-889 du 24 juillet 1959 portant organisation du ministère chargé des affaires culturelles (M. Malraux), JORF, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000299564>

4. Claude HORELLOU-LAFARGE, *Regard sur la lecture en France : Bilan des recherches sociologiques*, L'Harmattan, Paris, 1996

5. idem, p. 33

6. « Les ouvriers s'intéressent surtout aux journaux sportifs, aux romans-photos et aux illustrés ; leurs préférences vont, par ordre décroissant, vers les romans policiers, les écrits d'aventure [...] » idem, p. 34

7. Olivier DONNAT, *Les pratiques culturelles des Français*, La documentation française, éditions 1973, 1981, 1989, 1997, 2008

en termes de nombres et de genre de lectures, et la fréquentation des bibliothèques en fonction des caractéristiques évoquées ci-dessus. En 2008, la dernière de ces enquêtes constate que la « baisse des forts et moyens lecteurs s'est poursuivie », y compris dans la tranche d'âge qui nous intéresse dans ce travail, les 15-24 ans, et ce dans toutes les catégories sociales ; ainsi :

« Les effets de la baisse du nombre de livres lus diffèrent [...] d'une catégorie de population à l'autre : dans les milieux où le livre était solidement implanté, une partie des forts lecteurs a glissé vers le statut de moyens ou faibles lecteurs et quand ce n'était pas le cas, la réduction du rythme de lecture s'est plutôt traduite par des abandons⁸. »

Toutefois, la sociologie de la lecture est loin de n'être que quantitative : dans les années 1980 apparaissent de nouvelles interrogations, dans l'idée que « la plupart de ces études [...] portent plus sur les lecteurs que sur la lecture ; on sait qui lit quoi, où pourquoi, etc., mais pas comment ; on connaît les circonstances, les objets, les acteurs, mais pas la relation⁹. »

De fait, ces enquêtes, si elles ont le mérite de fournir un « état des lieux »¹⁰ de la pratique de la lecture, laissent plusieurs « manques », inhérents à la méthode de leur réalisation comme à l'angle par lequel elles abordent la question. Les méthodologies d'enquêtes sont ainsi remises en question, non seulement parce qu'elles se basent sur une reconstruction a posteriori des pratiques de lecture sur les mois écoulés, qu'elles cherchent à quantifier et catégoriser, mais également parce que

« Pour ce type d'enquête, tous les actes de lecture sont considérés comme équivalents (qu'on lise à haute voix, en diagonale, en prenant des notes, en sautant le milieu, dans le métro, au lit, pour préparer un exposé, pour plaire à un supérieur, pour réparer son véhicule, etc.) et tous les livres sont équivalents (quels que soient leur taille, leur prix, leurs caractéristiques matérielles, le chemin qu'ils ont fait pour arriver sous les yeux du lecteur).¹¹ »

En parallèle d'études mettant en rapport des caractéristiques sociographiques et des pratiques se développent donc des enquêtes s'attachant non seulement à comprendre les différences de pratiques à l'intérieur d'un même groupe social – les jeunes pour F. de Singly, les jeunes travailleurs pour N. Robine, par exemple¹² – mais également posant d'autres questions. Celles-ci s'appuient en partie sur l'idée que l'on ne peut approcher la lecture comme une pratique uniforme : « lire » n'a pas la même signification pour tout le monde, ne remplit pas non plus une seule et même fonction ni n'a la même valeur s'elo, des personnes et des contextes, et recouvre des pratiques très diverses de par leurs modalités, leurs usages, leurs supports, leurs motivations. J.-C. Passeron écrit ainsi qu'il s'agit là d'une pratique « polymorphe » qui n'est « pas une pratique culturelle comme les autres »¹³ – c'est d'ailleurs dans cette perspective qu'elle

8. Olivier DONNAT, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Ministère de la Culture-DEPS, Paris, 2009, p. 145

9. Jean-François BARBIER-BOUVET, « La fin et les moyens : méthodologies des enquêtes sur la lecture », in *Pour une Sociologie de la lecture – lectures et lecteurs dans la France contemporaine* (Poulain, Martine and Bahloul, Joëlle dir.) Cerle de la librairie, 1988, p. 222, p. 216

10. Claude HORELLOU-LAFARGE, *Regard sur la lecture en France : Bilan des recherches sociologiques*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 38

11. Jean-Louis FABIANI, *Après la culture légitime : objets, publics, autorités*, L'Harmattan, 2007, p. 144

12. Nicole ROBINE et al., *Les jeunes travailleurs et la lecture*, La documentation française, 1984 ; François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993 ; ailleurs qu'en France, les travaux de R. Hoggart avaient esquissé la possibilité d'une approche plus ethnographique dans Richard HOGGART, *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970

13. Jean-Claude PASSERON, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, Paris, 1991, p. 335

sera envisagée dans ces travaux¹⁴ : pratique culturelle, mais aussi apprentissage scolaire, outil de travail ou de construction de soi. De fait :

« Même si tous n'en utilisent qu'inégalement les ressources, elle sert désormais à tout, aux activités les plus techniques comme aux plus symboliques, aux échanges communs comme aux plaisir de l'art, aux bricolages les plus menus de l'existence domestique comme aux choix les plus continus d'une biographie : instrument de tous les métiers, délasserment en tous genres, praticable en tous espaces, urgence administrative, recherche du statut social, exercice du moi ou construction de la personnalité intime.¹⁵ »

B. Seibel souligne que dans les premiers travaux qualitatifs, deux approches de la question de la lecture se distinguent des précédentes approches quantitatives :

- l'une se faisant par « récits de vie » permettant de « mettre l'accent sur la maîtrise nécessaire des mécanismes par lesquels s'acquièrent l'habitus et les compétences de lecture dans la famille, l'école, le milieu professionnel, définissant ainsi des « carrières » de lecteurs »¹⁶. Dans cette lignée s'inscrit notamment l'étude de C. Poliak, G. Mauger et B. Pudal, *Histoires de lecteurs*¹⁷, qui cherche à retracer des « itinéraires de lecteurs » en mettant en rapport les événements biographiques – scolaires, familiaux, amicaux, militants, professionnels..., les événements historiques et les pratiques de lecture.
- l'autre s'attarde plus particulièrement sur « les institutions qui dictent les postures de lecture et ses usages, tout en médiatisant des écrits préalablement sélectionnés par leurs soins »¹⁸. Il s'agit là de voir – outre la façon dont peuvent s'exercer des contraintes sur l'acte de lire – comment s'élaborent les valeurs liées aux textes mais également à leurs réceptions. Le travail de J. Leenhardt et P. Jozsa sur les lecteurs français et les lecteurs hongrois et la façon dont sont reçus des textes différents dans des contextes différents, relève de cette démarche qualitative¹⁹.

L'approche qui est utilisée ici emprunte aux deux perspectives : il s'agit en effet de considérer comment se « fabrique » le lecteur, depuis l'enfance jusqu'à la période de la classe préparatoire, mais également comment les différentes institutions – et avant tout, l'école dont on va voir l'importance – façonne le rapport à la lecture en proposant non seulement un certain type de textes, mais également une certaine façon de les appréhender. Ainsi, il s'agit ici moins de s'intéresser à « l'état des choses » – même s'il est nécessaire d'inscrire l'étude dans un contexte où il est acté que les étudiants, auparavant une des catégories les plus lectrices, lisent moins – qu'aux « façons de faire », « aux façons de lire, à tous les rites qui accompagnent la lecture, mais aussi aux façons de dire, de parler ses lectures qui témoignent de la valeur qu'on leur accorde, de la place qu'on leur assigne dans une image globale de soi »²⁰, en s'attachant à comprendre dans quels contextes se construisent quelles façons de faire. Comme l'ont

14. Bien que tous les aspects de la pratique de la lecture ne seront pas abordés.

15. Jean-Claude PASSERON, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, Paris, 1991, p. 335-336

16. Bernadette SEIBEL, *Lire, faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Le Monde, Paris, 1995, p. 24

17. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999

18. Bernadette SEIBEL, *Lire, faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Le Monde, Paris, 1995, p. 24

19. Jacques LEENHARDT et al., *Lire la lecture : essai de sociologie de la lecture*, L'Harmattan, Paris, 1999

20. Martine POULAIN, "Lecteurs et lectures : le paysage général", in *Pour une Sociologie de la lecture – lectures et lecteurs dans la France contemporaine (Poulain Martine dir.)* Editions du Cercle de la Librairie, Paris, 1988, p. 29-58, p. 29

fait G. Mauger, C. Poliak et B. Pudal – qui s’axaient au demeurant sur des lecteurs aux origines et aux trajectoires sociales plus variés que ceux de cette enquête – il s’agit donc d’aller au-delà de l’analyse des pratiques de lecture en termes de clivages sociaux pour s’attacher à voir comment se construisent les trajectoires de lecteurs en lien avec l’ensemble des expériences biographiques des individus. La focale de ce travail est en quelque sorte rétrécie, puisqu’on s’attache à reconstruire les parcours d’individus qui ont en commun une expérience scolaire socialement située (et distinctive) ; de fait, on souligne le rôle d’une institution précise (sans ne considérer qu’elle) – l’école – puisque sont fortement liées les carrières de lecteurs et les carrières scolaires. En parlant de « carrière » – même si les termes de « parcours » ou d’ « histoire » pourront aussi être utilisés – on entend s’inscrire dans une perspective sociologique qui entend analyser les différents cercles et moments de socialisation non seulement en objectivant leurs parcours et en les replaçant dans l’espace social (issus majoritairement de milieux culturellement sinon socialement privilégiés, mettant en œuvre des stratégies de scolarisation, suivant une filière sélective...) mais également en portant attention à la façon dont les enquêtés perçoivent leur carrière et la restituent à posteriori. La carrière est ainsi constituée de « pas décisifs » qui sont autant de croisement entre décisions subjectives (qui doivent composer avec l’influence de tiers et sont donc le produits de négociations, de refus, etc.) et contraintes objectives²¹. On s’attachera ainsi à distinguer les différentes étapes de la carrière de lecteur des individus, qui sont, en l’occurrence, indissociables de leur progression scolaire – ce qui n’est pas seulement un effet de notre choix d’analyse (travailler sur la lecture en analysant une expérience scolaire) mais aussi de l’investissement scolaire dont font preuve les enquêtés (et leurs parents).

Par ailleurs, cela nous amène à ne pas considérer la seule expérience préparatoire, ni de la considérer du seul point de vue des effets d’une institution sur les individus. Cette approche ne sera pas totalement occultée, l’idée étant justement de voir comment l’expérience de la classe préparatoire transforme le rapport à la lecture dans l’idée qu’il s’agit là d’une expérience biographique qui a un réel impact sur la carrière de lecteur. On pourra ainsi considérer – dans la lignée des travaux de M. Darmon²² – que la classe préparatoire est une institution « enveloppante ». Cela permet de les distinguer des institutions disciplinaires de M. Foucault²³ comme des institutions totales d’E. Goffman²⁴ desquelles elles se rapprochent par certains points (processus de sélection, de « dépouillement », surveillance et contrôle) s’en distingue par le caractère « retenu » de la violence qu’elle exerce sur les étudiants. La classe préparatoire a toutefois une forte prise sur les individus – notamment de par son effet de « clôture » induit plus par la concentration des étudiants sur des objectifs scolaires que par la contrainte physique²⁵ – et ne peut manquer d’avoir des effets qui dépassent le seul cadre scolaire, comme on le verra. Mais avant tout, il s’agit ici de reconstruire un cheminement, celui de bons – voire très bons – élèves issus majoritairement d’un milieu social donné, en se centrant sur une pratique précise, la lecture.

A travers elle, on sera à même d’étudier les effets institutionnels mais surtout de comprendre comment une pratique à un moment donné est le résultat d’une construction sociale à la fois synchronique et diachronique. Les lecteurs que sont les étudiants des classes préparatoires ne sont pas des lecteurs radicalement nouveaux, ni radicalement différents des lecteurs qu’ils ont été. De fait, « pour faire, il faut avoir appris à faire, c’est-à-dire qu’il faut avoir été fait : l’apprentissage fait le lien entre l’imposition des normes et des identités et la socialisation, d’une part, l’activité d’autre part,

21. Jean-Claude PASSERON, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires » in *Revue française de sociologie*, 1990, p. 3-22, p. 20

22. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d’une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013

23. Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1993 [1975]

24. Erving GOFFMAN, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, 1968

25. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d’État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989

et la pratique devient le lieu privilégié d'observation de cette combinaison »²⁶. La classe préparatoire est ainsi vue comme un moment dans la carrière de lecteur – et non pas comme sa finalité, comme un moment d'apprentissage supplémentaire et non pas comme ce vers quoi tendaient tous les apprentissages antérieurs – ce qui n'empêche pas la mise en œuvre de stratégies et d'adaptations diverses des individus (et de leurs relations) pour y arriver.

Cette approche des pratiques culturelles qui en souligne l'aspect processuel et dynamique a fait l'objet de travaux extérieurs au domaine de la lecture. A. Djakouane a notamment souligné l'impact des relations sociales sur la pratique de spectateur, en prenant en compte leur « inscription dans une historicité très nettement liée au parcours de vie » qui « montre la diversité des temps sociaux »²⁷. En s'intéressant à la façon dont se construisent les carrières de spectateur, il constate le poids de la transmission familiale mais également qu'à chaque « grand moment de l'existence [...] les pratiques et les goûts culturels peuvent être modifiés. Mais ces étapes sont aussi autant d'occasions de découvertes et de premières fois »²⁸. En considérant l'ensemble d'une carrière jusqu'à ce qu'on estime en être une étape décisive, on peut donc également questionner le poids des héritages familiaux et comment ils sont ou non mobilisés – de même que le fait F. de Singly au sujet de la pratique de la lecture²⁹. C'est donc aussi appréhender les processus de socialisation non pas comme la seule imposition de manières de faire et de voir mais en s'intéressant d'une part à la multiplicité des temps et des instances de socialisations, parfois concurrentes³⁰ et d'autre part ce que font les individus avec ce qu'on leur transmet. Il ne s'agit pas de considérer la socialisation comme un processus qui s'appliquerait à un individu passif comme peut le faire E. Durkheim lorsqu'il compare ce processus à l'hypnose, insistant sur l'importance d'une autorité qui transmettrait ce qu'il y a à transmettre pour que l'individu devienne un être social. Sans dire que l'individu choisit en pleine conscience ce qu'il souhaite incorporer ou non – on verra notamment comment la transmission d'un capital culturel se fait, comme l'explique P. Bourdieu, insensiblement dans son milieu d'origine³¹, l'habitus représentant alors un produit d'une socialisation de classe, on prendra ainsi en compte la façon dont les individus sont actifs dans le processus de socialisation. Ainsi,

« styles et habitudes de vie, dispositions et capacités ne s'acquièrent pas comme on hérite d'un capital économique : ils sont le résultat d'une activité intelligente de l'intéressé, ils supposent l'élaboration d'un système propre de référence et d'évaluation du monde. Les conditions de cette élaboration sont celles de l'expérience biographique, inévitablement marquée par l'appartenance de classe, de sexe, et par la conjoncture historique.³² »

Nous aurons ainsi l'occasion – d'où l'intérêt d'une approche compréhensive des processus de socialisation – de voir comment les enquêtés donnent du sens et de la valeur à ce qu'ils ont appris et apprennent, comment ils se positionnent par rapport à certains savoirs et comment ils les mobilisent en fonction des différents contextes.

Il s'agit donc ici de considérer la lecture à la fois comme produit de diverses socialisations, mais également de la prendre comme point d'entrée pour comprendre

26. Muriel DARMON, *Devenir anorexique : une approche sociologique*, La Découverte, Paris, 2003, p. 87

27. Aurélien DJAKOUANE, "La carrière du spectateur. Une approche relationnelle des temps de la réception" in *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2011

28. idem, p. 10

29. François de SINGLY, "Savoir hériter : la transmission du goût de lecture chez les étudiants", in *Les étudiants et la lecture (Fraise Emmanuel dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 49-72

30. Bernard LAHIRE, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Hachette, Paris, 2001

31. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984

32. Jean-Pierre TERRAIL, "La socialisation, une éducation des jeunes générations?", in *La dynamique des générations*, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 126

comment s'orchestrent ces socialisations. Par exemple, il est établi que la lecture est une pratique culturelle « féminine » : les femmes sont plus nombreuses à lire et lisent davantage d'ouvrages que les hommes³³. Le caractère sexué de cette pratique culturelle se construit dès l'enfance : S. Octobre constate que chez les six - quatorze ans on constate une « féminisation » de la lecture qui se fait dès le CP³⁴. A cela, plusieurs explications : les sollicitations lectorales sont particulièrement prises en charge par les mères – la lecture apparaissant donc au sein de la famille comme une activité « féminine », ce qui est renforcé en dehors du cercle familial par « un corps professionnel féminisé » et, en outre, être lecteur ne coïncide pas avec une certaine vision de la masculinité (« les valeurs véhiculées par la lecture, notamment celle de livres – une certaine forme de respect du savoir et de ses modes traditionnels de transmission en matière de lecture-, peuvent entrer en conflit avec certaines valeurs des stéréotypes masculins (émancipation par rapport aux formes d'autorité, rejet des contraintes extérieures...). »³⁵). La lecture est donc de fait une pratique féminine, mais elle est aussi identifiée comme telle par les individus, et elle est de ce fait prise comme support de construction d'une identité de genre. Ainsi, si l'on se penche non plus sur la pratique (lire ou ne pas lire) mais sur les modalités de la pratiques – notamment les goûts de lecture – on s'aperçoit que les garçons privilégient certains genres (la science-fiction par exemple³⁶), mais également que leur identité sexuée se construit en relation, voire en opposition, avec celles qui sont assimilées à des pratiques « féminines ». C. Detrez montre ainsi que dans la lecture des mangas, il ne s'agit pas simplement pour les garçons de lire des shonens, mais qu'il faut aussi savoir identifier et mettre à distance les shojos, mangas « féminins ». Il s'agit donc de saisir les pratiques culturelles en prenant en compte les conditions sociales dans lesquelles elles s'élaborent³⁷. Par conséquent, si, on va le voir, les lectures des enquêtés sont très marquées par leur scolarité, il ne faut pas oublier que d'autres variables sont en jeu dans la définition des pratiques culturelles – et plus globalement, des appartenances. Être « étudiant en classe préparatoire littéraire » recouvre ainsi d'autres sphères d'appartenance auxquelles on portera attention : ce sont aussi des jeunes – adolescents ou jeunes adultes, surtout des jeunes femmes, dont les parents sont le plus souvent des cadres ou exercent une profession intellectuelle, et on s'attachera à considérer également ces caractéristiques.

Mais en plus de s'intéresser à la façon dont les différents « plis du social »³⁸ façonnent et sont façonnés par la lecture, il s'agit également de voir comment certaines expériences peuvent être considérées comme particulièrement formatrices (étant à l'origine d'apprentissages divers ainsi que de mises de côté de pratiques ou de représentations), en quelque sorte comme des « catalyseurs » dans la carrière de lecteur. J. Bahloul, pour les faibles lecteurs, constate ainsi que les périodes de changement dans la vie des individus s'accompagnent de la modification de leurs pratiques de lecture. Un déménagement, une mobilité sociale ascendante sont par exemple des occasions de reconstruire une pratique de la lecture en mobilisant – ou en ne mobilisant plus – certaines ressources. L'auteur donne également l'exemple du séjour à l'hôpital qui est souvent évoqué « comme le lieu de stimulation de la lecture » qui est soit une simple parenthèse où la lecture se fait plus intense, soit « le point de départ d'une nouvelle "carrière lectorale" »³⁹. J-L. Fabiani s'est lui intéressé aux effets du séjour en prison –

33. Olivier DONNAT, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Ministère de la Culture-DEPS, Paris, 2009

34. Sylvie OCTOBRE, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La documentation française, Paris, 2004

35. idem, p. 230

36. idem

37. Christine DÉTREZ, "Des shonens pour les garçons, des shojos pour les filles?" in *Réseaux*, 2011, 168, p. 165-186

38. Bernard LAHIRE, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Hachette, Paris, 2001

39. Joëlle BAHLOUL, *Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1990, p. 37

où la lecture revêt des significations variées et parfois sources de conflits entre les différents acteurs – sur les carrières de lecteurs. Ainsi, si l’incarcération est perçue comme une rupture qui demande à l’individu une reconstruction de repères (notamment temporels et spatiaux), dans laquelle la lecture peut jouer un rôle, il s’avère que la prison est rarement l’occasion de l’enclenchement d’une pratique de lecture importante et que, pour ceux qui lisent, les modalités de la pratique sont proches de ce qu’elle pouvait être auparavant. L’intérêt d’étudier la lecture en prison vient ainsi notamment du fait « qu’en tant qu’elle occasionne nécessairement une coupure biographique, l’incarcération peut avoir une fonction révélatrice, ou à tout le moins servir d’analyseur de pratique »⁴⁰. Il en va de même – bien que la comparaison ait ses limites, avec l’expérience de la classe préparatoire. Ce qui importe ici est donc d’inscrire ce travail dans une perspective qui ne postule pas la linéarité des pratiques de lecture et qui porte attention aux contextes dans lesquels sont définis et redéfinis les pratiques comme le sens attribué à la lecture, et donc :

- « les transformations successives des pratiques de lecture avec les différents régimes d’attribution de sens à l’expérience lectorale qui sont associées aux différentes modalités biographiques du lire ;
- Et aussi une définition de la lecture, celle qui correspond à la pratique actuelle, qui se donne pour définitive, à partir de laquelle le sens des pratiques précédentes est précisément reformulé : le parcours lectoral est proprement reconstruit. Dans le même temps ce sont les étapes précédentes de l’expérience lectorale qui constituent les conditions de son émergence.⁴¹ »

Mais l’une des expériences – et celle dont il est question ici – qui structure le plus le rapport à la lecture – est celle de l’école, parce qu’on y apprend à lire, mais aussi parce que la lecture y est sujet d’étude, instrument de travail, objet de jugements et de hiérarchisations qui dépassent le domaine de l’enseignement du Français.

2 Lecture et école : des liens forts

A-M. Chartier⁴² rappelle que les premiers questionnements sociologiques sur l’école et la lecture apparaissent en même temps qu’une inquiétude : avec l’élargissement de l’accès à l’enseignement secondaire et l’arrivée dans celui-ci de nouveaux publics, on constate que certains élèves ne maîtrisent pas la compétence du déchiffrement de la lecture – le secondaire considérant cette compétence comme acquise et se vouant lui plutôt à faire « devenir lecteur », c’est-à-dire à développer une pratique de la lecture pérenne, qui sait distinguer les *bons textes* et les lire de la *bonne façon*. Se pose alors la question d’un lien entre échec scolaire et moindre maîtrise des compétences lectorales, mais également sur celui entre niveau scolaire et pratiques culturelles, puisqu’on constate alors que les plus diplômés sont ceux qui lisent le plus – et, même si la pratique de la lecture est en baisse chez les plus diplômés comme chez les moins diplômés, l’écart se maintient⁴³. Les approches favorisent ainsi un raisonnement qui appréhende la lecture

40. Jean-Louis FABIANI et Fabienne SOLDINI, *Lire en prison : Une étude sociologique*, Bibliothèque publique d’information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1995, p. 140

41. Michel PERONI, *Histoires de lire. Lecture et parcours biographique*, Bibliothèque publique d’information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1989, p. 28

42. Anne-Marie CHARTIER, “La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie”, in *Lire en France aujourd’hui* (Poulain Martine, Albert Jean-Pierre dir.) Cercle de la librairie, Paris, 1993, p. 89–135

43. « Ainsi, à chaque enquête, on a pu constater un très fort écart entre la proportion de gros lecteurs parmi les « bas diplômés » et parmi les « hauts diplômés » (respectivement 23% et 60% en 1973 et 14% et 37% en 1997). » Olivier DONNAT et Florence LÉVY, “Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques” in *Culture prospective*, 2007, 3, p. 1–31, p. 11

non pas seulement comme apprentissage scolaire mais également comme compétence culturelle qui se transmet en dehors de l'institution scolaire mais y fait pourtant sentir ses effets⁴⁴. En se focalisant sur la lecture comme part d'un capital culturel dont dépend la réussite scolaire, les interrogations soulevées portent donc davantage sur la fonction de l'école comme instance de reproduction sociale que comme lieu d'élaboration d'habitudes et de pratiques lectorales déterminées. Toutefois, ces travaux insistent sur la dimension importante du langage, opposant « deux modes d'acquisition de la maîtrise verbale, le mode exclusivement scolaire qui voue à un rapport « scolaire » à la langue scolaire et le mode d'acquisition par familiarisation insensible, seul capable de produire complètement la maîtrise pratique de la langue et de la culture autorisant les allusions et les complicités cultivées »⁴⁵. De fait, d'autres travaux portent par la suite sur la façon dont l'école attend des élèves la maîtrise d'un langage et d'un rapport au langage spécifique, qui n'est pas celui des catégories populaires : l'échec scolaire est ainsi vu comme la cause de l'échec de la construction d'un « bon » rapport au langage⁴⁶. Ce travail se place dans une certaine mesure dans ce cadre : il s'agit en effet de voir comment les étudiants des classes préparatoires, tout au long de leur scolarité, ont développé un rapport au langage – et tout un rapport à l'écrit, notamment dans le développement de dispositions réflexives par rapport à celui-ci – en adéquation avec les attentes scolaires. L'école vient ainsi presque toujours confirmer, valider, des dispositions face à l'écrit – et donc, notamment, dans leurs lectures – que les enquêtés ont construites dans leur milieu familial.

Au-delà de ce rapport entre école et culture écrite à la base de l'inégale réussite scolaire des élèves de différentes catégories sociales, a été également soulignée l'influence de l'institution scolaire dans la pratique de la lecture. F. de Singly a ainsi noté que les cours de français pouvaient encourager la lecture – plus ils sont considérés comme intéressants, plus les élèves sont susceptibles de lire et de continuer à lire⁴⁷ –, que la lecture pour le travail scolaire fournit « entre un tiers et deux cinquième des livres lus pendant une année »⁴⁸ et que les conseils des enseignants orientent de façon non négligeable les choix de lectures des jeunes adolescents, et ce d'autant plus pour les élèves des milieux populaire⁴⁹. Est également soulignée la relation – dont il sera ici question – entre le fait d'aimer l'école et l'amour de la lecture : on constate ainsi qu'« environ deux tiers des adeptes de l'école aiment beaucoup lire »⁵⁰. Par ailleurs, si réussite scolaire et lecture ne sont pas forcément liées – les bons élèves ne sont pas forcément forts lecteurs⁵¹ – « les jeunes qui réussissent à l'école ont les moyens de considérer la lecture autrement que sous un rapport scolaire alors que les jeunes les plus distants des valeurs de l'enseignement associent le plus ce monde et celui du livre »⁵² : le goût pour la lecture ne se construit donc pas seulement à l'école mais l'histoire scolaire, le fait de réussir ou non fournit tout de même des pistes d'explications. Dans l'enquête de C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez, le suivi d'une cohorte d'élèves pendant quatre ans permet de voir comment la pratique de la lecture varie durant la progression dans le système scolaire secondaire, en s'attachant, outre au nombre et aux types de livres lus, aux façons de lire. Il apparaîtrait ainsi qu'au collège, les élèves sont influencés par l'école qui « prend

44. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970

45. idem, p. 150-151

46. Bernard LAHIRE, *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008

47. François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993

48. idem, p. 67

49. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989

50. idem, p. 50

51. idem ; voir aussi Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999

52. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989, p. 50

en charge et encadre les besoins et les curiosités littéraires des adolescents », mais que c'est d'abord le sexe qui est à l'origine de la différenciation des goûts. Au lycée, l'école – à travers la réussite scolaire – devient centrale dans la construction des pratiques de lecture : « le lycée scolarise les pratiques et les contenus de lecture »⁵³, le répertoire des titres et des auteurs se rétrécissant autour des œuvres consacrées. Mais les auteurs ne se limitent pas à une recension des titres ou des genres lus par les adolescents en contexte scolaire et extrascolaire : une attention est également portée aux façons de lire. En effet, au lycée se construit une façon de lire « savante », basée sur l'analyse des textes et des savoirs littéraires visant à l'interprétation des textes. Les élèves sont dès lors encouragés à faire sortir leurs lectures d'une appréhension « éthico-pratique »⁵⁴ sur laquelle pouvait s'appuyer les enseignements du collège. F. Renard montre elle comment, si la lecture ordinaire – « pragmatique » – des textes n'est pas complètement disqualifiée, elle est en effet mise au second plan au profit d'une posture de lecture « analytique ». L'élaboration de cette façon de lire ne repose pas uniquement sur les savoirs acquis au lycée : c'est en étudiant les différents temps et instances de socialisation lectorales (les parents, les pairs, bibliothèques, et de façon centrale, l'école) que l'on peut comprendre comment s'orchestrent les apprentissages et leur mise en œuvre durant la classe de Seconde. On aura ainsi l'occasion de voir que pour les étudiants des classes préparatoires littéraires, la lecture analytique est perçue comme une étape de leur carrière de lecteur qui les fait accéder à un stade supérieur d'expertise dans la pratique de la lecture, mais aussi dans la connaissance de la littérature.

Les questionnements relayés par ces travaux considèrent avant tout l'impact des cours de Français sur la pratique de la lecture. Sont ainsi questionnés, d'une part, les corpus de textes étudiés en cours – et dans quelle mesure on les retrouve dans les textes cités en dehors des lectures contraintes par les enquêtés. On rejoint ainsi certaines interrogations didactiques sur l'enseignement du Français, portant sur les choix des textes et, au-delà, sur la façon dont les lectures « privées » des adolescents qui s'orientent vers des textes que l'école ne mobilise pas prioritairement peuvent être récupérées pour des lectures « scolaires ». On n'a pas là simplement une interrogation sur comment enseigner le Français et la littérature, mais sur quelle vision de la littérature – et de ce qui est estimé « étudiable » par l'école – l'école transmet : « l'enjeu du débat « lectures scolaires / lectures privées » est essentiel puisqu'il touche non seulement aux questions (didactiques) du corpus et de la programmation, mais aussi, plus fondamentalement, à celles (culturelles et politiques) des finalités de l'enseignement de la littérature »⁵⁵. Les discours de l'école sur les textes – et sur la nature de ces textes – à enseigner sont ainsi le reflet d'enjeux politiques et culturels qui varient au fil de l'Histoire – et en fonction du public scolaire : des débats sur l'importance de l'étude de la littérature antique à la fin du XIX^e siècle à l'« éclatement des références »⁵⁶, la fonction et les moyens de l'apprentissage de la lecture – et de la formation littéraire – ont varié en conséquence des bouleversements connus par l'institution scolaire.

D'autre part, on aborde la question des usages et des modes d'interprétation des textes : si la scolarité n'est pas la seule à les former (puisque'ils peuvent être influencés

53. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 191

54. Bernard LAHIRE, "Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes" in *Revue française de pédagogie*, 1993, p. 17–26

55. Karl CANVAT, "Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature Enjeux, finalités, articulations", in *Lecture privée, lecture scolaire (Demougin Patrick, Massol Jean-François dir.)* CRDP, Grenoble, 1999, p. 16

56. Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, *Discours sur la lecture : 1880-2000*, Fayard/BPL, Paris, 2000

par l'origine sociale⁵⁷, le genre⁵⁸), elle dispense, à travers l'enseignement du français mais également le maniement des textes dans d'autres disciplines, des catégorisations d'usages des lectures. La lecture « esthète » n'est donc pas la seule que l'école transmet, puisque cette dernière fait appel également à d'autres usages du « répertoire des pratiques »⁵⁹ proposé par G. Mauger, B. Pudal et C. Poliak : la lecture de divertissement (qu'elle encourage notamment comme lecture « privée », produisant là des discours sur le « plaisir » de la lecture), la lecture didactique et la lecture de salut. Toutefois – et les travaux de didacticiens et d'enseignants de littérature sur la « lecture littéraire » et la façon dont elle peut ou doit être enseignée à l'école le montrent – c'est plutôt un rapport savant et distancié aux textes qui est encouragé, en appelant à ce que Bourdieu décrit comme une « perception esthétique » qui s'attache aux « effets proprement artistiques qui ne s'apprécient que relationnellement, par une comparaison avec d'autres œuvres tout à fait exclusive de l'immersion dans la singularité de l'œuvre immédiatement donnée.⁶⁰ »

L'institution scolaire véhicule ainsi une certaine approche de la lecture et de la littérature : il s'agit ici de comprendre comment les individus la reçoivent et comment ils s'y investissent, étant donné leur passé de lecteur aussi bien que leurs objectifs scolaires. On s'attachera ainsi dans ce travail, plus qu'à étudier les variations de la pratique de la lecture en nombre de livre lus, à voir comment l'école est, pour ces bons élèves, renforcement et validation de leurs pratiques de la lecture en même temps qu'elle y impose sa marque. On verra que la définition scolaire de la lecture (et de la littérature) est indissociable de celle construite par les enquêtés – même s'ils sont également influencés par d'autres instances de socialisation qu'il ne s'agit pas d'ignorer dans un contexte où l'école définit moins les hiérarchies culturelles⁶¹, ce qui implique d'ailleurs d'être attentif à toutes les sollicitations autres que celles scolaires et parentales dans la construction du rapport à la lecture. Sera ainsi abordée la carrière de lecteur en relation avec leur carrière d'élève : non seulement dans leur investissement dans le travail scolaire, leurs préférences disciplinaires mais aussi dans leur niveau scolaire ou leurs stratégies (et les stratégies parentales) d'orientation.

On s'inscrit ainsi dans l'idée que l'expérience scolaire est donc construction par les individus « d'une identité une cohérence et un sens, dans un ensemble social qui n'en possède pas *a priori* »⁶² dans un système qui est hiérarchisé et qui impose également son propre fonctionnement. On cherche donc à comprendre quel est le sens donné par les étudiants des CPGE littéraires à la pratique de la lecture en ce qu'elle est ici une activité scolaire qui est nécessaire à leur réussite mais dont il faut qu'ils comprennent l'importance et construisent le sens, comme ils l'ont fait pour tout travail scolaire le long de leur cursus. Il s'agit donc de comprendre comment l'expérience scolaire façonne la carrière de lecteur en remontant à ses débuts ; toutefois, une partie de cette expérience nous intéressera plus particulièrement, en ce qu'elle représente une remise en cause de la définition de la lecture. Elle se trouve en effet élargie à d'autres domaines que la lecture de la littérature, et elle devient à leur entrée dans l'enseignement supérieur synonyme de travail, alors qu'elle étaient plutôt vue auparavant comme un

57. Bernard LAHIRE, « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes » in *Revue française de pédagogie*, 1993, p. 17–26 ; Richard HOGGART, *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970

58. Bruno PÉQUIGNOT, *La relation amoureuse : analyse sociologique du roman sentimental moderne*, L'Harmattan, Paris, 1991 ; Christine DÉTREZ, « Des shonens pour les garçons, des shojos pour les filles ? » in *Réseaux*, 2011, 168, p. 165–186 ; Anne-Marie THIESSE, *Le Roman du quotidien*, Chemin vert, Paris, 1984

59. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999, p. 465

60. Pierre BOURDIEU, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979, p. 36

61. Dominique PASQUIER, *La culture des lycéens*, Autrement, Paris, 2005

62. François DUBET et Danilo MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996, p. 62

loisir (qui pouvait être lié de près à leur scolarité mais, bons élèves, ils étaient d'autant plus enclins à intégrer leurs lectures scolaires dans leurs intérêts personnels).

3 Les étudiants et la lecture

L'entrée dans le supérieur est une nouvelle étape dans la carrière scolaire autant que dans la carrière de lecteur : spécialisation de la filière suivie, nouvelles attentes et nouveaux exercices, nouvelles pratiques de travail amènent à une réélaboration des pratiques de lecture. Comme le souligne A. Coulon, « la culture étudiante est différente de la culture lycéenne. Les codes n'y sont pas les mêmes, non seulement les discours et les langages, mais aussi la façon d'identifier, de poser ou de résoudre des problèmes. Le lycée et l'université n'ont pas la même communauté d'habitus et la première année d'université, surtout les premiers mois, voire les premières semaines, exigent qu'on passe de l'une à l'autre »⁶³. Or la lecture est un des enjeux de ce processus d'affiliation, et « un étudiant compétent sur le plan intellectuel sait identifier les contenus du travail intellectuel en même temps que les codes implicites qui les organisent, entend ce qui n'est pas dit, voit ce qui n'est pas désigné »⁶⁴. Dans ce travail sur les étudiants des classes préparatoires littéraires, il s'agit donc de comprendre comment se construisent de nouvelles pratiques de lecture mais aussi comment le rôle de la lecture change dans ces premières années dans l'enseignement supérieur – dans le contexte particulier d'une formation sélective et consacrée à l'étude des disciplines littéraires et en prenant en compte la carrière de lecteur qui précède ces années.

Les premiers travaux sur les lectures étudiantes se développent d'abord toutefois autour d'un constat – si ce n'est d'une inquiétude, encore une fois – dès la fin des années quatre-vingt⁶⁵ : les étudiants d'alors lisent moins que leurs aînés. F. Dumontier, F. de Singly et C. Thélot constatent ainsi que « pratiquement tous les étudiants de 1967 lisaient au moins un livre par mois, il n'y en a plus que deux tiers aujourd'hui ; et trois quarts d'entre eux étaient de gros lecteurs contre un tiers maintenant »⁶⁶. L'analyse de l'évolution des statistiques sur la lecture des enquêtes sur Les Pratiques culturelles des Français⁶⁷ vient étayer l'idée que, s'il y a eu démocratisation, ou du moins, massification de l'accès à l'enseignement supérieur, et qu'une part plus grande de la population aurait donc dû devenir potentiellement plus demandeuse de livres, ce n'est pas le cas : là aussi, on constate une diminution du pourcentage de grands lecteurs. Il apparaît donc à ce moment-là nécessaire de dresser un état des lieux de la pratique de la lecture chez les étudiants, puisque le profil de ces derniers a changé et que l'on ne peut plus approcher les pratiques culturelles, et a fortiori la lecture, sur le modèle proposé par J-C. Passeron et P. Bourdieu dans *Les Héritiers*, dans lequel la lecture était abordée sous l'angle de la reproduction sociale : la formation universitaire et les lectures qu'elle suscite – notamment les lectures à la marge des prescriptions scolaires – étaient ainsi vues comme le moyen de développer un capital culturel transmis non pas par l'école, mais par la famille « par une sorte de persuasion clandestine »⁶⁸. Plus que d'analyser la façon dont l'entrée dans l'enseignement supérieur change le rapport à la lecture des étudiants, on cherche donc plutôt à comprendre quelle est la place de la lecture dans la culture étudiante, quelle importance lui est accordée et quelles en sont les modalités

63. Alain COULON, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997, p. 11

64. idem, p. 216

65. Emmanuel FRAISSE, *Les étudiants et la lecture*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993

66. Françoise DUMONTIER et al., "La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans" in *Économie et statistique*, 1990, 233, p. 63-80, p. 65

67. Olivier DONNAT et Denis COGNEAU, *Les pratiques culturelles des Français : 1973-1989*, La Découverte, Paris, Paris, 1990

68. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984, p. 34

– il s’agit donc plutôt de comprendre qui sont ces nouveaux étudiants et comment ils lisent que de voir comment s’élaborent les pratiques de lecture au niveau individuel. Si les enquêtes ne font pas l’impasse sur le passé des lecteurs – F. de Singly revient ainsi sur l’importance de l’exemple parental dans la transmission de la pratique de la lecture et sur la nécessité d’interroger la façon dont se transmet l’héritage culturel et le goût pour la lecture⁶⁹ – elles dressent plutôt des constats sur la nature, l’importance et les modalités de la lecture étudiantes.

Tout d’abord, les étudiants lisent – mais ils lisent, il est vrai, essentiellement pour le travail. C. Carvajal constate ainsi la « suprématie de la lecture universitaire sur la lecture de loisir d’un point de vue quantitatif »⁷⁰. Ils orientent leurs lectures en fonction d’objectifs scolaires (réussite à un examen, préparation d’un exposé...) et s’appuient pour ce faire sur les recommandations des enseignants pour choisir leurs ouvrages. Toutefois, ils accordent une grande importance au cours dispensé par l’enseignant, n’ayant pas forcément recours aux bibliographies données par celui-ci⁷¹ – et quand ils y ont recours, elles sont avant tout considérées comme « un cahier des charges de ce qu’il faut lire pour réussir une épreuve plus que comme un guide donnant des repères intellectuels »⁷². La dimension utilitaire de la lecture à l’université se manifeste également dans les achats : le livre est perçu comme un investissement que l’on fait en estimant son rendement potentiel : va-t-il pouvoir être réutilisé à plusieurs moments dans le cursus ? assure-t-il une certaine réussite à l’examen ? On la retrouve dans d’autres supports que les livres : les magazines sont eux aussi utilisés comme des compléments appréciables pour les cours, ils sont donc choisis en fonction de l’adéquation de leur thème à la filière suivie (i. e. magazines sur l’économie et l’actualité pour les étudiants des filières économiques) et sont l’objet de prises de notes en vue d’un réinvestissement futur⁷³. Enfin, les étudiants éprouvent des difficultés à comprendre comment se lisent les textes, notamment à appréhender l’idée qu’un livre ne se lit pas intégralement mais qu’il s’agit souvent d’opérer une sélection⁷⁴, et sollicitent de ce fait des ouvrages qui sont des synthèses de textes ou de thématiques. Lire par fragments – une pratique dont les étudiants des classes préparatoires littéraires sont familiers, on va le voir – appelle également à redéfinir ce qu’il est entendu par « lecture »⁷⁵ : les étudiants ont tendance à ne pas évoquer spontanément dans les enquêtes les lectures fractionnées, informatives (celles qui permettent de préciser un point particulier, de relever une citation...), parce que l’image qu’ils ont construit de la lecture les amène à déclarer celles qui correspondent à un certain modèle de lecture : celle de livres, en intégralité. Selon B. Lahire, il est particulièrement difficile d’évaluer les lectures des étudiants des filières scientifiques, qui se font sur la base d’une recherche d’informations précises et localisées : « Les étudiants de formation scientifique lisent, mais ce qu’ils lisent et la manière dont ils lisent sont tels que leurs lectures parviennent plus difficilement à être objectivées et comptabilisées par les enquêtes que les lectures littéraires »⁷⁶. Outre la

69. François de SINGLY, «Savoir hériter : la transmission du goût de lecture chez les étudiants», in *Les étudiants et la lecture* (Fraisie Emmanuel dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 49-72

70. Christine CARVAJAL, «La pratique de la lecture chez les étudiants» in *Cahiers de l’Urmis*, 1997, p. 31

71. François MARCOIN, «Quelques paradoxes sur la lecture étudiante», in *Les étudiants et la lecture* (Fraisie Emmanuel, dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993

72. François KLETZ, «Les étudiants, le livre et la lecture» in *Cahiers de l’économie du livre*, 1992, p. 5-57, p. 27

73. Mohamed DENDANI, *Les pratiques de lecture du collège à la fac : enquête dans le département des Bouches-du-Rhône*, L’Harmattan, Paris, 1998

74. idem ; Alain COULON, *Le métier d’étudiant : l’entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997 ; Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003

75. Anne-Marie CHARTIER et al., «Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d’une enquête sur les étudiants en IUFM», in *Les étudiants et la lecture* (Fraisie Emmanuel dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993

76. Bernard LAHIRE, «Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l’entendement lectoral» in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107, p. 101

lecture par fragment, la dimension utilitaire de la lecture implique des pratiques qui vont permettre à la lecture d'être réinvestie par la suite, en évitant d'avoir de nouveau recours au livre lui-même : les photocopies⁷⁷, mais surtout la prise de notes⁷⁸ sont autant d'outils de travail que mettent en œuvre les étudiants.

Par ailleurs – et cela s'inscrit dans la lignée des études sur la lecture scolaire et extra-scolaire qui tentent de distinguer ce qui est lu dans le cadre d'une contrainte liée aux cours de ce qui le serait plus « librement » – les recherches tendent à reconnaître une séparation entre les lectures utilitaires et les lectures de loisir, sauf pour, j'y reviendrai, les étudiants de la filière littéraire. Pour C. Carvajal, ces deux pratiques de lectures ne sont pas influencées par les mêmes variables : « en ce qui concerne la lecture universitaire, la discipline suivie à l'université et le niveau d'études sont les principales variables explicatives, tandis que pour la lecture de loisirs, les variables capital culturel, incitations à la lecture et diplômes des parents entraînent des différences plus importantes »⁷⁹. L'enquête pionnière⁸⁰ sur les étudiants en SHS remarque par ailleurs que les étudiants peinent à donner une définition de l'un et l'autre type de lecture, mais qu'il s'agit d'une définition relationnelle : « la lecture universitaire ne peut se définir de façon autonome : elle est toujours présentée en fonction de l'instrument avec lequel elle travaille (le livre qui entre dans la catégorie des ouvrages universitaires), du but qu'elle cherche à atteindre (succès à l'examen, réussite du travail de recherche), et enfin, de ce à quoi elle « s'oppose (la lecture de plaisir) »⁸¹. Les frontières seraient plus tranchées dans les disciplines scientifiques : B. Lahire montre ainsi que les étudiants des classes préparatoires littéraires ont des pratiques de lecture de loisir qui se distinguent radicalement – notamment par leur position sur l'échelle de la légitimité culturelle – de celles pour le travail⁸². Or, même chez les étudiants des filières scientifiques, la frontière entre travail et loisir n'est pas si simple à tracer. En effet, D. Peyron⁸³ montre que la lecture de science-fiction (que B. Lahire souligne comme étant un genre de moindre légitimité apprécié par les étudiants de formation scientifique et technique) n'est pas forcément vécue comme une pratique totalement déconnectée du travail universitaire : si elle peut en effet représenter une « évasion » de ce qu'ils étudient pour certains, elle est plus souvent l'occasion d'exercer un savoir scientifique en constitution, en évaluant la plausibilité (en rapport avec les règles de la physique par exemple) des mondes fictionnels. De telles lectures se feraient donc dans une posture « d'expert » qui demande la constitution d'un certain nombre de savoirs et leur application au domaine littéraire comme « bonne » façon de lire.

Mais, d'une façon générale, la prééminence de la lecture utilitaire sur la lecture de loisir – et l'inégale distribution de cette dernière pratique selon l'origine sociale – amène à considérer la pratique de la lecture non plus seulement comme instrument de travail mais également comme pratique culturelle. De là, on peut avancer comme explication au moindre investissement des étudiants dans la lecture de loisir que, même si celle-ci reste une pratique distinctive et favorablement perçue par l'école, la culture littéraire perd de sa valeur. Ainsi, si les étudiants scientifiques voient de moins en moins d'in-

77. Alain VIALA et Floriane GABER, "Capitalisation ou compensation culturelle ? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas", in *Les étudiants et la lecture (Fraise Emmanuel dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 1993

78. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003

79. Christine CARVAJAL, "La pratique de la lecture chez les étudiants" in *Cahiers de l'Urmis*, 1997, p. 24

80. François KLEITZ, "Les étudiants, le livre et la lecture" in *Cahiers de l'économie du livre*, 1992, p. 5-57

81. idem, p. 12

82. Bernard LAHIRE, "Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107

83. David PEYRON, "Science-fiction et « sciences dures ». Comment les étudiants justifient-ils les liens entre pratiques culturelles et cursus ?", in *Les cultures étudiantes : Socio-anthropologie de l'univers étudiant (Neyrat Yvonne dir.)* L'Harmattan, Paris, 2010

térêt à lire – et ce aussi bien pour le travail que pour le loisir⁸⁴ – il faut voir là que « les avantages associés à la culture livresque, voire littéraire, diminuent »⁸⁵. Pour O. Donnat⁸⁶, on peut voir dans la baisse de la lecture – et notamment celles d’œuvres consacrées – chez les moins de 35 ans l’effritement d’un modèle de distinction qui était encore à l’œuvre au temps des *Héritiers* :

« Force est de reconnaître que l’allongement de la scolarité s’est accompagné d’un recul de la connaissance des noms qui, il y a quinze ou vingt ans, étaient encore considérés comme les plus représentatifs de la culture des humanités. »

Et de fait, non seulement ce patrimoine peine à être transmis par l’école – qui s’adapte à des productions plus contemporaines et à un public qui est influencé par d’autres instances, notamment les industries culturelles – mais en plus, « le rôle qu’[il] joue dans les mécanismes de distinction tend à diminuer »⁸⁷. Cette « baisse de l’intensité de la foi en la culture littéraire et artistique »⁸⁸ – qui est aussi un bouleversement des rapports de force entre les disciplines scolaires, la sélection se faisant davantage par les mathématiques que par les connaissances littéraires – favorise donc chez les étudiants, et notamment les étudiants scientifiques, des profils « dissonants » : d’un haut degré de légitimité dans leur domaine de spécialisation scolaire, mais favorisant des pratiques peu légitimes en dehors.

Enfin, nous l’avons évoqué en distinguant les étudiants des filières scientifiques des autres, le dernier constat qui apparaît dès les premières enquêtes sur la lecture est celui de la dépendance des pratiques de lecture à la filière suivie⁸⁹. La place occupée par le livre et la lecture n’est effectivement pas la même selon la discipline étudiée, un étudiant de filière scientifique, de par la nature des savoirs qu’il a à acquérir, a moins recours aux textes qu’un étudiant en Lettres pour qui tout l’enseignement se base sur la lecture et les commentaires des œuvres. Mais ce n’est pas seulement en rapport avec les savoirs – dont il sera largement question par ailleurs – que se construisent ces différences : la façon dont sont organisées les études agence également les frontières entre travail et loisir. P. Coulangéon note ainsi que « le défi principal que soulèvent les populations étudiantes tient en l’occurrence à la porosité des espaces et des temps dédiés à l’étude et aux loisirs, au travail étudiant et à la culture libre, dont les frontières sont inégalement marquées selon les filières, les disciplines et les établissements »⁹⁰. Tant dans la pratique de lecture travail que dans la pratique de lecture loisir, que ce soit en terme de quantité, d’investissement ou de modalité de cette pratique, les différences s’expliquent davantage par la filière que par d’autres facteurs – sans pour autant qu’on puisse se passer de ceux-ci, puisque toutes les filières n’ont pas la même valeur sociale, et ce d’autant plus dans un contexte où, on l’a dit, la culture littéraire est de moins en moins à l’origine de la formation des élites. B. Lahire souligne que, en ce qui concerne les pratiques de lecture, « c’est plus particulièrement l’opposition entre les formations

84. Bilan de l’enquête SCP Communication, ministère de l’Éducation nationale et de la Culture : *Les étudiants et la lecture, signalétique, filières, comportements*, Le Monde, jan. 1993

85. François de SINGLY, «Savoir hériter : la transmission du goût de lecture chez les étudiants», in *Les étudiants et la lecture* (Fraisie Emmanuel dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 49-72

86. Olivier DONNAT, *Les pratiques culturelles des Français à l’ère numérique*, Ministère de la Culture-DEPS, Paris, 2009

87. idem, p. 139

88. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004

89. Emmanuel FRAISSE, *Les étudiants et la lecture*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993 ; Mohamed DENDANI, *Les pratiques de lecture du collège à la fac : enquête dans le département des Bouches-du-Rhône*, L’Harmattan, Paris, 1998 ; François KLETZ, «Les étudiants, le livre et la lecture» in *Cahiers de l’économie du livre*, 1992, p. 5-57

90. Louis GRUEL et al., *Les étudiants en France : histoire et sociologie d’une nouvelle jeunesse*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2009, p. 306

littéraires et scientifiques et techniques qui rend raison d'une grande partie d'habitudes et de goûts »⁹¹. Les pratiques se distinguent à plusieurs niveaux :

- Le genre de livres lus : les étudiants des classes préparatoires littéraires optant pour les genres les plus légitimes (sont compris « romans et nouvelles, essais et ouvrages philosophiques, théâtre et poésie, livres d'arts, ouvrages de sciences humaines »⁹²), tout en mettant à distance des lectures privilégiées par les étudiants qui sont parfois proches d'eux socialement : ceux d'IUT, de STS, de Médecine et de CPGE scientifiques qui apprécient les romans policiers, la science-fiction ou les bandes dessinées.
- La possession d'une bibliothèque, « signe d'un investissement particulier dans ce type de patrimoine culturel » : les étudiants des filières littéraires ayant des bibliothèques plus fournies. P. Coulangeon nuance toutefois ce constat : si les étudiants de CPGE littéraires à l'université restent ceux qui possèdent le plus de livres (et surtout, parmi eux, personne n'en possède moins de dix), les étudiants des filières littéraires ne montrent pas un tel attachement au livre (7,2% d'entre eux possèdent moins de dix livres, une proportion qui a doublé entre 1997 et 2006)⁹³.
- Les façons de lire et d'accéder au livre : les littéraires sont plus conseillés (ou du moins, et c'est que l'on va voir dans ce travail, ont affaire à davantage de prescriptions), travaillent davantage à la bibliothèque (puisqu'ils ne peuvent acheter tous les livres demandés) et lisent davantage de livres en intégralité que leurs camarades scientifiques.

C'est à partir surtout de ce dernier constat que se construit ce travail : en partant de la spécificité des études en classe préparatoire littéraire, il s'agit de chercher à comprendre comment s'élaborent des pratiques de lectures qui sont dépendantes des « matrices socialisatrices scolaires-universitaires »⁹⁴. Ces matrices fournissent un cadre à la « socialisation silencieuse »⁹⁵ des étudiants selon deux principes, indissociables si on souhaite définir la spécificité d'un cursus en particulier. Le premier concerne l'organisation des études : son encadrement pédagogique, le volume des heures de cours et de travail exigé en dehors de ces heures, mais également la position de la formation dans le champ de l'enseignement supérieur, différenciant notamment les filières sélectives (CPGE en tête) des filières non-sélectives. On a donc des filières d'étude dont les étudiants ne sont pas les mêmes, et qui, parce que leurs études ne sont pas orchestrées de la même façon, ne vivent pas pareil leur passage dans l'enseignement supérieur – on détaillera plus bas la spécificité des classes préparatoires littéraires à ce niveau. Le deuxième considère la nature des savoirs à acquérir dans telle ou telle filière – on parlera plus spécifiquement, avec M. Millet, de « matrices disciplinaires »⁹⁶. Dans son travail sur les étudiants de médecine et de sociologie, celui-ci s'attache à comprendre comment les étudiants élaborent des représentations différentes du travail universitaire et des dispositions envers lui, tant en raison que de ce qu'il y a à apprendre que de

91. Bernard LAHIRE, "Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107

92. idem, p. 91

93. Philippe COULANGEON, "Que sont les Héritiers devenus? Les loisirs et les pratiques culturelles des étudiants en France", in *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (Gruel, Louis and Galland, Olivier and Houzel, Guillaume dir.) Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009, p. 291-306

94. Bernard LAHIRE, "Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles", in *Les conditions de vie des étudiants, Enquête OVE* (Grignon Claude dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 2000, p. 241-381

95. idem

96. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003

l'horizon des possibles (de formation ou professionnels). Il s'avère que les savoirs à acquérir en médecine ne sont ni de la même nature ni codifiés de la même façon que ceux de sociologie, chaque discipline répondant à des logiques qui lui sont propres (statut épistémologique des savoirs différents, place de la recherche et de la connaissance « en train de se faire », tradition intellectuelles et pédagogiques). Le travail étudiant – dont celui de lecture – est donc abordée sous l'angle de la socialisation : c'est parce qu'ils sont pris dans des matrices disciplinaires distinctes que les étudiants construisent des manières d'étudier distinctes, un processus dans lequel ne sont pas oubliés les parcours antérieurs des étudiants. Ainsi :

« Les matrices disciplinaires et, à l'intérieur de chacune d'elle, la nature des savoirs à s'approprier, seront ainsi envisagées comme des cadres de socialisation (encadrement, relations pédagogiques, logiques de connaissance...) plus ou moins contraignants (donc producteurs et différenciateurs) des pratiques et des gestes de l'étude (des manières de travailler, d'étudier, d'apprendre...) dans la limite desquels, indiscernablement, se jouent les (ré)appropriations toujours particulières d'étudiants de conditions, de situations, d'origines, de parcours plus ou moins différents.⁹⁷ »

Dans le présent travail, la lecture sera donc étudiée en considérant que les classes préparatoires littéraires constituent une matrice socialisatrice spécifique, tant de par leur statut et les propriétés sociales de leurs étudiants, que de par son organisation pédagogique, les possibilités de débouchés qu'elles offrent et la nature des savoirs à acquérir. On a évoqué comment, même si la distinction entre littéraires et scientifiques pouvait être pertinente pour parler des pratiques de lectures des étudiants, elle ne pouvait suffire pour aborder la lecture dans ce cursus en particulier : les étudiants d'hypokhâgne et de khâgne ne sont pas les mêmes que des étudiants de première année d'université – ils ne viennent pas des mêmes milieux, ils n'étudient pas exactement les mêmes contenus, n'ont pas les mêmes conditions de travail ou les mêmes objectifs.

La lecture en classe préparatoire littéraire n'a jamais fait l'objet d'une étude qui lui soit propre ; elle est toutefois abordée de façon anecdotique dans *La Noblesse d'Etat*, pour décrire la façon dont les étudiants obéissent aux « impératifs de l'urgence »⁹⁸ – l'une des propriétés de l'épreuve qui vise à consacrer ces élites – et comment ceux-ci s'exercent sur la pratique de la lecture :

« La logique de l'urgence, principe de toutes ces dispositions, étant celle de l'action, il est normal que, à l'opposé de ce qu'on en croit, elle prépare sans doute mieux aux exigences de la vie active qu'à celle de la recherche et de la vie intellectuelle : c'est ainsi par exemple que, dans la vie ordinaire de la khâgne, toutes les activités qui, comme la lecture des auteurs, ne sont ni directement rentables ("utiles pour le concours"), ni aisément assignable à un moment sont sacrifiées aux travaux expressément prescrits et contrôlés tels que versions ou thèmes ou apprentissage des cours.⁹⁹ »

Les pratiques de lectures sont ainsi évoquées comme autant d'illustrations de la façon dont les classes préparatoires s'attachent à former et reproduire des élites, en considérant la façon dont l'organisation du travail – et de fait, du travail de lecture dont il souligne la place centrale – et les jugements professoraux participent non pas tant à une certification scolaire qu'à une consécration sociale¹⁰⁰.

97. Mathias MILLET, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2000, p. 21

98. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 113

99. idem, p. 117

100. La lecture en khâgne a fait par ailleurs l'objet d'un article – d'un enseignant... de khâgne, A. le Gallo – Alain LE GALLO, "Khâgne 1990 : comment lisent les khâgneux" in *Le Débat*, 1995, p. 86-93 ; l'article fait écho

Or, ce que l'on se propose ici de faire, c'est d'aborder la lecture comme pratique façonnée par une matrice socialisatrice disciplinaire spécifique en réinscrivant l'orientation et l'accès des étudiants dans cette filière dans leur carrière de lecteur et d'élève. On abordera donc les pratiques de lecture en mobilisant avant tout leur dimension scolaire – d'autant que celle-ci devient prépondérante dans les représentations des étudiants à leur entrée en hypokhâgne, les amenant à redéfinir ce qu'ils entendent par « lecture ». Il ne s'agira pas d'établir des quantités de livres lus, mais plutôt d'appréhender la pratique dans son processus de transformation dans le rapport aux textes au sens large. On verra ainsi qu'être en CPGÉ littéraire n'implique pas seulement de lire de la littérature mais fait appel à différents types d'écrits et même, de supports. Les usages des textes, la valeur qui leur est prêtée, leur modalité d'appropriation, qu'il s'agisse de textes littéraires ou non, tout cela sera envisagé en considérant la classe préparatoire comme une socialisation lectorale et scolaire particulière, s'inscrivant dans des carrières qu'on s'attachera à définir. Mais avant cela, il nous faut décrire en quoi les classes préparatoires littéraires sont le lieu d'une expérience scolaire et sociale différenciée.

II UNE EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET SOCIALE DIFFÉRENCIÉE

Il est donc important de resituer les spécificités de cette formation avant de pouvoir se consacrer à l'étude des pratiques de lecture des étudiants qui s'y orientent. Les classes préparatoires sont le produit d'une construction historique qui est au principe de leur organisation et de leur position actuelle.

1 Repères historiques

Dans l'idée de mieux situer les classes préparatoires littéraires et de comprendre leur fonctionnement actuel et les représentations qui les traversent, je retracerai ici brièvement leur histoire, de leur création à la réforme dite de la BEL, qu'a connue la majorité de mes enquêtés¹⁰¹.

« *Au commencement était le concours* »¹⁰²

Tout d'abord, il faut rappeler que les classes préparatoires littéraires – tout comme les classes préparatoires scientifiques créées avant elles – doivent leur existence aux concours auxquelles elles préparent, et plus précisément à celui de l'École Normale Supérieure¹⁰³. En effet, l'entrée à l'École Normale Supérieure (de la rue d'Ulm) se fait sur

à un autre « Khâgne 1950 » (Pierre NORA, "Khâgne 1950" in *le Débat*, 1980, p. 88–101) qui décrivait lui d'une façon plus générale l'atmosphère de la classe préparatoire dans les années d'après-guerre en évoquant les enseignants d'alors. La lecture n'est pas abordée ici sous un angle sociologique mais l'article est intéressant non seulement en ce qu'il soulève la spécificité – ou du moins, le sentiment de spécificité – du rapport entre les étudiants de CPGÉ et la lecture mais également en ce qu'il montre une pratique de la lecture, centrée ici sur la littérature, contrainte par le temps, regrettant par ailleurs les défauts de formation de ces étudiants de khâgne de la fin du XX^e siècle qui les obligent à l'acquisition d'une culture en pointillés.

101. Pour une histoire plus complète et détaillée des classes préparatoires littéraires, on peut se référer à Arnaud COSTECHAREIRE, *Parcours de khâgneux et de khâgneuses du Lycée du Parc et du Lycée de jeunes filles de Lyon : 1924-1968*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2011

102. Jean-François SIRINELLI, "La khâgne", in *Les lieux de mémoire. II. La Nation**** (Nora Pierre dir.) Gallimard, Paris, 1997, t. 2, p. 589–624, p. 2159

103. Le rôle des écoles normales était de fournir des enseignants qualifiés mais aussi des personnes capables de penser l'éducation et de former à leur tour des enseignants :

« L'ordre secondaire était en effet déjà solidement constitué, avec ses recteurs, ses inspecteurs généraux, ses proviseurs et principaux, sa pépinière de cadres supérieures, l'ENS de la rue

concours national à partir de 1829, selon une configuration qui ressemble à celle d'aujourd'hui : les candidats, bacheliers, passent les mêmes épreuves à la même date dans leur académie d'origine, puis se rendent éventuellement à Paris pour passer les oraux. Ainsi, les potentiels futurs Normaliens se préparent au concours en retournant après l'obtention de leur baccalauréat, une ou deux années en classe de rhétorique, et « pour que la préparation fut complète, [...] aux cours de philosophie de la classe du même nom »¹⁰⁴. Ces conditions de préparation au concours vont perdurer jusqu'à la fin du XIX^e siècle où vont être créées des classes spécifiquement dédiées à l'entraînement des candidats à l'ENS : l'appellation de « cagne » puis « khâgne » faisant également son apparition à cette époque – l'équivalent folklorique de l'appellation de « taupin » pour les préparateurs des concours scientifiques. Ces premières khâgnes sont celles des lycées Henri IV et Louis-le-Grand à Paris – classes qui fourniront dès le départ une grande partie des admis à l'École Normale, une situation qui perdure encore aujourd'hui et fait de ces établissements, nous le verrons, des établissements « de référence » – repoussoirs ou attractifs – dans les représentations liées à la CPGE littéraire.

Pendant qu'émergent des classes institutionnellement distinctes pour la préparation des concours, sont créées de 1880 à 1882 les Ecoles Normales de Sèvres, Fontenay et Saint Cloud. La première, visant originellement à préparer la nouvelle agrégation féminine et former des enseignantes, est donc censée être l'équivalent de l'ENS de la rue d'Ulm, mais va dans les faits rester rattachée à l'enseignement secondaire, tandis qu'Ulm est rattachée à l'enseignement supérieur. Les épreuves des concours – et donc, les enseignements des classes préparatoires – sont par ailleurs différents, notamment en ce que Sèvres reste privée de Latin, discipline noble, jusque dans les années trente. De même, les écoles normales de Fontenay et Saint-Cloud ne jouissent pas du même prestige qu'Ulm – ce sont des écoles normales de l'enseignement primaire, qui visent donc à former des enseignants du primaire et du primaire supérieur – mais la préparation aux concours se fait selon un modèle proche de celles d'Ulm et de Sèvres, au sein de lycées.

Vers une préparation commune.

Les écoles et leurs concours d'entrée vont petit à petit s'uniformiser¹⁰⁵, entraînant l'harmonisation des modèles de préparation : deux ans – une hypokhâgne puis une khâgne, ou lettres supérieures puis première supérieure, la deuxième année pouvant se redoubler.

Toutefois, le concours menant aux écoles de Fontenay Saint Cloud, ancêtre des khâgnes dites « Lyon », reste longtemps considéré comme un concours de moindre difficulté et de moindre prestige – notamment parce que le latin n'y est pas obligatoire. P. Bourdieu le remarque dans *Noblesse d'État* : le champ des grandes écoles n'est pas exempt de classements internes. Ainsi, Fontenay et Saint-Cloud se situent davantage du côté de la « petite porte » que de la « grande porte », dans l'espace de l'enseignement supérieur¹⁰⁶. Parce qu'elle ne prépare pas aux mêmes carrières et aux mêmes positions dans l'espace social, parce que – cause et conséquence – elles n'accueillent

d'Ulm. Il restait à le compléter en construisant un enseignement secondaire de jeunes filles, ce que fait la loi Camille Sée de 1880, et à lui donner sa propre pépinière, l'ENS de Sèvres »

Antoine PROST, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, Perrin, Paris, 1981

104. Jean-François SIRINELLI, « La khagne », in *Les lieux de mémoire. II. La Nation**** (Nora Pierre dir.) Gallimard, Paris, 1997, t. 2, p. 589–624 ; voir aussi Bruno BELHOSTE, « Une histoire des CPGE », in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles*, Paris, École Normale Supérieure, 2003

105. Avec un premier alignement des concours et des statuts des élèves de l'École entre Ulm / Sèvres et Fontenay/Saint-Cloud en 1954.

106. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 202. Cette répartition se fait sur les données de statistiques de 200 écoles sur la période 1963-1971, portant sur le niveau scolaire et social des élèves et des institutions.

pas des élèves de la même origine sociale et scolaire, ces écoles n'ont pas la même valeur dans le champ de l'enseignement supérieur :

« Dans l'ensemble des écoles d'enseignement et de recherche, elle [l'opposition cardinale entre "petite porte" et "grande porte"] s'établit entre Ulm et Sèvres d'un côté, et de l'autre l'ENSET, l'école normale la plus spécialisée et la plus technique, Fontenay et Saint-Cloud se situant entre les deux, mais plus près de l'ENSET. »¹⁰⁷

Si la distinction entre ENS de Lyon et d'Ulm n'est plus aujourd'hui si radicale – notamment parce que les profils des étudiants des CPGE et des Normaliens se sont homogénéisés « vers le haut » – est perceptible dans les entretiens menés l'idée que le concours d'Ulm (dit « classique ») aurait plus de valeur que celui de Lyon (dit « moderne »)¹⁰⁸.

Toujours est-il qu'à partir de 1969 les hypokhâgnes sont communes aux filières Ulm/-Sèvres et Fontenay/Saint-Cloud : tous les khâgneux et khâgneuses étudient ainsi pour des épreuves communes (français, philosophie, histoire, latin) et des épreuves de spécialité. La composition – la dissertation – est une épreuve très présente (tant en tronc commun qu'en spécialité), à laquelle se joignent la version (en latin tronc commun par exemple), le thème (pour les optionnaires de lettres classiques ou de langues vivantes) et le commentaire de document.

Les différences entre les préparations s'amenuisent donc : « hypokhâgne » et « khâgne » font alors, comme aujourd'hui, autant référence aux préparations des concours d'Ulm/-Sèvres que de Fontenay Saint-Cloud¹⁰⁹, qui deviennent dans les faits « Ulm » et « Lyon » respectivement dans les années 80 et 2000. Dès 1995, tous les élèves de khâgne, quelles qu'elles soient, ont accès aux concours des écoles de commerces et des IEP en 1995.

La Banque d'Épreuves Littéraires.

Enfin, en 2007 est publié un décret qui réunit les concours d'Ulm et de Lyon – à l'époque encore désignée comme Fontenay-Saint Cloud¹¹⁰ :

« Il est créé, à compter de la session 2009, une banque d'épreuves littéraires communes aux concours d'admission à la section des lettres de l'École normale supérieure et à l'École normale supérieure de Fontenay – Saint-Cloud. Cette banque assure l'organisation commune des épreuves d'admission dans les disciplines suivantes : philosophie, histoire, langues vivantes étrangères. Ces épreuves font l'objet d'un jury commun. La nature des épreuves communes, leurs durées et leurs coefficients sont précisés par les arrêtés fixant les conditions d'admission des élèves ainsi que les programmes spécifiques aux concours de chacune des écoles. »¹¹¹

107. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 205

108. Il y a ici, bien sûr, l'idée d'une hiérarchisation entre disciplines, les Lettres classiques étant alors au sommet de l'échelle de la légitimité scolaire tandis que les Langues, la Géographies ou les Lettres Modernes étaient considérées comme moins nobles.

109. En 1985, Ulm et Sèvres fusionnent en s'installant sur la même site. Fontenay et Saint-Cloud deviennent mixtes en 1986 puis fusionnent également. Fontenay se spécialise en Lettres en 1987, les Sciences s'installent elles à Lyon. En 2000, Fontenay et Saint-Cloud déménagent également à Lyon, mais gardent leur nom, avant qu'en 2011 les deux pôles de l'ENS présents à Lyon fusionnent dans l'École Normale Supérieure de Lyon.

110. Les appellations des différents concours et khâgnes restant assez variables : khâgnes « A/L » ou « Ulm », « LSH » ou « Lyon » voire jusqu'à récemment « Fontenay Saint Cloud » (pour les différencier des « B/L » où l'on fait des sciences économiques et sociales) – ce flou dans les dénominations pouvant laisser à penser que les fusions et uniformisations ne se sont pas faites sans résistance, ce que l'on peut aussi voir à la mise en place de la BEL.

111. Arrêté du 2 mai 2007 portant création d'une banque d'épreuves littéraires communes aux concours d'admission à la section des lettres de l'École normale supérieure et à l'École normale supérieure de Fontenay - Saint-Cloud, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000024680461&dateTexte=20160208>

La création de cette Banque d'Épreuves Littéraires dite « BEL » a pour conséquence une indifférenciation de l'année d'hypokhâgne : il doit être possible pour tout étudiant de s'orienter à la fin de la première année en khâgne « Lyon » ou en khâgne « Ulm ». Cela impacte les disciplines étudiées – et au-delà, pour ce qui nous intéresse, la nature des lectures : une langue ancienne et un cours de « Culture Antique » sont rendus obligatoires pour tous. Ensuite, en khâgne, la BEL uniformise les programmes, puisque qu'à partir de 2010, après quelques résistances de la part des professeurs de lettre, les épreuves de Philosophie, Histoire, Langues vivantes et Lettres sont communes et sur programme¹¹². Un des objectifs affichés de la "BEL" est l'élargissement des débouchés pour les khâgneux : dans un rapport de l'IGEN datant de Juillet 2010¹¹³ il est indiqué que

« L'on peut même dire qu'il fait passer d'une formation gouvernée par une logique apparente d'échec, puisque le pourcentage des admis dans les ENS est en moyenne de 4,5 à 5%, à une formation dans laquelle des réussites diverses deviennent possibles pour une part beaucoup plus importante des élèves, ce qui rapprocherait les classes préparatoires littéraires des autres CPGE, scientifiques et économiques et commerciales, dans lesquelles les concours de fin de cursus ont une fonction de classement et non de sélection, puisque la quasi-totalité des élèves sont reçus dans une école. »¹¹⁴

Dans les faits donc, les étudiants préparent les épreuves des concours des ENS (qui malgré tout, ne sont pas exactement similaires, notamment à l'oral), à partir desquelles, selon leurs résultats, ils ont accès à d'autres écoles (de commerce, de journalisme, de traduction et d'interprétariat...). Cette réforme vient donc modifier non seulement le concours, mais également l'organisation des classes préparatoires littéraires, dans la répartition des horaires ou l'instauration d'une première année "non déterminante". 38 de mes enquêtés sur 49 ont connu – au moins pour une année – cette organisation de la scolarité en CPGE et du concours : certains ont présentés les deux concours à l'École Normale Supérieure, d'autres un ou plusieurs concours de la BEL, que diverses écoles sont venues rejoindre depuis 2009¹¹⁵. En 2013 par exemple, les écoles accessibles étaient le Celsa, 25 écoles de management du groupe BCE et 5 du groupe Ecricome, l'École nationale des Chartes, l'ESIT, l'ISIT, l'ISMAPP, 5 IEP et certains cursus de Paris Dauphine. Toutefois, il ne s'agit pas d'une fusion du concours des deux écoles : s'il existe bel et bien des épreuves communes, fournissant une base pour l'admission ou l'admissibilité dans les autres écoles de la BEL, les épreuves de spécialité restent différentes, de même que les coefficients qui leurs sont appliqués. Les étudiants qui passent

112. L'une des propriétés du concours de la rue d'Ulm était jusqu'alors d'être « sans programme » – par exemple, en Histoire, il s'agissait d'étudier « La France depuis 1848 » et « Le monde depuis 1914 » – contrairement au concours de Lyon qui se basait sur des contenus plus restreints.

113. François LOUVEAUX et Paul RAUCY, *Rapport de l'IGEN n° 2010-099, Évaluation de la réforme des classes préparatoires littéraires*, http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/25/0/evaluatiiion_reforme_classeprepa_litteraire_217250.pdf

114. Un aspect mis en avant dans les textes officiels : « L'accord conclu entre les ENS et les écoles et formations partenaires a pour objectif de permettre à un plus grand nombre de candidats issus des classes préparatoires de lettres deuxième année d'intégrer des écoles ou formations variées, à partir de l'ensemble des épreuves écrites de l'ENS ou des ENS auxquelles ils se préparent », *Débouchés offerts à partir de la Banque d'épreuves littéraires - session 2013, circulaire n° 2012-0025 du 19-11-2012 (NOR ESR51239039C)*, Bulletin Officiel, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=66269

115. Parmi les khâgneux et khâgneuses interrogé-e-s, qui ont passé le concours après l'instauration de la BEL, 8 projetaient de présenter des concours de la Banque d'Épreuves, pour accéder au CELSA (4), et/ou à un IEP (3) ou encore Dauphine (2) ou l'École des Chartes. Une enquêtée a intégré une école de commerce de la BCE, une autre a été admise au CELSA mais a choisi de ne pas intégrer. D'autres ont présenté ou souhaitaient présenter des écoles de la BEL mais en dehors de celle-ci (notamment Science Po ou le CELSA). Certains enquêtés ont passé les concours de ces écoles de la BEL avant son instauration (Science Po ou l'ESSEC.)

les deux concours peuvent donc avoir pour une même spécialité des épreuves différentes à préparer. Pour les optionnaires de Lettres modernes par exemple, l'épreuve écrite de spécialité porte sur des oeuvres unies dans un thème (par exemple, « L'écriture au féminin » en 2013, avec Duras, de Sévigné et de Navarre) mais l'épreuve d'oral d'admission n'est pas sur programme, tandis que pour Lyon, c'est l'épreuve écrite qui n'est pas sur oeuvres au programme, à l'inverse de l'oral (Gogol et Villiers de l'Isle d'Adam pour cette même session 2013). Pour les étudiants, il s'agit donc de faire des choix en rapport avec leurs objectifs, en fonction de leurs intérêts, des capacités de travail et de gestion du temps et des « chances » d'intégrer une des Ecoles Normales qu'ils estiment avoir. De fait, les lectures faites découlent bien souvent de la spécialité choisie (et à l'inverse, certains s'orientent vers une spécialité en voyant quelles oeuvres ou thèmes sont au programme). Il en va de même pour la préparation des autres écoles : certaines faisant passer des épreuves d'admission en plus des épreuves d'admissibilité des ENS, les étudiants font des choix dans leurs lectures en rapport avec les concours qu'ils visent, sans pour autant que ces lectures puissent être valorisées au long de l'année en khâgne (la lecture de la presse par exemple, pour les épreuves des écoles de commerce).

A l'origine de la création des classes préparatoires est donc le concours de l'Ecole Normale Supérieure. Même si celui-ci a connu des modifications – notamment avec la mise en place de la BEL qui espère élargir les débouchés possibles pour les étudiants – c'est toujours lui qui oriente l'organisation temporelle et pédagogique de la classe préparatoire. A travers les programmes, ce sont aussi les contenus disciplinaires qui sont définis – et à travers eux, les priorités de lecture.

2 Repères socio-démographiques

Les classes préparatoires se distinguent par ailleurs des autres formations par leur composition sociale – tout comme le rapport aux concours, celle-ci a évolué, sans toutefois se démocratiser massivement.

Hausse des effectifs...

Les classes préparatoires littéraires ont donc une histoire, liée à celle des Grandes Écoles, qui les distingue des formations universitaires. Je vais maintenant aborder une autre spécificité de ce système : celle de sa composition sociale. Il faut tout d'abord remarquer que, à l'image des effectifs de l'enseignement supérieur en général, ceux des classes préparatoires ont augmenté de façon continue à partir de l'après-guerre. Baudelot a retracé, lors du colloque « Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles »¹¹⁶ l'évolution des effectifs des classes préparatoires. Il note qu'elle s'est faite en trois périodes : un accroissement progressif de l'après-guerre à 1985, une forte augmentation entre 1985 et 1995 (qui suit celle, plus générale, des effectifs dans l'enseignement supérieur, puis un « plateau » un peu au-dessous de 60 000 élèves. De façon synthétique :

« [...] si en 1947 seulement 8 600 élèves étaient en classes préparatoires, ils sont actuellement 58 600 soit près de 7 fois plus (72 000 pour l'ensemble des classes préparatoires, publiques et privées, du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche et autres Ministères. De 1975 à 2000, en 25 ans, les effectifs ont doublé en CPGE. La hausse a été particulièrement forte de 1985 à 1995 (+55%) (avec

116. baudelot2003

+40% de 1985 à 1990) puis on a assisté à une légère baisse de 1995 à 2000 suivie d'une légère remontée de 2000 à 2002. »¹¹⁷

Il s'agit là de l'ensemble des classes préparatoires ; entre 1975 et 2002, les classes préparatoires littéraires ont connu une augmentation de leurs effectifs de 63%¹¹⁸, en passant d'un peu plus de 5 000 étudiants à 10 600¹¹⁹. Ces hausses d'effectifs s'accompagnent d'ouvertures de classes : à la veille des années 1960 et de la hausse des effectifs dans l'enseignement supérieur, on compte 43 classes d'hypokhâgne et 30 classes de khâgne¹²⁰. Ce chiffre va progressivement augmenter, puisque en 1985 on compte 96 hypokhâgnes et 80 khâgnes (toutes préparations aux ENS confondues, public uniquement), pour arriver en 2010 à 144 classe d'hypokhâgne et 124 classes de khâgnes (Lyon et Ulm, public et privé)¹²¹.

Cette hausse des effectifs est à mettre en rapport avec celle, générale et bien connue, dans l'enseignement supérieur dans les années 60 d'abord puis dans la décennie 1985-1995 : de 1960 à 1970, les effectifs de l'enseignement supérieur passent de 309 700 à 850 600 puis de 1 181 100 à 2 160 300 entre 1980 et 2000. Cette évolution va de pair avec celle de l'accès au baccalauréat : de 20% dans les années soixante-dix à 64% dans les années quatre-vingt-dix, un chiffre stable depuis¹²². Au demeurant, « il en va des statistiques des classes préparatoires comme de celles que Durkheim a établies pour le suicide : elles sont animées d'une grande force d'inertie, elles varient très peu »¹²³. En effet, les effectifs des étudiants d'hypokhâgne et de khâgnes augmentent au cours du XX^e siècle et suivent ainsi le mouvement de massification de l'enseignement supérieur, mais on voit que sur la période 1975-2002, les CPGE toutes filières confondues représentent toujours environ 7% des effectifs par rapport aux étudiants des universités¹²⁴. Pour l'année 2012, la part des bacheliers inscrits en CPGE est donc de 13% et plus précisément de 2,3% pour les CPGE littéraires, quand 53,4% sont inscrits à l'Université donc 16,8% dans une filière littéraire à l'Université. Ainsi, il est utile de rappeler que les études en classe préparatoire et donc aussi en classe préparatoire littéraire sont « des études socialement improbables pour tout le monde »¹²⁵.

117. Christien BAUDELLOT, "Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans", in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles, Paris, Ecole Normale Supérieure*, p. 12

118. Quand les CPGE scientifiques connaissent pendant la même période une augmentation de 82% et les CPGE économiques – plus récentes et ne comptant une deuxième année que depuis 1995 – de 214%.

119. À la rentrée 2011, on compte plus de 12 000 étudiants en CPGE littéraires (incluant la filière « Chartes » et « B/L »). Olivier LEFEBVRE, "Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, Rentrée 2011" in *Note d'information - Direction de la programmation et du développement*, 2012, p. 1-7

120. Arnaud COSTECHAREIRE, *Parcours de khâgneux et de khâgneuses du Lycée du Parc et du Lycée de jeunes filles de Lyon : 1924-1968*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2011, p. 222

121. À noter que la répartition géographique des CPGE, si elle a connu un rééquilibrage entre 1970 et 2000 (en 1970 30% des étudiants en CPGE étaient scolarisés à Paris, c'est le cas en 2000 de 19% d'entre eux), l'Île de France reste prépondérante et l'on connaît un certain déséquilibre dans la répartition des CPGE littéraires : pour Dijon par exemple, les étudiants n'ont pas le choix s'ils souhaitent rester au sein de l'académie, où il n'y a qu'une CPGE Littéraire, contre 4 dans l'académie de Montpellier, 7 dans l'académie de Créteil ou 11 à Versailles.

122. RERS, "Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche" in *Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche*, 2011 – il s'agit des chiffres concernant tous les baccalauréats, général, technologique, professionnel

123. Christien BAUDELLOT, "Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans", in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles, Paris, Ecole Normale Supérieure*, p. 14

124. Tandis que la part d'autres filières sélectives mais moins élitistes – STS et IUT – augmente.

125. Bernard LAHIRE, "Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires" in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles, Paris, Ecole Normale Supérieure*, 2003

Et démocratisation ?

De fait, la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur, et plus précisément de celle des CPGE et des Grandes écoles est un « sujet délicat »¹²⁶, autour duquel se cristallisent un certain nombre de critiques envers ce système accusé de reproduire des élites, « formatant » les étudiants et les déconnectant du monde réel¹²⁷. De fait, c'est un sujet dont se sont préoccupés les pouvoirs publics de façon régulière depuis une vingtaine d'années : exhortation de J. Lang à ouvrir des classes de CPGE dans les zones dites « sensibles », colloque de la Conférence des Grandes Écoles – mêlant sociologues, historiens, politiques, enseignants et directeurs de formations – sur le thème de la démocratisation en 2003, objectif de « 30% de boursiers » réaffirmé par N. Sarkozy en 2008, etc. Dans un double objectif de re-légitimer (dans le sens où ces filières sont régulièrement critiquées, on l'a vu, pour leur manque d'ouverture sociale) et d'avoir un rôle dans les politiques d'ouverture¹²⁸ (et ainsi, de garder un regard sur elles), plusieurs programmes à l'adresse de lycéens ou de jeunes bacheliers ont vu le jour. Le programme CEP lancé par Science-Po en 2001 (voie d'accès spécifique à l'école, hors concours, pour des lycéens de ZEP) puis l'ouverture de classes de préparation spécifiques au concours jouent (les « sup-expé ») un rôle incitateur pour les responsables de formations et les pouvoirs publics¹²⁹ : la création de CPES (celle d'Henri IV créée en 2006 étant la plus médiatisée), ou plus récemment (2008) les *Cordées de la réussite* permettent aux établissements accueillant des CPGE et aux grandes écoles d'afficher leur volonté d'élargir leur recrutement – sans forcément définir de façon claire les moyens d'y parvenir¹³⁰. La presse et le monde politique, axant le débat sur les « taux (de boursiers, de bacheliers ZEP, d'enfants d'ouvriers, etc.) » ou des « enjeux éthiques (pour ou contre les quotas ?) »¹³¹, n'insistent pas forcément ni sur les résultats de ces dispositifs ni sur le vécu des étudiants passant par ces classes ou bénéficiant de ces systèmes de tutorat. M. de Saint Martin souligne ainsi la « forme de fascination ou d'enchantement dans les articles de presse et les discours des responsables d'écoles relatant les expériences d'ouverture sociale et qui vantent les mérites de la « diversité », de la « recherche de talents » et du « droit à l'indifférence » des nouveaux entrants, originaires de lycées de banlieue »¹³². Ces dispositifs « expérimentaux » posent la question non seulement du « niveau » scolaire à atteindre pour intégrer une CPGE – et éventuellement, une Grande école – mais également de l'acquisition de savoirs non scolaires : rapport à la culture, mobilisation de réseaux de sociabilités... De fait, les élèves intégrés à ses dispositifs font état d'un décalage ressenti par rapport à ceux des voies classiques¹³³, voire même, au sein des classes¹³⁴, par rapport à des étudiants issus de milieux sociaux favorisés et représentant le public plus habituel des CPGE.

126. Christien BAUDELLOT, «Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans», in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles, Paris, Ecole Normale Supérieure*, p. 25

127. Cette dénonciation de l'élitisme des classes préparatoires est évoquée dans Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013, au titre des « légendes noires » qui entourent la formation.

128. Annabelle ALLOUCH et Agnès VAN ZANTEN, «Formateurs ou « grands frères » ?», 2008

129. Paul PASQUALI, «Les déplacés de l'« ouverture sociale »» in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, p. 86-105

130. Annabelle ALLOUCH et Agnès VAN ZANTEN, «Formateurs ou « grands frères » ?», 2008

131. Paul PASQUALI, «Les déplacés de l'« ouverture sociale »» in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, p. 86-105

132. Monique de SAINT MARTIN, «Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice» in *Éducation et sociétés*, 2008, p. 95-103, p. 100

133. Les "petits" et "grands" élèves, Paul PASQUALI, «Les déplacés de l'« ouverture sociale »» in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, p. 86-105, p. 96

134. Les "faux ZEP" et "vrais ZEP" d'une classe prépa ZEP-IEP dans Hélène BUISSON-FENET et Séverine LANDRIER, «Être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir» in *Éducation et sociétés*, 2008, 21, p. 67-80

Partenariats CPGE et Université

C'est également dans ce contexte que s'ouvrent des classes prépas dans des zones géographiques qui en étaient alors dépourvues, comme celles du lycée Jean Jaurès à Montreuil ou du Lycée Léon Blum en Seine-Saint-Denis :

« Au-delà de ce simple rééquilibrage géographique, les membres de l'équipe enseignante se sont efforcés de promouvoir une politique volontariste au niveau de l'enseignement, du recrutement et de l'information afin d'atteindre un public plus diversifié socialement que dans les autres classes préparatoires de la région parisienne. »¹³⁵

Cette CPGE a en 2012 choisi de lier sa préparation aux concours aux filières LLSH de l'université de Paris-Est Créteil, un dispositif également en place dans un des lycées de mon enquête, Gustave Monod à Enghien-les-Bains, partenaire de l'Université Paris 13 à Villetaneuse. La problématique est pour ces classes légèrement différentes : plus que d'insister sur l'ouverture sociale, l'atout mis en avant est de « combine[r] le meilleur des deux systèmes de l'enseignement supérieur »¹³⁶, à savoir un encadrement fort et une proximité avec le monde de la recherche universitaire. Les élèves suivent ainsi une partie des cours à l'Université et une autre en khâgne. Pour les étudiants du lycée G. Monod, ce dispositif leur convient puisqu'il leur permet de voir un autre fonctionnement que celui de l'Université mais aussi de se familiariser avec son fonctionnement, leur permettant ainsi d'être d'ores et déjà plus familier de l'établissement au sein duquel ils pourront poursuivre leurs études, même si le lycée ne délaisse pas pour autant la préparation aux concours.

De fait, au début de la période qui nous intéresse – les années 2000 – la situation est stable (elle ne « s'aggrave pas » selon C. Baudelot¹³⁷ : nous en retiendrons la sur-représentation d'élèves d'origine sociale favorisée (cadres et professions intellectuelles supérieures)¹³⁸. Pour les CPGE littéraires plus particulièrement, Baudelot remarque que les enfants d'enseignants sont très présents avec, en 2002, 16% d'étudiants issus du milieu enseignant et 45% issus du milieu supérieur¹³⁹. Pour Y. Dutercq et C. Daverne, les CPGE littéraires se distinguent surtout, par leur recrutement, des CPGE économiques : « Les classes préparatoires scientifiques et littéraires ont pour suite logique des grandes écoles publiques, dont la scolarité est quasi-gratuite, quand elle n'est pas rémunérée comme dans les écoles normales supérieures, destinée à préparer l'élite des professeurs et chercheurs de demain »¹⁴⁰, tandis que les classes prépas économiques « recrutent parmi les enfants de cadres du secteur marchand ou de membres des professions libérales », les uns étant plus dotés d'un capital culturel et les autres d'un capital économique. En 2008, un rapport de la DEP montre que, plus généralement, « 55%

135. Marianne BLANCHARD, *Les "nouveaux khâgneux" : enquête sur une classe préparatoire "de proximité"*, mém.de mast., Université Lyon 2, 2008, p. 12

136. Site du lycée G. Monod, page "khâgne", Consulté le 16/07/2014, <http://www.lyc-monod-enghien.ac-versailles.fr/spip.php?article21>

137. Christien BAUDELLOT, "Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans", in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles, Paris, Ecole Normale Supérieure*, p. 22

138. Pour replacer ces chiffres dans leur évolution historique, ceux établis par J.-P. Sirinelli sur un échantillon de 98 khâgneux des années 20 montrent une forte part de parents enseignants (autour de 35%) et des cadres et professions libérales (autour de 28%). P. Bourdieu, pour les années 80, fait état de 41,6% d'étudiants dont le père est cadre supérieur ou est professeur, et 19,4% dont le père est cadre moyen ou instituteur.

139. Christien BAUDELLOT, "Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans", in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles, Paris, Ecole Normale Supérieure*

140. Cette idée peut être légèrement nuancée par la mise en place de la BEL qui, nous l'avons vu, ouvre, entre autres, à des écoles de commerce payantes.

des bacheliers qui entrent en CPGE ont un père cadre, chef d'entreprise, professeur ou membre d'une profession libérale [...] »¹⁴¹.

Pour résumer, « le trait le plus apparent du recrutement des CPGE, qui arrivent en fin d'un processus de tri social qui se renforce tout au long du parcours scolaire, est ce caractère socialement distinctif [...] »¹⁴².

Autre trait distinctif des CPGE littéraires, leur forte féminisation : en 2010, on compte 8344 hypokhâgneuses et khâgneuses pour 2976 khâgneux et hypokhâgneux¹⁴³. Le taux de féminisation des CPGE Littéraires est ainsi de l'ordre de 80%. Baudelot note que de 1975 à 2000, les étudiantes ont apporté une « forte contribution » à la croissance des effectifs en CPGE, parce qu'elles ont été de plus en plus nombreuses à accéder au baccalauréat mais également à choisir de poursuivre leurs études en CPGE : elles représentent en 2003 40% des effectifs de CPGE¹⁴⁴. Le phénomène de féminisation des khâgnes s'accélère dans les années 70 avec l'orientation privilégiée des bons élèves garçons vers les filières C, scientifiques, et si l'arrivée des femmes dans ces filières est de fait un effet d'une « ouverture » de ces formations, il faut la replacer dans un contexte de dévaluation des formations littéraires : les CPGE et Grandes Écoles scientifiques, plus valorisées, restent elles largement masculines.

Donc, s'il y a plus d'étudiants qu'il y a quarante ans en CPGE, leur profil socioculturel n'a lui pas vraiment changé et on a plus à faire ici à une « démocratisation ségrégative »¹⁴⁵. Les inégalités sociales devant l'école se sont ainsi déplacées (du primaire vers, aujourd'hui, la fin de la seconde), ce que l'on voit au niveau des filières générales / technologiques / professionnelles du baccalauréat (ces deux derniers comptant de plus en plus d'élèves d'origine populaire) : on a ainsi assisté à une démocratisation dite « quantitative » mais qui n'en est pas moins « ségrégative », du fait de la relégation dans les filières professionnelles et technologiques des catégories populaires¹⁴⁶. La démocratisation qui semble avoir touché l'ensemble du supérieur – parce qu'augmentation des effectifs d'une façon générale – ne s'est pas faite de la même façon pour toutes les filières. Pour les CPGE, après avoir connu un recrutement plus ouvert de 1985 à 1990, se sont de nouveau centrées sur un recrutement laissant de moins en moins de place aux enfants d'ouvriers¹⁴⁷. Les grandes écoles, dans une certaine mesure leur prolongement logique, ont connu un recrutement social d'une grande stabilité (toujours une majorité d'enfants des catégories supérieures), ce qui, mis en perspective avec l'ensemble de la population et de la population étudiante permet de conclure à un resserrement de la sélection sociale¹⁴⁸. Euriat et Thélot développent ainsi : « compte tenu de leur importance respective dans la société française, les jeunes d'origine populaire vers 1950-1955 avaient 24 fois moins de chances que les autres d'être dans l'une de ces quatre écoles

141. Sylvie LEMAIRE, "Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires" in *Note d'information - Direction de la programmation et du développement*, 2008, p. 1-6

142. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 25

143. RERS, "Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche" in *Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche*, 2011

144. Christien BAUDELLOT, "Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans", in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles*, Paris, Ecole Normale Supérieure

145. Pierre MERLE, *La ségrégation scolaire*, La Découverte, Paris, 2012

146. Marie DURU-BELLAT et Annick KIEFFER, "Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités" in *Population*, 2008, 63, p. 123-157 ; Pierre MERLE, "Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires?" in *Population*, 2002, 57, p. 633-659

147. Pierre MERLE, "Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation" in *Population*, 1996, 51, p. 1181-1209

148. Valérie ALBOUY et Thomas WANECQ, "Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles suivi d'un commentaire de Louis-André Vallet" in *Économie et statistique*, 2003, 361, p. 27-52 ; Michel EURIAT et Claude THELOT, "L'inégalité d'accès à l'université et aux grandes écoles s'est-elle accrue?" in *Problèmes politiques et sociaux*, 2007, 936, p. 39

[HEC, X, ENA, ENS]. Aujourd’hui, ils en ont 23 fois moins, ce qui est pratiquement identique. »¹⁴⁹

Outre les caractéristiques sociales, scolaires ou de genre, l’environnement dans lequel évolue le lycéen au moment de formuler ses vœux entre également en ligne de compte : le fait de fréquenter un lycée favorisé (où les enfants issus de milieu favorisés sont les plus représentés) augmente les chances de demander une CPGE¹⁵⁰. S’ajoute à tout cela un processus d’auto-sélection qui fait qu’à performances scolaires identiques les orientations ne sont pas les mêmes suivant la catégorie sociale¹⁵¹.

Aborder la formation des élites sous un autre angle.

Quelques travaux sociologiques – au premier chef desquels ceux de P. Bourdieu et M. de Saint Martin aboutissant à *La Noblesse d’Etat* – ont donc abordé la composition sociale de ces classes et de celles des Grands Ecoles et les questions de reproduction sociale des classes dominantes et de rapport aux champs du pouvoir qu’elles soulèvent. M. de Saint Martin¹⁵² retrace la façon dont les recherches portant sur la formation des élites sont restées centrées sur cet aspect jusqu’à la fin des années 1980 où l’on a commencé à s’intéresser à l’internationalisation de ces formations (comme stratégie pour s’imposer dans un champ de plus en plus concurrentiel), pour en arriver à une préoccupation axée sur les politiques d’ouverture sociale et sur leur impact sur l’homogénéité de la composition des classes comme sur la façon dont elles sont vécues par les étudiants¹⁵³. Comme le souligne M. Darmon, « très peu [...] de matériaux ont été réunis pour permettre l’analyse de la cartographie, des logiques sociales et de la vie quotidienne de ces formations »¹⁵⁴, la place dans le domaine étant plutôt occupée par des études statistiques (et la problématique de la sur-représentation des classes favorisées dans ces classes), historiques (comme celle d’A. Costechareire citée plus haut, ou produites par les institutions elles-mêmes) ou bien considérant des formations au profil spécifique¹⁵⁵.

Or, s’il est acté que la grande majorité des étudiants de CPGE sont issus de milieux qui les prédisposent à poursuivre une carrière scolaire dans les formations d’élite et que ces dernières restent socialement très homogènes, cela ne nous dit pas comment est vécu par les étudiants le passage par la classe préparatoire. Deux travaux récents se sont attachés à étudier le vécu des étudiants de cette filière en portant attention à la place de cette expérience dans la constitution de l’identité des individus, insistant notamment sur leur rapport au travail. L’étude d’Y. Dutercq et de C. Daverne sur « les bons élèves »¹⁵⁶ d’abord, s’intéresse à la façon dont ceux qui ont de bons résultats scolaires – et pas seulement ceux qui sont issus des classes supérieures – investissent le choix des études supérieures afin de « gérer l’incertitude » puis s’engagent dans un nouveau rapport au travail. Ensuite, celle de M. Darmon, qui exclut de l’étude les CPGE littéraires, s’emploie à renouer avec l’étude de la « fonction technique »¹⁵⁷ des

149. idem, p. 417

150. Nadia NAKHILI, *L’environnement scolaire, quels effets sur les choix d’études individuels, le cas de l’entrée dans l’enseignement supérieur*, thèse de doct., Iredu-CNRS/Université de Bourgogne, 2007

151. Marie DURU-BELLAT, *Les inégalités sociales à l’école. Genèse et mythes*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002

152. Monique de SAINT MARTIN, “Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice” in *Éducation et sociétés*, 2008, p. 95–103

153. Paul PASQUALI, *Passer les frontières sociales : Comment les « filières d’élite » entrouvrent leurs portes*, Fayard, Paris, 2014 ; Annabelle ALLOUCH et Agnès VAN ZANTEN, “Formateurs ou « grands frères » ?”, 2008

154. Muriel DARMON, “Classes préparatoires. Sociologie d’une jeunesse au travail”, HDR, Université Lyon 2, 2011, p. 8

155. Les classes sup-expé étudiées par Pasquali, la « prépa ZEP » dans les travaux d’A. Allouch et A. Van Zanten, la CPGE « de proximité » dont parle M. Blanchard, par exemple.

156. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013

157. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d’une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013

classes préparatoires plutôt qu'à leur « fonction sociale » de reproduction des élites. Il s'agit là de voir comment l'institution préparatoire « forme et transforme » les individus, notamment dans leur rapport au temps et au travail¹⁵⁸. Ces travaux n'oublient bien entendu pas que les classes préparatoires occupent une position spécifique dans le paysage social de l'enseignement supérieur : les représentations qui y sont associées, comme les moyens qui y sont alloués ou les étudiants qu'on y trouve ne sont pas les mêmes que dans d'autres filières de l'enseignement supérieur. Toutefois, la perspective adoptée permet de se concentrer sur l'expérience socialisatrice – en tant qu'incorporations de nouvelles dispositions – que constitue le passage par une classe préparatoire. Ce travail de recherche sur les étudiants d'hypokhâgne et de khâgne se situe dans le prolongement de ces travaux : plus que de montrer à quel point les CPGE littéraires restent les territoires occupés majoritairement d'une certaine fraction de la population française, il s'agit de comprendre ici comment les individus vivent la classe préparatoire et en classe préparatoire et la façon dont ils acquièrent des dispositions qui pourront perdurer par la suite. Comme l'analyse des carrières de spectateurs par A. Djakouane propose un nouveau regard sur les publics de la culture, beaucoup analysés sous l'angle de l'accès socialement différencié aux pratiques culturelles, ce travail cherche à « s'attacher aux expériences qui font sens dans les biographies individuelles »¹⁵⁹. Les classes préparatoires littéraires ne sont donc pas ici vue d'abord comme des instances de reproduction sociale, ni même de reproduction d'un certain rapport à la culture – même si c'est un aspect abordé également ici – mais avant tout comme un moment d'apprentissage et de formation de dispositions particulières.

3 Fonctionnement et pédagogie

Pour comprendre la façon dont la classe préparatoire littéraire contribue à façonner chez les étudiants de nouvelles dispositions – et en particulier en rapport avec la lecture – il est nécessaire d'en avoir saisi le fonctionnement, notamment pédagogique. En effet, comme le développe B. Lahire dans *Les manières d'étudier* : « Le type d'étude poursuivies par les étudiants, s'avérera, pour les aspects des pratiques universitaires qui nous intéressent et qui, quelle que soit leur diversité, sont relativement restreints, la variable la plus discriminante »¹⁶⁰. L'organisation et la composition des filières constituent ainsi, plus qu'un simple cadre d'étude, des matrices socialisatrices scolaires-universitaires qui façonnent le rapport aux études des étudiants.

Comme nous l'avons vu plus haut, les CPGE sont historiquement liées aux lycées, les préparations originelles se faisant en retournant dans les classes de rhétoriques. Les cours de classe préparatoire ont aujourd'hui encore lieu dans des établissements d'enseignement secondaire¹⁶¹, et s'organisent suivant une logique proche de celle du lycée plus que de celle connue par les étudiants des universités. Effectifs plus réduits qu'à l'Université, même si certaines classes peuvent compter une soixantaine d'élèves, obligation de présence et suivi des absences (même si les élèves sont majeurs), pas de division entre CM et TD (en littéraire), conseils de classes, enseignants fixes, emploi du temps resserré, contrôle des connaissances régulier... Ces caractéristiques de l'encadrement pédagogique, de même que la charge de travail, l'organisation temps en dehors des cours, la disponibilité et l'usage de lieux dédiés au scolaire etc., contri-

158. Les deux travaux laissent aussi la place à l'analyse des discours produits par les enseignants, notamment dans l'étude de C. Daverne et Y. Dutercoq.

159. Aurélien DJAKOUANE, « La carrière du spectateur. Une approche relationnelle des temps de la réception » in *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2011, p. 2

160. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 12

161. Et pour quelques exceptions, des cours sont aussi suivis à l'Université.

buent à créer un « style d'étude » particulier¹⁶² : au-delà de normes qui poussent les étudiants à un certain fonctionnement, ce sont de véritables « matrices socialisatrices scolaires universitaires » qui différencient les étudiants des différentes filières.

Les étudiants des CPGE littéraires n'entretiennent pas le même rapport à leurs études que ceux des filières littéraires de l'Université : en termes de travail personnel, de présence au sein de l'établissement, de rapport à leurs enseignants, etc., ils sont plus proches de leurs camarades des CPGE scientifiques ou économiques. Les CPGE ainsi sont les « champions de l'investissement scolaire » : fortement encadrés par l'institution (les professeurs mais aussi les CPE et proviseurs), ils ont « intériorisé la nécessité du travail scolaire au-delà du travail surveillé et doivent s'être constitués une capacité d'autocontrainte au travail scolaire »¹⁶³. Ils se distinguent ainsi des étudiants d'université en général (qui ont peu d'heure de cours et peu d'heure de travail personnel), mais également de ceux de médecine de première année (peu d'heures de cours mais beaucoup d'heures de travail personnel) et des filières sélectives comme les STS et les IUT (beaucoup d'heures de cours mais peu d'heures de travail personnel)¹⁶⁴. Ces investissements dans le travail a un impact non seulement sur l'idée qu'ils se font de leurs études et du temps qu'il faut y consacrer pour réussir, mais également sur les temps de loisirs qu'ils s'autorisent, les personnes et les lieux qu'ils fréquentent, pour le travail ou pour le loisir : il ne s'agit pas d'une simple question d'emploi du temps mais d'une structuration de leur vie autour des objectifs académiques. Dans ces conditions, et j'y reviendrai amplement, l'organisation du temps (et des temps de travail), mais aussi la hiérarchisation des tâches (et des préoccupations, et donc dans les lectures distinguer celles qui relèvent du travail ou du loisir) devient une priorité et est axée avant tout sur les objectifs scolaires. Le cadre institutionnel définit donc en grande part ce qu'est la vie de ces étudiants durant les mois ou années qu'ils passent en classe préparatoire. À ce titre, il est possible de considérer la classe préparatoire comme une institution dans laquelle les étudiants sont soumis à un cadre, à un rythme spécifique et qui a une forte influence sur la constitution de nouvelles dispositions :

« Ce qui distingue les classes préparatoires de toutes les autres institutions d'enseignement supérieur, c'est avant tout le système des moyens institutionnels, incitations, contraintes et contrôles, qui concourent à réduire toute l'existence de ceux que l'on appelle encore, ici, des « élèves » (par opposition aux « étudiants ») à une succession ininterrompue d'activité scolaires intensives, rigoureusement réglées et contrôlées tant dans leur moment que dans leur rythme. »¹⁶⁵

A titre indicatif, les volumes de cours hebdomadaires sont les suivants :

Disciplines	Cours
Enseignements obligatoires	
Philosophie	4
Français	5
Histoire	5
Langue vivante étrangère A	4
Géographie	2
Education physique et sportive	2
Langues et culture de l'Antiquité	3
Langue vivante étrangère B	2
Enseignements complémentaires (au choix de l'étudiant)	

162. Bernard LAHIRE, « Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles », in *Les conditions de vie des étudiants, Enquête OVE (Grignon Claude dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 2000, p. 241-381

163. idem, p. 157

164. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997

165. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 112

Module spécialité latin	2
Module spécialité grec	2
Géographie	2
Langue vivante étrangère B	2
Musique	6
Arts plastiques	6
Cinéma - audiovisuel, théâtre, histoire des arts	4

*Volume horaire hebdomadaire de l'hypokhâgne
(après réforme de la BEL, 2007)¹⁶⁶*

Disciplines	Cours
Enseignements obligatoires	
Philosophie	6
Français	5
Latin ou grec	4
Histoire contemporaine	4
Langue vivante étrangère A	3
Education physique et sportive	2
Enseignements à options (au choix de l'étudiant)	
<i>Enseignements préparant à l'option d'admissibilité</i>	
Langue vivante étrangère B	3
<i>Enseignements préparant à l'option d'admissibilité et à l'option d'admission</i>	
Musique	6
Grec	4
Latin	5
Arts plastiques	6
Philosophie	3
Géographie	4
Français	3
Cinéma - audiovisuel	2
Théâtre	2
Histoire des arts	2
<i>Enseignements préparant à l'option d'admission</i>	
Langue vivante étrangère A ou B (littérature et civilisation et thème oral)	3
Histoire ancienne	2
Histoire (commentaire de texte)	3
Enseignements facultatifs	
Géographie historique de la France	1
Histoire moderne de la France	4

Volume horaire hebdomadaire de khâgne (Ulm, 2009)¹⁶⁷

On aboutit donc à des semaines qui comptent – tout dépendant des options choisies par l'étudiant – un peu moins de trente heures de cours par semaine, à quoi s'ajoutent les heures prévues pour les DS (entre quatre et cinq heures selon la discipline), pour les khôlles (une par trimestre ou semestre par matière – une heure trente) et pour le travail personnel, vingt-quatre heures en moyenne pendant la semaine et les week-ends¹⁶⁸.

Cet emploi du temps va ainsi rythmer l'organisation du travail personnel des étudiants, qui, on va le voir, est avant tout un travail de lecture. En apparence relativement

166. Arrêté du 3 mai 2007 modifiant l'arrêté du 27 juin 1995 définissant l'organisation générale des études et les horaires des classes préparatoires littéraires aux grandes écoles, JO n° 112, <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2007/5/3/MENS0753462A/jo/texte>, 2007

167. Arrêté du 3 juillet 2009, Organisation générale des études et horaires des classes préparatoires littéraires aux grandes écoles, <http://www.education.gouv.fr/cid42610/esrs0900303a.html>, 2009

168. Bernard LAHIRE, "Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles", in *Les conditions de vie des étudiants, Enquête OVE (Grignon Claude dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 2000, p. 241-381

proche de celui du lycée, il n'est pas à l'origine d'une rupture radicale avec ce que les enquêtés ont connu auparavant en termes de fonctionnement pédagogique. Toutefois, on va le voir, malgré cela, le passage en classe préparatoire demande, comme pour le passage à l'université, l'intégration de savoirs et de savoir-faire spécifiques. Il s'agit donc ici d'étudier, à travers les pratiques de lecture, la façon dont les étudiants élaborent – en s'appuyant sur leur passé d'élève et de lecteur – des dispositions qui vont leur permettre de gérer le travail qui leur est demandé et d'organiser leurs lectures – quelle qu'elle soient – afin de mener à bien les objectifs qu'ils déterminent.

Dans ce travail, on se propose donc de saisir les pratiques de lecture dans leur multiplicité. La lecture sera donc abordée comme outil d'apprentissage mais aussi comme marqueur social, et lieu d'enjeux qui dépassent le scolaire (rapport à la culture, formation de dispositions temporelles et pratiques...), et s'inscrivant dans une expérience spécifique et socialement située. Cette expérience, celle de la classe préparatoire, est envisagée dans la continuité du parcours social, culturel et scolaire des individus, et en tant qu'elle constitue une matrice socialisatrice particulière, avec ses contraintes mais également son fonctionnement pédagogique spécifique.

2

LE DOCTORAT COMME RETOUR EN PRÉPA : ANALYSE D'UN DÉROULEMENT D'ENQUÊTE

Résumé : *Ce second chapitre présente le cadre méthodologique de cette recherche et son élaboration. Ayant choisi de travailler sur un sujet « vécu » de l'intérieur quelques années auparavant, il a été nécessaire d'interroger la façon dont mon expérience a pu influencer le rapport au terrain, aux enquêtés, et à l'analyse des matériaux récoltés. Sont présentés également ici le corpus des enquêtés, leurs origines sociales et les établissements dont ils sont issus, avec leur typologie.*

Le choix d'un sujet de recherche et les choix méthodologiques qui suivent sont rarement anodins : s'ils sont le résultat de réflexions scientifiques, ils sont aussi ceux du hasard, des contraintes mais aussi des parcours de vie. C'est dans cette perspective que se place ce chapitre : il s'agit ici d'expliquer comment s'est construit ce travail, de l'élaboration du sujet à la construction du terrain et à sa réalisation, jusqu'à l'analyse, en tentant d'explicitier ce qui a pu influencer les choix de recherche. Si cadre théorique et méthodologique ne peuvent être séparés, il me paraissait important de passer un moment sur l'explicitation de mon implication dans ce travail sur les classes préparatoires littéraires et sur la façon dont mon expérience vécue « de l'intérieur » de ce sujet a pu importer à chaque étape de la recherche. Sont donc expliqués ici les origines du projet de recherche et comment mes liens avec celui-ci ont pu évoluer en même temps que ma posture. Une plus longue partie aborde ensuite l'expérience du terrain à proprement parler, dans la relation aux enquêtés mais également sur son déroulement, pour terminer sur une troisième partie où sont exposées les caractéristiques des enquêtés et quelques éléments d'analyse des données récoltées.

I CONSTRUCTION DU SUJET DE RECHERCHE

1 Origines du projet

L'élaboration de mon projet de recherche a originellement été guidée essentiellement par un principe : pour se lancer dans la réalisation d'une thèse, un travail qui allait durer vraisemblablement quelques années, il était nécessaire que le sujet me permette d'évoluer aussi sur le plan personnel. La volonté de travailler sur les classes préparatoires, qui a été pour moi une expérience formatrice mais aussi parfois difficile et

désagréable, s'est rapidement imposée par rapport aux autres sujets que j'envisageais. Travailler sur les classes préparatoires me semblait être un bon moyen de « clôturer » cette expérience en en faisant « quelque chose d'autre » qu'une expérience personnelle. Toutefois, mon rattachement institutionnel (UFR Arts et médias de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3) nécessitait un ancrage plus axé « culture et arts » que ne l'aurait été un sujet plus général sur les classes préparatoires littéraires, ce qui me semblait alors moins pertinent dans ce contexte. P. Bourdieu rappelle d'ailleurs sur ce point que les « choix scientifiques les plus décisifs (sujet, méthode, théorie, etc.) dépendent très étroitement de la position que [le chercheur] occupe dans son univers professionnel [...] avec ses traditions et ses particularismes nationaux, ses habitudes de pensée, ses problématiques obligées, ses croyances et ses évidences partagées, ses rituels, ses valeurs et ses consécration [...] »¹.

Assez rapidement donc, la question de la lecture a été envisagée comme le moyen d'étudier une pratique culturelle et les représentations qui y sont liées dans un contexte qu'il m'intéressait d'interroger. Ce sujet particulier évoquait par ailleurs des souvenirs de mon expérience personnelle et des anecdotes variées autour de la place – pratique et symbolique – occupée par cette activité lors de mes années de prépa, somme toute assez récentes à ce moment-là. La plupart de ces souvenirs tournaient autour de la réduction de la place accordée aux lectures personnelles durant ces années, ou des façons de lire orientées en fonction d'objectifs précis mais aussi d'une certaine « violence symbolique » que j'avais alors ressentie, sans la nommer ainsi bien sûr, notamment autour des lectures que l'on supposait faites et « bien faites » avant l'entrée en hypokhâgne.

L'implication du sociologue dans le monde qu'il étudie et la façon dont cela impacte son rapport au terrain et ses interprétations est loin d'être une nouveauté. M. Weber posait déjà dans *L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales* que « une portion seulement de la réalité singulière [...] prend de l'intérêt et de la signification à nos yeux, parce que seule cette portion est en rapport avec les idées de valeurs culturelles avec lesquelles nous abordons la réalité concrète »² : certains aspects de la société attirent plus particulièrement notre intérêt parce qu'ils nous sont familiers. Les questions d'implication et de la nécessité de la réflexivité ont depuis lors fait l'objet de nombreuses réflexions accompagnant les travaux mobilisant des méthodes qualitatives, et ce notamment quand ceux-ci portent sur des milieux familiers au sociologue ou dont il est originaire. Citons par exemple l'explicitation par Hoggart de sa propre trajectoire sociale, précisant ainsi « d'où » il parle et comment sa connaissance indigène a pu orienter et nourrir son travail³. Les sociologues qui décident de travailler sur un sujet qui fait écho à leur vécu, à leurs expériences biographiques, à leurs intérêts personnels ne sont pas rares, ces relations entre enquêteurs et sujets amenant à quantité de réflexions, au point que certains se demandent si « [nous ne sommes] pas plutôt menacés aujourd'hui par l'excès que par le défaut de réflexivité »⁴.

Que ce sujet de thèse soit donc un sujet dans lequel j'ai, dès le début, été impliquée n'est en rien une exception dans la recherche en sciences humaines ; ainsi que l'écrivent les auteurs de *Devenir sociologue, Histoires de vie et choix théoriques* :

« Il est évident que toute pensée qui relève de l'univers des sciences sociales, qu'elle soit philosophique, sociologique, psychologique ou anthropologique, s'articule nécessairement avec une expérience intime du sujet dans sa confrontation au monde

1. Pierre BOURDIEU, "L'objectivation participante" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, p. 43–58, p. 45

2. Max WEBER, *L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales*, Plon, Paris, 1904 [1965], p. 327

3. Richard HOGGART, *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970

4. Jean-Pierre OLIVIER DE SARDAN, "Le « je » méthodologique : Implication et explicitation dans l'enquête de terrain" in *Revue française de sociologie*, 2000, p. 417–445, p. 419

social. L'inscription sociale du sociologue fait que son premier contact avec l'environnement social appartient, ou plutôt se situe, dans sa propre histoire »⁵B

Sans trouver dans mon histoire une quelconque révélation qui aurait fait du choix de la sociologie et de ce sujet une évidence, il est clair qu'il ne s'agit pas non plus d'un choix anodin : choisir ce sujet c'était tenter de comprendre une expérience individuelle, voire même d'en apaiser la perception. De fait, ici comme dans d'autres projets de recherche,

« L'expérience vécue pose une question, met face à un problème qui sera abordé, travaillé plus tard, par d'autres moyens, en l'occurrence la sociologie, et dans un autre langage. La ligne de fracture devient une échappée vers la recherche, un programme d'investigation. »⁶

Pour cette raison, j'ai tenté de faire de la partie méthodologique qui suit un espace de réflexivité : sans prétendre que j'aie été complètement lucide sur cette implication tout au long de mon travail de recherche, la penser m'a permis de voir comment mon rapport au sujet et au terrain pouvait orienter mes choix et mes interprétations.

2 Hésitations dans l'approche

Le choix de ce sujet ayant donc été guidé par mon histoire personnelle, et il semblait évident que cela faisait courir un « risque » à l'objectivité de ma recherche. Pourtant, plutôt que de réfléchir en premier lieu à mon implication, j'ai plutôt cherché d'abord à mettre de côté cette expérience. J'ai dit comme la construction de mon sujet s'est faite en deux temps : d'abord « la prépa » puis « la lecture ». Même si au final il me semblait qu'une telle thématique était pertinente (et nous verrons comment pour certains de mes enquêtés il était « évident » de s'interroger à son sujet)), il s'agissait là de deux « briques », qui certes s'emboîtaient très bien l'une sur l'autre mais paraissaient aussi facilement séparables. Une fois le projet de thèse validé, j'ai donc davantage orienté mon travail vers l'aspect « lecture » de ce sujet, justement parce que je n'étais pas très à l'aise avec l'idée de « revenir » sur mon expérience de la classe préparatoire : sur une page de mon journal de terrain, datée de Novembre 2011, donc en début de doctorat, on peut d'ailleurs lire, comme une tentative de me convaincre un peu naïve : « C'est quand même un sujet sur la lecture avant d'être un sujet sur la prépa ! ».

C'est par mes lectures sur la lecture que je suis tout d'abord revenue à la prépa, par un double mouvement. D'abord je me suis aperçue que les étudiants de CPGE étaient finalement des étudiants, des jeunes, des lecteurs « comme les autres », ou du moins qu'ils partageaient des caractéristiques communes avec différents groupes sociaux, et qu'ils n'étaient donc pas totalement isolables et réductibles à leur condition d'élèves de classes préparatoires aux grandes écoles : les individus que j'allais rencontrer n'avaient pas vécu seulement dans le but de la CPGE ni seulement au sein de cette institution, ils avaient connu l'influence de leur famille, de leurs pairs, de l'école, des médias, ou encore avaient peut-être arrêté de lire pendant des années, etc. Une fois cette porte ouverte enfoncée, qui a donc permis une certaine « banalisation » de l'expérience préparatoire comme d'une expérience biographique comme une autre, j'ai aussi compris que, d'un autre côté, la spécificité de l'institution préparatoire, sa position dans la hiérarchie de l'enseignement supérieur, son histoire, les débouchés qu'elle offre, sa composition sociale faisaient que le rapport à la lecture – et au travail – de ces étudiants était un rapport particulier.

5. Jean-Philippe BOUILLOUD, *Devenir sociologue*, Erès, Toulouse, 2009, p. 69

6. Pierre BOURDIEU, *Science de la science et réflexivité*, Raisons d'agir, Paris, 2001, p. 197

La confrontation au terrain a ensuite apporté, je vais y revenir, la nécessité du retour réflexif puisque « retourner en prépa »⁷ impliquait un certain nombre de positionnements et de choix méthodologiques qui m'ont confrontée à l'idée que, quoique je veuille en penser je n'étais évidemment pas « neutre » face à un tel sujet.

3 Outils réflexifs

Un certain nombre d'outils m'ont aidée à faire de mon rapport à ma recherche un objet même de cette recherche et expliciter mon vécu et son influence.

Le premier a été le journal de terrain⁸, « arme de l'ethnographe »⁹ mêlant à la fois notes bibliographiques, préparations de prises de contact sur le terrain (coordonnées, choses à dire ou ne pas dire lors d'un premier contact), impressions diverses sur le terrain en lui-même, puis guides sommaires d'entretien pour chaque enquêté et prise de note pendant l'entretien, ébauches de plan, notes et plannings, et donc, également, retours réflexifs. Ces notes prises souvent à la va vite ont ainsi accompagné toute ma recherche, notamment pendant la réalisation proprement dite de mon « terrain » entre mai 2012 et octobre 2013 : elles ont servi d'appui pour une « analyse horizontale »¹⁰ progressive puis à resituer l'évolution de mon rapport au terrain au moment de l'analyse et de la rédaction. La plupart sont des notes rapides (avant / après le premier entretien par exemple), n'ayant pas choisi de mener des observations prolongées (comme a pu le faire M. Darmon dans l'observation des classes de CPGE économiques et scientifiques¹¹). Il s'agissait au final d'un investissement très « intermittent » sur le terrain : négocier l'entretien, le préparer, s'y rendre, le mener... L'imprégnation du terrain a donc été moins « intense » qu'elle ne peut l'être dans d'autres protocoles de recherche ethnographiques (où l'on peut être amené, par exemple, à vivre parmi ses enquêtés¹²). Toutefois, la verbalisation de certains ressentis ou réflexions – parmi lesquelles celles concernant l'entrée sur le terrain, j'y reviens – me semblait importante, objectivant ma propre position, mais aussi parce que, comme l'explique D. Tassin¹³ « la rédaction de ce journal a rendu visible cette connaissance endogène ». Par ailleurs, comme ce dernier, mais plus tard dans mon enquête, je me suis finalement livrée à une analyse cette fois « verticale », « mise en œuvre de ces instruments solides et grossiers de la sociologie : une mise à plat des capitaux de départ et de la trajectoire »¹⁴. Ce retour réflexif, datant de mars 2013 – en plein dans les premières analyses des entretiens, donc – est construit en suivant la trame de mon guide d'entretien et ne commence pas par mon expérience de la lecture en classe prépa mais par mon « histoire de lectrice » (ce qui n'était jamais le cas des entretiens sur le terrain).

Les éléments de mon histoire qu'il met en avant (mes parents, ingénieurs dans la Fonction Publique, sont passés également par une CPGE, environnement lectoral important, importance de l'école dans le milieu familial, choix de la prépa orienté par mes

7. L'expression est également employée par M. Darmon dans son ouvrage sur les CPGE scientifiques et économiques, *Classes préparatoires, La fabrique d'une jeunesse dominante*.

8. J'appelle ici « journal de terrain » une série de carnets manuscrits mais également de prises de notes sur ordinateur tant liées au terrain qu'à la recherche en général – il s'agit donc également d'un « journal de recherche », les deux étant à mon sens inséparables.

9. Stéphane BEAUD et Florence WEBER, *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris, 2003, p. 78

10. Gérard NOIRIEL, "Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber" in *Genèses*, 1990, 2, p. 138-147, p. 145. Cette forme d'auto-analyse désigne la consignation et l'explicitation des réflexions et positions apparaissant au cours de l'enquête.

11. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013

12. Stéphane BEAUD et Michel PIALOUX, *Retour sur la condition ouvrière*, 10-18, Paris, 2005

13. Au sujet de son enquête sur le milieu du rock, dont il était familier. Damien TASSIN, "À la fois sociologue et musicien : retour sur une enquête de terrain" in *Volume !. La revue des musiques populaires*, 2005, p. 11-24

14. Gérard NOIRIEL, "Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber" in *Genèses*, 1990, 2, p. 138-147, p. 145

parents comme une contrepartie « d'élite » à une filière Littéraire peu valorisée), tout comme mon rapport à la lecture pendant les années de prépa restitué a posteriori pourraient s'intégrer dans mon corpus d'entretiens sans détonner. Mon parcours ressemble en de nombreux points à celui de la plupart de mes enquêtés : de bons élèves, pas dans une situation d'ascension sociale particulière, qui ont grandi dans un environnement familial dont les valeurs culturelles sont en adéquation avec les valeurs de l'école, où les stratégies scolaires sont courantes¹⁵. Cette objectivation m'a permis de prendre la mesure de mes liens avec l'univers de l'école en particulier (tous mes grands-parents ont exercé des fonctions dans l'enseignement primaire et secondaire et la scolarité a toujours été un pôle important de la définition de mon identité), qui peuvent expliquer l'importance accordée dans mon approche à ce qu'il semble falloir faire pour « réussir » à se conformer aux attentes scolaires, même lorsque celles-ci paraissent dépasser, justement, le scolaire, et faire davantage appel à des ressources familiales.

Autre outil, classique lui aussi, les échanges autour du travail de recherche : lors de journées d'études et de communication, de l'écriture, en bref de l'habituelle confrontation avec les pairs, mais aussi de conversations informelles autour de mon sujet. Ce partage s'est fait à deux niveaux : auprès de collègues chercheurs et universitaires d'une part, auprès d'anciens étudiants de khâgne d'autre part, soit des connaissances, soit rencontrés au hasard des sociabilités (ce qui m'a permis de constater la forte homogénéité de celles-ci). Il m'est rapidement apparu que les deux niveaux se rencontraient régulièrement : les anciens de khâgne sont nombreux parmi les chercheurs. De fait, après quelques communications j'ai pu constater qu'il était très courant que l'on me pose, après une intervention, une question qui était avant tout un retour sur l'expérience de la prépa de mon interlocuteur ou interlocutrice.

Tout comme les échanges avec d'anciens khâgneux hors contexte universitaire, ces propos m'ont permis de réaliser que le sujet activait chez ceux à qui j'en parlais le besoin de revenir sur ce vécu, la prépa en général mais aussi leur rapport à la lecture durant cette période ; ainsi, à la fin d'une communication lors d'un colloque sur la lecture, une enseignante-chercheuse en Littérature Française vient me parler de son souvenir des lectures « volées », des romans contemporains lus en anglais afin de ne pas « culpabiliser » et que ces lectures soient utiles malgré tout. Lors d'un colloque sur la frontière entre travail et loisir, un intervenant revient longuement sur ses souvenirs de khâgne dans les années 60 au sujet des injonctions de lecture. Outre ce que cela dit sur le certain entre-soi du monde académique, ces réactions m'ont permis de prendre du recul par rapport à mes propres pré-notions : en exprimant les leurs, ces chercheurs me rappelaient que ce lien « d'évidence » entre classe préparatoire et histoire de lecteur était socialement situé. Porter une attention particulière aux réactions des autres chercheurs a donc été également un outil pour la rupture ; comme l'écrit C. Lavigne : « Il m'apparaît que le chercheur doit saisir les réactions que son activité de recherche suscite dans le champ de la recherche, de même, ce que ces réactions suscitent en lui, comme des données de recherche. »¹⁶. Il s'agissait donc de comprendre que voir la CPGE comme un moment marquant sinon décisif d'une affiliation au monde intellectuel était en partie un biais dû à un certain « ethnocentrisme intellectuel »¹⁷. Ces échanges autour de mes travaux, utiles pour apporter des éléments de réflexion, des conseils pratiques ou théoriques, ont fait également mûrir ma réflexion en ce qu'il m'ont permis de constater que je quittais petit à petit la vision de sens commun de

15. Par ex. Agnès VAN ZANTEN, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Presses Universitaires de France, Paris, 2009

16. Chantal LAVIGNE, « À qui appartient l'objet de recherche ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap (surdité) » in *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2007, p. 23-39, p. 15, où l'auteur se concentre sur les réactions de ses collègues face à son travail sur parentalité et surdité, elle-même ayant un enfant sourd.

17. Pierre BOURDIEU et al., *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*. Mouton de Gruyter, 2005, p.

l'expérience de la CPGE, le domaine du ressenti, des anecdotes vécues et des « fausses évidences »¹⁸ pour passer à une vision plus « scientifique » de la question, d'un regard « indigène » à un regard « sociologique ». De sorte que les discussions informelles sur la prépa (et au regard de l'homogénéité sociale de mes sociabilités, elles étaient courantes) me sont progressivement apparues plus comme des compléments de terrain et un moyen d'apprécier mon recul par rapport à mon expérience que comme l'occasion de faire, moi aussi, part de mon ressenti¹⁹.

Ce sujet de recherche est donc le résultat de la rencontre de contraintes institutionnelles et d'une expérience personnelle, impliquant de porter une certaine attention réflexive pour démêler et agencer subjectif et objectif. Au-delà de l'élaboration du sujet, ces questions, entre autres, se sont posées sur le terrain.

II TERRAIN

1 Entrée sur le terrain et retour en prépa

Comme je l'ai évoqué, le moment de la confrontation au terrain a été un moment obligé de retour sur mon implication. Dans un premier temps parce qu'il s'agissait de « retourner en prépa » et donc d'être de nouveau en contact avec une institution dont je m'étais éloignée quelques années auparavant : à l'issue de ma deuxième année de classe préparatoire dans un « grand lycée parisien », j'avais choisi de ne pas retenter le concours mais de rejoindre plutôt l'université, d'aller « en face » comme l'avait dit un jour un enseignant (les expressions telles que « aller en face » ou « traverser la rue » ne signifiaient bien entendu pas un simple déplacement géographique, mais aussi une descente dans l'échelle de la réussite). Pour le dire rapidement, je suis entrée en hypokhâgne dans ce même lycée après un baccalauréat littéraire passé dans un lycée de la banlieue toulousaine, poussée par mes parents (et n'ayant pas particulièrement cherché d'autre orientation) selon qui cette option permettait de fermer le moins de portes possibles pour la suite dans la voie littéraire (nous le verrons, il s'agit d'une motivation récurrente pour l'inscription en CPGE).

Acceptée dans mon premier vœu²⁰ placé là sans penser qu'ils s'intéresseraient à mon dossier (bonne élève mais pas la meilleure de ma classe, lycée peu valorisé dans l'académie), un lycée du Quartier Latin, j'y fais mes deux années de classe préparatoire littéraire, voie Ulm, option Lettres classiques. Comme beaucoup d'étudiants venus d'autres lycées et de Province, je ressens un certain décalage à mon arrivée dans l'établissement, et si la première année se passe relativement bien, la deuxième est plus difficile, notamment dans les rapports avec les enseignants. Je rate un certain nombre de cours de mon année de khâgne, mais prépare malgré tout le concours, où je suis sous-admissible. J'entre ensuite à l'université, en 3^e année de licence de Lettres classiques.

Il a donc fallu se « frotter » de nouveau à l'institution, d'autant que, par souci de « sérieux » et de « professionnalisme » j'ai tout d'abord souhaité passer par les responsables d'établissement et les enseignants pour avoir accès aux étudiants que je voulais interroger. L'accès au terrain s'est fait assez laborieusement. Des raisons très « pragmatiques » peuvent l'expliquer : la temporalité des années de CPGE fait qu'au moment

18. Émile DURKHEIM, *Les règles de la méthode sociologique*, Flammarion, Paris, 2010 [1895], p. 136

19. Dans ce processus m'a également aidée la mise en place d'un groupe de travail interdisciplinaire (sciences de l'éducation, sociologie et psychologie) sur les classes préparatoires et les grandes écoles, un des premiers effets de ce groupe ayant été de me rappeler que l'on pouvait, bien sûr, travailler sur les CPGE sans être passé par ce système.

20. Pour quelques précisions sur la procédure d'admission en CPGE, voir le chapitre 6, partie III

où j'ai voulu commencer mon terrain, en février - mars, les élèves comme les enseignants étaient pris dans la préparation des concours et des concours blancs. Mais au regard de mes carnets, des mails envoyés pour entrer sur le terrain, etc., j'envisage une explication supplémentaire qui repose sur la construction de ma légitimité de jeune chercheuse. Je cherchais en effet à ne pas me présenter comme une « ancienne » khâgneuse mais plutôt comme une « professionnelle » du monde de la recherche et de l'enseignement. Il s'agissait de ne pas révéler ce statut d'ancienne (en pensant que loin de me faciliter la tâche il freinerait plutôt mes interlocuteurs) mais de plutôt parler « d'institution à institution ». J'ai donc contacté quelques lycées sur lesquels je voulais concentrer mon enquête, en insistant sur mon rattachement institutionnel et mes fonctions à l'université (doctorante, enseignante) par peur d'être cataloguée soit comme « ancienne khâgneuse qui vient régler des comptes » soit comme « journaliste ». Précisons également qu'au moment où j'ai commencé ces démarches est sorti un article de l'écrivain M. Despleschin en une du Monde, dénonçant une « formation brutale », qui a suscité une vague d'indignations de la part d'étudiants de CPGE, de professeurs, d'anciens étudiants, qui ont d'ailleurs obtenu un droit de réponse²¹.

Trois lycées ont été d'abord contactés, parce qu'ils me semblaient avoir des statuts différents dans la hiérarchie des CPGE : un lycée en position de force sur le marché des CPGE, un lycée parisien à la CPGE récente qui propose une option « cinéma » et propose donc de préparer le concours de la FEMIS, et un lycée d'Île-de-France, qui attire un public plus local²². L'équipe enseignante de ce dernier m'a très vite répondu positivement, le fait que l'établissement fonctionne en partenariat avec l'Université Paris 13 (les étudiants y ont une partie de leurs cours) et que j'aie contacté des collègues de l'Université ayant peut-être aidé. Le lycée le plus « prestigieux » n'a rapidement plus donné suite, mais j'ai été reçue dans l'autre lycée parisien par un enseignant de la CPGE, une des premières expériences de terrain qui m'a montré que je ne m'engageais pas en terrain neutre et qu'une attitude réflexive serait nécessaire.

En effet, dans mon journal de terrain, mes notes au sujet de ce rendez-vous révèlent que mon vécu personnel prenait rapidement une certaine place dans ma posture : après mon entretien avec l'enseignant en question (dans la salle des professeurs du lycée) je note que j'ai eu « l'impression d'être en khôlle ». La khôlle en CPGE est un exercice d'oral : une heure de préparation d'un sujet (commentaire de texte en lettres, version, question type dissertation en histoire ou philo...) puis présentation pendant vingt minutes, devant l'enseignant qui fait ensuite une reprise. Le rendez-vous m'a été assez désagréable : tout au long, l'impression m'a été donnée d'être poussée dans mes retranchements par l'enseignant, qui « testait » me semblait-il ma capacité à argumenter et à le convaincre que je savais ce que je faisais. Il n'a pas hésité à me donner son avis sur ma méthodologie et à me faire comprendre que « ses » étudiants n'auraient pas le temps de répondre à mes demandes et que si mon enquête devait se faire elle devait l'être sous contrôle (au sein du lycée, à des horaires que j'aurais communiqués auparavant...). Il me fallait, me semblait-il, donner les « bonnes réponses » sans quoi il pouvait me refuser l'accès aux étudiants. La situation, même si moins violente, n'est pas sans rappeler celle de l'enquêtrice face au médecin dans « La psychiatre, la sociologue et la boulangère, analyse d'un refus de terrain »²³ : comme le psychiatre, l'enseignant le long de cette interaction « met en scène [...] la maîtrise de son monde

21. Le Monde, « Prépas, l'excellence au prix fort », 3/02/12 puis « Ce que l'enfer des prépas ne dit pas », 17/02/12, ainsi qu'une intervention du « médiateur » P. Galinier « Prépa d'enfer » le 10/02/12

22. Selon les chiffres que m'a communiqué cet établissement, sur la khâgne 2012-2013, 19 élèves sur 23 viennent du département, le 95.

23. Muriel DARMON, «Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain» in *Genèses*, 2005, 58, p. 98-112

professionnel »²⁴ et celle « du monde de l'enquêtrice elle-même »²⁵. Lorsqu'au détour d'une phrase au sujet de la charge de travail très lourde des étudiants et la nécessité de ne pas les perturber dans leur scolarité, j'arrivai à placer que je n'étais pas étrangère à ces contraintes puisque j'avais moi-même fait une CPGE, l'entretien a été un peu moins tendu mais est resté un échec, et l'enseignant n'a plus donné suite. A mon sens, il s'est joué là une de mes « bourdes » de terrain : arrivée avec le sentiment qu'il me faudrait m'imposer²⁶, j'ai probablement contribué à instaurer un climat de méfiance (qui se jouait par exemple dans ma prise de notes pendant le rendez-vous : je les pensais gage de mon sérieux, mais elles semblaient être davantage vécu par mon interlocuteur, qui tentait de les lire, comme une intrusion déplacée). Il ne s'agissait pas là d'un entretien de « consultation »²⁷ visant à récolter des informations sur l'institution ni d'un entretien cherchant à recueillir l'expérience personnelle de mon interlocuteur et j'aurais pu tout aussi bien m'y rendre d'une façon beaucoup « décontractée » ; or, l'enjeu était ici l'accès au terrain, me mettant ainsi dans une position de demande par rapport à cet enseignant, lui-même soucieux de savoir – comme la proviseure l'avait d'ailleurs explicité – ce que je cherchais à dire sur l'institution. Il m'a donc semblé après coup que je m'étais enfermée dans une situation faisant de cette négociation d'entrée sur le terrain une sorte de lutte contre un imposant²⁸ : mes caractéristiques sociales n'étaient pourtant pas bien distantes de celle de mon interlocuteur²⁹, et la relation asymétrique venait de sa possibilité de compliquer mon accès aux étudiants tant que de ma propre perception de cette situation comme d'une situation « inversée » telle que celle décrite par Chamboredon et alii³⁰ dans les entretiens menés auprès de dirigeants d'entreprises.

De fait, l'analyse réflexive de cette rencontre et de son échec dans l'accès aux étudiants m'a permis de repenser ma posture et mon approche. J'ai donc peu après décidé de ne plus passer – ou le moins possible – par les enseignants ou l'administration (quasiment tous les établissements contactés par la suite laissant mes demandes sans réponses) pour m'adresser directement aux enquêtés potentiels, via les forums spécialisés³¹ ou généralistes mais avec des sujets dédiés à la CPGE, des pages Facebook des promotions d'hypokhâgne et de khâgne, ou encore mon propre réseau, en passant par exemple par mes étudiants en première année d'Université qui avaient des

24. Muriel DARMON, "Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain" in *Genèses*, 2005, 58, p. 98–112, p. 102

25. idem, p. 103

26. Avant l'entretien s'est par ailleurs produit cet autre épisode que je relate dans mon journal de terrain :

« RDV avec M. S., prof de grec, je dois le trouver en salle des profs. Je toque et j'entre et je demande après lui ; un collègue me l'indique, il discute avec d'autres enseignants, je me présente et il s'avère qu'il discutait aussi avec la proviseure [que j'avais eu au téléphone pour présenter mon enquête, des appels ou elle "dirigeait" notre discussion assez fermement]. Elle m'interpelle, se "plante" devant moi et me dit "alors, qu'est-ce que vous voulez faire dire à nos étudiants ? Qu'on leur apprend à parler des livres qu'ils n'ont pas lu c'est ça ?" (elle rit, je bafouille quelque chose comme "ben, je ne veux rien "faire dire" de particulier...") "Vous connaissez Pierre Bayard ?" (elle ne me laisse pas le temps de répondre) ? C'est l'auteur de ce livre, *Comment parler des livres qu'on a pas lu*. »

J'avais donc été, dès le début, été en quelque sorte accueillie pour ma recherche sur la lecture en CPGE par un « test » sur mes objectifs et mes propres connaissances littéraires.

27. Jean-Pierre OLIVIER DE SARDAN, "La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie" in *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1995, p. 71–109

28. Hélène CHAMBOREDON et al., "S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien" in *Genèses*, 1994, 16, p. 114–132

29. Un enseignant jeune et, comme me l'apprend une conversation lancée par un collègue alors que je prends congé, en pleine rédaction de sa thèse de doctorat.

30. Hélène CHAMBOREDON et al., "S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien" in *Genèses*, 1994, 16, p. 114–132

31. Notamment <http://www.etudes-litteraires.com/forum/>

amis en classes préparatoires. Quand cela a été possible, à deux reprises³², je suis allée directement me présenter à des étudiants de prépa à la fin d'un cours : dans ce cas-là, je me présentais aux étudiants comme étant moi-même étudiante mais aussi comme étant passée par une CPGE littéraire, sans toutefois préciser laquelle. Je posais dès ce moment-là la possibilité d'un échange en me disant prête à répondre à toutes leurs questions concernant l'après prépa (il s'agissait d'hypokhâgneux, en fin d'année et de khâgneux en début d'année), une position inspirée par la suggestion de l'enseignant du premier lycée ayant accepté de me recevoir. La plupart des questions qui suivaient la présentation de ma recherche (axée sur une description rapide de mon sujet et du déroulement pratique des entretiens) portaient d'ailleurs sur mon parcours. Même lorsque je ne suis pas passée par ce biais pour recruter des enquêtés, ce type d'échange s'est installé assez rapidement lorsque j'interrogeais des étudiants encore en CPGE : ils m'interrogeaient sur la qualité de l'enseignement de mon université de rattachement, sur ma formation ultérieure, ses débouchés, mais aussi sur l'ambiance de l'université en général. Deux enquêtées m'ont également recontactée pour que je les aide dans leur inscription à l'université après la sortie de leur khâgne.

2 Négociations et définition de la situation d'entretien

Ayant rapidement compris que le temps que me donnait mes enquêté-e-s, et surtout les étudiants d'hypokhâgne et de khâgne (les « anciens » étant souvent plus maîtres de leur temps) était précieux, je me suis interrogée sur la relation d'échange qui s'établissait lors d'un entretien, puisque « ce qui se passe au moment d'un entretien par exemple, n'a jamais vraiment été formalisé entre ces deux personnes présentes, tenues par aucune obligation légale, du moins en France »³³. Leur laisser la possibilité de faire de moi une source d'informations utiles pour la suite de leurs études me paraissait aplanir la dissymétrie éventuelle de l'entretien³⁴ pour en faire davantage un rapport « donnant-donnant ». Pour autant, si les enquêtés étudiants pouvaient être en demande, ils n'étaient pas dans la situation des jeunes en difficile insertion sur le marché du travail dont parle Demazière³⁵ : pour eux, le sociologue est assimilable aux travailleurs sociaux ou à leurs interlocuteurs de la mission locale, et peut donc potentiellement fournir des conseils sur les démarches ou la conduite à adopter dans leurs recherches. Les questions sur mon parcours relevaient, semble-t-il, autant de la curiosité que du désir de voir concrètement à quoi pouvait ressembler un parcours après la khâgne. Pour les enquêtés plus âgés, l'échange se basait davantage sur leur volonté de connaître les « résultats » de mon travail une fois terminé.

Dans tous les cas, l'entretien apparaissait aussi pour les enquêtés comme un espace de parole, un moment de réflexivité leur permettant de faire un point sur leur propre

32. Il m'a été permis de venir parler de ma recherche pour recruter des enquêtés dans deux lycées d'Île de France, deux lycées qui correspondent à des lycées du groupe « D » que j'ai constitué (très rares admissions aux ENS et peu d'admissions dans d'autres écoles, petits effectifs...). Ces interventions ont permis de recruter huit enquêté-e-s.

33. Marcelle HARDY, "Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission/résistance à la forme scolaire" in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, 1994, p. 16-124

34. « il est banal de souligner que la relation d'enquête s'appuie sur une asymétrie des rôles, ne serait-ce que parce qu'elle suppose que l'interviewer se donne le droit d'interroger l'autre » Didier DEMAZIÈRE, "L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens" in *Langage et société*, 2008, p. 15-35, p. 17, même si ici la situation n'était que rarement « redoublée par une dissymétrie sociale » Pierre BOURDIEU, "Comprendre", in *La misère du monde*, Cerle de la librairie, Paris, 1993, p. 903-939

35. Didier DEMAZIÈRE, "L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens" in *Langage et société*, 2008, p. 15-35

parcours ou de constater le chemin parcouru³⁶ : quelques enquêtés m'ont dit, en « off », à la fin de l'entretien, qu'ils avaient apprécié l'exercice comme étant un moment de retour sur soi. Lamia^{37 38} par exemple : « Non mais c'est des questions que je me serais pas posées en fait, c'est intéressant, ça permet vraiment de réfléchir à comment j'ai changé pendant l'année », ou encore Lilian³⁹ : « C'est vraiment très agréable, deux heures pour parler de soi, et puis ça permet de verbaliser des choses auxquelles j'avais déjà réfléchi, sur la lecture, la prépa et tout »⁴⁰.

Pour en revenir à la façon dont je me présentais aux enquêtés, hors des interventions en fin de cours, j'ai rapidement abandonné la dimension « institutionnelle » de mon appartenance pour plutôt accentuer le côté « étudiante », parfois en mentionnant mon statut d'ancienne khâgneuse mais pas systématiquement (la question m'était de toute façon assez rapidement posée une fois le premier contact fait).

Il est évident que l'entretien est une interaction sociale avec un statut particulier, mais elle n'en est pas moins une interaction où l'un et l'autre des protagonistes affichent des caractéristiques sociales qui le situent à tel ou tel point de la hiérarchie sociale : une fois assimilée l'idée que je ne gagnais rien, et même au contraire, à dissimuler ma connaissance indigène du groupe que j'étudiais, j'ai fait jouer lorsque cela me paraissait utile, mes différentes appartenances. Mais contrairement aux auteurs de *S'imposer aux imposants*⁴¹, qui « En tant qu'étudiants, apprentis-sociologues, possédant des propriétés inhérentes à cette triple position, [ont] été confrontés à des agents ayant d'autres propriétés, souvent contradictoires aux nôtres », mes caractéristiques sociales étaient le plus souvent très proches de celles de mes enquêtés. Le seul élément que je préférais ne pas dire immédiatement était le nom de mon ancien lycée, notamment dans les cas où j'avais le sentiment que cette information pouvait contribuer à établir une dissymétrie (ce qui se traduit par exemple dans la réaction de Lamia⁴² « Mais tu étais à quel lycée toi ? [Louis-le-Grand] Ah oui d'accord ! C'est pas la même chose là ! Tu dois nous trouver rigolos ! »).

D'une façon générale, une fois la décision prise d'entrer en contact directement avec les enquêtés et non pas en passant par les établissements – décision confortée par la mise en place plus rapide de la partie du terrain concernant les anciens étudiants – les entretiens se sont révélés plus faciles. Tout d'abord parce qu'un effet « boule de neige » s'est installé (même si les « sources » se tarissaient rapidement et que les non réponses ont été assez nombreuses), mais aussi parce que la parole des enquêtés, sauf exceptions sur lesquelles je reviendrai, était assez libre. Il faut très probablement voir là l'influence d'une posture très réflexive sur un sujet qui n'avait pas attendu mon intervention pour susciter des discussions au sein du groupe ou des réflexions personnelles. Ainsi, Solène⁴³ vient me voir à la fin de mon intervention dans sa classe pour me dire qu'elle est « partante pour un entretien » parce que c'est un « sujet très intéressant, dont [elle a] longuement discuté pendant les vacances avec une amie en prépa aussi »⁴⁴. J'ai d'ailleurs été souvent étonnée du recul par rapport à leurs

36. Il ne s'agit pour autant pas de dire qu'ils n'avaient pas mis en œuvre avant cette interaction aucun processus réflexif – au contraire même, comme je le mentionne plus bas, il était souvent évident dans nos échanges que les sujets abordés avaient déjà suscité chez eux des prises de recul. L'entretien est davantage un moment d'expression de cette réflexivité que le moment et le moyen de son élaboration.

37. Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

38. Journal de terrain, juin 2012

39. Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

40. Journal de terrain, décembre 2013

41. Hélène CHAMBOREDON et al., « S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien » in *Genèses*, 1994, 16, p. 114-132

42. Journal de terrain, juin 2012

43. Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

44. Journal de terrain, octobre 2013

pratiques de lecture ou de travail dont faisaient part mes enquêtés, et pas seulement ceux qui, plus âgés, avaient quitté la CPGE depuis quelques temps.

3 Facilité de la production d'un discours sur soi

Et de fait, contrairement aux jeunes sans diplômes de l'enquête sur les difficultés d'insertion professionnelle évoquée par Demazière⁴⁵, les enquêtés faisaient en général part d'une certaine aisance à produire un discours sur eux-mêmes – cela n'a pas empêché certains enquêtés d'exprimer une légère gêne quant à ce qu'ils étaient « censés dire ». Sans doute faut-il aussi voir là un effet de la position sociale occupée par la plupart des enquêtés : souvent conscients de provenir de milieux favorisés, et de suivre ou d'avoir suivi un cursus plus valorisé socialement que l'Université par exemple, insérés dans le domaine légitime – bien que selon leurs propres dires dévalorisé par rapport à d'autres – de la culture et de l'éducation, les enquêtés ne semblaient pas « craindre » l'absence de valeur de leur parole. Sans dire qu'ils étaient « conscient[s] [...] des déterminations internes et externes qui [les ont] poussés à agir comme [ils ont] agi, à penser comme [ils ont] pensé, à sentir comme [ils ont] senti »⁴⁶, les enquêtés ont apporté des discours qui reflétaient à la fois un retour sur leurs pratiques mais également sur la construction sociale de ces pratiques. Ils semblaient ainsi accepter facilement que leur expérience et leur regard sur leur expérience puisse être intéressants, qu'on puisse tirer de leur vécu et de leurs idées individuelles une meilleure connaissance du sujet. Être posés ainsi en producteurs d'un discours sur une expérience personnelle mais aussi sur une institution et sur une pratique culturelle valorisée ne leur posait apparemment donc pas de problème particulier.

Au vu des origines sociales et scolaires de la majorité des enquêtés, il n'est pas étonnant qu'ils aient présenté une certaine prédisposition à la production d'un discours sur eux-mêmes. C'est ce qu'expose B. Lahire dans *La raison scolaire*⁴⁷ : les dispositions réflexives, notamment en rapport avec le langage et ses règles, ne sont pas également distribuées et les enfants des classes moyennes et supérieures sont plus à même de prendre de la distance par rapport aux objets qu'ils étudient (ce que l'école attend d'ailleurs d'eux) et à produire des discours distanciés. La capacité à se prendre soi-même comme objet d'étude ne serait donc que le prolongement logique de cette disposition face à la culture de l'écrit⁴⁸. Ainsi, si « tout le monde ne partage pas, spontanément, le sentiment que sa vie "mérite" d'être racontée, c'est-à-dire aussi la croyance à la "valeur" de la "personne", la conviction de posséder un moi singulier, irréductible, etc. »⁴⁹ et que des refus d'entretien ont sans doute été motivés par ces raisons, ceux qui ont accédé à ma demande (et rappelons la surreprésentation des catégories les plus privilégiées) n'ont que rarement exprimé des doutes sur la valeur de leur expérience.

45. Didier DEMAZIÈRE, "L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens" in *Langage et société*, 2008, p. 15-35

46. Bernard LAHIRE, *Portraits sociologiques*, Nathan, Paris, 2002, p. 12

47. Bernard LAHIRE, *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008

48. A noter que certains enquêtés m'ont également parlé de pratiques d'écritures autobiographiques ou réflexives (notamment des journaux), une pratique elle-même inégalement distribuée (Bernard LAHIRE, "De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi" in *Sociologie et sociétés*, 2008, 40, p. 165-179).

On pourrait par ailleurs réfléchir à l'impact de l'étude du genre autobiographique et de la théorie littéraire sur ce genre – notamment les textes de Lejeune – sur la production de discours sur soi et son histoire, bien que selon Poliak « ceux qui ont [...] la meilleure connaissance du champ littéraire et des règles qui y ont cours, revendiquent souvent une écriture de fiction » (Claude POLIAK, "Manières profanes de « parler de soi »", 2002, p. 11)

49. idem, p. 7

Il est par ailleurs indéniable que celles-ci étaient restituées en leur donnant un sens, comme une histoire cohérente, renforcée par l'habitude des enquêtés de fréquenter des récits de vie, fictionnels ou non :

« On est sans doute en droit de supposer que le récit autobiographique s'inspire toujours, au moins pour une part, du souci de sens, de rendre raison, de dégager une logique à la fois rétrospective et prospective, une consistance et une constance, en, établissant des relations intelligibles, comme celle de l'effet à la cause efficiente ou finale, entre les états successifs, ainsi constitués en étapes d'un développement nécessaire. »⁵⁰

Et effectivement, nous le verrons, les façons de dire son histoire de lecteur et d'élève notamment sont marquées par l'idée d'une cohérence dans les parcours, de choix qui peuvent s'expliquer par des dispositions déjà-là que la mise en récit de sa vie permet de mettre en avant. Même si cela n'a pas préservé de « l'illusion biographique » les entretiens ont été commencés par des questions portant sur des pratiques actuelles plutôt que de faire démarrer les enquêtés à leur « débuts » de lecteurs. L'analyse des discours des enquêtés a ensuite demandé une analyse de la *mise en discours* (surtout s'agissant des récits des débuts de lecteurs⁵¹) afin de ne pas naturaliser les « carrières » et de les replacer dans des positions sociales objectives, d'autant que

« Dans le cas du récit biographique, toutes les informations portées par la description doivent sans doute le surcroît de signification qu'elles revêtent pour l'auditeur à une habitude de lecteur contractée par chacun à la lecture du récit de fiction, où les "épaississement" de la narration, la constitution de tout détail en "détail synecdochique" tendent à constituer en "élément fonctionnel", c'est-à-dire à rendre pertinente par rapport à l'intrigue, toute information portant sur le contexte et vice versa. »⁵²

Les dispositions des enquêtés (et de l'enquêtrice) ont donc probablement façonné les façons de dire et de considérer les pratiques et surtout leur évolution au long de la vie des individus : toutefois, il ne s'agit pas ici de se méfier des paroles des enquêtés, mais de souligner que les choix faits pour leur élaboration disent eux-mêmes quelque chose sur leur position et leurs dispositions littéraires.

4 Rapport enquêtés / enquêtrice : faible asymétrie

Mais il est aussi nécessaire de prendre en compte la situation d'enquête : au moment de l'entretien donc, les enquêtés savaient que j'étais étudiante en sociologie, de niveau doctorat (et, vu leurs origines sociales et/ou le milieu dans lequel ils évoluaient, ce n'était pas quelque chose qui leur était totalement étranger), mais également que j'étais, moi aussi, passée par une classe préparatoire littéraire. D'autres caractéristiques apparaissaient aussi clairement, mon genre, mon âge, et potentiellement quelques indices sur mes origines ou mon niveau social lisibles dans ma façon de parler, mes vêtements, etc. ; comme l'écrit Fournier⁵³ :

« Ce que l'enquêteur montre immédiatement, c'est [...] son appartenance sexuelle, son âge approximatif, sa corpulence, la couleur de sa peau. Il faut bien sûr ajouter

50. Pierre BOURDIEU, "L'illusion biographique" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, 62, p. 69-72, p. 71

51. Voir partie II

52. Jean-Claude PASSERON, "Biographies, flux, itinéraires, trajectoires" in *Revue française de sociologie*, 1990, p. 3-22, p. 6

53. Pierre FOURNIER, "Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur" in *Ethnographiques.org*, 2006, p. 6

ses vêtements, sa démarche, sa manière de se tenir qui "disent" son appartenance sociale, saisie au moins grossièrement, même si les enquêtés ont en tête que "l'habit ne fait pas forcément le moine". Viennent ensuite son accent et son registre langagier dès qu'il se met à parler. »

Or, mes caractéristiques étaient assez proches de celles de mes enquêtés. Mon âge d'abord me rapprochait d'eux : la moyenne d'âge des personnes que j'ai rencontrées est de 21,5 ans, l'enquêtée la plus jeune ayant seize ans, et le plus âgé trente ans. A ce critère d'âge s'ajoutait celui de la situation professionnelle : me présentant comme doctorante, j'étais identifiée comme étudiante, une situation proche de celle de la majorité de mes enquêtés. Onze d'entre eux exerçaient déjà une profession, mais qui restait souvent proche du domaine de l'enseignement, de la recherche ou plus globalement de la culture (deux seulement travaillent dans un autre domaine, le conseil)⁵⁴. Il est probable que cette situation ait contribué à donner une dimension relativement « banale » à ma démarche – un enquêté, docteur, enseignant en collège, m'ayant d'ailleurs signalé avant l'entretien qu'il en connaissait un peu le fonctionnement puisqu'il avait déjà eu l'occasion de répondre à une telle demande. Lors de l'entretien avec Océane, étudiante en sociologie, j'oublie même de me livrer aux explications habituelles sur le déroulement de l'entretien et ne m'en rends compte qu'après le début de l'échange. La dimension de genre, ensuite, nous rapprochait : j'ai interrogé trente huit femmes et onze hommes, un déséquilibre à l'image de la composition des CPGE littéraires⁵⁵.

Nous nous rapprochions, enfin, par notre situation sociale : une majorité d'entre eux est issue des classes supérieures ou des classes moyennes (quatre enquêtés viennent d'un milieu plus modeste, avec au moins un parent ouvrier et l'autre éventuellement employé), ce qui n'est pas étonnant au regard de la composition des CPGE littéraires⁵⁶.

Ces similitudes dans nos appartenances sociales n'effaçaient bien entendu pas toute gêne ou tout tâtonnement de la part des enquêtés : la plupart du temps, ils ne savaient pas exactement à quoi s'attendre et la relation sociale créée par l'entretien restait une relation « incongrue »⁵⁷. Quelques entretiens montrent des hésitations (« Je sais pas [quoi dire]... [...] je sais pas ce qu'il faut dire particulièrement sur ... ce que j'en ai pensé ? » Lucie ; ou Rosalie m'explique qu'au moment où nous faisons l'entretien – après les écrits du concours – elle ne lit plus vraiment, elle regarde surtout des films et qu'elle n'est donc pas sûre d'avoir beaucoup à me dire) quant à ce qui est demandé, mais peu apparaissent – pour l'enquêtrice du moins – comme des moments d'incompréhension. Dans deux cas l'entretien est plus difficile à « diriger » parce que l'enquêté – masculin dans les deux cas – revient de façon récurrente sur une vision de l'art (du théâtre dans un cas, du cinéma et de la littérature dans l'autre), avec une certaine réticence à aborder des aspects très pragmatiques de leur expérience (façons concrètes de lire les livres, par exemple). L'entretien n'est bien sûr pas inintéressant – il révèle d'ailleurs une certaine position par rapport à la culture et aux discours produits sur elle – mais fait état d'une relative résistance à l'exercice. Un de ces enquêtés, Yohan, me montre d'ailleurs dès le début qu'il ne compte pas se plier à ce qu'il pense être le cadre de l'entretien : il arrive en retard au point de rendez-vous (en bas de chez lui) et me dit « Ah oui, je suis en retard, enfin, c'est absolument pas grave, mais j'étais en train d'écrire, je pouvais absolument pas arrêter »⁵⁸. Toutes les interactions enquêtrice / enquêté-e ne se sont donc pas déroulées de la même façon, mais en général nos situations

54. Voir tableaux en annexe page 548

55. Voir chapitre 1, partie I

56. Voir chapitre 1, partie I

57. Pierre FOURNIER, "Le sexe et l'âge de l'ethnologue : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur" in *Ethnographiques.org*, 2006, p. 8

58. Journal de terrain, septembre 2012

assez proches établissaient une atmosphère de connivence plutôt que de méfiance qui aboutirait à un discours plus « surveillé ».

En revanche, l'entretien avec Adélaïde fait figure d'exception dans mon corpus et m'a permis de prendre la mesure de cette relative homogénéité dans la relation avec les enquêtés : cette étudiante d'hypokhâgne est âgée de seize ans au moment où nous nous rencontrons. Je l'ai contactée par le biais d'une étudiante de khâgne de son établissement qui a bien voulu servir de « reli » pour moi en récoltant des adresses mails. Dans un premier mail groupé, j'explique rapidement ma démarche en précisant que je souhaite les rencontrer pour « un entretien » où « nous parlons de vos lectures, de la prépa... Rien de compliqué ! ». Adélaïde me confirme donc sa volonté de participer à l'enquête en me précisant toutefois : « je dois avouer que je me demande ce que je pourrais bien raconter dans l'entretien. ». Je tente de la rassurer (en lui disant que je lui poserai quelques questions pour « l'inspirer » et que tout ce qu'elle pourra dire m'intéresse de toute façon) et nous convenons d'un rendez-vous. Elle est très gênée au début de l'entretien, et si elle semble un peu plus à l'aise sur la fin, l'entretien est assez court, il m'est difficile de lui faire expliciter ses réponses. J'ai le sentiment qu'elle a l'impression d'être en situation d'examen : elle me dit d'ailleurs, avant de commencer l'entretien, que « c'est assez impressionnant »⁵⁹ (j'ignore si elle est habillée différemment les autres jours mais elle porte ce jour-là une veste de tailleur noir, ce qui m'étonne : a-t-elle compris « entretien » comme « entretien d'embauche » ?) et elle répète fréquemment mes questions pour voir si elle les a bien comprises. Malgré mes tentatives pour la mettre à l'aise – le café choisi, un bar bruyant, n'aide pas – l'entretien est, je le note dans mon journal « laborieux ». En revenant sur cette expérience, je constate que notre différence d'âge, ajoutée à un possible malentendu sur notre échange et sur mon rôle a sans doute abouti à une relation dissymétrique où Adélaïde a en quelque sorte rempli les « blancs » qu'il pouvait y avoir dans le contrat de l'entretien⁶⁰, me plaçant dans une situation proche de celle de ses enseignants. J'avais pris l'habitude de lancer une plaisanterie au début des entretiens avec les étudiants en leur disant que, pendant notre discussion, je prendrai parfois des notes, faisant là un parallèle avec la situation de la « khôlle » pour la mettre à distance (cherchant ainsi sans doute à renforcer l'impression de connivence) : dans les autres entretiens, cette plaisanterie avait l'avantage de détendre l'atmosphère en explicitant mes façons de faire à des enquêtés habitués à être jugés dans une situation de face à face avec un enseignant. Dans le cas d'Adélaïde, elle semble avoir déjà fait ce parallèle avant que je ne tente de le désamorcer, et la différence d'âge plus importante que pour d'autres enquêtés ne me permet pas de sortir réellement de cette configuration.

Mais somme toute, j'avais le plus souvent face à moi des femmes, de mon âge, présentant des caractéristiques sociales assez similaires, qui faisaient ou avaient fait des études proches de mon champ de compétences. La situation d'entretien n'était donc pas particulièrement dissymétrique : les positions de mes enquêtés dans l'espace social étaient souvent proches de la mienne. Bien entendu des effets propres aux caractéristiques de certain.e.s enquêté.e.s pouvaient faire « pencher la balance » dans un sens plutôt que dans un autre, et le fait de demander à quelqu'un qui, en général, ne nous connaît pas, de confier une partie de sa vie et de ses ressentis représente une « anomalie »⁶¹. Mais l'inscription des enquêtés dans un monde proche du monde académique – parce définis et se définissant comme étudiants, ou ayant fait des études, côtoyant dans leurs lectures, leurs cursus, leurs vies professionnelles et leurs sociabilités – a paru normaliser cette anomalie. Les écarts d'interprétations étaient donc rares, et si parfois les

59. Journal de terrain, juin 2013

60. Pierre FOURNIER, « Le sexe et l'âge de l'ethnologue : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur » in *Ethnographiques.org*, 2006

61. Didier DEMAZIÈRE, « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens » in *Langage et société*, 2008, p. 15-35, p. 20

enquêtés posaient des questions sur « la suite » de l'enquête, en général en « off », il m'a paru s'agir davantage de curiosité plutôt que d'un doute sur la valeur de ce qu'ils pouvaient m'apporter ou sur le but et l'intérêt de mon travail.

Aux caractéristiques sociales proches venait, bien entendu, se rajouter une expérience commune, celle de la classe préparatoire. Les enquêtés, lorsque nous nous voyions, et au moment où nous commençons l'entretien, savaient que j'étais passée par une classe préparatoire, sans savoir forcément laquelle, ni quand. Pendant et en marge des entretiens avaient lieu des comparaisons de nos expériences. Soit clairement explicitées (après l'entretien, on demandait quelle avait été mon expérience, et si c'était celle-ci qui avait inspiré ce sujet), soit faisant de petites incursions dans le discours (« tu sais », « enfin tu vois », « je sais pas comment c'était pour toi mais... »), ces comparaisons faisaient état de notre appartenance mutuelle à un groupe non clairement institutionnalisé, celui des personnes qui sont « passées par là ». Groupe non-clairement institutionnalisé, parce qu'il n'existe pas à proprement parler de rassemblement d'anciens étudiants d'hypokhâgne et de khâgne, comme il peut exister des associations d'anciens élèves des grandes écoles par exemple (ayant, au-delà d'une fonction symbolique, une fonction de mise en réseau importante au niveau professionnel). Il existe quelques associations d'anciens khâgneux, propres aux établissements⁶², mais pas de réseau formel d'étudiants passés par les CPGE littéraires. Mais il semble exister une certaine « culture khâgneuse »⁶³ : période d'apprentissage intense, de nouvelles sociabilités, de rencontre avec de nouvelles pratiques et représentations, bref, moment de socialisation important, les années de CPGE sont pour les individus un passage marquant dans l'élaboration de leurs appartenances. Restant souvent en contact avec des amis de prépa une fois la formation terminée, ils continuent d'évoluer dans un milieu où le fait d'avoir fait une CPGE littéraire n'est pas une exception⁶⁴. Sans dire que les individus se rattachent tous et de façon univoque à leur expérience de la classe préparatoire, sans non plus dire qu'ils la désignent comme l'expérience fondatrice de leur vie (personnelle, intellectuelle...), elle apparaît pour beaucoup comme un moment charnière, alors qu'ils sont en train de la vivre ou *a posteriori*. Cette culture faite de références communes à l'intensité du rythme, à l'absence de « vie sociale », mais également à la place du livre et de la lecture ou encore à certains auteurs récurrents est présente dans la littérature⁶⁵ mais circule également sous d'autres formes, notamment sur Internet⁶⁶. Sans dire que tous les étudiants passant ou passés par une CPGE littéraire s'y reconnaissent, l'expression

62. Association « Khâgne 42 » par exemple

63. Une idée développée également par Blanchard, Marianne BLANCHARD, *Les "nouveaux khâgneux" : enquête sur une classe préparatoire "de proximité"*, mém.de mast., Université Lyon 2, 2008

64. Ce qui a d'ailleurs facilité la recherche d'enquêtés « anciens khâgneux », effet boule de neige aidant

65. En effet les khâgnes ne visent pas à former des écrivains comme les Beaux-arts des artistes plasticiens mais les dispositions de ces étudiants les prédisposent à le devenir ; quelques exemples : Louis PORCHER, *Une élite en préparation : une classe de khâgne en 1957-1959*, l'Harmattan, 2012 ; André SERNIN, *L'Apprenti Philosophe, roman d'un khâgneux*, Nouvelles éditions latines, 1954 ; Thibault de SAINT-POL, *N'oubliez pas de vivre*, Le livre de poche, 2006 (sur les khâgnes B/L) ; Jean-Marc PARISIS, *Le Lycée des artistes*, Grasset, 1992.

Il s'agit parfois de simples passages dans les œuvres, ainsi dans Agnès DESARTHE, *Comment j'ai appris à lire*, Stock, 2013 ou Serge DOUBROVSKY, *Fils*, Folio, 2011 [1977], mais d'autres écrivains « khâgneux célèbres », sont souvent passés par des établissements archétypaux du Quartier Latin : Sartre, Senghor, Althusser...

Quelques essais autour des CPGE littéraires reprennent également la terminologie « indigène » : J.-C. SIRINELLI, "La Khâgne", in *Les lieux de mémoire*, Gallimard, Paris, 1986 ; J.-P. FAGUER, *Khâgneux pour la vie : une histoire des années soixante*, La documentation Française, Paris, 1995 ; A. LE GALLO, « "Khâgne 1990" Comment lisent les khâgneux », *Le Débat*, 1995/4 num 86, p. 67-74. ; ou encore, dans un autre registre, LAFONT, L. *Misère et décadence des grandes écoles, confessions d'une khâgneuse atterrée*, Gawsewitch, 2013.

Notons enfin que j'utilise également le terme de « khâgneux » ainsi que d'autres formulations relevant de l'argot de la CPGE : khôlle, carré et khûbe notamment.

66. Un groupe Facebook, par exemple, se nomme « Toi aussi tu es en prépa si... », avec des propositions liées au travail de lecture comme : « - Toi aussi, quand on te demande d'apprendre le dictionnaire par coeur, tu ne dis pas "pourquoi ?" , mais "pour quand ?" - Toi aussi, tu as créé des fiches plastifiées pour pouvoir réviser... même sous la douche [...] - Toi aussi, tu te fixes des objectifs chimériques tels que d'arriver en une journée à faire une version d'anglais, une dissert d'histoire, une colle de géo, et fichier tout le XX^e siècle ».

de ces topoï de l'expérience préparatoire (qui participe des « légendes noires » comme des « légendes dorées » qu'évoque Darmon⁶⁷ sont autant de possibilités de trouver un terrain commun avec les enquêtés.

5 Entre-soi et connivence

Il était donc clair, pendant l'entretien, que les enquêtés n'avaient pas à expliquer constamment le fonctionnement de l'institution, puisque j'en avais une connaissance « indigène » relativement actuelle – relativement, puisque les étudiants ayant passé le concours après 2009, après la réforme de la BEL⁶⁸, ont eu à faire à un système différent de celui que j'ai connu. Cette connaissance « de l'intérieur » du terrain apportait donc un certain confort dans l'entretien, puisque les enquêtés pouvaient entrer directement dans la relation de leur vécu personnel et l'exposition de leurs points de vue. On aurait pu craindre que l'absence de besoin d'explicitier certains aspects de l'expérience préparatoire n'empêche la verbalisation des pratiques : les enquêtés auraient pu penser que, puisque j'avais suivi un chemin similaire, il n'était pas nécessaire de me faire part, de façon très pragmatique par exemple, de leurs façons de travailler (organisation temporelle du travail, réalisation de fiches en parallèle de la lecture, utilisation de « stabilos » pour surligner les passages clés d'un ouvrage...). Or, même si comme je l'ai dit au sujet de Yohan cela pouvait être moins évident pour certains, les enquêtés se sont livrés assez facilement à un retour descriptif de leurs pratiques, ne considérant pas que la façon dont ils travaillaient était la même que « tout les khâgneux ». Par ailleurs, l'idée que les méthodes de travail sont personnelles et que chacun les construit à sa mesure et selon ses préférences est souvent évoquée : la prépa est un moment où l'on construit des méthodes de travail, c'est quasiment un lieu commun dans les discours, mais il s'avère que l'on y construit avant tout *ses* méthodes de travail⁶⁹.

J'ai également fait le choix de ne pas demander systématiquement d'explicitation pour justement ne pas briser l'impression « d'entre-soi » pendant les entretiens. Il aurait en effet paru absurde que je demande la définition de certains termes ou certaines façons de faire alors que j'étais censée les maîtriser, donnant à l'échange un caractère artificiel quand je souhaitais me placer davantage sur un registre de complicité. Toutefois, cette idée que s'instaurait une certaine connivence entre l'enquêté et moi puisque nous « savions » l'un et l'autre de quoi nous parlions a parfois gêné l'approfondissement de certains points⁷⁰.

La dynamique de cet entre-soi passait beaucoup par des références, pouvant être faites sur le ton de l'humour, à des aspects archétypaux de la classe préparatoire, et se traduit dans les retranscriptions d'entretiens par les nombreuses notations de rires conjoints de l'enquêté et de l'enquêtrice : « l'engagement du sociologue se traduit aussi sur un plan émotionnel (pouvant se traduire par exemple par l'humour ou le rire) »⁷¹. Ces échanges tournaient notamment autour de deux thèmes :

Plus récemment, un « article » (que j'ai d'ailleurs repéré parce qu'il circulait abondamment dans le cercle de mes connaissances anciens khâgneux) faisait état de « 29 signes que vous avez fait une prépa littéraire » (<http://www.buzzfeed.com/bullo/29-signes-que-vous-avez-fait-une-prepa-litteraire-121cn#.vt5L9R0j60>), l'un de ces signes étant « Durant vos premiers mois d'hypokhâgne, vous vous êtes ruiné(e) en bouquins, avant de vous rendre compte qu'ils ne vous serviraient à rien. »

67. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013

68. Voir chapitre 1, partie I

69. Voir notamment chapitre 7, partie III et chapitre 8, partie III

70. F. Bajard décrit également les « revers » possible d'enquêter sur un terrain dont on est familier (il s'agit pour elle du milieu des céramistes auquel appartiennent ses parents), dont celui d'omettre certaines questions en craignant de rompre la dynamique de connivence de l'entretien. Flora BAJARD, "Enquêter en milieu familial" in *Genèses*, 2013, 90, p. 7-24

71. Pascal FUGIER, "Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques" in *Revue d'Interrogations ?*, 2012

1. Le fonctionnement du système préparatoire et surtout le poids qu'il a sur la vie (sociale, amicale, intellectuelle, amoureuse...) des individus.

« Tu te fais quelques amis en prépa... enfin t'es lié avec ta classe mais y'a vraiment deux trois personnes avec qui tu échanges tes fiches et tu rigoles un peu... et comme la prépa te retire l'intégralité de ta vie sociale (rires), j'ai eu un peu de mal à m'adapter... ! et ben tes amis de terminale ils te lâchent... »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

« Les fêtes de classe, j'ai testé et pff j'ai abandonné (rires) , et puis aussi le côté, tu sais, comme on a peu de temps pour gérer sa vie sociale, le temps que j'ai je préfère le consacrer à des gens que je veux vraiment voir, cette vie personnelle à laquelle t'as pas forcément le temps de te consacrer et du coup quand t'as quelque temps tu veux pas forcément le donner à des gens avec qui tu partages pas grand-chose. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

Sans trop chercher à contrôler mes réactions, ces moments étaient l'occasion pour moi d'acquiescer aux propos de mon interlocuteur ou interlocutrice, sans avoir à le faire verbalement ni à me lancer dans un échange d'anecdotes (même si cela a pu arriver en marge des entretiens). Ayant parfois affaire à des discours qui me ramenaient de façon très nette à ma propre expérience, rire avec l'enquêté permettait d'accentuer l'atmosphère d'entre-soi en montrant que nous partagions cet aspect du vécu préparatoire. Cela était plus particulièrement le cas lorsque les enquêtés étaient passés par le même établissement que moi, dont je connaissais donc les « rouages ». Par exemple, Axelle s'appose elle-même l'étiquette des « virés », les étudiants qui ne sont pas pris en khâgne dans le lycée de leur hypokhâgne « La plupart de mes amis ont été virés aussi, on était les plus cools donc on s'est fait virer (rires)! Non pas du tout mais... Y'a vraiment un écumage, vraiment, y a quinze personnes par classe qui sont parties [...] » : cette qualification, faite sur le ton de la plaisanterie, révèle la pression souvent plus forte en première qu'en deuxième année dans certains établissements, que j'ai également connue.

2. Des références à des ouvrages souvent utilisés ou mentionnés, dont la lecture est jugée « indispensable » par les enseignants ou dont il est fait une utilisation intensive.

La référence à Proust et *A la Recherche du temps perdu* – d'ailleurs souvent désignée simplement par « La Recherche » revient par exemple dans quelques entretiens, comme ici avec Rosalie : « Et finalement tu te contentes de lire des résumés et de retenir trois quatre phrases et de tourner autour du pot, de frimer avec en mode, j'ai lu tout Proust, mais... (rires) ». « Avoir lu tout Proust » apparaît comme une référence ironique à une connaissance extensive de la littérature française, même dans ses œuvres réputées longues et inaccessibles, des lectures peu réalisables en prépa. Ainsi, lire *A la recherche du temps perdu* peut être considéré comme une demande fantaisiste de la part d'un enseignant : « en fin d'année le prof a craqué son slip et nous a demandé de lire quasiment l'intégralité de *La recherche du temps perdu* en un mois, donc j'ai fait... "non" »⁷² mais aussi représenter un défi pour « après », comme pour Charlotte qui avait prévu cette lecture à la fin de sa khâgne, avec des camarades de promo. Là aussi, cette référence – à la fois ironique et représentant une sorte d'idéal de la culture lettrée – ne m'était pas étrangère puisque nous en usions également lorsque j'étais en CPGE (comme il est probable, bien entendu, qu'un étudiant de Lettres à l'Université y soit familier).

72. Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

Une autre référence récurrente est celle faite au Lagarde et Michard : manuel de littérature, « anthologie par excellence »⁷³ qui regroupe des extraits de textes de la littérature française, classés par ordre chronologique (un tome « Moyen-Âge » puis un tome par siècle) et accompagnés de reproductions iconographiques mais également d'explications de textes, c'est une référence régulièrement mobilisée dans les discours des enquêtés. Là aussi, l'explicitation ne me semblait pas nécessaire puisque le Lagarde et Michard a accompagné cette partie de ma formation, les enseignants ayant l'habitude de le conseiller comme de le mettre à distance comme étant une lecture qui permettait de combler rapidement et facilement des lacunes mais pas d'accéder à une véritable réflexion sur les œuvres. Ce passage de l'entretien réalisé avec Aliénor montre bien cette connivence s'appuyant sur une référence commune, mais également, comment celle-ci a pu occulter le besoin d'approfondir en quoi, justement, le Lagarde et Michard est une référence incontournable mais pourtant dévalorisée :

« [**>Question**] : Et tu te servais de... d'anthologies... en français....

[**>Réponse**] : Tu veux dire le Lagarde et Michu ?

[**>Question**] : Par exemple ! Un petit surnom ?

[**>Réponse**] : Ouais on disait toujours le Lagarde et Michu. Ouais, fin vite fait quoi. Plus pour me cadrer au niveau chronologie quoi, après... tu connais le Lagarde et Michard quoi c'est... Je veux dire les commentaires c'est quand même... un peu daté quoi (rires) ! »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

Enfin, comme pour les références au fonctionnement des CPGE, les références communes devenaient même des sortes de « private jokes » entre l'enquêté et l'enquêtrice. Par exemple, Axelle me parle des ouvrages qu'elle a lus en histoire, en mentionnant un auteur en particulier, qui se trouve être également un enseignant d'histoire de l'établissement, que nous avons eu toutes les deux :

« [...] les livres d'histoire, ça a été plus ou moins un échec.

[**>Question**] : C'était quoi ?

[**>Réponse**] : Le Démier, la France du XIX^e, et les bouquins de L... (rires) je veux dire, faut bien qu'il se fasse son salaire. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Par ailleurs, certains ouvrages étaient désignés par leurs auteurs uniquement – parfois avec un article comme ici « le Démier » ou plus loin « le Albertini » – faisant appel à un référentiel commun, par exemple ici avec les grammaires grecques :

« [**>Question**] : Je vois [dans la bibliothèque] que tu as la grammaire de Bertrand !

[**>Réponse**] : Oui, elle est trop bien ! J'avais commencé avec Allard et Feuillat et Ragon et je comprenais pas tout, et là tout s'illumine avec Bertrand. Surtout que j'ai commencé le grec en hypo donc c'est pas forcément évident, enfin je pense que ça t'a fait à peu près pareil non ? (rires). »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

Ce terrain commun de références touchant à l'enseignement reçu en CPGE accentuait ainsi l'« entre-soi » des entretiens – comme elle posait, en filigrane, la question de l'existence d'une « communauté de khâgneux ». Si bien sûr il est possible de mener

73. Site de la collection : <http://www.editions-bordas.fr/collection/701/223/1334>

une recherche sur les classes préparatoires sans avoir fait de classe préparatoire⁷⁴, ce qui amènerait à construire une posture de recherche différente mais non moins bonne, cette connaissance de mon milieu d'enquête a pu amener les enquêtés à parler avec une certaine aisance. Le milieu des CPGE étant comme dit plus haut régulièrement mis sur le devant de la scène (projets politiques de réformes sur le statut des enseignants (2013) ou sur les conditions d'accès (2014) pour les plus récents, et leur traitement médiatique), un enquêteur non familier de l'institution aurait peut-être été confronté à un discours plus axé sur la « défense » du système des CPGE. Si les discours ont été globalement des discours favorables à ce système, il n'était pas rare qu'émerge une dimension critique (aspect élitiste de la formation, impression de coupure avec le « monde réel », stress important, etc., qui sont finalement les critiques les plus souvent adressées aux classes préparatoires). On peut penser que la connivence s'installant entre les enquêtés et l'enquêtrice permettait de partager un discours qui n'avait pas besoin de se faire au nom d'un groupe qu'il faudrait défendre (même s'il est arrivé que les enquêtés mentionnent les critiques faites au système). L'image de l'enquêteur est « d'emblée produite par son interlocuteur, qui lui attribue des intentions, qui interprète son argumentaire, et qui agit à son égard en conséquence »⁷⁵, et au-delà de ce que j'ai pu dire de l'enquête ou de mes appartenances diverses, les indices donnés volontairement ou non sur ma position avant et pendant l'entretien ont amené les enquêtés à me considérer apparemment comme quelqu'un qui pourrait appartenir à leur cercle de relation. Sans dire que la situation d'entretien a été totalement effacée au profit d'une discussion libre – ce serait tout simplement faux – la relation qui s'est établie avec les enquêtés n'était pas seulement une relation de chercheur à informateur mais aussi de pair à pair : j'étais à la fois venue chercher leur parole, leur proposant un espace leur permettant de « vérifier[r] [leur] capacité à être doté d'une identité clairement identifiable et digne d'intérêt »⁷⁶, et à la fois finalement assez semblable à n'importe quelle relation qu'ils auraient pu nouer au gré de leurs sociabilités habituelles⁷⁷. Ces deux aspects n'étaient toutefois pas simultanés comme peuvent l'être le statut de musicien et sociologue⁷⁸, ou de fille de céramiste et sociologue⁷⁹ : j'ai été khâgneuse puis chercheuse. Sans dire que l'un découle de l'autre, il n'y avait là rien de surprenant, et mon implication ayant eu lieu davantage quelques années auparavant les deux statuts étaient moins en concurrence que dans les recherches citées.

Néanmoins, je ne pouvais pas non plus prétendre à une connaissance totale du milieu sur lequel j'enquêtais. Tout d'abord parce que l'expérience des enquêtés, toute ressemblante qu'elle soit, n'était pas semblable en tout point à la mienne, entre autres parce que je n'ai connu qu'un seul établissement, avec son fonctionnement et sa position spécifique dans le marché des CPGE. Ensuite, si cela ne change pas fondamentalement le déroulement des années de classe préparatoire, les enquêtés ne préparaient ou n'avaient pas préparé le même concours que moi, ce qui joue un rôle dans la hiérarchie des disciplines et donc des lectures et des auteurs récurrents. D'autant plus qu'au

74. Comme je l'ai « découvert » lors de la création du groupe de travail interdisciplinaire « CPGE et GE », au sein duquel R. Dejours, par exemple, a apporté son travail doctoral en psychologie sur les CPGE et les grandes écoles, sans qu'elle-même ne soit passée par une telle formation (Roxane DEJOURS, « Travail, corps et défenses dans les classes préparatoires des grandes écoles » in *Champ psy*, 2014, 65, p. 85-107. Au demeurant, en sociologie, pour citer trois des principales recherches sur le sujet, *Noblesse d'état* de P. Bourdieu, *Classes préparatoires, la fabrique d'une jeunesse dominante*, de M. Darmon et *Les bons élèves* de Y. Dutercq et C. Daverne, il est à noter que tous ces auteurs ont eux aussi fait une CPGE.

75. Didier DEMAZIÈRE, « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens » in *Langage et société*, 2008, p. 15-35, p. 19

76. Jean-Claude KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris, 2011, p. 62

77. Pour trois enquêtées, une ancienne connaissance de promo, la compagne d'un ancien camarade de CPGE de mon conjoint et la camarade de promo d'une amie, cela était, d'ailleurs, effectivement le cas.

78. Damien TASSIN, « À la fois sociologue et musicien : retour sur une enquête de terrain » in *Volume !. La revue des musiques populaires*, 2005, p. 11-24

79. Flora BAJARD, « Enquêter en milieu familial » in *Genèses*, 2013, 90, p. 7-24

moment où je commençais mon enquête était consolidée la mise en place de la réforme dite de la « BEL »⁸⁰, donnant lieu à de nouveaux programmes, de nouvelles épreuves, etc., dont j'étais relativement ignorante. Et bien entendu, bien que partageant un certain nombre de références littéraires ou d'auteurs universitaires avec mes enquêtés, il en restait un grand nombre que je ne connaissais pas. La retranscription quasi intégrale des entretiens m'a permis ainsi de remettre en cause ma connaissance « indigène » du milieu et de me rendre compte que si je partageais une partie de l'expérience des enquêtés, ce n'était certes pas la totalité, puisque je ne parvenais parfois pas à identifier le nom de certains auteurs qui m'étaient totalement inconnus.

6 Garder une distance

Ces moments où les enquêtés redevenaient également des informateurs privilégiés sur le fonctionnement de l'institution et pas seulement des individus livrant leur expérience individuelle me permettaient également de me rappeler à la vigilance nécessaire pour ne pas projeter mon vécu sur celui de mes enquêtés. Après un des premiers entretiens, réalisé avec Delphine, passée par un lycée aux caractéristiques proches de celui de ma CPGE, j'écrivais ainsi sur mon journal de terrain « Expérience très proche, attention réflexivité ! » : au cours de l'entretien, et cela s'est reproduit ensuite, j'avais pensé à plusieurs reprises « j'aurais pu dire la même chose ». Ce rapprochement fréquent me semblait présenter un certain risque pour l'« objectivité » de mon enquête – d'autant que, comme je l'ai dit, l'acceptation de la dimension personnelle de mon sujet n'a pas été immédiate.

Il importait donc durant les entretiens – mais également par la suite, dans leur analyse, même si le matériau était un peu « refroidi » – de tenter de garder une certaine distance, un recul et de rester autant que possible dans mon rôle de sociologue. Toutefois, notamment dans les moments où les enquêtés faisaient part de ressentis difficiles ou de sentiment de colère – même si je n'ai pas eu à faire face à des situations de grande souffrance – il m'était difficile de ne pas retrouver certains jugements très critiques que j'ai pu avoir envers le système des classes préparatoires. Il était important de maîtriser ces réactions, même si je ne privais pas d'une posture empathique comme celle dont parle Kaufman pour le moment de l'analyse mais que j'adoptai également durant les entretiens :

« Entrer à fond dans une histoire de vie ne peut se faire sans vibrer à l'unisson de l'informateur ; l'analyste doit se laisser aller pour mieux comprendre. Lors de l'investigation du matériau, c'est très souvent qu'on est frappé, choqué, ému par une situation, que l'esprit est mis en éveil. »⁸¹

J'ai considéré que dans une certaine mesure, le renoncement à une totale « neutralité » n'était pas totalement aberrant puisque cette attitude permettait de donner des « repères [à l'enquêté] pour développer son propos »⁸²

Les enquêtés m'ont par ailleurs parfois demandé avant l'entretien ce que j'avais pensé de ma prépa – je leur expliquais généralement que je préférais ne pas trop en dire avant l'entretien et nous en discutions ensuite (ce qui, sans doute, disait déjà « quelque chose »). Ce que je disais ou laissais voir de mon avis sur la CPGE, moins à la fin du terrain lorsque mon appréhension de l'objet était moins personnelle et plus générale, a sans doute eu un impact sur la façon dont m'en ont parlé les étudiants et anciens étudiants. Viry décrit ce processus : menant pour sa thèse de doctorat les entretiens

80. Voir chapitre 1, partie I

81. Jean-Claude KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris, 2011, p. 75-76

82. idem, p. 52

avec des enseignants chercheurs, donc des individus dont elle partage une partie de l'expérience et des références, elle note qu' « il est probable que le sentiment d'avoir une proximité avec l'histoire de l'interviewé engendre une certaine complicité qui est sans doute moins prononcée lorsque la distance sociale entre les deux interlocuteurs est visible et ressentie »⁸³.

Au final, il arrivait, surtout avec des étudiants encore en CPGE ou sortis depuis peu, de projeter ma propre expérience en pensant également que l'entretien allait leur permettre de dépasser leur expérience (et ce qu'elle pouvait avoir de négatif), et donc de faire ce que j'essayais de faire, entre autres, avec ce travail. Il a fallu s'efforcer de sortir de cette vision plus « thérapeutique » que sociologique de l'entretien (même si méthodologiquement les deux ne sont pas sans rapport). Certains entretiens ont été marquants dans ce processus, par exemple celui avec Aliénor qui, au début de l'entretien a posé clairement sa position :

« Et bon ... je suis peut-être une des rares à avoir adoré ma prépa donc... C'est vraiment la meilleure année pour moi !

[Puis, devant mon insistance :]

[>Question] : Ca a pas été dur...

[>Réponse] : Ca a été dur ouais ! Mais j'ai vraiment aimé ça. Parce que ... j'ai gardé pas mal d'amies de prépa et pour elles c'était vraiment plus dur. Moi je l'ai très bien vécu. Je l'affirme. Je l'assume (rires). »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

Ici l'enquêtée – d'ailleurs individu doté du pouvoir de refuser une orientation de la part de l'enquêteur et pas statue de cire que l'enquêteur façonne à son image – affirme le caractère positif de son expérience, en remarquant qu'elle exprime là, peut-être, une position marginale, et ce malgré mon intervention.

La façon dont s'exprimait mon expérience à travers la conduite des entretiens me paraît intéressante à analyser également parce qu'elle révèle ce rapport paradoxal à l'expérience préparatoire que construisent les étudiants : à la fois expérience difficile et moment intense de découvertes et d'apprentissages. Ce discours est récurrent chez les enquêtés et participe d'une vision très « convenue » de la classe préparatoire : interroger cette redondance peut permettre de donner une explication à la valeur donnée à cette formation, faisant figure d'épreuve, ce qui se répercute dans la perception de certaines lectures, laborieuses, difficiles, mais qui permettent de dire que l'on y a « survécu », qu'on a acquis une certaine force dans le fait de se soumettre à l'épreuve⁸⁴. Delphine, alors qu'elle range ses affaires et s'apprête à partir dit ainsi « On sait pas pourquoi on fait ça en fait, on sait pas pourquoi on tient. C'est pas du sado-masochisme

83. Laurence VIRY, *Le monde vécu des universitaires ou La république des égés*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2006, p. 56

84. Une épreuve qui, selon Bourdieu, fait figure de rite initiatique pour confirmer son appartenance sociale :

« C'est ce qui fait que tous les enseignements d'"élite" tendent à prendre la forme d'une initiation. Ces enseignements charismatiques ne peuvent mener à la seconde naissance par laquelle le novice "promis aux plus hautes destinées" (celle d'homme accompli ou de guerrier dans les sociétés archaïques, celle de roi dans une monarchie, celle de dirigeant dans des sociétés technocratiques, etc.) devient ce qu'il est, réalise son essence supérieure, que s'ils parviennent à confirmer en lui définitivement cette "haute idée de lui-même" qui lui est inculquée dès la naissance ou, lorsqu'il est issu d'"humbles" ou de "modestes", à obtenir de lui la metanoïa, la conversion de toute la vision de soi et du monde et, par là, de toute la conduite, qui le conduit à assumer une nouvelle identité. »

Pierre BOURDIEU, "Épreuve scolaire et consécration sociale" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, 39, p. 3-70, p. 46

c'est... je sais pas. On a commencé alors il faut finir. Mes amies à la fac me demandaient souvent pourquoi je m'infligeais ça. Je sais pas. Personne peut expliquer. »

« Retourner en prépa » impliquait donc de se confronter de nouveau à une expérience passée : c'est à partir de celle-ci que j'ai construit ma posture de départ, faisant des choix qui ont pu freiner mon entrée sur le terrain. Toutefois, pour la suite de l'enquête et notamment dans le déroulement des entretiens, la familiarité avec le terrain d'enquête s'est plutôt révélée être un facilitateur, tout comme l'a été l'aisance des enquêtés à produire un discours sur leurs pratiques et leurs représentations.

III COMPOSITION DU CORPUS ET UTILISATION

1 Corpus

Au final, le corpus est constitué de quarante neuf entretiens semi-directifs⁸⁵ : 30 ont été réalisés auprès d'étudiants qui étaient en hypokhâgne ou en khâgne et 19 avec d'anciens étudiants, ayant quitté la CPGE (depuis quelques semaines à 11 ans)⁸⁶. En interrogeant également des individus sortis de la CPGE, l'idée était de pouvoir interroger la poursuite des carrières de lecteur et d'élèves (mais aussi, les carrières professionnelles) après la classe préparatoire, de façon à voir comment les habitudes lectorales pouvaient être mobilisées ou non après cette expérience ; il s'agissait également de voir comment étaient reconstruits avec le recul – plus ou moins important – le déroulement de cette expérience et l'importance que les enquêtés lui accordaient eux-mêmes⁸⁷. Menés en adoptant une posture compréhensive⁸⁸ : il s'agissait là de m'adapter au maximum au discours des enquêtés sans trop « coller » à ma grille d'entretien, pour amener les enquêtés à me parler autant du sens qu'ils donnaient à leurs pratiques que de leurs pratiques⁸⁹. La grille d'entretien⁹⁰ a été davantage considérée comme un outil construit avant les entretiens, permettant de mettre au clair tous les aspects du sujet que je souhaitais faire aborder aux personnes interrogées. Lors des entretiens je me contentais plutôt d'un « canevas d'entretien » qui « relève du "pense-bête" personnel, qui permet, tout en respectant la dynamique propre d'une discussion, de ne pas oublier les thèmes importants »⁹¹. Ces thèmes étaient consignés ainsi :

1. l'histoire de lecteur (apprentissage de la lecture, place des parents dans la construction du soi-lecteur, évolution des goûts, influence de l'école et rapport à celle-ci...);

85. Deux entretiens, menés au tout début de la recherche n'ont pas été pris en compte : l'un avec un khâgneux des années soixante-dix, l'autre avec un ancien étudiant de Chartes, classes préparatoires littéraires plus axées sur l'Histoire, préparant le concours de l'École Nationale des Chartes. Un entretien collectif à visée exploratoire a également été réalisé avec d'anciens étudiants.

86. Voir Annexe p. 548

87. Ces enquêtés sont signalés dans les données des *verbatim* par la mention, en toute fin, de leur occupation au moment de l'entretien. Ces données sont présentées ainsi : Prénom, âge, type de lycée de CPGE, précision pour la khâgne si changement, profession de la mère, profession du père ; activité de l'enquêté le cas échéant (si ancien étudiant).

88. Ont également été réalisés deux entretiens avec des enseignants de CPGE, en juillet et septembre 2015 – un professeur de Lettres dans un lycée d'Ile de France plutôt réputé après avoir enseigné dans un établissement de taille plus modeste et intégrant peu, et un enseignant de Latin et Culture antique d'une autre académie. Ces entretiens étaient davantage « informatifs » et concernaient essentiellement les prescriptions faites aux étudiants, même s'ils ont été menés selon le même principe que les entretiens semi-directifs.

89. La possibilité de mener des observations a été écartée du protocole d'enquête au moment de la phase exploratoire après le constat que le propre des khâgneux était justement qu'ils lisaient « tout le temps » et « partout » : des observations en classe voire dans les temps de pause ou en bibliothèque auraient pu apporter des éléments intéressants mais laisser de côté tout un pan des pratiques de lecture.

90. Voir Annexe p. 548

91. Jean-Pierre OLIVIER DE SARDAN, "La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie" in *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1995, p. 71–109, p. 9

2. la classe préparatoire (orientation à partir du lycée, raisons du choix de la CPGE et de l'établissement, ressenti général, sociabilités), avec une importante partie portant évidemment sur la lecture (considérations pratiques et de quantité, place de la lecture de loisirs, prescriptions...) et la perception, plus globalement, de la littérature et des humanités ;

3. les projets futurs ou, concernant les anciens étudiants, leur parcours scolaire et professionnel après la classe préparatoire, en liant leur trajectoire biographique avec leurs pratiques de lecture et leurs ressentis vis-à-vis d'elle, en insistant sur la distance prise ou non avec des habitudes éventuellement constituées lors des deux ou trois années.

Les enquêtés sont majoritairement issus de familles dont les parents ont souvent obtenu au moins un bac + 3 (diplômes de niveau I et II dans la nomenclature proposée par l'INSEE) : trente-neuf enquêtés sur les quarante-neuf ont au moins un parent ayant un diplôme de niveau I ou II, et pour trente d'entre eux il s'agit de leurs deux parents. Restent toutefois trois enquêtés dont au moins un parent a obtenu un diplôme de niveau III (l'autre étant au même niveau ou moins diplômé) et six enquêtés dont les parents ont un diplôme de niveau IV ou V (baccalauréat ou BEP, CAP...), et une enquêtée dont les parents n'ont pas obtenu de diplôme⁹². Par ailleurs, quarante enquêtés sont issus de familles dont au moins un parent appartient à une catégorie socio-professionnelle supérieure (cadre supérieur et profession intellectuelle), et pour dix-sept d'entre eux ce sont les deux parents. Cinq enquêtés ont au moins un de leurs parents qui exerce ou a exercé une profession intermédiaire et trois ont deux parents ouvriers ou un parent ouvrier et un parent exerçant une profession intermédiaire. Il est également à noter que neuf enquêtés ont au moins un parent enseignant (dans le primaire, le secondaire ou le supérieur) et que six d'entre eux ont au moins un parent qui travaille ou a travaillé dans le milieu scolaire (dans l'encadrement, l'administration, etc.)⁹³. Les personnes interrogées sont donc issues dans leur grande majorité de milieux favorisés – et ils sont surreprésentés dans mon corpus par rapport à la composition des CPGE littéraires⁹⁴, sans doute parce que les enquêtés auxquels j'ai eu accès suivaient leur formation dans des lycées parisiens au recrutement moins populaire que d'autres établissements d'Île de France.

Les enquêtés ont tous reçu au moment de la rédaction un pseudonyme permettant de les anonymiser. Les nouveaux prénoms ont été choisis en se servant de l'application développée par B. Coulmont⁹⁵ qui, si ce n'est pas son but premier (elle permet d'afficher les « performances » des individus portant tel ou tel prénom au baccalauréat et de voir quels prénoms ont des performances similaires), permet de proposer des prénoms « équivalents » sur le plan scolaire et, réussite scolaire et origine sociale n'étant pas sans lien, sur le plan social. L'outil avait déjà été utilisé à cette fin⁹⁶ et s'est révélé très efficace pour la plupart des prénoms : il a été rencontré des difficultés pour certains d'origine étrangère (et j'ai donc fait appel à des sites Internet spécialisé et à des amis partageant lesdites origines) et pour certains prénoms composés peu courants (que j'ai remplacés par d'autres prénoms composés proches plus banals puis entrés dans l'application).

92. Cette recension des niveaux de diplômes s'est faite soit à partir des déclarations des enquêtés quand ils connaissaient le niveau d'étude et/ou les études suivies par les parents, soit à partir du métier exercé en utilisant la base de donnée « Portraits statistiques de branches » sur les qualifications du CEREQ. *Portraits statistiques de branches (CEREQ)*, %5Curl%7Bhttp://www.cereq.fr/index.php/themes/Acces-aux-donnees-Themes/Portraits-statistiques-de-branche-PSB%7D

93. Voir le récapitulatif en annexe page 548

94. Voir chapitre 1, partie I

95. Baptiste COULMONT, *Le prénom : catégorie sociale*, 2012, <http://coulmont.com/bac/>

96. Baptiste COULMONT, *L'anonymisation automatique des enquêtés*, 2012, <http://coulmont.com/blog/2012/10/12/anonymiser-les-enquetes/>

Les entretiens devaient être, à l'origine, accompagnés pour les étudiants d'un « carnet de lecture » où, durant un mois, ceux-ci notaient autant que possible toutes leurs lectures, les raisons de cette lecture, le temps qu'ils y consacraient, etc. S'il est possible que la méthode aurait apporté des données complémentaires intéressantes (en laissant peut-être plus de place aux lectures pratiques et ordinaires⁹⁷), j'ai dû y renoncer rapidement en me rendant compte que les étudiants ne pensaient pas forcément – ou n'avaient pas le temps – à remplir le carnet et oublièrent de me le renvoyer, malgré l'enveloppe fournie avec. L'abandon de cet outil et l'intérêt limité du matériau ainsi récolté a toutefois apporté des éléments intéressants. En effet, plus que de confirmer le manque de disponibilité des enquêtés, il était un indicateur des façons de lire, fractionnées, en de nombreux lieux, et de la quantité de lecture, importante et de nature variée, des étudiants des classes préparatoires littéraires.

2 Les établissements des enquêtés et leur catégorisation

En raison des premières réticences des administrations à me mettre en contact avec les étudiants, les enquêtés ont été moins choisis en fonction du lycée dans lequel ils suivaient ou avaient suivi leur cursus que des contacts qu'il était possible d'établir, même si il y a tout de même eu une tentative de « rééquilibrage » visant à compenser la surreprésentation d'établissements réputés qui a abouti à une vague d'entretiens avec des étudiants du lycée Jean Jaurès à Montreuil.

Les classes préparatoires font l'objet d'un classement explicite en fonction des résultats au concours. Ces classements sont utilisés par les étudiants pour se diriger vers tel ou tel établissement⁹⁸, sans qu'eux seuls entrent en ligne de compte, puisque d'autres paramètres interviennent dans leurs choix : la proximité, la réputation de l'établissement (positivement ou négativement), les options, etc.

Mes enquêtés sont passés par seize lycées différents – dix-huit si l'on compte ceux en dehors de la région Parisienne – qui peuvent être regroupés, pour les besoins de l'analyse, en quatre groupes. La typologie de ces lycées est apparue importante dans la compréhension des parcours des enquêtés, et dans leur rapport à leur formation et aux savoirs qu'ils y acquièrent : en effet que sans pouvoir parler d'identités spécifiques aux établissements (du moins pas pour tous), il existe des caractéristiques communes qui influencent les apprentissages et les représentations des étudiants, pris dans un espace hiérarchisé. Toutefois, la distinction la plus nette faite par les étudiants est celle qui sépare les établissements de type « A » des autres.

Différents critères auraient pu entrer en ligne de compte pour établir une catégorisation des différents établissements – géographique par exemple, ou en fonction des résultats au concours de l'ENS, puisque nous avons vu son importance continue dans l'existence et l'organisation des CPGE. La classification s'est finalement basée sur les critères suivants, et est finalement assez proche de celle établie par Y. Dutercq et C. Daverne⁹⁹ :

- Les types de formations du supérieur proposées par l'établissement : CPGE (de prestige ou non : une classe de MP étoilée n'a pas la même valeur symbolique qu'une ECT), STS notamment.
- Les effectifs moyens sur cinq ans en CPGE littéraire, ainsi que le nombre de divisions (ce qui permet donc de retrouver un effectif moyen par division)
- La moyenne des résultats aux ENS (Lyon et Ulm confondus) sur cinq ans

97. Le carnet de Lamia fait par exemple état de la lecture du code de la route.

98. Voir chapitre 6, partie III

99. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013

- La moyenne des résultats à d'autres concours (avant et après l'instauration de la BEL) sur cinq ans également, avec une attention particulière portée aux résultats post-BEL

Il aurait été appréciable de pouvoir comparer les résultats au concours sur une durée plus grande, mais aucun établissement n'a répondu à nos demandes en ce sens. Nous postulons toutefois que cette typologie reste valable pour les années antérieures, pendant lesquelles les enquêtés les plus âgés ont fait leurs années d'hypokhâgne et de khâgne : ces classes n'ayant pas connue de réforme majeure avant la mise en œuvre de la BEL en 2010 pour sa version incomplète, et 2011 pour sa version complète, il est permis de penser que les promos du début des années 2000 sont assez semblables à celle de l'année 2008-2009.

La typologie s'est donc faite en fonction des résultats aux différents concours – qui induisent directement des investissements différents des étudiants dans leur formation – et des effectifs – qui peuvent jouer sur le type de relation pédagogique rencontrée dans les lycées et sur les relations entre étudiants, et sur les filières du supérieur, qui donnent un indice de la « politique » de l'établissement en terme d'enseignement supérieur (filières prestigieuses ou non, prise en charge des élèves du lycée jusqu'à la fin de la prépa...). Les quatre groupes sont ainsi les suivants :

- Le premier groupe (établissement « A ») est constitué des établissements les plus « prestigieux », en tête des classements mais aussi ceux qui sont les plus connus (qui reviennent régulièrement dans les discours des enquêtés mais également dans la presse). Ce sont trois lycées du centre parisien, dont deux du Quartier Latin, qui ont accueillis les premières classes préparatoires littéraires. Leur moyenne d'intégration aux ENS est au dessus de la moyenne nationale (entre 13% et 29%) et leur effectifs sont pléthoriques : entre quatre et huit divisions (avec des classes entre 45 et 50 étudiants). Ces lycées intégraient déjà des élèves dans d'autres écoles (écoles de commerces prestigieuses, HEC, ESSEC ou Science Po) avant la BEL, ce qu'ils continuent à faire – avec une nuance importante pour le lycée Louis-le-Grand, le seul à ne proposer que des khâgnes Ulm, et qui semble donc encore miser beaucoup sur les intégrations à l'ENS parisienne. Tous ces lycées sont situés dans des arrondissements où l'offre en CPGE est forte et prestigieuse, et proposent une grande variété de CPGE (pas de BTS, pas de CPGE T), avec des CPGE scientifiques étoilées.
- Un deuxième groupe (« B ») où la moyenne de l'intégration aux ENS est proche de la moyenne nationale (4%), ce qui signifie que chaque année au moins un ou une étudiant-e intègre une des deux écoles. Il s'agit donc là d'un événement moins « exceptionnel » que dans d'autres établissements mais moins « banal » que dans ceux de type « A ». Les effectifs par classes tournent autour de 45-50 étudiants, mais ces lycées plusieurs divisions. L'offre de formation dans le supérieur est axée sur les CPGE, sans que l'offre soit forcément étendue : Jules Ferry ne propose que des prépas littéraires, tandis que Lakanal lui propose une offre très variée et plus prestigieuse (classes étoilées). Ce dernier établissement est à la frontière avec les établissements du groupe suivant – il s'en rapproche également par son ancienneté, mais en raison de sa périphérie et de ses résultats à l'ENS, je l'ai inclus dans ce groupe.
- Un troisième type (« C ») regroupe les lycées qui intègrent également peu aux ENS (une année ou l'autre, un-e étudiant-e) mais qui obtiennent des résultats un peu plus élevés à la BEL (entre 14% et 19% d'intégration en moyenne). Pour ces lycées l'instauration de la BEL a marqué un tournant dans les orientations des élèves ; il ne s'agit toujours pas d'une majorité mais on peut supposer que

ces établissements diffusent davantage l'information relative aux concours de la BEL que d'autres. Il s'agit là de prépas qui accueillent en moyenne quarante-cinq étudiants par promotion, et qui proposent d'autres filières dans le supérieur, avec une politique assez mixte : des CPGE, dont des étoilées, mais également des ECT (filière technique des prépas commerciales) ou BTS.

- Un dernier type d'établissement (« D ») est constitué de lycées dont les résultats aux ENS sont faibles (une étudiante ou un étudiant intègre parfois une ENS, de façon ponctuelle) et la moyenne des résultats dans d'autres écoles n'est pas très élevée (moins de 10% d'élèves intégrés par an – le maximum étant représenté par le lycée Henri IV, à 44%). La BEL a participé à une sensible augmentation des intégrations hors ENS sans devenir un débouché « évident » pour les étudiants. L'université reste un débouché probable, et G. Monod fonctionne par ailleurs en partenariat avec l'Université de Villetaneuse. Ces lycées peuvent proposer d'autres CPGE (mais sans filières étoilées pour les scientifiques), et des filières sélectives moins prestigieuses (STS, MANAA). Pour trois d'entre eux, la CPGE littéraire complète est récente (2009-2010 pour Valéry, 2010-2011 pour Monod, 2002-2003 pour Jean Jaurès). Ces trois mêmes lycées ont des effectifs plus réduits que les autres, qui ne dépassent pas les 45 élèves. On y trouve des lycées de région parisienne proche ou plus éloigné, mais aussi des lycées parisiens des 12^e, 16^e et 17^e arrondissements. Un lycée (Janson de Sailly) fait un peu figure d'exception, puisque malgré des résultats similaires aux autres aux différents concours, l'établissement compte des CPGE variées dont des filières étoilées¹⁰⁰.

Pour conclure, ce sont :

- 16 enquêtés qui ont fréquenté un établissement « A » (3 lycées) au moins une année.
- 14 enquêtés qui ont fréquenté un établissement « B » (3 lycées) au moins une année

Plus de la moitié des enquêtés sont donc passés par ces lycées qui ne représentent pas – par leur réussite au concours de l'ENS, par leur situation géographique, leur composition sociale – l'ensemble des classes préparatoires littéraires.

- 5 enquêtés qui ont fréquenté un établissement « C » (3 lycées) au moins une année
- 21 enquêtés qui ont fréquenté un établissement « D » (7 lycées) au moins une année. Dans ce groupe, le plus hétérogène socialement il y a donc une plus grande dispersion des enquêtés dans différents établissements.

3 Retranscription et éléments d'analyse

Les entretiens ont ensuite été retranscrits en intégralité (excepté de trop grands détours des enquêtés, dont le sujet a été tout de même consigné) à l'aide du logiciel de retranscription Sonal, développé spécifiquement pour les sociologues par un autre sociologue, A. Alber. L'outil propose d'atténuer les « difficultés pratiques »¹⁰¹ de la

100. Il existe bien entendu des nuances entre des établissements d'un même groupe – notamment au sein du dernier. Cette typologie (en plus de son utilité dans l'analyse) a une fonction indicative et permettra ensuite de situer rapidement l'établissement de tel ou tel enquêté.

101. Alex ALBER, "Voir le son : réflexions sur le traitement des entretiens enregistrés dans le logiciel Sonal" in *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 2010, p. 3

retranscription en proposant un système de dictée et d'assignation de raccourcis pour désigner l'enquêteur de l'enquêté, mais également d'aborder autrement les difficultés « théoriques » de l'exercice : Sonal permet de simplifier l'écoute de la bande son de l'entretien en plaçant des « balises » dans le texte, ce qui permet de revenir, lorsque on analyse un extrait, d'en réécouter simplement l' « original », avec ses intonations, ses hésitations réelles, etc. et d'apprécier les entretiens à la fois comme texte et comme discours oral¹⁰².

Après les retranscriptions et du premier travail d'analyse qui l'accompagne¹⁰³ a été fait un relevé systématique de toutes les références mobilisées par les enquêtés (titres, auteurs, collections...), afin de dessiner un paysage de ces références¹⁰⁴. Les auteurs ou titres cités n'étaient pas forcément lus par les enquêtés – ni lus en intégralité : il s'agit également de références mobilisées pour faire état de ce qu'on est « censé lire », de ce qu'on a « envie de lire », etc. Les enquêtés font ainsi référence à 686 auteurs (en les citant expressément ou en citant l'une de leurs œuvres), se rapportant aussi bien à des œuvres littéraires qu'à des essais, des manuels ou des usuels. Lorsque cela était possible, les éléments cités étaient rapportés à une période de la vie des enquêtés, avec le découpage de trois grandes périodes temporelles elles-mêmes subdivisées : toutes les lectures d'avant la classe préparatoire, celles faites pendant la période de l'hypokhâgne et de la khâgne et enfin tout ce qui était lu après. Ce choix fait a priori a révélé une première difficulté dans la construction de l'analyse : il s'est avéré que, bien évidemment, les enquêtés ne séparaient pas de manière hermétique leurs lectures « d'avant » de leurs lectures « pendant » ou « après la prépa ». La séparation artificielle et construite pour les besoins de l'analyse soulignait paradoxalement que leurs pratiques lectorales se construisaient de façon continue : même si la classe préparatoire pouvait amener des changements dans leurs façons de lire et de voir la lecture (ce qu'eux-mêmes soulignaient parfois en entretien) ils prenaient part à un même processus marqué par différentes étapes de socialisation. Ainsi, des auteurs lus avant la prépa pouvaient bien sûr avoir été lus également au lycée ou au collège, que ce soit dans le cadre scolaire ou pour une lecture personnelle. Il était donc important de replacer la classe préparatoire, que le sujet amenait à isoler comme une étape de socialisation « à part », dans un ensemble d'expériences dans une perspective diachronique (comme une instance de socialisation qui arrive à un moment donné de la vie d'un individu, sans être particulièrement un objectif expliquant les choix antérieurs) mais aussi synchronique (les étudiants de CPGE, malgré l'aspect de « clôture »¹⁰⁵ de l'institution, ne sont pas « que » des étudiants de CPGE).

Ce constat – renforcé par la suite par l'analyse qualitative des entretiens – a amené à chercher à s'attacher aux trajectoires des enquêtés et à ne pas s'intéresser seulement à leurs pratiques et représentations de la lecture au moment de la classe préparatoire mais à tenter de saisir comment celles-ci découlent aussi d'une construction progressive antérieure à cette expérience (et comment elles peuvent encore évoluer par la suite). Il s'agissait donc de repérer ce qui avait poussé les enquêtés à faire tel ou tel choix, développer telle appétence, etc., non pas tant pour reconstituer des histoires individuelles que pour comprendre la façon dont se succèdent et s'entremêlent plusieurs instances de socialisation. Ponctuellement, des portraits d'enquêtés ont été réalisés lorsque des parcours semblaient particulièrement adapter pour montrer l'acquisition diachronique et synchronique des dispositions chez les individus.

102. Toutefois, l'outil n'a été que superficiellement utilisé – il permet aussi le découpage analytique de l'entretien en simultané sur la bande et le texte écrit, par exemple, et le traitement statistique de chaque thème.

103. Stéphane BEAUD et Florence WEBER, *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris, 2003

104. Voir annexe page 554

105. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 113

Outre ce découpage temporel, a été effectuée une analyse thématique des entretiens, en recoupant les thèmes consignés dans la grille d'entretien et ceux qui émergeaient des entretiens eux-mêmes. Au cours de cette analyse s'est posée la question de la distinction entre lectures de travail et lecture de loisir – qui constitue une grande part de la réflexion faite sur les lectures et façons de lire des enquêtés. Là encore, le choix d'une séparation – même si elle pouvait correspondre à une catégorisation construite par les enquêtés – a souligné l'importance de ne pas séparer catégoriquement ces différents types de lectures, puisqu'ils s'influencent et s'entremêlent l'un et l'autre, faisant ressortir par là que les étudiants des CPGE littéraires ne sont pas les « monstres à deux têtes » dont parle B. Lahire au sujet des étudiants des CPGE scientifiques¹⁰⁶. Même si cela faisait partie des hypothèses de départ, le traitement thématique des entretiens a donc confirmé l'idée que la frontière entre ce qui relève du loisir et ce qui relève du travail tend à se brouiller davantage encore pendant le passage en hypokhâgne et khâgne.

La cinquantaine d'entretiens menée, si elle reflète certaines des caractéristiques des compositions des CPGE littéraires (surreprésentation féminine, forte présence d'enfants d'enseignants...), est marquée par la surreprésentation d'étudiants issus des catégories supérieures. Ce déséquilibre est probablement dû en grande partie au déséquilibre dans les lycées d'origines, les plus réputés étant ceux qui sont le mieux représentés. Il faut sans doute y voir – en plus de la nature homogène de mon réseau personnel – l'effet d'assurance et le sentiment de légitimité que procure le fait de suivre sa scolarité dans une classe préparatoire « connue », en sus de l'appartenance sociale des individus qui les prédispose à croire en la singularité et l'intérêt de leurs parcours et discours. Le traitement des entretiens s'est donc ensuite attaché, davantage qu'à des variations inter groupes sociaux, à comprendre comment la CPGE s'insérait dans un parcours plutôt que n'était en rupture.

Si j'avais ou non « fait » moi-même une classe préparatoire littéraire a été une question récurrente tout au long de ma recherche, posée par des collègues, des connaissances et les enquêtés. Au-delà de l'anecdote, celle-ci révèle à plusieurs niveaux l'importance de la question de l'implication dans un travail de recherche, *a fortiori* en sociologie : exigence d'objectivité, levier pour l'accès au terrain, facilitateur de discours... Il s'agissait donc ici d'explicitier quelle était cette implication et de revenir, de façon plus générale, sur le déroulement et le traitement du terrain. Après avoir quelque peu résisté au retour sur le terrain et avoir tenté de me construire une posture « extérieure », accepter et verbaliser mes liens et la poids de mon expérience a finalement facilité le déroulement de la recherche. Ma position d'ancienne khâgneuse a ainsi eu un impact sur la façon dont se déroulés mes entretiens mais également sur la nature de mes lycées d'enquête, bien que ce ne soit pas l'unique élément d'explication. Comme beaucoup de projets de recherche, celui-ci a été construit sur un mélange de contraintes et d'opportunités institutionnelles, d'intérêts théoriques et de vécu personnel. Il semblait important d'en retracer la carrière avant d'entamer, par l'étude des pratiques lectorales enfantines et adolescentes, l'analyse de celles des enquêtés.

106. Bernard LAHIRE, "Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107

Deuxième partie

Socialisations lectorales avant la classe préparatoire

3

PREMIER(S) CONTACT(S) AVEC LA LECTURE

Résumé : *On entame dans ce chapitre l'analyse des carrières de lecteur par leur commencement. On constate que les étudiants des classes préparatoires ont, sauf exceptions, connu une initiation précoce à la lecture au sein de leur famille qui s'élabore dans un contexte où la lecture est une pratique quotidienne et le texte un objet de formes et d'origines diverses. Cette initiation familiale est notamment marquée par la lecture d'histoires par les parents, puis, avec l'apprentissage de la compétence de déchiffrage – décrit souvent comme facile et/ou précoce – par une individualisation de la pratique de la lecture, les enquêtés insistant alors sur la dimension non-contrainte et affective de leur pratique enfantine de la lecture.*

La socialisation primaire n'est pas uniquement une socialisation familiale : la « pluralité des influences »¹ est à considérer lorsque l'on s'attache à retracer les processus de socialisation. Il en va de même pour la lecture : l'école déjà est une autre instance de socialisation qui, parce qu'elle est censée donner la clé de la pratique, ne peut en être écartée. Toutefois, c'est au sein du cadre familial que l'enfant commence à former un certain rapport à la culture – celui dont bénéficient les « héritiers » se transmet tant à travers des pratiques partagées avec les enfants (ici, la lecture d'histoires, l'inscription à la bibliothèque...) qu'à travers l'existence dans son univers familial de biens culturels manipulés au quotidien².

Les premières expériences de lecture des enquêtés illustrent bien souvent cette transmission insensible d'un rapport à la lecture qui s'insère dans leur vie quotidienne et familiale. Le fait d'avoir des livres et de recevoir des incitations à la lecture n'est pas une prérogative des milieux favorisés puisque « au sein des foyers des 6-14 ans les livres sont massivement présents et figurent en bonne place dans leurs affaires personnelles »³, et l'on pourrait penser qu'il s'agit là au final d'une expérience de socialisation assez classique. Pourtant la familiarisation connue par grand nombre d'entre eux obéit à une logique de cumul mais également à une vision de la lecture – et de la culture plus généralement – comme loisir, divertissement, détente : ce qu'il y a à voir ici, c'est l'élaboration de dispositions – envers la lecture mais pas seulement – propres aux catégories supérieures.

1. Muriel DARMON, *La socialisation : Domaines et approches*, Armand Colin, Paris, 2010, p. 47

2. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984

3. Sylvie OCTOBRE, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La documentation française, Paris, 2004, p. 206

Les enquêtés, qu'ils aient été au moment des entretiens étudiants de CPGE ou anciens étudiants, ont donc été amenés à évoquer le début de leur histoire de lecteur. Souvent provoquée (par des questions portant sur la période de leur enfance, sur leurs premiers souvenirs de lecture, etc.) pour obtenir plus de détails, la parole autour de ce thème était en général abordée également en pointillés dans les entretiens, avec des références faites à leurs goûts passés, ou des tentatives de retrouver une cohérence dans le parcours. Ce que nous intéresse ici, c'est donc à la fois de chercher à voir dans quelles conditions a commencé la pratique de la lecture, mais également de se pencher sur la façon dont les individus reconstruisent de façon rétrospective leurs premiers contacts avec la lecture – comme, dans une certaine mesure, les autobiographies qui « s'articulent à des images de la lecture en enfance et à des parcours rétrospectifs de l'accès au savoir lire »⁴.

La restitution *a posteriori* des débuts de leur histoire de lecteur participe sans aucun doute à l'élaboration d'une « illusion biographique »⁵, l'enquêté restituant sa vie comme un « ensemble cohérent et orienté »⁶, le lecteur d'autrefois expliquant le lecteur d'aujourd'hui. Par ailleurs, le lecteur d'autrefois, notamment quand il s'agit d'évoquer les premières « phases » de la « fabrication du lecteur »⁷, est reconstruit dans le contexte particulier de l'entretien et à l'aune de la façon dont l'individu se représente le lecteur qu'il est à ce moment-là. Ainsi, il ne s'agira pas dans cette partie d'uniquement restituer les conditions pratiques d'entrée dans la lecture des enquêtés mais également de voir comment ils perçoivent celles-ci alors à partir de l'évocation d'un moment de renégociation du rapport à la lecture.

Plusieurs critères permettent de tenter d'objectiver les débuts de l'investissement dans la pratique de la lecture, porté essentiellement par le milieu familial. En effet, rares sont les enquêtés qui font appel à des premiers souvenirs de lecture qui se feraient hors du cadre familial : l'initiation à la lecture se fait pour une grande majorité d'entre eux avant même l'entrée à l'école. Lectures d'histoires avec les parents, proximité des imprimés, jeux autour de la lecture, fréquentation de lieux dédiés au livre (bibliothèques, librairies), abonnements à des revues du secteur jeunesse : les étudiants des CPGE littéraires ont quasiment tous été en contact de façon précoce avec le monde de la lecture. Il s'agit dans un premier temps de voir comment les enquêtés, dans leur majorité, ont vécu leurs premiers contacts avec la lecture au sein de la famille et comment cela a façonné leur rapport à la pratique, puis de s'intéresser à la mise en place d'une pratique de la lecture individuelle et individualisée qui reflète les enjeux éducatifs des catégories supérieures.

I LA DÉCOUVERTE DE LA LECTURE DANS UN ENVIRONNEMENT FAMILIAL CULTURELLEMENT FAVORABLE

Les enquêtés ne présentent pas une grande variété de profils quant à leur familiarisation avec la lecture : à l'exception de cinq d'entre eux (dont trois ont des parents faiblement diplômés), tous restituent une initiation à la lecture au sein du milieu familial proche, à des degrés divers. Une majorité des enquêtés s'apparente donc au profil des « initiés » décrit par F. Renard dans *Les lycéens et la lecture*⁸ : des individus qui ont

4. Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, *Discours sur la lecture : 1880-2000*, Fayard/BPI, Paris, 2000, p. 495

5. Pierre BOURDIEU, "L'illusion biographique" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, 62, p. 69-72

6. idem, p. 69

7. Eric SCHÖN, "La « fabrication du lecteur »", in *Identité, lecture et écriture* (Singly François de, Chaudron Martine dir.) Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1993, p. 22

8. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 29

eu tôt accès aux imprimés et qui ont développé rapidement une pratique de lecture autonome. N'oublions pas que la plupart des enquêtés sont issus de familles socialement et culturellement favorisées, ce qui représente une condition favorable dans le devenir du lecteur :

« Plus que l'aisance financière, c'est le diplôme parental qui joue fortement sur la pratique de la lecture par les enfants. [...] Le goût pour la lecture viendrait donc "naturellement" aux enfants vivant dans des familles bénéficiant d'un capital culturel élevé. »⁹

Outre leur milieu d'origine, les enquêtés cumulent en général les éléments qui favorisent un attachement durable à la lecture, comme l'exemple parental ou l'implication de ceux-ci dans l'activité (discussions, conseils...)¹⁰.

1 Des premiers souvenirs de lecture moins ancrés dans le milieu familial : des exceptions

Tout d'abord, Rémi¹¹, Lamia¹² et dans une certaine mesure Salimata¹³, contrairement aux autres enquêtés, ne font pas appel à des souvenirs mettant en scène leurs parents pour retracer leurs débuts de lecteurs.

Rémi¹⁴ lui se souvient plutôt de l'apprentissage des *Fables* de la Fontaine à l'école mais aussi d'un travail sur une chanson – deux approches qui mettent l'accent sur une dimension orale et poétique, de la lecture, et qui restent des souvenirs positifs pour lui :

« [>Question] : Alors on va aller... loin! Tu peux me dire ton premier souvenir de lecture ?

[>Réponse] : ... Premier souvenir de lecture ? Quand à l'école primaire on apprend les *Fables* de La fontaine... Ça c'est le truc... Déjà là... Après, réciter en cours les *Fables* de La Fontaine tout ça... Et un autre passage, en primaire, on nous apprend des chansons, et on avait appris la chanson de Belle de "Notre Dame de Paris", et j'étais là, j'étais à fond [il agite les bras et prend une voix plus aigüe] "Ouaaais Beeelle!", et je me souviens du moment ridicule où je colle les paroles dans mon cahier ! Donc ce moment-là.. Parce que notre professeur, notre institutrice nous avait expliqué le texte, et j'étais là "[c'est] pas mal!". »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Et s'il précise que ses parents n'étaient pas des adeptes de la lecture (« [...] c'est pas du tout leur délire... La lecture... Ils ont du mal. C'est pas du tout leur truc. »), il raconte toutefois qu'il faisait de temps à autres avec eux des incursions en librairie et qu'il avait des « livres à [lui] ».

Lamia¹⁵ quant à elle a des parents qui ne « lisent pas vraiment » : originaires d'Afrique du Nord et arrivés en France une fois adultes, ils parlent et comprennent le Français mais n'ont pas développé une pratique de la lecture dans cette langue. Lamia signale toutefois que « [sa] mère peut-être dans sa jeunesse elle lisait peut-être des romans en arabe mais elle lit pas vraiment... », et qu'elle lisait pour « [les] aider aux

9. Hélène MICHAUDON, "La lecture, une affaire de famille" in *Insee Premières*, 2011, p. 3

10. Sylvie OCTOBRE, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La documentation française, Paris, 2004, François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989.

11. Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

12. Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

13. Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

14. Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

15. Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

devoirs » quand elle et ses frères et sœurs étaient à l'école et qu'elle lit « souvent » le Coran, en Arabe, une lecture que Lamia ne faisait pas petite mais avec laquelle elle aimerait être devenir plus familière, dans une perspective critique plus que religieuse. Elle évoque par ailleurs l'influence plus tardive d'une tante « auteure bibliothécaire » avec qui elle entretient un rapport « très familial, très solennel » mais dans lequel l'attrait pour la lecture les lie. Toujours est-il que les souvenirs de lecture plus anciens qu'elle mobilise sont plutôt liés à l'école (les livres qu'elle a pu lire « en primaire ») ou à sa fréquentation de la bibliothèque de quartier toute proche – fréquentation qui semble avoir été solitaire et non accompagnée des parents ou de la fratrie : elle y emprunte des bandes dessinées, des *J'aime lire* et « des livres enfantins » et « des romans » qu'elle ne « lisait pas jusqu'au bout ». Elle souligne qu'elle a « toujours aimé lire » et qu'elle lisait « beaucoup » quand elle était petite, avant d'arriver au collège où la pratique s'est sensiblement affaiblie. Les débuts de Lamia sont complexes à reconstruire : elle met en avant un « attachement » (le terme est récurrent) pour la lecture sans qu'il soit possible de reconstruire de façon claire son itinéraire¹⁶. Mais, un peu comme Rémi, et en contraste avec la majorité des enquêtés, ses débuts en tant que lectrice ne semblent pas avoir eu lieu dans l'environnement familial.

Salimata¹⁷, elle, me dit que sa tante n'avait « pas le temps » de lire et que la lecture d'histoire « ce n'était pas de notre famille ça », mais que la lecture était « son truc » : « Et... c'était franchement un plaisir pour moi la lecture, ce qui me caractérisait, vraiment à la maison, c'était ça quoi ! (rires) J'étais la fille solitaire qui restait dans sa chambre à lire au lieu de rester à parler avec des gens... ». Sa tante, qui tente sans succès d'encourager ses propres filles, plus jeunes, à lire, pouvait parfois lui dire d'« arrête[r] de lire » et ne semble pas avoir joué un rôle primordial dans l'initiation de Salimata à la lecture, sans pour autant l'empêcher. Ainsi, la jeune femme se remémore « les histoires de princesse, les coffrets Cendrillon, Blanche neige etc. » que sa tante lui a probablement achetés – comme Rémi, les souvenirs mobilisés ne sont pas liés à une idée de transmission familiale, mais ce n'est pas pour autant que la famille freine l'appropriation de la pratique ou n'y participe pas matériellement. Salimata donne une vision plutôt autonome de son accès à la lecture, renforcé plus tard, au collège et au lycée, par une pratique très liées à ses sociabilités (échange de livres avec des amies).

Pour ces trois enquêtés, le rapport à la lecture ne s'est donc apparemment pas construit principalement sur une initiation menée par les parents : peu lecteurs, ceux-ci n'ont pas fourni un cadre aussi varié que pour les autres enquêtés à l'effectuation des premières lectures. Ces individus n'ont pas évolué dans un environnement familial totalement dénué d'imprimés – ce n'est le cas d'absolument aucun enquêté – mais, comparativement aux autres, ils ont fait leurs premiers pas de lecteurs dans des « ambiances livresques » moins favorables¹⁸. D'autres enquêtés – quoique rares – déclarent avoir des parents qui lisent eux-mêmes peu, mais d'autres éléments (abonnements, discussions autour des lectures...) viennent fournir un cadre familial au début de la pratique. Si l'exemple parental joue donc un rôle non négligeable dans la construction des habitudes de lecture, il n'est donc pas non plus absolument déterminant : « La transmission par imitation est certes importante, mais n'a pas vertu de loi : 28% des enfants de parents non lecteurs étaient des lecteurs réguliers, et à l'inverse 18% des enfants à qui l'on donnait l'exemple n'ouvraient pourtant jamais un livre. »¹⁹.

16. Toutefois, si l'on peut voir là un effet de légitimité de l'entretien (avec la nécessité, dans un entretien sur la lecture, de dire que l'on a toujours aimé lire et que l'on a gardé de tout temps un lien fort avec la lecture), on peut très probablement y voir les tâtonnements de début de terrain, Lamia étant ma première enquêtée. Des questions plus précises et tentant de lui faire expliciter certaines contradictions auraient sans doute permis une meilleure compréhension de son parcours.

17. Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

18. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989

19. Hélène MICHAUDON, "La lecture, une affaire de famille" in *Insee Premières*, 2011, p. 4

D'un profil un peu différent, Roxane²⁰ se souvient avoir vu sa mère lire, et avoir « par mimétisme » commencé au collège à lire des policiers, comme elle. Il est donc probable qu'elle ait vu sa mère lire avant, puisque celle-ci « lisait beaucoup » : le livre n'était pas un objet étranger, d'autant plus qu'elle se rappelle avoir eu des livres avec des images avant son entrée à l'école, même si sa mère, travaillant beaucoup, ne lui lisait pas d'histoire. Mais elle rattache les débuts de la lecture plus particulièrement à l'école :

« J'avoue que petite c'était surtout les images... Mais j'ai eu envie de lire très tôt parce que j'étais assez frustrée de pas pouvoir comprendre autrement que par les images. Donc c'est vrai qu'une fois que j'ai appris à lire six ans, j'ai fait beaucoup de relais lecture... Euh... Je lisais beaucoup. »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Ici encore le livre n'est pas une découverte scolaire, et dans une certaine mesure le milieu familial fournit un premier aperçu de ce que peut être la lecture – c'est sans doute pour cela, d'ailleurs, que Roxane ressent cette frustration vis-à-vis des textes qu'elle ne peut déchiffrer – mais l'enquêtée ne lie pas particulièrement premières lectures et cadre familial.

L'expérience de Lise peut être rapprochée de celle de Roxane : déclarant tout d'abord que son père ne lit « pas du tout », elle se corrige en se souvenant qu'il lit la presse et des magazines « uniquement, vraiment ». Elle ne « voi[t] jamais lire [sa mère] parce qu'elle lit pas », et ses parents n' « achètent pas des livres, ou très peu ». Toutefois, elle a tout de même des livres chez elle et ce depuis petite, qui viennent de dons, d'une amie et de son grand-père, et elle évoque deux souvenirs de lectures faites par ses parents mais précise qu'ils le faisaient « très très peu ». En fin de compte, selon elle son approche de la lecture s'est surtout faite par d'autres voies :

« Euh... je lisais surtout en fait dans les structures... à l'école et à la bibliothèque, enfin j'allais souvent à la médiathèque et j'empruntais beaucoup de livres... A l'école aussi, les rallyes lecture je me souviens, j'aimais bien. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

Roxane et Lise se souviennent donc de quelques contacts avec la lecture hors de l'école : elles ont vu leurs parents lire, ont manipulé des imprimés et ont pu avoir des livres dans leur décor quotidien assez tôt. Toutefois, c'est l'école qui semble les avoir lancées dans leur trajectoire de lectrices : elles associent beaucoup moins que les autres enquêtés leurs débuts dans la lecture à une influence parentale, et font moins que les autres leurs premières lectures accompagnées par des membres de leurs familles.

L'institution scolaire prend un peu plus de place dans les discours de ces cinq enquêtés que dans ceux des autres, mais pour autant, elle n'est pas présentée comme le premier et l'unique voie d'accès au livre : c'est pourquoi, s'ils s'approchent moins de la figure des « initiés » décrits par Renard, ils ne sont pas non plus des « tard-venus » qui ont eux réellement « débuté [la familiarisation avec la lecture] au sein de l'institution scolaire »²¹. Ces quelques profils se distinguent donc des autres sans en être radicalement différents.

2 La lecture comme transmission « naturelle »

Pour les autres enquêtés, le lien entre la lecture et la famille est systématiquement mentionné : avant l'apprentissage de la lecture à l'école (quand il ne s'est pas fait avant,

20. Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

21. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 58

j’y reviendrai), il y a des moments autour des livres et de la lecture qui ont pour cadre la famille, mais surtout, les parents sont très fréquemment eux-mêmes lecteurs. Ils ne lisent pas forcément tous les deux (quand les deux sont présents) : parfois un parent – souvent la mère – est plus lecteur que l’autre ou a plus marqué l’individu dans la construction de son rapport à la lecture. Par exemple, Léa s’inscrit dans une lignée de grandes lectrices :

« Mais ma mère elle lit beaucoup. Et donc... ben quand on vivait ensemble y’avait toujours des livres partout... Et j’mé rappelle à côté de son lit ça débordait et... Et ma grand-mère était prof de français donc... elle aussi quand elle était enfant y’avait des livres partout. Donc ça continue... »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

Éléonore, elle, attribue à son père son attrait pour la lecture :

« En fait il a commencé [à lui donner des conseils] quand j’étais toute petite. En fait lui c’est un grand lecteur. Donc je l’ai toujours vu lire. Bon je pense aussi que c’est ce qui a fait que j’ai lu. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Elle décrit également les discussions et débats qu’elle a pu avoir avec lui au sujet de leurs auteurs préférés – tandis que sa mère lit elle plutôt des magazines. Les discussions autour des lectures sont d’ailleurs un moyen d’approche de la pratique supplémentaire, avec, en sus, l’apprentissage de comment construire un discours sur ce qu’on lit. Le père d’Adèle lui « racontait ses lectures et ça [lui] donnait envie », et Céline se souvient que sa mère lui parlait de ses lectures même si elle-même était « trop petite » pour les aborder, s’agissant de livres autour de questions politiques et environnementales.

Les enquêtes peuvent également évoquer une imprégnation du rapport à la lecture de leur parents qui se fait de façon plus diffuse : Lilian²² par exemple se souvient très bien avoir vu ses parents, frères et sœurs lire mais évoque aussi le fait que sa famille – et notamment sa mère – « avait la culture du livre ». Daphné²³, elle, ne se souvient pas avoir été particulièrement poussée à lire par ses parents, parce que cela était inutile : « [...] j’ai tellement été entourée, pour moi c’est naturel, comme si tu vivais dans une famille de fermiers et que tu sais traire les vaches. » et pour Coralie « les livres c’était vraiment une présence ... »²⁴.

22. Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

23. Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

24. Aliénor explicite même l’idée sociologique qu’elle voit derrière mes questions – auxquelles elle répond brièvement :

« Oui mes parents lisent beaucoup. Y’a une grande bibliothèque chez mes parents. Enfin voilà. Je vais pas t’apprendre la reproduction sociale, mais... c’est logique. »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

Tout se passe comme si, sur la base de leurs connaissances sociologiques – bourdieusiennes – les enquêtes souhaitent montrer qu’ils ne sont pas « dupes » sur la question de la construction de leur appétence pour la lecture. Solène reprend ainsi Bourdieu pour expliquer sa trajectoire :

« J’ai été élevée en fait dans le principe où fallait lire.. Enfin y’a des gens qui peuvent considérer que leur culture générale est uniquement grâce à eux, moi je sais parfaitement que... alors j’ai lu un bouquin de socio dans ma vie, j’en ai lu deux, et notamment ben *Les Héritiers* de Bourdieu, et je pense faire partie des héritières (rires), parce que j’ai pas l’héritage économique, ça on l’a pas, mais l’héritage culturel je l’ai beaucoup et je sais parfaitement que je dois beaucoup à mon éducation tout simplement, notamment parce qu’ils m’ont eu très jeunes en fait, à 21 et 22 ans donc à l’époque ils avaient encore beaucoup de principes[...]. Et je sais que voilà quand j’étais

Les formulations sont révélatrices de l'« irradiation »²⁵ qui est souvent mise en avant chez les enquêtés, parce qu'ils ont vu très jeunes leurs parents lire et accorder de l'importance à la lecture – sans qu'il s'agisse d'ailleurs forcément de littérature classique puisque les romans policiers ou la littérature régionale sont également mentionnés, ni même de lecture de littérature (les enquêtés parlent de la presse, ou d'ouvrages militants, historiques et biographiques ainsi que d'ouvrages de vulgarisation scientifique). Les enquêtés explicitent ainsi que c'est parce qu'ils ont grandi dans un certain environnement, où la présence des livres et de la lecture était forte, qu'ils se sont appropriés la pratique; toutefois, il y a là pour eux un rapport d'évidence. Leurs discours dénotent qu'il leur semble « naturel » d'être devenus à leur tour lecteurs, il s'agit là d'une évidence, comme si devenir lecteur était une sorte de destinée inéluctable²⁶. Contrairement aux enquêtés issus de milieux plus populaires et pour qui la lecture n'était pas une activité inscrite dans le quotidien – notamment Rémi qui souligne l'étonnement familial devant son attrait pour cette activité – on peut voir dans ces discours « l'intériorisation d'un ou plusieurs "univers de croyance" concernant la structure sociale en général et les divers domaines de la pratique sociale (familial, scolaire, professionnel, relationnel...) »²⁷.

Or, loin d'être une transmission systématique et naturelle, il est évident que devenir lecteur est une disposition qui se construit socialement. Il s'agit d'ailleurs de « savoir hériter »²⁸ : l'héritage (en l'occurrence culturel) transmis par les parents des catégories supérieures demande, un « travail d'appropriation de l'héritier pour qu'il soit "héritier" »²⁹ ainsi qu'un travail mené par sa famille. Toutefois, et c'est ce qui est visible ici dans le discours des enquêtés, « pour un goût culturel comme la lecture [...] l'héritage doit plutôt être masqué pour que le plaisir puisse naître »³⁰ puisque « le modèle contemporaine de la lecture qui inclut plaisir, gratuité et autonomie (Pennac, 1992, en constitue l'exemple type) est incompatible avec la reconnaissance d'une dette, d'un lien de dépendance »³¹. Et de fait, nous allons voir plus loin que les enquêtés insistent particulièrement sur l'autonomisation de leurs lectures et sa précocité. Ici donc, s'il y a tout de même reconnaissance de la source d'un héritage – les enquêtés rattachent l'importance de la lecture à leur père et/ou mère – leur appropriation de celui-ci est vécue sur le mode de l'évidence. Ce passage sous silence des efforts faits par les concernés et leur famille pour créer un rapport positif à la lecture se rapportant à l'« idéologie du don » décrite par P. Bourdieu³², sans toutefois que l'on puisse dire que les enquêtés croient en leur seul mérite personnel dans la construction de leur rapport à la lecture, puisqu'ils identifient des situations et des conditions de transmission d'un rapport à la lecture – insistant toutefois sur leurs caractère plaisant et non-contraint.

petite et que je lisais... bon quand j'étais petite on me laissait lire ce que je voulais mais je lisais, et ensuite ça me semblait naturel, enfin j'allais chercher des livres qui avaient l'air sympa dans la bibliothèque de mes parents. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

25. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989, p. 42

26. Nous verrons d'ailleurs que cette vision de leur relation à la lecture s'appuie sur l'idée de n'avoir jamais été « forcés » à lire.

27. Claude DUBAR, «Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques» in *Sociétés contemporaines*, 1998, 29, p. 73-85

28. François de SINGLY, «Savoir hériter : la transmission du goût de lecture chez les étudiants», in *Les étudiants et la lecture (Fraisie Emmanuel dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 49-72

29. François de SINGLY, «L'appropriation de l'héritage culturel» in *Lien social et politiques*, 1996, p. 153-165, p. 155

30. idem, p. 158

31. idem, p. 158

32. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984

3 La lecture d'histoires : une expérience affective vue comme « banale »

De fait, un moment familial fréquemment évoqué lorsqu'il s'agit de parler des premiers souvenirs de lecture est celui de l'histoire racontée en famille : seuls cinq enquêtés affirment ne pas avoir connu cela³³. Tout comme il paraît « normal » aux enquêtés d'avoir hérité du goût pour la lecture de leurs parents, ces moments de lecture partagée relèvent d'ailleurs souvent d'une évidence : pour certains enquêtés, la lecture d'histoire le soir est quelque chose de commun (le père de Daphné lui lit des histoires en imitant les voix « comme tous les papas du monde », les parents de Chloé lui lisaient des histoires « comme beaucoup d'enfants avant de dormir », Nahui « regardait les images quoi, avant de savoir lire, comme tout le monde », les parents de Coralie lui « ont inculqué ça très jeune, en me lisant des histoires comme pour tous les enfants [...] » ...). L'idée que l'initiation à la lecture auprès des parents est quelque chose qui est commun et banal montre le poids de leur socialisation primaire qui sert de référence. F. Renard constate un fait semblable dans les façons de parler de leurs lectures enfantines chez les lecteurs « initiés » :

« Les exclamations du type "bien sûr !" ou "ben oui !" par lesquelles les enquêtés répondent à la question "Tu te souviens si quand tu étais plus petit tes parents te racontaient des histoires, te lisaient des livres...?" témoignent du statut d'évidence de ces activités qui vont sans dire [...]. »³⁴

Cette idée se retrouve plus globalement dans celle qu'il est difficilement concevable que l'on puisse ne pas lire (« D'ailleurs j'me souviens ça me rendait triste, ça me rend toujours triste les gens qui aiment pas lire, je comprends pas, je fais "pourquoi ? c'est trop bien !" », Daphné) : la lecture fait définitivement partie de leur horizon.

Ainsi, évoquée spontanément par les enquêtés où lorsque je leur demande leur « premier souvenir de lecture »³⁵, la lecture d'histoire en famille est une expérience apparemment importante dans la mise en place d'une pratique lectorale, qui, comme nous le verrons, tend ensuite à s'autonomiser.

Certains ont le souvenir d'une pratique très fréquente – la lecture d'histoire n'était pas un événement exceptionnel, mais plutôt une habitude familiale :

« [...] mais je me souviens que ma mère elle nous les lisait tous les soirs et moi j'étais fascinée. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

« Quand j'étais petite mes parents me faisaient lire tous les soirs, enfin ils me lisaient des histoires où ils me faisaient lire pendant quelques minutes quelques pages. »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

33. Parmi ces cinq enquêtés on retrouve Rémi, Salimata, Lamia et Roxane. La cinquième, Lola, quand je lui demande si on lui lisait des histoires le soir, me dit qu'elle « ne sai[t] pas », ne « croi[t] pas », et elle lie cela au fait que le soir elle jouait plutôt avec son frère et sa sœur :

« [...] on était un peu autosuffisants en fait pour se marrer. Genre on faisait les couillons, au bout d'un moment papa venait gueuler et on s'endormait, je pense que ça a marché comme ça longtemps. »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

34. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 31

35. Si certains hésitent et me demandent s'ils peuvent évoquer des souvenirs de livres qu'on leur a lu, pour beaucoup cette lecture faite par quelqu'un d'autre appartient bien à leur histoire de lecteur : il s'agit d'une première étape. Par exemple, Alexandra : « Ma mère me lisait *Le petit prince* quand j'étais petite, mon livre préféré, que j'ai relu, pff, une centaine de fois au moins. Ça ça doit être mon premier souvenir de lecture, et à part ça le livre que j'ai lu pour moi et qui m'a vraiment touché, c'est... *l'Œil du loup*, de Daniel Pennac. »

« [...] ma mère me lisait des histoires quasiment tous les jours, j'adorais ça. »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

Quand ce n'est pas la récurrence de l'activité dont les enquêtés parlent, c'est de la quantité de livres lus : le père d'Océane et la mère de Jean³⁶ leur ont lu « beaucoup beaucoup » de livres lorsqu'ils étaient enfants, et Victor³⁷ souligne aussi le poids de cette activité : « Quand j'étais tout petit mes parents me lisaient énormément de livres, les Père castor et tout. Ils me racontaient énormément d'histoire. ».

L'évocation de ces lectures familiales avant même l'apprentissage de la lecture ranime des souvenirs positifs sur lesquels s'est basée ensuite la prise en main par l'enfant d'une lecture plus individuelle. Évoquant des moments d'affection familiale, de loisirs, d'amusement ou de rapprochement, certains discours permettent de mettre en avant la dimension affective que revêt cette pratique. Océane³⁸ par exemple décrit comment « On [son père et elle] allait sur le lit de mes parents et on s'allongeait etc., et il me lisait des *Mr et Mme, Martine, Caroline, Le petit lapin bleu...* », et Agathe³⁹ raconte comment elle a « forcé » son père – qui lui lit et lui raconte des histoires par ailleurs – lui lire *Mon amie Flicka*, « pour passer du temps avec lui ».

Ces souvenirs ne sont pas uniquement liés aux parents : les grands-parents peuvent avoir pris part à cette pratique. La même Agathe par exemple mentionne les histoires non pas lues mais inventées par son grand-père, Nahui également, mais par sa grand-mère. Rosalie⁴⁰ évoque le souvenir de « [sa] mère et [sa] grand-mère en train de [lui] lire des contes » : toutes deux institutrices, elles ont apparemment apporté un soin tout particulier à l'initiation à la lecture de la petite fille :

« Elles ont vraiment fait très très très gaffe, au début c'était juste des histoires comme ça et elles ont rapidement posé de livre à côté en me montrant le truc et en me disant, je vais te raconter l'histoire qui est dedans. Et ensuite elles se sont mises à lire et ensuite j'ai fini dans leurs bras en mode je pouvais pas lire mais je suis avec le doigt. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

La grand-mère de Martial⁴¹ faisait également preuve d'un certain investissement : elle « lisait des choses par exemple *Sans Famille, Michel Strogoff*, je me souviens, y'avait un côté lecture suivie pendant plusieurs semaines. On regardait des cartes... Ca j'ai le souvenir assez fort de ça. », en « change[ant] les phrases ». Il est d'ailleurs conscient que ces lectures, avant les lectures qu'il a pu faire seul sont « un contact avec la littérature », comme Axelle qui déclare que « Ben définitivement, déjà quand tu lis des histoires aux enfants ça amène à ce qu'ils lisent eux-mêmes. ».

Dans leurs discours les enquêtés décrivent ainsi leurs expériences de lectures partagées avec des membres de leur famille d'un côté comme des expériences « communes », que selon eux un grand nombre d'enfants a connu, et de l'autre comme des expériences évoquant des sentiments et des relations personnels. L'évocation de souvenirs liés aux émotions est ici à replacer dans la perspective de l'image de la lecture valorisée par ces enquêtés – parce que c'est celle qu'ils ont apprécié avant la CPGE et qu'elle leur manque alors qu'ils développent une lecture plus basée sur l'analyse et la rationalité.

36. Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

37. Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

38. Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

39. Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

40. Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

41. Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

Ces souvenirs affectifs sont en effet à la base de la construction d'une image de la lecture comme plaisir (partagé ou individuel), et c'est à la lumière des transformations qu'elle connaît dans leur parcours de lecteurs qu'ils mobilisent précisément ces souvenirs là : « ce sont ceux-là seuls d'entre eux qui correspondent à nos préoccupations actuelles, qui peuvent reparaître. La raison de leur réapparition n'est pas en eux, mais dans leur rapport à nos idées et perceptions d'aujourd'hui : ce n'est donc pas d'eux que nous partons, mais de ces rapports. »⁴².

4 La variabilité des supports et des modes de lecture : la construction précoce d'un certain rapport au texte

Les histoires lues, comme on le voit avec l'exemple de Martial, ne sont pas uniquement des albums. Ceux-ci sont bien entendu mentionnés, certains titres ou certaines collections (notamment les ouvrages de *l'École des Loisirs*) ou séries (*Père Castor*, *Petit Ours Brun*, *les 1001 Histoires...*) et se joignent aux publications de la presse jeunesse qui peut aussi servir de support à cette activité (*Les Belles Histoires* de chez Bayard Jeunesse sont par exemple mentionnées par 4 enquêtées.) Toutefois, d'autres ouvrages sont mobilisés, qui sortent de la catégorie des albums illustrés⁴³. Sont évoqués *Sans famille* d'Hector Malot et *Les Misérables* pour Martial par exemple, mais également les *Fables* de La Fontaine et de la poésie pour Constance, ou encore Jules Verne pour Agathe et *l'Île au Trésor* ou *Alice au Pays des Merveilles* pour Jean, ou un roman de science-fiction de M. Zimmer pour Constance, *Les Dames d'Avalon*. Si l'on reste dans la littérature jeunesse mais que l'on considère des ouvrages non illustrés, mais qui sont lus avant l'acquisition de la lecture par l'enfant, on a également *Fantômette*, *Harry Potter* ou *Mon Amie Flicka* qui sont utilisées comme des supports narratifs par les parents.

Il y a là, d'une part, la fréquentation voire la manipulation d'objets livres autres que ceux conçus spécifiquement pour les jeunes enfants : le volume, la typographie, la place de l'image en est différente. Cette diversité de supports n'est pas sans conséquence sur la construction des façons de lire : R. Chartier a montré comment « mise en texte » voulue par l'auteur puis « mise en livre » décidées par l'éditeur façonnent les textes et conditionnent leur réception. Au-delà du texte, la « matérialité » du support induit des façons de lire différentes : en faisant appel à des formes textuelles différentes, les parents donnent à voir, en anticipant, la variété des écrits⁴⁴.

Mais d'autre part, il s'agit de se familiariser avec des formes diverses de narrativité. La lecture de l'album se fait en une séance, et l'ouvrage peut-être lu et relu (jusqu'à une connaissance « par cœur » de certains), tandis que l'œuvre littéraire, parfois de plusieurs tomes, fait appel à des compétences différentes : écouter sans support visuel, se remémorer ce qui a été lu la fois précédente, resituer les personnages et leurs caractéristiques, se souvenir de l'intrigue et éventuellement se projeter dans l'histoire. L'intrigue est par ailleurs plus complexe, mais il en va de même pour la langue : si la grand-mère de Martial modifiait les phrases probablement pour adapter l'écriture d'Hugo à son public, d'autres enquêtés ne mentionnent pas de telles adaptations. Ce type de lectures initie ainsi les enfants à une dimension de la langue qui n'est pas forcément présente dans les albums pour enfants : la question du style et de la forme. Jean l'exprime d'ailleurs ainsi :

« Après un truc qu'a beaucoup compté mais c'était pas exactement lire, c'est que ma mère ... me lisait des histoires quand j'étais petit et que après ça s'est transformé à lire en enregistrant sur cassettes. Et après je réécoutais ça tranquillement

42. Maurice HALBWACHS, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, Paris, 1994, p. 141-142

43. Hors album illustré mais restant dans le domaine graphique, le père d'Agathe lui lit des bandes dessinées.

44. À noter tout de même que c'est le format livre qui reste au centre de l'initiation.

en jouant avec mes Legos des machins comme ça. Et... Ça a beaucoup beaucoup compté, parce que c'était des... le genre *Alice au pays des Merveilles*, *l'Île au trésor*... Euh.. *Le merveilleux voyage de Niels Anderson*... euh... bon y'en avait d'autres comme ça mais des contes et légendes de *l'Énéide*, de l'histoire de Carthage, la collection *Pocket mythologie* des trucs comme ça. Euh.. Parce qu'elle avait arrêté de travailler pour s'occuper de moi, et du coup elle avait du temps pour faire ça. Et donc elle a passé beaucoup beaucoup de temps... ça l'a fait lire aussi elle ! Et j'en profitais aussi. Et voilà, et ça faisait une petite collection de cassettes, de vieilles cassettes qu'on a toujours d'ailleurs ! Et voilà du coup... et ça fait aussi.. enfin je sais pas si c'est dû à ça mais ça fait aussi que j'ai un rapport avec la lecture et l'écriture qui est très oral, c'est à dire que le rythme, les sonorités comptent beaucoup. Je sais pas si c'est entièrement dû à ça, mais voilà. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

Les histoires qui sont « inventées » font également appel à la capacité de l'enfant à être attentif au texte dit (sans que celui se continue forcément sur la durée) : outre la grand-mère de Nahui, le grand-père d'Agathe lui « racontait des histoires qu'il inventait, qu'il dérivait de La Fontaine... Médor... Rico... Le coq... L'éléphant rose. » et son père lui s'inspirait d'un tableau dans sa chambre pour lui en raconter l'histoire. Ces pratiques ne relèvent pas purement d'une tradition orale, puisqu'elles peuvent s'appuyer sur des références littéraires, traçant là un jeu de références et d'intertextualité que les enfants apprennent à décoder.

Dans cette même idée de décodage, le père de Victor fait une lecture parodique des albums de *Martine* :

« Et quand on était petit, tout ce qu'on voyait, tout ce qu'on lisait, on le faisait en jeu. Ça c'était extrêmement fort. Les histoires, les aventures tout ça... Par exemple mon père avait des lectures subversives de *Martine* à la ferme, qui nous faisaient pleurer de rire complètement. Et même quand t'es enfant, un garçon tu te rends compte que c'est extrêmement niais et bête ces livres, et il avait une lecture complètement caca pipi, rabelaisienne de *Martine*, qui était très drôle. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

Même s'il est plus que probable que la dimension rabelaisienne n'ait pas été mobilisée par Victor enfant mais qu'il restitue ce souvenir au prisme de ses connaissances actuelles, cette anecdote est significative en ce qu'elle révèle un usage complexe de la lecture. Parce que les enfants sont à l'aise avec la pratique, il est possible d'en détourner les codes. Les façons de lire mettent donc en jeux des compétences de déchiffrage qui font aller l'enfant au-delà de la signification littérale du texte. Nous rejoignons ici l'idée que développe S. Bonnéry au sujet des lectures d'albums : les « parents "cultivés" privilégient le développement chez l'enfant de l'habitude à formuler lui-même des non-dits, à former des hypothèses interprétatives en les justifiant à partir d'indices, et pas seulement à retenir les significations explicitées par le livre ou l'adulte »⁴⁵.

Toutes ces lectures permettent ainsi de développer un rapport à l'écrit, à la langue particulier mais aussi donc, l'intérêt de l'enfant pour les schémas narratifs :

« En effet, si l'enfant apprend d'abord dans le dialogue avec son entourage les aspects pragmatiques du langage, qui relèvent de la communication immédiate, les histoires qu'on lui raconte et celles qu'on lui lit très tôt et qu'il prend plaisir à raconter à son tour lui permettent de s'approprier un autre genre de discours : la narration. Cette

45. Stéphane BONNÉRY, "Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles" in *Le français aujourd'hui*, 2014, p. 47-57, p. 54

expérience spécifique le prépare à la maîtrise d'un langage moins ancré dans la situation d'énonciation, qui comporte des variantes langagières plus explicites, plus soutenues et syntaxiquement plus structurées, un langage qui sera nécessaire aux apprentissages scolaires plus abstraits et à l'accès à la littérature. »⁴⁶

La dimension de l'intrigue est très présente dans les évocations de ces premières lectures – et fonde un certain attachement des individus pour les histoires que peuvent raconter les livres. Celui-ci se manifeste également dans la disposition à produire à leur tour des récits ; certains enquêtés ont d'ailleurs commencé tôt à écrire de petits romans ou nouvelles ou à en raconter, comme Marielle :

« Et sinon après j'aimais bien raconter moi-même. Ça c'était... quand j'étais en fin de primaire... Je devais avoir huit ans quelque chose comme ça, sept huit ans. [...] Mais ouais j'aimais bien raconter des histoires, quand on se baladait c'était moi qui racontais des histoires à mes parents [...] et je devais avoir une âme de prof en moi (rires), parce que j'étais tellement sévère avec eux les pauvres, à la fin je leur posais des questions pour savoir s'ils m'avaient bien écoutée (rires)! C'est pas vraiment en rapport avec ta question, mais j'aimais bien les histoires qu'on raconte en fait! »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Toutefois, la lecture faite par le parent peut aussi être l'occasion de soulever des questions qui touchent directement l'enfant dans sa vie quotidienne. Mais cet usage n'est que peu évoqué : Mélanie se souvient comme de sa « première lecture un peu émotionnelle » d'un album touchant à la question de l'adoption, elle-même ayant été adoptée. Mais les enquêtés ne font pas référence à des ouvrages lus pour faire face à des situations précises ou dans des perspectives moralisantes – il est tout à fait possible qu'ils n'aient pas retenu cet aspect des lectures familiales mais qu'elles aient eu lieu. Il est toutefois significatif que la dimension qui transparaît le plus dans les discours est celle du narratif.

La prise en charge par la famille de l'initiation à la lecture est donc un lieu commun chez ces enquêtés. Posant les bases d'une forme de sollicitation lectorale plus propre aux classes intermédiaires et supérieures, axée non sur la contrainte mais sur l'échange et la discussion autour des lectures⁴⁷, ces moments de lecture partagés révèlent comment se construisent des dispositions situées en rapport avec la culture de l'écrit. La lecture d'histoire, qui prend une place fondamentale dans les reconstructions des carrières de lecteur par les individus, est ainsi un moment particulier d'élaboration de compétences et de connaissances liées à l'écrit : maniement de l'objet, appréhension de schémas narratifs, mais également mise à distance du texte écrit et réflexions métalinguistiques. Ainsi, « les enfants baignés dans des cultures écrites (univers de relations sociales tramées par des pratiques d'écriture et/ou rendues possibles par les pratiques d'écriture), peuvent ainsi acquérir des rapports au langage, au monde et à autrui, bref, des dispositions mentales et comportementales fondamentalement liées à l'écrit avant même de mettre en œuvre quelque écrit que ce soit. »⁴⁸

46. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989

47. idem

48. Bernard LAHIRE, *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008, p. 135

5 Un accès au livre facilité

La constitution d'une bibliothèque personnelle

Mais au-delà de cette initiation à la lecture, et de façon pratique, les enquêtés ont également connu un accès au livre très facile. Plusieurs indicateurs permettent de mesurer cette facilité : la possession d'une bibliothèque personnelle tout d'abord (puis, plus tard, la possibilité de piocher dans la bibliothèque familiale), dont la constitution est souvent liée à l'achat de livres par les parents, lors d'occasions spéciales (Noël, anniversaires) ou bien sans prétexte particulier, les visites à la bibliothèque ensuite, et enfin les abonnements à des revues adaptées à l'âge de l'enfant. Quittant peu à peu les albums illustrés, les enquêtés passent à la lecture de littérature jeunesse et même pour ceux dont les parents n'étaient pas eux-mêmes particulièrement lecteurs et qui n'ont pas connu une initiation familiale précoce, l'imprimé est accessible.

Bien entendu, pas aux mêmes degrés pour tous : Lamia par exemple se fournissait à la bibliothèque toute proche (« je lisais des BDs surtout, *Ducobu Titeuf*, voilà, tout ce qui était les livres... L'humour voilà. Des livres enfantins aussi. Et... des romans. Mais je lisais pas jusqu'au bout. »), ce qui est différent des enquêtés ayant leur propre bibliothèque et éventuellement accès à celles de leurs frères et sœurs avant d'avoir accès à celle de leurs parents. La bibliothèque personnelle – qui est également un outil d'autonomisation de l'enfant dans ses lectures, j'y reviendrai – vient s'ajouter à la bibliothèque familiale : souvent dans la chambre de l'enfant ou à proximité, et distincte, elle est le lieu d'accumulation des lectures enfantines et permet les retours sur ce qui a été lu (soit simplement parce que les livres sont là, soit par les relectures). Elle peut être ainsi le support de jeux entre enfants et parents, comme pour Tiphaine :

« J'avais une bibliothèque assez fournie, enfin une bibliothèque d'enfant quoi, et ma mère faisait un jeu, elle prenait un bouquin, elle lisait genre deux lignes au hasard et je retrouvais les titres tellement je les avais lus et relus... J'étais un peu obsédée je crois (rires). »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

Elle s'intègre à l'univers de l'enfant, renforçant ainsi la présence d'un capital livresque qui permet d'inscrire la lecture comme une pratique commencée très tôt :

« Je suis toujours allée à la bibliothèque, j'ai toujours eu une bibliothèque, y'a toujours eu plein de livres d'enfants chez moi, oui j'ai l'impression qu'on m'a toujours lu des livres⁴⁹ »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

Cette bibliothèque se constitue petit à petit, surtout par le biais de livres offerts soit pour des occasions précises (anniversaires, Noël) soit achetés par les parents – ou d'autres personnes de l'entourage. Le livre est un cadeau apprécié par les enquêtés : Rémi⁵⁰ dont il était question plus haut se souvient avoir souvent tenté de se faire offrir un livre à l'occasion de visites en librairie, Constance⁵¹ « en général demandai[t] des bouquins » à tel point qu'elle remarque qu'au fur et à mesure les chances qu'on lui

49. On peut voir là une des conséquences de « l'illusion biographique » : « [...] le fait que "la vie" constitue un tout, un ensemble cohérent et orienté, qui peut et doit être appréhendé comme expression unitaire d'une "intention" subjective et objective, d'un projet : la notion sartrienne de "projet originel" ne fait que poser explicitement ce qui est impliqué dans les "déjà", "dès lors", "depuis son plus jeune âge", etc., des biographies ordinaires ou dans les "toujours" ("j'ai toujours aimé la musique") des "histoires de vie" ». Pierre BOURDIEU, "L'illusion biographique" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, 62, p. 69-72, p. 69

50. Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

51. Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

offre un livre déjà lu augmentaient à tel point que le livre a été remplacé par des bons pour s'en acheter.

Certains enquêtés soulignent que ce cadeau pouvait être fait comme une évidence (quand il est, chez les faibles lecteurs des catégories populaires, très rare⁵²) : perçus comme des enfants aimant lire, on leur offrait de façon logique, des livres. Caroline dit ainsi « Mais c'est vrai que les gens dans ma famille, à partir du moment où on leur a dit que je savais écrire et lire ils ont dit ok on va lui offrir des bouquins et voilà. », ou encore Mélanie « Voilà après les gens savaient que j'aimais bien lire donc ils m'offraient des bouquins »⁵³.

Le choix par les parents d'offrir un livre à l'enfant répond probablement à un double objectif : lui faire plaisir, mais également encourager et solliciter un goût en construction ou déjà bien présent. Cet objectif est à relier au fait que « les normes de légitimité culturelle et de rentabilité scolaire sont [...] relativement intégrées par les parents : la lecture est une pratique qu'il faut conseiller à l'enfant parce qu'elle est aussi un symbole culturel »⁵⁴. Or, si cet avis est partagé par les familles de tous milieux sociaux⁵⁵, les incitations effectives, dont l'achat de livres, sont plus fréquentes chez les parents des catégories supérieures⁵⁶ – sans toutefois que ce lien à la scolarité soit souligné par les parents.

Ainsi, la mère de Liên⁵⁷ l'a « toujours fournie en lectures diverses et variées » en voyant l'intérêt de sa fille pour la lecture. Même si ces cadeaux peuvent se limiter à des occasions particulières (Lise⁵⁸ par exemple ne se souvient pas en avoir eu en dehors « d'occasions spéciales »), il arrive que les enfants en acquièrent par d'autres biais, pas forcément d'ailleurs par la famille. Mélanie⁵⁹, à qui on offre régulièrement des livres par ailleurs à son anniversaire, fait ainsi part de sa « chance » d'avoir eu un voisin travaillant dans une grande maison d'édition qui lui « filait pas mal de bouquins ». Lauriane, que sa mère a encouragé dès petite à lire, se souvient qu'on lui en offrait sur sa demande pour son anniversaire mais souligne également le rôle d'une cousine mais aussi la possibilité pour sa mère de récupérer des livres par le biais de son travail à la mairie :

« Mais de toute façon c'est un espèce de rituel quand je suis [...] chez ma cousine, elle me dit "bon si tu veux aller voir les livres que j'ai", j'ai toujours fait plus ou moins ça donc... Je suppose qu'elle me pousse un peu. Enfin c'est elle qui m'a fait découvrir *Harry Potter*. Et puis ma mère par exemple, comme elle travaille à la mairie, des fois y'a des gens qui viennent déposer des livres pour les donner à la bibliothèque. Sauf que la bibliothèque on est dans un petit village, donc les trois quarts finissent au grenier ou bien à la poubelle, donc... »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

52. Joëlle BAHLOUL, *Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1990, p. 51

53. Cela n'empêche pas que pour certains, ce soit un cadeau qui tombe un peu « à côté », parfois parce que la personne qui l'offre ne se conforme pas aux goûts de l'enfant : Céline reproche ainsi à son père de lui avoir offert des livres « par défaut », parce qu'« il avait pas d'idée pour offrir autre chose », et Guillaume se souvient d'avoir été parfois « dérouté » par les choix de son père (et encore jusqu'à des cadeaux récents) qui selon lui n'a pas « fonctionné par rapport aux goûts qu'il peut imaginer chez nous, mais plutôt par rapport à ce qu'il estime devoir être connu ».

54. Mohamed DENDANI, *Les pratiques de lecture du collège à la fac : enquête dans le département des Bouches-du-Rhône*, L'Harmattan, Paris, 1998, p. 53

55. Voir aussi Sylvie OCTOBRE, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La documentation française, Paris, 2004, p. 208 : « plus de neuf enfants sur dix reçoivent ainsi des incitations pour lire quand ils sont au CP. »

56. Mohamed DENDANI, *Les pratiques de lecture du collège à la fac : enquête dans le département des Bouches-du-Rhône*, L'Harmattan, Paris, 1998, François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989

57. Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

58. Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

59. Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

L'imprimé n'est donc pas majoritairement un cadeau exceptionnel que l'on reçoit dans un cadre particulier : il est aussi objet de circulation, de don, de prêt, ces échanges lui conférant probablement une certaine dimension ordinaire, le livre s'insérant ainsi dans la vie quotidienne des individus (au même titre, nous le verrons, que les autres livres auxquels ils ont accès chez eux ensuite). L'autre investissement des parents dans la construction de la pratique lectorale de leur enfant qui peut contribuer à banaliser la manipulation et la possession d'imprimés est l'abonnement à des revues pour la jeunesse. Outre *J'aime Lire* (et ensuite, *Je Bouquine*), les enquêtés mentionnent des revues qui s'adressent à des enfants plus jeunes (*Les Belles histoires*, *Toboggan*, *Picoti...*) mais aussi d'autres titres pour les enfants du primaire (*Astrapi*, *Mon petit Quotidien*, *Les petites sorcières*, *Witch...*) ou du collège (dont *Virgule*, un magazine dédié à la littérature pour les 10/15 ans). Emmanuelle, Margaux et Nahui se souviennent également avoir été abonnés à L'École des loisirs, recevant ainsi non pas une revue mais un livre chaque mois : « J'étais vraiment abonnée à l'École des loisirs donc on recevait des bouquins tous les mois » (Emmanuelle). Comme les histoires lues par les parents ou les livres offerts, les souvenirs des abonnements et des lectures consécutives évoquent des souvenirs positifs : pour Caroline⁶⁰, abonnée à *J'aime lire* par sa grand-mère, il s'agit de « la meilleure période de sa vie », Margaux « kiffai[t] trop » lire *Les petites sorcières*.

La venue en bibliothèque

Enfin, autre élément qui ancrerait encore davantage la lecture dans la proximité des enquêtés, les visites à la bibliothèque. Ces visites visent parfois à compenser une impossibilité à acheter autant de livres que le souhaiterait l'enfant : par manque de moyens, de place, mais aussi parfois parce que le parent préfère éviter d'acheter des livres qui seront lus très rapidement⁶¹. La fréquentation de la bibliothèque et les pratiques d'emprunt est ainsi un autre moyen d'encadrement et de sollicitation des lectures enfantines par les parents qui vient souvent s'ajouter à un milieu déjà favorable⁶². La venue en bibliothèque est pour certains enquêtés très fréquente. Par exemple c'est « très régulièrement » pour Éléonore⁶³ qui allait y faire ses devoirs dès huit ans, ce qui selon elle l'a « habituée à aller en bibliothèque, à aller chercher des bouquins », Charlotte⁶⁴, elle, « connaissai[t] les bibliothèques par cœur, les rayons de bouquins pour enfants... », Tiphaine y allait « toutes les semaines » pour « emprunter facilement entre cinq et sept livres », et Vincent « passait sa vie à la bibliothèque municipale » à tel point que les bibliothécaires le « connaissaient très bien » et qu'il lui arrivait très souvent de commander des nouveautés. Constance⁶⁵ qui y est allée au départ avec ses parents fait ensuite en quelque sorte partie de l'équipe puisque les bibliothécaires lui demandent d'animer un atelier de contes pour les petits après qu'elle a gagné à onze ans un concours de conteurs.

La bibliothèque représente donc une source supplémentaire d'approvisionnement en livre pour beaucoup d'enquêtés, mais aussi un autre lieu de socialisation au livre et à la lecture. Aller en bibliothèque c'est se familiariser avec des critères de classement, apprendre à opérer des choix en fonction de l'offre et d'une classification qu'on apprend à déchiffrer. Ainsi les enquêtés font état de plusieurs modes de fonctionnement dans la bibliothèque : venir y chercher quelque chose de particulier (une « nouveauté » pour Coralie), passer commande auprès des bibliothécaires ou être informé par eux

60. Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

61. Claire, qui a une fille de six ans au moment de l'enquête, explique ainsi qu'elle-même restreint sa fille sur les achats de livres pour ces trois raisons à la fois : « Non mais de toute façon on va à la bibliothèque parce que bon, je me prive il faut qu'elle se prive aussi. »

62. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989, p. 150

63. Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

64. Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

65. Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

dès la sortie d'un ouvrage attendu, mais aussi trouver un ouvrage en « flânant dans les rayonnages » (Céline), une attitude qui se retrouve chez les enquêtés plus tard dans leurs choix d'ouvrages, achats ou prêts. Le fait de se rendre tôt, accompagnés puis seuls, participe au sentiment qu'ils ont de se sentir à l'aise dans l'enceinte de la bibliothèque, une aisance confortée par les caractéristiques de l'institution (images associées de culture savante, de silence et de monde féminin⁶⁶ qui correspond à des façons de voir et de faire qu'ils ont déjà incorporées.. Toutefois tous n'ont pas fréquenté aussi assidûment une bibliothèque, ou même, plus rarement, tous n'en ont pas une image positive : Adèle⁶⁷ par exemple n'est « pas très bibliothèque » et ajoute qu'elle n'a « jamais trop su comment faire », et préfère rester encore aujourd'hui dans un périmètre défini par les auteurs qu'elle connaît déjà. D'autres ont commencé à fréquenter la bibliothèque plus tard, au collège ou au lycée, au moment où elle devient liée au travail scolaire (sans forcément n'être que cela).

Mais par bibliothèque les enquêtés n'entendent pas seulement la bibliothèque ou médiathèque de leur quartier ou de leur ville : pour certains il s'agit de la bibliothèque de l'école. Il n'est donc pas la question d'une visite faite avec les parents ou encouragée par eux. Cet autre lieu peut venir s'ajouter à la fréquentation de la bibliothèque municipale, comme pour Florie⁶⁸ (« En primaire on avait une bibliothèque à l'école, et on empruntait des livres à l'école... On n'achetait pas vraiment de livres mais on avait une carte à la bibliothèque chacun, une par enfant, et on empruntait des livres. »), mais les enquêtés peuvent aussi en parler comme d'un lieu de repli au sein de l'école, pour Amandine⁶⁹ qui a connu des difficultés d'intégration dans son école primaire ou pour Rosalie qui, plus rapide dans les exercices demandés en classe, y attendait ses camarades. Cette venue à la bibliothèque en contexte scolaire vient, pour ces enquêtés dont la plupart connaissent un environnement lectoral familial favorable, consolider une pratique en la voir validée par l'institution scolaire. Comme l'écrit F. Renard, toujours au sujet des « initiés », ces lecteurs construisant tôt un rapport positif à la lecture : « s'ils permettent la consolidation des habitudes, ces divers dispositifs sollicitent auprès des élèves des dispositions, savoirs et savoir-faire lectoraux mais aussi comportementaux déjà constitués [...] »⁷⁰.

Ce qu'il faut surtout retenir de ces différents modes d'accès au livre, c'est outre leur variété, leur redondance. La plupart des enquêtés ont en quelque sorte cumulé les points d'accès à l'imprimé et les occasions de les manipuler : avec ou sans leurs parents, via d'autres personnes, en recevant des livres en cadeaux ou en se rendant à la bibliothèque, parce qu'ils étaient abonnés, etc. La présence d'imprimés divers et en quantité importante ne surprend pas quand on sait le milieu social dont sont issus la majorité des enquêtés : « L'acculturation précoce aux livres obéit aux lois de la stratification sociale : plus encore que les équipements du foyer, les équipements dévolus à l'enfant portent la trace des rapports du milieu d'origine à la lecture. Les foyers d'ouvriers qualifiés et non qualifiés sont un peu moins équipés que les autres en livres et ne possèdent généralement pas d'encyclopédies. Et ce sont les enfants de cadres et de pro-

66. Mariangela ROSELLI, "La bibliothèque, un monde de femmes" in *Réseaux*, 2011, 168, p. 133-164, p. 137 : « la capacité des filles à se maîtriser et à s'autonomiser en situation d'étude ainsi que leur affinité corporelle et gestuelle avec les bibliothécaires femmes (tenue vestimentaire soignée et port physique droit, attention accordée aux accessoires, organisation et présentation ordonnée des outils de travail) constituent autant d'éléments matériels favorisant une proximité et une préférence réciproque. Les compétences des filles permettent à ces dernières d'être immédiatement assimilées au "bon lecteur", alors que les garçons doivent pour ainsi dire rattraper des points perdus d'avance. »

67. Adèle, 27 ans, lycée D, M. : secrétaire, P. : ingénieur en informatique ; Professeure de lettres classiques (collège)

68. Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

69. Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

70. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 45-46

fessions intellectuelles supérieures qui sont les plus équipés en propre (+ 4 points) »⁷¹. On remarque donc pour la plupart d'entre eux un certain cumul dans l'accès au livre, qui se fait d'abord au sein de la famille mais n'est pas limité à ce seul espace, puisque l'école, la bibliothèque devient également un lieu de prescription et un endroit où se fournir⁷².

Certains enquêtés soulignent d'ailleurs que les différents modes d'accès à la lecture leur permettaient de varier les types de lectures : Guillaume identifie ainsi « plusieurs pratiques différentes pour l'accès aux bouquins », entre les livres achetés avec l'argent donné à cet effet par ses parents (des séries comme *Animorph*), ceux empruntés à la bibliothèque (*Jurassic Park* ou les *Malaussène* de Pennac), ceux achetés en brocante (les Bibliothèques Roses et Vertes) et ceux que lui prêtait son père (des ouvrages plus classiques). La possibilité leur était donc donnée de varier les sources d'approvisionnement mais également les supports et donc, potentiellement, les façons de lire : on n'approche pas de la même façon la lecture d'une série comme *Danse !*, d'une revue comme *J'aime Lire* qui mêle nouvelle, bande dessinée, petits reportages, d'une bande dessinée ou d'un roman complet.

Une telle socialisation aboutit non seulement à ce que les enquêtés soient conscients très tôt de la variété des types de supports disponibles – plus ou moins littéraires, avec des rythmes différents, des référentiels différents, mais aussi dans l'objet imprimé lui-même ou le rapport à l'oralité – mais qu'ils considèrent également l'inscription du livre dans leur quotidien comme allant de soi. C'est sur cette base que, progressivement, les enquêtés vont s'approprier leur pratique de la lecture.

II LIRE SEUL.E, LIRE POUR SOI

Aux premiers contacts avec la lecture en famille – pour la grande majorité des enquêtés – succède la prise d'autonomie dans la pratique. Il faut entendre ici non pas qu'ils la remettent en cause ou la mettent à distance, mais plutôt qu'ils passent d'un rapport où l'accès au texte se fait via un parent médiateur à un rapport plus individuel.

Cela passe d'abord par l'apprentissage de la lecture : dans les récits des enquêtés, c'est le moment où ils commencent devenir autonomes dans leurs lectures, dans le déchiffrage comme dans les préférences. Un des thèmes récurrents de cette étape de leur carrière de lecteur est l'idée d'avance dans l'acquisition des compétences lectorales qui conduit à une consommation importante de titres, et donc à une avance sur les types de lecture en fonction de l'âge, que l'on a pu voir se dessiner en abordant les histoires lues par les parents.

1 L'apprentissage de la lecture

De fait, les ouvrages auxquels ils ont accès avant le collège sont d'ailleurs relativement variés : on y trouve des séries « à la mode » comme des ouvrages plus classiques de la littérature jeunesse voire des ouvrages moins connotés jeunesse. Ainsi pour les classiques de la littérature jeunesse on trouve notamment de la Bibliothèque Rose ou Verte (parfois ayant appartenus aux parents) – *Oui-oui*, le *Club des Cinq*, *Les Six Compagnons*, *Fantomette*, *Alice* mais aussi la Comtesse de Ségur – mais aussi de collections plus contemporaines, comme les *Danse !* d'A-M Pol, la série *Grand galop* ou *Chair de*

71. Sylvie OCTOBRE, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La documentation française, Paris, 2004, p. 207

72. Quasi absente dans l'enfance en revanche, et peu présente ensuite, l'idée que le livre peut aussi être un support de sociabilité amicale. Que les enquêtés ne s'en souviennent plus ou que de telles pratiques n'aient effectivement pas existé, la lecture est à ce moment-là une activité dépendante de la famille ou de l'entourage proche et devient progressivement une activité solitaire.

Poule ou les séries *Ewilan* de P. Bottero, *Eragon* de C. Paolini. *Harry Potter* est la série citée par le plus souvent par les enquêtés quand ils parlent de leurs lectures avant le collège (il est également cité ensuite, jusqu'en prépa). La bande dessinée franco-belge est également représentée (*Astérix*, *Ducobu*, *Tintin*...). Mais à côté de ces ouvrages traditionnellement associés à la jeunesse se trouvent d'autres titres qui eux, n'en relèvent pas forcément. Rosalie évoque ainsi une « avance » sur les âges habituellement indiqués sur les ouvrages qu'elle lit :

« Du coup comme j'ai gardé une super vitesse de lecture, au début c'était vraiment du plaisir et puis j'ai vraiment très très vite commencé les romans historiques, et je passais mon temps à lire pour le niveau au-dessus en fait, j'avais toujours quatre, cinq ans d'avance par rapport à l'âge qui était indiqué. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

Et Victor fait état d'un décalage semblable : « En fait j'ai lu très très tôt des livres pas faits pour les enfants. » et il cite *La cité de la joie* de D. Lapierre, dont il dit n'avoir pas forcément tout saisi comme Delphine⁷³ n'a « pas tout compris » à un roman d'A. Nothomb qu'elle a lu à huit ans. Constance, elle, inverse pour parler des livres pour les plus grands, l'image récurrente de « dévorer les livres » :

« Et je me souviens que c'était assez marrant parce que... quand je lisais je sais pas, je devais avoir six ans à ce moment-là quand le quatrième tome était sorti et je sais pas si tu te souviens la taille du quatrième tome, il était énorme, tu vois, et en fait c'était trop drôle parce que quand je l'avais, comme ça je le tenais et... il faisait beaucoup trop lourd pour moi en fait. Et je sais pas comment dire mais c'était marrant parce que c'était un rapport à la lecture qui était vachement physique, juste porter le bouquin c'était dur quoi (rires), du coup je faisais plus attention à comment je le tenais, et je me souviens j'ai retrouvé une photo où tu vois juste les jambes qui dépassent d'*Harry Potter*. Je me faisais vraiment bouffer par les bouquins que je lisais. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Si cette avance sur les rythmes de lecture n'est pas le fait d'une majorité d'enquêtés (même si nous avons vu qu'elle s'effectuait aussi par les lectures faites par les proches, comme celle des *Misérables* pour Martial), elle rejoint un autre type d'avance : celui de l'apprentissage de la lecture. Pour la majorité des enquêtés les premières lectures se font dans un contexte familial : leurs premiers souvenirs sont ceux des histoires lues ou racontées en famille, des livres reçus, etc., parce que cette initiation familiale arrive en premier mais aussi parce qu'elle est celle qui les marque le plus. L'école, sauf pour quelques enquêtés, n'arrive qu'ensuite, renforçant parfois un goût pour la lecture ou donnant de nouvelles possibilités pour se procurer des imprimés. Bien entendu, l'école donne aussi pour beaucoup d'enquêtés une autre possibilité : celle de déchiffrer puis de lire seuls ce qu'ils ont envie de lire. Mais ce n'est pas cela qu'ils mobilisent lorsqu'ils déroulent leur histoire de lecteur : en arrivant à l'école primaire, même s'ils ne savent pas lire à proprement parler, leur rapport à la lecture est déjà établi.

L'apprentissage a donc pour eux débuté en amont de l'institution scolaire : avant d'approcher la lecture comme une tâche scolaire, ils s'y sont familiarisés comme divertissement. La manipulation précoce d'imprimés leur permet d'aborder l'apprentissage de la lecture sans rencontrer de problèmes particuliers : une seule enquêtée, Léa⁷⁴, nous indique qu'« il paraît que [elle] a mis du temps à apprendre à lire ». Ils débutent même cet apprentissage avec, pour certains, une certaine hâte : la même Léa « avai[t]

73. Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHES)

74. Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

hâte de commencer à lire ». Savoir déchiffrer, c'est apparemment pouvoir accéder à de nouvelles possibilités de lecture : on se souvient de Roxane évoquée plus haut qui explique « [...] j'ai eu envie de lire très tôt parce que j'étais assez frustrée de pas pouvoir comprendre autrement que par les images. », et qu'à partir de six ans, l'âge où elle a appris à lire, elle a « beaucoup lu ».

Toutefois, quelques enquêtés font état de leur maîtrise de la lecture – du déchiffrage – avant leur entrée à l'école primaire. Onze d'entre eux – uniquement des filles avec au moins un parent cadre ou profession supérieur sauf deux, et quatre avec au moins un parent dans le milieu enseignant – replacent ainsi leur apprentissage de la lecture avant leur entrée en CP – Rosalie⁷⁵ accentue même involontairement cette avance en disant « je savais lire avant la maternelle ». La maîtrise du déchiffrage en avance est bien sûre dépendante des pratiques lectorales familiales initiées dès le plus jeune âge de l'enfant (Caroline⁷⁶, qui ne dit pas avoir appris à lire en avance a ainsi cette formule : « J'ai commencé à lire à six mois sans savoir lire, tu sais en tenant le truc à l'envers comme tous les gamins »), mais les enquêtés ne font pas systématiquement le lien. Ainsi Florie⁷⁷ et Alexandra⁷⁸ disent avoir appris à lire « toute[s] seule[s] », l'une poussée par une grande fratrie et l'absence de télé qui l'ont encouragée à s'occuper seule puisque ses parents étaient très pris, l'autre sans invoquer de raison particulière mais en reliant son apprentissage précoce, « trois quatre ans », à la volonté de sa mère de lui transmettre un goût pour la lecture. L'avance évoquée peut être courte (l'été avant le CP pour Emmanuelle⁷⁹) ou plus importante – même si comme Coralie⁸⁰ du recul peut être pris par rapport à un « mythe » familial qui replacerait la maîtrise du déchiffrage très en amont de l'entrée en CP (« Si tu demandais à ma mère elle te dirait que j'ai su lire très tôt, à trois ans, avant d'entrer à l'école et tout, bon c'était pas vrai (rires) mais c'est vrai que je déchiffrais, j'avais ENVIE donc du coup elle m'aidait un peu et je progressais comme ça comme beaucoup d'enfants qui s'intéressent aux histoires en général »). Comme Coralie, l'aide d'un membre de la famille dans l'apprentissage précoce peut être évoquée : la mère (tout en précisant que son envie à elle était première et que c'est d'elle dont découlait l'assistance de sa mère), ou la sœur comme pour Constance :

« Ouais, ouais, justement j'avais une sœur plus âgée qui adorait jouer à la maitresse et en fait j'ai appris à lire comme ça, totalement par hasard, genre j'étais pas au courant (rires) que j'étais en train d'apprendre à lire, jusqu'au jour où je me suis rendue compte que je savais que B A ça faisait BA et le jour où ma mère m'a dit "mais en fait tu sais lire, voilà". »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Même si Constance dit qu'elle a appris « totalement par hasard » à déchiffrer, le rôle d'une tierce personne maîtrisant déjà la pratique a joué un rôle essentiel. L'influence d'un frère ou d'une sœur qui, à peine plus âgé, apprend à déchiffrer et provoque l'envie chez le ou la plus jeune est une idée qui revient à plusieurs reprises dans les entretiens⁸¹. Apprendre à déchiffrer à son tour répond donc à une « envie », pour palier une « frustration » par rapport à l'accès au sens du texte.

75. Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

76. Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

77. Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

78. Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

79. Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

80. Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

81. En matière de loisirs et de pratiques culturelles, les frères et sœurs occupent une place importante qui vient compléter le rôle des parents et des pairs – davantage toutefois dans le partage d'une pratique que dans l'initiation. Sylvie OCTOBRE et Nathalie BERTHOMIER, "Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs" in *Informations sociales*, 2012, 173, p. 49-58

Toutefois, tous les enquêtés ne disent pas avoir appris à lire avant l'heure. Agathe⁸² précise même qu'elle a appris à lire « en même temps que tout le monde, pas plus vite que les autres... » – mais quand il ne s'agit pas d'avance dans l'apprentissage de la lecture, c'est la rapidité avec laquelle s'est fait cet apprentissage qui est souligné.

Mais que les enquêtés se souviennent avoir été impatients à l'idée de posséder les compétences pour lire seuls révèle également – même si ils élaborent leur histoire *a posteriori* – qu'ils avaient compris le fonctionnement de la pratique de la lecture, que l'objectif ne leur en était pas étranger. La pratique de la lecture avant l'entrée à l'école primaire leur permet d'intégrer le principe de la lecture, que ce soit dans la constitution de l'imprimé (un titre, le rapport texte image, le fait de tourner les pages dans l'ordre dans un sens donné) ou dans le déroulement de la narration (appréhension de schémas narratifs classiques, de l'idée de personnage et de héros...). Les jeux d'imitation, comme le souligne F. Renard⁸³ toujours au sujet des « initiés », soulignent l'idée que d'avoir accès aux imprimés précocement facilite non seulement l'intégration de la lecture dans la vie quotidienne des jeunes lecteurs mais aussi confère à donner l'ensemble des codes qui régissent la pratique de façon formelle. Ainsi, Tiphaine faisait semblant de lire des histoires à son petit frère, ne sachant elle-même pas lire : « apparemment je la racontais avant même de savoir lire, à mon frère, en lui disant, ça c'est ça, c'est écrit ça... je savais pas du tout lire hein (rires)! Je faisais très bien semblant apparemment parce que je la connaissais par cœur. ». L'imitation de la pratique permet à l'enfant de se l'approprier avant même une maîtrise du déchiffrement qui en apparaît pourtant être la clé.

2 Les lectures individuelles : l'idée d'une lecture autonome

Une autre étape de leur parcours de lecteur commence donc pour les enquêtés au moment où la lecture peut devenir une activité individuelle, parce que l'enfant n'a plus besoin d'un tiers pour avoir accès au texte. On passe donc d'une lecture à voix haute et familiale à une lecture silencieuse et individuelle – avec parfois une phase de transition où l'enfant lit pour lui-même, à voix haute avant de réaliser qu'il est capable de lire « dans sa tête » :

« J'avais cinq ans et je lisais à voix haute comme tous les enfants et ma mère était à côté, elle faisait une sieste ou un truc comme ça, et elle m'a dit "tu peux pas essayer de lire dans ta tête, que j'essaie de dormir?" et du coup j'ai essayé de lire dans ma tête et ça marchait bien, c'était nickel, et en fait je me suis rendue compte que c'était assez normal (rires). »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

Comme toute façon de lire – comme nous, le verrons, celle de la lecture-écriture – la lecture silencieuse est historiquement et socialement construite : R. Chartier a montré comment cette pratique résulte d'un long processus d'abandon de la lecture orale chez les lettrés à partir du IX^e siècle, aboutissant à la différenciation sociale des façons de lire orales / populaires et silencieuses / lettrées de même qu'à la normalisation de la lecture comme pratique individuelle. Dans leurs discours, les enquêtés associent ainsi la lecture orale à une pratique enfantine, la lecture silencieuse représentant un progrès, une compétence à acquérir, qui leur permet d'ailleurs d'accéder à un nouveau stade de leur carrière, la lecture individuelle (et solitaire). Progressivement, la lecture va donc devenir un loisir propre à l'enfant – même s'il s'agit d'un loisir encouragé et encadré. Les enquêtés ont, pour la plupart d'entre eux, acquis rapidement une certaine

82. Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

83. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011

aisance dans la lecture : ils ne sont pas gênés dans l'opération de déchiffrement, ce qui leur permet de focaliser leur attention sur l'histoire que leur raconte le texte. Ainsi, lorsqu'ils parlent de leurs lectures réalisées seuls, il est rare – cela concerne à vrai dire une seule enquêtée, Lola⁸⁴ – qu'ils parlent d'éventuelles difficultés de lecture qui les aurait freinés dans la pratique. Ainsi, même si la compétence en lecture n'entraîne pas systématiquement le fait de lire et d'aimer lire (et que la faible compétence ne signifie pas le refus de lire)⁸⁵ il apparaît ici que l'aisance dans cette compétence est un atout supplémentaire pour enclencher une pratique de lecture importante, parce qu'elle entre au service d'un divertissement très apprécié par l'enfant : de fait, pour passer de la contrainte au plaisir il faut la « condition minimale d'avoir eu un début aisé dans la pratique de la lecture »⁸⁶.

L'idée qu'à partir du moment où ils ont su lire ils sont entrés dans une phase de grande consommation de lecture est récurrente. Certains enquêtés se souviennent de cette période – qui peut avoir duré plus ou moins longtemps, nous verrons que pour certains la pratique s'infléchit au collège – comme étant marquée par le temps passé à lire, la quantité de livres lus et la vitesse de leur lecture. Les expressions employées pour décrire leur appétence pour la lecture (l'adverbe « énormément » revient très souvent, de même que l'idée de « dévorer » les livres), tout comme les anecdotes qu'ils mobilisent mettent l'accent sur une période où la lecture est une activité de loisir essentielle. La lecture est même pour certains quelque chose qui les définit à part entière, comme Salimata⁸⁷ qui me dit « Et... c'était franchement un plaisir pour moi la lecture, ce qui me caractérisait, vraiment à la maison, c'était ça quoi! (rires) j'étais la fille solitaire qui restait dans sa chambre à lire au lieu de rester à parler avec des gens... ».

L'accession à la lecture autonome permet aux jeunes lecteurs de gérer en partie leur pratique, de décider ce qu'ils souhaitent lire et quand ils le souhaitent. C'est ainsi qu'à partir du CP, Coralie⁸⁸ commence – dans la lancée de la tradition instaurée par les lectures d'histoires et l'exemple de ses parents qui lisent tous les soirs avant de se coucher – à lire seule le soir avant de s'endormir : « Au CP je savais déjà à peu près lire donc j'avais des petits livres voilà pour enfants et c'est pareil j'ai commencé à lire avant de m'endormir, c'était toujours le moment privilégié [...] ». Mais cette gestion du temps accordé à la lecture peut se révéler problématique lorsque l'enfant est pris d'une sorte de frénésie de lecture. Les parents de Delphine⁸⁹, comme la tante de Salimata, leur demandent d'arrêter un peu de lire pour « faire autre chose ». Mais il ne s'agit pas là tant de freiner une pratique après tout encouragée dès le départ que de chercher un certain équilibre, dans l'idée que l'enfant pris dans la lecture peut passer à côté d'autres choses (sociabilités ou autres activités, notamment extérieures) ou tout simplement nuire à sa santé (en ne dormant pas assez par exemple). S'exprime là l'image d'une lecture « pathologique » associée aux grands lecteurs, image présente dans la littérature mais également couramment reprise à leur compte par les lecteurs : « fièvre » de lecture, « recours au registre de la folie »⁹⁰. Tiphaine fait ainsi part de la « débandade » qui a commencé à partir du moment où elle a su lire seule : « parce que systématiquement, pourtant j'étais petite, six sept ans, j'attendais que mes parents

84. Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

85. François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993

86. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989, p. 58

87. Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

88. Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

89. Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

90. Bérénice WATY, « Radioscopie de grands lecteurs. La dimension physiologique de la lecture » in *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, 2009, p. 128–139, p. 134 ; je reviendrai plus longuement sur la référence à l'alimentation dans l'évocation pathologique de la lecture, qu'a aussi développée Waty dans sa recherche sur les grands lecteurs.

soient descendus et je rallumais la lampe systématiquement », ce que sa mère avait compris venant vérifier la température de la lampe.

Ils commencent ainsi petit à petit à fonctionner dans une certaine mesure seuls dans leurs lectures, ce qui se marque dans les discours par des anecdotes sur les lectures « volées » au regard parental comme pour Tiphaine, mais encore pour Axelle⁹¹ qui lisait très tard le soir et dont le rythme de sommeil était décalé par rapport au rythme qu'elle pense être celui des autres enfants (elle n'a pas fréquenté d'institution scolaire jusqu'au début du collège, sa mère lui faisant « l'école à la maison »), ou encore pour Amandine⁹² qui se construit une cachette dans son placard pour lire les livres que lui achète son père mais qui sont désapprouvés par sa mère. Ces lectures sont aussi l'occasion de distinguer sa place dans la fratrie et de manifester son appartenance à une classe d'âge⁹³ : parce que comme Guillaume⁹⁴ on lit les livres en premier, étant l'aîné et considérant cela comme lui revenant de droit, ou parce qu'on choisit des lectures différentes de celles de ses frères et sœurs comme Rosalie⁹⁵ pour qui les « classiques », livres de son grand frère, stockés dans sa chambre à lui, n'ont pendant un temps pas d'intérêt. La lecture apparaît ainsi, à l'instar de l'écoute de musique ou de l'usage de l'ordinateur plus tard, comme une pratique culturelle ayant son « importance dans le processus d'émancipation, via la construction de goûts culturels vécus comme individuels »⁹⁶. Même au sein d'une fratrie où tous aiment lire, les goûts et les préférences se construisent dans une logique d'adhésion ou de rejet de ceux des frères et sœurs, l'importance étant de se poser en tant qu'entité individuelle, avec ses propres appétences. Il en va de même pour les enquêtés qui se distinguent, à l'inverse, de leurs frères et sœurs en ce qu'ils aiment lire : cette pratique est la leur, et les discours visent d'ailleurs à souligner que l'attrait pour la lecture doit beaucoup à un « caractère », une « nature » individuelle, faisant passer au second plan le travail de transmission les ayant spécifiquement concernés. Par exemple :

« [**>Question**] : Et tu dirais toi aussi que tu as toujours beaucoup lu ?

[**>Réponse**] : Oui. Mais, je veux dire, je sais pas pourquoi, mon frère a eu la même éducation et il lit pas du tout. Je pense que c'est une question de caractère... »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

« ... Je saurais pas expliquer pourquoi [son frère lit] moins. On n'a pas du tout le même caractère en fait. Ouais, je saurais pas expliquer pourquoi j'aime lire, ça a un peu toujours été comme ça. »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

3 La construction de la représentation de la lecture « plaisir »

Le jeune lecteur met ainsi en place ses propres moments de lecture individuelle, de même qu'il explore petit à petit de nouveaux horizons, des découvertes rendues souvent possibles par l'aisance prise auparavant et par l'environnement livresque mis à disposition et qui se fait donc facilement :

91. Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

92. Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

93. Et, puisque nous l'avons vu certaines lectures étaient perçues comme « en avance » pour leur âge, de se distinguer parfois aussi des autres enfants du même âge. On retrouve cette idée de quitter un certain type de lecture pour quitter un âge avec la relégation des lectures de jeunesse au profit des lectures « d'adultes » au secondaire (voir chapitres suivants).

94. Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

95. Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

96. Sylvie OCTOBRE et Nathalie BERTHOMIER, "Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs" in *Informations sociales*, 2012, 173, p. 49-58, p. 54

« Et puis quand j'ai appris à lire toute seule ça a été chouette, j'ai pu d'abord lire ces livres-là puis après en découvrir moi-même d'autres. Non c'était vraiment bien, j'ai bien aimé le moment où j'ai commencé à lire par moi-même et découvrir des choses. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

« Enfin, après... j'ai pu prendre plus ou moins d'indépendance vis à vis de mes lectures, mais on m'a jamais forcé à lire des trucs, c'est juste que c'était autour de moi donc je suis juste allée chercher. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

L'expérience de la lecture plaisir, qui peut isoler un temps le lecteur (Martial passe « des heures enfermée à lire ») est également une expérience de l'autonomie – de Singly montre d'ailleurs comment le partage des lectures et des sentiments qu'elles inspirent ne peuvent se faire qu'avec des partenaires choisis puisque cela participe dans une certaine mesure d'une « construction du moi »⁹⁷.

Les enquêtés lient donc la période de l'individualisation de la lecture à une certaine prise d'autonomie mais également à l'idée de découvertes (d'auteurs, de genres littéraires comme le fantastique, etc.). Les souvenirs associés à cette période font écho là encore à des émotions très positives, notamment parce que les enquêtés se souviennent avec nostalgie s'être « plongés » dans les histoires qu'ils découvraient. L'entrée dans un « autre monde » est un des moteurs principaux de la consommation de lectures :

« [>Question] : Tu lisais trop vite parce que...

[>Réponse] : J'avais hâte de savoir la fin, de suivre l'intrigue, j'étais un peu excité j'allais vraiment trop vite. »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

L'intrigue, le déroulement d'une histoire, l'idée de se « plonger » dans un autre monde sont les motifs évoqués pour parler de l'attrait pour la lecture. La dimension du plaisir se base beaucoup sur la narration que le jeune lecteur déroule page après page – et d'une façon générale, la lecture est associée au plaisir et non à une quelconque contrainte. Lorsqu'ils mobilisent leurs souvenirs de lectures enfantines, ils affirment que c'était « génial », que c'était quelque chose qu'ils « adoraient » : le plaisir associé à la lecture semble être souligné par la nostalgie de cette lecture plus innocente qu'ils auraient perdue ou qu'ils craindraient de perdre depuis le début de leurs études littéraires. L'immersion totale dans un livre leur est plus difficile parce qu'ils sont devenus lecteurs « esthètes »⁹⁸, et c'est à l'aune de ce rapport à la lecture, construit plus tardivement, qu'ils qualifient leurs premières lectures. Martial donne un bon exemple de cette idée de lecture comme un moment à part :

« Et puis après mes premiers souvenirs de romans, j'ai beaucoup de souvenirs précis, Jack London, la littérature du Grand Nord, ça j'ai beaucoup lu, je pense que c'était le collège, début d'adolescence... Je m'enfilais des bouquins d'Eskimos, de Grand Nord, de chercheurs d'or... Ca j'ai emprunté beaucoup à la bibliothèque ou on m'en offrait à Noël. Ça c'est le seul moment où j'ai vraiment lu... passé des heures enfermée à lire. [...] Moi je me souviens que ça a disparu assez vite ce truc-là, et que

97. François de SINGLY, « Le livre et la construction de l'identité », in *Identité, lecture, écriture (Singly François de, Chaudron Martine dir.)* Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1993, p. 131-152, p. 141

98. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999

je l'ai regretté un peu. Je m'étais dit que c'était dommage de se plonger dans un bouquin. Ca l'idée d'être plongé dans un bouquin, c'est devenu hyper rare comme expérience. Alors que ouais tous ces bouquins dans le Grand Nord, c'est vraiment cette expérience-là. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

J'y reviendrai plus longuement plus tard – la question du « plaisir » de la lecture étant centrale dans l'étude de la construction de nouvelles façons de lire et de voir la lecture en CPGE littéraire – on peut voir là la façon dont les discours des enquêtés font apparaître l'existence de normes relatives à ce qu'est la lecture. La dimension de « plaisir » de la lecture n'a pas toujours été valorisée, et ne l'est d'ailleurs pas de la même façon selon le contexte socio-culturel dans lequel évoluent les individus (celui de la CPGE littéraire en proposant par exemple une autre définition basée sur le « plaisir intellectuel »). C. Détrez rappelle que les hiérarchies concernant les modes de lecture ont été fluctuantes au cours des siècles (évoluant d'un modèle humaniste de « voie vers la sagesse » à un idéal de la lecture comme « voie d'accès au savoir »⁹⁹), reconnaissant jusqu'à la fin du XX^e siècle le plaisir de lire principalement dans le plaisir de la compréhension analytique du texte. La « lecture futile » est elle « condamnée avec bien plus de véhémence qu'une simple hiérarchisation des valeurs »¹⁰⁰, puisqu'elle peut corrompre et avilir le lecteur – notamment parce que celui-ci court des risques à s'identifier aux personnages et se laisser piéger par l'intrigue. Cette conception de la lecture tend à laisser place progressivement à une valorisation de la lecture « plaisir » – qui permettrait notamment la construction de soi et l'entrée dans la lecture d'un public dont on s'inquiète de leur peu d'attrait pour la pratique, les adolescents : l'accent est d'ailleurs mis sur le « plaisir » de lire¹⁰¹ dans les programmes scolaires, ce que K. Canvat estime aboutir une injonction contradictoire¹⁰², et revendiqué par des acteurs du champ littéraire¹⁰³. Pour les enquêtés, la période de l'enfance est associée à cet idéal de la lecture plaisir – idéal qui persiste ensuite bien que concurrencé par d'autres modes de lectures plus valorisés – qui rejoint finalement l'idée que « vraie », la « bonne » lecture est, au moins dans un premier temps, une lecture libre, gratuite, « norme implicite de toute lecture possible »¹⁰⁴. La lecture plaisir comme bonne lecture pour l'enfant est d'ailleurs revendiquée plus souvent par les familles des classes supérieures, qui tendent à lier l'une à l'autre comme une évidence, alors qu'il apparaît que « le bonheur de lire se paye, le plus souvent, avec un capital scolaire, d'origine familiale ou personnelle »¹⁰⁵.

On a donc la valorisation et construction, à l'école et hors école, d'une image de la lecture comme plaisir et comme activité de loisir. Et de fait, les souvenirs des enquêtés les poussent à davantage relier leurs lectures avant le collège domaine du loisir et non du travail scolaire – situation poussée à l'extrême dans le cas d'Axelle qui a donc suivi une scolarité un peu à part :

« En plus j'ai eu une enfance assez particulière, j'ai des parents à l'origine assez babacool, qui étaient contre le système d'éducation nationale etc., et du coup je suis

99. Christine DÉTREZ, « Bien lire : Lectures utiles, lectures futiles » in *Bulletin des bibliothèques de France*, 2001, 46, p. 14-23, p. 15-16

100. idem, p. 18

101. Voir chapitre 4, partie II

102. Karl CANVAT, « Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature Enjeux, finalités, articulations », in *Lecture privée, lecture scolaire (Demougin Patrick, Massol Jean-François dir.)* CRDP, Grenoble, 1999

103. *Comme un roman* de Pennac en est l'exemple le plus cité.

104. Gérard MAUGER et al., « Lectures ordinaires » in *Lire, faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris, *Le monde*, 1995, p. 31-63, p. 37

105. François de SINGLX, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989, p. 4

pas allée à l'école jusqu'en Cinquième, on faisait l'école à la maison avec notre mère, et j'avais des temps de lecture absolument énormes. Et souvent en décalé parce que j'avais pas à me lever le matin, donc je lisais très tard le soir, avec la truc [lampe] sous la couette et ma mère entrait et disait "bon maintenant ça suffit !" (rires). Mais vraiment je dévorais et dévorais plein plein de livres.¹⁰⁶ »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Il y a ainsi d'une façon générale élaboration d'un discours qui vise à présenter les débuts de la lecture comme une passion individuelle, vécue sur le mode de la liberté, mettant à distance toute contrainte parentale ou scolaire qui révèle une posture d'« héritier » dont l'acte d'hériter se dissimule¹⁰⁷. Au-delà, on peut y voir la façon dont les individus travaillent leur héritage afin de construire une individualité pour laquelle leur revient un minimum de mérite :

« L'héritier risque d'être discrédité, sa valeur dérivant alors non de son talent et de son travail mais simplement d'avoir été dans une bonne lignée familiale. L'originalité ne se conjugue avec l'origine que grâce à un travail personnel de l'héritier. »¹⁰⁸

Les enquêtés font ainsi intervenir assez rapidement dans leur chronologie personnelle la prise d'autonomie dans la lecture – non pas en rejetant l'héritage familial mais en accentuant la représentation d'une appropriation libre et enthousiaste de la pratique de la lecture. Toutefois, se dessinent dans les discours des pratiques d'encadrement parental de ces lectures.

4 Lectures individuelles et encadrement parental : une autonomie sous contrôle ?

Il est évident que la prise d'autonomie ne peut se faire justement parce que les bases ont été posées dans la famille : la pratique ne se développe en aucun cas en contradiction avec les sollicitations parentales, mais dans la lignée de celles-ci. Les lectures des enquêtés se construisent en continuité des pratiques parentales et reposent sur l'incitation reçue de façon souvent très précoce : si les jeunes lecteurs marquent leur différence, ce n'est pas dans le fait de lire alors que leur parents ne lisent pas, puisque nous avons vu qu'au contraire la plupart des parents sont vu comme des lecteurs, voire de gros lecteurs. Les pratiques de lecture des enfants se construisent donc selon un certain modèle, celui initié par les parents, qui communique parfois plus que des pratiques culturelles, un rapport à ces pratiques : « La transmission n'est pas la reproduction à l'identique de comportements d'une génération à une autre mais se comprend au travers des rapports plus globaux au champ culturel »¹⁰⁹.

Pour ces enquêtés issus majoritairement des catégories les plus favorisées, ce qui passe donc d'abord dans l'initiation à la lecture faite dans le cadre familial, c'est un

106. L'école, même quand c'est par elle que les enquêtés ont appris à lire, passe majoritairement au second plan ; il est significatif que les enquêtés, reconstruisant leurs parcours, n'insistent pas sur ce qu'ils « doivent » à l'institution scolaire (Pierre BOURDIEU et Jeau-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984). La seule enquêtée – à part Rémi, issu d'un milieu populaire – à valoriser son expérience scolaire de la lecture est Agathe qui souligne la dimension « particulière » de son expérience :

« [...] j'étais dans une école Montessori, donc un peu particulière, donc les gens qui étaient dedans étaient un peu particuliers aussi. On avait des ateliers d'écriture, c'était bien ça. Donc oui on parlait des livres qu'on avait lu, on se prêtait les livres, on avait un coin lecture où on se retrouvait, oui je me rappelle qu'on a pu discuter des livres qu'on lisait. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

107. idem

108. François de SINGLY, *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, Paris, 2003, p. 37

109. Nathalie BERTHOMIER et Sylvie OCTOBRE, "L'enfance des loisirs Éléments de synthèse" in *Culture études*, 2011, p. 8

certain rapport à la lecture qui encourage l'enfant à se l'approprier d'abord comme une pratique de loisir, et qui cherche à éviter une mise sous contrainte.

« On m'a jamais forcé-e à lire » : la non-contrainte comme modèle dominant de sollicitation lectorale

Nous avons vu que l'aspect « scolaire » de la lecture était, même en ce qui concerne l'apprentissage, mis à distance par les enquêtés. Au-delà, c'est même toute idée de contrainte ayant pu peser sur leur pratique de la lecture qui est rejetée par la majorité d'entre eux : selon eux leurs parents ne les ont jamais « forcés » à lire ni n'ont d'ailleurs explicitement fait le lien entre la nécessité de lire et la rentabilité de la pratique à l'école. Pour autant, celle-ci transparaît en filigrane dans les discours : au-delà de celui mis en avant du « plaisir » de lire développé dès le plus jeune âge, certains enquêtés, comme Constance par exemple, établissent clairement la plaisante adéquation qu'il y a entre leur amour de la lecture et sa rentabilité sur le plan scolaire : « Du coup c'est agréable quand t'es gamin, te dire ouais je suis fort là-dessus. ».

Mais plus soulignée est donc l'idée que les parents n'ont pas eu à forcer leurs enfants à lire parce que ceux-ci étaient, en général, rapidement autonomes dans leur pratique :

« J'ai jamais eu de trucs familiaux où on te fout un bouquin dans les mains et où on te dit "lis". »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

« Ils m'ont un peu encouragée mais pas non plus... Je sais pas, c'est pas... Je sais que y'a beaucoup de parents qui poussent leurs enfants à lire parce qu'ils pensent que c'est bien pour leurs études, mais moi ça a pas vraiment été comme ça. »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

« J'ai pas de souvenir qu'on m'ait FORCÉ à lire quoi que ce soit »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

Les incitations familiales prennent donc plus souvent la forme de sollicitations plutôt insensibles et passent plus par l'environnement livresque qu'elles ne sont explicites et assorties de contraintes, ce qui est en cohérence avec l'idée que les parents des catégories favorisées, dont il est majoritairement question ici – mettent en place des stratégies parentales davantage guidées par un principe d'autonomie que de contrainte. Ainsi les parents des milieux favorisés ont moins recours à des mesures coercitives que ceux des catégories populaires, ce qui s'accompagne d'une volonté de laisser une plus grande autonomie à l'enfant dans ses choix et la gestion de son temps – l'autorégulation apparaissant comme un principe de base :

« Dans le haut de la hiérarchie sociale, on insiste beaucoup plus sur l'auto-régulation de la personne, sur son aptitude à définir ses propres fins et à s'y tenir, alors que dans le bas on met davantage d'accent sur l'accommodation, c'est-à-dire l'aptitude de la personne à se plier aux contraintes externes et à adapter des moyens à des buts qu'elle n'a pas forcément choisis elle-même. »¹¹⁰

Toutefois, il est possible de nuancer légèrement ce constat : si l'autonomie est ce qui transparaît majoritairement dans les discours des enquêtés, il est tout de même possible de relever certaines pratiques qui visent à encadrer davantage la pratique de la lecture de l'enfant, et ces pratiques ne sont pas exclusivement le fait de familles disposant d'un faible capital culturel.

110. Jean KELLERHALS et Cléopâtre MONTANDON, *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1991, p. 207

L'encadrement plus explicite des lectures : un type minoritaire de sollicitations lectorales

Par exemple, Timothé¹¹¹, dont la mère est enseignante de langue à l'université, passée par une classe préparatoire elle-même, et dont le père est cadre et a fait son cursus à HEC après une CPGE également, rapporte que sa mère a instauré, après l'arrivée de la télévision et des consoles au domicile familial, un « carnet jaune ». Le carnet est ainsi censé pouvoir permettre de trouver un équilibre entre télévision (émissions et jeux vidéos) et lecture : « fallait marquer, le temps de console devait correspondre au temps de lecture ». Toutefois, le système n'a pas apparemment pas perduré (« Oh tu sais c'était pas un truc important, elle-même avait pas beaucoup de rigueur à le contrôler, et... je sais pas si ça a tenu un mois ou six mois... ») et Timothé se souvient avoir « un peu triché ». Tentative de contrôle devant la « menace » représentée par l'introduction de la télévision dans les loisirs du garçon, celle-ci est vite délaissée. Un même outil – mais développé moins dans un esprit de contrôle que d'incitation à construire un moyen de se souvenir des lectures – les parents d'Éléonore l'invitent à tenir un carnet où elle consignera ses lectures :

« Mes parents m'avaient fait noter en fait tous les bouquins que je lisais. [...] Mon père m'avait dit "mais si ça sera bien, tu verras un jour tu t'en souviendras." »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Le carnet l'a ainsi suivi jusqu'à après son passage en prépa. Mais Éléonore ne signale toutefois pas que le carnet ait été particulièrement suivi par ses parents – elle insiste beaucoup plus sur le lien créé autour de la lecture avec son père qui lui propose des livres, discute avec elle de ses lectures et de ses goûts.

Le cas d'Amandine est intéressant en ce qu'il révèle la tension entre deux modes d'encadrement des lectures entre une mère issue du milieu ouvrier (ce qu'Amandine lie directement à la volonté de contrôle des auteurs qu'elle peut lire) qui n'a « pas fait d'études » et un père cadre dans le conseil qui a suivi un cursus en école de commerce. Amandine les définit tous les deux comme n'étant pas de « grands lecteurs » : son père lit des romans policiers et sa mère « pas vraiment », même si elle dit plus loin que l'auteur préféré de celle-ci est Victor Hugo et qu'il y a « beaucoup de bibliothèques » chez eux. Amandine décrit sa mère comme étant très préoccupée par les types de lectures faites par sa fille :

« [...] ma mère hurlait, jetait les bouquins à la poubelle parce qu'elle avait l'impression que j'allais devenir lobotomisée... Parce que ma mère vient d'un milieu ouvrier et tout, et pour elle... Voilà, [on lit seulement de] la grande littérature sinon on est bêtes ! »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

Cette préoccupation est accompagnée de celle de pousser sa fille, plus tard, vers le haut de l'échelle scolaire (une classe préparatoire réputée), une volonté à laquelle se plie – sans trop résister mais sans enthousiasme non plus – la jeune femme. Elle se plie également aux injonctions de lecture de sa mère, en lisant « très tôt » des classiques, comme Villon qu'elle reçoit en cadeau à neuf ans. Pour autant, sa mère n'est pas la seule à lui donner accès aux livres, et son père va ainsi jouer de façon plus ou moins clandestine un rôle de pourvoyeur en lectures « interdites », comme de la Fantasy par exemple :

111. Timothé, 26 ans, lycée C, M. : enseignante à l'université, P. : cadre ; Assistant d'éducation

« [...] ben quand j'étais ado j'ai lu beaucoup d'heroic fantasy, parce que bon, j'aimais bien, ça avait un petit côté transgressif, ma mère voulait que je lise que du Victor Hugo, ça m'emmerdait un peu. Du coup je lisais beaucoup de choses de littérature classique, mais je lisais énormément de Fantasy aussi. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

« Mon père m'emmenait chez le libraire et c'était 150€ par semaine de bouquin parce que je les lisais tous au lieu de faire des maths (rires). »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

« Mais après bon, quand on a commencé à faire ces convois avec mon père je planquais dans ma chambre, j'avais aménagé des planques... j'avais une tente de survie dans mon placard y'avait une étagère... je me cachais derrière mes vêtements, y'avait une lampe de poche attachée à la tringle, de l'eau et des livres empilés, en sachant très bien que c'était des livres un peu proscrits donc j'espérais qu'on tomberait jamais dessus. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

Les goûts d'Amandine se construisent donc en fonction de ces deux pôles : une littérature légitime aux yeux de sa mère, composée de classiques de la littérature française qui sont le gage culturel et intellectuel d'une certaine réussite sociale, et une littérature plus proches des goûts de son âge que lui fournit abondamment son père.

Mais il s'agit là du seul cas de véritable « contrôle » des lectures – qui semble effectivement se lier à une histoire sociale qui fait de l'affirmation de la position sociale de la famille par celle de la fille. D'autres enquêtés issus de milieux plus populaires que les autres ne rapportent pas ces stratégies de contrôle mais plutôt des incitations qui se rapprochent de celles de leurs camarades des couches plus favorisées, ou pas d'incitations particulières. *A fortiori* Lauriane¹¹², dont les parents n'ont pas le baccalauréat, et dont la mère elle aussi s'est préoccupé des études de sa fille, mais plus dans l'optique de lui éviter une précarité liée à un milieu – la culture – difficile, dit que sa mère l'a « poussée » à lire mais sans faire état d'un contrôle des lectures ou d'incitations plus poussées que les livres – nombreux – qu'elle lui fournissait.

Mis à part ces quelques exemples de contrôle un peu plus poussé sur les lectures de leurs enfants, les parents des enquêtés semblent majoritairement avoir mobilisé des pratiques parentales laissant la place à l'autonomie de l'enfant dans le développement de ses goûts et la gestion de sa pratique lectorale, sans doute encouragés justement par le sens « positif » que prenait cette autonomie. Bien entendu ces parents n'étaient jamais très loin – ni physiquement ni en terme d'influence – de leurs enfants, et nous avons vu comme les sollicitations lectorales de tout ordre (cadeaux, discussions, abonnements à des revues ou à la bibliothèque...) sont redondantes dès les débuts de l'histoire de lecteur des enquêtés. L'autonomie des jeunes lecteurs se construit donc sous influence, sans que cette influence se fasse particulièrement pesante ou ne révèle un investissement explicitement orienté vers la rentabilité scolaire. L'intérêt scolaire de la lecture est donc rarement verbalisé par les parents mais toutes les incitations que l'enfant reçoit fondent un rapport à l'écrit qui est en adéquation avec celui qui est sollicité

112. Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

à l'école. Une telle socialisation primaire fait de la lecture, l'apprentissage essentiel des premières années de primaire, une activité déjà courante pour l'enfant et permet que leur jeune lecteur l'apprivoise comme une pratique plaisante dans laquelle il peut faire ses propres choix. Ainsi, la socialisation familiale anticipe et redouble les apprentissages scolaires, les introduisant à la maison sous une forme ludique et non contrainte, et commençant, très tôt, à brouiller la frontière entre ce qui relève du travail et ce qui relève du loisir ¹¹³.

5 Tous lecteurs ?

Il importe toutefois de nuancer ce tableau : si la plupart des enquêtés rapportent une relation intense voire enchantée à la lecture, un autre profil se dessine, celui d'enquêtés qui s'ils se souviennent de moments partagés autour de la lecture (histoires ou discussions) avec leurs parents, ils n'ont pas autant investi que d'autres la pratique une fois qu'ils ont su lire seuls. Cela ne signifie pas qu'ils ne lisaient pas lorsqu'ils étaient enfants : il s'agit ici plutôt de dire qu'ils n'insistent pas dans la reconstruction de leur histoire de lecteur sur cette période que d'autres décrivent comme un moment riche et intense de lecture. Alexia ¹¹⁴ par exemple, si elle est très attachée à ses souvenirs de lectures partagées avec ses parents lorsqu'elle était petite, qui lui lisaient des histoires le soir sans l'avoir jamais « forcée à lire », fait état d'un infléchissement de la pratique une fois que ce rituel, « où on laissait l'imagination partir » disparaît : « quand ce moment de lecture parents enfant est passé, c'est vrai que j'ai un peu moins lu ».

Yohan, qui insiste sur le fait que son père est « un gros lecteur, même assez ogresque » et dit qu'il « ... il était obsédé par l'idée que moi, comme mon frère et ma sœur, lisent [sic]. Il avait besoin de ça. », se souvient ainsi n'avoir pourtant pas beaucoup lu lorsqu'il était enfant :

« Quasi rien en fait. Parce que bon... Non, je lisais vraiment quand j'avais neuf dix ans *Harry Potter* et tout, et puis quelques romans de la bibliothèque rose. Mais disons que j'avais pas la fibre littéraire déjà. Mais j'ai commencé à lire en même temps que j'ai commencé à écrire en fait. »

Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

Là encore il ne s'agit pas de « rien » lire et le « quasi rien » utilisé par Yohan trouve peut-être sa source dans la volonté forte qu'il a de se construire une personnalité autour de la littérature, qui fait qu'il met à distance ses lectures enfantines pour mettre en valeur celles qu'il a faites plus tard, en même temps qu'il a commencé à écrire (de la poésie notamment). Il rattache d'ailleurs sa naissance en tant que lecteur – outre à l'influence de son père – à une réflexion de son oncle sur son absence de lectures – il souligne lui-même la dimension mythique de cet événement, me disant n'en avoir aucun souvenir réel : « [J'ai dit] "j'en ai marre qu'on me prenne pour un con, de rien savoir, je vais me mettre à tout lire, je veux tout savoir" alors mon oncle m'a dit "allez ben lis tout vas-y!". Du coup à partir de ce moment-là je me serais jeté sur les livres. ».

Marielle, quant à elle, si elle aimait qu'on lui raconte des histoires et en raconter elle-même, me dit qu'elle « n'aimai[t] pas trop lire », que c'était quelque chose qu'elle faisait « rapidement », mais plus dans le sens d'un manque d'intérêt que d'une avidité comme peuvent l'exprimer d'autres enquêtés. Elle souligne en revanche, comme d'autres, que ses parents ne lui ont pas mis « la pression comme tu sais peut y avoir dans d'autres familles », en précisant qu'ils disaient qu'elle pouvait tout aussi bien « faire des voyages

113. Jean-Claude CHAMBOREDON et Jean PRÉVOT, "Le guillemotleft métier d'enfant guillemotright : Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle" in *Revue française de sociologie*, 1973, p. 295-335

114. Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

plus tard c'est bien aussi ». Et effectivement, les loisirs de Marielle sont plutôt marqués par les sociabilités avec ses amies d'écoles et son goût pour les voyages – qu'elle partage avec ses parents – d'autant que dès le collège elle s'attèle à la préparation des voyages organisés par sa classe.

Enfin, Lucie me dit qu'elle aimait bien lire petite, notamment *Harry Potter*, mais que ce n'est pas une pratique qu'elle a investi durablement, parce qu'elle a été rapidement concurrencée par d'autres loisirs, soit seule, soit partagée avec son père et son frère :

« [**>**Question] : Et tu as une idée de pourquoi à un moment t'as moins lu ?

[**>**Réponse] : Pff... L'ordinateur. L'ordinateur, je jouais pas mal avec les jeux vidéo déjà, je regardais mon frère, mon père jouer et après je faisais la même chose donc je m'en sortais dans les jeux vidéo parce que j'ai vu mon père faire comme ça, ...Donc y'a eu ça vers sept huit ans déjà, et après y'a eu le cinéma, j'étais indépendante, j'arrivais à regarder un film, un DVD toute seule. »

Lucie, 19 ans, lycée B (un an), M. : ingénieure informaticienne, P. : idem ; Étudiante (animation)

Sans forcément repousser la lecture, d'autres loisirs entrent en concurrence avec la lecture, soit remplissant des fonctions proches (les DVD regardés racontent eux aussi des histoires), soit permettant davantage de partage avec d'autres membres de sa famille (non pas que la lecture exclue tout partage de ce type, d'autres enquêtés en font état).

Ces quatre enquêtés font donc part d'un rapport moins intense à la lecture – sans être réellement inexistant – par rapport aux autres, pour des raisons variées. Leurs trajectoires par la suite sont diverses : Yohan on l'a vu va « entrer » dans la lecture par la littérature, mais Lucie, Marielle et Alexia ne se définissent pas comme des lectrices passionnées et assidues, la prépa constituant une sorte de « retour à la lecture ».

Mais ces quelques profils un peu différents ne doivent pas faire oublier la grande homogénéité des enquêtés lorsque l'on étudie leurs débuts de lecteurs. La familiarisation à la lecture débute dès la petite enfance et s'inscrit ainsi pour eux comme une évidence, tant dans la définition de leur personnalité (ils sont parfois connus pour beaucoup lire) que dans leur vision du monde (il leur est difficile de comprendre qu'on puisse ne pas lire). Leurs débuts en tant que lecteurs évoquent des souvenirs positifs relatifs tant à la relation familiale induite par l'activité de lecture (notamment dans la lecture d'histoires le soir) que parce qu'elle est associée à une période où ils pouvaient s'adonner à cette activité librement. Conscients de l'apport de leur milieu familial, les enquêtés présentent leur construction en tant que lecteur comme essentiellement autonome et individuelle à partir du moment où ils ont appris à lire, ce qui se fait souvent en amont de l'entrée en CP. Ils bénéficient d'un environnement lectoral favorable, leurs parents mettant à leur disposition des supports variés mais aussi leur permettant de s'approvisionner de façon régulière à des sources diverses (cadeaux, abonnements à des revues ou en bibliothèque, circulation de livres...). Les étudiants des classes préparatoires étaient donc enfants des « lecteurs quotidiens »¹¹⁵ :

« Ce sont principalement des filles. [...] Sont rassemblés dans ce groupe les enfants qui bénéficient de toutes les incitations. Plus que les autres, ils sont issus de familles de forts lecteurs et grandissent dans un environnement socio-économique favorisé (enfants de professions libérales, de cadres et professions intellectuelles supérieures,

115. Sylvie OCTOBRE, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La documentation française, Paris, 2004, p. 213

mais aussi de techniciens et de professions intermédiaires). Ils bénéficient des incitations parentales à lire et les injonctions scolaires viennent conforter la position de la lecture. »¹¹⁶

Il est intéressant de voir que comme pour les « récits d'apprentissages » dans les autobiographies¹¹⁷ les enquêtés retracent leurs trajectoires de lecteurs en insistant sur certains aspects de leur entrée dans la lecture : l'importance de la narration qui « ré-duit[t] le caractère "polymorphe" de la lecture »¹¹⁸, mais aussi l'idée récurrente qu'ils ont « toujours beaucoup lu » ou, comme le dit Élodie « toujours eu de la lecture autour » d'eux. L'affirmation d'un ancrage dans un monde fortement empreint de lecture (tôt, et en grande quantité) contribue à la construction d'un certain type de trajectoire culturelle dans lequel l'enfant devient très vite un lecteur autonome et indépendant, ne dépendant que peu de l'institution scolaire pour une activité dans laquelle le plaisir est valorisé. Si les parcours décrits comme autodidactiques sont peu nombreux (seules deux enquêtés disent avoir « appris à lire toute[s] seule[s] »), sont dépeints ici des lecteurs qui sont rapidement entrés dans « une représentation de la lecture comme activité affranchie, émancipée, l'élaboration d'un compromis entre la gravité du livre et le plaisir de la lecture »¹¹⁹.

Mais dans une certaine mesure, leurs débuts en tant que lecteurs sert de base à la compréhension de leur trajectoire par la suite : est exprimée l'idée que s'ils sont les lecteurs qu'ils sont aujourd'hui, et a fortiori s'ils suivent des études littéraires, c'est parce qu'ils ont été très tôt lecteurs. Il y a pour beaucoup d'enquêtés l'instauration d'une relation d'évidence entre leurs débuts de lecteurs et le parcours qu'ils ont suivi par la suite, marqué par un attachement important à la lecture, qui se traduit notamment par des phrases comme « j'ai toujours beaucoup lu ». Le récit du lecteur débutant qu'ils ont été se fait aussi rétrospectivement comme le moyen de comprendre les lecteurs qu'ils sont devenus et le rapport qu'ils entretiennent à la lecture. Beaucoup, même si la pratique s'est interrompue – au collège par exemple – rendent compte d'un attachement à la lecture qui a commencé alors qu'ils étaient tout petits et qui est la clé de l'attachement qu'ils ont aujourd'hui, et qui explique également leur attrait pour certains aspects de la pratique (la lecture d'histoires, la volonté de savoir comment s'agence le texte qui les pousse vers une approche plus « littéraire »...). Les récits d'apprentissages prennent dans cette logique un sens tout particulier : on a appris à lire tôt, à lire vite, on a aimé lire, on lisait beaucoup, etc., et ces premiers rapports avec la lecture auraient posé les bases des lecteurs – et même plus, des littéraires, qu'ils sont devenus.

L'analyse de ces discours fait apparaître la transmission – terme qui « rend compte [...] relativement mal du travail, d'appropriation et de construction, effectué par l'apprenti ou l'héritier »¹²⁰ – de la pratique de la lecture et de tout un rapport à cette pratique s'élabore dès l'enfance sur la base d'incitations et de discours, engageant ainsi à la fois l'adulte et l'enfant. On a pu aussi voir comment les héritiers reconstruisent ces moments d'apprentissages en soulignant leur dimension non contrainte, se réappropriant par là une pratique et l'inscrivant dans une démarche particulière et personnelle : ils sont conscients qu'ils partaient avec un avantage, mais revendiquent qu'ils auraient aussi bien pu ne pas l'investir. Cette insistance sur une individualité propre tend également à effacer l'idée que ce rapport à la lecture est un intérêt propre à un certain milieu social : c'est pourtant bien là l'élaboration d'un rapport à la culture socialement situé que l'on voit. Plutôt qu'un mode de socialisation familiale axé sur le partage d'ac-

116. idem

117. Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, *Discours sur la lecture : 1880-2000*, Fayard/BPI, Paris, 2000

118. idem, p. 527

119. idem, p. 526

120. Bernard LAHIRE, *Tableaux de famille. Échecs et réussites scolaires en milieu populaire*, Seuil, Paris, 1995, p. 277

tivités en famille et privilégiant l’amusement, plus populaire, les enquêtés ont connu un accompagnement parental vers des pratiques culturelles plus individuelles, et potentiellement scolairement rentables¹²¹, un cadre de socialisation qui se poursuit, nous allons le voir, à l’entrée dans l’adolescence.

121. Fanny RENARD, « « Reproduction des habitudes » et déclinaisons de l’héritage. Les loisirs culturels d’élèves de troisième » in *Sociologie*, 2014, 4, p. 413-430

4

ADOLESCENTS ET BONS ÉLÈVES : INFLUENCES ET PRESCRIPTIONS LECTORALES

Résumé : *Ce quatrième chapitre concerne la pratique de la lecture des enquêtés au moment de l'adolescence. On y voit comment celles-ci se construisent en relation avec l'école sans pour autant être particulièrement scolaires, mais également comment les enquêtés sont pris dans d'autres cercles de socialisation qui impactent leur pratique, tout comme leur représentation d'eux-mêmes comme lecteurs. Les enquêtés, peut-être plus « intellos » que d'autres adolescents, sont influencés dans leurs choix de lecture et dans l'intensité de la pratique par l'école, mais également par leurs parents et leurs pairs, et ces influences diverses leur permettent de se construire comme lecteurs critiques capables de choisir et d'organiser leurs lectures.*

Collège et lycée ne constituent pas un bloc monolithique, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'étudier les pratiques culturelles. Pour D. Pasquier, au collège, « les élèves n'ont donc pas tous acquis la même autonomie vis-à-vis des prescriptions parentales »¹, tandis qu'au lycée les adolescents ont une plus grande marge de manœuvre dans des domaines divers, dont leurs loisirs et leurs pratiques culturelles. On n'ira donc pas ici contre l'idée qu'il y a différents âges à l'adolescence, qui correspondent à des pratiques différentes, des influences différentes :

« La "culture jeune" se déclinerait ainsi au fil des étapes, selon des découpes de plus en plus fines : transition de la jeunesse et invention de l'adolescence, préadolescence, moment adolescent, adonnaissance, adulescence... autant de termes et de concepts qui témoignent de l'importance de l'âge dans la construction de soi, de ses pratiques et de ses goûts, et de l'impossibilité, d'emblée, d'appréhender les pratiques culturelles à l'adolescence de manière monolithique, en les distinguant d'une part des pratiques de la petite enfance, de l'autre de celles qui adultes. »²

Il est évident que les pratiques des enquêtés changent au fur et à mesure de leur avancée en âge et dans le cursus scolaire, d'autant plus que nous parlons de la lecture, une pratique culturelle qui est aussi « travaillée » à l'école et par l'école³. Toutefois,

1. Dominique PASQUIER, *La culture des lycéens*, Autrement, Paris, 2005, p. 11

2. Nathalie BERTHOMIER et Sylvie OCTOBRE, "L'enfance des loisirs Éléments de synthèse" in *Culture études*, 2011, p. 23

3. D'autres auteurs, notamment Baudelot, Cartier et Establet (1999) et Renard (2011) se sont penchés plus en détail sur les pratiques de lecture adolescentes en distinguant la période du collège et celle du lycée.

après avoir traité de l'enfance, regrouper tout le secondaire fait sens, dans l'idée que les lecteurs, à leur entrée au collège, ont acquis déjà une certaine autonomie dans leurs choix de lecture : à douze ans « le règne absolu de la prescription parentale s'achève. Pour lire, les jeunes adolescents doivent aimer lire. Ils doivent être "convertis" »⁴. Nous avons vu comme les enquêtés sont effectivement, pour la plupart, des « convertis » avant leur entrée au collège et comment ils ont commencé, petit à petit, à prendre leur autonomie dans leur pratique de la lecture (même si, bien entendu, ce qu'ils lisent est en partie dépendant de ce que leur parents leur fournissent)⁵. Si l'école n'était pas très présente dans les discours concernant l'enfance, elle semble occuper une place plus grande à partir du collège, probablement en raison du bon niveau scolaire des enquêtés qui les pousse à s'investir dans ce domaine de leur vie d'adolescent. Ils n'en restent pas moins des adolescents soumis à d'autres pôles de socialisation ; il s'agit donc ici de « *penser relationnellement* une situation transitoire vécue dans tous les groupes, mais vécue différemment selon le milieu social et culturel d'appartenance, la situation scolaire (nature de la formation, niveau de performances) et le sexe »⁶ en replaçant bien les enquêtés dans leur contexte, notamment de niveau scolaire et social, et de tenter de répondre à cette question : les étudiants des CPGE littéraires ont-ils été des adolescents comme les autres ?

I BONS ÉLÈVES ET LECTEURS

1 Pratiques culturelles des collégiens et des lycéens : quelles influences ?

À l'âge du collège et du lycée, les pratiques culturelles se renégocient, marquées notamment par l'influence des pairs et des médias, s'affranchissant – dans une certaine mesure – des transmissions parentales et des échelles de légitimité proposée par l'école⁷. Le numérique a pris une importance non négligeable dans les pratiques, accentuant la tendance pour les jeunes consommateurs culturels à moins se plier aux hiérarchies culturelles : « en accroissant considérablement le nombre de produits culturels accessibles et en démultipliant les modes de consommation, la révolution numérique accélère le développement de l'éclectisme [Donnat, 1994] ou de l'omnivore [Peterson, 1996], tendance à l'œuvre depuis la fin du XX^e siècle »⁸. Même les enquêtés les plus âgés (à peine plus de la trentaine) ont connu cette « révolution numérique » : tous font donc partie des « digital natives », d'autant qu'appartenant en grande majorité aux catégories favorisées, ils sont susceptibles d'avoir eu accès à un ordinateur et Internet. Sans être uniforme, la culture des adolescents aujourd'hui est moins marquée par des mécanismes de stricte reproduction sociale et d'héritage, puisque « tous les milieux sociaux sont confrontés à l'identité culturelle jeune d'une part, et d'autre part à l'autonomie de leur enfant »⁹.

4. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989, p. 6

5. Par ailleurs, si certains enquêtés distinguent la période du collège de celle du lycée (parce qu'elles sont différentes en terme d'investissement dans les lectures scolaires, notamment) et plus particulièrement de la fin du lycée (avec le choix de la filière), l'« avant prépa » fait tout de même bloc. On se trouve toujours ici dans la reconstruction a posteriori de la trajectoire de lecteur, et un des effets semble ici d'unifier ce qui s'est passé avant l'entrée dans les études supérieures : si certains souvenirs peuvent se rapporter à des niveaux précis (« en Troisième » « au collège » « en Terminale »...), collège et lycées ne sont pas des époques clairement distinctes.

6. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, p. 497

7. Dominique PASQUIER, *La culture des lycéens*, Autrement, Paris, 2005

8. Sylvie OCTOBRE, "Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ?" in *Culture prospective*, 2009, 1, p. 1-8, p. 4

9. idem, p. 15

Les pratiques, qui restent liées aux appartenances de classe mais sont également influencées par le genre ou le niveau scolaire¹⁰, changent avec l'âge. Dans *L'Enfance des loisirs*, sont ainsi définis quatre univers de goûts et de pratiques idéaltypiques en fonction de l'âge :

« Ainsi, les univers culturels à onze ans, au sortir de l'école primaire, sont centrés sur la télévision, le sport, l'écoute musicale et la lecture de livres, et évoluent avec l'entrée au collège vers des univers dont est progressivement exclue la lecture, remplacée au milieu du collège par la radio et l'ordinateur, qui formeront avec l'écoute musicale le trio d'activité culturelles emblématiques des années lycées »¹¹.

La lecture donc, est repoussée à la marge des horizons des adolescents au fur et à mesure de la progression dans la scolarité. Le constat d'une baisse de la lecture à cet âge n'est pas nouveau : les adolescents « lisent peu au collège et encore moins au lycée »¹², et même les bons élèves issus des catégories favorisées, parmi lesquels on recrute le plus de gros lecteurs, ne font preuve que d'un engagement modéré pour la lecture¹³. L'arrivée au collège ouvre de nouveaux horizons : si la pression scolaire augmente, et avec elle les injonctions de lecture, on assiste également à la « reconnaissance d'une autonomie de goûts culturels plus grande qui ne se traduit pas encore par une indépendance matérielle »¹⁴, qui permet à l'adolescent d'explorer de nouvelles pratiques (usage personnel de l'ordinateur, sorties entre amis...), plus rentables auprès des pairs que la lecture. Au lycée, l'autonomie s'accroît et la « grande adolescence » est le moment de la « culturalisation des identités, dans un contexte d'accroissement de l'indépendance culturelle, qui prolonge l'autonomie des goûts amorcée dans les âges précédents »¹⁵, goûts qui doivent composer avec la validation par les pairs et la « tyrannie de la majorité »¹⁶ mais qui sont également influencés par l'école et ses exigences. Ainsi, au fur et à mesure de l'avancée en âge, « l'effritement de la proportion de forts lecteurs s'accompagne d'une très forte progression de la catégorie des non-lecteurs, quels que soient les supports de lecture »¹⁷.

Cet effritement ne concerne pas tous les jeunes dans la même mesure : si la lecture de n'importe quel support (livre, bande dessinée ou presse et magazines) diminue de onze à dix-sept ans, tous ne partent ni n'arrivent au même point. En ce qui concerne la lecture de livres, elle est plus fréquente dans les milieux de cadres, et encore plus fréquente chez les filles, quel que soit l'âge. Même si les différences sociales et de genre sont moins marquées, il en va de même pour la lecture des magazines et de la presse ; la lecture quotidienne de bande dessinée présente un profil un peu différent, plus fréquente chez les garçons cadres aux deux âges mais moins socialement marquée (surtout à la grande adolescence)¹⁸. Dans un mouvement semblable, la fréquentation des bibliothèques est de moins en moins intense avec l'avancée en âge¹⁹, l'entrée au collège marquant la fin d'un « âge d'or » de la fréquentation des bibliothèques et le

10. Nathalie BERTHOMIER et Sylvie OCTOBRE, "L'enfance des loisirs Éléments de synthèse" in *Culture études*, 2011

11. idem, p. 57

12. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 10

13. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989

14. Nathalie BERTHOMIER et Sylvie OCTOBRE, "L'enfance des loisirs Éléments de synthèse" in *Culture études*, 2011, p. 88

15. idem, p. 93

16. Dominique PASQUIER, *La culture des lycéens*, Autrement, Paris, 2005

17. Christophe EVANS, *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques*, Éd. du Cercle de la Librairie, Paris, 2011, p. 62

18. Nathalie BERTHOMIER et Sylvie OCTOBRE, "L'enfance des loisirs Éléments de synthèse" in *Culture études*, 2011, p. 101

19. Christophe EVANS, *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques*, Éd. du Cercle de la Librairie, Paris, 2011, p. 65

début d'une période de « désintérêt » pour ces structures – avant toutefois un nouveau « retour intéressé » à la fin du lycée, lié surtout au travail scolaire²⁰. Il s'avère donc que la lecture n'est pas la pratique culturelle la plus en vue des adolescents au collège et au lycée : elle n'est d'ailleurs pas l'activité préférée d'aucun adolescent, pas même des filles bonnes élèves et issues des catégories favorisées (qui composent une grande partie de notre corpus)²¹. Même si l'attachement à la lecture nuance ces constats de baisse (le livre par exemple manquerait à 40,5% des jeunes de 11 ans et 41,5% à ceux de 17 ans, plus que les bandes dessinées ou la presse²²) le livre « a du mal à se maintenir comme support actif dans la sociabilité avec les pairs »²³. Contrairement à d'autres pratiques en effet, il n'est pas aussi simple d'échanger autour d'une lecture que du film passé à la télé ou des tubes musicaux, et « les objets culturels qui ne procurent aucun profit de sociabilité sont de moins en moins acceptés dans les cultures juvéniles »²⁴.

Cela revient-il à dire que la « culture savante », véhiculée par l'école et dont la lecture serait un avatar essentiel, est en opposition avec une culture « jeune » qui serait plus nourrie par la culture populaire et médiatique²⁵ ? On peut vraisemblablement parler d'un brouillage des frontières et « d'un affaiblissement des formes de domination culturelle à l'œuvre au sein d'institutions scolaires qui, sous le double effet de la massification scolaire et de la massification de la culture, ont en quelque sorte perdu le "monopole de la violence symbolique légitime" »²⁶. Les activités culturelles qui étaient considérées comme les plus légitimes²⁷ et qui étaient valorisées par l'institution scolaire ne s'imposent plus avec autant d'évidence pour décider des hiérarchies des pratiques dans la culture juvénile : « En conséquence, la culture scolaire, une culture de l'écrit qui repose sur l'effort sans bénéfice immédiat, est confrontée bon gré mal gré, non seulement dans les cours de récréation mais jusque dans les salles de la classe, à une culture de l'image, du son, de l'émotion, adaptée au désir de changement, aux circuits courts du plaisir et inscrite dans des sociabilités ordinaires. »²⁸.

Ce brouillage des frontières et des hiérarchies est induit par l'introduction de plus en plus massive des TIC qui permettent un accès de plus en plus facile pour les jeunes à d'autres prescripteurs et d'autres contenus d'une façon autonome, c'est-à-dire en se détachant des institutions transmissives habituelles (l'école et la famille), mais en s'intégrant davantage aux pratiques de leur groupe de pairs²⁹. Même dans les catégories sociales les plus favorisées, qui fournissaient les plus gros consommateurs de biens culturels savants, ceux d'une culture plus populaire et médiatique ne sont pas délaissés :

20. Bruno MARESCA et al., *Les bibliothèques municipales en France après le tournant Internet : attractivité, fréquentation et devenir*, Bibliothèque publique d'information / Centre Pompidou, Paris, 2007

21. Par ex. F. de Singly : « Trois quarts des jeunes [15-28 ans] estiment que lire est un passe-temps agréable. Ils sont beaucoup moins nombreux – 45%, presque un sur deux, toutefois – à placer cette activité aux premières places de leur hiérarchie de loisirs » François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993, p. 29

22. Christophe EVANS, *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques*, Éd. du Cercle de la Librairie, Paris, 2011, p. 67

23. Dominique PASQUIER, *La culture des lycéens*, Autrement, Paris, 2005, p. 36

24. idem, p. 36

25. Cette question est également abordée dans la 3e partie de ce travail chapitre 10, partie III

26. Philippe COULANGEON, « Lecture et télévision » in *Revue française de sociologie*, 2007, 48, p. 657-691, p. 687

27. Pierre BOURDIEU et Jeau-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984

28. Anne BARRÈRE et François JACQUET-FRANCILLON, « La culture des élèves : Enjeux et questions » in *Revue française de pédagogie*, 2008, p. 5-13, p. 6

29. Sylvie OCTOBRE, « Les horizons culturels des jeunes » in *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2008, p. 27-38

« Quand les fils et filles de cadres ne fournissent plus systématiquement des contingents de lecteurs assidus, ou n'apprécient plus la fréquentation des équipements culturels, la mécanique sociale de recrutement des publics des pratiques légitimes semble enrayée, alors que, par ailleurs, de nouveaux espaces de légitimation (blogs, forums, etc.) viennent consacrer des productions culturelles qui échappent aux circuits institutionnels [...] De manière générale, "l'entrée en culture" des enfants de cadres est plus massive (ces enfants sont plus consommateurs de toutes les formes de culture, légitime ou médiatique) même si les écarts entre ouvriers et cadres se résorbent tendanciellement de la génération des parents à celle des enfants sous l'effet d'un triple phénomène : démocratisation de l'accès à certaines pratiques (pratiques amateurs et fréquentation des équipements culturels), diffusion généralisée d'une culture médiatique (souvent dite populaire) et tendance à la désaffection des catégories favorisées à l'égard de certaines pratiques légitimes (la lecture notamment) »³⁰

Ainsi, la lecture perd de son importance parce que concurrencée par d'autres pratiques plus rentables, d'autant que l'école s'adapte elle aussi à ces recompositions :

« [...] le paysage culturel de l'école a changé dans le fond et la forme, ne serait-ce que parce que la "modernisation" des programmes est à l'ordre du jour depuis le début du XX^e siècle : d'abord pour mettre les sciences expérimentales à la hauteur des humanités classiques, ensuite, en période de démocratisation, pour en appeler à l'"ouverture sur le monde extérieur", enfin, depuis vingt ans à peu près, pour assurer qu'il faut "construire" des "compétences" avant d'acquérir des savoirs. En français, le contact avec les grands textes a été concurrencé par l'intérêt pour la communication et l'expression, par le maniement des codes, y compris oraux, par l'analyse de documents, etc. Ces évolutions, même si les hiérarchies traditionnelles demeurent vivaces, ont donc permis la coexistence de la culture scolaire avec les discours sociaux où paraissent des auteurs de chanson, des débats sur des questions d'actualité et toutes sortes de savoirs qu'on justifie parfois en excipant d'une formation civique (santé, sécurité, écologie et ainsi de suite). »³¹

De fait, ont été introduites progressivement dans les programmes – notamment au collège – des œuvres de littérature jeunesse et des tentatives pour les lier à une culture plus actuelle³², montrant une légitimation progressive des biens de la culture de masse, l'école « affich[ant] aujourd'hui une relative tolérance à l'égard de l'éclectisme des pratiques culturelles »³³, sans avoir bien sûr totalement renoncé à la hiérarchie culturelle valorisant particulièrement les savoir humanistes, et en premier lieu l'importance de la lecture de littérature. Cette adaptation est à relier également à « la perte d'influence de la culture humaniste classique au sein même du système d'enseignement au profit d'une sélection par les mathématiques, qui a contribué au désinvestissement littéraire des meilleurs élèves et, ce qui est encore plus grave, à la baisse générale de la cote d'une série de matières scolaires associées à cette culture humaniste (latin, grec, français, philosophie, histoire, etc.) »³⁴.

Ainsi, les frontières se brouillent et l'éclectisme des pratiques se rencontre de plus en plus dans les couches les plus favorisées : la diffusion de la culture de masse a ainsi

30. idem, p. 31-33

31. Anne BARRÈRE et François JACQUET-FRANCILLON, "La culture des élèves : Enjeux et questions" in *Revue française de pédagogie*, 2008, p. 5-13, p. 8

32. Voir notamment Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL, "Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école", in *Actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes le 11 mars 1998*, CRDP, Grenoble, 1999

33. Dominique PASQUIER, *La culture des lycéens*, Autrement, Paris, 2005, p. 41

34. Bernard LAHIRE, "La lente dévaluation des formes culturelles littéraires et artistiques", in *Lecteurs et lecteurs à l'heure d'Internet (Evans Christophe dir.)* Editions du Cercle de la Librairie, Paris, 2011, p. 15-26, p. 19

fait bouger les contours de la consommation culturelle et des façons de consommer³⁵. Souvent considérées comme en concurrence, la culture scolaire et la culture juvénile entretiennent des rapports plus complexes, s'influençant l'une et l'autre, mais atténuant le poids des valeurs associées à la culture savante. Toutefois, « si la lecture de livres a perdu une partie de son pouvoir distinctif, elle continue de fonder, chez les lycéens qui lisent, le sentiment d'avoir un univers culturel plus riche que celui de ceux qui regardent beaucoup la télévision »³⁶.

Les individus ont donc à composer entre les différentes échelles de valeur apposées à leurs pratiques culturelles : celles qui leur sont transmises par leur famille, celles qui proviennent de l'école et celles qui sont apportées par les pairs. C'est ainsi qu'« à chaque âge, les enfants doivent donc répondre aux injonctions de trois ordres : le métier d'enfant, défini dans la sphère familiale, [qui] leur enjoint de connaître les attentes parentales, l'économie morale des ménages, et de s'inscrire dans une filiation ; le métier d'élève, défini dans la sphère scolaire, [qui] leur enjoint de répondre aux attentes et aux critères de régulation d'une institution et de son programme de formation, faisant émerger de manière cruciale la question de la performance ; et le métier de jeune, dans lequel il s'agit de maîtriser les codes de définition des âges, pour être à la fois intégré et reconnu »³⁷.

Bien entendu ces valeurs diffèrent selon le milieu social dans lequel ils grandissent et l'environnement scolaire et social dans lequel ils évoluent par la suite. Pour les bons élèves issus des classes favorisées, à qui les parents transmettent un certain rapport à la culture – ou du moins, tentent de le transmettre – reproduire un rapport cultivé à la culture n'est donc pas si évident : il faut pouvoir s'insérer dans des groupes de leur âge. Il leur faut donc composer avec toutes ces injonctions dans l'élaboration de leurs pratiques de lecture.

2 Bon rapport à l'école et investissement littéraire

Si les enquêtés connaissent comme les autres adolescents l'influence de leurs pairs et de la culture médiatique, dans leur socialisation, et a fortiori dans leur socialisation lectorale, un pôle est particulièrement mis en avant : celui de l'école. Il faut en effet avoir en tête qu'on a affaire à des « bons élèves » comme les ont étudiés C. Daverne et Y. Dutercq. Pour ces jeunes, l'école est une préoccupation familiale qui se manifeste par l'investissement familial dès les débuts de la scolarité, les stratégies scolaires³⁸, mais devient également pour eux une préoccupation personnelle. Les modes de contrôle discrets des parents des bons élèves (particulièrement ceux des milieux privilégiés) invitent en effet les enfants à acquérir une certaine autonomie dans le travail scolaire. Par ailleurs, c'est toute leur vie en dehors de l'école qui reste en lien avec celle-ci : sans que cela soit mis en avant, « les temps extrascolaires sont [...] pensés comme des temps d'apprentissage, des occasions de développer des compétences et des qualités susceptibles de favoriser la réussite scolaire »³⁹. Alors que pour la période enfantine l'école n'était que peu évoquée, elle apparaît comme un pan essentiel de la socialisation adolescente des enquêtés, rarement sous le registre de la contrainte, plus souvent sous celui de la découverte, et du plaisir d'apprendre et de réussir. En effet, au collège et au lycée, les enquêtés ont entretenu globalement un bon rapport à l'école : obtenant de bons résultats soit dans toutes les matières soit surtout dans les disciplines littéraires,

35. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, Olivier DONNAT, *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*, La Découverte, Paris, 1994

36. Dominique PASQUIER, *La culture des lycéens*, Autrement, Paris, 2005, p. 55

37. Nathalie BERTHOMIER et Sylvie OCTOBRE, "L'enfance des loisirs Éléments de synthèse" in *Culture études*, 2011, p. 83

38. Voir chapitre 5, partie II

39. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 51

ne considérant pas le travail scolaire – et a fortiori la lecture – comme une corvée, entretenant de bons rapports à leurs enseignants, les étudiants des classes préparatoires littéraires présentent l'école comme une part importante et positive de la constitution de leur identité adolescente.

Les enquêtés suivent majoritairement des scolarités sans problème au niveau des résultats : bons ou très bons élèves, ils ne prennent pas de retard et certains ont même pris de l'avance, ou en prennent au moment du collège (trois enquêtés ont un an d'avance, deux en ont deux). Le seul qui prend un an de retard est Yohan⁴⁰, mais il n'est pas là du tout question d'un problème de niveau scolaire : Yohan choisit de refaire sa Première dans un autre lycée, en choisissant la filière L et l'option cinéma, contre l'avis de ses enseignants qui le poussent à passer dans la classe supérieure. A l'issue du lycée, seule une enquêtée n'a pas obtenu de mention au baccalauréat : 15 ont obtenu au baccalauréat une mention Très Bien, 26 une mention Bien, 7 une mention Assez Bien.

La valorisation de l'intérêt et du plaisir d'apprendre

Toutefois, si leurs résultats sont bons, ils ne se décrivent pas comme particulièrement brillants. Ils soulignent parfois qu'ils « décrochent » dans les matières scientifiques, parfois dès le collège :

« Moi j'ai été une élève, je sais pas si on peut dire brillante mais une très bonne élève jusqu'en Sixième, Cinquième, Quatrième et [en] Troisième j'ai commencé à décrocher en maths, dans les matières scientifiques ça marchait plus trop, Troisième encore moins. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

« Quand j'étais en primaire j'aimais autant les maths que le français, et quand j'étais au collège c'était plus français... Et à la fois, les maths c'était plus une corvée. En français c'était rédaction et là... J'avais toujours des notes extraordinaires en rédaction et en dictée (rires). »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Ces moindres performances dans les matières scientifiques – j'y reviendrai – les conduisent parfois à choisir l'orientation en L parce que leurs résultats ne suffisent pas pour aller en S, filière plus valorisée, mais en arguant toujours de l'intérêt qu'ils apportent aux disciplines littéraires et du plaisir qu'ils ont à y travailler. La dimension de l'intérêt, du plaisir d'apprendre est d'ailleurs une dimension importante de leur investissement scolaire, même si elle ne s'exprime pas dans les mêmes termes pour tous les enquêtés. Certains – dont les parents sont moins proches que d'autres du système scolaire, parce que peu diplômés ou exerçant dans des domaines plus éloignés – vont plus valoriser le plaisir du travail et de l'investissement dans le travail (récompensé par de bonnes notes), comme Adèle ou Roxane :

« [>Question] : Et ça te plaisait ?

[>Réponse] : J'ai toujours été très scolaire... non non... sinon j'aurais pas voulu être prof, j'aurais pas voulu y revenir (rires). Mais non non j'ai toujours aimé l'école et du coup même quand ça allait pas forcément chez moi, je passais mon temps au CDI et je faisais les fermetures du CDI en fait, au lycée. [silence] »

Adèle, 27 ans, lycée D, M. : secrétaire, P. : ingénieur en informatique ; Professeure de lettres classiques (collège)

40. Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

« J'ai toujours aimé travailler, tout ce qui est fourniture scolaire, mes petits stylos, même encore maintenant, mes p'tits stylos, mes crayons... J'aime beaucoup écrire, j'aime beaucoup travailler en général donc ils [ses parents] ont jamais eu de soucis. Et comme eux n'aimaient pas ça, comme ils avaient pas réussi je pense qu'ils m'en auraient pas tenu rigueur non plus... Donc voilà. »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

D'autres – et ce sont plutôt ces discours qui dominant – vont plutôt insister sur le plaisir « intellectuel », de la découverte, parfois accentué par la rencontre avec des enseignants dont la personnalité leur plaît :

« Et donc c'est à ce moment-là que j'ai vraiment découvert les lettres classiques, le plaisir justement de l'histoire de l'art. De... On avait une professeure qui était extraordinaire, c'était un peu mon modèle, je voulais faire comme elle... »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Cette motivation-là peut-être distinguée de celle d'obtenir des bonnes notes, comme pour Charlotte :

« En fait j'ai jamais été trop scolaire, à me dire je travaille par exemple pour le brevet, le bac, l'ENS... J'ai toujours réussi à trouver quelque chose de personnel dans l'école, qui me motivait moi en tant que personne. Et pas qui me motivait pour avoir des bonnes notes. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

Mais les deux vont souvent de pair : la plupart des enquêtés trouvent du plaisir dans le travail, accentué par la réussite qu'ils rencontrent, et ce parcours sans difficultés particulières – du moins pas dans les disciplines qu'ils valorisent – façonne un rapport positif⁴¹ à l'institution scolaire. Ils relient d'ailleurs parfois *a posteriori* leur attrait pour l'école au choix de poursuivre en classe préparatoire. Charlotte⁴² poursuit ainsi : « Je pense que c'est important aussi, c'est ce qui te donne envie de faire une prépa, même de faire des études. »

« Oui, j'aime bien étudier, j'aime bien apprendre, sinon je serais pas en master. Faut quand même savoir où tu vas pour aller en prépa. Si t'y vas en hésitant un peu c'est dur. [...] Mais oui j'aimais ça. J'avais un modèle aussi... Ma mère aimait ça, mon père a pas du tout fait d'études, mais une partie de ma famille qui m'avait donné un exemple que j'avais envie de suivre aussi donc ça a joué. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Ainsi, s'ils ne rencontrent pas de difficultés à évoluer dans un milieu scolaire et qu'ils le font parfois avec plaisir, tous n'en parlent pas dans les mêmes termes : la figure des « héritiers » décrite par P. Bourdieu et J.-C. Passeron si elle peut affleurer

41. Rapport positif qui est également nourri par l'idée que le collège ou le lycée est aussi un lieu de sociabilités :

« y'avait pas mal de profs que j'aimais bien, et j'aimais bien aller encore cours, aussi bien pour aller voir mes amies que... Bon y'avait des cours que j'aimais pas, mais ça a jamais été une contrainte affreuse d'aller en cours. »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

Salimata relie elle aussi ses souvenirs très positifs – l'école était son « terrain de jeu » – à son amitié continue avec une camarade de classe – en soulignant que de fait, elles bavardaient beaucoup. Marielle se souvient surtout s'être « beaucoup amusée », et ne s'être mise vraiment au travail qu'en Terminale.

42. Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

chez certains⁴³ (mise en avant du « plaisir » de la culture, se démarquant du travail strictement scolaire) n'est pas ici celle qui prévaut. L'intérêt pour les bonnes notes, l'application dans le travail, l'écoute en classe sont plutôt, sauf exceptions⁴⁴, les idées récurrentes.

Quelques nuances

Bien entendu, leur attrait pour l'école n'est pas absolu et inconditionnel : il dépend des enseignants – d'une année à l'autre les matières préférées peuvent changer parce que l'enseignant change (« Mais sinon comme j'aime apprendre du moment que j'ai un bon prof, enfin un prof que j'aime bien, ça m'a toujours plu. » Lauriane⁴⁵, « C'est toujours pareil, surtout au lycée. On a des bonnes notes avec les profs qu'on aime bien. » Nathanaël⁴⁶), ou encore des des objectifs et des conditions de travail. Léa par exemple, part en Terminale pour une année en Inde où elle se retrouve dans une classe à très petits effectifs. Se définissant auparavant comme une élève « très moyenne » parce qu'elle ne « travaillai[t] » pas beaucoup, son rapport à l'école va évoluer :

« moi en Terminale j'avais des très bonnes notes mais parce qu'on était dix par classe et que je faisais que travailler parce que... enfin je faisais pas que travailler mais j'avais le temps et ça me plaisait parce que j'avais un but, c'était le bac, et j'avais le bac j'étais contente... »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

Des conditions de travail difficiles peuvent mettre à mal la motivation, sans pour autant aboutir à un échec : Lamia⁴⁷ se souvient que le niveau de son collège et lycée n'était pas très élevé mais conserve de bons résultats, et Alexia⁴⁸ souligne la difficulté à travailler et se concentrer dans son lycée (« Alors j'aimais les cours mais... J'aimais pas du tout la façon dont ça se passait, étant donné que j'étais dans des classes qui étaient juste impossibles ») elle n'abandonne pas pour autant sa volonté de travailler

43. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984

44. Il s'agit là souvent de garçons, mais pas uniquement, dont les parents exercent ou ont exercé des professions plutôt liées au monde culturel ou de l'enseignement, et se rapprochant par certains aspects des « héritiers », à l'image de Martial, mention Bien au bac, dont le père est chercheur au CNRS (discipline scientifique) et la mère enseignante de français retraitée :

« Non non j'ai plutôt toujours été globalement assez sérieux, ça a toujours un peu bien marché au lycée, en première j'étais pas forcément hyper... Non si j'étais un élève sérieux. Un peu facile des fois, quand ça marchait bien, surtout en Terminale L [...]. Et du coup ça marchait bien sans que je me force trop. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

Ou de Vicent, mention Très Bien (père psychiatre, mère journaliste puis au foyer) :

« J'avais pas de difficulté à faire les trucs, j'ai toujours travaillé le minimum, ça a toujours bien marché, et je me suis vraiment mis à travailler au lycée quand j'ai commencé la L et que j'ai commencé à faire des trucs qui me plaisaient vraiment... »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Ou encore de Margaux (mention Bien) :

« [...] j'ai jamais vraiment travaillé avant la prépa. J'étais plus ou moins une grande glandue, si je travaillais trois heures pour un devoir j'étais fière de moi. »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

45. Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

46. Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

47. Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

48. Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

et de s'investir (la classe préparatoire lui apparaît d'ailleurs comme la promesse d'un endroit avec « des gens qui veulent travailler et qui aiment ça »).

Certains enquêtés ne cachent toutefois pas leur ennui en classe, ennui qui a tendance à s'atténuer lorsque le niveau augmente et qu'ils peuvent s'investir plus spécifiquement dans les domaines qui les intéressent :

« Je me suis toujours fait chier au primaire, collège, même en seconde. J'avais pas de dégoût particulier pour l'école, ça me plaisait pas particulièrement, je m'ennuyais en cours. J'avais pas de difficulté à faire les trucs, j'ai toujours travaillé le minimum, ça a toujours bien marché, et je me suis vraiment mis à travailler au lycée quand j'ai commencé la L et que j'ai commencé à faire des trucs qui me plaisaient vraiment... Là par contre je m'y suis mis à fond et là je trouvais plaisir à aller en cours et voilà. Sinon j'étais assez indifférent finalement. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

« Je m'ennuyais pas mal, en primaire surtout je me souviens. Au collège aussi.. et je crois jusqu'à la seconde. Après j'ai fait une Première ES parce que mes parents voulaient pas trop que j'aille en L, et là ça m'intéressait plus déjà. [...] Et puis après j'ai fait une Terminale L et ça je trouvais ça vraiment cool »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

« Ca me gonflait pour beaucoup de cours en fait. J'étais insolent avec les profs que j'aimais pas, la CPE, l'administration... Et les profs des matières que j'aimais pas en général, je faisais rien, mais vraiment rien. Sauf en cinéma, mais en cinéma... En littérature aussi j'aimais bien... En philosophie... aussi ça m'amusait. En fait à partir du moment où ça me plaît, j'aime bien le faire et même je suis très agréable. »

Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

Précisons tout de même que si ces enquêtés ont pu s'ennuyer en classe, ils n'en avaient pas pour autant un mauvais niveau scolaire : tous les trois ont obtenu une mention au baccalauréat (respectivement Très Bien avec félicitations, Bien et Bien). La seule enquêtée qui témoigne d'une certaine indifférence au travail scolaire qui ait pu avoir un impact sur ses résultats est Élodie^{49 50} : elle se souvient qu'elle n'était « pas très présente » et ne « faisai[t] rien », n'obtient pas de mention au bac, ce qu'elle ne vise pas puisqu'elle choisit d'entrer en droit et qu'elle estime qu'il lui suffit d'avoir le bac pour cela⁵¹.

49. Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

50. Élodie est la seule des enquêtés qui arrive en prépa après une réorientation : elle échoue en L1 de droit, prend un an pour réfléchir à ce qu'elle souhaite faire par la suite, travaille et fait des stages, puis postule en CPGE, dans l'idée notamment de préparer Science Po.

51. Et parfois, outre des faiblesses dans les disciplines scientifiques, les enquêtés peuvent avoir fait l'expérience de situations de difficulté dans leur travail ou relativement à leur niveau – sans pour autant être dans des situations d'échec. Mais il semble important de préciser que ces difficultés sont rencontrées notamment par des enquêtés que leurs parents ont orienté vers des établissements réputés : Éléonore dans une lycée du Quartier Latin

« Donc si j'avais pas des supers notes c'était pas par je m'en foutisme, loin de là, c'était parce que j'avais des limites à certaines capacités, ou que j'étais en concurrence avec des personnes qui elles étaient très bonnes... »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

et Nahui dans une institution privée sélective

« Et ben.. j'étais dans le privé, jusqu'à la fin de la Seconde, j'avais passé tout le collège là-bas [...], et ben en fait.. comme mon entre guillemet éthique de vie correspondait pas trop avec les

Les futurs étudiants des CPGE littéraires ne sont donc pas tous d'excellents élèves pour qui l'école serait unanimement le lieu de leur épanouissement intellectuel : ils peuvent s'y être ennuyés, avoir rencontré ponctuellement des difficultés, avoir négligé certaines disciplines. Mais leur rapport à l'école, à différentes échelles et de façons différentes, sont plutôt bons. Sauf Élodie – et encore, le constat est à nuancer – tous semblent se rapprocher plutôt des « touristes » qui obtiennent de bonnes notes sans fournir un gros travail ou des « bosseurs », qui travaillent et réussissent à la hauteur de leur investissement⁵². Leur attitude peut toutefois varier d'une année sur l'autre et leur investissement se faire plus intense à l'approche d'examens ou lorsqu'ils peuvent se consacrer à des domaines qui les intéressent.

L'importance de la figure enseignante dans les intérêts scolaires

L'intérêt, la curiosité à l'égard de telle ou telle matière – et souvent les matières littéraires – est donc souvent ce qui motive l'investissement dans le travail scolaire. A ce niveau, l'influence d'un enseignant, sans être forcément déterminante, peut révéler ou renforcer l'appétence pour les disciplines littéraires. Comme les « bons élèves » dépeints par C. Daverne et Y. Dutercq, la relation au professeur occupe une place importante dans l'élaboration de rapports particuliers à certains savoirs⁵³. Un certain nombre d'enquêtés évoquent des figures d'enseignants qui les ont marqués, notamment des enseignants de français, ce qui peut nous amener à considérer qu'après l'initiation en milieu familial, la rencontre entre l'élève et la discipline littéraire, incarnée par un enseignant vu de façon positive peut constituer une nouvelle étape dans la carrière de lecteur, qui vient encourager l'individu dans ses dispositions :

« [...] puis après au lycée en Première et en Terminale, j'avais une prof de français, j'étais au lycée Massillon là-bas et j'avais une prof de français qui était incroyable, une espèce de nana assez âgée, assez vieille France mais... Je sais pas comment dire, une vraie passion de la littérature, elle passait des heures à me parler des odeurs dans les bouquins de Zola... Enfin vraiment passionnée [...] »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

« Comme mon prof [de cinéma] de l'année dernière lui était formidable de sensualité, à chaque fois qu'il parlait j'étais complètement aspiré vers lui, émerveillé, et les films grossissaient de sens, de beauté, tout s'ennoblissait avec lui. Et disons que c'est un peu mon idéal, mon rêve, de savoir communiquer le cinéma à des gens et leur injecter cette passion parce qu'elle est tellement dévorante, tellement incroyable que je me dis c'est ça la vie, c'est vraiment ça ! »

Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

« Moi j'ai eu une prof de Lettres en Première, ça a été... je regardais y'a pas longtemps le *Cercle des poète disparus*, c'est lui en femme. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

canons de l'école Alsacienne.. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'événementiel, P. : musicien

Là encore, si les souvenirs des enquêtés font état d'une certaine inadéquation entre les exigences d'un établissement et leurs capacités, il ne s'agit pas d'échec scolaire (Éléonore comme Nahui ont eu une mention Bien au bac).

52. Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2003

53. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 118-

Comme on le voit ici, l'image de l'enseignant « passionné » a marqué les enquêtés dans la construction de leur parcours scolaire, mais aussi de leur parcours de lecteur ou dans leur rapport à la culture, en proposant un modèle très positif, qui introduit surtout une dimension affective et émotionnelle dans un cadre scolaire. Cette façon d'envisager la relation à l'enseignant rappelle celle des « vrais lycéens » décrits par F. Dubet, lesquels attendent de leurs professeurs d'être à même de leur transmettre un contenu culturel avec passion, faisant valoir par là l'adhésion à la vision de l'école comme modèle culturel à part entière⁵⁴. Tissant parfois des liens privilégiés avec ces enseignants (c'est le cas de Lilian⁵⁵ qui est ami avec le fils d'une des enseignantes et qui est amené à la fréquenter hors du cadre scolaire), ces adolescents peuvent se démarquer par leur bonne entente avec leurs professeurs des autres élèves, risquant d'être catégorisés comme des « intellos » – j'y reviendrai.

L'école n'est donc pas pour les enquêtés source de « déplaisir » – quand elle n'est pas perçue même comme un plaisir, notamment dans les disciplines littéraires. A l'inverse des adolescents étudiés dans *La culture de la chambre* de Glevarec⁵⁶, l'école n'est pas perçue « comme une valeur négative, une "désutilité" [Menger, 2003] »⁵⁷.

3 Malgré des fluctuations, un lien à la lecture qui persiste

En majorité bons élèves, les enquêtés appartiennent donc plutôt aux catégories qui fournissent les plus gros contingents de lecteurs, puisque les élèves « à l'heure sont toujours plus lecteurs que ceux en retard »⁵⁸. S'il n'y a pas de systématisme entre le fait d'être bon élève et d'être gros lecteur ni l'inverse (le fameux « n peut lire et ne pas réussir. On peut réussir et ne pas lire. »⁵⁹), ni même entre le fait d'être bon élève en français et gros lecteur (les meilleurs en maths fournissent plus de gros lecteurs que les meilleurs en français), les enquêtés présentent eux plutôt un profil de bon élève aimant la lecture et la pratiquant, et étant parfois conscient de la rentabilité de la pratique⁶⁰.

Une pratique qui s'infléchit au secondaire

Bien entendu, tous ne décrivent pas une pratique intense durant tout le secondaire. Quelques enquêtés en effet (douze – y compris Yohan qui, nous l'avons vu, dit n'avoir commencé à lire qu'au lycée) font état de moments où ils ont moins lu, quand ils n'ont « pas beaucoup » voire « pas du tout lu »⁶¹. Les raisons de ces périodes de non-lecture

54. François DUBET, *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991

55. Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

56. Hervé GLEVAREC, *La Culture de la chambre : Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, la Documentation française, Paris, 2009

57. idem, p. 27. Il n'y a pas ici d'opposition nette entre ce qui relèverait de la sphère scolaire, jugé négativement, et ce qui relèverait de la sphère personnelle, plus positif : ce brouillage se retrouve, nous allons le voir, dans les lectures

58. Nathalie BERTHOMIER et Sylvie OCTOBRE, "L'enfance des loisirs Éléments de synthèse" in *Culture études*, 2011, p. 109. Voir aussi François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989 et Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 49 : « Il existe, dans l'ensemble, un lien positif entre la réussite scolaire et la pratique de la lecture »

59. idem, p. 49

60. Comme Constance par exemple : « si tu veux j'étais une bonne élève donc ça c'était un truc je savais que j'étais très bonne en plus parce que je lisais vite, je pigeais bien, j'ai une certaine facilité à lire quoi. Donc... d'ailleurs tout l'intérêt d'être en prépa aujourd'hui, mais c'est un truc pour lequel je me démerde bien. Du coup c'est agréable quand t'es gamin, te dire ouais je suis fort là-dessus. Et assez vite je suis devenue amie avec mes profs de littérature, en Sixième en Quatrième en Troisième et au lycée, à chaque fois j'avais des relations un peu particulière avec mes profs, pas dans le sens où on se voyait en dehors des cours ou quoi que ce soit... »

61. Là encore, il s'agit ici d'appréciations rétrospectives ; les enquêtés ne quantifient pas précisément leurs lectures, parce qu'ils ne s'en souviennent pas toujours très bien et qu'ils les jugent au regard de ce qu'elles

sont diverses. Pour Lamia, par exemple, c'est le manque d'incitations scolaires et le peu d'importance accordée à la lecture auprès de ses pairs et même en cours de français qui fait qu'elle ne lit plus – à noter toutefois qu'elle lit les œuvres prescrites en cours :

« Y'avait une période dans mon enfance où je lisais beaucoup. Après à partir du collège je lisais vraiment que quand il fallait lire. [...]

[>Question] : Et pour revenir à la lecture (...) au collège tu as arrêté ?

[>Réponse] : Voilà, en fait voilà. au début quand j'étais en primaire je lisais beaucoup, surtout en CM2. Après avec le temps et... vu le collège où j'étais, on n'était pas vraiment portés à la lecture donc... Je lisais plus du tout. Je lisais seulement quand y fallait lire un livre. Y'a des livres qui m'ont marquée. Y'a un livre que j'ai jamais relu, qui s'appelle La stratégie Hente, j'ai vraiment beaucoup aimé ce livre, après c'est le genre de livre que peut-être je retrouverais etc., mais ... Justement peut-être c'est parce que je lisais pas beaucoup qu'ils m'ont marqués mais... enfin au collège je lisais vraiment très rarement. Au lycée... en Seconde pas vraiment, enfin... C'est surtout à la partie de la Terminale et de la... surtout la prépa où j'ai vraiment repris goût à la lecture. Avant non pas du tout.

[>Question] : Parce qu'au collège, t'avais pas d'amis qui lisaient ?

[>Réponse] : Euh... J'avais pas vraiment de... on n'était pas vraiment portés à la lecture du tout. C'était... Après on pouvait... Y'en avait sûrement qui lisaient mais c'était pas une priorité, y'avait pas vraiment une grande importance à la lecture. Même les profs, ils nous conseillaient pas de lire des livres en dehors du... C'était vraiment très scolaire, lis ça etc., et la plupart déjà la moitié de la classe le lisait pas et... (rires), voilà y'en avait que quelques-uns qui lisaient et voilà, c'était vraiment peut-être un découragement face à la lecture, je sais pas comment on pourrait dire. On délaissait, y'avait pas une importance accordée à la lecture. »

Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

Nathanaël lui connaît une inflexion de sa pratique de lecture au moment où il arrive en France avec son père (il est originaire de Corée) : lecteur de romans (notamment intrigues policières, comme les *Arsène Lupin*) en traduction, son arrivée en France marque un moment de recul par rapport à la lecture, puisqu'il doit apprendre la langue.

« Ben en venant en France, je parlais pas français. Du coup, je crois que (rires), côté lecture c'était un frein... J'ai perdu l'habitude de lire, et quand on perd l'habitude c'est dur de reprendre je crois ! Ben du coup quand je suis venu en France pendant un certain temps j'ai pas vraiment beaucoup lu. Et lire, redécouvert entre guillemets, c'était... vers la Seconde, vers la Troisième, quelque chose comme ça. Où j'ai eu... Là cette fois j'ai appris à lire pour moi-même, c'était un peu différent. »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

D'autres raisons sont exposées pour expliquer une inflexion dans la pratique : les pairs et le regard des autres, ce sur quoi je reviendrai, mais également la concurrence d'autres loisirs. La télévision et les jeux-vidéos par exemple pour Lilian mais aussi pour Timothé :

sont aujourd'hui : Axelle explique ainsi qu'elle pensait être une grande lectrice mais qu'elle a revu son appréciation en arrivant en prépa. Par ailleurs, cela pose la question de la mémorabilité des lectures (Anne-Marie CHARTIER et al., "Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM", in *Les étudiants et la lecture* (Fraisse Emmanuel dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993) : même si les enquêtés ont été sollicités sur d'autres supports que le livre et d'autres types de lectures que la littérature consacrée, ont pu être omises certaines pratiques, parce que perçues comme non légitimes ou non opportunes lors de l'entretien, parce que « trop banales pour être mémorables » (p. 77, op. cit.), ou parce qu'ici aussi « lire » est entendu comme « lire des livres » avant tout (BED, p. 85)

« Et pour le coup moi, je sais qu'au collège j'ai décroché un peu avec la lecture, enfin plutôt fin collège, en Quatrième Troisième. Et oui ! Y'a aussi le rapport à la télévision, c'est à dire que jusqu'à huit ans j'ai pas eu la télévision donc beaucoup de lectures, et à huit ans j'ai eu un peu tout d'un coup, télé, les consoles qui sont arrivées assez vite. »

Timothé, 26 ans, lycée C, M. : enseignante à l'université, P. : cadre ; Assistant d'éducation

Même si télévision et jeux-vidéos ne sont pas forcément des concurrents de la lecture (de livres)⁶², ces enquêtés ont fait l'épreuve d'une telle rivalité entre deux de leurs intérêts. C'est une idée qui se retrouve aussi avec Internet⁶³, pour Tiphaine, qui se souvient d'un moment où ses habitudes ont été perturbées, ce qui l'a obligée à chercher comment concilier les deux pratiques, avec la conscience qu'elle ne devait pas renoncer à la lecture – idée alimentée par l'inquiétude de ses parents :

« J'étais vraiment en train de bouquiner jusqu'à super tard... Jusqu'à quatorze ans je pense je lisais vraiment énormément... J'ai découvert Internet après... c'était fini (rires)! Non après j'ai équilibré mais ça a été un peu dur de gérer ça j'étais pas très... ça a un peu inquiété mes parents d'ailleurs, j'ai pas été très douée dans la façon de gérer ça...je suis un peu passée du tout au rien. C'était des pics comme ça... Faut que j'arrive à stabiliser en fait les deux. »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

Ou d'autres centres d'intérêt pour Marielle :

« [>Question] : Et un peu de littérature jeunesse ?

[>Réponse] : Oui mais quand j'étais plus jeune. Enfin genre début du collège tu vois. Ouais j'ai fait une période littérature jeunesse, après j'ai fait une période rien (rires), je l'avoue honnêtement... après une période où je lisais un peu, disons d'un œil distrait les livres qu'on étudiait, et un peu à côté, sauf quelque-uns, et puis après la prépa où j'ai vraiment eu une autre vision de la lecture.

[>Question] : La période "rien" c'était au collège ?

[>Réponse] : Voilà c'est ça, vraiment collège.

[>Question] : Tu voyais des amis, tu regardais la télé ?

[>Réponse] : Oui, voilà... je me souviens on avait fait ... on partait en voyage aussi, parce que y'avait des voyages qui étaient organisés dans mon collège... en fait c'est collège lycée [...], et en fait je m'axais plus sur les langues vivantes ! Je travaillais beaucoup mon espagnol et mon anglais. Parce que plus tard je voulais travailler dans un boulot, dans le tourisme, l'international. Et c'est pour ça que je m'axais surtout sur apprendre bien la langue. Et bon c'était encore un peu tôt pour lire les œuvres. Bon j'en lisais quelques-unes mais pas du Garcia Marquez. Parce que j'[avais] pas le niveau (rires). C'est pour ça que je m'intéressais moins à la littérature qu'aux langues vivantes. Et donc ben je lisais pas vraiment de bouquins, je m'intéressais aux voyages, à la langue vivante tout ça. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

62. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999 et Roger ESTABLET et Georges FELOUZIS, *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992

63. A noter qu'Internet peut aussi fournir un autre support de lecture (Tiphaine fréquente, entre autres, des forums et magazines en ligne) et n'est donc pas simplement un « concurrent » de la lecture – il s'agit plus là d'un concurrent du livre comme support de lecture le plus légitime.

Ainsi, d'autres loisirs ou la moindre rentabilité de la lecture dans les sociabilités entre pairs ont pu conduire certaines enquêtés à délaissier un temps la lecture. Tous ne l'expliquent pas par des causes extérieures – pour Alexia⁶⁴ c'était plus en raison d'une « fainéantise » et Élodie⁶⁵ dit avoir moins lu parce que ce n'était « pas un réflexe » – mais beaucoup lient cette baisse de leur pratique à un changement dans leurs intérêts ou à un événement de leur trajectoire biographique, dont l'étude est indissociable du parcours de lecteur pour en comprendre le déroulement⁶⁶. C'est le cas de Nathanaël par exemple, mais aussi celui d'Emmanuelle qui part faire son année de Terminale à Londres : « Alors je crois que j'ai pas beaucoup lu quand j'étais à Londres. Si je me souviens bien... J'avais pu ramener que très peu de livres... Et j'avais pas trop envie de lire cette année-là, j'étais plus tout le temps à me balader, à droite à gauche, vraiment j'ai pas beaucoup lu, enfin j'ai lu les livres qui étaient au programme parce qu'on avait des livres au programme en Terminale mais de moi-même j'ai pas dû lire beaucoup de livres ». Par ailleurs, la plupart de ces périodes se situent au collège – et en cela ces enquêtés suivent le chemin souligné plus haut – et le lycée, notamment après l'orientation dans une filière particulière, est le moment d'un nouveau départ avec la lecture.

Certains enquêtés ont donc connu un moment où leur pratique de la lecture s'est infléchie. Pour autant, malgré cette baisse dans la pratique, leur attachement à la pratique n'est pas remise en cause. C'est également ce que met au jour C. Detrez, soulignant qu'à travers l'expression de l'idée que la lecture « manquerait » si elle n'était pas possible s'exprime aussi la valeur culturelle de cette pratique. Lamia utilise à de nombreuses reprises ce même mot et Alexia explique ainsi son choix pour la filière littéraire :

« [>Question] : Et tu m'as dit que tu avais fait L... tu te souviens des motivations qui t'ont amenées à faire L ?

[>Réponse] : Je pense que... Aimer lire je pense que ça m'a toujours... Même si jamais j'ai un peu perdu de vue la lecture je savais que j'aimais ça, je savais aussi que j'aimais pas les matières scientifiques, et que ... je pouvais plus trouver mon compte dans les matières proposées en L, notamment l'Histoire que j'adorais... »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

Il est d'ailleurs difficile de savoir dans quelle mesure ces enquêtés ont, de fait, réduit leur pratique de lecture, et s'ils se différencient vraiment d'autres qui n'ont peut-être pas lu davantage mais ne l'ont pas ressenti de la même façon. Il s'agit donc ici plutôt de voir, encore une fois, comment sont reconstruites ces trajectoires *a posteriori*.

Ou une pratique plus constante

Pour les autres, l'investissement dans la pratique semble avoir été plus constant, que ce soit par un prolongement approfondi et personnel des lectures scolaires (lire « plus » que ce que le professeur demande parce que le thème, l'auteur, plaisent), ou la constitution d'habitudes lectorales développées à la fois pour le loisir et en rapport avec les lectures scolaires. Pour certains ce rapport à la lecture reste plutôt intense et devient ce qui leur sert à se définir, comme Solène :

« Et quand on me demande quelle est ma passion, je dis la lecture parce que c'est la seule chose que j'ai fait vraiment en continu depuis mes 6 ans, même si c'est pareil j'ai eu des phases de lecture différentes à l'intérieur... »

64. Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

65. Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

66. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Et à être définie, comme Axelle :

« Y'a ça aussi, la lecture quand j'étais au collège lycée, c'était un peu... ça faisait partie de ma particularité entre guillemets, je lisais beaucoup [...] »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

La lecture continue donc pour une grande partie d'entre eux à être un loisir auquel ils sont attachés, ce que le passage à la lecture comme contrainte scolaire (lectures obligatoires mais également travaux sur les textes) ne vient pas trop remettre en cause. J'y reviendrai, mais la lecture obligatoire, si elle peut faire l'objet de critique, n'est pas « un frein et un obstacle »⁶⁷ chez ces lecteurs-là : ils peuvent dissocier ces lectures de leurs lectures personnelles – parce qu'ils ne lisent pas la même chose, ou pas de la même façon – mais la lecture en général ne devient pas « un travail comme un autre », se retrouvant donc exclue de la sphère des activités de loisir. Ce n'est pas, bien sûr, que ces enquêtés n'aient pas été exposés à d'autres pratiques de loisirs potentielles⁶⁸. Outre le théâtre, pratiqué par Adélaïde et Constance et qui est en lien avec la lecture (ne serait-ce que pour apprendre les textes), de nombreuses activités sont évoquées par les enquêtés sans pour autant que cela semble avoir été en concurrence avec leur pratique de la lecture. Et même, pour certaines, comme la musique pour Nahui qui lit les magazines musicaux de son père puis s'abonne lui-même, elles fournissent un autre point d'entrée dans la pratique.

4 Des lectures à la confluence des socialisations genrées et de classe

Les lectures dont ils se souviennent forment un tout relativement éclectique. Les livres occupent d'abord une bonne place, notamment la fiction, en mêlant de la littérature jeunesse à de la littérature classique ou des auteurs contemporains hors jeunesse. Les fictions historiques destinées à un jeune public (Odile Weulersse) ou non (Juliette Benzoni) côtoient la Fantasy et la science-fiction : la série *Ewilan* de Bottero, le *Seigneur des Anneaux* de Tolkien ou *Harry Potter* de Rowling⁶⁹, les romans de Barjavel sont mentionnés aux côtés d'Asimov. Si Tolkien est plus cité par des garçons, ces registres ne sont pas leur domaine réservé : de nombreuses filles les lisent également. La « chick-lit » n'est pas absente non plus, avec des séries comme *Quatre filles et un jean* ou *Journal d'une Princesse*, qui trouve des prolongements dans la lecture des livres de la collection Harlequin. D'autres séries jeunesse, déjà présentes quand il s'agissait de souvenirs plus anciens, persistent, comme les *Grands Galops* ou les *Chair de Poule* ou des ouvrages des Bibliothèques Rose et Verte. A côté de ces lectures, qui sont plutôt des lectures de loisir déconnectées des prescriptions scolaires⁷⁰, la littérature classique, notamment le XIX^e siècle, fournit un certain nombre d'auteurs et de titres, qu'ils soient lus pour les cours, en prolongement des cours ou sans rapport avec eux. Balzac est cité à plusieurs reprises, de même que Stendhal, Flaubert, Maupassant, Zola et Hugo. De fait, pour C. Baudelot et M. Cartier, ces derniers auteurs, toujours très cités dans les enquêtes sur les lectures adolescentes « représentent le socle de base de la socialisation scolaire

67. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 84

68. Bien qu'il soit à noter que quelques enquêtés lient l'absence de télévision chez eux à une pratique intensive et continue de la lecture.

69. *Harry Potter* est le livre qui est le plus régulièrement cité – si l'on sort des lectures de concours – et ce à toutes les périodes de la vie des enquêtés, et sa lecture revêt un certain caractère d'évidence.

70. Mais pas seulement, Odile Weulersse est par exemple souvent lu en classe – Jean, aujourd'hui enseignant de Français au collège, fait lire cette auteur à ses élèves

à la littérature centrée sur la réalisme et la critique des mœurs »⁷¹ et « font le lien de l'enseignement du français au collège et au lycée »⁷². Viennent s'ajouter à ceux-ci des poètes, comme Lamartine, Rimbaud ou Baudelaire – souvent lus en dehors des prescriptions scolaires, et que les garçons associent à une image de « poète maudit » (Nahui et Vincent) qu'ils auraient souhaité se donner. Pour une littérature plus contemporaine, Camus, Vian ou Sartre (plutôt abordé en philosophie) sont également cités, et plus contemporain encore et moins « consacré », Pennac. Les goûts sont ici un peu moins genrés que ce qui est constaté dans *L'Enfance des loisirs* : au collège comme au lycée, garçons des milieux favorisés s'orientent le plus vers l'*heroic fantasy* tandis que les filles des mêmes milieux sont « amatrices de nombreux genre de livres »⁷³, passant de séries « jeunesse » et d'ouvrages d'*heroic fantasy* mettant en scène des héroïnes à la lecture de littérature, de SF, *Fantasy* et *best-sellers*. Ainsi, si les goûts des filles de l'enquête se rapprochent effectivement de ceux-ci, les goûts des garçons, en revanche, sont plus variés et se rapprochent de ceux des filles, notamment dans leur attrait pour la littérature classique. S'ils ne sont pas de grands consommateurs de « chick-lit » et se conforment ainsi aux injonctions normatives liées à leur genre, évidemment présente lorsque l'on parle des lectures⁷⁴, ils peuvent faire quelques incursions. Yohan et Rémi lisent par exemple *Twilight*, le premier parce qu'il est amoureux d'une fille qui apprécie ce roman, l'autre justifiant – j'utilise le terme à dessein – ainsi cette lecture :

« Ah et aussi, je pense à ça maintenant je te dis ça, une expérience aussi marquante, j'étais en Première, on était trente-deux, trente-et-une filles et un garçon, et la mode de ce moment c'était les fameux bouquins là *Twilight* etc. Moi je connaissais pas du tout, et je me suis dit je vais acheter les bouquins pour les lire, pour savoir un peu de quoi ça parlait... Donc finalement c'est à cause du cycle, des bouquins que y'avait autour de moi... que j'ai lu ces bouquins là... Bon après la qualité on va pas... mais j'aurais jamais été vers ces bouquins si j'avais pas été en L et que j'avais pas connu ces gens-là... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Hors poésie, d'autres genres sortent de la fiction : les biographies historiques, quelques essais, même s'ils sont rares (philosophie, histoire). Et hors du livre, la lecture de la presse est régulièrement mentionnée, soit celle des journaux et magazines que lisent les parents (*Charlie Hebdo* pour Nahui que ça « faisai[t] rire » même s'il ne « connaissai[t] rien à la politique », *Soul Mag*, *Madame Figaro*, *Courrier International*), soit que les enquêtés se les procurent eux-mêmes (abonnements, achats ponctuels...) : *Guitare Magazine*, *Astrapi*, *Phosphore*, *Philosophie Magazine*, *Witch*... Plutôt des titres généralistes et peu de titres très genrés, ce qui rejoint donc le constat d'une appétence de ces titres « unisexes, [...] généralistes, explicitement dotés d'une mission éducative, et couvr[ant] un spectre d'intérêt beaucoup plus étendu que les magazines spécialisés surtout lus par des collégiens d'origine populaire »⁷⁵. La bande-dessinée franco-belge est, elle, souvent rapportée au monde de l'enfance, mais quelques titres sont lus par la suite ; toutefois, pour les BD, ce sont les mangas qui sont le plus sollicités. Quelques lectures sur Internet – hors presse – apparaissent par ailleurs : lecture de forums (qui peuvent être liés à la littérature, comme pour Yohan), ou de fanfictions.

71. Christian BAUDELOT et Marie CARTIER, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 25-44, p. 38

72. idem

73. Nathalie BERTHOMIER et Sylvie OCTOBRE, « L'enfance des loisirs Éléments de synthèse » in *Culture études*, 2011, p. 146

74. Christine DÉTREZ, « Des shonens pour les garçons, des shojos pour les filles ? » in *Réseaux*, 2011, 168, p. 165-186

75. Christian BAUDELOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 109

Les pratiques changent bien sûr de l'entrée en Sixième à la Terminale, notamment avec la part croissante de lectures de littérature consacrée et l'éloignement, parfois avec quelques difficultés, de la littérature jeunesse, j'y reviendrai. Ce qu'il s'agit de souligner ici c'est que, à part quelques inflexions de la pratique plus ou moins longues, la lecture continue d'occuper une part importante des loisirs des enquêtés et que l'école et la « mise sous contrainte » qu'elle peut représenter n'a que peu d'effet sur des lecteurs déjà bien installés dans leur pratique. De fait, même si une grande partie s'en distinguent⁷⁶, les enquêtés ressemblent sur le plan de la lecture aux lycéens de l'établissement parisien « atypique » décrits par Pasquier qui « constituer[ai]ent un îlot de résistance face au déclin de la culture du livre »⁷⁷. En effet, issus de milieux favorisés, ils sont encouragés à lire dès leur plus jeune âge et ont ainsi à l'adolescence une pratique de la lecture intense et variée.

Mais au-delà de cela, les enquêtés, tout comme ces lycéens « décrivent leur pratique de lecture sur le mode d'une véritable carrière de lecteur »⁷⁸ : ils savent décrire leur évolution et l'évolution de leurs goûts (comme dans un des exemples donnés par Pasquier, plusieurs enquêtés disent fonctionner par « phases » ou par « périodes » dans la lecture des œuvres d'un seul auteur, ou sur un même thème), mais également placer ces goûts dans la hiérarchie des différents genres littéraires. A ce niveau, si j'ai plus haut minimisé les écarts entre lectures de filles et lectures de garçons, il est à noter que plusieurs enquêtées mettent à distance certaines de leurs lectures en les qualifiant de « littérature de fille » (Roxane), au même titre que d'autres pratiques (tenir un journal, par exemple). De même, les enquêtés sont parfois conscients que leurs goûts détonnent avec ceux des autres adolescents (ce qui peut les pousser à moins lire). Mais la comparaison a ses limites d'une part parce que les enquêtés sont issus d'univers scolaires et sociaux plus variés que les lycéens en question, mais également parce qu'ils sont, sauf exceptions, attachés à des types de lecture relevant de la culture de masse : *Harry Potter*, l'ouvrage le plus unanimement évoqué, parfois lié aux films, à l'écriture de fanfictions, en est un exemple.

Les étudiants des classes préparatoires ne sont donc pas tout à fait des adolescents comme les autres : attachés à l'école et à la lecture, ils sont en décalage avec ce qui est habituellement plébiscité par les individus de leur âge. Pour autant, même s'ils sont parfois perçus comme des « extra-terrestres » ou des « intellos », ils ne sont pas non plus en rupture totale avec les pratiques de loisir et culturelles juvéniles habituelles : non seulement parce que les livres qu'ils lisent contiennent une bonne part de lectures relevant de la culture de masse (visant la jeunesse ou non), mais aussi parce qu'ils ont aussi des loisirs plus « communs », comme les sorties entre pairs, Internet, les jeux-vidéos, le sport ou la musique.

II DES PRESCRIPTIONS DIFFÉRENTES

Les enquêtés ont donc dans leur grande majorité, à leur entrée au collège puis au lycée, continué à lire. Même si nous avons vu précédemment qu'ils avaient petit à petit construit leur pratique en autonomie⁷⁹, et que la période adolescente est aussi le moment où ils construisent leurs propres goûts et préférences de lecture, ils n'en sont pas moins exposés à divers cercles de socialisation. Dans les discours, les « intermé-

76. Même s'ils sont issus majoritairement des classes favorisées, et que certains ont suivi un cursus scolaire dans des établissements semblables, tous ne représentent pas un tel « cas-limite ».

77. Dominique PASQUIER, *La culture des lycéens*, Autrement, Paris, 2005, p. 47

78. idem, p. 49

79. Voir chapitre 3, partie II

diaires »⁸⁰ ne sont pas forcément mis en avant, les enquêtés restituant leurs lectures beaucoup comme relevant de choix personnels, ou, lorsque celles-ci ont été imposées, n'hésitant pas à émettre un jugement sur tout ou partie d'entre elles. Pour autant, ces intermédiaires existent.

1 L'école : un intermédiaire dont la contrainte se fait oublier

Des lectures scolaires appréciées et réappropriées...

L'école tout d'abord : les enquêtés se souviennent de lectures obligatoires, mais également de lectures non demandées réalisées en approfondissement de celles faites en cours ou pour un examen, une motivation souvent mêlée à celle de la curiosité. Outre cela, les enquêtés se souviennent également de lectures faites après que l'enseignant les a mentionnées sans injonction, soit à toute la classe, soit directement à l'élève, notamment lorsqu'il s'établit une bonne relation entre celui-ci et l'enseignant (par exemple, les professeurs de Constance « souvent [lui] ont offert des livres »). Contrairement au primaire où l'école n'a que peu d'influence sur les choix culturels des enfants⁸¹, le collège et le lycée apparaissent comme des intermédiaires non négligeables dans l'approche de nouvelles lectures, même si les pratiques sont déjà importantes et variées auparavant. Les prescriptions scolaires aboutissent donc à des lectures qui ne sont pas uniquement liées à l'école : celle-ci est plutôt vue comme un moyen supplémentaire d'élargir son horizon de lectures possibles. De nombreux entretiens font ainsi état de la façon dont les enquêtés s'approprient ces lectures et ne les vivent pas comme des contraintes, mais plutôt sur le mode du « plaisir », ce que F. de Singly nomme « la transfiguration de la contrainte [...], lorsque la rencontre entre le livre et le jeune s'opère »⁸². Les entretiens qui évoquent l'intégration des lectures scolaires dans le « tout » de leurs lectures sont nombreux. Rosalie utilise à ce titre une métaphore assez parlante – celle où l'on « dévore » les livres – à travers laquelle elle explique que les lectures scolaires ne viennent que s'ajouter à la grande quantité d'ouvrages qu'elle consomme :

« [>Question] : Et à côté de ça les lectures qui étaient demandées, au collège par exemple ?

[>Réponse] : C'est pareil ça passait comme une lettre à la Poste, je mettais très très peu de temps à lire en fait. Des fois il me fallait une à deux heures pour lire un bouquin que la prof de français avait donné à lire en quinze jours, donc ça passait presque inaperçu... c'était [une] boulimie et... une crêpe au Nutella parmi d'autres. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

Emmanuelle et Mélanie se souviennent que la lecture n'a jamais été pour elle un « fardeau », et Florie parle elle d'un « poids » (une autre expression, celle de « corvée », est employée par Lïen) :

« [>Question] : Et les livres que tu devais lire pour le collège, le lycée, ça te plaisait ?

[>Réponse] : Ah oui oui, en fait j'ai jamais eu aucun souci à lire ces livres-là, j'ai toujours lu assez vite et du coup je lisais beaucoup beaucoup, ça m'a jamais posé problème, ça a jamais été un fardeau pour moi de lire des livres qu'on me donnait à lire au collège, même en primaire. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

80. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011

81. Nathalie BERTHOMIER et Sylvie OCTOBRE, "L'enfance des loisirs Éléments de synthèse" in *Culture études*, 2011, p. 234

82. François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993

« [**>Question**] : Et les lectures qu'on te donnait, par exemple au collège, c'est des trucs qui te plaisaient ?

[**>Réponse**] : Ouais, j'ai jamais eu ce rapport "on me dit de lire quelque chose et du coup ça me saoule je préfère lire de mon côté", non. Au contraire, je me disais on nous donne quelque chose à lire moi je t'avoue qu'au contraire au lycée ou même avant on nous donnait quelque chose à lire je me disais cool, ça a jamais été un fardeau de lire quoi que ce, soit, j'ai toujours été assez contente, et je garde d'ailleurs des souvenirs de lecture assez... Je me souviens avoir lu *La nuit des temps*, *La planète des singes*, des trucs comme ça et même ... pas *Les Misérables* mais *Notre Dame de Paris* dans le cadre de ma scolarité précédente et j'ai toujours gardé de très bons souvenirs et ça a jamais été un fardeau. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

« Mais globalement je suis quelqu'un d'assez réceptif en fait. Enfin je pense que je suis capable de m'intéresser à beaucoup de choses en fait. Et du coup... je sais pas si je les aurais lu toute seule, par moi-même, mais finalement ce qu'on m'a demandé de lire ça a jamais été un poids pour moi. Surtout qu'on nous demandait quand même très peu. »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

La lecture des œuvres obligatoires peut ne pas être détachée totalement des préoccupations scolaires, qui apparaissent par moment dans les entretiens, et les enquêtés peuvent avoir constaté l'effet de leur implication dans la lecture sur leurs notes, comme Constance ou Lola :

« [**>Question**] : Et après tu lisais aussi les trucs que les profs donnaient à lire au collège..

[**>Réponse**] : Oui, oui oui. Ben je lisais... J'adorais ça, j'adorais quand on nous donnait des livres à lire au collège, parce que... si tu veux j'étais une bonne élève donc ça c'était un truc je savais que j'étais très bonne en plus parce que je lisais vite, je pigeais bien, j'ai une certaine facilité à lire quoi. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

« [**>Question**] : Et pour revenir à avant la prépa, au collège, et au lycée, les lectures qu'on te donnait à faire pour le cours de français, tu aimais bien ?

[**>Réponse**] : Ouais en général ouais, j'ai toujours lu... Par exemple, je faisais partie des très rares élèves à être intéressée par ça, par la littérature, et en S encore plus, j'étais vraiment celle qui travaillait le plus... nan pas travailler le plus... y'en avait qui bossaient beaucoup, mais.. c'était instinctif chez moi, je me posais pas trop de questions. Alors que les autres, ils étaient là, ça leur plaisait pas, ils galéraient, c'était fastidieux et tout, donc... »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Toutefois, dans aucun entretien n'est mis en avant le fait de lire pour avoir de bonnes notes : même pour les enquêtés issus des milieux plus populaires, qui auraient pu être exposés à des discours parentaux mettant en avant la rentabilité scolaire des lectures (pour le vocabulaire par exemple)⁸³, l'objectif d'avoir de bons résultats n'est pas souligné.

83. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989

Charlotte : autonomisation et appropriation des lectures scolaires

Charlotte est l'une des rares enquêtées de ce corpus dont les deux parents n'ont pas été diplômés du baccalauréat. Son père, décédé lorsqu'elle était au lycée, « a un peu tout fait... il a fait du bâtiment, de l'électricité » et avait un BEP, et sa mère « est dans le social, elle est travailleuse familiale », a obtenu un baccalauréat même si Charlotte précise : « elle voulait faire un BEP mais on lui a dit qu'elle avait un trop bon niveau et elle a été obligée de faire un bac parce que ses profs voulaient qu'elle en fasse un mais c'est pas du tout son truc, ils ont jamais été trop scolaires en fait. ».

Dans sa famille, c'est donc elle (et sa sœur) qui sont allées « le plus loin » scolairement parlant, elle précise d'ailleurs qu'elles ont « toujours été bien à l'école ». Les parents de Charlotte, notamment sa mère, l'encouragent à lire depuis qu'elle est petite : lectures d'histoires, achats de livres, etc., et elle évolue dans un environnement où les livres sont présents (et accessibles, elle se sert dans la bibliothèque familiale). Ses deux parents lisaient d'ailleurs eux-mêmes et des pratiques d'échanges et de partage des lectures se construisent, que ce soit avec son père (« J'aime bien la SF, c'est mon père un peu qui m'a donné le goût de la science-fiction, parce que j'en parlais avec lui. ») ou avec sa mère, avec qui elle lit des bandes dessinées ou à qui elle fait découvrir des auteurs.

Elle remarque d'ailleurs : « dans ma famille y'a un intérêt pour la culture vraiment et la littérature pas trop mais je pense... je me suis rendue compte de ça avec ma mère, elle ose pas aller parce qu'elle connaît pas. ». Cet intérêt pour la « culture » – qui pourrait passer avant la nécessité d'une réussite scolaire – aide Charlotte à trouver un intérêt plus que scolaire dans les lectures et l'école en général : « J'ai toujours réussi à trouver quelque chose de personnel dans l'école, qui me motivait moi en tant que personne. Et pas qui me motivait pour avoir des bonnes notes ». Son environnement livresque familial et ces motivations mettant au second plan la rentabilité purement scolaire fait que, loin de repousser les prescriptions scolaires de lecture, elle se les approprie et intègre cet univers à son univers déjà existant.

L'école devient donc pour elle l'occasion de découvrir des « choses qu'[elle ne] connaissai[t] pas » et dont elle garde de bons souvenirs, surpassant parfois les attentes scolaires par son investissement personnel :

« En Quatrième la prof nous faisait faire des listes de ce qu'on lisait, chaque fin de semaine fallait marquer ce qu'on avait lu dans la semaine. Ou si on avait pas lu on marquait pas. Et chaque fois elle était surprise elle disait "t'as lu ça"? Je me souviens au CDI y'avait quelques *Métamorphoses* d'Ovide mais pour les collègues quoi, j'avais marqué que je les avais lu et elle avait dit "tu lis ça?! waow!" c'était marrant. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

« Des fois ils nous donnaient des bibliographies. Une fois en Première on avait eu les réécritures on avait fait *Phèdre* du coup on avait lu celle d'Euripide et on avait étudié celle de Racine, et elle nous avait dit vous lisez une réécriture soit celle d'Euripide soit Zola avec *La Curée*, j'avais lu les deux et ça m'avait plu, je faisais des découvertes comme ça. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

Elle apprend également à se servir d'autres « outils » scolaire pour élargir son horizon de lecture : le CDI par exemple (« Ca me faisait découvrir des trucs que je connaissais pas, et le CDI c'est pareil, j'ai dû lire la moitié du CDI (rires) ») mais également, quand le cours ne répond pas à ses attentes, le manuel (« Après je m'ennuyais un peu en cours de Lettres, et du coup pendant qu'elle posait des questions la prof je feuilletais le manuel et je trouvais des extraits dedans. »). Elle a ainsi « toujours énormément lu » et « toujours lu assez vite, surtout au lycée, [elle] avai[t] énormément énormément de livres ».

L'école n'est donc pas pour Charlotte le premier et seul prescripteur de lecture : elle commence sa carrière de lectrice avec sa mère et sa famille prend tout au long de sa scolarité une part importante dans son rapport à la lecture et à la culture, même sans intervenir directement. Au collège et au lycée, c'est donc plutôt avec une certaine aisance qu'elle s'empare des lectures prescrites par l'école, et qu'elle parvient à se « servir » de l'institution comme d'un outil pour aller au-delà des habitudes lectorales familiales.

... *Mais parfois sources de réticences critiques*

Cependant, là encore, il n'y a pas une stricte homogénéité parmi les enquêtés : en moins grand nombre mais tout de même présents, certains se souviennent ne pas avoir particulièrement apprécié les lectures données en cours. Il peut y avoir là un désintérêt global pour la pratique de la lecture, comme pour Marielle :

« [**>Question**] : Et tu m'en as un tout petit parlé déjà, quand tu étais au collège, tu aimais bien les lectures que les profs de français vous donnaient ?

[**>Réponse**] : Euh, pas vraiment... ça m'intéressait pas beaucoup, je les lisais comme ça mais non, pas vraiment. Non ça accrochait pas beaucoup. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Mais régulièrement, la critique de la qualité ou de l'intérêt des livres choisis par les enseignants réapparaît : les ouvrages sont jugés trop médiocres ou trop simples pour susciter l'intérêt. Ces critiques peuvent trouver des exceptions, et concernent avant tout les lectures données au collège : au lycée, davantage de « classiques » sont demandés mais aussi, la posture de lecture change, j'y reviendrai.

« [**>Question**] : Et tu arrivais un peu à faire les lectures qu'on te demandait pour le cours de français ?

[**>Réponse**] : Euh... ben je me rappelle que c'était des livres que j'aimais pas, donc par principe je les lisais pas (rires). Ca ça a pas beaucoup changé j'ai l'impression! (rires) Bon si un peu... Bah.. et que j'arrivais pas à lire, non. c'était des livres assez faciles qu'on donne... Pas extraordinaires non plus... Surtout au collège, bonjour la lecture... Beh, je veux bien qu'on écrive pour les enfants, mais y'a des trucs... »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

« Axelle[**>Question**] : Et les lectures au collège par exemple, pour le cours de français, tu aimais bien ?

[**>Réponse**] : Non. Non, en général c'était des livres assez bêtes qu'on nous donnait. Parfois j'aimais bien les extraits, mais rarement. Et puis y'avait du coup l'obligation derrière la lecture que j'aimais pas du tout. Je me demande ce que je suis allée faire en prépa en fait ! (rires) C'est justement tout ce que j'aime pas ! Non... mais j'aimais pas justement le côté scolaire de "vous lisez tel livre pour tel jour", donc je les lisais

en général, mais j'ai jamais eu une révélation dans ce sens-là. Je préférerais choisir mes livres. Et puis en même temps on nous en a pas tellement donné. Si au lycée j'avais découvert *Tous mes vieux souvenirs d'enfance* comme ça. On nous a donné à lire et j'ai adoré. Mais bon, c'est une exception. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem⁸⁴

« [>Question] : Et pour revenir au collège, tu aimais bien les lectures qu'on te donnait à faire ?

[>Réponse] : Moins au début du collège parce que justement c'était des lectures d'enfants... Et je sais pas je trouvais pas ça passionnant. J'en ai pas des souvenirs impérissables, à part ceux qui m'ont royalement fait chier, j'en ai pas des souvenirs impérissables. (rires) A partir de la Quatrième on a commencé à lire des trucs vraiment intéressants, du Hugo, justement, on a commencé à lire des auteurs... Pas seulement mais à s'y intéresser au moins. Et du coup oui c'est là qu'on a commencé à lire des dystopies, des utopies, donc *Ravage* de Barjavel que j'ai lu à ce moment-là. Quatrième Troisième c'était plus intéressant. »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Quelques enquêtés se souviennent donc avoir connu des réticences face aux lectures obligatoires, souvent parce qu'ils les trouvaient en décalage avec leurs attentes – n'oublions pas que certains d'entre eux ont par ailleurs fait état d'une certaine avance dans leurs lectures. Parfois d'ailleurs, les ouvrages donnés à lire ont déjà été lus par les enquêtés, en dehors de l'école et de fait, « dans un milieu cultivé, la socialisation familiale devance la socialisation scolaire. »⁸⁵

« [>Question] : Et les bouquins qu'on te faisait lire au collège ?

[>Réponse] : Ben en fait très souvent je les avais déjà lu. Je les relisais mais en fait... je branchais mes camarades dessus. En général j'étais pour les profs de français à la fois un très bon élève et en même temps un électron bizarre. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

« En général j'attendais avec impatience les listes de lectures d'été et en général le jour où je l'avais je courais chez Gibert les acheter. Parce que j'étais curieuse. ... Mais pas vraiment de souvenirs de livres obligatoires qui m'aient marquées en fait. Tout simplement parce qu'en général les livres obligatoires qu'on te donne ils font cinquante pages à tout casser, c'est pas des auteurs qui cassent la baraque ou c'est des p'tites pièces de théâtre genre Molière ou alors je les ai déjà lu, ça m'est arrivé... J'ai pas découvert d'auteurs spécialement qui m'aient marquée dans les lectures obligatoires. »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; étudiante (MANAA)

Les lectures imposées par l'institution scolaire ne rencontrent donc pas un enthousiasme unanime auprès de ces lecteurs qui ont déjà, par ailleurs, construit une posture de lecteur autonome. Nous ne sommes donc pas là tellement dans un rejet de ce qui relève de l'univers culturel scolaire : ce n'est pas tant parce que ce sont des lectures scolairement contraintes que les enquêtés les critiquent. Leurs résistances viennent plutôt du fait que ces prescriptions ne se font pas en accord avec leur propre trajectoire de lecteur, puisqu'ils ne vont pas au même rythme que les autres élèves. Pour ceux qui

84. Axelle est la seule enquêtée, avec Nahui, à souligner le caractère déplaisant de la contrainte et la nette préférence pour les lectures librement choisies : « [>Question] : Tu dirais que t'aimais bien lire ? [>Réponse] : Oh oui oui oui j'aimais bien lire mais bon... Pas vraiment.. pas les livres qu'(on donnait à l'école en tout cas. C'était plutôt, je me disais j'ai envie de me lire un livre, je vais lire quelque chose pour moi quoi. »

85. Christian BAUDELOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 132

ont été scolarisés dans des établissements plus sélectifs⁸⁶, cette critique est moins présente, et l'environnement scolaire semble à ce titre important à prendre en compte : un certain nombre d'enquêtés insistent d'ailleurs sur leurs regrets de ne pas avoir eu une culture littéraire plus précocement apportée par une institution scolaire plus exigeante qui leur aurait permis de moins ressentir un décalage, inversé cette fois, à leur arrivée en classe préparatoire. Rosalie⁸⁷ dit par exemple : « Mais je me rends compte que j'ai clairement perdu mon temps. Quand je vois certains à droite et à gauche qui ont vraiment commencé à bosser sérieusement dès leur Sixième... tu te rends compte que.. au lieu de ronger mon frein pendant des années j'aurais bien aimé avoir du Shakespeare entre les mains. ».

Construire un jugement, un horizon et des sociabilités littéraires à l'école

L'autonomie acquise par la plupart d'entre eux dans leurs lectures leur permet par ailleurs, s'ils ne rejettent pas de façon globale les choix faits par leurs enseignants, d'exprimer des goûts et des dégoûts par rapport à certains auteurs. Bien que ces jugements soient exprimés ici a posteriori, ils font tout de même état de préférences déjà existantes à l'heure où les lectures ont été faites. Ainsi, lorsqu'un ouvrage n'est pas apprécié, c'est rarement en raison de difficultés de compréhension, même si cela peut arriver, mais davantage l'expression de préférences de genres et de styles. Adélaïde n'aimait pas « les romans de chevalerie » qui lui « tombai[en]t des mains », de même que les romans d'anticipation comme *La planète des singes* ou *La guerre des mondes*, tandis que Théophile Gauthier a été son « amour de Sixième ». Aude⁸⁸, Tiphaine⁸⁹ et Aliénor⁹⁰ se souviennent qu'elles n'aimaient pas « les classiques » (Tiphaine), c'est-à-dire les « auteurs du XIX^e ». Plus rares, certains ouvrages ont été moins appréciés parce qu'ils présentaient des difficultés de compréhension : la rhétorique n'est ici pas toujours la même, et plutôt que d'en référer au style du livre, l'enquêté peut remettre en cause sa propre approche. Chloé⁹¹ se souvient ainsi n'avoir « vraiment pas aimé » *Candide* en Première malgré les jugements émis par ses pairs (« tout le monde me dit c'est génial et tout »), ce qu'elle explique par le fait qu'elle n'était « pas disposée » à ce genre de lectures. Mais Lise⁹² se souvient avoir eu « beaucoup de mal à rentrer dans Molière en Cinquième » parce qu'elle n'y « comprenait rien », et précise qu'elle avait demandé de l'aide en disant que ça ne « l'intéressai[t] pas, et qu[elle] trouvai[t] ça nul. ».

Toutefois, et même parmi ceux qui n'ont pas forcément gardé un bon souvenir des lectures obligatoires, l'école, et a fortiori le cours de français, est l'occasion de « découvertes » d'auteurs et de style variés (la même expression est régulièrement utilisée également en ce qui concerne la période de la classe préparatoire). Soit en prolongeant les lectures faites en cours (lecture d'un extrait qui donne envie d'aller lire l'œuvre entière), soit en allant lire des ouvrages mentionnés par les enseignants, soit en discutant directement avec eux, les enquêtés font de l'école une voie d'approvisionnement pour leurs lectures personnelles.

86. Il sera question plus tard des stratégies parentales de sélection des collèges et lycées – à noter que ces stratégies sont essentiellement le fait de familles favorisées et de professions intellectuelles ou artistiques.

87. Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

88. Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

89. Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

90. Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

91. Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

92. Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

Les échanges directs avec les enseignants ne sont pas la règle mais quelques enquêtés y font référence : Constance⁹³ et Rémi⁹⁴ ont ainsi reçu des livres en cadeau de la part de certains de leurs professeurs. Ces conseils sont donc plutôt des « sollicitations [qui] s'inscrivent alors dans une logique d'incitation plus que de prescription : elles vont moins à l'encontre du caractère collectif de l'enseignement fixé par une progression pédagogique d'ensemble ; elles s'adressent moins à un élève identifié par son avancée dans le cursus scolaire qu'à un enfant caractérisé aussi par ses goûts lectoraux et ses centres d'intérêt extra-scolaires »⁹⁵. Ainsi, la demande de conseil à l'enseignant de français, comme dans cette anecdote racontée par Lola :

« Et c'est en Sixième que j'ai découvert Lamartine, parce que j'avais demandé à ma prof (rires) , "est ce que vous connaissez des poètes romantiques" dans le sens romantique à la Hollywood tu vois, et du coup elle m'avait regardé de travers, genre "waow [...], elle demande déjà ça", et du coup, Lamartine... du coup j'avais retenu que Lamartine, déjà je savais pas comment ça s'écrivait, mais j'avais fini par trouver... Et donc j'avais lu ça. »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Ou encore celle rapportée par Lise :

« Voilà... Quatrième... Troisième... Troisième alors on avait étudié un extrait de... Perec. Le livre qu'il a écrit sans a [sic] ...

[>Question] : *La Disparition* ?

[>Réponse] : Voilà. On avait parlé de ça, et bref, on était restés à la fin du cours, et la prof nous avait donné une photocopie de la disparition au cours d'après. Enfin voilà ! C'était marrant. Oui donc j'étais un peu la chouchoute (rires) , je restais, j'ai- mais bien parler, voilà... »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

Beaucoup plus courants sont les souvenirs de « révélations » ou de « découvertes » d'auteurs abordés en cours, souvent des auteurs consacrés de littérature française, soit qu'ils aient été simplement mentionnés soit qu'un extrait ait été étudié.

« Mais si tu veux ma prof de Première, typiquement, ma prof de français elle nous disait bon vous êtes en Première, vous êtes à Henri IV, faut avoir lu...ça. Faut avoir lu tout Racine, faut avoir lu tout Corneille, faut avoir lu tout Proust, faut avoir lu tout Aragon... et faut avoir lu voilà, tout Sophocle, Eschyle et Euripide. Une fois qu'elle a dit ça t'es là, bon ok faut que je m'y mette (rires)! »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

« Bon, pour les cours, on a lu *Les mains sales*, de Sartre, on a fait... Après on m'avait dit... j'étais passée là-dessus je crois pour un oral blanc. Et le mec m'avait dit il faudra que tu lises *Les justes* de...

[>Question] : Camus non ?

[>Réponse] : Oui c'est ça. C'est pour ça, tout à l'heure j'ai dit Boris Vian mais c'était bien Camus. Mais j'ai lu du Boris Vian aussi (rires). Donc y'avait le théâtre que j'ai pas mal lu, on a lu... son livre connu, en Algérie là...

[>Question] : *L'étranger* ?

93. Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

94. Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

95. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 76

[>Réponse] : Voilà, l'étranger. Et donc après y'avait Boris Vian, j'adore Boris Vian, je trouve que c'est vraiment ... *L'écume des jours* c'est vraiment un monde extraordinaire et poétique et c'est génial. Mais c'est à ce moment-là, donc c'est vraiment en Première que j'ai lu tout ça. »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

« Parce que je sais pas si ça existait dans les autres collèges mais moi dans mon collège y'avait un truc qui s'appelait Itinéraire de Découverte, IDV et en gros c'est une sorte de TPE mais pour collégiens [...]. Et du coup t'as deux matières qui sont alliées, là c'était histoire et littérature, donc par rapport à une époque, et là c'était le réalisme, la... euh.. période du... 19e siècle, et du coup ça parlait vachement de Zola tout ça. Et on devait faire une mini pièce de théâtre à la fin qui parlait là-dessus. En fait la pièce de théâtre c'était... ça parlait de l'enterrement de Zola et y'avait plein d'artistes qui se réunissaient pour parler de lui, et du coup j'avais commencé à lire Zola à ce moment-là et quand tu commences à lire Zola tu commences à lire parfois du Balzac, du Stendhal [elle a un ton faussement grandiloquent] et après tu dérives, tu découvres le romantisme, t'as quinze ans le romantisme c'est génial... Ouais enfin voilà, pas par le réalisme mais par l'école, quand même, que j'ai commencé à lire ça. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

S'ajoute à cela l'influence parfois très forte, dont j'ai déjà parlé plus haut, de certains professeurs de français (c'est notamment le cas de celle dont parlent Aliénor (ci-dessus), Céline ou Éleonore). Si ces enseignants restent bien entendu des figures d'autorité scolaire, ils représentent davantage aux yeux des enquêtés :

« En fait c'est surtout ma prof de Première qui m'a fait lire des choses. Parce qu'elle, je sais pas par exemple son livre préféré c'était *La Princesse de Clèves*, elle en parlait avec émotion et du coup ça donnait vraiment envie de le lire ! Parce qu'elle était vraiment passionnée par ce qu'elle faisait, et... voilà. C'est comme ça que j'ai lu *La Princesse de Clèves* par exemple. »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

La position des enquêtés face aux prescriptions scolaires, que ce soit les lectures obligatoires ou les diverses pistes proposées en cours, est donc plutôt une attitude favorable. Forts de leur pratique antérieure de lecture, ils s'approprient les lectures scolaires en les intégrant à leur univers de lecture plus global. Le rapport qu'ils entretiennent à ces prescriptions est donc plutôt enthousiaste, les lectures étant vécues sur le mode du plaisir et de l'autonomie (on ne lit pas particulièrement pour la note, possibilité de prolonger la lecture par d'autres lectures...) plus que sur celui de la contrainte. Pour autant, ce n'est pas le cas d'absolument tous les enquêtés : pour certains, notamment au moment du collège, les lectures contraintes sont moins bien acceptées. Il ne s'agit pas là d'un rejet du scolaire – sauf exceptions⁹⁶ – mais plutôt de l'expression d'un décalage entre les lecteurs que pensent être les enquêtés à ce moment-là et leurs attentes, et le déroulement des apprentissages scolaires attendus en cours de français, ainsi qu'une possible difficulté à sauvegarder une « approche naïve des textes », rendant l'identification compliquée voire impossible⁹⁷. Ces deux attitudes traduisent au demeurant une chose : pour la plupart, l'école ne règne pas en maître sur leurs pratiques de lecture ; elle est certes un apport non négligeable de potentialités, mais pour eux la lecture ne se réduit en rien aux lectures obligatoires.

96. Et encore, limité au domaine de la lecture : ces enquêtés restent de bons élèves.

97. Eric SCHÖN, "La « fabrication du lecteur »", in *Identité, lecture et écriture (Singly François de, Chaudron Martine dir.)* Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1993, p. 36

2 Les parents, toujours présents

L'école n'est bien sûr pas la seule source de lectures pour les enquêtés : comme lorsqu'ils étaient plus jeunes, leurs parents ont également leur place dans les sollicitations. Toutefois, ils sont moins présents que dans les discours qui portent sur l'enfance et les débuts de la carrière de lecteur, qui, on l'a vu, mettaient en avant le cadre familial. Ce n'est pas parce que les sollicitations parentales cessent : les parents continuent à acheter des livres, à échanger au sujet des lectures avec leurs enfants, et laissent ceux-ci avoir accès à leur bibliothèque. Il est plus probable que les parents n'aient pas eu à répéter, explicitement, des incitations à la lecture étant donné le degré d'autonomie dans la pratique de la plupart des enquêtés. Bien entendu, ceux-ci demeurent en « toile de fond » de cette nouvelle période de socialisation, et restent attentifs à la quantité des lectures réalisées. Nous l'avons vu avec Timothé et le carnet mis en place par sa mère, qui devant la moindre quantité de lectures de son fils essaie de l'inciter également par d'autres moyens, en lui essayant d'introduire des propositions qui pourraient correspondre à ses intérêts d'adolescent, avec plus ou moins de succès :

« *Le Petit Prince*, j'ai lu ça, je m'en souviens de l'avoir mis dans les carnets de lecture. Mais oui j'ai plutôt arrêté de lire, et au lycée je me souviens d'être revenu à la lecture par San Antonio, puisque c'est ma mère qui justement me poussait un peu à lire donc ... Un jour on est allé à la FNAC et y'avait ça, mes oncles lisaient ça quand ils étaient jeunes. Donc San Antonio, des polars ouais. Mais de fait, voilà, je lisais peu fréquemment, et effectivement pour le coup c'est le retour en prépa où j'ai repris des mécanismes de lecture. »

Timothé, 26 ans, lycée C, M. : enseignante à l'université, P. : cadre ; Assistant d'éducation

De même, les parents de Marielle l'abonnent à une revue de langue pour essayer de la faire lire un peu plus, tout en étant attentifs à ses intérêts personnels (les voyages), la jeune femme soulignant également l'éventuelle rentabilité scolaire d'une telle lecture à laquelle ses parents n'étaient peut-être pas indifférents :

« Ben, mes parents ils avaient essayé de me faire lire *Vocabulaire*, je lisais un peu aussi parce que comme j'aimais bien les langues ça me permettait de travailler l'anglais. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Tiphaine se souvient également que ses parents avaient été « inquiété[s] » par son attrait pour l'ordinateur et sa conséquence sur ses lectures, jusqu'à ce qu'elle parvienne à trouver un certain « équilibre » mais sans qu'elle mentionne que ses parents soient intervenus de manière explicite pour la faire lire davantage.

Comme on l'a dit au chapitre précédent, le mode d'intervention des parents n'est pas ici autoritaire : aucun enquêté ne se souvient avoir été réellement contraint à lire, même lorsqu'ils paraissent moins s'investir dans la pratique. Cette attitude, qui repose sur l'autonomie déjà bien installée des individus en matière de pratiques lectorales, est commune dans au sein des classes moyennes et supérieures où « la dimension hiérarchique s'efface au profit d'une relation voulue plus égalitaire, qui valorise davantage le sens de l'initiative et de l'autonomie que la stricte obéissance »⁹⁸.

⁹⁸. Marie-Clémence LE PAPE et Agnès VAN ZANTEN, « Les pratiques éducatives des familles », in *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 2009, pages, p. 188

Valorisation de la pratique et distinction des goûts dans les catégories sociales plus populaires

Pour autant, les parents appartenant à des milieux moins populaires ne développent pas des manières de faire plus autoritaires ou contraignantes, à l'exception de la mère d'Amandine⁹⁹ qui très tôt s'efforce de prendre en main ses lectures en favorisant les classiques. Ces parents peuvent en revanche parfois être plus absents du tableau des sollicitations (comme pour Zakia ou Rémi, qui s'appuie beaucoup sur l'école pour élargir son horizon lectoral), peut-être parce qu'ils n'ont pas des goûts en adéquation avec ce que propose l'institution scolaire et donc, potentiellement, avec les aspirations de leurs enfants – Rémi¹⁰⁰ dit ainsi : « ils sont perdus [dans le fonctionnement de l'institution scolaire] depuis que je suis en Sixième. ». D'autres sont évoqués en tant qu'ils sont lecteurs, avec leurs propres goûts, comme les « romans actuels » pour celle de Charlotte¹⁰¹, ou des ouvrages qui sont plutôt dans le bas de la hiérarchie établie par les enquêtés, comme en témoigne les hésitations de Roxane¹⁰² pour parler des lectures de sa mère – et de son propre attrait pour ceux-ci : « elle aime bien Maxime Chattam tout ça... elle aime bien tout ce qu'est un petit peu... Ca me change en fait, ça me change les idées ». On rejoint là l'idée de J. Bahloul selon qui la famille peut dans les milieux populaires avoir une influence dans la socialisation lectorale allant vers l'encouragement à la lecture, mais avec des lectures qui se détachent de celles qui sont favorisées par l'école et qui sont culturellement consacrées¹⁰³. Il y a donc – notamment au moment de la classe préparatoire mais également avant – pour les enquêtés un hiatus entre les intérêts lectoraux de leurs parents – qui ont tout de même contribué à leur attachement à la pratique – et ceux qu'ils poursuivent. Dans une certaine mesure, ces enquêtés sont donc « eux même les arènes de luttes de classement »¹⁰⁴ :

« [...] les individus ne vivent pas la distinction entre le légitime et l'illégitime seulement comme une frontière qui sépare des groupes ou des classes différents ("eux" et "nous"), mais comme une ligne de partage entre soi et soi (les mêmes jugements culturels stigmatisants peuvent porter sur une partie de ses propres pratiques passées ou présentes), une ligne de clivage qui les traverse intimement de part en part. »¹⁰⁵

Lauriane¹⁰⁶ elle ne voit pas sa mère comme une grande lectrice, remettant en cause ses dires « Ma mère m'a toujours maintenu qu'elle lisait beaucoup quand elle était jeune, ce dont j'ai jamais eu vraiment la preuve », et son père a des goûts auxquels elle ne s'identifie pas : « Mon père il lit très peu, mais par contre je sais exactement ce qu'il lit. Lui il va lire des autobiographies sur des joueurs de rugby, qui peuvent être d'ailleurs très intéressantes hein ! Il aime beaucoup Patrick Sébastien, c'est plus des idées cadeaux tu vois, j'essaie pas spécialement de lire... Je me dis qu'un jour peut-être, pour voir ce qui lui plaît tant là-dedans, essayer de lire... ». Toutefois, sa mère l'a encouragée à lire, notamment en lui fournissant de nombreux ouvrages qu'elle lui a parfois « mis entre les mains », ce que Lauriane reconnaît (« Je suppose qu'elle me pousse un peu »)¹⁰⁷. Mais pour ces enquêtés, la règle n'est pas la contrainte à

99. Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

100. Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

101. Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

102. Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

103. Joëlle BAHLOUL, *Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1990

104. Bernard LAHIRE, "Distinctions culturelles et lutte de soi contre soi : « détester la part populaire de soi »" in *Hermès, La Revue*, 2005, 42, p. 137-143, p. 138

105. idem, p. 141

106. Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

107. Plus loin, Lauriane parle de la cousine de sa mère, qui l'a beaucoup incitée à lire, notamment en lui conseillant et en lui prêtant de nombreux ouvrages. Lauriane, dont les relations avec sa mère ne sont pas

la lecture, et aucun d'eux n'évoque la volonté des parents que leurs enfants lisent en rapport avec leurs résultats scolaires : s'ils encouragent ou accompagnent moins la pratique que pour les enquêtés d'origines plus favorisées, l'idée de contrainte est adoucie par l'autonomie et l'attrait pour la pratique des enfants – c'est toutefois ainsi que les enquêtés retracent leurs parcours.

Echanges et discussions comme incitations lectorales privilégiées dans les catégories supérieures

Pour la majorité d'enquêtés issus de milieux favorisés, les parents s'impliquent de différentes façons – outre donc les achats de livres ou l'allocation d'un peu d'argent à l'adolescent, qui concernent quasiment tous les enquêtés – dont la discussion et les conseils autour de lectures. Plus l'enfant grandit, plus il est à même, et parfois assez tôt nous l'avons vu, de partager des lectures communes avec ses parents : ceux-ci peuvent ainsi dès lors considérer le jeune lecteur comme, en quelque sorte, un camarade de lecture à qui l'on peut conseiller des auteurs, des titres, que l'on apprécie. Même si ces conseils se placent dans un cadre « éducatif » (dans le sens où le parent conseille à l'enfant des titres déjà lus, qu'il estime inévitable pour la constitution d'une certaine culture par exemple), ils sont aussi le signe d'une certaine considération accordée à l'enfant en tant que lecteur, porteur de ses propres goûts et critiques. Ces conseils sont rarement refusés a priori ; seul Nathanaël se souvient avoir rejeté des lectures parce qu'elles étaient conseillées par son père, en s'appropriant plus tard ces lectures (de philosophie) en passant par un autre biais :

« [...] je crois que mon père m'en [d'ouvrages de philosophie] a toujours un peu parlé... [...] il me parlait pas d'auteurs en particulier ou... Mais par contre il me disait que ça serait bien d'en lire. Mais pendant longtemps moi j'étais... "non c'est mon père qui me demande de lire ça je lis pas". C'est un peu plus tard... quand j'ai... ben commencé à lire... »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

Ainsi, Céline¹⁰⁸ discutait de lectures avec sa mère mais échangeait également des livres avec sa belle-mère lors des vacances avec son père : « En gros pendant tous les collèges c'était aux vacances que j'échangeais mes livres avec ma belle-mère, alors c'était pas des livres... ça pouvait être je sais pas des séries policières, pas de la grande littérature mais j'adorais, vraiment » ; les vacances sont également le moment d'une circulation des livres du même genre au sein de la famille pour Tiphaine :

« ... notamment avant d'aller en vacances on a le rituel d'aller à la FNAC et de ... prendre un maximum... c'était vraiment beaucoup genre dix livres chacun, et après on se les échangeait machin... à partir d'un certain âge je pouvais lire les livres de mes parents aussi donc... »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

Outre ces échanges qui mettent donc les lectures des adolescents au même niveau que les lectures parentales, les parents peuvent orienter les enfants dans leurs choix de lecture : sans interdire tel ou tel auteur, ils peuvent conseiller des ouvrages qu'ils

mauvaises mais qui ne « [s']entend pas bien » avec elle, relie d'ailleurs son attrait pour la lecture davantage à sa cousine qu'à sa mère : « Je pense que je le tiens plus d'elle d'ailleurs que de ma mère. ». Cela montre par ailleurs l'importance – sur laquelle je ne m'étendrais pas ici – d'autres membres de la famille dans les histoires de lecteurs (en dehors des frères et sœurs) dans différentes mesures : la tante de Lamia, les grands-parents de Marielle ou de Solène, l'oncle de Yohan.

108. Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

estiment en adéquation avec les goûts mais aussi avec l'âge. Petit à petit, les adolescents passent ainsi de leur propre bibliothèque orientée « jeunesse » et augmentée des lectures scolaires à la bibliothèque familiale, en accès libre¹⁰⁹. Là encore, le modèle qui semble primer est la valorisation de la négociation et d'une certaine autonomie, comme pour Jean par exemple :

« [>Question] : Et tu as toujours eu le droit de prendre les bouquins où tu voulais dans les étagères, les bibliothèques...

[>Réponse] : Oui. Oui. Pour autant que je m'en rappelle je crois pas que les parents aient jamais essayé de m'empêcher d'accéder à tel ou tel bouquin.

[>Question] : Et...

[>Réponse] : Ca me rappelle la fois où j'étais tombé sur *Histoire d'O* (rires) quand j'étais ado ! Mais non je pense vraiment pas qu'ils m'aient empêché de lire quoi que ce soit. Au contraire ! Y'a des anecdotes comme ça où j'étais tout petit et j'avais mis le nez dans un bouquin de Sartre qui s'appelait *L'imaginaire* parce que je m'intéressais à l'imaginaire mais évidemment j'avais pas compris grand-chose, mais voilà... Pareil j'avais dû mettre le nez assez tôt dans la BD de Bilal et à l'époque ça m'avait un peu dérangé l'univers très très réaliste et bien glauque.... Mais non je me souviens pas qu'ils m'aient interdit de lire quoi que ce soit. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

L'âge est parfois un critère pour le parent pour orienter l'enfant, dans l'optique que l'ouvrage est trop complexe pour être compris correctement dans son ensemble :

« En Sixième on avait étudiée un extrait de *Madame Bovary*, justement (rires), la première fois, et pareil *Madame Bovary* je savais pas du tout et c'était marrant, j'étais rentrée chez moi et j'avais dit à ma mère que je voulais lire ça et elle m'avait dit que j'étais beaucoup trop petite et ça m'avait beaucoup vexée. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

Le parent – qui est moins souvent la mère que lorsqu'il est question des premières lectures enfantines – s'adapte donc à l'âge et aux capacités supposées de compréhension de l'enfant mais également aux goûts de celui-ci, ce qui suppose une certaine attention aux lectures, sinon des échanges réguliers. Coralie parle ainsi de l'influence de sa mère et de la façon dont elle l'a aidé à faire des choix dans ses lectures :

« Mais par contre les lectures c'était beaucoup avec ma mère. A ce moment-là je voulais tout le temps avoir un livre sous la main. Et quand j'en avais fini un, on allait en racheter, on allait à la bibliothèque, elle m'en passait un, mais souvent je lui demandais conseil parce qu'elle connaissait assez bien mes goûts et... puis elle savait ... ce qui pourrait me plaire et ... puis sinon, c'était un peu toute seule quelquefois, en élargissant ce qu'on avait fait en classe... ou si y'avait juste un titre qui me plaisait... Je serais pas forcément allée l'acheter toute seule au hasard mais... Je demandais à ma mère... tel livre, est-ce que c'est bien, et si elle me disait "oula non t'es trop jeune"... c'est pas qu'elle m'interdisait mais par exemple si j'avais demandé *Guerre*

109. A l'exception de Claire qui explique avoir eu accès facilement à une partie seulement des livres parentaux, les autres étant dissimulés derrière un rideau : « Mais par exemples, ces livres-là par exemple, que j'ai gardés... que j'ai pris chez ma mère... étaient dans l'entrée chez ma mère, en fait cachés derrière un rideau...ils étaient dans une bibliothèque dans une niche mais caché par un rideau ! Là y avait des livres géniaux, tous les Vian, des livres ... Garcia Marquez que je vois, là... leurs livres pornos aussi, et les livres bidons [étaient] dans une bibliothèque à vue ! J'ai réalisé ça bien plus tard en me rendant compte que les livres que je croyais être à moi ... je les avais piqués.. enfin pas piqués mais... [ils] étaient à eux quoi. »

et paix à douze ans elle m'aurait dit "oula non attends tu vas pas tout comprendre attends un peu". C'était beaucoup avec ma mère un peu avec mon père. C'est surtout ça du coup. »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

Les parents sont donc attentifs à la progression de leurs enfants dans leur carrière de lecteur. Il s'agit donc pour les parents d' « orient[er] et encourag[er] des lectures adolescentes spécifiques en fonction de ce que sont, pour eux, les lectures et intérêts juvéniles »¹¹⁰.

En outre, s'installe petit à petit l'habitude des parents de conseiller certains auteurs qu'ils affectionnent eux, en tant qu'adultes – c'est ainsi que le père d'Éléonore l'initie à ses auteurs préférés :

« Donc du coup c'est un lien qui s'est tissé avec mon père et du coup il a pu me conseiller d'autres nouvelles de Maupassant par exemple, c'est lui qui a pu me faire découvrir... à un moment pareil on allait chez Gibert, c'est à côté de chez mes parents, et puis il était "ah ben tiens tel bouquin c'est pas mal", c'est lui qui m'a fait découvrir Malraux, bon j'étais plus vieille, en Première, bon c'est pas passé du tout ! (rires). Mais c'est lui qui m'a poussé aussi à lire du Balzac par exemple. Lui c'est un de ses grand auteurs. Du coup j'ai lu un peu de Balzac quand même en plus de mes études. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Comme Éléonore qui parle de « lien », ces échanges sont pour les enquêtés le moyen de cultiver une relation avec les parents en partageant une même pratique de lecture, tout en prenant position par rapport aux goûts des parents. On est donc dans une « logique de communion », des « lectures partagées [qui] nourrissent un univers de références communes et une connivence qui peuvent, en retour, soutenir et motiver les lectures »¹¹¹. Toutefois, la transmission du goût de lire et des goûts de lecture ne se fait pas à l'identique, mais les enfants s'approprient la pratique et la transforme en fonction de leurs propres appétences, du temps qu'ils souhaitent accorder à ces lectures en sus de celles proposées par l'école ou d'autres canaux, etc. Les lectures proposées par les parents ouvrent ainsi un espace de discussion et de développement d'un esprit critique : avec l'avancée en âge et en compétence lectorale, on assiste à une négociation de l'héritage culturel entre parents et enfants. Éléonore dit par exemple avoir développé des goûts lectoraux différents de ceux de son père, goûts d'où n'est pas absente une certaine dimension de genre, même si Éléonore contredit dans une certaine mesure le jugement de son père à ce sujet :

« C'est lui [son père] qui m'a fait vraiment découvrir la littérature, et pendant des années j'ai... ça a été ma première source de conseils et de lectures. Du coup j'étais pas mal dirigée par lui, mais lui a tendance à dire qu'on a pas du tout les mêmes goûts en lecture. Je sais pas si c'est vrai ou pas, moi je me défends de ça parce que j'aime pas trop [qu'il dise ça], mais lui dit que je suis énormément attirée par les auteurs femmes. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Solène aussi se souvient ne pas avoir aimé un titre conseillé par son père :

110. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 98

111. idem, p. 78

« En temps normal j'aime bien Balzac... Bon après y'a certaines œuvres... En fait, bon, je vais te raconter ma vie, mais quand j'étais petite je parlais en vacance, en Normandie, y'avait... rien à faire globalement (rires), donc à un moment j'avais lu toute la bibliothèque pour enfant donc j'ai commencé, en Troisième à lire la bibliothèque pas pour enfant, donc les Balzac, j'en ai lu un, c'était génial, j'avais lu je crois *Eugénie Grandet*, j'ai trouvé ça bien, puis *Le père Balzac* [sic; Goriot], la *Peau de Chagrin*, ça ça m'avait plu.. Et là mon père m'avait dit... j'allais lire *Splendeurs et misères d'une courtisane* parce que je trouvais que le titre sonnait bien, mais il m'a dit "mais non tu devrais lire *le Lys dans la vallée*!", et alors j'ai trouvé ce bouquin le plus long du monde, et c'est un des rares livres que j'ai pas finis dans ma vie. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

De même que les prescriptions scolaires peuvent ne pas être appréciées, les conseils parentaux de lecture ou les incitations non explicites comme les préférences de lecture parentales ne sont pas pris comme argent comptant : il s'agit de « savoir hériter »¹¹². Les intérêts parentaux apparaissent ainsi parfois trop éloignés de ceux des enfants, mais les sollicitations parentales donnent aussi aux enquêtés l'occasion d'exercer un certain esprit critique et de construire progressivement l'espace de leurs goûts. La possibilité d'ailleurs de ne pas aimer certaines œuvres conseillées par des adultes du cercle familial et de discuter de ces préférences, de donner son avis de lecteur, permet probablement aux jeunes lecteurs de s'affirmer comme des lecteurs critiques. Les jeunes lecteurs continuent donc de profiter de cet environnement lectoral favorable pour acquérir une certaine autonomie. Cette autonomie se fait sous un contrôle distant et discret, qui valorise leurs choix, les laissant poursuivre la construction de leurs jugements propres. Les parents sont ainsi en grande majorité attentifs au développement de l'intérêt pour la lecture de leur enfant sans pour autant faire montre de cette préoccupation : rares sont ceux qui relèvent de l'inquiétude chez leurs parents lorsqu'ils décèlent une baisse de la pratique.

3 Les pairs : les bons élèves n'échappent pas aux autres

L'école et les parents sont les deux intermédiaires de lecture dont les enquêtés parlent le plus au sujet de cette période de l'adolescence. Toutefois, les pairs ne sont pas absents dans la constitution de l'horizon de lecture des enquêtés.

Être adolescent, faire « intello » : la lecture peu valorisée comme support de sociabilité

Peu d'entre eux se souviennent d'avoir échangé autour des livres lus en classe, et Coralie juge que ces conversations ne dureraient pas :

« Bah, en fait, on n'en parlait pas énormément, sauf les choses qui nous avaient marqué, effectivement dans les nouvelles de Maupassant ça s'y prêtait bien c'était les nouvelles fantastiques, donc le *Horla*, *La chevelure*, tout ça. Et.. Mais on n'avait pas de discussion sérieuse. C'était des commentaires assez... tranchés et puis... c'était pas des vraies discussions, c'était plutôt, "ah t'as lu ça, toi aussi, t'as trouvé que c'était bien, oh mais c'est un peu bizarre, tu trouves pas que le mec c'est un pervers", ça allait pas très loin c'était plutôt des discussions de ce genre-là. Mais j'étais souvent dans des classes où... les gens aimaient pas trop lire, et où... on était pas beaucoup à vraiment lire les livres autres que les extraits qu'on travaillait en classe. Oui c'est vrai que j'avais des amis à ce moment-là qui étaient un peu rebelles et qui étaient

112. François de SINGLY, "Savoir hériter : la transmission du goût de lecture chez les étudiants", in *Les étudiants et la lecture (Fraise Emmanuel dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 49-72

pas trop dans cet état d'esprit là. Ca empêchait pas qu'ils lisent les livres mais y'avait pas un très grand intérêt. »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

Il en va de même pour Rémi :

« qu'au lycée des fois... c'est pas tellement ça, "t'as lu le bouquin" "non non c'était chiant y'avait trop de pages!" Ah ouaaais... Ben écoute... Voilà. »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Parler des lectures, et a fortiori des lectures de cours, n'est de toute façon pas un sujet de conversation toujours très bien perçu au sein du groupe de pairs, comme en témoigne Amandine :

« [>Question] : Et du coup tu parlais, un peu après, collège, et lycée, de lecture avec tes amis ?

[>Réponse] : Non. Si, enfin on parlait un peu de "ah t'as vu le dernier *Harry Potter* est sorti" mais je pouvais pas arriver et leur dire "j'ai lu un livre absolument génial, faut que je te le passe c'est trop bien", sauf pour un, *le Passeur* de Lois Lowry c'est un que j'ai beaucoup aimé, je sais pas si c'est un truc connu ou quoi mais c'était un truc vraiment génial pour le coup. Et j'ai vraiment vraiment adoré. Mais en général c'était plutôt "Ah Amandine arrête de parler de français c'est bon, on a suffisamment avec les cours" donc... »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

Parfois, la scolarité est rendue difficile par des relations tendues avec les pairs, et les enseignants peuvent apparaître comme des figures positives, sans être toutefois des interlocuteurs privilégiés. C'est par exemple le cas pour Agathe¹¹³, qui on l'a vu, a suivi une scolarité primaire dans une école Montessori où elle avait l'occasion de lire et de discuter de ses lectures : arrivée au collège, l'ambiance est très différente et il lui est difficile de s'adapter, de sorte qu'elle « [se] raccrochai[t] à [s]es profs de français avec l'énergie du désespoir ».

Outre Agathe, trois enquêtés rencontrent des difficultés particulières – harcèlement par exemple – avec d'autres élèves : Jean, qui a été ainsi amené à changer d'établissement et est scolarisé dans un collège de meilleur niveau dans lequel il poursuivra sa scolarité jusqu'à l'hypokhâgne ; Lucie – qui se réfugie alors en quelque sorte dans la lecture de mangas, Florie pour les « les rapports avec les autres enfants étaient difficiles » et qu'un déménagement va aider à mieux s'intégrer.

Pour ces enquêtées, la lecture a pu permettre d'échapper dans une certaine mesure à des relations dégradées avec leurs pairs, en faisant une activité non dénuée significations symboliques :

« Surtout, et dans la lignée des travaux des Cultural Studies, la lecture "ordinaire" est perçue comme tout aussi active et productrice de sens que la lecture "savante" ; l'identification, loin d'être un "ravisement" au sens de captation de soi, fait partie de la construction, et de la réparation de soi : c'est par la lecture que des associations aident ainsi des enfants en grande difficulté (Petit, 2008), et c'est par la lecture de mangas, et notamment grâce à certains personnages isolés et ostracisés, que des enfants arrivent à surmonter les brimades de cours de récréation (Détrez, Vanhée, 2012). »¹¹⁴

113. Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

114. Christine DÉTREZ, *Sociologie de la culture*, Armand Colin, Paris, 2014, p. 125

Ces difficultés ne sont sans doute pas sans rapport avec la figure de l'« intello » qui peut être attachée à ces enquêtés bons élèves, entretenant de bons rapports avec leurs enseignants. Ainsi, leurs pairs les « rangent dans une catégorie négative, "les intellos". Ils les dotent de deux traits stigmatisants. Ces "intellos" ne sont pas du tout attentifs à la culture jeune : ils s'habillent souvent dans une indifférence totale aux normes des apparences de l'adonnaissance et ils sont très fortement soumis à leurs parents »¹¹⁵. C'est ce qu'Agathe exprime lorsqu'elle dit :

« C'était la jungle ce truc [le collègue] je me retrouvais là, j'étais un OVNI, je venais d'une école Montessori, je portais les pulls de ma grand-mère tricoté à la main, j'avais un serre tête, c'était horrible. Les autres m'appelaient... [...] "Le dictionnaire", je crois que j'ai eu tous les quolibets possibles et inimaginables. [...] J'étais l'intello de service, c'était pas chouette du tout. [...] »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Le fait d'être bon à l'école, d'aimer lire – la pratique étant perçue comme très liée au domaine scolaire, de s'investir dans le travail et éventuellement dans une relation d'échange avec les enseignants peut donc menacer l'intégration de l'adolescent au groupe : « Les "intellos" sont trop proches de adultes, de leurs parents, et aussi de leurs professeurs ("ils s'entendent bien avec les profs", "c'est des chouchous", "ils sucent les profs") »¹¹⁶.

De fait, les enquêtés font parfois état de ce risque pour eux d'être marginalisés en raison de leurs intérêts culturels et scolaire, ce qui les amène à adapter leurs pratiques. Timothé¹¹⁷ dit ainsi : « [...] en Cinquième Quatrième tu te rends compte que l'école c'est mieux de pas être trop bon élève, je me suis reposé sur mes acquis de primaire ». Car si s'investir et réussir à l'école, y trouver un intérêt et en être récompensé est important pour la plupart des enquêtés, être intégré dans le groupe compte également. Or, la culture scolaire et littéraire n'est pas forcément pour eux un atout pour les sociabilités entre pairs.

La faible valeur accordée à la lecture sur le marché des sociabilités juvéniles est donc lisible dans les propos d'enquêtés qui, sans avoir été marginalisés comme a pu l'être Agathe, ont bien senti que la lecture ne pouvait être un sujet de conversation récurrent avec leurs camarades. Chloé – qui commence à moins lire au collège – souligne le rôle joué par l'entre-soi de l'établissement dans lequel elle est inscrite : « Déjà peut-être parce que mes amis... j'avais un groupe d'amis mais... elles lisaient pas tellement, c'était pas du coup... on en parlait jamais donc... Et parce que aussi ... climat du collège pas très sympa, ben, donc des remarques d'intello etc., ça aide pas forcément à ... même si les gens sont pas obligés de savoir qu'on lit chez soi, forcément je pense que quelque part ça joue quand même. »¹¹⁸. L'environnement scolaire est très souvent souligné : les enquêtés se trouvaient en quelque sorte pris dans un univers juvénile dans lequel leurs pratiques n'étaient pas la norme. Delphine¹¹⁹ se souvient ainsi qu'elle n'« avait pas vraiment les mêmes centres d'intérêt » que ses camarades, ce qu'elle relie au fait qu'« [...] au collège j'étais que avec des gens pour qui lire c'était la corvée » : selon elle, elle faisait donc figure d'« extra-terrestre ». Souvent bons élèves, les enquêtés prennent donc le risque d'être un peu plus isolés si la culture scolaire n'est pas particulièrement bien en vue dans leur environnement scolaire et qu'ils persistent à lire (pour ceux qui

115. François de SINGLY, *Les adonnaissants*, Armand Colin, Paris, 2006, p. 357-358

116. idem, p. 359

117. Timothé, 26 ans, lycée C, M. : enseignante à l'université, P. : cadre ; Assistant d'éducation

118. Lamia faisait un peu les mêmes remarques, comme Coralie un peu plus haut, mais sans avoir connu les mêmes conséquences : les lectures scolaires ne suscitaient pas d'intérêt et ses amies lisaient peu, pourtant elle a continué à lire de son côté.

119. Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

ont été dirigés vers des établissements prestigieux dès le collège, le problème se pose moins). F. de Singly a ainsi relevé dans *Lire à 12 ans*¹²⁰ comme dans *Les jeunes et la lecture* que parler de ses lectures au collège ou au lycée est rarement bien perçu : « si les jeunes ne dévoilent pas spontanément leurs lectures en public, c'est parce qu'ils craignent d'être défigurés, d'être perçus comme des "intellos". »¹²¹. Toutefois, si plusieurs font donc état du manque d'intérêt des pairs pour la lecture, et que quelques-uns lisent par conséquent moins, la plupart se contentent de moins ou de ne plus partager leurs avis sur ce qu'ils lisent au sein de l'institution scolaire ou de leur côté : la lecture est une pratique suffisamment installée et dans laquelle ils trouvent suffisamment d'intérêt(s) pour persister.

Quelques sociabilités lectorales adolescentes : les séries et la construction des identités de genre

Cependant, les interactions avec les pairs au sujet de la lecture ne se font pas seulement sur le mode du rejet. Les conseils de lecture, les discussions, les prêts et la circulation de livres sont autant de sociabilités lectorales qu'ont connu certains enquêtés. Comme les adolescents qui lisent Stephen King et en font le support de sociabilités amicales¹²², les enquêtés ont pu partager la lecture de certains ouvrages avec leurs camarades, mais également avec leurs frères et sœurs¹²³ : les *Harry Potter* circulent ainsi et sont l'objet de discussions, mais également des séries plus genrées comme *Quatre filles et un jean* dont les volumes circulent dans le groupe de copines et qui participent à la construction d'une identité de genre¹²⁴.

Salimata et les romans Harlequin : support d'une sociabilité entre adolescentes

Au collège, Salimata lisait beaucoup : « c'était mon truc et c'était vraiment exagéré ». Au collège elle se souvient avoir bien apprécié les lectures obligatoires, qu'elle décrit proche du programme français avec quelques œuvres du patrimoine littéraire du continent africain, comme Senghor ou les *Contes d'Amadou Kumba* de Birago Diop. Salimata a de bons résultats scolaires (même si elle a connu ensuite des périodes plus difficiles lors d'une première orientation en section scientifique en Seconde puis un certain dégoût de son cours de Lettres ensuite, ce qui ne l'empêche pas de lire par ailleurs) et l'école est son « terrain de jeu », notamment parce qu'elle y développe et entretient des sociabilités amicales. En parallèle des lectures scolaires, ses lectures personnelles sont plutôt « des lectures pour ados » comme les romans de Meg Cabot ou les *Harry Potter*, qu'elle a « adoré ». Elle fréquente la bibliothèque de son établissement (un groupe scolaire privé musulman – de fait,

120. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989, p. 87

121. François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993, p. 124

122. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 59

123. Que, tout comme F. Renard dans *Les lycéens et la lecture*, nous considérons comme des « pairs » plutôt que de les rapprocher des figures parentales.

124. *Quatre filles et un jean* est une série en quatre tomes (publiés de 2002 à 2007) qui racontent l'histoire de quatre jeunes filles de la fin du lycée au début de leur vie d'adultes (un cinquième tome, sorti en 2012, narre leurs retrouvailles des années après). Il est donc probable que l'intrigue fournissait des modèles de comportements amoureux, amicaux, voir des aspirations professionnelles ou dans la gestion de la vie personnelle aux jeunes lectrices, à l'image de *Hélène et les Garçons* (Pasquier, *La culture des sentiments*). Coralie se souvient de cette lecture comme de « clichée » : « Si, y'a des souvenirs de livres précis, de livres d'ado, qu'on se repassait par exemple, de livres un peu clichés comme... comment ça s'appelait... *Quatre filles et un jean*, voilà on se les passait beaucoup, ce genre de choses oui. Mais c'était quand y'avait un phénomène de ce genre-là, et après *Harry Potter*, et les livres comme les *Chair de poule*... donc quand même oui on en parlait un petit peu oui. »

elle a appris à déchiffrer l'arabe et a également lu le Coran) mais obtient également ses livres par un « petit groupe d'échange de livres [...] entre amies » (son école est non-mixte jusqu'à l'équivalent de la Seconde). C'est par ce petit groupe qu'en Troisième – Seconde elle commence à lire des romans de la série *Harlequin* : les romans sont disponibles à la bibliothèque mais les adolescentes n'ont tout d'abord pas le droit de les emprunter (« [**>Question**] : Et les *Harlequin* tu les trouvais à la bibliothèque aussi ? [**>Réponse**] : Ouais, mais on avait pas le droit de les prendre ! C'était à partir de la Seconde qu'on avait le droit de prendre des Harlequins (rires), et j'ai commencé en Troisième, même un peu avant je pense. »). De fait, elles développent un système qui leur permet de se procurer malgré tout ces romans : elles les achètent au marché puis les revendent une fois que le livre a circulé au sein du groupe (B. Péquignot a montré que ces livres étaient en général beaucoup prêtés et échangés¹²⁵).

« Et c'était plus des trucs qu'on achetait, c'était vraiment pas cher. Dans les marchés et tout, tu avais des vendeurs qui vendaient plein de Harlequin, tu pouvais les revendre et tout ça, ce qui fait que c'était des livres qui tournaient un peu, à des prix vraiment pas cher et c'est comme ça que... dans la clandestinité (rires)! »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Pour sauvegarder le secret de ces lectures désapprouvées par le monde des adultes – mais peut-être aussi par d'autres jeunes de leur âge (elle dit « pour pas que les *autres* voient que c'était des Harlequin »), les adolescentes prennent également le soin de recouvrir les couvertures de feuille de papier. L'attrait pour ces lectures et la nécessité de les cacher peut faire penser à l'attitude des jeunes filles face aux shôjôs, mangas « pour filles », décrite par C. Detrez : outre se soustraire à l'autorité, dissimuler leur lecture est peut-être aussi éviter d'être étiquetée comme mièvre ou trop romantique par ses pairs¹²⁶. Toutefois, présentant « un épisode relativement restreint de la vie amoureuse : la découverte de l'amour par une femme et par un homme »¹²⁷, ces romans peuvent avoir constitué des réservoirs de modèles de comportements dans lesquelles elles étaient libres de puiser ou non. Ces lectures adolescentes ont visiblement laissé un bon souvenir à Salimata, notamment parce qu'elles étaient l'occasion d'un « jeu » qui fédérait son groupe d'amies autour d'une lecture permettant non seulement de se distinguer et de s'autonomiser d'autres camarades et des enseignants ou responsables institutionnels – une lecture en quelque sorte qui prolonge la prise d'autonomie en permettant de transgresser les règles établies¹²⁸.

125. Bruno PÉQUIGNOT, *La relation amoureuse : analyse sociologique du roman sentimental moderne*, L'Harmattan, Paris, 1991

126. Christine DÉTREZ, "Des shonens pour les garçons, des shojos pour les filles?" in *Réseaux*, 2011, 168, p. 165-186

127. Bruno PÉQUIGNOT, *La relation amoureuse : analyse sociologique du roman sentimental moderne*, L'Harmattan, Paris, 1991, p. 53

128. Une autre enquêtée, Lola, fait voler à une de ses amies un recueil de poésie au CDI de son collègue : « [...] dans la bibliothèque de V., donc le collège public, y'avait UN bouquin de poésie, un vieux bouquin de poésie, une anthologie, je l'avais emprunté une fois, et il était resté là sans que personne l'emprunte, et j'avais demandé à une copine, "emprunte le s'il te plait, je veux le revoir" et tout, et en plus y'avait dedans un poème que je ne trouvais nulle part. Mais pas sur internet, nulle part. Et même encore maintenant, on le trouve pas sur Internet. Donc j'étais trop contente, c'était de Charles Dornier [auteur non identifié], c'est *Le jet d'eau*... c'est un truc, maintenant que j'y pense... [...] Et donc en fait je lui ai demandé d'aller chercher

Ces échanges de ou autour de livres se font essentiellement au collège autour d'ouvrages de littérature jeunesse ou de la culture populaire, et ils sont, à cet âge, l'œuvre de filles essentiellement. Les adolescentes sont de manière générale plus lectrices, nous l'avons vu, et ont moins de réticence à faire de la lecture le support de sociabilités amicales, qui comme on le voit avec Salimata, ne s'appuient pas uniquement sur l'acte de lecture (mais également le réseau créé par l'échange, le sentiment d'entre-soi, etc., sans parler dans ce cas précis de l'acte d'achat – et de mise en commun des ressources ? – de circulation des ouvrages et d'entrée dans la « clandestinité »). Ces pratiques de lectures partagées peuvent d'ailleurs faire figure de « déclencheur » d'une pratique de lecture, comme pour Lola qui découvre à la fin du collège la série *Twilight*, qu'elle juge être le livre qui lui a fait « aim[er] lire »¹²⁹ :

« La lecture c'est vraiment genre enfin Quatrième Troisième, quand j'ai découvert *Twilight* et que je l'ai lu trois quatre fois dans l'été. D'abord je l'ai lu à voix haute pour une copine, on était toutes les deux à lire ça. Ensuite elle est partie et j'ai continué à le lire et tout, sur la plage, partout, je l'avais avec moi. Il est pourri maintenant, dégueulasse, mais du coup il est trop beau parce que c'est MON premier livre. Donc ouais non ! Je crois que c'est vraiment LE livre qui a fait que j'ai aimé lire. »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Au lycée en revanche, les garçons font leur entrée dans ce type de sociabilité – j'ai rapidement parlé de l'état d'esprit « poète maudit » dans lequel disent être Vincent¹³⁰ (« Mais après, en première, je suis rentré en L et là ça m'a passionné, c'était ma période grande révélation métaphysique, je me prenais pour un poète ; voilà, je me prenais pour le nouveau Rimbaud. Fin c'était assez hallucinant, j'avais des délires absolument incroyables... ») ou Nahui¹³¹, donc des figures plutôt solitaires mais qui permettent à l'adolescent de trouver un style dans sa pratique de la lecture qui valorise la figure du lecteur au lieu de la stigmatiser. Mais la lecture peut également être pour les jeunes garçons un support de sociabilité... et d'une certaine forme de transgression (ce qu'est peut-être à certains titres, notamment s'inscrivant contre certaines normes de virilité, la figure du poète maudit) : Guillaume raconte ainsi

« Vraiment la seule chose c'est en Terminale je me souviens, on était deux garçons dans a classe de Terminale, et on était devenu assez potes, et c'était un gars pas très scolaire mais il avait volé tous les Kerouac au CDI, donc on lisait ça, y'a eu une grosse période, on en lisait pas mal. Du coup je discutais un peu avec lui mais c'était quand même assez exclusivement Kerouac. »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

Il échangeait par ailleurs des livres avec la grande sœur d'un ami proche :

« justement [avec] cette fille on échangeait pas mal de bouquins, depuis ... c'est une famille que je connaissais depuis longtemps j'étais ami avec le type depuis mes cinq

le livre, et je l'ai volé [ton "conspirateur"]. [...] Mais... c'est une édition super vieille en plus je crois, enfin ça doit être 1918 un truc de ouf, enfin 19, parce que 18 c'était un peu chaud, mais c'était vraiment un livre fou... Et y'a toujours l'étiquette avec mon emprunt de quand j'étais en Sixième, et le second emprunt, et dernier emprunt, de ma copine. Et elle l'a acheté...4€ que je lui ai remboursé, il fallait rembourser le livres, 4€! moi j'étais là, [soulagement] "ah"! Donc voilà j'ai toujours le livre, peut-être que je le rendrai un jour... Je sais pas. En plus c'est triste parce qu'ils ont mis les tampons V. partout, horrible. »

129. A noter toutefois qu'auparavant Lola lisait tout de même beaucoup de poésie : « lecture » est ici associée à « lecture de roman ».

130. Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

131. Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

ans et donc on avait un peu grandi en même temps et sa grande sœur elle devait avoir trois ans de plus que nous, je la connaissais vraiment très bien, on s'était toujours bien entendu et on se passait pas mal de livres etc. Je pense que j'étais un peu amoureux d'elle, plus ou moins consciemment... »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

Il semble ici que les constructions des identités de genre ne passent pas de la même façon par la lecture pour les garçons et pour les filles : pour ces dernières, elle s'appuie davantage sur la sociabilité et la lecture partagée d'ouvrages destinées à un public féminin, en mettant parfois finalement à distance ces lectures. Pour les garçons, elle résiderait plutôt dans l'image associée à la lecture – plus valorisée alors qu'ils avancent en âge et sont susceptibles de rencontrer des pairs pour lesquels la lecture est une pratique bien vue. Les garçons ne semblent pas tant puiser dans les livres des modèles de comportement que construire autour de l'acte de lire (des auteurs plus valorisés sur le plan formel et entourés d'une image « romantique »). La lecture, comme les autres loisirs à l'adolescence, sert ainsi la construction des appartenances de genre, essentiellement par distinction par rapport à l'autre sexe mais sans pour autant que l'on ait une stricte répartition des lecteurs et lectrices entre les différents genres : « selon leur place dans la configuration familiale ou amicale, et selon les principes structurant ces configurations, les adolescents sont conduits à être sensibles à des sollicitations lectorales différentes, et à construire des goûts lectoraux spécifiques »¹³².

Les auteurs concernés au lycée par des échanges ou des discussions avec les pairs sont moins des ouvrages jeunesse ou plébiscités par le grand public (même s'ils peuvent l'être, comme la série *Twilight* pour Rémi et Yohan) : auteurs consacrés de la littérature étrangère ou auteurs français deviennent les plus prisés. Aude découvre ainsi Kundera, ses amis l'ayant lu le lui ayant conseillé. Emmanuelle, elle, est incitée à lire beaucoup en Première (avant son année de Terminale à Londres où elle a moins lu) par la comparaison qu'elle établit avec ses amis :

« [**>Question**] : Et en Première, tu as beaucoup lu ?

[**>Réponse**] : Ah oui, alors ça c'est l'année où j'ai le plus lu, la Première. Parce qu'en fait...C'est un peu bête mais j'ai découvert des amis qui étaient beaucoup plus cultivés que moi, et je me suis sentie très très inférieure et je me suis dit il faut que je rattrape tout mon retard donc je me suis fait une liste, je me rappelle avoir cherché sur Internet les livres les plus, enfin chais pas, les grands classiques, quelque chose comme ça, je m'étais fait une très très grande liste, j'étais allée chez les bouquinistes, j'avais tout acheté et après j'avais tout lu. Je me rappelle avoir fait ça parce que je me sentais vraiment inférieure à côté de mes amis. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

La sollicitation ne se fait donc pas directement ici d'ami(e) à amie mais passe par la volonté de ne pas se sentir « inférieure » culturellement parlant : s'il y a sûrement eu des discussions autour des lectures avec les amis en question, Emmanuelle ne leur a pas demandé directement des conseils de lecture mais est allée les chercher sur Internet.

D'une façon générale, les sociabilités lectorales ne semblent pas être la règle. Si elles existent – et qu'elles diffèrent selon l'âge et le genre des enquêtés – la lecture apparaît davantage comme une pratique individuelle dans laquelle les enquêtés ne cherchent pas forcément un support d'échanges et de rencontres. Les conseils et échanges autour de la lecture avec des jeunes de leur âge passe essentiellement, dans les récits des trajectoires faits par les enquêtés, par les camarades d'école et dans une moindre

132. Christine DÉTRETZ et Fanny RENARD, « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence" in *Le Français aujourd'hui*, 2008, 163, p. 17

mesure par les frères et sœurs. Ces derniers ne sont pas systématiquement lecteurs¹³³ mais contribuent parfois à inciter les enquêtés à lire certains auteurs ou au contraire à s'en éloigner (comme Rosalie s'éloigne des classiques parce que ce sont ceux de son frère). Pour finir avec les pairs, il faut aussi considérer ceux qui, sans être forcément connus « de visu », sont rencontrés et deviennent des interlocuteurs privilégiés sur la lecture sur Internet. Trois types de supports apparaissent : les forums, les blogs et la plateforme de fanfiction. Peu d'enquêtés ont dit consulter ces outils : Lauriane pour les fanfiction et Lucie pour les blogs (autour des mangas et de la culture japonaise) et enfin Tiphaine et Yohan pour les forums. Yohan s'investit par exemple sur un forum dédié à la littérature vers seize ans et il raconte y avoir découvert certains auteurs : « Mais disons que c'est vraiment grâce à ce forum littéraire que j'ai commencé à lire, beaucoup de poésie, Aragon, Genet... Et tout ce pan extrêmement mystérieux, obscur, plus ou moins surréaliste du XX^e siècle. ». Sa participation au forum, mais également le fait qu'il tombe amoureux d'une jeune femme y participant aussi – qui suit, d'ailleurs, à ce moment-là, des études en hypokhâgne – le pousse à lire davantage et à lier sa pratique de l'écriture – via des critiques, des commentaires, des échanges plus ou moins suivis – et sa pratique de la lecture.¹³⁴

4 Bibliothèques et bibliothécaires

Comme lorsqu'ils étaient plus jeunes, la bibliothèque a pu être un lieu non seulement d'approvisionnement mais également d'incitations lectorales. Peu d'enquêtés en parlent toutefois comme d'un intermédiaire essentiel ou particulièrement remarquable, peut-être parce qu'ils ont déjà bien intégré son fonctionnement et qu'elle constitue une réserve de lecture dans laquelle ils évoluent sans grand problème – comme Céline, ils y « flân[ent] dans les rayons ». Certains d'entre eux se souviennent malgré tout de relations privilégiées avec les bibliothécaires : nous avons parlé au chapitre précédent¹³⁵ de Constance, qui est invitée à animer une « heure du conte » à onze ans (ce qui lui fera par la suite fuir le lieu), mais Océane mentionne également sa relation avec des employés de la structure :

« Mouais après là j'empruntais pas mal de livres et je lisais un peu tout ce qu'y avait à la bibliothèque. A tel point que des fois j'avais un peu lu tout ce qui m'intéressait du coup à chaque fois... en fait j'avais fait mon stage en entreprise dans la bibliothèque municipale, petite bibliothèque, pas la grande de N. où j'allais très peu, celle de mon quartier. Et en fait j'étais un peu amie avec les deux bibliothécaires du coup des fois elles me passaient les trucs fantastiques en avant-première... enfin en avant-première... (rires), elles venaient juste de les emballer et elle me les donnaient. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

De même que Charlotte :

« En fait vu qu'on lisait énormément avec ma sœur, enfin les bibliothécaires nous connaissaient quand on était petites (rires), on a déménagé mais les bibliothécaires ils tournent donc ils nous connaissent toujours (rires). »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

133. Voir chapitre 3, partie II

134. Internet est le média le plus mentionné lorsqu'il s'agit de parler des influences de lecture à l'adolescence : ni la radio ni la TV ne sont utilisées en rapport avec la lecture – à l'exception de l'émission « La grande librairie » qui vient conforter Adélaïde dans son idée de lire Théophile Gauthier, qu'elle a déjà repéré dans la bibliothèque familiale.

135. Voir chapitre 3, partie II

Ou Vincent :

« je passais ma vie à la bibliothèque municipale, c'est moi qui écrivait toutes les nouveautés que je voulais sur le catalogue de la bibliothèque, tous les bibliothécaires me connaissaient très bien. Je passais ma vie là-bas... »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

La bibliothèque est plus souvent vue comme un lieu d'approvisionnement en livres pour des lectures personnelles que comme un lieu de travail (à l'exception de Rémi qui va y travailler au lycée lorsqu'il a besoin d'un « endroit tranquille »).

On ne voit pas chez les enquêtés apparaître clairement de « désintérêt »¹³⁶ pour ces structures : dans l'ensemble habitués à leur fréquentation, ils s'y sentent « chez eux » contrairement à d'autres publics adolescents (notamment les garçons des milieux populaires¹³⁷). Les personnels des bibliothèques peuvent représenter des alliés dans leur pratique de la lecture, qui les conseillent et les fournissent, mais ils n'en sont pas les piliers. La bibliothèque permet de palier l'impossibilité d'acheter tous les livres qu'ils souhaitent lire – et parfois dans des types d'ouvrages précis, comme les mangas pour Charlotte¹³⁸ ou les BDs pour Axelle¹³⁹, qui en revanche préfère acheter les livres pour les garder par la suite (« Mais les bouquins c'était à moi. Parce que j'aime bien les relire... c'est une période où je relisais énormément les livres. »). De fait, « avec ou sans l'aide des bibliothécaires, des découvertes se réalisent cependant dans les limites plus ou moins étendues de goûts déjà constitués. »¹⁴⁰

Ce qu'il semble falloir retenir ici, c'est la multiplicité des intermédiaires et des influences en terme de lecture qu'ont connu les enquêtés. Tout comme, enfants, ils avaient accès à plusieurs sources d'approvisionnement pour satisfaire leur appétit de lecture, ici, les sollicitations viennent de différents intermédiaires. Tous ces intermédiaires ne vont pas dans une seule et même direction : nous avons vu comme les pairs peuvent par exemple nuancer l'attrait pour la lecture. Au-delà de cela, ils ne prescrivent pas non plus tout à fait les mêmes types de lecture. On peut toutefois trouver une certaine congruence entre les lectures prescrites par l'école et celles proposées par les parents (bien que pas systématiquement), voire entre celles des pairs et celles de l'école, mais la différence est ici plus commune, notamment au collège. Les enquêtés ne voient pas non plus ces prescriptions de la même façon, à l'exemple de Solène :

« Et c'était plus, ma mère, enfin mes parents me conseillaient des trucs, mes profs me conseillaient des trucs, et je suivais plus ou moins selon mes envies... voilà.

[>Question] : On t'a jamais forcée...

[>Réponse] : J'ai jamais considéré qu'on me forçait en fait. Je prenais et .. Après y'en a.. quand.. mes parents me conseillaient un livre et que je le commençais, alors soit je me forçais à le finir parce que j'étais très dans le but je finis, soit si j'aimais vraiment pas je m'autorisais à ne plus le lire. Par contre quand les profs nous le faisaient lire là je me forçais à le finir, ce qui était le cas avec *la Princesse de Clèves* par exemple. Mais non j'ai jamais considéré qu'on me forçait à le lire en fait. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Toutefois, comme nous pouvons le voir ici, les prescriptions se rejoignent, et ce d'autant plus que celles faites par l'école, même lorsqu'il s'agit de lectures obligatoires,

136. Bruno MARESCA et al., *Les bibliothèques municipales en France après le tournant Internet : attractivité, fréquentation et devenir*, Bibliothèque publique d'information / Centre Pompidou, Paris, 2007

137. Mariangela ROSELLI, « La bibliothèque, un monde de femmes » in *Réseaux*, 2011, 168, p. 133-164

138. Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

139. Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

140. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 91

font souvent l'objet d'une appropriation par les jeunes lecteurs. Cette idée – que les enquêtés « font feu de tout bois » – se retrouve régulièrement dans les discours pour indiquer que peu de hiérarchie ou de distinction était en fin de compte faite entre les différents intermédiaires de lecture :

« Un peu de tout je crois, enfin t'sais, à la fois la bibliothèque des parents, à la fois les cadeaux d'anniversaires, j'avais la chance, mon ancien voisin était directeur commercial au Seuil, et chez Flammarion, et du coup ils me filaient pas mal de bouquins et ça a été une chance. L'année dernière par exemple tous les Points Seuil, ça a été *eurêka* parce que tous les bouquins de philo, tous les bouquins d'histoire sont là, tous les bouquins de critique littéraire aussi d'ailleurs, enfin une grosse partie. Voilà après les gens savaient que j'aimais bien lire donc ils m'offraient des bouquins, j'allais à la librairie, du coup je m'en achetais, en même temps les profs conseillaient des trucs donc j'avais tendance à me souvenir de ce que le prof avait conseillé, du coup pourquoi je le liras pas... un peu de tout si tu veux. Après les trucs dont je me souviens... *Aurélien* par exemple je me souviens que ma prof de Troisième m'en avait parlé, j'avais été toujours un peu intriguée, la première page d'*Aurélien*, ça fait très cucul mais c'est vrai que c'est une très belle page et on l'avait étudié en Troisième, et j'ai lu le livre l'année dernière et c'était aussi parce qu'il me trottait dans la tête depuis la Troisième. Je crois qu'après tout se recoupe un peu, t'as pas de logique écrite, mais voilà. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

« [Comment tu choisissais tes livres ?] [au hasard dans les librairies] Et puis après... Le bouche à oreille aussi les livres, beaucoup. Avec des amis qui lisaient ou des parents des amis qui lisaient ou des parents d'enfants que ma mère connaissait, et du coup ils lui disaient des bouquins. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

A vrai dire, les frontières sont très floues au sein de ce que les enquêtés qualifient de lectures « personnelles » : lorsque Roxane dit qu'elle ne lisait « QUE pour [elle] » elle parle des lectures, en marge des lectures prescrites pour le cours de français, qu'elle faisait de son propre chef, selon ses propres choix, et qui étaient des lectures qu'elle estimait ne pas pouvoir être rentabilisées sur la plan scolaire. Mais ils distinguent donc rarement au sein de cette catégorie les différents intermédiaires : parents, amis, frères et sœurs, l'alimentent sans distinction. La situation est un peu plus complexe si l'on se penche sur les lectures scolaires : nous avons vu que certains enquêtés se souviennent s'être approprié les prescriptions scolaires pour les intégrer à leurs lectures personnelles, quand d'autres, moins nombreux, les classaient « à part ». La situation n'est donc pas la même pour tous. Pour certains il y a les lectures que l'on fait pour l'école et les lectures que l'on fait pour soi, qui n'entrent pas forcément en contact :

« [>Question] : Donc tu lisais plus à côté pour toi...

[>Réponse] : Ouais. Je lisais parce qu'il fallait lire quoi, les trucs. Mais j'y prenais pas un plaisir particulier, après j'ai dû continuer à dévorer mes romans fantastiques. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Pour d'autres il y a perméabilité de la frontière entre les deux mondes, à différentes échelles :

« [**>Question**] : Et après quand tu es arrivée au collège et que tu as commencé à avoir des lectures pour le cours de français, tu aimais bien ?

[**>Réponse**] : Oui oui j'aimais bien mais en fait pas plus que ce que je lisais. Je faisais pas trop de différence entre du Maupassant et un truc policier banal, j'aimais bien aussi. Vu que j'aimais bien lire je faisais pas de discrimination. »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collège

Il est à noter que sur les huit enquêtés qui n'ont pas au moins un parent étant cadre ou exerçant une profession intellectuelle, cinq font plutôt état d'une séparation entre lectures scolaire et lectures personnelles : soit (pour Rémi, Chloé et Lamia) parce qu'ils disent ne pas vraiment avoir lu en dehors de ce qui leur était demandé pendant la majeure partie de leur collège et lycée (même si cela ne traduit pas forcément par un désintérêt : Rémi se souvient s'être beaucoup investi dans ces lectures), soit (pour Océane et Roxane) parce que pour eux la frontière était nette et que ce qu'ils lisaient en dehors des prescriptions n'avait pas de rapport avec ce qui était fait en classe. Même s'il est difficile de tirer des conclusions avec un si petit nombre d'enquêtés non issus des milieu favorisés (d'autant que des attitudes similaires se retrouvent chez les autres), on peut y voir ici d'une part que l'école peut assumer pour des lecteurs moins sollicités par leur milieu familial mais intéressés scolairement par les disciplines littéraires un bon relai pour maintenir un contact avec la lecture, et d'autre part que ces lecteurs sont moins enclins à investir leurs loisirs dans la réussite scolaire, même lorsqu'il s'agit d'un loisirs culturel valorisé par l'école comme la lecture.

Au collège et au lycée, on se rend donc compte que les jeunes lecteurs reçoivent des sollicitations nombreuses parmi lesquelles les « transmissions verticales »¹⁴¹ (parents et école notamment) restent très importantes même si les « transmissions horizontales »¹⁴² ne sont pas totalement absentes : les pairs jouent également un rôle d'incitateurs à la lecture. Ces différentes instances de sollicitations ne proposent pas les mêmes lectures et ne donnent pas forcément lieu à des pratiques de lecture semblables ; toutefois, les frontières ne sont pas catégoriques. L'attitude la plus répandue chez les enquêtés est donc de ne pas faire de « discrimination » comme le dit Margaux ci-dessus¹⁴³.

Après avoir vu comment les étudiants des CPGE littéraires ont approché la lecture le plus souvent au sein de leur milieu familial culturellement favorisé, nous avons ici pu constater qu'à partir de leur entrée au collège l'école, jusque-là plutôt absente de la reconstruction de leurs carrières de lecteurs, joue un rôle important. En effet, s'il est évident que « dans un milieu cultivé, la socialisation familiale devance la socialisation scolaire »¹⁴⁴, la place accordée à l'école dans les discours des enquêtés permet de considérer qu'elle joue un rôle non négligeable dans l'élaboration de leurs pratiques et représentations. Toutefois, ce n'est pas tant parce qu'elle leur apporte des connaissances ou un accès à la littérature dont ils ne disposaient pas auparavant, mais plutôt parce qu'elle leur permet d'étendre leur horizon de lecteur. Le passage à l'étude de la littérature comme discipline indépendante leur permet ainsi de rentabiliser scolairement une pratique de loisir dans laquelle leur expérience de lecteur leur permet déjà d'être assuré.

141. Dominique PASQUIER, *La culture des lycéens*, Autrement, Paris, 2005

142. idem

143. Un chapitre de ce travail est consacré à la frontière entre lectures de travail / de loisir : voir chapitre 9, partie III

144. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 132

Si la frontière est floue entre les lectures privées et les lectures scolaires, c'est davantage parce que les enquêtés s'approprient les lectures scolaires sur le mode de leurs lectures privées, en plus de parfois piocher de façon autonome dans les répertoires valorisés par la culture scolaire. Pour un petit nombre d'enquêté seulement, la lecture scolairement contrainte est perçue comme négative, sans pour autant, et c'est à souligner, qu'ils associent alors la lecture d'une façon générale cette image négative, puisqu'ils continuent à lire « pour eux ». Peut-être peut-on voir là l'élaboration progressive d'une attitude spécifique liée à l'attrait pour les disciplines littéraires : ce qui relève du travail scolaire, des apprentissages, rejoint ce qui relève des intérêts personnels et de la construction de soi. Ainsi, lire ce qu'il faut lire pour l'école nourrit les appétences personnelles, et lire pour soi sert à la constitution d'une culture scolairement rentable¹⁴⁵.

Par ailleurs, à côté de l'école, les habitudes de lecture ainsi que les sollicitations antérieurement mises en place se perpétuent : les parents, la venue en bibliothèque sont autant de biais confortant les individus dans leur pratique de la lecture et l'encourageant sur un mode non-scolaire favorisant notamment la constitution de façon de parler de ses lectures. C'est sans doute parce que les enquêtés se sont sentis à la fois solides et soutenus, valorisés dans leur pratique de la lecture par ces instances qu'ils connaissent moins que d'autres adolescents une inflexion de cette pratique au moment du collège – même si leurs discours soulignent la « difficulté » qu'il peut y avoir à aimer lire lorsque l'on est adolescent. C'est d'ailleurs plus envers leurs pairs que contre les normes scolaires ou parentales que les enquêtés semblent former des oppositions : s'ils n'échappent pas à l'influence des autres adolescents ou des médias en termes de pratique culturelle, les discours dessinent avant tout une conformité aux attentes des adultes. C'est d'ailleurs dans la même dynamique qu'ils vont approcher, au même moment, de nouvelles façons de lire et d'appréhender les textes en cours de Français.

145. Voir chapitre 9, partie III

5

LA CONSTRUCTION DE NOUVELLES FAÇONS DE LIRE ET D'APPRÉHENDER LA LITTÉRATURE : ENTRE RECONNAISSANCE DU RÔLE DE L'ÉCOLE ET APPROPRIATION INDIVIDUELLE

Résumé : *Dans la continuité du chapitre précédent, ce cinquième chapitre, le dernier avant d'aborder la période de la classe préparatoire, montre cette fois comment se dessine au secondaire une approche de la littérature orchestrée par l'école, à laquelle les enquêtés adhèrent facilement du fait de leur passé de lecteur et de leur position de bons élèves. Cette approche de la littérature se traduit à la fois dans le travail sur les textes – qu'il s'agit de savoir analyser à l'aide d'outils adéquats – et dans l'horizon littéraire dessiné par les œuvres étudiées en cours. La maîtrise de ces outils et l'appétence des enquêtés pour le travail sur les textes explique le choix fait par la plupart d'entre eux de s'orienter vers une filière littéraire dès la classe de Première, mobilisant avec l'aide de leurs parents des savoirs et des savoir-faire scolaires et sur l'organisation du scolaire (hiérarchie des filières, des établissements) et cherchant à s'investir plus avant dans l'acquisition d'une « culture littéraire ».*

Au fur et à mesure de leur avancée dans la scolarité, les enquêtés ont été amenés à développer des façons de lire spécifiques pour mener à bien des tâches scolaires. Ces façons de lire ne concernent pas uniquement le cours de français, puisqu'ils ont également développé des outils pour comprendre et utiliser des textes dans d'autres disciplines (textes historiques en histoire par exemple). Toutefois, il sera question ici de l'approche des œuvres littéraires¹ telle qu'elle évolue pour eux au collège puis au lycée, sans toutefois se limiter aux lectures scolaires – d'autant que, nous l'avons évoqué, cette distinction n'est pas toujours claire dans leurs pratiques. Le brouillage de la frontière s'accroît encore avec les choix d'orientation pris par les enquêtés : la plupart d'entre eux (41 sur 49) choisissent, parfois après s'être orienté dans un premier temps vers une autre filière, de préparer un baccalauréat littéraire, et le choix de cette filière peut être pour ceux qui s'étaient éloignés de la lecture l'occasion d'y revenir.

1. Les lectures non littéraires seront abordées dans la partie suivante de ce travail. En ce qui concerne la période du lycée, elles sont assez peu évoquées, les discours étant centrés sur la « découverte » de la littérature classique et de l'analyse des textes. Il s'agit donc ici de se centrer sur la relation entre école et approche des textes littéraires comme étape fondamentale de leur formation de lecteur « professionnel ».

Dans ce chapitre vont ainsi être considérés plus en détail les liens entre apprentissages scolaires, stratégies et objectifs de formation, et rapport à la lecture. Nous verrons dans un premier temps comment, à travers l'école et plus particulièrement le cours de Français, les enquêtés ont appréhendé une nouvelle façon de lire et la place que prend cet apprentissage dans leur carrière de lecteur. Or, cette nouvelle approche des textes va de pair avec un investissement plus grand dans la lecture de « classiques » – à l'école et en dehors, un investissement vécu comme une progression dans leur carrière. Enfin, il s'agit de resituer l'intérêt porté à ces apprentissages et l'investissement scolaire dans des stratégies des enquêtés et de leur famille : leur orientation en filière littéraire permet de considérer la façon dont cette filière peut s'insérer dans un parcours d'excellence dans un contexte où les rapports à la culture légitime classique – littéraire et artistique – se transforment, ce qui « prend place dans un processus beaucoup plus long de légitimation de la culture scientifique et, plus récemment, commerciale, qui inscrit davantage les élites diplômées dans leur siècle que dans une tradition humaniste, littéraire et artistique pluriséculaire »².

I DE NOUVELLES APPROCHES DES TEXTES ?

Certains enquêtés soulignent qu'à la fin du collège ou, plus souvent, au lycée, ils apprennent à lire différemment. Cette nouvelle approche de la lecture – qui ferait du texte un objet d'analyse et permet d'accéder à un sens autre que celui littéral, et à une autre expérience de lecture – est essentiellement véhiculée par le cours de français, pour lesquels le développement des travaux de théorie littéraire ont fortement influencé la didactique de la littérature³. Cette « lecture littéraire », si elle recouvre des définitions multiples⁴, est celle amenée par l'institution scolaire : les compétences que doivent apporter le collège puis le lycée⁵ doivent permettre aux élèves de la mettre en œuvre.

1 Lecture savante, esthète, analytique ?

Celui-ci serait donc pour les enquêtés l'occasion de construire une nouvelle façon de lire et de passer d'une lecture « ordinaire » à une lecture « savante »⁶, valorisée par l'institution scolaire et qui participerait à l'élaboration d'une « posture "lettrée" », décrite comme la sortie de l'élève de « l'agir du texte »⁷. Pour caractériser les différentes façons de lire, les travaux sociologiques sur la lecture se basent le plus souvent sur l'usage qui est fait des textes lus, attendu que si la forme du texte et l'usage qui en est prescrit orientent les usages effectifs, les lecteurs, par leurs pratiques, en font une lecture selon des objectifs, des motivations qui leur sont propres. G. Mauger et C. Poliak distinguent ainsi quatre usages de la lecture : « lecture de divertissement (lire "pour s'évader"), lecture didactique ("lire pour apprendre") et lecture de salut ("lire pour se

2. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, p. 568

3. Marie-France BISHOP, "Éclairage historique sur une discipline plurielle" in *Le Français aujourd'hui*, 2010, p. 11-22

4. Jean-Louis DUFAYS, "Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept" in *Tréma*, 2002, p. 5-16

5. Le texte des programmes du collège présentent ainsi la « lecture analytique » que l'on peut rapprocher du concept de « lecture littéraire » comme étant son versant didactique : « La lecture analytique se définit comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. [...] », *Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, <http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>, 2008, p. 2

6. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999

7. Dominique BUCHETON, "Les postures de lecture des élèves au collège" in *Enseigner la littérature*, 2000, p. 201-214, p. 146-147

parfaire") toutes irréductibles à la lecture esthète ("lire pour lire") »⁸. Ces usages se distinguent en fonction de la finalité déclarée des lectures par les enquêtés et de la façon dont ils disent lire : la lecture de divertissement par exemple, qui se rapproche de l'idéal de lecture mis en avant par mes enquêtés, est définie comme une lecture par laquelle on cherche l'évasion et qui doit donc « être abandon à la sensation immédiate, soumission aux affects, participation sans distance à l'illusion »⁹, ce qui induit un certain rapport au texte basé notamment sur l'identification. La lecture esthète, elle, amènerait à considérer la lecture non comme un moyen (de se divertir, d'apprendre) mais comme une fin en soi, « comme objet de contemplation, de délectation ou d'analyse »¹⁰. Si cette catégorisation des lectures a l'avantage de proposer une attention aux façons de lire et à l'usage réel fait des textes par les lecteurs – en plus de les relier à des caractéristiques socio-culturelles ou de genre des lecteurs – ce n'est pas celle que je retiendrai. La lecture esthète notamment, qui nous intéresse en ce qu'elle est scolairement acquise et qu'elle représente selon les enquêtés un stade « supérieur » (ce que relèvent également G. Mauger et C. Poliak) dans la pratique de la lecture, basée sur « l'analyse formelle du texte conçu comme machine linguistique et sémiotique »¹¹ n'est pour autant pas mise en avant par les enquêtés comme « gratuite », mais bien reconnue comme un savoir scolaire.

Dans cette façon de lire qu'ils approchent dès le collège, ils voient certes – je vais y revenir – la possibilité d'accéder à un nouveau type de plaisir, esthétique, « la compréhension des allusions, des références, des signes discrets d'appartenance à l'élite – plaisir d'"en être" »¹², mais également un exercice leur permettant la maîtrise d'un savoir-faire ayant une utilité concrète lors des évaluations. Pour parler de cette façon de lire scolairement constituée – et avec elle, la valeur qui lui est associée – qui porte attention à la forme du texte et valorise son analyse, sera donc plutôt mobilisée la notion de lecture « analytique » proposée par F. Renard. Celle-ci insiste en effet sur la constitution scolaire de ces nouvelles façons de lire dans le secondaire en introduisant les notions de lecture « pragmatique » (qui « inscrivent la compréhension et l'appréciation des produits culturels par référence à des expériences ou des réalités connues »¹³) et de lecture « analytique » (qui « opèrent par référence à d'autres produits culturels et convoquent des savoirs spécialisés »¹⁴) : si les premières ne sont pas totalement disqualifiées par l'école, les secondes sont mises en œuvre par et pour l'école. Assimiler et maîtriser ce type de lectures a donc une fin qui est avant tout celle de la maîtrise de savoirs scolaires (et au-delà donc, de répondre à des attendus professoraux et d'obtenir des résultats satisfaisants). Ainsi, cette lecture analytique ne serait pas une « activité qui est à elle-même sa fin »¹⁵ puisque « c'est précisément par la lecture que les élèves sont invités [...] à constituer notamment une culture littéraire (connaissance des œuvres, de l'histoire littéraire, de l'analyse littéraire) »¹⁶. Cette catégorisation des lectures, sans être la même, peut être mise en parallèle de celle en lecture « ordinaire » ou « savante », définies ainsi par C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez :

« Le concept de lecture ordinaire délimite l'espace de toutes ces lectures qui utilisent explicitement le texte comme un instrument, à des fins qui lui sont extérieures. L'adjectif "ordinaire" signifie que le livre et l'usage qui en est fait sont pleinement ancrés

8. Gérard MAUGER et Claude POLIAK, "Les usages sociaux de la lecture" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 3-24, p. 3

9. idem, p. 4e

10. idem, p. 25

11. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999, p. 512

12. Gérard MAUGER et Claude POLIAK, "Les usages sociaux de la lecture" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 3-24, p. 23

13. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 100

14. idem

15. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 163

16. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 142

dans les préoccupations immédiates de la vie quotidienne (se divertir, se documenter...) et investis par les intérêts personnels des adolescents en pleine période de construction de leur identité.

Le concept de lecture savante réunit toutes les manières de lire qui, de la contemplation esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (dans son sens, ses formes, son affiliation à un auteur ou tout simplement dans sa valeur spécifique) l'intérêt et la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin. »¹⁷

Toutefois, il s'agit de rester dans l'idée que les modalités de la lecture « savante » sont mobilisées par les enquêtés, au-delà de l'analyse du texte, pour acquérir un savoir-faire propre à un champ d'étude, voire à un champ professionnel : la lecture « savante » ou « esthète » de littérature n'est donc alors pas uniquement une approche esthétique du texte mais un entraînement à la maîtrise de compétences d'un travail intellectuel et l'élaboration d'une « réserve » de réflexions sur les textes et leurs propriétés.

F. Renard reconstruit donc cinq « façons de lire » ; trois d'entre elles sont « analytiques », le rapport au texte se faisant alors non « pas en fonction de leurs goûts et dégoûts mais en fonction de principes analytiques constitués en savoirs spécialisés – reconnus et définis scolairement – qu'ils ont interiorisés »¹⁸. Il s'agit alors soit :

- d'une analyse de la construction du texte, cherchant à repérer les procédés stylistiques et inférer des effets qu'ils sont censés produire chez le lecteur
- de resituer un texte et son auteur dans un paysage littéraire et stylistique
- de repérer et restituer la structure des textes (par l'exercice, par exemple, du résumé)

Les façons de lire pragmatiques sont deux ; l'une, « participative », se rapprochant de l'idée de lecture de « divertissement » ou d'un type de lecture « ordinaire » se fait en référence avec « le quotidien ou les expériences vécues des lecteurs »¹⁹, l'autre « pratique » fait référence à des lectures qui trouvent une application concrète dans une activité, « les expériences lectorales sont alors indissociables d'activités pratiques que les textes permettent, suggèrent et guident »²⁰.

Il sera davantage ici question de la façon dont les enquêtés restituent leur apprentissage de la lecture « analytique » et la façon dont ils perçoivent cette approche des textes à la fois comme une compétence scolaire et comme l'élaboration d'un nouveau rapport personnel au texte, à la fois plus technique et ayant plus de valeur que les façons de lire pragmatiques (ici surtout axées sur l'idée d'une lecture participative, un roman dans lequel on est « plongé ») tout en représentant la fin d'un type de lecture auquel ils sont attachés (qui serait là, pour le coup, plutôt décrite comme « gratuite » puisque détachée des enjeux scolaires).

Ainsi, le lycée et son enseignement de la littérature déstabiliseraient le jeune lecteur, plus habitué à une « lecture ordinaire » : celle-ci, ne répondant plus aux requis scolaires, est dévalorisée au profit d'un rapport au texte influencé par « la grande vogue universitaire de la linguistique et du structuralisme »²¹. Et de fait, F. Renard montre elle aussi comment au collège puis au lycée, les façons de lire sont orchestrées et validées ou invalidées scolairement. Au-delà du scolaire, les façons de lire sont également socialement situées : entre lecture « analytique » et lecture « pragmatique » s'exprime

17. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 163

18. Fanny RENARD, *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2007, p. 310

19. idem, p. 311

20. idem, p. 312

21. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 158

des rapports au textes différents se rapprochant de ce que B. Lahire désigne comme une lecture « littérairement centrée » face à une lecture « pragmatiquement ancrée »²². Ces dernières, se faisant sur un mode « éthico-pratique »²³, sont plutôt le fait de lecteurs d'origine populaire, et en opposition avec des façons de lire « cultivées » validées par l'école (et d'autres instances de légitimations littéraires telles que la critique, par exemple).

Pour la plupart des enquêtés, la rupture dans les façons de lire se fait souvent de façon claire en classe préparatoire : l'analyse des textes devient un apprentissage central de leur formation disciplinaire, ce à quoi s'ajoute une approche des textes théoriques et critiques qui sont eux-mêmes à la base de l'approche analytique des œuvres au lycée et de son enseignement²⁴. Toutefois, ils ne découvrent pas la lecture analytique en hypokhâgne : le collège, puis le lycée les y ont préparés. Au collège déjà, les adolescents approchent les façons de lire analytiques : par l'école où elles font l'objet d'un « apprentissage méthodique »²⁵ (apprendre faire un résumé, par exemple) mais aussi par d'autres biais qui donnent lieu à un « apprentissage pratique »²⁶ (en discutant des textes ou en portant attention à leur mise en forme éditoriale) – et pour ceux qui peuvent s'y exercer dans des contextes différents, la maîtrise de ces savoir-faire se fait plus simplement. Pour autant, les façons de lire pragmatiques, mises en œuvre par l'ensemble des collégiens, ne sont pas disqualifiées : il s'agit surtout à ce moment-là de les mobiliser de façon complémentaire dans les contextes adaptés.

2 Une approche des textes facilement adoptée, malgré quelques réticences

Etant donné les profils scolaires et socio-culturels majoritaires des enquêtés, il est probable qu'ils aient plutôt fait partie de ceux qui « éprouvent la correspondance des appréhensions participatives et analytiques des textes [et] intériorisent une légitimité littéraire et voient les goûts qu'ils ont construits hors école légitimés. »²⁷

Pour autant, ils ont également pu éprouver quelques difficultés à mettre en œuvres des façons de lire analytiques, parce que trop investis dans une lecture pragmatique, à l'exemple de Léa :

« Je me rappelle en Troisième je crois on lisait vraiment des trucs bien, et je comprenais pas parce que j'avais toujours des mauvaises notes. Mais je lisais tellement avec du plaisir que je retenais pas les histoires et les personnages je trouvais pas ça important. Mais ouais j'ai un bon souvenir de la lecture à l'école... J'aimais bien. »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

Au lycée, certains font état de quelques réticences par rapport à cette approche des textes qui vise à le « décortiquer » et qui peut aller à l'encontre de leurs habitudes de lecture (une lecture rapide, dans laquelle ils se « plongent »²⁸), comme le présente Victor :

« Non puis y'a des textes théâtraux qu'on avait commencé à lire qui étaient pas mal, mais tout ça j'avais l'impression qu'on s'accrochait beaucoup à la forme plutôt qu'au fond tu vois. Mais j'ai pas eu autant ce sentiment que pour mon bac de français. Par

22. Bernard LAHIRE, « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes » in *Revue française de pédagogie*, 1993, p. 17-26

23. idem

24. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 154

25. idem, p. 133

26. idem

27. idem, p. 135

28. En bref, ce que Mauger et Poliak nomment « lecture d'évasion », « émigration mentale dans un autre monde » (Gérard MAUGER et Claude POLIAK, « Les usages sociaux de la lecture » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 3-24, p. 5)

exemple *Lorenzaccio* j'en ai bavé pour mon bac de français je trouvais ça haïssable la façon dont on nous faisait s'accrocher aux mots. Alors que ce qui est intéressant, la preuve la fascination pour Shakespeare, c'est pas les mots c'est la pensée qu'y a derrière, et plus les mots sont riches, effectivement, plus la pensée est riche derrière mais... ça en devenait haïssable tellement c'était sorti du contexte, tellement ça devenait une espèce de magma... surtout au bac de français. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

Ils peuvent ainsi avoir l'impression que l'enseignant va « trop loin » dans son interprétation des textes, ce qui les freine dans un premier temps :

« Et c'est elle qui nous a enseigné la méthode du commentaire... et elle s'attachait à des trucs de fous genre, dans *Madame Bovary*, vu que la crème du mariage elle est jaune, ils vont être cocus... moi j'étais là mais N'IMPORTE QUOI, personne va chercher ça ! Donc au début j'étais assez incrédule et après j'aimais bien chercher des petits éléments... du coup c'était moins la lecture que la relecture et l'interprétation qu'on en faisait, donc *Madame Bovary* ça restait un de mes romans préférés. On avait *Les fleurs du Mal* de Baudelaire et ça m'avait beaucoup plu, et... je sais pas si j'étais en L mais t'sais y'avait l'épreuve de littérature en Terminale, et ça ça m'a fait beaucoup aimer les œuvres, on a étudié *Le guépard* de Lampedusa, j'avais beaucoup beaucoup aimé. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Mais comme on le voit ici avec Océane, ces réticences ne durent pas et l'analyse des textes – qui peut s'apparenter à un jeu dans lequel il s'agit d'accumuler les indices pour dévoiler un sens caché, introduisant une dimension ludique au travail scolaire – devient l'un des intérêts centraux du cours de français. On peut d'ailleurs sans doute voir ici la conséquence dans le rapport aux apprentissages scolaire de l'investissement dans des activités extra-scolaires « ludiques » par les parents investis dans la réussite scolaire : si le scolaire s'invite dans le temps extra-scolaire, l'idée du plaisir et du jeu est aussi associée à l'école. S. Vincent souligne ainsi que par l'usage des jeux et jouets ludiques (notamment dans les familles des catégories moyennes ou supérieures), les parents souhaitent « construire un environnement propice à stimuler [...] en "s'amusant", les apprentissages intellectuels des enfants »²⁹ et « renforcer des acquisitions scolaires fondamentales »³⁰, dont la lecture³¹. Or, au-delà des effets sur les apprentissages eux-mêmes, cette relation aux savoirs scolaires introduits sous forme ludique à la maison à une autre conséquence :

« [Cela] véhicule une valeur essentielle qui n'est autre que le plaisir que procure l'acquisition du savoir. L'école est envisagée par les catégories moyennes et supérieures comme un lieu de transmission de la culture, qui s'appuie "obligatoirement" sur le plaisir d'apprendre, gage de la réussite sociale ultérieure. Ces parents demandent alors à leurs enfants d'être performants tout en valorisant le "goût" pour "la connaissance", ingrédient indispensable au succès scolaire. »³²

L'apprentissage d'une nouvelle façon de lire est donc perçue par les enquêtés comme à la fois une découverte et peut être associée à un jeu – un jeu sérieux certes, mais avec

29. Sandrine VINCENT, "Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation" in *Sociétés contemporaines*, 2000, 40, p. 165-182, p. 176

30. idem

31. Ce que nous avons pu voir dans les chapitres précédents ; cf. notamment chapitre 4, partie II

32. Sandrine VINCENT, "Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation" in *Sociétés contemporaines*, 2000, 40, p. 165-182

ses propres règles (chercher les figures de style « cachées » dans un texte par exemple, étudier les rimes, compter les pieds...) et récompenses, allant donc au-delà de la seule note. Cette découverte – souvent également associée à la figure positive d'un ou une enseignant-e – peut encourager l'élève à poursuivre dans une voie littéraire malgré l'image de cette filière :

« Vraiment, très bonne prof et j'ai découvert ce que c'était une explication de texte, ce que c'était lire une profondeur des choses... Et du coup j'ai décidé de faire L parce que justement ça allait approfondir ça [...]. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

La production d'un discours sur les textes, mobilisant des savoirs spécialisés, est un des objectifs de l'enseignement de la littérature au lycée³³ que les enquêtés ont appréhendé apparemment sans difficulté particulière pour la majorité d'entre eux. À travers l'exercice du commentaire de texte notamment, ils mettent en œuvre une lecture analytique des textes qui mobilise des savoir-faire divers, d'une première lecture pour comprendre le texte d'une façon littérale à la « production d'un métadiscours (ou interprétation) »³⁴ qui s'appuie sur la connaissance d'outils linguistiques et stylistiques (figures de rhétorique par exemple), mais aussi littéraires et historiques (savoir replacer un auteur dans un courant)³⁵.

3 Apprendre à dévoiler un sens caché : voir le texte comme un réservoir de formes symboliques

Les enquêtés insistent plus sur leur apprentissage de l'interprétation des textes que sur leur inscription dans l'histoire littéraire – celle-ci, sans être absente de l'enseignement de la littérature, a un poids moins important que dans les débuts de la discipline³⁶. Ils distinguent toutefois parfois différentes périodes littéraires – Adélaïde se sert d'ailleurs d'une trame temporelle des siècles et des courants littéraires associés pour retrouver ses lectures – personnelles – de classiques avant la CPGE :

« Ben oui j'avais lu Rabelais...D'ailleurs Rabelais j'adore, c'est génial. J'essaie de faire une chronologie... Donc Rabelais, qu'est-ce qu'il y a après Rabelais... Le théâtre classique oui... Molière là j'en ai lu pas mal et surtout j'en ai vu pas mal. Molière, Racine, Corneille, j'adorais Corneille quand j'étais plus jeune, c'était vraiment mon auteur préféré. Maintenant ça va... C'est un peu passé. C'est toujours joli mais... (rires). Ensuite... j'aurais une chronologie...

[>Question] : Le XIX^e, Zola...

[>Réponse] : Oui Zola, j'avais lu *Au bonheur des Dames*, et l'été d'avant j'avais lu *L'Assommoir* que j'avais beaucoup aimé d'ailleurs que j'avais trouvé extrêmement triste mais j'avais profité de mes vacances d'été pour essayer de lire pas mal. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Comme pour Océane et Axelle plus haut, la lecture analytique est rapportée à un apprentissage, à des méthodes, des objectifs scolaires. Les outils particuliers qui sont acquis pendant cette période sont parfois mentionnés, comme Roxane et les « figures de style » mais aussi l'identification des différents « points de vue » et locuteurs d'un texte, qu'elle a du mal à mettre en œuvre en CPGE³⁷ :

33. Renard

34. Renard p. 149

35. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 154

36. Pierre ALBERTINI, "Histoire de l'éducation" in *Histoire de l'éducation*, 1987, p. 35-45 et Louis PINTO, "Épreuves et prouesses de l'esprit littéraire" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 45-64

37. S'installe par ailleurs à ce moment un malentendu : je demande à Roxane quelles ont été ses lectures en « théorie littéraire », m'attendant à ce qu'elle me réponde comme d'autres en faisant référence à des

« [**>Question**] : La théorie littéraire ?

[**>Réponse**] : Alors ça j'ai beaucoup de mal. J'aime beaucoup tout ce qui est livre sur les figures de style tout ça, parce qu'en fait j'adore les figures de style, les utiliser tout ça, mais j'ai beaucoup de mal tout ce qui est... euh narrateur, les points de vue, le destinataire tout ça c'est des choses qui me passent au-dessus de la tête en fait. J'avoue les discours indirects libre tout ça... C'est des choses qui me... parlent pas du tout. Y'a un gros blocage...

[**>Question**] : Et en plus c'est... un peu quelque chose que tu as découvert ... la théorie littéraire ?

[**>Réponse**] : Ben j'en avais fait pas mal en Terminale, parce que j'étais en Terminale littéraire et j'avais une prof qui justement était très attachée à ces petits points là donc j'avais fait beaucoup de théorie tout ça, mais j'ai du mal à... »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Mais plus souvent, il est question plus globalement de l'accès à une autre « dimension » du texte. Les termes employés pour évoquer ce moment de leur carrière de lecteur renvoient à une « découverte », à la possibilité de comprendre les textes au-delà de leur sens littéral et, pour la fiction, d'aller au-delà du plaisir de l'intrigue qui avait pour eux une grande importance :

« Ben là j'ai compris ce que c'était aimer un livre pour autre chose que pour son histoire. Du coup voilà depuis que j'ai environ quinze ans, depuis la Seconde, c'est plutôt ça qui m'a... depuis ce temps-là ça avance petit à petit. »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

Et c'est bel et bien l'école qui leur permet de développer ce nouveau rapport à la lecture : Éléonore se souvient ainsi comment la lecture de *Bel Ami* lui déplait alors qu'elle est en Troisième, parce qu'elle n'apprécie pas le personnage qu'elle se souvient avoir jugé comme un « arriviste » ni la fin qui n'est pas une « fin heureuse » comme dans les œuvres qu'elle aime lire habituellement (elle mobilise donc là une lecture pragmatique se basant sur des jugements moraux). A la relecture de l'œuvre, en Seconde, son point de vue change :

« *Bel Ami* ça a été la rupture, je me suis retrouvée "ah oui y a de la littérature comme ça en fait" (rires). C'est pas du tout la littérature rose à laquelle j'étais habituée... Je l'ai relu en Seconde, et là j'ai beaucoup aimé au contraire. En fait je l'avais lu en Troisième mais [en Seconde] on l'avait étudié. Et à l'étude j'avais découvert un monde insoupçonné. En gros, tout d'un coup tu découvres des sens cachés, plein de choses. Et c'est là que je me suis dit "ah oui la littérature finalement c'est pas qu'une belle histoire, c'est pas qu'une histoire qui se termine bien, c'est aussi une écriture un double sens"... »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Ce dévoilement des « sens cachés » des textes grâce à l'analyse des textes a donc essentiellement lieu au lycée, en Seconde ou plus tard comme pour Liên :

« [**>Réponse**] : Alors dès la Première, ça a commencé à s'esquisser en Première, justement ben avec mes premiers vrais commentaires composés... [...] mais le fait de m'interroger, c'est surtout ça en fait, une interrogation que j'avais pas avant, et quand on

auteurs comme Compagnon, Genette ou Barthes. Roxane me répond donc en mobilisant des outils pratiques d'analyse des textes tels que ceux enseignés au lycée, et non des références théoriques sur la production d'un discours sur les textes.

commence à se poser des questions sur ce qu'on lit... et ça c'est vraiment l'apport intellectuel du commentaire composé, se poser des questions sur un texte... Je te dis, en fait dans le commentaire composé, ce qui me gêne c'est qu'on nous oblige à y répondre à ces questions. Alors que moi ce que j'aimerais garder intact dans mon rapport à la lecture c'est m'étonner. Et ouais, je pense que c'est la richesse profonde d'un texte, tout ce que ça soulève d'interrogations en soi... je pense que c'est ça. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

Ce qu'il faut souligner ici, c'est que non seulement la facilité d'acquisition de ce rapport au texte, mais également la façon de le mettre en mot comme « dévoilement », « interprétation » et de le placer supérieurement à une façon de lire pragmatique (au moins sur le plan de la valeur intellectuelle) n'est bien sûr pas neutre. Dans cette construction d'un rapport esthétique – plutôt qu'éthico-pratique³⁸ – au texte, c'est une façon de lire de classe qui s'élabore : à travers elle se dessine un rapport aux œuvres d'art – littéraires mais aussi picturales, musicales... – avec détachement, « en déplaçant l'intérêt du "contenu", personnages, péripéties, etc., vers la forme, vers les effets proprement artistiques qui ne s'apprécient que relationnellement, par une comparaison avec d'autres œuvres tout à fait exclusive de l'immersion dans la singularité de l'œuvre immédiatement donnée »³⁹. Ainsi donc, si ces jeunes lecteurs acceptent de renoncer au moins partiellement à des modes de lecture pragmatiques dans lesquels ils trouvaient du plaisir, c'est non seulement qu'ils sont déjà préparés à cette relation esthétique au texte, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents⁴⁰, mais également qu'il se vit, même s'il ne l'est pas, comme « plaisir pur [...], simple plaisir de jouer, de bien jouer le jeu culturel, de jouer son art de jouer, de cultiver ce plaisir qui "cultive" et de produire ainsi, tel une sorte de feu sans fin, l'aliment toujours renouvelé dont il se nourrit, allusions subtiles, références déférentes ou irrévérencieuses, rapprochements attendus ou insolites, etc. »⁴¹

L'apprentissage scolaire de nouvelles façons de lire, si elle est davantage que l'élaboration d'une disposition « gratuite » ou « pure » face aux textes – puisqu'elle s'inscrit dans la maîtrise de savoir-faire scolaires et que les enquêtés les acquièrent aussi à cette fin – ne peut être circonscrit à ce seul aspect scolaire. C'est ainsi à l'école, et souvent en cohérence de discours et pratiques hors école, que se constituent des façons de voir la littérature – et plus généralement le texte.

4 Transposition des façons de lire

Le discours de Liên souligne une autre dimension du rapport à la lecture analytique des enquêtés : apprentissage scolaire, il est rapidement réapproprié par les jeunes lecteurs, tout comme ceux-ci s'approprient les prescriptions scolaires pour les intégrer à leurs lectures personnelles. L'exercice du commentaire peut être perçu comme trop scolaire et bridant le rapport au texte, alors que dans le même temps son analyse, initiée scolairement, l'approfondit. De même, Lilian se souvient que le cadre scolaire limitait la portée de l'analyse et de l'interprétation du texte, puisque devant s'adapter à ceux pour qui la lecture analytique est plus difficile à mettre en œuvre :

« Mais déjà avant ça me passionnait de décortiquer les textes au lycée mais on va tellement pas assez loin, et c'est peut-être mieux d'ailleurs parce que y'a d'autres gens qui seraient perdus. »

38. Bernard LAHIRE, "Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes" in *Revue française de pédagogie*, 1993, p. 17-26

39. Pierre BOURDIEU, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979, p. 36

40. Cf. notamment chapitre 3, partie II

41. Pierre BOURDIEU, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979, p. 584

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

Nahui lui, une fois familiarisé avec les demandes scolaires, s'aménage des marges de manœuvres par rapport aux prescriptions scolaires en lisant de manière analytique des passages autres que ceux qui sont étudiés en texte en se laissant guider par son propre goût :

« [**>Question**] : Et tu suivais aussi un peu les conseils de profs ou...

[**>Réponse**] : Pff.. euh ça dépend pour la méthode de lecture oui, mais après.. y'avait des passages qui me plaisaient plus que d'autres, c'était pas forcément ceux qu'on étudiait en classe... Bon, quand il fallait se conformer je me conformais et sinon je lisais par moi-même, j'interprétais par moi-même, c'était sympa. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

Lilian se souvient par ailleurs que l'analyse des textes n'était pas limitée au domaine strictement scolaire : cette façon de lire était également mobilisée dans le cadre de sa pratique du théâtre :

« Du coup je suis parti en L et à partir de là nécessairement mon rapport a forcément changé, à la même époque je faisais énormément de théâtre, j'ai fait quatorze ans de théâtre, j'étais dans une compagnie de théâtre pour enfant... Mon rapport au texte et au monde vivant aussi forcément est influencé parce que j'ai dû me poser des questions du genre, on va jouer une pièce mais avant faut la lire, c'est bizarre, faut travailler dessus. Donc déjà travailler une pièce même si c'était écrit par mes profs, faut forcément déjà commencer à... "ah tiens là y a un point d'exclamation", c'était le début de l'analyse du coup. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

Les façons de lire analytiques sont donc pour les enquêtés plus que des savoirs et des savoir-faire à mettre en œuvre pour répondre à une tâche scolaire : ils sont aussi le début d'une construction d'un lecteur qui se perçoit comme un lecteur « expert », attentif à la forme et au style du texte qui permettraient d'accéder à un sens autre que le sens littéral. Lecture pragmatique et analytique ne s'opposent pas pour ces lecteurs, au contraire – et ce même pour les enquêtés qui n'avaient pas forcément gardé un rapport intensif à la lecture durant leurs années de collège, comme Lamia par exemple qui est « bouleversée » par une de ses lectures du lycée et qui lie l'émotion ressentie à la forme du texte – répondant ainsi à l'injonction scolaire de ne pas séparer « le fond et la forme » :

« [**>Question**] : Et pour *Le petit prince* ça t'a fait la même chose ?

[**>Réponse**] : En fait *le Petit Prince* c'est surtout l'écriture qui m'a vraiment... quand j'ai lu *le Petit Prince* je pense y'a un an ou deux ans j'ai vraiment pleuré. C'est comme si tu regardais un film qui faisait vraiment pleurer. Et... je sais pas je trouvais.. Il m'a vraiment bouleversée dans la mesure où... l'écriture elle paraît vraiment simple et sa manière... C'est comme si il était très très très... enfin la manière d'écrire etc., y'a une grande simplicité et une sorte de... modestie dans la lecture. C'est ça que j'ai vraiment aimé. Et c'est ce que j'ai retrouvé aussi chez Camus. Enfin on dit comme quoi l'écriture un peu froide etc., mais j'avais pas l'impression de voir ça, j'avais plus l'impression que y'avait une manière de parler. »

Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

Il faut toutefois se souvenir que les enquêtés retracent là le début d'une carrière de lecteur à partir de leur position d'(ancien) étudiant en littérature ou de professionnels de la lecture pour certains (enseignants, libraire...). Le lycée marque pour eux une nouvelle étape dans leur rapport à la lecture en ce qu'il leur apporte les bases de ce que sera l'étude des textes et de la littérature lors de leur entrée en classe préparatoire (Léa parle à ce sujet de « pas de géant »), où l'analyse des textes prend le dessus sur une lecture plus « naïve » qu'ils sont parfois amenés à regretter. De fait, les enquêtés retracent leur parcours de lecteur à la fois en insistant sur ces débuts de leur formation de « littéraire » et sur l'apport de l'école, et en les minimisant au regard de ce qu'a représenté pour eux les apprentissages faits en classe préparatoire à ce niveau, soulignant au contraire la prédominance d'une lecture non analytique, souvent désignée comme lecture « plaisir », même si elle peut parfois mettre en œuvre des outils d'analyse. Ainsi Nathanaël se souvient avoir mis en rapport des connaissances littéraires avec ses lectures mais insiste sur le fait qu'il n'analysait pas les textes lus :

« [**>Question**] : Parce qu'avant quand tu lisais c'était vraiment pour le plaisir et tu passais pas du temps comme ça sur les textes... Ca a vraiment changé avec la prépa ?

[**>Réponse**] : Ben... ça m'arrivait de passer du temps sur les textes mais pas analytiquement. Je pouvais y repenser, les contextualiser avec mes livres, etc... »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

Coralie elle souligne la dimension du « plaisir » qui passait avant tout dans ses lectures :

« [**>Question**] : Et tout à l'heure tu m'as dit que tu lisais moins maintenant, que quand t'étais plus jeune... Et tu m'as dit c'est bizarre parce que je devrais adorer ça.. tu peux me parler plus...

[**>Réponse**] : Mh mh. Euh.. Ben quand j'étais petit et peut-être jusqu'au collège au lycée... La lecture ça... ça... c'était vraiment une source de GRAND plaisir. Se plonger dans un bouquins pelotonnée dans un fauteuil... c'est très cliché mais c'était vraiment un moment génial et c'était d'un point de vue émotion, ce qui me transportait le plus dans les différents arts. »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

A la fin du collège puis au lycée, les enquêtés font donc l'expérience de nouvelles façons de lire où le texte devient un objet d'analyse que l'on interprète avec des outils scolairement appréhendés mais qui peuvent être réinvestis dans les lectures hors du cadre scolaire. Ils ont pu rencontrer quelques difficultés dans leur acquisition de cette posture de lecteur, parce qu'ils ont construit une forte habitude de lecture d'évasion ou parce que pour eux l'interprétation du texte va « trop loin ». Mais ils présentent globalement un profil de « convertis » qui « adhèrent naturellement et sans heurts à la définition savante de la lecture promue par le cours de français »⁴². Ils deviennent ainsi rapidement à l'aise avec les outils analytiques et disent s'en être saisis à des fins scolaires mais également pour eux, en soulignant l'importance du « dévoilement » d'un sens « réel » du texte qui ne se limite pas à ceux qu'ils étudient en cours. On le voit ici, la limite entre lecture scolaire et lecture personnelle est floue, et de fait « le naturel de la conversion à la lecture savante repose en partie sur une appropriation personnelle de la lecture scolaire qui instaure une continuité entre lecture pour le plaisir et lecture pour l'école »⁴³. Comme ils s'approprient les prescriptions scolaires pour les intégrer

42. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 197

43. idem

au corpus de leurs lectures personnelles⁴⁴, les façons de lire ne sont pas cloisonnées. Sans doute cette perméabilité est facilitée en amont par leur appétence pour la lecture dans son ensemble (et pas seulement les récits, même s'ils sont majoritaires), d'autant que, on s'en souvient, ils ont parfois été initiés très tôt aux structures narratives et à la forme du texte⁴⁵.

Or, pour introduire la pratique de la lecture analytique, les enseignants choisissent des textes qui selon eux s'y portent⁴⁶ – les corpus se sont certes élargis mais les choix « pour être illimités en droit sont toujours limités en pratique »⁴⁷ et les enquêtés, en avançant dans leur cursus scolaire, sont invités à approcher un certain type de texte : la littérature consacrée y a la part belle.

II LA PRÉGNANCE DES "CLASSIQUES"

L'horizon des lectures possibles s'élargit, nous l'avons vu, au secondaire, et ce en partie grâce à l'école qui mêle prescriptions et sollicitations. Si l'on s'attache au nombre d'auteurs cités par les enquêtés qui sont rattachés explicitement à une période de leur scolarité en particulier, on peut voir qu'il est plus restreint au collège (64 auteurs) qu'au lycée (103 auteurs)⁴⁸. Bien sûr, cette différence est probablement due en partie au fait que les enquêtés se souviennent tout simplement mieux de leurs lectures lycéennes que de celles qui ont précédé. Ajoutons à cela que les épreuves du baccalauréat passées en Première et surtout en Terminale pour ceux qui ont choisi la filière L favorisent la mémorabilité des œuvres étudiées (les enquêtés se souviennent bien, même pour les plus âgés, des œuvres qu'ils ont eu à travailler pour le baccalauréat). Mais avant toute chose, clarifions en les catégorisant les différents types de textes.

Catégoriser les textes

Les lectures mentionnées par les enquêtés pour la période du collège et du lycée sont diverses, et diversement évoquées : parfois un titre et un auteur, seulement un titre, juste un auteur (ce qui peut signifier la lecture extensive de son œuvre ou simplement d'une œuvre), quelques fois un court résumé ou l'évocation d'un thème, plus souvent la mention d'un genre plus ou moins précis (roman en général ou fantastique, science-fiction, policiers, etc., mais aussi poésie ou théâtre) voire des catégorisations faisant appel à des jugements sur la qualité des lectures (« littératures rose » pour Éleonore, « littérature de fille » pour Coralie ou « littérature sérieuse » pour Léa, opposition « pour enfants » et « plus pour adultes », « sérieux » pour Constance, « littérature adulte entre guillemets » pour Charlotte...). Pour l'analyse il paraît donc nécessaire de construire une catégorisation qui puisse être parlante en prenant en compte

- les classifications préexistantes (celles de l'édition qui distingue la poésie des romans mais aussi des sous-genres de romans ; la classification Dewey qui distingue pour la littérature des aires géographiques et linguistiques ;

44. Cf. chapitre précédent

45. Voir chapitre 3, partie II

46. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 144

47. Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, *Discours sur la lecture : 1880-2000*, Fayard/BPL, Paris, 2000, p. 4877

48. Lorsque les enquêtés mentionnaient un titre ou un auteur lu avant la classe préparatoire, n'était pas forcément mentionné l'âge précis (ou la classe) auquel avait été faite la lecture : un certain nombre d'auteurs et de titres en se rattachent donc pas à une période précise (collège ou lycée) mais plutôt à l'« avant » classe préparatoire. Ce compte apparaît donc surtout indicatif.

la distinction entre les supports (livre, presse...) et celles, plus floues entre fiction et non-fiction...) faisant appel à la nature des supports, thèmes ou statut du texte, que les enquêtés ont appris à l'école et ailleurs à appréhender

- les catégorisations diverses des enquêtés qui introduit souvent, en plus de divisions qui font écho aux précédentes – et montrent une certaine familiarité aux systèmes de classifications – des nuances liées à l'usage fait des supports et l'idée d'une hiérarchie entre les œuvres, notamment en ce qui concerne la littérature.
- les classifications apportées par l'école, ces dernières n'étant pas sans lien avec cette hiérarchie : « scolairement légitime, elle permet d'appréhender les lectures valorisées (des œuvres classées dans la littérature classique et la littérature jeunesse) et celles qui ne sont pas expressément suggérées par l'institution scolaire. »⁴⁹

La catégorisation se devait de garder également sa pertinence pour qualifier les lectures effectuées en classe préparatoire – où nous le verrons, l'attention accordée à certains types d'ouvrages et de supports varie – et ensuite. Elle est essentiellement détaillée au niveau des livres – l'objet est lui-même d'une certaine importance pour les enquêtés – et plus encore de la littérature, et surtout des romans : c'est le genre le plus présent dans les entretiens et celui qui est le plus l'objet de définitions quant à la valeur ou la pertinence en contexte scolaire (au lycée puis en CPGE). D'autres sont plus simples à identifier, comme la presse par exemple, englobant presse quotidienne et magazines (mais ne comptant pas les revues scientifiques). Ainsi on trouvera :

Catégories de textes présentes mais minoritaires :

- **Bandes dessinées** (incluant romans graphiques et mangas)
- **Presse** (incluant quotidiens, magazines, papier ou en ligne)
- « **Internet** » (forums, blogs, fanfictions)
- **Textes religieux** (incluant les livres sacrés mais aussi de rares témoignages et réflexions religieuses)
- **Usuels** (dictionnaires, grammaires, listes de vocabulaires, bibliographies)

Catégories de textes majoritaires⁵⁰ :

- **Textes théoriques et critiques**

La définition de cette grande catégorie repose sur la nature non-littéraire des textes, et la production d'un discours académique et scientifique. Leur forme peut être plus ou moins scolaire (des manuels, des éditions pour les étudiants ou des essais).

- Articles de revues scientifiques : le plus souvent en ligne (Cairn.info)
- Ouvrages de recherche universitaire actuels (par disciplines) : histoire et historiographie, critique et théorie littéraire – française ou en traduction – (y compris la sémiotique et linguistique, les réflexions sur des courants ou des auteurs), géographie, philosophie contemporaine, sociologie

- Manuels, anthologies et « aides » scolaires (« Profils » des œuvres) : la frontière est parfois floue avec la précédente et pas toujours bien identifiée par les enquêtés, on privilégie donc une définition par la collection et la destination « scolaire » de l'ouvrage ainsi que sa composition (sous forme de plan par exemple, ou associant contenu de cours, documents et questions...). Beaucoup d'anthologies sont composées à destination d'étudiants et sont donc intégrées ici – y compris le Lagarde et Michard.
- Documents historiques : témoignages et récits, journaux d'époque
- Textes philosophiques classiques (de l'antiquité au XX^e siècle)
- Essais (dont de vulgarisation (sciences de la nature et des techniques, sciences humaines, psychologie...))
- **Textes littéraires** (y compris les anthologies de textes littéraires sans appareil critique)
 - Romans jeunesse français et étrangers : science-fiction, fantasy, romans historiques... ; comprend aussi les témoignages pour lesquels nous choisissons de ne pas faire une catégorie à part considérant qu'il s'agit de récits destinés à la jeunesse. Comme F. Renard⁵¹ nous y intégrons des auteurs d'ouvrages de littérature étrangère (Agatha Christie) ou de « sous-genres romanesques plus ou moins récemment consacrés comme "classiques du genre" » en nous basant sur les listes proposées dans les documents d'accompagnement de collège (Barjavel, Boulle ou Leblanc par exemple).
 - Littérature classique française : dans cette catégorie figure des ouvrages (poésie, théâtre, mais essentiellement des romans) dont le statut de « classique » est clair – et comme dans l'enquête de Cartier, Baudelot et Detrez, les romans classiques du XIX^e occupent une part importante⁵² : il s'agit d'œuvres consacrées par l'institution scolaires, présentes dans les listes de lectures recommandées destinées aux enseignants (comme les « Lectures au collège »), dans les programmes du collège comme du lycée mais aussi à ceux de l'agrégation ou même du concours de l'ENS, et la recherche universitaire en littérature y a consacré de nombreux travaux. Ils figurent également souvent sur les bibliographies distribuées aux futurs préparatoires.

Il n'existe toutefois aucune liste définitive et absolue de ce qu'est un classique, et, de fait, les limites sont floues. Si les programmes ont indéniablement évolué depuis la fin des années soixante où la littérature du XX^e siècle peinait à s'introduire dans les programmes⁵³, un ouvrage récent d'un auteur contemporain mis au programme du baccalauréat est-il un classique (à l'instar de *Tous les matins du monde* de Quignard, œuvre au programme de l'épreuve de Lettres en Terminale L en 2011) ?

Un certain nombre d'auteurs apparaissent ainsi en « voie de classicisation » – des « œuvres contemporaines légitimées »⁵⁴ : étudiés par certains enquêtés, consignés dans les listes ou les recommandations aux enseignants, programmés au baccalauréat, objets de recherche universitaire, ces ouvrages et leurs auteurs paraissent en voie de légitimation par l'institution scolaire :

« qui fait les classiques ? L'École y joue un rôle clef, mais elle n'y est pas seule ; il faut aussi l'édition, et la recherche (l'une et l'autres animées d'ailleurs par des

professeurs). Il y a donc une sélection qui s'opère en même temps que se forme le consensus entre ces divers espaces institutionnels. »⁵⁵

Il n'y a à vrai dire pas de limite claire – ni en termes de temps ni en termes de « qualité » littéraire, ni même de genre (Barjavel ou Boulle sont des romans de science-fiction qui sont intégrés dans les programmes) : pour autant, les enquêtés verbalisent parfois la nuance, comme Tiphaine l'expose, résumant l'ambiguïté des catégories et de ce qui les détermine :

« Ah ouais c'est sûr... même dans ce que je lisais Romain Gary c'était un peu trop... mainstream pour mes profs de prépas ! (rires) Mais je me disais que c'était pas non plus... Marc Lévy quoi ! Que si je devais citer ça à l'oral de l'ENS ça serait pas non plus... Ça serait clairement pas une référence formidable mais... ça serait pas non plus... Mais oui y'avait clairement une distinction entre ce qui faut lire, ce qui faut pas lire... Même Modiano je trouvais que c'était un peu déconsidéré ou mal considéré par... les profs, donc forcément quand tu étudies *La route des Flandres* en cours... après tu te dis y'a pas grand-chose qui passe après ça ! »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

En classe préparatoire donc, peu de romans gagneraient le titre de classiques après le Nouveau Roman.

Parce que ces auteurs sont intégrés aux corpus scolaires, que les enquêtés les ont vus validés par l'institution scolaire au collège et au lycée, nous choisissons de les ranger dans cette catégorie, en insistant toutefois sur leur caractère marginal, et surtout, sur le fait qu'ils n'ont pas la même « valeur » sur le marché des biens symboliques quand on est (bon) élève de Terminale L, ou quand on est étudiant de classe préparatoire littéraire où la dimension « patrimoniale » de la littérature prime sur sa contemporanéité – les enquêtés soulèvent d'ailleurs souvent cette question.

- Littérature classique étrangère : elle comprend également tous les genres (le roman y est aussi majoritaire) et ne pose pas les mêmes dilemmes que la littérature française, probablement parce que ce qui arrive jusqu'aux adolescents français fait déjà l'objet d'un « tri » (notamment dans les traductions et éditions). Dans les quelques cas peu clairs, il a été envisagé les travaux de recherche universitaires sur ces œuvres et leur intégration dans les listes et recommandations.
- Autre littérature française et étrangère : cette catégorie – essentiellement, encore une fois, des romans – est définie en partie négativement. Elle regroupe en effet tous les auteurs qui ne sont pas considérés comme des classiques : on y trouve des prix littéraires (et on voit comme la limite est floue : Modiano est considéré comme un « classique » mais a reçu le prix Nobel en 2014) mais aussi des best-sellers, « romans de grande diffusion »⁵⁶ du XX^e siècle. Auteurs français et étrangers ne sont pas distingués parce que les enquêtés n'établissent pas de séparation entre eux (qu'ils lisent en traduction ou dans la langue originale) : il s'agit d'une production relativement contemporaine, passant souvent par des canaux de diffusion de masse.
- Littérature classique antique : auteurs de l'antiquité grecque et latine. Parfois étudiés en cours de français au collège et au lycée (l'Iliade est mis au

programme du bac L en 2010), et apparaissant ainsi comme de la littérature consacrée scolairement, ils font l'objet d'une catégorie à part puisque sont aussi étudiés en classe préparatoire « dans le texte » dans les cours de langue ancienne.

Ces catégories ne sont pas imperméables : certains auteurs font partie à la fois de l'une et l'autre (Kundera pour *L'art du roman* et *L'insoutenable légèreté de l'être*, Gracq pour *Le rivage des Syrtes* et *En lisant, en écrivant*, Barthes pour *Fragment d'un discours amoureux* et *Le degré zéro de l'écriture*) mais aussi de mêmes textes peuvent passer de l'une à l'autre suivant l'usage qui en est fait : Platon comme auteur de textes philosophiques mais aussi d'œuvres de littérature antique, les romans de Sand comme tels mais aussi comme documents historiques...).

Cette classification ne vaut d'ailleurs presque que pour ces enquêtés : justement parce que leur parcours et les connaissances en rapport avec la lecture et la littérature qu'ils vont acquérir va les amener à les constituer et à s'y repérer, et qu'une des questions centrales que leur passage par la classe préparatoire les amène à se poser et justement celle de la frontière entre la « bonne » et la « mauvaise » littérature lorsqu'on est en (hypo)khâgne. Il est de leur intérêt d'apprendre à établir ces catégorisations puisque, contrairement à la majorité des lycéens et étudiants, ils vont être amenés à y évoluer et éventuellement à en devenir des experts ensuite dans leur vie professionnelle. L'enjeu d'une telle classification diffère toutefois de ceux poursuivis par d'autres professionnels de la littérature, les bibliothécaires. Aucune catégorisation n'étant inhérente à l'œuvre elle-même (ni même à l'auteur), elle ne peut qu'être le fruit de l'imposition de critères exogènes. Par exemple, l'institution bibliothèque ne peut-elle pas comme l'école faire passer un auteur du côté des classiques : « Où classer désormais Chandler ? Où classer Tolkien ? Où classer les San-Antonio ? Ne sont-ils pas déjà des modèles de référence, des classiques fondateurs, des objets d'étude ? »⁵⁷. La catégorisation des œuvres, et notamment des œuvres de fiction, dans l'espace de la bibliothèque pose des questions qui rejoignent cette recherche, mais la finalité est celle d'un classement opérant et efficace pour les lecteurs et leur repérage dans les collections. Il s'agit plus ici, dans un contexte particulier, de « dire comment "ça passe", "ça rencontre la demande", par qui et comment "c'est mangé" »⁵⁸.

1 Les auteurs classiques : l'école comme renfort à des goûts déjà constitués

La littérature classique n'est pas une découverte que les enquêtés font au lycée : nous avons vu que certains d'entre eux y sont initiés bien avant dans le cadre familial, ou qu'ils lisent au collège certaines œuvres prescrites ou conseillées par leurs enseignants. Contrairement à la façon de lire qui est, elle, un apprentissage plutôt scolaire que les enquêtés s'approprient rapidement comme un prolongement « naturel » de leurs pratiques de lecture, la littérature classique a souvent été approchée antérieurement. Ce qui est « nouveau » ici est donc davantage du cumul de la lecture de ces textes patrimoniaux et de l'appréhension de leur dimension « littéraire » par le biais des outils analytiques.

Cette convergence pousse les enquêtés à changer leur positionnement face à la lecture : le texte n'est plus seulement un moyen de se procurer un plaisir, il apparaît également comme un objet à étudier. Ainsi,

« les objectifs explicités de l'enseignement des lettres au lycée sont d'enseigner aux élèves non seulement la littérature classique, mais aussi une façon particulière de la lire, une façon de lire analytique et littéraire : l'appréhension des textes se fait à partir de savoirs spécialisés (histoire littéraire, stylistique, linguistique) en vue de la production d'un méta-discours les mobilisant et suivant la forme d'une démonstration organisée. C'est cette façon de lire qui est attendue lors des évaluations : elle combine les différentes façons de lire analytiques enseignées au collège. »⁵⁹

Or donc, l'école préconise d'étudier des textes qui sont étudiables selon elle, à la fois sur le plan de la richesse stylistique mais également représentatifs d'un courant littéraire : les « classiques » y trouvent ainsi toute leur place, la littérature jeunesse, pourtant encore appréciée par les enquêtés à cette période, est rejetée dans la sphère du loisir.

49. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 66. L'auteur aboutit à une catégorisation (huit types de lectures) en croisant cette classification scolaire, les désignations de leurs lectures par les enquêtés et les types d'imprimés ; nous choisissons donc un outil très proche de celui-ci, qui croise critères de classements subjectifs propres aux enquêtés et plus objectifs dictés par les institutions et le marché du livre.

50. Y compris les extraits de ces textes lus en dehors de leur support originels (polycopiés fournis par l'enseignant par exemple).

51. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 66

52. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 100

53. Les programmes établis en 1965-1966 pour les classes de terminales apportent une autre possibilité : « "Initiation à la littérature du XX^e siècle (une heure) : le professeur aura toute liberté pour choisir les œuvres qui lui paraîtront répondre le mieux aux aptitudes et aux goûts de ses élèves." »

Malgré cette ouverture bien tardive (et encore anonyme), on s'étonnera du silence des programmes français pour la littérature de notre siècle, alors que nous en avons parcouru les deux tiers... Ne sont nommés aucun des très grands écrivains universellement admirés : Péguy, Proust, J. Romains, Valéry, Giraudoux, Colette, Malraux, Claudel, Duhamel, R. Rolland, Saint-Exupéry, Mauriac, Montherlant, Alain ou Camus... »

André MAREUIL, "Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967)" in *Revue française de pédagogie*, 1969, p. 31-45, p. 42. Notons que les « très grands écrivains universellement admirés » dont il est question ici, en 1969, ont pour beaucoup été intégrés dans les listes et programmes de littérature au lycée.

54. Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL, "Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école", in *Actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes le 11 mars 1998*, CRDP, Grenoble, 1999, p. 120

55. Alain VIALA, "Qu'est-ce qu'un classique ?" in *Littératures classiques*, 1993, p. 10

56. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 101

57. Marianne PERNOO, "Quelles classifications et quels classements pour les œuvres de fiction dans les bibliothèques ?", 2001, p. 50

58. Patrick PARMENTIER, "Bon ou mauvais genre. La classification des lectures et le classement des lecteurs" in *Bulletin des bibliothèques de France*, 1986, 31, p. 202-223, p. 202

59. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 181

Il pourrait donc y avoir ici une rupture entre les pratiques de lecture de loisir et celles liées au travail scolaire, avec des titres et des auteurs qui ne se recouperaient pas d'un domaine à l'autre. J-F. Massol et P. Demougin constatent ainsi qu'« entre lecture privée et lecture scolaire, les "goûts" ne sont pas superposables »⁶⁰ : les adolescents ne piochent pas le plus souvent dans les œuvres consacrées par l'institution scolaire, s'orientant pour leurs lectures personnelles (outre d'autres œuvres françaises) beaucoup vers la littérature nord-américaine⁶¹). Les enquêtés n'échappent pas à cette attirance pour des auteurs qui n'appartiennent pas à la sphère de la littérature classique française : littérature jeunesse, littérature de grande diffusion française ou étrangère ou littérature classique étrangère (notamment américaine ou russe) font également partie de leur horizon littéraire avant la classe préparatoire.

Toutefois, pour la période du collège comme du lycée, la littérature française classique est celle qui est le plus évoquée par les enquêtés, lorsque l'on considère les références qu'ils mentionnent en entretien. En voici les auteurs⁶² et les titres :

Littérature classique française : collège	Littérature classique française : lycée
Alain-Fournier, <i>Le grand Meaulnes</i>	Aimé Césaire
Anouilh, <i>Antigone</i>	Apollinaire, <i>Alcools</i>
<i>Léocadia</i>	Aragon
Aragon	Balzac
Balzac	Balzac, <i>La peau de chagrin</i>
<i>Le père Goriot</i>	<i>Le père Goriot</i>
<i>Eugénie Grandet</i>	<i>Le lys dans la vallée</i>
<i>La peau de chagrin</i>	Barbey D'Aureville, <i>Les diaboliques</i>
<i>Splendeur et misère des courtisanes</i>	Baudelaire
<i>Le Lys dans la vallée</i>	<i>Les fleurs du mal</i>
Baudelaire, <i>Les fleurs du mal</i>	Beaumarchais, <i>Le mariage de Figaro</i>
Bazin	Beckett
Camus	<i>Fin de Partie</i>
Chrétien de Troyes,	<i>Oh les beaux jours</i>
Dornier	<i>L'Innommable</i>
Flaubert	<i>En attendant Godot</i>
<i>Madame Bovary</i>	Breton, <i>Nadja</i>
<i>La vie devant soi</i>	Camus
Gautier	<i>La Peste</i>
Hugo	<i>L'étranger</i>
<i>Les Misérables</i>	<i>Les justes</i>
<i>L'homme qui rit</i>	Céline
<i>Notre-Dame de Paris</i>	Char
La Fontaine, <i>Fables</i>	Cluny, <i>Les eussolètes</i>
Lamartine	Cohen, <i>Solal</i>
Malraux	<i>Belle du seigneur</i>
Maupassant,	Corneille
<i>Une vie</i>	<i>Le Cid</i>
<i>Boule de suif</i>	De Gaulle
<i>Le Horla</i>	<i>Mémoires</i>
<i>La chevelure</i>	de Goncourt, <i>La fille Elisa</i>
<i>Bel ami</i>	de Lafayette, <i>La princesse de Clèves</i>
Molière	Diderot, <i>Supplément au voyage de Bougainville</i>
<i>Le Misanthrope</i>	Dumas, <i>Pauline</i>
Perec	Duras
Rabelais, <i>Gargantua</i>	<i>Moderato Cantabile</i>
Rimbaud	<i>L'Amant</i>
Saint Exupéry, <i>Le petit prince</i>	Flaubert
Sartre	<i>Madame Bovary</i>

60. Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL, "Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école", in *Actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes le 11 mars 1998*, CRDP, Grenoble, 1999, p. 122

61. Voir aussi Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 102

62. Lorsqu'un auteur est noté de façon isolée (sans titre le suivant sur la même ligne), c'est qu'il a été mentionné seul par un ou plusieurs enquêtés.

Stendhal	<i>Education sentimentale</i>
Vian	Genet
Zola	Gide
	Kundera
	La Fontaine, <i>Fables</i>
	Laclôs, <i>Les liaisons dangereuses</i>
	Lamartine, <i>Le Lac</i>
	Le Clézio
	Mallarmé
	Malraux
	Maupassant
	<i>Bel Ami</i>
	<i>Les contes de la Bécasse</i>
	Molière
	<i>Le Misanthrope</i>
	<i>Tartuffe</i>
	<i>L'Avare</i>
	<i>Don Juan</i>
	Montesquieu
	Musil
	Musset, <i>Lorenzaccio</i>
	Nerval, <i>Sylvie</i>
	Orsenna
	Pascal
	Proust
	Quignard
	<i>Tous les matins du monde</i>
	<i>La leçon de musique</i>
	<i>La haine de la musique</i>
	Rabelais, <i>Gargantua</i>
	Racine
	<i>Phèdre</i>
	Rimbaud
	Rousseau
	<i>Les confessions</i>
	Sarraute, <i>Enfance</i>
	Sartre
	Sartre, <i>Les mains sales</i>
	Stendhal
	<i>Le rouge et le noir</i>
	<i>La Chartreuse de Parme</i>
	<i>Comédie Italienne</i>
	Verlaine
	Vian
	Voltaire
	<i>Candide</i>
	Zola
	<i>L'assomoir</i>
	<i>La Curée</i>
	<i>Au bonheur des dames</i>
	<i>Thérèse Raquin</i>

Il apparaît donc évident ici qu'on a une redondance entre ce qui est prescrit par l'école et ce que les enquêtés lisent par ailleurs. Cette cohérence entre prescriptions scolaires et lectures personnelles permet de voir la façon dont les mondes scolaires et non-scolaires ne sont pas cloisonnés pour ces enquêtés, qui poussent peut-être plus loin que d'autres et avec plus de facilité le jeu de la rentabilité des loisirs. Ils acceptent ainsi l'idée que

« l'école empiète ou doit empiéter sur le temps libre ; elle suggère des titres qui seront lus en lecture privée, car le temps manquerait pour qu'il en soit autrement. A un autre point de vue, quand un élève reconnaît la nécessité de lire sur son temps de liberté une œuvre que l'école valorise, il manifeste ainsi l'emprise de l'Institution et

concourt à la réussite de ses objectifs, à savoir la défense et la propagation d'une culture fondée sur un patrimoine littéraire national et sur un certain nombre de valeurs (esthétiques, idéologiques, morales). »⁶³.

L'adéquation entre les attendus scolaires et les intérêts de l'élève se manifestent donc, outre dans leur adaptation à une nouvelle façon de lire, dans la poursuite de la constitution de références littéraires consacrées ne se limitant pas aux textes étudiés en cours.⁶⁴

Le lycée, notamment le passage en filière littéraire et la préparation des deux épreuves (Français en Première et Lettres en Terminale) semble ouvrir davantage l'horizon littéraire des futurs khâgneux : beaucoup des auteurs figurant dans la liste ci-dessus sont des auteurs étudiés en cours, parfois parce qu'ils sont au programme de l'épreuve de Terminale (c'est le cas de Quignard, de De Gaulle ou de Duras par exemple), mais les enquêtés, encore une fois, prennent l'initiative d'aller plus loin que ces prescriptions pour lire d'autres œuvres d'un même auteur ou d'un même courant, en repoussant également les limites de la littérature classique au-delà des auteurs du XIX^e siècle, qui restent très présents mais côtoient également des auteurs du XX^e siècle. L'ouverture se fait également à d'autres niveaux : si la littérature jeunesse se fait un peu plus rare, la lecture d'œuvres de grande diffusion (avec des auteurs comme Murakami, Pratchett ou Beigbeder) prend plus de place (en restant toutefois loin derrière les classiques français). La littérature étrangère classique est elle aussi plébiscitée, avec des auteurs que l'on retrouve lorsqu'il est question de la classe préparatoire : Dostoïevski, Tolstoï, Kerouac, Nabokov ou Faulkner font ainsi leur apparition, en général en dehors des prescriptions lectorales scolaires⁶⁵.

La difficulté de distinguer lectures scolaires et lectures de loisirs tient également au fait que les œuvres prescrites par l'institution scolaires sont également mobilisées dans le cadre d'échanges avec les parents, sortant alors du cadre scolaire, les sollicitations parentales et scolaires marchant ainsi de concert.

63. Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL, "Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école", in *Actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes le 11 mars 1998*, CRDP, Grenoble, 1999, p. 133

64. Par ailleurs, comme on le voit ici, un plus grand nombre d'auteurs et de titres sont mentionnés pour la période du lycée. Certains auteurs sont communs aux deux périodes de la scolarité des enquêtés – parmi ces auteurs communs, il n'y a pas que des classiques de la littérature française (on y trouve également Homère, qui reste un classique de littérature antique, Barjavel, un auteur recommandé par les listes scolaires ainsi que Tolkien ou Tchekhov), mais celle-ci est encore une fois la plus représentée.

Auteurs de littérature classique française communs au collège et au lycée	
Aragon	Maupassant
Balzac	Molière
Baudelaire	Rabelais
Camus	Rimbaud
Flaubert	Sartre
La Fontaine	Stendhal
Lamartine	Vian
Malraux	Zola

On a donc, dans la prééminence des classiques, la récurrence de certains auteurs qui témoigne d'une limitation du paysage littéraire, limitation instituée par les programmes du collège et du lycée, mais aussi ceux des concours de l'enseignement. E. Fraisse rappelle de fait « l'extrême concentration des choix des professeurs sur un nombre limité d'auteurs et de textes » que révèle l'étude des listes de textes proposés au baccalauréat (Fraisse Emmanuel, « Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau », Emmanuel FRAISSE, "Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau" in *Le français aujourd'hui*, 2011, 172, p. 11-24, p. 18). Une étude des horizons lectoraux proposés par l'institution scolaire est faite plus en profondeur au chapitre 10, partie III de ce travail.

65. L'école imprime toutefois également sa marque pour d'autres types de lectures que la littérature : les cours de philosophie initient les enquêtés à leurs premières lectures de textes philosophiques classiques (de Platon à Sartre en passant par Kant), par extraits le plus souvent, mais également parfois de façon plus extensive.

2 Familiarité et appropriation des classiques : les parents et l'école

*La famille, toujours un cadre d'incitations lectorales puissant*⁶⁶

En effet, certains parents ont explicitement conseillé des auteurs classiques, devant puis redoublant les prescriptions scolaires, comme le père d'Éleonore⁶⁷ ou la mère de Solène – il est à noter que les conseils ne se font pas sur la base d'une utilité scolaire revendiquée mais plus sur l'idée d'un partage de goûts :

« [>Question] : Et après c'est en arrivant au lycée.. ben non, tu me disais que tu avais lu les Balzac en Troisième Quatrième...

[>Réponse] : Ben en fait.. j'avais pas forcément conscience de ce qui était considéré comme classique ou pas. Euh... et après... ben c'est vrai que en fait quand on me parlait des livres j'avais envie plus ou moins de les lire, donc y avait certains que je suis allée lire et d'autres non. Donc je lisais pas mal de Stendhal, parce que j'avais bien aimé, et par exemple ma mère aimait bien, et elle m'avait dit ben tiens t'as qu'à lire *La Chartreuse de Parme*, j'avais trouvé ça très bien donc résultat j'avais lu Le rouge et le noir et *Comédie Italienne*, Balzac pareil, Zola j'aimais bien aussi, mais à côté de ça par exemple j'ai jamais lu... La en arrivant en khâgne je me sens mal à l'aise parce que pas mal de gens ont lu *Voyage au bout de la nuit* de Céline, et moi je l'ai jamais lu, et je sais pas trop quand est-ce que j'aurai le temps de le lire. Il est dans ma liste ! Donc résultat j'ai certains auteurs que j'ai lu beaucoup et d'autres moins. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Pour d'autres, ce sont moins des conseils de lectures explicites que le fait de s'emparer d'auteurs dont leurs parents ont parlé auparavant sans forcément les recommander particulièrement à leurs enfants ou, tout simplement, dont les ouvrages sont matériellement présents et visibles au domicile familial : Rosalie se souvient que ces livres se trouvaient dans la chambre de son frère, ce qui l'en a maintenue éloignée jusqu'à la fin du collège (ce qu'elle estime être « hyper tard » dans son parcours de lectrice) en leur donnant une « certaine aura »⁶⁸.

C'est sans doute parce que leur environnement lectoral intègre depuis qu'ils savent lire ces auteurs que les premières lectures de littérature classique peuvent se faire sans laisser de souvenir net de leurs premières effectuations. Léa⁶⁹ passe ainsi d'une « littérature pour filles » à la « littérature sérieuse » sans évoquer la source de cette transition (« Mais y'a un moment je me souviens je lisais que de la littérature pour filles entre guillemets, enfin en pré ado ou ado, Le journal d'une princesse j'adorais ça... Donc ça c'était une passade... un passage, et après j'ai lu pas mal de trucs de Fantasy, des filles avec des pouvoirs magiques... j'adorais ça. Et... Je crois que petit à petit... je sais pas trop comment ça s'est fait, donc je suis arrivée à la littérature sérieuse entre guillemets, comme on dit (rires). »), et Mélanie restitue ce qui est pour elle un penchant « naturel » :

66. Pour un développement sur les parents comme prescripteurs, voir le chapitre précédent.

67. Voir chapitre précédent.

68. On retrouve ici l'idée d'une fascination exercée par les classiques sur les jeunes lecteurs qu'on a pu voir dans l'extrait d'entretien de Victor ci-dessus. L'« aura » du classique peut intimider un temps le lecteur, comme ici Rosalie, ou comme Alexandra qui, malgré le fait qu'elle ait lu *Les Misérables* à douze ans, est impressionnée par certains auteurs lorsqu'elle les aborde au collège : « Je me suis mise assez tard à la littérature classique, même en arrivant au lycée j'étais choquée que y'ait vraiment que des livres de littérature classique, y'avait Proust, y'avait Zola, y'avait Balzac. Dans ma tête je me disais "waow, j'ai que quatorze quinze ans", et c'est à ce moment-là que j'ai commencé à me tourner vers ça. ». Tiphaine elle aussi se souvient d'avoir eu le sentiment qu'un grand écart séparait ses lectures de littérature jeunesse de la littérature classique, écart qu'elle dit avoir eu du mal à franchir.

69. Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

« Après je crois que là aussi je me suis jamais mis la pression en me disant faut absolument que je lise des trucs, ça c'est toujours fait un peu naturellement et je me suis toujours orientée naturellement vers des lectures plus sérieuses [...]. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

Comme pour les étapes précédentes de leur carrière de lecteur, le passage à une lecture plus assidue d'œuvres littéraires classiques s'est donc fait aussi au sein de la famille, contribuant à atténuer l'idée d'une « rupture » avec les lectures jeunesse.

L'école : redondance des prescriptions et appropriation des lectures

Mais si la littérature classique a pu être approchée dans le cadre familial, l'école joue pour les enquêtés un rôle important, le plus souvent en venant confirmer des goûts déjà formés ou donner plus de force des sollicitations familiales. Ainsi, les lectures obligatoires sont vues comme autant d'occasion de se lancer dans la lecture de ces auteurs, qui sont de toute façon présents au domicile parental. Marielle, qui se définit comme n'étant pas une lectrice particulièrement assidue avant la prépa, rattache ses lectures de littérature française essentiellement aux cours, même s'il lui est arrivé de s'aventurer dans la bibliothèque familiale :

« [**>**Question] : Tu lisais quoi quand t'étais au lycée ?

[**>**Réponse] : Oh je lisais.. du Balzac (rires)... mais tu vois des... Ou alors... Maupassant (rires)... ou des choses un peu de... ouais tu vois des choses qu'on étudie au lycée ou au collège, je lisais, l'Avare...

[**>**Question] : Plutôt des lectures en lien avec les cours ?

[**>**Réponse] : Oui. Oui ou alors... tu sais comme on a une bibli chez nous, on a pas mal de bouquins, donc je piochais comme ça au hasard, et un jour j'ai lu La dame aux camélias, mais tu vois j'en ai rien retenu... »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Coralie, elle, voyait en l'école une source fiable pour l'aiguiller vers une littérature plus patrimoniale :

« [...]j'étais très contente justement que l'école... nous guide en nous disant... quoi lire et... à ce moment-là j'avais pas un esprit critique très développé sur la littérature et j'avais du mal à dire si j'aimais ou j'aimais pas, et il fallait que j'attende un petit peu mais en tout cas j'avais plus un regard ouvert et j'étais contente de lire tout ce que je lisais, même si comme on dit ça me parlait pas, j'étais toujours contente de découvrir des choses... que je connaissais pas du tout ou vaguement de nom. Par exemple si on me disait de lire Zola je savais que Zola c'était un écrivain connu et du coup j'étais contente qu'on m'en donne un précis dont je savais qu'on allait l'étudier. »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

Ce rôle de l'école comme guide dans les lectures de classique est plus souvent repérable chez les enquêtés dont les parents n'exercent pas de profession en rapport avec le monde littéraire : Solène par exemple, a reçu un ensemble d'incitations allant des discussions avec son père professeur de Français à la mise à disposition d'ouvrages et est moins redevable à l'école de son entrée dans la littérature classique que d'autres enquêtés qui, comme Coralie ou Marielle, avaient elles aussi des œuvres à disposition chez elles mais bénéficiaient moins de conseils spécifiques.

Les classiques ne sont donc pas une nouveauté apportée par l'école pour les enquêtés, mais ils ne sont pas non plus uniquement prescrits par elle : les titres et les auteurs sont présents (physiquement ou évoqués par les parents) sinon mobilisés également à l'extérieur de l'établissement scolaire, favorisant des échanges basés sur les préférences et les goûts individuels. Mais au delà de la restitution de leur approche de la littérature classique et des titres et auteurs qu'ils ont fréquenté, il est intéressant d'étudier la façon dont est mis en discours ce qui apparaît comme une « transition » d'un type de littérature à un autre – ne se valant pas.

3 Lire des classiques, progresser dans sa carrière de lecteur

Qu'est-ce qu'un classique ? Un livre « sérieux »

Tout d'abord, les dénominations varient : s'il est rarement fait référence au poids ou au nombre de pages pour distinguer ces ouvrages de la littérature jeunesse par exemple, l'appellation du « classique » n'est pas systématique – Caroline parle d'ailleurs de « ce qu'on pourrait appeler un peu les classiques » – mais peut-être faut-il y voir l'influence de la classe préparatoire et de la lecture de théorie littéraire dont une des préoccupations est effectivement de réfléchir à comment déterminer ce qu'est un classique et ce qu'est la littérature⁷⁰. Un terme récurrent pour désigner la littérature classique est celui de « sérieux » :

« à la littérature sérieuse entre guillemets, comme on dit (rires) »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

« je me suis toujours orientée naturellement vers des lectures plus sérieuses »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

« la première lecture sérieuse que j'ai faite c'était *Les Misérables* »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Les classiques se retrouvent donc opposés à une littérature qui serait, elle, moins « sérieuse » mais aussi moins « du sérieux » dans le sens où elle n'implique pas le même investissement dans la scolarité. La catégorie « classique » construite par les enquêtés ne se base donc pas uniquement sur des critères temporels (la littérature de tel siècle à tel siècle), ni sur des genres littéraires mais introduit également une hiérarchie de la production littéraire. Littérature jeunesse ou de grande diffusion se trouvent donc dans une certaine mesure disqualifiées. La littérature « sérieuse » recouvre très fréquemment les romans du XIX^e siècle, et en cela les enquêtés rejoignent les comportements de lectures d'adolescents mis au jour par d'autres enquêtes sociologiques ou didactiques⁷¹ : Hugo, Flaubert, Zola, Balzac sont les auteurs emblématiques de la figure du « classique ».

En cela, leurs discours montrent qu'ils adhèrent à la définition scolaire de « l'excellence littéraire » qui contribue à « la reproduction de l'habitus littéraire, condition préalable de la reproduction du capital littéraire, détenu, d'une part, par les agents du système scolaire et, d'autre part, par les classes socialement et culturellement privilégiées »⁷². La définition de la littérature classique – et même l'idée qu'il existe une

70. Avec la lecture, par exemple, de *Qu'est-ce que la littérature ?* de Proust

71. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999 ; Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL, « Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école », in *Actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes le 11 mars 1998*, CRDP, Grenoble, 1999 ; François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989

72. Louis PINTO, « Épreuves et prouesses de l'esprit littéraire » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 45-64, p. 46

littérature classique, et qu'elle est par nature autre chose, voire meilleure que d'autres productions littéraires – que présentent les enquêtés est donc en adéquation avec celle véhiculée par l'école⁷³, que ce soit par le corpus scolaire, qui évolue lentement et non sans résistances mais également la façon de l'aborder. Ainsi, l'élève est dans ses productions scolaires sur la littérature « tacitement sommé de manifester qu'il aime éprouver les bonheurs secrets de la lecture, sait s'abandonner au rêve, mais avec mesure et tout en proclamant que l'imagination est indispensable à la connaissance du réel »⁷⁴. Si les classiques sont des lectures « sérieuses », il n'en faut donc pas conclure qu'elles sont « laborieuses » – et nous avons vu plus haut comment, si les textes abordés et la façon de les aborder étaient reliés à l'école, l'aspect scolaire en était sensiblement gommé. Il y a donc ici acceptation de la double tautologie soulignée par E. Fraisse qui veut que les classiques sont ce qu'on étudie en classe et qu'on les y étudie parce que ce sont des classiques, mais aussi que « le chef d'œuvre se signale par son universalité et sa pérennité, deux propriétés qui en retour le constituent et le désignent en tant que tel. »⁷⁵ : les classiques sont ainsi pour les enquêtés des « valeurs sûres » vers lesquelles s'orienter en laissant derrière eux ou de côté leurs lectures enfantines.

Des auteurs de transition

La façon dont les enquêtés commencent à lire ces œuvres n'est pas la même pour tous : les prescriptions, l'âge, mais également la facilité à entrer dans ce domaine de la littérature varie. Ce qui transparaît tout de même le plus communément est l'idée d'une transition progressive – avec parfois une cohabitation, qui peut ne jamais avoir cessé – de la littérature jeunesse ou de grande diffusion à la littérature classique. Un certain nombre d'auteurs étudiés dans le cadre scolaire mais que les enquêtés ont lu en dehors, comme Vian, Stendhal ou Balzac, peuvent être considérés comme des auteurs de « transition » entre une lecture de littérature jeunesse (qui semble diminuer au lycée) et une lecture considérée comme plus « sérieuse ». Consacrés scolairement, ils permettent au jeune lecteur de s'aventurer dans la lecture des classiques sans prendre trop de risques d'être déçu (notamment parce que le format du roman, plus largement plébiscité, est en continuité avec les lectures jeunesse). Zola par exemple est un auteur qui apparaît comme un auteur de transition entre deux types de littérature : souvent lu pour les cours, il plaît aux enquêtés qui le lisent pour la première fois à cette occasion (tout en ayant peut-être entendu parler par ailleurs) parce qu'il répond à leurs attentes en terme de facilité de lecture et d'intérêt des intrigues (particulièrement *Au bonheur des dames*) :

« En plus les livres que j'aime vraiment j'arrive pas à les finir. Y'a des livres t'as pas envie. Zola, *Au bonheur des Dames* t'as pas envie de savoir qu'elle redescend à la fin, non, c'est bon j'arrête là (rires) »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

« Zola, tu vois... *Au bonheur des dames* ça je l'ai lu de moi-même, en Troisième ou en Seconde je sais plus, et j'avais beaucoup aimé. Mais pour moi c'est pas un Zola. Je pense que c'est le seul Zola qui se termine bien finalement. Y'a une fin heureuse, elle épouse le grand patron, c'est pas du tout un Zola comme *La Débâcle*, *La Terre*...

73. Et confirmée par d'autres instances (critique, édition...) que Viala nomme des « appareils de classicisation » (Alain VIALA, "Qu'est-ce qu'un classique ?" in *Littératures classiques*, 1993, p. 23

74. idem, p. 55

75. Emmanuel FRAISSE, "Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau" in *Le français aujourd'hui*, 2011, 172, p. 11–24, p. 15. Nous verrons toutefois dans la troisième partie de ce travail que les enquêtés peuvent s'interroger sur cette définition du « classique » et sur son lien avec la valeur d'une œuvre, en mettant à distance celle de l'institution scolaire (mais sans pour autant la rejeter).

Mais là je m'étais dit, tiens c'est pas mal. Ensuite l'école m'a fait découvrir pas mal d'auteur, Maupassant c'est un auteur que j'ai découvert à l'école, mais après presque toute ses nouvelles je les ai lues parce que j'avais adoré, j'ai enchaîné dessus. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Et également à leurs attentes en termes d'intérêt pour certains thèmes :

« Et après en fait c'est bête à dire les Zola j'aimais bien, mais plus par l'atmosphère que ça décrivait, la société que ça décrivait, mais la c'était plus mon gout pour l'histoire. Parce que pour le coup en Première nos profs en histoire faisait pas mal de lien avec la littérature, ça m'avait donné envie pour le coup d'allée lire des livres littéraires, de littérature. »

Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

Cela les pousse à se tourner vers d'autres œuvres de l'auteur, puis, éventuellement, vers des auteurs qui leur semblent proches dans l'histoire littéraire ou le courant stylistique, à l'image de Constance :

« [...] j'avais commencé à lire Zola à ce moment-là [à l'occasion d'une recherche scolaire à la fin du collège] et quand tu commences à lire Zola tu commences à lire parfois du Balzac, du Stendhal [elle a un ton faussement grandiloquent] [...]... »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

On peut toutefois rappeler⁷⁶ que pour certains enquêtés les classiques de la littérature française ont très tôt fait partie de leur paysage lectoral : les auteurs en question (les enquêtés évoquent surtout Hugo et Dumas, des auteurs dont les œuvres ont été adaptées pour la jeunesse au-delà du domaine littéraire et des versions abrégées et/ou illustrées, avec des dessins animés par exemple) sont ainsi intégrés dans l'ensemble des lectures parfois avant même l'entrée au collège qui va accentuer leur dimension de littérature consacrée. Victor se souvient avoir lu Dumas et Hugo très jeune – tout en soulignant sa compréhension limitée des œuvres, autant que le pouvoir de « fascination » qu'elles ont pu exercer sur le jeune lecteur qu'il était :

« *Les trois mousquetaires* je l'ai lu quand j'avais genre huit ans, donc assez tôt, et *Notre dame de Paris* quand j'avais genre douze ans, assez tôt aussi. Bon j'ai rien capté j'avoue, bon j'étais pris par le truc et j'étais fasciné, je pouvais plus m'arrêter, j'étais fasciné par le fait que tu comprennes pas tout mais que tu veuilles y revenir. *Notre Dame* pareil, et *Cyrano* aussi je trouvais ça dingue, je faisais déjà des scènes en CM2, la pièce j'ai dû la lire quand j'avais dix ans. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

Adélaïde se souvient, elle, avoir lu Hugo « au CM1 », une expérience qui a marqué ses premiers pas dans la lecture de « littérature » – à souligner, la mise en avant d'une démarche indépendante avec l'achat personnel de l'ouvrage :

« [>Question] : Des auteurs classiques ?

[>Réponse] : Les romantiques tout ça, j'en ai lu pas mal. Ah oui, oui oui quand j'étais en CM1 je m'étais acheté avec mon argent de poche, l'intégrale des *Misérables* et je les avais lu. C'était un peu ma première expérience de littérature par moi-même où j'ai cherché la littérature. D'ailleurs j'en ai pas beaucoup de souvenirs. Mais bon c'était sympathique. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

76. Voir chapitre 3, partie II

On se souvient également d'Amandine, dont la mère était très attachée à l'idée que sa fille lise de la littérature classique plutôt que des ouvrages pour la jeunesse⁷⁷. La jeune femme se souvient donc avoir lu très tôt des auteurs du répertoire classique, ce qu'elle relie à l'influence de sa mère mais tout en soulignant son goût pour ces lectures :

« [**>Question**] : Ben justement, tu peux me parler de ce que tu lisais avant ? Les classiques tu en as lu tôt ?

[**>Réponse**] : Ouais... Ben j'ai lu une petite édition de Villon, et c'était un cadeau pour mes neuf ans, donc j'ai commencé vraiment vraiment tôt... et j'aimais ça en fait ! [...] Ouais beaucoup de Victor Hugo puisque c'est l'auteur préféré de ma mère donc bon... J'en ai lu beaucoup... Elle a voulu me faire lire *Eugénie Grandet* de Balzac et j'ai PAS DU TOUT accroché... Et j'ai jamais réessayé de le lire... Et j'ai beaucoup aimé Alexandre Dumas je pense que tous les enfants font ça mais... *Les Trois Mousquetaires*, *La Duchesse de Solesburg* j'ai vraiment aimé... Après y'a eu... Anatole France que j'ai adoré... Bon *Le grand Meaulnes* mais tout le monde l'a lu... Euh... Ouais Anatole France j'ai vraiment aimé. Et j'ai lu *Les dieux ont soif*, en Troisième je crois. J'ai vraiment aimé... c'était super bien. Euh...

[**>Question**] : C'était quelque chose que tu avais découvert par toi-même ? que t'avais pris à la librairie ?

[**>Réponse**] : Ouais j'avais regardé... Je sais plus comment je suis tombée dessus en fait, je sais plus du tout. Mais j'ai adoré ça. Après... J'ai lu beaucoup beaucoup Anouilh, parce que j'ai vraiment accroché avec une pièce, *Léocadia*. Et après du coup ça a commencé à s'élargir un peu... Bon, Maupassant... Et oui... j'ai beaucoup aimé les tragédies aussi. J'ai commencé à lire Racine... je devais avoir neuf ou dix ans aussi. Et j'ai commencé à les lire parce que je trouvais que c'était beau, et puis ça me parlait j'aimais bien. Et j'aimais bien les lire à voix haute. Y'avait beaucoup de choses que j'aimais beaucoup lire à voix haute quand j'étais toute seule. Et sinon... Y'a eu ma période Vigny... Ah oui y'a eu *La princesse de Babylone* de Voltaire qui a été un truc que j'ai vraiment adoré... Et puis oui, ben Marivaux j'ai commencé à le lire vite aussi. Mais après y'a plein de choses que j'ai lu mais je m'en souviens plus vraiment... Enfin si je retombais sur le bouquin je m'en souviendrais mais (tout le temps d'avant elle a regardé dans sa bibliothèque)... »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

Mais l'approche précoce des classiques expérimentée par Amandine – à la fois sollicitée par sa mère mais soulignant son autonomie, dans ses choix comme dans l'acte de lecture (à voix haute, pour elle-même) – n'est pas la règle chez les enquêtés. La plupart se sont familiarisés petit à petit avec ces auteurs au cours du collège voire du lycée (ils situent ce moment soit en terme d'âge, autour de treize quatorze ans, soit en terme de niveau scolaire, autour de la Quatrième-Troisième), par le biais de prescriptions scolaires ou de sollicitations familiales, les deux étant bien souvent imbriquées.

Lire des classiques : une progression

Les enquêtés décrivent cette période comme une « transition » entre des lectures de jeunesse et des lectures plus sérieuses : la lecture de littérature classique (pas uniquement française d'ailleurs, les auteurs étrangers ont également leur place dans ce discours) s'apparente à l'accès à un nouvel « âge » de lecteur. B. Lahire repère ainsi cette analogie entre l'idée de l'élévation culturelle et celle du processus de vieillissement dans la façon dont les adolescents rapportent leurs pratiques culturelles : « grandir,

77. Voir chapitre 3, partie II

c'est aussi abandonner des goûts ou des pratiques »⁷⁸. Pour la plupart des enquêtés, cette transition semble s'être faite de façon plutôt tranquille : ils retracent un cheminement où, si les difficultés de lecture ne sont pas absentes (avec des ouvrages non terminés, comme *La faute de l'Abbé Mouret* pour Adèle), le passage à une littérature patrimoniale est envisagé comme une continuité logique dans leur trajectoire de lecteur. Il ne s'agit pas pour eux d'abandonner définitivement tout autre type de littérature, mais de passer à une étape supérieure dans leur carrière de lecteur, qui doit leur permettre non seulement d'accéder à une nouvelle forme de plaisir lectoral mais également – et ce n'est pas sans lien – d'acquérir une culture générale littéraire. C'est ce que décrit Coralie à la suite de l'extrait cité ci-dessus :

« [>Question] : Parce que tu te disais du coup.. c'est bien que j'ai lu cet auteur parce qu'il est...que c'est un grand auteur...

[>Réponse] : Oui peut être que y'avait un petit peu un esprit de collection. Tu vois, le fait de pouvoir le cocher dans un petit coin de ma tête, ça je connais un peu, ça j'ai lu.. Mais c'était avant tout pour le plaisir, parce que même quelque chose que j'aimais pas particulièrement je prenais plaisir à découvrir un style que je connaissais pas, une époque que je connaissais pas...⁷⁹ »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

Les jeunes lecteurs replacent donc les premières lectures de classiques dans une progression, qui peut être perçue comme une cohabitation de différentes lectures, celle de la jeunesse et celle de l'âge adulte :

« Et après j'ai eu, à partir de Troisième Quatrième j'ai découvert Camus et Vian, que j'ai vraiment adoré, surtout Vian au début, et c'est vraiment ça qui a fait la transition vers une autre littérature, même si elle cohabitait avec tous mes bouquins de fantastique. J'ai commencé à m'intéresser à la littérature classique, littérature contemporaine un peu... Et vraiment Vian j'ai adoré. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Ils trouvent alors l'occasion d'éprouver leurs goûts – et leurs dégoûts – pour différents auteurs : ils s'essayaient à certains auteurs inconnus tout en gardant la possibilité de lire des ouvrages de domaines qu'ils connaissent mieux, comme la Science-Fiction ou la *Fantasy* par exemple :

« [>Question] : Et du coup tu lisais un peu des trucs jeunesse... la littérature plus ... c'est venu à partir de quand ?

[>Réponse] : Avec le cours de français en Troisième... Je lisais beaucoup de littérature jeunesse. *Le Seigneur des anneaux*, le premier est sorti au ciné en 2001, bon j'étais encore toute petite à l'époque mais ... c'était la grande période *Seigneur des anneaux*

78. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, p. 506

79. L'importance d'acquérir une culture littéraire a été également soulignée par Emmanuelle :

« [>Question] : Et en Première, tu as beaucoup lu ?

[>Réponse] : Ah oui, alors ça c'est l'année où j'ai le plus lu, la Première. Parce qu'en fait...C'est un peu bête mais j'ai découvert des amis qui étaient beaucoup plus cultivés que moi, et je me suis sentie très très inférieure et je me suis dit il faut que je rattrape tout mon retard donc je me suis fait une liste, je me rappelle avoir cherché sur Internet les livres les plus, enfin chais pas, les grands classiques, quelque chose comme ça, je m'étais fait une très très grande liste, j'étais allée chez les bouquinistes, j'avais tout acheté et après j'avais tout lu. Je me rappelle avoir fait ça parce que je me sentais vraiment inférieure à côté de mes amis. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

je me souviens en Sixième on avait un remplaçant en cours de maths qui était pas particulièrement passionnant et qui de toute façon disait si vous voulez pas suivre vous suivez pas et moi j'avais des bons résultats donc j'avais le droit de lire au fond, et je lisais ça et quand il a vu il m'a dit c'est trop bien et on a parlé de ça. Donc par exemple j'ai lu Tolkien version Jeunesse en Sixième, mais pour moi c'est déjà de la littérature adulte entre guillemets. J'ai lu beaucoup de *Fantasy* à l'époque aussi, jeunesse puis petit à petit, l'âge aidant plus adulte, plus adolescente. C'était vraiment un parallèle, enfin ça s'est fait progressivement, je t'ai dit en Cinquième et Quatrième j'essayais de lire Baudelaire, ça a pas fonctionné. C'était l'époque où ma sœur lisait Rimbaud. Ouais ça s'est fait en parallèle. Y'avait un truc c'était une réécriture de *l'Odyssée* en quatre tomes. Que j'avais acheté...au début c'était parce que la couverture me plaisait bien et en fait je me suis dit oh c'est pas mal et après je suis revenue vers *l'Odyssée* d'Homère et je me suis dit ah c'est quand même mieux Homère. Ça s'est fait petit à petit. Ça dépendait aussi des rayons dans lesquels de trainais à la bibliothèque. Je trainais dans des rayons je me disais ah ça j'ai déjà lu, ça ça m'intéresse pas... je passais à un autre rayon... »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

L'idée d'une progression – aidée par l'école comme pour Coralie – se traduit aussi dans le discours de Jean :

« Pas mal d'aventure, de la *Fantasy*, science-fiction pour la jeunesse, des trucs comme ça. Ou alors des classiques en collection jeunesse forcément, et après ça a glissé vers des classiques tout court en édition textes intégral.

[>Question] : Vers quel âge ?

[>Réponse] : Je sais pas ! J'aurais beaucoup de mal à te dire exactement comment ça s'est passé... après c'est sûr que là... l'école le collège le lycée puis les études m'ont beaucoup aidé à ouvrir ma lecture. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

Le rôle de l'école comme guide – et ainsi la reconnaissance de son statut d'institution validant certaines productions littéraires – est ici encore souligné. De même, lorsqu'ils expriment des goûts n'allant pas dans ce sens, les enquêtés soulignent qu'ils sont bien conscients du décalage avec une définition scolaire et légitime de la littérature. Lola reste ainsi attachée aux « histoires d'amour » et au fantastique, des goûts dont elle souligne qu'ils ne sont pas forcément en adéquation avec les attendus scolaires, a fortiori lorsque l'on choisit une voie littéraire :

« Du coup je pense que je garde un petit peu cette... affection pour les histoires surnaturelles, et globalement les histoires d'amour, parce que [chuchote] j'aime bien, mais aussi les livres un peu sans prétention... C'est à la fois bien mais aussi un peu une tare quand on fait des études de lettres, parce que... on attend quand même plus de connaissance au niveau des classiques... Et je sais que... par exemple mon copain il a lu quand il était petit... il lisait des classiques. Il faisait que ça parce que bon chez lui ils avaient pas de jeux et tout, c'est un peu triste je trouve (rires), mais... visiblement ça lui a convenu... Et voilà. »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Daphné fait également part de sa réticence envers les « classiques classiques » (apparemment des auteurs de littérature française classique redondants dans les prescriptions scolaires, du collège à la classe prépa : ici, Flaubert et Zola), qu'elle juge en inadéquation avec le choix de suivre un cursus littéraire :

« Des livres pour enfants c'est passé aux livres types folio jeunesse puis très vite des livres pour adultes entre guillemets... des onze douze ans je suis passée au folios classiques. Mais j'ai jamais été classiques classiques, bien qu'ayant fait une hypokhâgne et des études littéraires j'ai genre jamais lu de Flaubert ou de Zola, c'est mal je sais (rires)! »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

De la littérature jeunesse à la littérature classique : la transition difficile de Tiphaine

Tiphaine, elle, regrette a posteriori de ne pas avoir réussi à s'investir davantage dans la lecture de ces auteurs consacrés. Contrairement à d'autres enquêtés pour qui la transition s'est faite facilement, Tiphaine se souvient avoir eu du mal à quitter la littérature jeunesse, et n'avoir pas lu beaucoup de classiques en dehors des prescriptions scolaires avant la classe préparatoire, ce qu'elle ressentira à son entrée en hypokhâgne (« Ça m'emmerdait un peu parfois de pas avoir ces références extras... enfin à la fois classiques et à la fois plus poussées dans les cours... »). Elle n'est pas la seule à avoir l'impression d'un manque de culture littéraire à son entrée en CPGE (parce que d'autres enquêtés ont peu lu de classiques hors des prescriptions scolaires, mais aussi parce que même ceux qui en ont lu ont pu en faire l'expérience), mais elle évoque en entretien l'origine de sa réticence à aborder les classiques : elle se souvient avoir pensé qu'elle n'avait en quelque sorte pas le niveau suffisant pour aborder de tels auteurs.

« [>Question] : Et c'était quels auteurs ça [que tu ne lisais pas] ?

[>Réponse] : Plutôt... tout le XIX^e siècle et voilà... Moi j'avais vraiment un rejet total des grands classiques quoi, Flaubert Zola Balzac j'étais vraiment... 'fin... j'y arrivais pas quoi ! Et puis après... plus les... Justement Claude Simon, tout le nouveau roman, Sarraute, Robbe Grillet, j'y étais pas du tout : clairement c'était encore pas mon truc ! Moi j'étais encore dans l'intermédiaire... Par exemple j'aimais bien Le Clézio, c'était pas du tout un classique mais dans ma tête c'était pas de la littérature pour enfant ! J'ai vraiment eu du mal en passant au lycée à passer le pas, et... c'est pour ça que j'ai pas lu beaucoup de classiques non plus je pense. Et du coup ben voilà y'avait vraiment les références universitaires, tu sais, classiques, le XIX^e, le XX^e et puis... »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

D'un côté les « classiques classiques » dont parle Daphné citée plus haut, et d'un autre le nouveau roman, littérature consacrée dont le style s'éloigne davantage des lectures jeunesse auxquelles elle est attachée : ces deux figures littéraires semblent inatteignables à la jeune lectrice qui se dirige donc vers une production plus contemporaine qui pourrait lui permettre d'atténuer l'écart qu'elle perçoit entre ses habitudes de lectures enfantines et ce vers quoi elle pense devoir se diriger au lycée :

« Euh.. pff.. disons que... depuis j'ai eu beaucoup de mal à faire la transition... enfin quand j'étais petite je lisais vraiment énormément et j'ai eu beaucoup de mal à passer de la littérature jeunesse à la littérature... en fait j'avais l'impression qu'entre la littérature jeunesse et les classiques y'avait rien quoi. Et je pensais que j'y arriverais jamais et que je resterai bloquée toute ma vie à lire... tu vois

Marie Aude Murail par exemple! C'était une auteur que j'aimais vraiment et je me disais que j'aurai jamais rien d'aussi bien et.. finalement, l'avantage de la prépa c'est que ça m'a forcée à lire beaucoup de choses.... euh... que j'ai aussi... en tout cas ce qui est sûr c'est que avant je lisais pas de classiques de moi-même maintenant j'en lis... »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

Tiphaine, qui a pourtant été dès sa petite enfance initiée à la lecture et pour qui cette activité a pris une grande importance dans ses loisirs, a donc du mal à s'approprier la littérature classique, qu'elle estime être trop éloignée de ses capacités de lectrice adolescente mais aussi de ses goûts (comment trouver aussi bien que Marie-Aude Murail?).

Cette vision d'une transition d'un type de lecture à un autre comme d'une progression révèle ainsi la façon dont les enquêtés construisent un rapport à la culture, et plus spécifiquement à la littérature, comme un ensemble de biens hiérarchisés dans lesquels il s'agit de s'orienter et de progresser⁸⁰. Ainsi, lire de la littérature légitime c'est devenir un meilleur lecteur – plus critique, plus compétent : « lorsque l'abandon des goûts et pratiques concerne des genres moins légitimes (films comiques ou films d'action, rap, technos, karaoké, parc d'attractions, etc.), une forte association s'établit entre cet état antérieur de soi "moins évolué" et ces produits culturels "moins complexes", "moins subtils", etc. »⁸¹. Pour des adolescents issus des milieux favorisés et cultivés, le renoncement se fait envers des lectures considérées comme moins « sérieuses » et scolairement valables, soulignant également ici un investissement grandissant dans le jeu scolaire. Il y a en effet à travers la reconnaissance de ces hiérarchies, reconnaissance de la valeur des jugements de l'institution scolaire en termes de biens culturels, surtout parce que ceux-ci apparaissent redondants par rapport à ceux déjà transmis par leur milieu familial : les adolescents des milieux supérieurs sont les plus lecteurs de romans, mais également de romans classiques⁸². Le cadre scolaire vient ainsi confirmer tout en les transmettant des valeurs en adéquation avec celles qui sont hors de cadre scolaire, les deux se mêlant. Ainsi, la logique des préférences, de plaisir d'apprendre et des aptitudes « naturelles » envers les disciplines littéraires guident les stratégies d'orientation et de scolarisation, notamment au lycée.

III UN INVESTISSEMENT GUIDÉ PAR DES GOÛTS ET UNE STRATÉGIE D'ORIENTATION

L'orientation dans une voie littéraire s'est faite pour une grande majorité des enquêtés dès le lycée : 41 d'entre eux passent un baccalauréat littéraire, 5 un baccalauréat économique et social, 2 un baccalauréat scientifique⁸³. Parmi les premiers, 5 ont changé de filière à leur entrée en Première : Liên, Victor, Yohan (qui redouble à cette occasion

80. Accompagnant ces lectures et nouvelles façons de lire de la littérature, les lectures dans d'autres disciplines relèvent également de cette logique. Là encore, c'est le « plaisir » et la « découverte » qui sont mis en rapport avec ces lectures, d'essais de Philosophie pour Nathanaël, de biographies historiques pour Rosalie par exemple.

81. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, p. 506

82. François de SINGLY, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989, p. 80

83. Surreprésentation des Littéraires dans l'enquête

sa Première) et Martial passent de S à L, et Margaux de ES à L. Il y a donc quelques hésitations dans l'orientation au lycée, à relativiser toutefois : elles concernent les filières L, S ou ES, mais en aucun cas une hésitation entre bac technologique ou général. L'orientation en littéraire au lycée n'est pas forcément un choix facile pour les enquêtés : outre le fait qu'ils sont parfois indécis quant à leur avenir étudiant et/ou professionnel, ils ont également en tête l'image négative associée à la filière littéraire. Il est d'ailleurs intéressant de considérer ce choix en regard de celui qu'ils ont fait d'entrer ensuite en classe préparatoire, souvent pour « ne pas se fermer de porte », alors qu'un défaut supposé de la filière littéraire est justement d'avoir cette conséquence. Bien entendu, ce choix d'orientation – comme ceux qui suivront – n'est pas fait « par hasard » et, même s'il est un moment de construction individuelle, il n'est pas fait déconnecté de toute influence : les parents notamment y jouent un rôle important. Les choix scolaires, modélisés de façons diverses en sociologie⁸⁴, laissant plus ou moins de place aux logiques individuelles, ne peuvent être pensés comme résultant d'une décision indépendante. A. Van Zanten rappelle que les « choix » participent de l'intégration dans un groupe social, d'une « construction identitaire »⁸⁵ et sont influencés tant par d'autres personnes et les « ressources symboliques matérielles ou symboliques qu'elles mettent à notre disposition » que par des « opportunités et [...] contraintes extérieures qui échappent en partie à notre contrôle »⁸⁶. Ces choix sont également le fruit de dispositions socialement acquises, et donc, socialement différenciées. Elle précise toutefois que les choix scolaires sont cependant spécifiques, en ce que les choix scolaires engagent non seulement les enfants, mais aussi les parents et plus largement la société, d'autant que ce sont des choix à long terme et qui engagent l'individu dans la durée. Enfin, ces choix « font l'objet [...] d'un cadrage fort par la puissance publique »⁸⁷. Il s'agit donc ici donc reconstruire le processus d'orientation après la classe de seconde en restituant les contraintes subies mais surtout les ressources mobilisées par les enquêtés, tout en mettant l'accent sur la place qu'ils donnent à la lecture et à la culture littéraire dans la reconstruction de ce processus.

1 Mauvaise image de la filière Littéraire : évitements et compromis

Les enquêtés, lycéens d'alors, semblent avoir été bien conscients des hiérarchies entre filières : ce sont des « "consommateurs" informés de la valeur des produits proposés »⁸⁸. Cette image a poussé certains enquêtés à s'orienter vers d'autres filières, parfois sous l'influence de parents inquiets des débouchés possibles après une filière littéraire. Si ces processus de choix d'orientations peuvent donner lieu à des conflits entre parents et enfants, ils s'effectuent plus par la discussion et la négociation que par la contrainte⁸⁹. Pour Mélanie, qui avait une préférence pour les matières littéraires, le discours des parents l'emporte, d'autant qu'elle se souvient qu'elle n'était pas non plus très sûre de ce qu'elle voulait faire par la suite :

« J'ai fait un bac S, [...] j'ai toujours été plus attirée par les études littéraires que par les études scientifiques, mais mes parents estimaient que c'était une porte ouverte à beaucoup plus de choses, et comme c'est vrai que j'avais pas non plus... Je savais que je voulais faire quelque chose de littéraire mais j'avais pas non plus d'idée très

84. Blanchard et remblière

85. Agnès VAN ZANTEN, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Presses Universitaires de France, Paris, 2009, p. 2

86. idem, p. 3

87. idem, p. 6

88. François DUBET, *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991, p. 202

89. On retrouve là un « style éducatif » déjà esquissé en rapport avec les incitations à la lecture (voir chapitre 4, partie II)

précise, comme ils savent que je suis un peu changeant ils se sont dit bon d'ici qu'elle veuille faire médecine 2 mois avant le bac on est pas à l'abri (rires)... du coup j'ai fait un bac S, sur le coup ça a été un choix un peu difficile de mon côté, et en même temps a posteriori je le regrette pas du tout. Ça m'a donné des méthodes de travail que j'aurai pas forcément eu en L ou d'avoir accès à des choses qui m'auraient manqué en L, donc je regrette pas même si ça a été plus ou moins laborieux. Voilà, donc j'ai eu un bac S et si tu veux moi philo et lettres c'était des choses que j'aimais beaucoup de mon côté mais que j'avais quand même très peu approfondi dans le cursus scolaire. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

On voit transparaître dans ce discours l'opposition entre filière littéraire et filière scientifique, cette dernière étant perçue comme la filière d'excellence ; les « méthodes de travail » que la jeune femme dit avoir acquis sont par ailleurs un argument récurrent pour se diriger ensuite vers la classe préparatoire plutôt que vers l'université, j'y reviendrai. D'autres trouvent un compromis avec leurs parents réticents à une orientation en L, comme Margaux, qui passera finalement en Terminale L :

« Mais après en Seconde je me suis rendue compte que ça m'intéressait pas tant que ça et que au contraire j'aimais bien le français alors que j'avais une prof pas terrible mais voilà j'aimais bien. J'en ai parlé avec mes parents mais pour eux c'était clairement la voie de garage la L, en mode "non mais si tu fais L tu seras chômeuse ou prof de français !" et du coup j'ai un peu bataillé avec eux pendant toute la seconde pour ne pas faire S. Un peu compliqué... et du coup ES c'était un peu un compromis. »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

Ou comme Caroline, qui restera, elle, en filière ES :

« J'ai fait ES sur un coup d'énervement après la célèbre dispute qu'on a sûrement tous eu avec nos parents, genre "il faut que tu fasses S", moi "je veux faire L", "mais t'auras pas de boulot"... Donc j'ai fait ES, en me disant, "why not", en me disant "c'est la solution", là on m'a dit "bravo tu vas chez les paumés, ceux qui savent rien faire". Sauf que je me suis retrouvée avec beaucoup de chance dans une classe de ES excellente parce que y'avait section inter, section euro et d'autres qui étaient quand même très bons. On était tous venus en ES par choix, même si c'était un choix par défaut, le premier cours d'économie m'a ouvert les yeux, je me suis dit c'est génial. »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

L'encadrement parental des choix scolaire se rapproche ici de celle de « l'encerclement » décrite par A. Van Zanten pour les parents des classes moyennes et supérieures : il s'agit ici d'éviter un déclassement et de « créer et maintenir des barrières de protection »⁹⁰ afin de maintenir un certain entre soi. S'il s'agit ici du choix d'une filière et non de celui d'un établissement, la logique est similaire : il faut éviter que l'enfant ne se retrouve dans un milieu qui soit défavorable à ses apprentissages scolaires (et à sa poursuite d'études) mais aussi sociaux (la voie littéraire étant considérée comme celle des « chômeurs » ou des « paumés »).

90. Agnes VAN ZANTEN, "Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants" in *Informations sociales*, 2009, p. 80-87, p. 81

Pour les autres qui poursuivent dans une filière S (Adélaïde et Lola) ou ES (Timothé, Léa et Rosalie), les parents semblent être moins intervenus, l'orientation dans ces filières n'étant pas décrite comme résultant d'une négociation mais étant restitué comme un choix individuel – ce qui permet du moins de constater l'intégration des hiérarchies entre les filières scolaires par ces bons élèves. Pour Adélaïde, le choix de la filière scientifique est le choix de l'excellence (tout comme le choix de la classe préparatoire littéraire par la suite, en intégrant une nouvelle donnée, celle de ses notes « exécrables » dans les matières scientifiques), influencé tout de même par les discours et les modèles familiaux :

« Entre le moment où je voulais faire [comme] Champollion, j'ai voulu faire ingénieure automobile, mon grand-père me poussait vraiment à être ingénieur il disait c'est la voie royale et mon cousin sort de Polytechnique, je rêvais de faire comme lui, d'aller en prépa à Louis le Grand, c'était mon modèle, je voulais faire comme lui, j'ai fait S... D'ailleurs j'aimais bien les maths, la physique, j'aime bien la logique tout ça. Mais bon c'était pas ma vie de faire des maths. J'aimais surtout la physique d'ailleurs par rapport aux maths, c'était plus magique... Ensuite je suis allée en S, mais je me suis rendue compte que ça marchait pas du tout les maths et les sciences en général, et que j'avais des notes assez exécrables en général, et à la fois les Lettres je m'en sortais bien, j'ai eu quatorze en Français au bac, à l'oral et à l'écrit. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Lola (bac S) ne voulait, elle pas faire « un bac que en lettres », ce qui rejoint la préoccupation de Timothée (bac ES) de trouver un « équilibre » en souhaitant « continuer un peu avec les mathématiques et la bio » et de « garder des portes ouvertes ». Léa et Rosalie, qui s'orientent en ES, revendiquent un choix lié à la nature des savoirs enseignés (en plus de l'image « classe poubelle » de la filière littéraire, pour Rosalie : « Et puis L c'était aussi un peu la classe poubelle... tous mes amis y sont allés en fait mais je savais que c'était de parfaits glandeurs et effectivement (rires), ils ont rien foutu ») : il s'agit pour elles de rester en lien avec la « réalité », alors que la filière littéraire en serait davantage déconnectée⁹¹.

« Parce que... en ES c'était tout le temps tout le temps beaucoup plus ancré [que ce qu'elle a appris en CPGE littéraire] et ça... j'aimais beaucoup parce que je comprenais mieux ce qui se passait.. enfin dans toutes les matières, que ce soit en Espagnol, en anglais, en SES, c'était toujours en rapport avec la société... »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

« Ça paraît con, mais je considérais que... ça va faire hyper pompeux mais tant pis pas grave... en tant que citoyenne (rires) , je pense que par rapport au droit de vote, et par rapport... j'avais envie de comprendre un peu comment fonctionnait le monde, l'actualité, la presse, et j'avais conscience que l'économie, l'argent, la politique et le social en règle générale c'est un peu la base de tout ça. Et que tout ce que j'ai appris en économie j'avais la certitude et je me rends compte maintenant que j'en sais pas encore suffisamment du tout, ça donnait les clés pour comprendre ce qui se passait et éviter de se faire manipuler, comprendre les sous-entendus et simplement comprendre quand on m'expliquait quelque chose par rapport aux infos et les grands mécanismes dont tout dépend en fait. Et comme je savais que de toute manière je

91. On retrouve la même idée dans l'opposition entre les filières scientifiques et économiques des CPGE dans *La fabrique d'une jeunesse dominante* de de M. Darmon : les étudiants des CPGE économiques définissent leur formation en contraste avec celle des scientifiques, la leur étant vue comme ouverture au monde et aux connaissances. Ces oppositions font ainsi apparaître « le principe de division séculier / régulier qui structure les représentations et les étiquetages qui opposent prépas scientifiques et économiques » et plus largement, qui distingue – et hiérarchise – les différents domaines de formation mais aussi professionnels.

voulais faire du littéraire, et que j'avais pris conscience de cette espèce de bulle dans laquelle on avait tendance à se renfermer, je voulais éviter de vivre en dehors de la réalité, parce que je percevais ça comme le monde de mes rêves et en même temps comme un petit danger parce que j'avais pas envie de vivre uniquement là-dedans en fait. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

L'orientation vers une autre filière que la filière littéraire est ainsi le fruit de raisonnements divers : éviter une filière dévalorisée malgré un intérêt pour les disciplines littéraires, choisir une filière d'excellence, exprimer des préférences disciplinaires, trouver un compromis avec les parents... Pour ces sept enquêtés qui poursuivent jusqu'au baccalauréat dans la filière choisie, un des arguments est également (sauf pour Rosalie qui dit avoir su dès ce moment-là vouloir « faire du littéraire ») l'indécision quant à leur avenir scolaire : n'oublions pas que les choix sont restitués ici a posteriori, une fois que tous ont choisi une voie littéraire dans le supérieur. La question qui se posait alors à eux n'était pas « quelle voie est la plus profitable pour entrer en classe préparatoire littéraire ? » – et très peu d'enquêtés se posent en réalité la question en ces termes – mais plutôt « où se situe mon intérêt (stratégique et en termes de goûts) jusqu'au baccalauréat sans faire un choix trop restrictif ? ». Mais qu'en est-il pour ceux qui, à l'issue de la classe de Seconde ou de Première, s'orientent en filière littéraire ?

2 « Faire L » : choix électif ou par défaut ?

Pour ceux qui s'orientent vers une filière L, il s'agit de comprendre ce qui les amène à choisir une filière qui a perdu son statut de filière d'excellence et « n'est plus aujourd'hui [...] qu'au sommet de la hiérarchie "féminine" des sections »⁹². Deux profils se distinguent ici, dont la ligne de partage serait le niveau scolaire : il y a d'un côté ceux qui revendiquent que le choix de la filière littéraire était un « vrai » choix, guidé par leurs intérêts, leur attrait pour la lecture, les projets futurs (scolaires ou professionnels) alors qu'ils auraient pu s'orienter vers une filière S plus valorisée, et d'un autre ceux pour qui il s'agit là d'un choix « par défaut », leurs résultats dans les matières scientifiques ne leur permettant pas de poursuivre dans une filière scientifique ou économique. Il est difficile de déterminer exactement ce qu'il en est dans l'un et l'autre cas : pour ceux qui ont été contraints de s'orienter en L, il s'agit souvent d'un choix qui leur « convient » dans le sens où en général ils ont un intérêt pour les disciplines littéraires, ou plus globalement pour la lecture. Pour les autres, s'ils mettent en avant un choix basé sur une préférence, les résultats obtenus dans les différentes matières n'y sont peut-être pas étrangers. Toutefois, n'oublions pas que la majorité des enquêtés sont ici des enquêtées : le choix de la filière littéraire doit également se lire au regard de la persistance – voire de l'accentuation⁹³ – d'une distribution genrée. De fait, M. Duru-Bellat constate que les filles écartent progressivement l'idée d'une orientation en S : « Il semble qu'on ait à faire, en l'occurrence, à ses stratégies actives d'investissement et de choix scolaires, anticipant l'orientation vers une Première S [pour les garçons], alors que d'emblée, le renoncement à cette filière imprégnerait les comportements de choix

92. Bernard CONVERT et Michel PINET, "Les classes terminales et leur public" in *Revue française de sociologie*, 1989, p. 211-234, p. 227

93. Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET, *Allez les filles !*, Seuil, Paris, 1992, p. 36 : « Les garçons progressent plus vite que les filles dans la filière S. Les filles progressent plus vite que les garçons dans la filière littéraire. »

et de travail des filles. »⁹⁴. La répartition dans les différentes filières du baccalauréat général est ainsi plus marquée par des distinctions de genre que de classe sociale⁹⁵.

Aimer les lettres, faire L

La majorité des enquêtés qui passent un baccalauréat L justifient leur choix par leur attrait pour les disciplines enseignées et leur volonté de poursuivre dans une filière littéraire par la suite (ils sont trente en tout, dont quatre de ceux qui se réorientent en fin de Seconde). Différentes raisons – qui ne s'excluent pas les unes et les autres – sont invoquées pour expliquer leur choix d'une filière moins valorisée que d'autres, vers lesquelles on a pu pourtant les pousser au vu de leurs résultats scolaires. Pour certains, ce choix est (re)vécu comme une évidence : avant même le lycée ils étaient sûrs de ne pas s'orienter vers une filière scientifique.

« [>Question] : Tu peux revenir un peu sur le moment où tu t'es dit que tu avais envie de faire des lettres ?

[>Réponse] : Je crois que j'ai jamais voulu faire autre chose, j'ai jamais été très scientifique, et j'ai su depuis petite que je voulais faire un truc dans les lettres et puis j'ai eu de la chance parce qu'avec mes parents ça allait... »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

Ce choix doit être argumenté et défendu, auprès des parents ou des professeurs, en ce qu'il n'est pas perçu comme le choix de l'excellence. Devant ces bons élèves qui « résistent » au parcours d'excellence tel qu'il est aujourd'hui défini à travers la domination des mathématiques comme discipline sélective.

« [>Question] : Euh... (...) Tout à l'heure tu m'as dit que t'avais fait L, à quel moment tu as choisi de...

[>Réponse] : Oh moi dès le collège, c'était très clair, j'aimais ça, je voulais faire ça...

[>Question] : Et tes parents ?

[>Réponse] : Ça a été un peu dur. Un petit peu dur mais bon. Mieux vaut une bonne Terminale L qu'une mauvaise Terminale S. Mon père surtout était là "oui mais, tu pourrais faire quand même tout ce que tu veux avec une Terminale S..." et moi j'étais là mais ça sert à rien, je vais dépérir pendant deux ans à faire des maths, de la physique et de la bio alors que j'aime pas ça... »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

« Alors en fin de Seconde je voulais passer en L, et j'avais des bonnes notes et tout le monde me disait d'aller en S, et j'ai un peu lutté pour expliquer que je savais ... enfin j'ai jamais voulu être médecin même quand j'étais petite, et je savais que ça me servait globalement à rien de faire S, certes j'avais des bonnes notes en chimie, mais ça me faisait profondément chier et que j'étais pas prête à faire neuf heures de chimie par semaine... »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Dans leurs discours, ce qui prime est donc leur attrait pour un champ disciplinaire – auquel vient s'ajouter l'élimination de possibles débouchés professionnels à dominantes scientifiques : sûres que leur future orientation ne se fera pas dans ce domaine,

94. Marie DURU-BELLAT, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002, p. 86

95. Marie DURU-BELLAT et Annick KIEFFER, "Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités" in *Population*, 2008, 63, p. 123-157

elles défendent leur choix en arguant que le cursus scientifique ne leur serait d'aucune utilité, en plus de leur déplaire. Les calculs coûts/bénéfices sont donc partie prenante de la décision. Les résultats peuvent bien entendu également peser dans la balance : en précisant que « mieux vaut une bonne Terminale L qu'une mauvaise Terminale S », Amandine négocie aussi sur le plan des résultats scolaires, anticipant ses difficultés potentielles à s'investir pleinement dans les disciplines scientifiques. Céline se souvient avoir eu les mêmes considérations : elle n'avait pas de mauvais résultats dans ces matières, mais le travail demandé pour obtenir des résultats moins bons que dans les matières littéraires qu'elle appréciait la décourage, d'autant que son père exige d'elle un certain niveau de réussite :

« [**>Question**] : A quel moment tu as choisis de faire L ?

[**>Réponse**] : Alors là, dès le collège ! (rires) Non parce que concrètement... J'avais un niveau en mathématiques... Non, à la fin de la seconde, je pouvais choisir ma filière, c'est à dire que j'avais un niveau en science tout à fait correct... En maths j'étais laborieuse, je pense que si j'avais choisi une filière scientifique j'aurai eu mon bac S option bio, déjà, la plus littéraire des matières scientifiques, et puis en plus j'aurai souffert, parce que ma moyenne de fin de Seconde en maths, c'était 12,5 et c'était laborieux, ça me plaisait pas, et mon père mettait trop la pression. Pour le coup, c'est à la fois rejet de ce que je ressentais de sa part, et puis de fait j'aimais lire. Donc je me voyais pas aller ailleurs qu'en L, donc je peux dire que dès la Cinquième ou Quatrième je savais que je voulais faire un truc littéraire, c'était sûr »

Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

Pour Constance, avoir de bons résultats dans les matières scientifiques est justement le gage d'un choix « libre », à la fois par rapport à l'institution scolaire (elle aurait pu être acceptée en S comme en L) mais également par rapport à son père. Garder un bon niveau dans ces disciplines jusqu'au bout lui permet ainsi de revendiquer un choix basé uniquement sur l'intérêt :

« [**>Question**] : Et après au lycée, t'as fait L, S ?

[**>Réponse**] : L... Ah ouais ! Forcément, j'ALLAIS EN L, c'était...

[**>Question**] : Clair ?

[**>Réponse**] : Ouais. Mais d'ailleurs je me souviens mon père était très déprimé parce que je te dis, lui il a fait ses études de médecine, il voulait absolument avoir ... ma sœur aussi avait fait L, il voulait avoir une fille en S. Mais en fait ce que j'ai fait c'est que je me suis donnée la possibilité d'aller en S, j'avais des bonnes notes en maths, un peu moins en Physique Chimie, j'étais vraiment dégueulasse en Physique Chimie en fait. J'avais des bonnes notes en SVT et en maths, j'aurais pu passer en S, et du coup j'ai bien montré à mon père que c'était un choix et pas par défaut donc du coup...

[**>Question**] : Et là, t'as pas regretté du tout ?

[**>Réponse**] : Ah non, non non. Oh j'aurais jamais pu aller en S ! C'est pas une histoire de bosser ou quoi que ce soit parce que j'ai pas mal bossé au lycée, enfin, je pense que je travaillais.. ouais quand même correctement, donc j'aurais pu... C'était pas la charge de boulot de S qui m'effrayait mais... C'est la S quoi enfin... Ben non, non, non, j'adore les maths, je trouve ça génial, j'aime bien faire des maths, j'aime bien quand j'ai des potes matheux qui m'en parlent, je trouve ça passionnant mais physique chimie SVT pour moi c'est chiant quoi... »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

L'évidence – évoquée sur le mode d'un trait de personnalité intrinsèque « être littéraire » / « ne pas être scientifique » – s'assortit parfois d'un projet professionnel quelque peu défini :

« [>Question] : Ok. Et pourquoi tu as choisi L ?

[>Réponse] : Alors.. ben parce que j'adorais lire en fait, je pense ! quand j'étais petite quand je réfléchissais à mon métier, je me disais, t'adore lire, t'adore les langues... en fait j'ai fait italien dès la Sixième, donc du coup j'adorais les langues, enfin l'Italie c'était ma vie quand j'étais en Sixième. On avait fait aussi deux voyages en Italie, avec des correspondants et tout donc forcément ça m'avait fait plus aimer la langue. Et du coup je me disais t'aimes les langues, t'aimes la lecture donc tu seras traductrice. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

« Ben en fait c'était un plan que j'avais dans ma tête depuis le collège. J'avais décidé que j'irai dans un lycée privé, que je ferai des études littéraires, que j'aurai le bac avec mention, que j'irai dans une bonne prépa, et que la troisième année, je voulais pas les concours, j'irai en licence à Paris et qu'ensuite je ferai un master d'édition à Paris et qu'ensuite je ferai éditrice. Ça c'était clair et net ! »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Mais plus souvent, le projet professionnel reste flou – si ce n'est donc qu'il ne s'agira pas d'un domaine nécessitant une formation scientifique – et ce sont les disciplines proposées qui séduisent les élèves et comme pour la plupart des lycéens « la logique du projet est avant tout scolaire »⁹⁶. Le français et l'étude de la littérature – parfois relié à l'amour de la lecture y est évoqué, mais d'autres disciplines sont aussi mentionnées, comme l'histoire ou la philosophie. On peut voir dans les entretiens suivants différentes déclinaisons des rapports aux disciplines littéraires, allant de la « nécessité » mise en avant par Rémi ou Jean à un attrait moins marqué pour Tiphaine ou Alexia.

« C'est vrai j'ai toujours aimé lire tout ça, moi je pensais pas étudier là-dedans au départ moi c'était élève intelligent, donc scientifique, sauf qu'en arrivant au lycée en Première on m'a dit, "eh tu sais que y'a plus de français en Terminale", quoi ? ah ben je vais en littéraire ! Et c'est comme ça que ça s'est fait, il me fallait des lettres, je pouvais vraiment pas m'en passer, faire que des maths et de la physique... J'aimais ça aussi mais il fallait que j'aie encore un rapport avec la littérature... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

« [>Question] : Et tu as fait L ou...

[>Réponse] : Oui j'ai fait L.

[>Question] : Parce que t'aimais bien justement ?

[>Réponse] : Oui oui oui. Coursus littéraire hyper classique, là pour le coup (rires).

[>Question] : Tu as fait du latin et du grec dès le lycée...

[>Réponse] : Oui dès le collège le latin en Cinquième et le grec en Troisième. Et en fait en Cinquième j'aimais beaucoup le latin, notamment pour la mythologie les trucs comme ça. Et après, mon prof de latin... j'avais dit à mon prof de latin que j'avais envie de faire du grec et.. après bon j'ai fait du grec naturellement, et après ça s'est fait un petit peu... au lycée j'ai commencé à être vraiment passionné, j'ai découvert J.-P. Vernant, enfin notre prof nous faisait lire et regarder à la télé des

96. François DUBET, *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991, p. 198

documentaires des trucs comme ça, et après c'était je veux pas arrêter de faire du grec ancien donc comment on fait, où est-ce qu'on va pour ne pas arrêter de faire du grec ancien ? Et à partir de là c'était assez vite vu (rires) ! »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

« [**>Question**] : Et tu m'as dit que tu avais fait L... tu te souviens des motivations qui t'ont amenées à faire L ?

[**>Réponse**] : Je pense que.. Aimer lire je pense que ça m'a toujours... Même si jamais j'ai un peu perdu de vue la lecture je savais que j'aimais ça, je savais aussi que j'aimais pas les matières scientifiques, et que ... je pouvais plus trouver mon compte dans les matières proposées en L, notamment l'histoire que j'adorais... et la géographie que j'aimais pas à ce moment-là, mais maintenant ça a changé avec l'hypokhâgne et la khâgne, je pouvais plus trouver mon compte en littéraire qu'en scientifique ou en ... [ES]. »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

« [**>Question**] : Tu as choisis L parce que tu aimais lire ?

[**>Réponse**] : Ben, en fait... quand j'étais en Seconde j'avais de bonnes notes partout.. je voulais continuer l'histoire des arts et c'était obligatoirement une option de L... Sinon j'aurais peut-être fait S. Parce que... euh.. j'aimais aussi beaucoup les maths et la physique. Donc au final ça s'est joué à pas grand-chose, juste cette histoire d'option. Ça me dérangeait pas de faire L, ça me dérangeait pas de faire S... j'aurais peut-être pas fait ES parce que c'était pas mon truc mais... En tout cas voilà ça me dérangeait pas d'aller en L, j'aimais bien lire, j'aimais bien la littérature, j'avais un super prof en Seconde... en Première c'était pas terrible mais... »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

Enfin, l'influence d'un ou d'une enseignant-e (nous avons vu comment le rapport aux enseignants pouvaient avoir un impact positif sur celui à l'école et à la lecture) apprécié-e par l'élève peut également avoir un rôle.

« Mais je suis aussi tombé amoureux de ma prof de lettres en secondes... Enfin de littérature en seconde. Donc ça ça m'a aidé... [...] ma prof de lettres m'a parlé de l'ENS, et en plus j'étais amoureux d'elle et la prof de maths était moche... Et ouais, voilà ! (rires) »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

« [**>Question**] : Et au lycée donc, tu as fait L ?

[**>Réponse**] : Au début, Seconde, je voulais faire S parce que j'étais bonne en maths, c'est bête. Et puis après... J'ai eu une très très bonne prof de français. Vraiment, très bonne prof et j'ai découvert ce que c'était une explication de texte, ce que c'était lire une profondeur des choses... Et du coup j'ai décidé de faire L parce que justement ça allait approfondir ça, et finalement j'aimais pas tant les sciences que ça, et que ça correspondait aussi à une affirmation de "je suis bonne en cours et je vais quand même faire L" alors que tout le monde poussait à faire S parce que quand on est bon élève évidemment, faut faire S, ces bêtises comme ça. Et du coup ça revenait un peu à un choix, un des premiers choix vraiment de parcours que j'avais fait, un peu particulier. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

A travers le choix de la filière littéraire, il y a donc la construction – ou la consolidation – d’une socialisation « littéraire », qui se base à la fois sur la revalorisation des disciplines littéraires (aller en L lorsqu’on est bon élève va contre l’image de la filière comme filière de relégation) et sur l’affirmation d’une appétence culturelle (liée notamment à la lecture), scolaire et disciplinaire (apprécier telle ou telle matière pour elle-même) voire professionnelle. En cela les enquêtés se rapprochent en majorité de la « catégorie hybride » à laquelle C. Daverne et Y. Dutercq rattachent leurs étudiants : « celle des élèves qui se mobilisent dans les études pour s’élargir l’esprit, mais sans que cela exclue une visée stratégique »⁹⁷, pour lesquels « la curiosité intellectuelle se conjugue avec une parfaite compréhension et une bonne maîtrise des parcours d’excellence : cette double motivation à l’étude renvoie à la double aspiration à conjuguer dans le métier futur plaisir personnel et réussite sociale »⁹⁸.

Être mauvais en maths, faire L

Pour une minorité de ceux qui passent un baccalauréat littéraire (parmi lesquels seule Salimata est une transfuge de S à L, en raison de ses notes au bout d’une année), l’orientation s’est faite davantage sur les résultats : il ne leur était de toute façon pas possible d’aller suivre une autre filière, *a fortiori* une filière scientifique. L’expression « par défaut », « par dépit », revient à plusieurs reprises :

« [**>Question**] : Tu as fait quoi comme bac ?

[**>Réponse**] : J’étais en L. J’étais un peu en L par défaut... parce que je voulais aller en S à la base mais en seconde j’ai eu un prof de math avec qui ça collait pas du tout, et il a pas voulu que je passe, et... j’aurais pu demander un passage en ES en *forcing*, je pense que je serais passée, mais à l’époque je l’ai pas fait, et au final je m’en... sors pas si mal. Mais c’est vrai que je voulais pas faire L au début. Je m’en trouve bien contente mais... »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

« Donc euh... comme j’avais des assez bons résultats en français [mais pas en sciences], je me suis un petit peu dirigé en littéraire par dépit, de base. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l’évènementiel, P. : musicien

« [**>Question**] : Et tu avais fait L ? Pourquoi ?

[**>Réponse**] : Parce que j’avais beaucoup de mal dans les matières scientifiques (rires), donc c’est un petit peu par défaut (rires)! tu vois c’est vraiment pas une vocation de longue date, et c’était pas du tout assuré que je m’y sente bien et que je réussisse. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Contrairement à d’autres enquêtés qui, même s’ils n’utilisent pas le terme de « vocation », replacent leur choix dans une continuité d’appétences, Marielle insiste sur l’aspect hasardeux qu’a eu selon elle son orientation en filière littéraire (Marielle faisait par ailleurs partie des enquêtés ne se décrivant pas comme des lecteurs assidus dans l’enfance et à l’adolescence). D’autres enquêtés qui se sont orientés en L en raison de leurs résultats font toutefois également appel à des arguments supplémentaires, semblables à ceux utilisés par ceux pour qui la filière L a été choisie parmi d’autres possibles, comme Roxane qui évoque son « goût de la lecture et de l’écriture » :

97. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 64

98. idem

« [**>Question**] : Et...pourquoi tu as choisi de faire L ?

[**>Réponse**] : Alors déjà ben justement pour ce gout de la lecture et de l'écriture, et un peu par défaut aussi j'avoue. Les sciences c'était pas du tout mon truc et j'avais fait SES en Seconde et j'avais adoré la sociologie, détesté l'économie.... Donc j'ai hésité entre ES et L mais pas très très longtemps en réalité, j'ai vite fait mon choix. »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Ou Daphné qui, elle aussi, mentionne son attrait pour la lecture et son inscription « depuis toute petite » dans un monde de livres, ajoutant à cela des préférences disciplinaires (les langues) et un projet d'études (artistiques) :

« [**>Réponse**] : J'ai fait un bac L.

[**>Question**] : Pourquoi ?

[**>Réponse**] : Un peu par élimination, parce que bon je suis une... quiche finie dans les matières scientifiques et j'avais pas très envie de faire de l'économie. Et mon père et mère étaient bibliothécaires quand j'étais petite... [...] Donc depuis toute petite toujours été ds les livres, et d'ailleurs je reste très attachée aux livres pour enfants, parce que voilà même si histoire c'est plus tout à fait ça, y'a toujours une histoire des images, les graphismes... et j'ai toujours eu des profs assez sympas en littérature et tout et c'est vrai que j'adore les langues, j'adorais l'anglais, si j'avais pas fait art j'aurais fait de l'anglais, donc je me suis dit la littérature... et comme de toute façon comme je savais que je voulais faire de l'art je me suis dit pas la peine de faire quelque chose de très scientifique si c'est pour lancer de la peinture sur une toile après (rires), ça demande pas de... »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

Éléonore, elle, mobilise en plus de la barrière scolaire (elle fait son lycée dans un établissement prestigieux dans lequel elle rencontre quelques difficultés liées aux exigences des enseignants), l' « évidence » d'un tel choix, avec un discours très proches des enquêtés décrits plus haut :

« [**>Question**] : Et tu as choisi de faire L...

[**>Réponse**] : C'était pas compliqué, j'avais pas le niveau en maths pour faire S, non seulement c'était un choix donc mais c'était un peu une obligation. C'est à dire que j'avais clairement pas pour S, pour ES j'aurais peut-être pu en forçant mais j'aurais pas été particulièrement bien en ES. Les sciences sociales m'intéressaient, mais côté maths, en plus à Henri IV, c'était option maths et c'était juste pas possible. Et puis j'avais toujours aimé la littérature, donc pour moi c'était une évidence que je devais aller en lettres. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Ainsi, même si le choix est en partie définit négativement (ils n'étaient pas assez « bons » pour suivre une filière S⁹⁹), contrairement aux lycéens décrit par F. Dubet¹⁰⁰, ils continuent à mettre en avant leur intérêt et leur goût pour les disciplines étudiés, refusant l'image unique d'une relégation. Il faut y voir là probablement (outre l'effet

99. « Nulle en maths » (qui revient par deux fois), « j'avais pas le niveau en maths », « j'avais beaucoup de mal dans les matières scientifiques », « que les maths j'avais trois de moyenne en fin en Seconde, c'était pas possible (rires) », « Les sciences c'était pas du tout mon truc » sont autant d'expressions qui traduisent un niveau en sciences – et surtout en mathématique – perçu comme médiocre.

100. François DUBET, *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991, p. 205

de reconstruction d'un parcours après le choix d'une orientation littéraire dans le supérieur) le fait que leurs résultats, peut-être moyens voire médiocres en sciences, restaient plutôt bons, notamment dans les disciplines littéraires. Pour ceux qui insistent sur la dimension « libre » de leur choix de filière comme pour ceux pour qui celle-ci a été contrainte, il y a donc la volonté de se présenter comme étant toujours resté aux commandes de son destin scolaire. Alors que les processus d'orientation peuvent parfois apparaître obscurs et injustes aux élèves et aux parents¹⁰¹ – même si moins souvent à ceux des catégories supérieures – ce n'est pas le cas pour les enquêtés. La reconstruction de ces carrières scolaires *a posteriori* se fait par ailleurs sur un mode similaire que pour les carrières de lecteur : ils portent sur leur parcours antérieur un regard qui permet de justifier et donner sens à leurs choix.

3 Des parents soucieux de l'orientation

Dans le choix de la filière

Au-delà des raisons pour leur orientation en filière littéraire invoquées par les enquêtés, apparaissent dans ces extraits d'entretiens l'attitude des parents et des enseignants par rapport à celle-ci, comme je l'ai évoqué plus haut dans les cas d'orientation vers d'autres filières. Certains parents se révèlent inquiets à l'idée que leurs enfants ne s'orientent pas vers la filière la plus valorisée, et qui fait figure de choix « logique » lorsqu'on est bon élève¹⁰², en Première S Éléonore¹⁰³ se souvient que « ça a été une déception un peu pour [son] père », et Emmanuelle¹⁰⁴ que « ça a été très dur pour mes parents [...], faire L ça a pas été facile à accepter pour eux [...] ». Le père de Constance¹⁰⁵ lui « était très déprimé parce que [...], lui il a fait ses études de médecine, il voulait absolument avoir ... [...] il voulait avoir une fille en S. ». Comme pour les enquêtés qui choisissent de faire un « compromis » avec leurs parents en allant en ES pour éviter la L sans aller en S, ceux qui s'orientent en L quelle qu'en soit la raison doivent parfois négocier leur orientation. Florie choisit ainsi l'option mathématique pour « rassurer » sa mère :

« Mon père je crois que... c'est pas qu'il s'en foutait, il était d'accord pour les deux, ma mère ça la stressait pas mal la L. Et du coup elle a accepté que j'y aille en contrepartie de quoi j'ai fait option maths. Ce qui était... vraiment une grosse blague, j'ai jamais bossé, j'ai eu huit au bac... enfin bon c'était un peu de la merde, mais je l'ai fait parce que ça la rassurait et finalement ça m'a jamais servi. Mais... ils se sont jamais vraiment opposés. Maman ça la stressait un peu, c'est pour ça qu'elle a vraiment imposé l'option maths... »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Mais beaucoup d'enquêtés se souviennent également que leurs parents leur ont « fait confiance » (Martial) : s'ils expriment parfois leur inquiétude, ils ne s'opposent que rarement à la décision de leur enfant, probablement parce que la plupart d'entre eux ayant suivi des études, ils ont une bonne connaissance du système éducatif et pensent au-delà du baccalauréat. Martial¹⁰⁶ ajoute d'ailleurs que ses parents n'ont pas été inquiétés par son passage en L après une Première S justement parce qu'il leur a « dit que

101. Philippe MASSON, "Elèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation" in *Revue française de sociologie*, 1997, p. 119-142

102. Marie DURU-BELLAT, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002

103. Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

104. Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

105. Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

106. Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

c'était pour faire une prépa, pas pour faire un parcours moins classique. ». Par ailleurs, la majorité des choix d'orientations se faisant sur la base de très bons résultats scolaires, même s'il peut y avoir une inquiétude, surtout quand les projets post-baccalauréat sont flous, les parents valorisent davantage les goûts et l'autonomie de choix de leurs enfants qu'une attitude de contrôle explicite. Sans doute faut-il voir là le résultat d'un investissement de ces parents dans la scolarité de leurs enfants qui ne se révèle pas à cette étape de la carrière scolaire. On a en effet vu comment les parents encourageaient le brouillage entre le scolaire et l'extra-scolaire¹⁰⁷, mais c'est aussi un investissement concret dans le rapport avec l'école – rencontres avec les enseignants par exemple, mais également suivi du travail scolaire, notamment par les mères : « Au début de la scolarité, à l'école primaire, les femmes les plus diplômées ne ressentent pas toujours le besoin d'accompagner l'évolution scolaire de l'enfant : le bain culturel ambiant suffit. Ce sont les titulaires d'un diplôme modeste qui investissent alors le plus d'efforts. À partir du collège, en revanche, le capital scolaire des parents s'investit directement sous forme de temps passé et, plus les parents sont diplômés, plus on les voit soutenir le travail scolaire des enfants. »¹⁰⁸. Les familles se livrent ainsi depuis les débuts de la scolarité de leurs enfants, et pas seulement en ce qui concerne strictement le domaine scolaire, à un certain « monitoring »¹⁰⁹.

Dans les familles plus populaires du corpus, les enquêtés semblent avoir pris en charge assez rapidement les questions d'orientation, trouvant parfois des soutiens parmi les enseignants (même si ceux-ci ne sont pas unanimement favorables au passage en L) : comme pour les « bons élèves » de l'enquête de Y. Dutercoq et C. Daverne « dans les milieux non favorisés, les parents limitent volontiers leur intervention à assurer à leurs enfants les meilleures conditions de satisfaction dans les études et leur laissent donc très tôt le soin de faire leurs choix, à l'aide d'autres vecteurs d'informations et de conseils »¹¹⁰. Océane¹¹¹ se souvient avoir réfléchi aux choix possibles en termes d'options pour aller dans un lycée ou une classe plus réputée mais avoir finalement choisi de rester avec ses amies, sans avoir été guidée par ses parents (« Mes parents s'en foutaient en fait, prrrt! »). Il faut sans doute voir là, plus qu'un désintérêt pour le parcours scolaire, une relative méconnaissance du système. Rémi¹¹², qui précise que ses parents « sont perdus depuis [qu'il est] en Sixième » est ainsi soutenu par eux (« mais ils m'ont toujours dit tant que tu fais ce que tu aimes, que tu t'investis et que tu travailles... nous on est derrière. J'ai expliqué, c'est ça que je voulais faire donc... Y'a pas eu de soucis. ») mais surtout conseillé et suivi par certains enseignants (dans un sens ou dans l'autre). Dans une perspective un peu différente, Lauriane¹¹³ développe en amont une stratégie pour pouvoir affirmer ses choix face à sa mère, s'invente un objectif professionnel (devenir « traductrice ou interprète ») et est tentée d'éviter les réunions parents-professeurs dont elle redoute le conseil d'orientation (elle est bonne élève et ses enseignants auraient pu insister pour qu'elle fasse S, mais ont au contraire appuyé son choix) pour que celle-ci ne s'oppose pas à son passage en L¹¹⁴.

107. Cf. supra

108. François HÉRAN, "L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent" in *INSEE Première*, 1994, p. 3

109. Annette LAREAU, "Home advantage : Social class and parental involvement in elementary education" in *Falmer, London*, 1989

110. YVES DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 54. Cette délégation ne doit pas faire penser que ces familles se désintéressent de la scolarité de leurs enfants ; de nombreux travaux ont ainsi montré que la majorité des familles est « très préoccupée de la bonne marche scolaire de sa progéniture » (François de SINGLY, "La mobilisation familiale pour le capital scolaire", in *École, familles, le malentendu* (Dubet François dir.) Textuel, Paris, 1997, p. 43-58).

111. Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

112. Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

113. Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

114. Toutefois, les enseignants sont des acteurs qui interviennent dans l'orientation (avant le baccalauréat) des élèves quelle que soit leur origine sociale : plusieurs enquêtés racontent des oppositions de leurs ensei-

Dans les choix des établissements

L'intervention des parents dans la scolarité de leurs enfants ne se fait pas seulement au niveau du choix de la filière du baccalauréat : la trajectoire scolaire est gérée en amont de cette orientation. A. Van Zanten a montré comment les familles des classes supérieures et certaines familles des classes moyennes encadrent et orientent les choix – et notamment les choix en termes d'établissements – de leurs enfants dès leur plus jeune âge, que ce soit par « argumentation » ou par « encerclement ». Il s'agit en général davantage d'un suivi que d'un strict encadrement : les parents étaient présents, prêts à aider mais sans « être toujours sur [le] dos » (Adèle) de l'enfant. Comme pour la lecture, certains parents ne mettent pas la « pression » :

« Mais voilà ils m'ont jamais vraiment mis la pression... ... Je pense qu'après c'est aussi un cercle, ils ont des espérances etc., toi aussi t'as des exigences personnelles, et du coup le tout se recoupe, mais y'a pas de pression accablante parce que j'ai montré que quand je voulais quelque chose j'étais capable de l'obtenir [...]. Donc si tu veux ils me font confiance et finalement elle réussit à faire ce qu'elle veut donc voilà, on la laisse. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

« [**>**Question] : Et tes parents par rapport à tes études et même à l'école ?

[**>**Réponse] : Je crois qu'ils m'ont toujours fait confiance... »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire ¹¹⁵

L'intervention des parents dans la trajectoire scolaire se traduit par ailleurs souvent par la recherche d'établissements réputés : soit par des stratégies résidentielles ¹¹⁶, soit en déployant d'autres moyens qui demandent une certaine connaissance de l'offre scolaire et de son fonctionnement. De fait, les parcours scolaires des enquêtés sont assez significatifs :

- 14 d'entre eux ont été scolarisés dans le privé

gnants au sujet de leur choix d'orientation, à l'instar de Lilian qui parle d'une « grande dispute entre [sa] prof de maths et [sa prof] de lettres », ou de Vincent à qui la « prof de math [n']a plus adressé la parole quand elle [lui] a dit qu'[il] allait en L, parce qu'[il] était[t] pas mauvais en maths, pour eux [les enseignants] c'était du gâchis profond.. ». À noter que les garçons mobilisent plus d'anecdotes comme celles-ci : Martial se souvient avoir dû aller chez le proviseur pour justifier son choix, Rémi rencontrant une réticence de la part du chef d'établissement également. Daphné et Lise se souviennent de réticences de l'équipe enseignante (Lise dit avoir « mis la pression pour aller en L ») mais sans insister. Il est difficile de tirer des conclusions sur un tel échantillon, mais peut-être peut-on voir là l'influence de l'idée que les garçons ont plus leur place en sciences et qu'à résultats égaux il est moins anormal pour une fille de suivre une voie littéraire.

¹¹⁵. Toutefois, dans quelques cas, les parents se montrent plus "exigeants" : ce sont surtout ceux où les parents souhaitent assurer à leur enfant un parcours scolaire auquel eux n'ont pas eu accès. C'est par exemple le cas de Lise qui explique ainsi :

« je pense que mon père a toujours eu l'impression d'être décalé dans sa profession... Enfin je pense qu'il est toujours frustré entre guillemet par rapport à son niveau intellectuel, j'ai l'impression, et que donc il a... bon c'est normal, il nous a toujours poussé pour qu'on réalise ce qu'il a pas fait. Donc... Oui, enfin, il avait des ambitions pour nous. »

¹¹⁶. Une stratégie étudiée par A. Van Zaten et P. Gombert : « La clôture sociale fondée sur la propriété permet d'assurer aux enfants une socialisation et une sociabilité homogènes en structurant le choix des amis, des loisirs et des activités sportives et culturelles et en permettant à d'autres adultes de jouer un rôle de relais de l'influence parentale comme nous l'avons suggéré plus haut. Mais, pour que cette clôture soit réellement efficace, il faut qu'elle englobe aussi l'espace scolaire. De là l'importance que beaucoup de parents déclarent avoir accordé aux qualités de l'école dans le choix de leur lieu de résidence en anticipant même d'éventuelles stratégies de reconversion, en cas de besoin, vers l'enseignement privé. » Philippe GOMBERT et Agnès van ZANTEN, "Le modèle éducatif du pôle « privé » des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne" in *Éducation et sociétés*, 2004, 14, p. 67-83

- 2 ont fait un an dans un lycée à l'étranger
- 6 ont été scolarisés hors de leur zone de sectorisation (dont une qui avait suivi une partie de sa scolarité dans le privé à l'étranger)¹¹⁷

Le recours à des établissements privés concerne donc une part conséquente des enquêtés : A. Van Zanten a montré comment les parents justifiaient ce choix de privé en insistant sur l'encadrement dont ils souhaitent faire bénéficier leurs enfants, au niveau de la scolarité mais aussi plus généralement dans leur socialisation et la construction de leur personnalité¹¹⁸. Il ne s'agit donc pas uniquement dans les discours des parents de « qualité » de l'enseignement, même si celle-ci compte également. Or, remarque M. Duru-Bellat « l'appréhension de la "qualité" de l'école se déduit souvent de la "qualité" apparente de son public, et donc des caractéristiques sociales, parfois ethniques, des élèves » : ces choix renforcent au final l'entre-soi des classes supérieures.

Le rôle des parents dans ces décisions est parfois mis en avant, comme pour Nahui :

« [**>**Question] : Oui d'ailleurs pourquoi l'école Alsacienne, c'est tes parents qui...

[**>**Réponse] : Bah c'était à la fin de la primaire, j'étais premier de la classe, de loin... et puis bon mes parents se sont dit... pff.. à Montreuil les collèges y sont pas terribles.. donc on va tenter de viser un peu ce qui est mieux pour lui. Donc j'ai passé le concours écrit, j'ai passé l'entretien oral... »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

Ou Aliénor :

« [**>**Question] : Et pourquoi du coup Henri IV particulièrement ?

[**>**Réponse] : Euh... là c'est mon père. Qui m'a... parce que... bon maintenant t'as plus la carte scolaire... à l'époque tu l'avais, sauf que quand t'habitais à l'étranger t'étais déssectorisé donc tu pouvais postuler à n'importe quel lycée si tu veux. Donc euh... du coup mon père m'a dit ben écoute jette toi à l'eau, t'as un bon dossier postule... à... aux grands de ce monde... donc je l'ai fait. »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

Mais les enquêtés parlent aussi de leur investissement dans ces décisions : Yohan, qui exprime sa volonté de rejoindre un établissement privé pour un redoubler sa Première et y suivre une option cinéma, contre l'avis de ses enseignants, mais dont les parents « acceptent » la décision (sans en être les instigateurs), en est l'exemple le plus marquant, mais d'autres enquêtés se souviennent s'être investis dans ces choix à un moment donné, comme Constance :

« [**>**Question] : Et pourquoi tu as été dans le privé à partir du collège ?

[**>**Réponse] : Parce que... j'habite le 93 ! Et que.. que... les collèges et lycée du coin, à ce moment-là tu pouvais vraiment pas aller ailleurs quoi. Enfin t'avais pas la possibilité de rentrer dans un collège ou lycée parisien public. Et... Bref c'était pas possible... euh... Voilà. Et puis parce que j'ai la chance de venir d'une famille cultivée et euh... enfin de classe moyenne élevée, et du coup, ils ont pu me foutre dans le privé assez tôt et qui avaient de quoi payer donc... J'ai eu cette chance-là. Qui n'a pas été donnée à tous mes amis.

[**>**Question] : C'était tes parents ou toi aussi qui...

117. A ce décompte s'ajoute une enquêtée, Axelle, dont la mère s'est chargée de l'instruction jusqu'en cinquième.

118. Agnès VAN ZANTEN, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Presses Universitaires de France, Paris, 2009

[>Réponse] : Ah le collège je sais pas, tu vois quand t'as dix ans... Tu... Voilà. Le lycée euh... J'avais très envie d'aller dans ce lycée [...], ma sœur en venait... Tu vois j'ai toujours un peu fonctionné à la suite... Maintenant moins, maintenant qu'on a des études différentes... Mais ma sœur en sortait et [...elle avait beaucoup apprécié sa scolarité] et puis y'avait des très très bons profs d'art plastique, absolument géniaux donc y'avait une espèce d'aura de [ce lycée] qui me plaisait et en effet... »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

L'un des moyens de pouvoir être inscrit dans un autre établissement que celui de secteur est le choix des options : le latin ou le grec, une LV1 autre que l'anglais ou une langue « rare » par exemple, ou plus tard une option « Histoire de l'art » ou de classe européenne. C'est le cas de Chloé, dont les parents instituteurs ne l'ont jamais « forcée à travailler » l'ont « très fortement poussée » à préparer un baccalauréat Allemand dans une section Abibac :

« [>Question] : Et donc quand t'as décidé de faire L puis une prépa...

[>Réponse] : Ouais, surtout qu'ils m'avaient un petit peu, très fortement poussé à aller dans la section Abibac, pour éviter mon lycée de secteur. Mais donc après quand je leur ai dit que je voulais aller en L... Bon en plus eux, ma mère a fait un bac L, et en plus ils se sont dit, on l'a déjà obligée à aller en classe de langue au collège, puis à faire de l'Abibac au lycée, donc après ils ont dit c'est toi qui voit (rires). »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

Éviter les établissements perçus comme mauvais, en viser d'autres dont on connaît la bonne réputation est donc une préoccupation pour beaucoup de parents, préoccupation intégrée par les enfants qui peuvent souhaiter eux aussi avoir « mieux », dans les classes favorisées et moyennes (même s'il serait faux de dire que les familles les plus populaires sont dénuées de toute stratégie scolaire¹¹⁹). Ici, même s'il ne s'agit pas d'établir des statistiques sur un si petit échantillon où les familles socialement favorisées sont largement sur représentées par rapport à la population scolaire lycéenne, aucun enfant issus des catégories les plus populaires, dont les parents sont peu ou pas diplômés (Océane, Rémi, Zakia, Pauline) n'en a bénéficié. Parmi les cinq enquêtés (Lauriane, Jean, Chloé, Alexandra, Margaux) dont au moins un parent appartient aux catégories intermédiaires, Chloé, Margaux (leurs parents à toutes les deux ont exercé en milieu scolaire) et Jean ont été scolarisés dans le public hors de leur lycée de secteur, Alexandra dans le privé. Les enseignants peuvent également jouer un rôle dans la construction de ce parcours d'excellence (dans lequel la classe préparatoire apparaît comme une continuité), comme pour Victor :

« J'étais dans un lycée à trente bornes de Paris qui était vraiment à Rasibus les Pâquerettes et j'ai un peu pété les plombs à un moment donné, et du coup je suis monté à Paris, poussé par mon prof de français de là-bas qui m'a dit "quitte le navire" comme ça. Du coup je suis monté à Paris à l'école Alsacienne, et là effectivement j'étais un peu réticent [sic] au début, école privée tout ça... Mais en fait l'importance qu'ils donnaient aux activités extrascolaires, l'esprit qu'il y avait là-dedans... J'ai un peu découvert Paris en même temps. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

Les enquêtés poursuivent ainsi leur parcours scolaire dans une certaine autonomie permise par leurs bons résultats (ils ont le plus souvent la possibilité d'un « vrai » choix

119. M. Duru-Bellat constate que les parents des familles populaires peuvent également mettre en place des stratégies afin d'éviter un établissement mal réputé dans leur zone d'habitation (Marie DURU-BELLAT, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002, p. 139)

entre différentes filières), mais une autonomie gérée par les parents : la surveillance ne se fait pas tant au niveau des notes ou du travail scolaire plus globalement qu'elle ne se manifeste par la gestion plus administrative de la carrière scolaire (choix d'établissement, choix d'options, etc.). Le choix majoritaire d'une filière littéraire, qui nécessite parfois une négociation plus ou moins difficile entre les enquêtés et leurs parents, s'inscrit dans cette logique : ils peuvent se diriger vers une filière moins valorisée parce que leur niveau est de toute façon globalement bon (même lorsqu'il s'agit d'un choix « par défaut », ils ont au moins de bons voire très bons résultats dans les matières littéraires), mais également parce que, pour une partie d'entre eux, ils sont de toute façon scolarisés dans des établissements où la filière littéraire n'est pas une classe « poubelle »¹²⁰.

Des projets d'orientation qui vont au-delà du baccalauréat...et se reflètent dans les lectures

Enfin, les enquêtés, en choisissant leur filière en Première, ne réfléchissent pas seulement jusqu'au baccalauréat : la plupart se projette dans une poursuite d'études supérieures. Le baccalauréat est davantage considéré comme une formalité que comme une fin en soi : seule Léa parle du bac comme d'un « but » et même Élodie qui fait état d'un faible investissement dans son travail scolaire au lycée (« C'est moi qu'étais pas très présente, je faisais rien... »), se projette au-delà du bac dans des études de droit, le bac en étant la condition nécessaire : « Comme j'étais partie dans l'idée que de toute façon je m'inscrivais en droit il suffisait que j'aie mon bac... ».

Envisager son futur scolaire n'est pas une pensée totalement abstraite ou se manifestant seulement dans les choix de filières, d'options ou d'établissements : il s'agit également d'un engagement concret dans le travail scolaire, et particulièrement ici dans la lecture. Le bac – mais surtout, une mention au bac – est l'occasion pour les enquêtés de construire quelques méthodes de travail sur les livres, comme faire des fiches, souvent sur les cours :

« J'ai jamais vraiment fait de fiches, à part pour le bac... Le bac j'en ai fait en... histoire et pour les oraux de français en Première mais sinon j'en ai vraiment jamais fait. »
Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'événementiel, P. : musicien

« Ouais, parce qu'au lycée je fichais mes cours, globalement, sur des fiches bristol mais pas tout le temps, etc. »
Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Ou, en littérature, se servir d'ouvrages commentant les œuvres au programme – « Profils » et « Clés » des œuvres dont les ouvrages de critique littéraire peuvent apparaître en CPGE la continuité :

« Je lisais parce que je devais lire pour la classe, Nadja je l'ai lu parce que je devais le lire pour la classe, Supplément au voyage de Bougainville pareil...[...]Au lycée je lisais les profils, ça prend quand même un peu de temps, et quand tu commences en hypokhâgne ou en khâgne à lire les critiques. »
Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Ou encore la relecture d'œuvres au programme :

120. Et de fait, peu d'enquêtés s'en plaignent : Alexia et Roxane se souviennent que leur classe de Première et Terminale était très agitée mais ce sont les seules à faire une telle remarque. D'autres peuvent se plaindre du niveau (Agathe et Alexandra), mais souvent en regard des attentes auxquelles elles sont confrontées en entrant en prépa.

« [**>Question**] : Et donc même les livres pour les cours tu les lis une seule fois ? Et après des passages quand vous revenez dessus...

[**>Réponse**] : Oui l'année dernière j'avais relu des passages, même en Terminale, en Première.. Mais non par contre cette année je suis en train de commencer à relire le paysan Parvenu. Je suis en train de les relire pour vraiment pouvoir me les approprier... Si en Terminale j'avais relu l'*Odyssée*, et Quignard, et Beckett aussi ! J'avais essayé de les relire au moins une à 2 fois. Mais... c'était pas pour le plaisir c'était aussi... Pour voir l'étude... si jamais je voyais les mêmes choses après le cours ou... pendant les vacances... »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

Quand les enquêtés savent qu'ils vont poursuivre en classe préparatoire à la fin de leur cursus secondaire, cette perspective peut constituer une raison de s'investir plus avant dans le travail scolaire, et donc parfois dans les lectures :

« Et je travaillais beaucoup et j'ai vachement monté ma moyenne du coup et c'est aussi pour ça que j'ai bien réussi mon bac, parce que je travaillais de manière scolaire et du coup ça a plutôt bien fonctionné. Je bossais mes cours, je lisais un peu, j'allais voir sur internet deux trois trucs, notamment pour les ouvrages du programmes de littérature en Terminale, notamment quelques essais critiques qui puissent m'aider un peu à... Je lisais pas énormément mais c'était moins des lectures plaisir pour le coup, mais j'ai commencé un peu ouais en me disant comme ça qu'en prépa peut-être que j'aurais pris un rythme. Il s'est révélé qu'en fait ce que je faisais en Terminale n'avait rien à voir à ce que je faisais après ! (rires). »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Tout comme la perspective d'un concours comme celui de Sciences Po :

« Après j'avais préparé le concours de Science Po quelques jours après le bac du coup j'avais beaucoup travaillé de mon côté pendant la Terminale, en plus comme les sciences j'avais pas la science infuse donc il a fallu pas mal de travail [...]. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

Charlotte elle a elle aussi préparé le concours de Sciences Po, et c'est à cette occasion qu'elle développe des techniques de lecture qu'elle n'avait pas forcément utilisé auparavant, qui lui servent également dans ses révisions du baccalauréat :

« [**>Question**] : Et cette méthode "intro sommaire conclusion", tu as commencé ça en prépa ou avant déjà ?

[**>Réponse**] : Mh... Je l'ai commencé un peu en Terminale avec les livres d'histoire parce que la prof allait un peu lentement y'avait des chapitre qu'on n'avait pas fait donc je me suis dit "ouh ça va pas le faire" donc j'ai pris les bouquins de prépa Science Po tu sais, Bernstein et Milza, et du coup j'allais de façon vraiment fragmentaire pour voir tel chapitre, pour voir ce qu'on avait fait au fil de mes révisions. Donc j'avais commencé un peu en Terminale. J'avais fait ça aussi avec qqes livres pour la littérature. Parce qu'on faisait *L'Odyssée* et mon prof de philo m'avait prêté des bouquins sur Homère. Et... y'en a un c'est le [inaudible] sur le monde d'Ulysse et ça je l'ai lu de la première à la dernière page parce que je l'ai trouvé vraiment vraiment bien mais l'autre c'était un bouquin plus universitaire donc là j'ai fait intro sommaire conclusion et j'ai navigué dans le livre en fait suivant mes goûts. Je me disais ouais ce soir je lis ça, tel thème et après je lis autre chose. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

Se manifestent à travers ces mobilisations autour d'objectifs scolaires des dispositions qui pourront être réactivées au moment du passage en classe préparatoire, et qui montrent que la scolarité de ces élèves n'est pas simplement basée sur une attitude de dilettante se reposant sur leurs facilités, mais qu'ils construisent un « sens de l'effort »¹²¹ qui les prépare à la mise au travail plus intensive de la CPGE. Comme on peut le voir dans la dernière phrase de Charlotte (« Je me disais ouais ce soir je lis ça, tel thème et après je lis autre chose. »), cela passe également par une autorégulation envers le travail scolaire et le développement de stratégie pour s'y maintenir¹²².

La plupart des enquêtés anticipent donc leur poursuite d'étude (plus rarement leur vie professionnelle : Lilian voulait devenir ethnographe, Agathe éditrice, Adèle enseignante) dans un domaine littéraire pour la plupart, même sans viser en priorité une classe préparatoire. Cette projection aboutit à des choix scolaires réfléchis, comme celui de poursuivre une filière littéraire, mais aussi à un investissement qui peut s'intensifier à l'approche d'épreuves ou du passage dans le supérieur. Les contenus disciplinaires, la nature des enseignements et des épreuves, mais également leur projection dans un futur scolaire dans une voie littéraire les encourage à s'approprier les prescriptions scolaires (ils sont intéressés par la littérature, ils lisent « avec plaisir » ce qui leur est demandé de lire) et parfois à les compléter, plus dans une optique de rentabilité à long terme (se constituer une culture littéraire) quand de réutilisation immédiate – le plaisir devant rester le moteur principal de la lecture. Comme le constate A. Barrère¹²³, les lycéens ne fonctionnent plus sur le modèle des « héritiers » : même si les motivations varient, il s'agit de travailler pour rester dans la course scolaire et l'attitude dilettante envers le travail scolaire ne saurait convenir pour toute la durée de la scolarité secondaire. Il ne s'agit pas toutefois de dire que tous les enquêtés se sentent « littéraires » dans l'âme : si, on l'a vu, cette définition de soi transparait dans certains discours (que ce soit parce que l'on « est un-e littéraire » ou dans l'image du "poète maudit"), pour beaucoup l'intérêt qu'ils portent à la lecture et plus globalement leurs affinités avec les disciplines littéraires ne les poussent pas à construire des pratiques centrées autour de l'acquisition d'une forte culture littéraire.

Nous avons donc vu dans ce chapitre la façon dont, guidés par l'école mais se basant sur des dispositions antérieurement constituées – et qui continuent à s'y élaborer – en dehors du cadre scolaire. Les enquêtés semblent ainsi appartenir à la « minorité d'élèves [qui] adhère "naturellement" et sans heurts à la définition savante de la lecture promue par le cours de français »¹²⁴ et pour qui « la transformation du régime de lecture liée à l'entrée dans la "grande littérature" est vécue sous le registre de l'évidence »¹²⁵. L'étude des discours des enquêtés sur cette période révèle en outre que ces apprentissages en partie scolaires constituent une nouvelle étape dans leur carrière de lecteur d'une part parce qu'ils s'estiment alors plus compétents de par leur approche des textes et les textes qu'ils lisent, mais également parce que ces nouvelles compétences participent à la construction d'un rapport au texte littéraire esthétique plutôt qu'éthico-pratique : il s'agit de considérer le texte littéraire comme une œuvre qu'il est nécessaire d'analyser, d'interpréter pour bien en saisir le sens. Nous avons vu comment cette disposition, allant au-delà du simple apprentissage scolaire, faisait état d'un

121. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013

122. Laurent COSNEFROY, "Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation" in *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2010, p. 5-15

123. Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2003

124. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 195

125. idem, p. 195

rapport à la culture propre aux catégories sociales favorisées ; on peut y voir également le fondement d'une identité présentée comme « littéraire » des enquêtés qui structure, au-delà de leur rapport au texte, leur rapport au travail scolaire mais aussi à la hiérarchie des disciplines scolaires. Ainsi, alors que le parcours scolaire d'excellence se définit plutôt en lien avec des capitaux culturels scientifiques ou technocratiques ¹²⁶, la plupart d'entre eux font le choix d'une filière littéraire, insistant – même si ce n'est pas objectivement le cas – sur le caractère choisi plus que subi de cette orientation, dans laquelle leurs parents jouent un rôle non négligeable en les aidant à en établir le ratio risque/bénéfices. Pour ces bons élèves, l'orientation en filière littéraire, si elle ne relève pas de la « vocation », est en tout cas vécue comme un agencement entre attrait pour le monde littéraire et plaisir d'apprendre, stratégie scolaire et objectifs d'étude. Tous n'avaient pas projeté leur entrée en CPGE littéraire ; toutefois, les dispositions qu'ils construisent dans l'enfance puis à l'adolescence, à l'école et en dehors, les y préparent. Au moment des choix d'orientation dans le supérieur et des semaines précédant la rentrée en hypokhâgne, ce sont toutes ces dispositions face à la culture, la lecture et le travail qui vont être mobilisées.

126. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004

Troisième partie

La lecture en classe préparatoire littéraire

6

DU SECONDAIRE AU SUPÉRIEUR : DEVENIR ÉTUDIANT.E, DEVENIR KHÂGNEUX.SE

Résumé : *Premier de la dernière partie de ce travail, ce chapitre donne à voir la socialisation étudiante à l'œuvre dès le moment de l'élaboration de la décision de s'orienter en classe préparatoire littéraire. On y reconstruit d'abord les motivations – dont l'attrait pour la lecture et la littérature – pour s'orienter dans une telle formation et les critères de choix mis en avant, processus dans lequel les enquêtés mobilisent le plus souvent des ressources variées qui leur fournissent des informations clés. On voit ensuite comment, dès l'inscription en CPGE, les nouveaux bacheliers sont amenés à se « préparer à la prépa », notamment à travers un outil spécifique, la bibliographie. Il apparaît que celle-ci, liste d'ouvrages assortie de commentaires des enseignants faisant apparaître un certain nombre de prérequis tant en termes de contenus que de méthodologie, socialise « à distance » les futurs hypokhâgneux. À travers l'usage qu'ils en font, on peut ainsi voir comment cette liste sert d'étalon pour mesurer les « lacunes » dans les lectures et ainsi se mettre au travail, tout en mettant en œuvre une logique de sélection dans les prescriptions et donc de gestion de son temps. Enfin, ce chapitre montre comment l'entrée en hypokhâgne est une remise en cause du statut de bon élève et de grand lecteur que les enquêtés avaient construits auparavant, remise en cause qui se fait par la chute de leurs notes comme par la refonte de leurs sociabilités (dans laquelle la lecture n'est pas absente), mais également par la compréhension de la nouvelle nature de leur travail scolaire, dans lequel la lecture devient une activité essentielle et nécessaire.*

Le palier d'orientation dans le supérieur, à l'issue du baccalauréat, est un peu différent de celui de l'orientation en seconde que nous avons étudié au chapitre précédent : à ce stade de la scolarité, l'orientation est non pas gérée essentiellement par les enseignants des lycées mais est le résultat d'une rencontre (pas toujours heureuse) entre des décisions extérieures aux établissements d'origine et les « choix » des futurs étudiants. Cette orientation est plus ou moins anticipée par les individus, qui ne disposent pas tous des mêmes informations quant à leurs possibilités de poursuites d'études. Ainsi, « en matière de scolarité, la prévention, l'anticipation, la projection, permettent en ce sens d'élargir les horizons temporels et d'assurer son avenir. Afin de prévenir des risques que représente la compétition scolaire, certaines familles élaborent projets et

stratégies qui anticipent les conditions d'accès aux filières d'excellence »¹. Pour les étudiants des CPGE littéraires dont il est question dans ce travail, la mobilisation des parents, des enseignants et des enquêtés eux-mêmes autour de la définition de leur projet de formation se fait – pour la majorité d'entre eux – sur le mode de l'anticipation, où le baccalauréat n'est qu'une simple formalité avant d'accéder aux études supérieures. Il s'agit ici de voir comment se construit le choix de la classe préparatoire littéraire pour ces étudiants – souvent un choix qui paraît « évident » ou « logique », mais au-delà, de comprendre comment ces bons élèves vivent la transition dans un système qui est à la fois proche et distinct de celui du lycée. Ainsi, comme tous les étudiants, ceux des classes préparatoires littéraires ont « une nouvelle identité à construire, un nouveau rapport au savoir à élaborer »². La plupart des enquêtés sont ainsi « préparés » aux changements qu'induit la classe préparatoire : ils n'accèdent pas à cette nouvelle étape de leur carrière scolaire « par défaut ». Mais nous verrons qu'en sus de l'anticipation du passage aux études supérieures dont ils font preuve, l'institution vient en quelque sorte à leur rencontre en les prenant en charge avant même la rentrée ; dans cette « socialisation à distance »³ la lecture joue un rôle important, puisque la bibliographie en est le dispositif essentiel. Enfin, l'entrée en CPGE, souvent vécue comme un temps de rupture, vient participer à l'élaboration – de façon plus rapide que pour les étudiants de l'université – de dispositions envers le travail et le métier d'élève.

I L'ORIENTATION EN CLASSE PRÉPARATOIRE

Les étudiants des classes préparatoires littéraires rencontrés se rapprochent dans leur grande majorité plutôt des étudiants de médecine étudiés par M. Millet, pour qui « les études de médecine ne sont jamais présentées sous l'angle d'une orientation négative ou d'un choix forcé »⁴. La classe préparatoire littéraire n'est pas pour autant systématiquement une « orientation pressentie depuis plusieurs années avant la sortie du lycée »⁵ et les enquêtés parlant d'une « vocation » sont rares : le choix de la CPGE littéraire apparaît davantage comme un compromis entre l'intérêt pour les disciplines littéraires, la volonté de ne pas se spécialiser (« prendre du temps pour mieux choisir ensuite »⁶) mais aussi d'éviter l'université pour favoriser une filière qui leur apparaît comme plus protectrice. Pour ces étudiants, bons voire très bons élèves, conscients de la « dévalorisation » des lettres au profit d'une culture plus scientifique et technique, la classe préparatoire représente un choix stratégique quasi obligé si l'on souhaite bifurquer ou persister dans la voie littéraire après le baccalauréat. B. Convert montre ainsi que les meilleurs élèves du lycée s'orientent prioritairement en classes préparatoires (54%⁷) : on peut penser que pour les enquêtés s'ajoute la préoccupation de gérer et d'amoindrir le « risque » de la voie littéraire en choisissant une filière sélective et aux conditions d'encadrement proche de celles du lycée. Les discours des enquêtés mobilisent l'idée de « choix » dans le sens où ils se positionnent – sauf exceptions – comme libres de s'orienter vers telle ou telle formation dans la voie littéraire (sans

1. James MASY, « La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir. Le cas des « aspirants » aux classes préparatoires aux grandes écoles » in *SociologieS*, 2013, p. 3

2. Alain COULON, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997, p. 4

3. Paul PASQUALI, *Passer les frontières sociales : Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Fayard, Paris, 2014, p. 107

4. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003, p. 36

5. idem

6. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 81

7. Bernard CONVERT, « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, p. 14-31, p. 17

revenir sur, justement, le caractère restrictif de leur orientation antérieure) : la classe préparatoire est présentée comme le choix le plus logique en terme de possibilités de poursuite d'étude⁸ mais également de capacités et de potentiels (reconnu par eux ou souligné par leurs enseignants). Il s'agit donc ici – sans revenir sur les inégalités d'accès aux classes préparatoires évoquées précédemment⁹ – de voir comment se construit ce choix en fonction des ressources qu'ils sont à même de mobiliser à ce moment-là.

1 Postuler et s'inscrire en classe préparatoire : logique ou non ?

Nous l'avons vu, pour la plupart les enquêtés se sont déjà, au moment du pallier d'orientation de la Seconde, dirigés vers la voie littéraire : l'appétence pour les matières littéraires, des résultats moins bons dans les matières scientifiques, un projet d'étude ou une idée de domaine professionnel sont autant de raisons qu'ils évoquent pour expliquer a posteriori ce premier choix d'orientation. Au moment de formuler leurs vœux, la classe préparatoire littéraire ne s'impose pas comme une évidence pour tous : certains ont appris l'existence de ce système au moment de faire leurs vœux pour le supérieur (via leurs enseignants par exemple), d'autres ont hésité avec d'autres formations.

La prépa ou la fac, la prépa ou Science Po

Quelques-uns avaient ainsi envisagé en premier lieu d'autres formations : Lamia¹⁰ voulait faire du droit à l'université, sans projet très défini, une voie dans laquelle s'engage effectivement Élodie¹¹ avant de rejoindre une hypokhâgne après un échec à l'Université, Roxane¹² souhaitait s'inscrire en licence LLCE (Lettres, langues et cultures étrangères), Lucie envisageait une licence de cinéma. Pour ces quatre enquêtées, dont les parents n'exercent pas de profession en lien avec le monde scolaire et, pour d'entre elles, n'ont pas fait d'études (Lamia et Roxane), c'est l'intervention d'un enseignant qui les pousse à faire le choix de la CPGE en fin de compte. Florie¹³ réfléchit elle à un double cursus Franco-allemand mais en est dissuadée par la proviseure de son lycée et, après une nouvelle hésitation entre une prépa Chartes et une hypokhâgne, ce dernier choix « s'impose ». D'autres enquêtés préparent également les concours d'autres écoles : celle du Louvre (Amandine¹⁴, que ses parents dissuadent de ce choix, et Tiphaine¹⁵) et de Science Po.

On a là deux façons d'envisager de possibles études supérieures qui n'ont pas la même signification : dans un cas, l'université est décrite comme une possibilité par défaut d'information, que les enseignants – parfois même ceux de l'Université même – considèrent comme ayant moins de valeur (leurs professeurs disent à Roxane et Alexia¹⁶ qu'il serait « dommage » qu'elles entre en faculté¹⁷) quand dans l'autre il s'agit d'une alternative entre deux cursus d'excellence, comme le traduit Vincent :

8. A noter qu'il ne s'agit pas ici d'un choix en termes de « survie » ou « non-survie » dans le système scolaire (Boudon) : il est évident pour ces enquêtés qu'ils vont poursuivre leurs études au-delà du baccalauréat.

9. Voir chapitre 1, partie I

10. Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

11. Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

12. Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

13. Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

14. Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

15. Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

16. Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

17. Ainsi cette anecdote de Roxane : « Et donc je suis allée aux portes ouvertes des prépas, et des universités aussi. Et... A chaque fois que j'allais dans une université et que j'expliquais mon dilemme on me disait "mais non, foncez en prépa parce que quand vous viendrez nous rejoindre ben vous serez encore plus dotée, vous aurez un bagage encore plus solide" ! »

« J'étais dans une lycée privé, du centre-ville, un peu... En gros la prépa c'était évident. Pas pour tout le monde mais je veux dire ils nous avaient clairement orienté là-dessus, ils imaginaient pas qu'on fasse autre chose... Enfin c'était Science Po ou la prépa après un bac L. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Pour certains étudiants, le cursus d'excellence était donc une évidence présentée par les enseignants, ou par leurs parents, comme pour Caroline :

« Mes parents m'ont toujours dit soit tu fais Science Po Lille soit tu fais une prépa. Mais je connaissais quelques amies que ma mère qui sont passées par là donc j'en ai un tout petit peu discuté avec elles... Et dans la classe où j'étais on a tous plus ou moins, comme on visait tous plus ou moins la même chose, une prépa ou une grande école dès le début. »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

Pour ceux pour qui envisagent d'autres filières de poursuite d'étude que la CPGE, il y a donc une différence entre les alternatives perçues par les individus : d'un côté, celle de l'université, finalement classée comme un « moins bon » choix lorsque la classe préparatoire entre en jeu, et de l'autre, celle d'une école ou d'une autre formation sélective où se dessine plutôt une relation d'équivalence avec la CPGE. L'accès à la connaissance de l'existence des CPGE demande ainsi aux étudiants ne l'ayant pas envisagé directement de construire ce choix comme un choix possible et de dépasser l'auto-censure¹⁸, tandis que pour les autres il s'agit déjà d'un univers – celui des formations sélectives – où l'on pense avoir sa place.

L'idée de la place dominante des CPGE dans la hiérarchie des formations du supérieur est également renforcée en ce qu'elle semble rarement être un choix « par défaut » : c'est le cas de Salimata¹⁹, qui souhaitait poursuivre un double Sciences politiques et économie dans une université canadienne avant d'apprendre que la bourse au mérite à laquelle elle a droit lui permet uniquement de poursuivre ses études en France (elle ne souhaitait faire qu'un an de CPGE, tente Science Po à l'issue de l'hypokhâgne et se réinscrit en khâgne après son échec à l'oral). Une autre enquêtée – et ce sont au final les seules – rapporte un choix fait par défaut, sur l'insistance de sa mère qui a fait elle-même une khâgne, tout comme sa sœur : refusée dans la formation en Arts Appliqués (une autre formation sélective) qu'elle souhaitait intégrer « [s]a mère [l]'a un peu forcée, parce qu'elle voulait pas qu'elle aille en fac, elle s'est dit... [...] qu'une année de fac avant une année de mise à niveau [MANAA] quand même sélective ça apportait rien. ». Daphné a intégré une MANAA à la fin de son hypokhâgne et n'a pas poursuivi en khâgne.

La prépa, une orientation « logique » pour la plupart

Pour la plupart des enquêtés en revanche, la question de la classe préparatoire se pose à peine : elle s'inscrit dans une continuité logique de leur parcours de bons élèves. MJ. Ball, J. Davies, M. David et D. Reay parlent ainsi d'« habitus institutionnel » : « Des représentations et des attentes bien ancrées rendent certains choix "évidents" et d'autres impensables, selon le lieu où vous vous tenez dans le paysage général des choix »²⁰.

18. Que C. Daverne et Y. Dutercq soulignent, notamment chez les élèves issus des milieux modestes – Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 68

19. Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

20. Stephen J BALL et al., "Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures" in *Revue française de pédagogie*, 2001, p. 65-75, p. 70

Ils décrivent comment pour certains étudiants britanniques la question qui se pose est « vais-je aller à Cambridge ou non ? » comme si cette université était « la première évidence à combattre »²¹, les autres choix possibles étant de très bonnes universités. La situation est similaire pour certains enquêtés : la question n'est pas « dans quel type de formation m'orienter ? » mais « dans quelle prépa aller ? ». C'est particulièrement le cas des enquêtés ayant suivi une scolarité dans des établissements réputés ayant eux-mêmes des CPGE, comme le lycée Henri IV où la poursuite en classe préparatoire apparaît comme la norme :

« Alors étant déjà au lycée Henri IV en fait, dans ma classe sincèrement, je sais plus exactement, on devait être 32, 33, je sais pas, y'en a peut-être cinq qui sont pas allés en prépa. Concrètement. On est tous allés en prépa, soit en classique soit en moderne, on est tous allés en prépa. Alors, y'en a qui ont fait le choix d'aller à la fac... Allez, quatre qui sont allés à la fac, et deux qui sont allés à la fac pour faire du droit parce que quand tu veux faire du droit tu vas pas en prépa. Donc c'était un peu, pas faire comme tout le monde, mais je pense que je me suis pas trop interrogée, je me suis pas posé la question, est ce que je vais en fac ou est-ce que je vais en prépa, c'était dans quelle prépa je vais, et dans quelle prépa je vais être acceptée. »

Céline – qui poursuit à Henri IV

« J'étais à Henri IV donc du coup c'était la voie "normale". »

Éléonore – qui intègre une autre CPGE (avec « pas mal de mal » me dit elle : elle est prise au second tour)

« Euh.. et après à Henri IV on te parle beaucoup de la prépa. On t'en parle dès que t'arrives en Première ou Terminale donc en fait c'était un peu la suite logique. »

Aliénor – qui poursuit à Henri IV

Ou des établissements privés :

« Et en fait en Première et Terminale on a commencé à en parler beaucoup. Parce qu'on était dans une école qui voulait que tout le monde aille en prépa. [...] Ben les profs, comme on était dans une école qui était en fait davantage scientifique, ils voyaient pas trop quoi faire avec des L, que d'aller en prépa. Du coup ils nous ont tous un peu... Enfin les gens qui avaient les meilleures notes de la classe, ils nous ont tous un peu poussé vers aller en prépa. Du coup on se retrouve... Non en fait on a été que deux à faire prépa, enfin trois, un est à Lyon! Et une qui voulait pas a pas été prise. Mais oui, ils nous ont vachement poussé vers la prépa. J'étais dans le privé. Ils aimaient bien pouvoir dire à la fin qu'ils avaient fait intégrer telle personne dans tel machin... Un peu trop même. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

« J'étais dans une lycée privé, du centre-ville, un peu... En gros la prépa c'était évident. Pas pour tout le monde mais je veux dire ils nous avaient clairement orientés là-dessus, ils imaginaient pas qu'on fasse autre chose... Enfin c'était Science Po ou la prépa après un bac L. Et du coup, contrairement à Delphine par exemple qui n'y pensait même pas avant qu'on lui en parle, moi c'était un peu une évidence depuis même la première en fait. Mes professeurs m'avaient toujours orienté vers ça et du coup j'ai pas eu de... La grande question c'était prépa ou Science Po, mais je me suis pas dit un jour "tiens je vais aller en prépa", pour moi ça venait assez naturellement. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

21. idem

Comme l’a montré Nakhili, l’établissement dans lequel est inscrit le futur étudiant joue donc un rôle important dans la définition de l’horizon des possibles : les choix d’orientation sont aussi influencés par le « contexte scolaire concret »²² – le niveau scolaire et social des élèves notamment – dans lequel évoluent les élèves à la fin du secondaire, contexte résultant lui-même des diverses stratégies scolaires mises en œuvres ou non antérieurement. Les élèves d’établissements favorisés – qui sont ceux qui proposent le plus souvent une offre de classe préparatoire – sont ainsi plus susceptibles de s’orienter en CPGE puisque non seulement ils ont connaissance de cette possibilité d’orientation, mais également parce qu’ils « auront d’autant plus tendance à l’envisager qu’ils peuvent l’intégrer sans changer d’établissement »²³.

2 Sources d’information et connaissance du système

Ainsi, pour certains enquêtés ce choix est décrit comme venant « naturellement » (Coralie) parce que la classe préparatoire fait déjà partie de leur paysage scolaire. Or, il peut également faire partie de leur paysage familial ou de leur environnement proche : avoir un-e cousin-e, un frère ou une sœur, ou une de leurs ami-e-s qui a fait une CPGE, littéraire ou non, ou qui connaît ce système est une source d’information en plus. Ainsi, Coralie²⁴ a un oncle enseignant d’une discipline scientifique en CPGE, le frère de Lucie²⁵ a fait Maths Sup Maths Spé, le cousin d’Adélaïde avait intégré Polytechnique après deux ans de prépa, les amis de l’École Alsacienne de Nahui²⁶ vont en prépa et il en discute avec eux... Cette ressource vient parfois s’ajouter à la connaissance préalable qu’a l’individu de cette possibilité ou aux conseils des enseignants et peut intervenir plus finement dans le choix de l’établissement, par la suite. Le choix de la CPGE littéraire résulte la plupart du temps d’une convergence d’informations – dispensées par l’entourage familial ou les pairs, les acteurs du milieu scolaire. Certains enquêtés se souviennent également avoir fait la démarche de s’informer eux-mêmes sur les formations possibles, anticipant parfois plusieurs années à l’avance leur orientation en CPGE. C’est le cas de Jean²⁷, de Florie²⁸ ou de Tiphaine²⁹ qui, dès la Seconde se renseignent sur les filières possibles de CPGE littéraire (Charte ou A/L), faisant les portes ouvertes de certains établissements par exemple, ou d’Alexandra³⁰, qui sollicite ses enseignants dès le lycée pour avoir des conseils de lecture en vue de sa prépa ou crée des liens avec des étudiants de CPGE via Internet. L’orientation en classe préparatoire perçue comme « allant de soi » est donc construite en amont du moment de la formulation des vœux en Terminale, en mobilisant les différentes ressources – familiales, amicales, scolaires – dont disposent les enquêtés. On peut également voir ici la propension de ces étudiants à structurer leurs choix d’orientation autour d’un « projet » d’étude et de formation : loin de vivre ce processus comme une succession de renoncements et de sélections limitant leurs possibilités, ils mettent en avant la construction de leur orientation comme une restriction choisie des possibles. Dans ce processus, ils se rapprochent des étudiants « éclectiques et convergents » décrits par S. Biémar, M.-C. Philippe et M. Romainville, qui sont ceux qui ont le plus de facilité à réussir leur

22. Nadia NAKHILI, “Impact du contexte scolaire dans l’élaboration des choix d’études supérieures des élèves de terminale” in *Éducation et formations*, 2004, 72, p. 155, p. 156

23. idem, p. 162

24. Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

25. Lucie, 19 ans, lycée B (un an), M. : ingénieure informaticienne, P. : idem ; Étudiante (animation)

26. Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l’évènementiel, P. : musicien

27. Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l’équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

28. Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

29. Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

30. Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l’adolescence, P. : musicien

transition du secondaire au supérieur. Combinant « des éléments issus de différentes sphères de préoccupation (leurs intérêts intellectuels, leurs compétences acquises, majoritairement confirmées par leur entourage, et l'utilité sociale, voire économique, du diplôme auquel mènent les études choisies) »³¹, ils anticipent la prise de décision et ne vivent moins que d'autres une « sélection par l'échec, à partir d'une forme unique d'excellence scolaire »³², puisqu'ils s'adaptent à cette forme d'excellence.

Les parents, encore présents

Les parents, investis, on a pu le voir, dans la scolarité de leur enfant en amont de leur orientation dans le supérieur, peuvent servir de guides. Ils ont parfois eux-mêmes fait une CPGE littéraire, à l'image des parents de Solène dont l'expérience permet de relativiser les discours qu'elle entend par ailleurs sur cette formation :

« [*>*Question] : Et quand tu as commencé à la prépa tu savais à quoi ça menait ?

[*>*Réponse] : En fait je le savais parce que justement mon père a fait une khâgne etc. Et y'avait l'avantage aussi du fait que y'a plein de gens qui disaient que la prépa ça allait être horrible parce qu'ils connaissaient que les reportages. Comme mon père en avait fait une, et ma mère... enfin ma mère... en fait mes parents étaient en couple au moment où mon père était en prépa, et ils m'ont eu... enfin ma mère était enceinte au moment où mon père a passé le concours, donc ils m'ont eu très jeune et juste après leur prépa (rires), donc même en grandissant j'avais aussi le côté, si en prépa on travaillait mais... ma mère me racontait à quel point mon père et ses potes de prépa faisaient des conneries, ou ça leur arrivait de jouer au babyfoot en sortant des cours... Et résultat j'avais pas cette vision horrible horrible de la prépa. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Et s'ils n'ont pas été eux-mêmes élèves d'une CPGE, les parents des enquêtés les encouragent à aller vers une formation qu'ils estiment être d'un bon niveau et restant généraliste, leur fournissant un encadrement meilleur que celui de l'université – des arguments que les enquêtés se sont également appropriés :

« Je crois qu'ils voulaient pas que je me ferme des portes et c'est un peu le vieux rêve de ah oui faut faire une prépa c'est bien... »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

« [Sa mère, comédienne] était très motivée pour que je fasse une prépa parce qu'elle trouve que c'est très bien pour ce que je veux faire après. Mon père donc il dirige une entreprise et n'est pas DU TOUT dans le théâtre était très motivé pour que je fasse une prépa parce qu'on sait jamais, si ça se trouve j'allais avoir l'ENS et plus vouloir faire de théâtre, vouloir être prof de français ou une autre truc qui sera un peu plus sûr que comédienne... »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

« Bref ils m'ont mis un peu la pression là-dessus en me disant, tu feras une prépa, voilà c'est 2 ans de ta vie mais tu les fais, tu prends le bagage culturel qui va avec et puis ça t'apprend plein de choses, tu travailles un peu... (rires) et après on verra. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

31. Sandrine BIÉMAR et al., "L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures" in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2003, p. 31-51, p. 7

32. François DUBET et Danilo MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996, p. 278

Les enseignants : un rôle important

Autre source d'informations et de conseils pour les enquêtés : l'équipe enseignante. Le rôle des enseignants dans l'orientation a déjà été souligné par D. Lemaire : « le fait d'avoir bénéficié ou non de leurs conseils exerce "toutes choses égales par ailleurs" une influence presque aussi forte que les variables scolaires »³³. Ici, si certains peuvent cumuler les conseils des enseignants, de leurs parents ou entourage proche, l'intervention d'un ou plusieurs professeurs au moment de l'orientation dans le supérieur – ou un peu en amont – peut être l'élément restitué comme déterminant dans l'orientation en classe préparatoire. C'est effectivement le cas de dix-huit enquêtés : ce nombre rappelle que, même dans les milieux favorisés et donc a priori plus à même de maîtriser le fonctionnement de l'enseignement supérieur et sa hiérarchisation, l'orientation en classe préparatoire reste assez improbable³⁴. Il est toutefois intéressant de noter que, parmi ces dix-huit enquêtés, l'on retrouve les quatre enquêtés issus des familles les moins favorisées, à savoir

- Rémi – qui se rend ensuite aux portes ouvertes de Lakanal

« [**>Question**] : Et tu savais à ce moment-là ce que tu allais faire après le bac ?

[**>Réponse**] : Non je savais pas, je connaissais que l'université, la prépa je connaissais pas du tout. C'est les profs qui m'ont dit, tu sais t'as un bon niveau tu pourrais tenter de faire une prépa... Une prépa, oui... c'est quoi ce truc là (rires). »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

- Charlotte – qui ensuite se renseigne par elle-même :

« Alors en fait j'y pensais déjà en Troisième parce que ma prof de latin m'en avait parlé, elle m'avait dit avec le niveau que t'as je suis sûre que ça pourrait marcher, parce qu'elle en avait fait une et ça lui avait bien plu. Donc j'ai eu le temps d'y réfléchir, et en Seconde sur internet j'ai découvert l'ENS et je me suis dit "ouh c'est trop génial, on étudie et on est payé c'est cool" ! »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

- Lamia – qui sur l'insistance d'un enseignant change ses vœux au dernier moment :

« Euh... Ben en fait la prépa c'était pas... Je visais pas du tout la prépa en Terminale. C'était une prof à moi qui m'a dit que j'avais le profil pour aller en prépa et que je devrais y aller. Mais je me disais que c'était trop ambitieux et que j'étais pas... que j'y accrocherais pas. Et que ça servirait à rien. Mais... Pas que ça servirait à rien mais que je m'accrocherais pas en tout cas. »

Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

- Océane – pour qui la CPGE n'est pas totalement une inconnue mais que ses parents conseillent peu :

« Alors... en fait mon oncle maternel a fait prépa scientifique, mais bon... mes parents du coup sûrement ils connaissaient mais bon... c'est surtout mes profs qui m'en ont parlé. Mes parents ils ont jamais été très directifs en fait sur.. enfin le tout c'était... que je travaille de manière à ne pas me reprocher..enfin à ne pas... à ce qu'on ne puisse pas me reprocher d'avoir pas travaillé. Mais si j'avais

33. Lemaire S., 2004, « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002 », Note d'information n° 04-14, juin, MEN, DEP.

34. Bernard LAHIRE, "Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires" in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles*, Paris, Ecole Normale Supérieure, 2003

une mauvaise note en ayant travaillé c'était pas grave, le tout c'est que j'aie fait tout mon possible. Et pour l'orientation... ils suivaient un peu quoi. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

On retrouve également parmi ces dix-huit enquêtés, quatre des cinq issus de familles où aucun des parents n'est cadre (Roxane, Margaux, Lauriane, Chloé – mais pas Jean). Les enseignants s'apparentent ainsi aux « passeurs de frontières [sociales] » dont parle Pasquali : les enseignants de ZEP encouragent leurs bons élèves à postuler pour une formation plus ambitieuse (ici la prépa sup-expé) que celles qu'ils visaient originellement³⁵.

3 Mais quelle prépa ?

Depuis 2004, les futurs bacheliers s'inscrivent en classes préparatoires via un dispositif – depuis étendu à tout l'enseignement supérieur – nommé "Admission Post Bac" (APB). Jusqu'alors, les aspirants à une CPGE constituaient un dossier qui était adressé, par ordre de classement, aux lycées qu'ils souhaitaient intégrer (les lycées les plus demandés, parce que les plus réputés et affichant les meilleurs résultats aux concours étant donc en position de force sur le marché scolaire des CPGE et à même de faire leur choix parmi un large vivier de candidats). Mais ce système ne permettait pas de remplir toutes les classes³⁶ et occasionnait des pratiques parfois peu transparentes³⁷. Le nouveau système permet donc aux futurs étudiants de faire six vœux par filière (donc, ici, de faire une demande d'hypokhâgne dans six lycées différents), toujours classés par ordre de préférence, mais les lycées n'ont plus connaissance de ce classement et examinent donc les dossiers sans savoir leur position dans les préférences des étudiants.

La sélection des entrants en CPGE est donc censée sur faire de façon plus transparente et plus objective (les dossiers étant par exemple automatiquement hiérarchisés en fonction de leurs notes) ; les dossiers sont toutefois bien entendu examinés par les enseignants (une sélection est nécessaire, celle-ci ne se fait pas par l'outil APB). Ainsi, les enseignants font entrer en ligne de compte des critères variés, comme le lycée d'origine ou le fait d'avoir été lauréat à un concours général (un élément non demandé dans le dossier APB standard), mobilisant également leurs connaissances organisationnelles ou leurs relations professionnelles.

Or, les élèves n'ont pas forcément connaissance de ces règles de sélection là et « le lycéen ne s'avère pas spontanément disposé à exercer son habileté calculatrice face à l'offre qui lui est proposée. »³⁸. Dans cette sélection construite en marge de l'outil administratif sur des catégories d'entendement propres à ces enseignants – dans une sorte d'opération de « décodage » des dossiers basiques – un des éléments essentiels est de déterminer les capacités du candidat à faire face à la charge de travail demandée en CPGE : si un élève semble avoir atteint un bon niveau en Terminale au prix d'un

35. Paul PASQUALI, *Passer les frontières sociales : Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Fayard, Paris, 2014

36. Notons que pour les khâgnes, il continue d'exister des classes qui sont très peu pourvues : pour l'année 2012-2013, l'hypokhâgne du lycée Saint-Exupéry compte quinze élèves, quand celles d'Henri IV en comptent 172

37. Hélène BUISSON-FENET, "Apparier sans dépareiller : la sélection à l'entrée en classes préparatoires aux grandes écoles, entre l'idéal de « transparence » administrative et les « opacités » des pratiques professionnelles", in *Séminaire international RAPPE « Les marchés scolaires »*

38. idem, p. 15

important travail scolaire, il représente un moins bon candidat que celui de même niveau mais qui n'a pas eu à fournir autant d'efforts³⁹.

Pour la plupart, les enquêtés ont donc connu ce nouveau système de sélection (39 sur 49). Les enquêtés semblent s'être appropriés le système sans rencontrer trop de problèmes, et certains entretiens témoignent de sa gestion stratégique par les étudiants et ce à plusieurs niveaux. Stratégique, parce que le jeu de la sélection opérée par les lycées et la structuration de l'offre scolaire préparatoire en « marché » demande d'ordonner ses vœux non seulement selon ses préférences mais également en fonction de ce qu'on estime être ses chances d'être accepté mais aussi de réussir dans telle ou telle classe préparatoire. On a donc là affaire à une offre hiérarchisée – et historiquement hiérarchisée⁴⁰ – dans laquelle il s'agit de s'orienter. Nous avons vu que les enquêtés et leurs familles ont pu mettre en place des stratégies scolaires avant l'orientation dans le supérieur – les critères de choix sont ici quelque peu différents. En effet, si s'exerce comme pour le primaire et le secondaire une logique régulée non par les prix mais par les « jugements » portant sur la « qualité éducative »⁴¹, ceux-ci semblent se baser davantage sur des indices de performance (intégrations dans les écoles notamment) que de réputation ou de type de public (celui-ci restant de toute manière relativement homogène), même si ces critères entrent également en ligne de compte. L'offre des CPGE est ainsi hiérarchisée entre « petites » et « grandes » prépas, toutes n'attirant pas le même public⁴².

Cette hiérarchie se définit selon deux types de critères. Le premier, qui fait appel aux éléments les plus objectifs de classement des lycées, les résultats aux concours (principalement aux concours des ENS), fait que les étudiants ordonnent leurs choix selon leurs objectifs (intégrer une ENS ou non, faire une prépa puis rejoindre la fac...), qui dépend elle-même bien entendu de ce qu'ils pensent être en mesure d'atteindre. Les classements des prépas – économiques, scientifiques ou littéraires – sont disponibles sur Internet très facilement, et font un peu figure de marronnier dans la presse (*L'Étudiant*, *Challenge*, *Studyrama*...).

Le second est que ce classement est fortement influencé par des critères plus subjectifs, notamment la réputation des lycées : certains lycées parisiens ont ainsi un effet repoussoir pour les futurs préparatoires, qui construisent leur connaissance de la prépa sur les inévitables rumeurs et légendes concernant les différents lycées, mais également sur des témoignages plus ou moins directs.

Comme pour le choix de faire une classe préparatoire, ils ont pu être conseillés par leurs enseignants ou par leurs parents⁴³. Les uns comme les autres peuvent pousser à demander un établissement plus prestigieux que celui auquel pensait l'étudiant en premier lieu :

39. Muriel DARMON, "Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires" in *Sociétés contemporaines*, 2012, p. 5-29

40. Voir chapitre 1, partie I

41. Georges FELOUZIS et Joëlle FERROTON, "Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité" in *Revue française de sociologie*, 2007, 48, p. 693-722

42. Stéphane BEAUD et Bernard CONVERT, "« 30% de boursiers » en Grande École... et après ?" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, p. 4-13, Carole DAVERNE et James MASY, "Les classes préparatoires aux grandes écoles : entre proximité et prestige" in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2012. Une catégorisation des lycées de l'enquête est proposée au chapitre 2, partie I

43. Et comme pour le choix de la CPGE, pour quelques-uns la question se pose à peine : soit que le choix d'une CPGE précise se fasse dans la continuité du lycée fréquenté au secondaire (ainsi, Céline et Aliénor poursuivent dans leur lycée « A », mais ce n'est pas spécifique aux « grands » lycées : Jean par exemple intègre la prépa du lycée « B » où il a passé son bac) soit qu'il se fasse dans la continuité vue comme « naturelle » d'une scolarité d'excellence : Emmanuelle après une Terminale à l'étranger dans un lycée français (elle avait obtenu une bourse) me dit par exemple qu'elle « était déjà dans toute cette idée de prestige etc. et quand j'ai rempli les trucs d'Admission Post Bac, on s'est dit allez on est fous on met Henri IV on verra bien, puis j'ai mis plein de prépa parisiennes, j'ai mis Fénelon... ».

« En Terminale j'ai eu un prof de philo génial, et qui en fait avait fait Louis le Grand et Normale Sup et c'est lui qui m'a poussé à envoyer mes notes, à demander... déjà, moi si j'avais fait une prépa j'aurais jamais osé demandé Henri IV je pense, et c'est lui qui m'a poussé à demander les meilleurs, et c'est pour ça en fait. Sinon moi j'ai beaucoup hésité et... »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

Ou qu'au contraire, on les pousse à formuler des vœux estimés plus « réalistes » en rapport avec leur niveau scolaire personnel ou celui de leur établissement d'origine, ou la distance entre le domicile et l'établissement, comme les parents de Chloé :

« Henri IV, Louis le Grand j'avais même pas pensé parce que c'était vraiment trop loin et mes parents pouvaient pas me louer quelque chose, j'avais commencé à évoquer l'internat ou quoi si jamais c'était possible, mais j'ai bien vite senti que c'était pas trop la peine d'aller par-là, parce qu'ils voulaient pas. »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

Mais, plus que pour le choix de la classe préparatoire comme formation, les enquêtés font part d'initiatives personnelles pour choisir leur classe préparatoire. Ainsi, outre l'attention portée aux conseils des enseignants et des parents ou le fait même de solliciter ceux-ci, les enquêtés se souviennent :

- Avoir fait des recherches sur Internet. Ils peuvent ainsi consulter les sites des lycées, des forums⁴⁴, ou encore les sites spécialisés qui proposent des classements annuels des différentes prépas. Celui de *l'Étudiant* est ainsi cité nommément trois fois, et semble donc être un outil mobilisé de façon récurrente dans l'élaboration des choix, ce qui ressort de l'expression d'une enquêtée : « je suis allée sur le site de *l'Étudiant*, comme tout le monde je pense. ».
- Être allés aux journées portes ouvertes des différents lycées, une pratique qui peut bien sûr fonctionner en complément des renseignements pris en ligne – ne serait-ce que parce qu'il est nécessaire d'aller chercher des renseignements sur ces journées, d'autant qu'elle ne semble pas apporter les mêmes informations : il s'agit moins de sonder le niveau du lycée que d'avoir un aperçu de « l'ambiance ». Et, de fait, cette visite au lycée peut découler sur un « coup de cœur » comme en témoignent Nathanaël :

« Boh c'est ce qui m'a donné envie d'aller voir les portes ouvertes, alors c'est ce que j'ai fait... [...] Et j'avais entendu parler de l'option théâtre, qui m'a plutôt attiré. Je me suis pas posé longtemps la question je crois. C'était un peu un coup de cœur. »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

ou Alexia :

« Ça avait vraiment été le coup de cœur... J'avais fait qu'une seule porte ouverte [...] et je savais que si je pouvais être acceptée c'était là que je voulais aller... »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

Il est difficile sur un corpus si réduit de faire des généralités sur « qui mobilise quels moyens » – étant donné que les enquêtés issus des couches favorisées de la population sont les plus nombreux, ce sont également chez eux qu'apparaît une plus grande

44. De nombreux forums comportent des sujets qui comparent les différents lycées, en terme de réputation comme de niveau ou qui permettent aux hypokhâgneux de demander des conseils dans le classement de leur vœux en rapport avec leurs notes, comme par exemple celui d'etudes-littéraires.com

variété de moyens (ils les regroupent tous), sans qu'ils les cumulent individuellement particulièrement davantage que ceux issus des catégories moins favorisées. Notons tout de même que ceux qui disent avoir bénéficié du conseil d'une connaissance sont issus des catégories les plus favorisées.

Afin de faire leur choix, les étudiants prennent en compte différents critères : il s'agit de minimiser les chances de se tromper de voix, et d'atterrir dans un lycée où ils ne se plairaient pas, c'est à dire un lycée qui ne serait ni en adéquation avec leurs envies de formation, ni avec leur niveau tel qu'ils l'évaluent, ni avec leurs capacités – physique, psychiques de résistance. En effet, les étudiants cherchent à trouver le lycée qui leur correspondra le mieux selon divers critères :

- comme pour Nathanaël cité plus haut, le critère déterminant peut-être l'option : parce qu'ils ont envie de continuer ou de commencer une option théâtre, cinéma ou histoire de l'art, ils sélectionnent les lycées en fonction des options qu'ils proposent.
- ensuite, la proximité du lycée avec le domicile des parents peut aussi être un critère de choix : ne pas avoir à quitter le domicile parental et éviter ainsi de payer un loyer supplémentaire quand une offre est disponible à proximité encourage certains étudiants à choisir des de la petite ou de la grande couronne parisienne. Parmi les quatre enquêtés à avancer ce critère, deux sont issus de catégories intermédiaires, et deux des couches favorisées de la population – les enquêtés semblent donc prêts à quitter le domicile familial quelle que soit leur catégorie sociale d'origine, mais, si l'on regarde ce qu'il en est effectivement, 3 étudiants sur 5 issus des catégories défavorisées restent chez leurs parents pour leur hypokhâgne, 6 sur 12 des catégories intermédiaires – avec la différence notable que pour trois d'entre eux cela signifie intégrer un lycée Parisien (Henri IV ou Monet) et 10 sur 32 des catégories favorisées, là encore avec des situations variables, puisqu'ils intègrent des lycées « A », « B », « C » ou « D »).

Au final, ceux qui demandent – et intègrent – des lycées de moindre rang (dans ma catégorisation, lycées « C » ou « D ») dans le marché scolaire des CPGE sont plus souvent ceux qui font le choix de la proximité – comme si le choix de la prépa était déjà une étape en soi et empêchait d'envisager de faire un « saut » encore plus grand.

A l'inverse, quitter la ville où ils ont grandi peut être une motivation, témoignant ainsi de la forte attractivité de Paris dans le domaine de l'enseignement supérieur en lien avec la concentration des formations d'élite en Ile-de-France⁴⁵. Ainsi Tiphaine⁴⁶ souhaite quitter la ville où elle a grandi : « Ben... en fait si ma prépa me... mon lycée m'avait proposé de me garder en prépa mais... j'étais décidée à partir, j'avais pas spécialement envie de rester à R., j'aime pas trop la ville... ». Coralie⁴⁷, elle, est encouragée par un enseignant à « tenter Paris » : « Est-ce que c'est la prépa à N. qui peut être très intéressante et épanouissante mais qui mènera jamais à l'ENS ou à une grande école, ou est-ce que je TENTE Paris... C'est le proviseur adjoint du lycée que j'avais vu un jour qui m'avait dit [ton faussement emprunté] "Tentez Paris, Mademoiselle" (rires) » – même si « tenter Paris » a là une dimension supplémentaire que simplement géographique, puisqu'elle induit d'être aussi plus près (géographiquement et symboliquement) de l'ENS.

En lien avec cette question de proximité au domicile familial, certains étudiants regardent la possibilité d'obtenir une place en internat s'ils souhaitent quitter leur ville

45. Christophe MICHAUT, « La dimension territoriale dans le recrutement social des élites scolaires », in *Congrès international de l'AREF*, 2010

46. Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

47. Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

d'origine. C'est parfois l'obtention ou non de cet internat qui les décide, comme Nahui⁴⁸ qui renonce à une place à Lakanal sans internat pour préférer un lycée plus proche du domicile familial. Mais les étudiants ont également porté attention au « niveau » des établissements et, de fait, à sa place dans la hiérarchie des CPGE littéraires. Les futurs hypokhâgneux se réfèrent pour déterminer celui-ci au rang de l'établissement donné par les différents classements en ligne, qui peuvent être mis en avant par les lycées comme gage de réussite sur leur page consacrée aux CPGE Littéraires, par exemple :

« Des résultats très encourageants : en 2012, le journal L'Étudiant a classé notre khâgne au quatorzième rang des meilleures CPGE littéraires en France. La même année, l'une de nos étudiantes a été admise dans l'une des plus prestigieuses et sélectives d'entre les grandes écoles, l'École Normale Supérieure de Lyon. Chaque année, nous comptons, pour le concours de cette école (ENS-BEL), un nombre conséquent de "sous-admissibles" (qui figurent donc dans le quart de tête de l'ensemble des candidats en France) et au moins un admissible. Par ailleurs, nos étudiants sont reçus dans différents IEP, écoles de commerce, de journalisme et de traduction... »⁴⁹

Le lycée présente ainsi le rang suivi des résultats dans chaque concours, et de fait, les résultats sont souvent présentés – mais non systématiquement – sur les différents sites, par exemple :

« Résultats ENS Ulm (A/L) 2013
45 admissibles
23 admis
+ 3 admis à l'ENS-Lyon (le lycée n'a pas de classes LSH) »⁵⁰

Rang et résultats aux concours peuvent donc être un autre critère de choix pour une CPGE. Toutefois, il ne s'agit pas pour les étudiants de simplement choisir les « meilleurs » lycées : si le niveau du lycée et sa position dans l'espace des CPGE littéraires est très souvent pris en compte, il n'en résulte pas que tous les futurs hypokhâgneux demandent les lycées intégrant le plus d'élèves en grandes écoles et écoles.

Tout d'abord parce que les étudiants établissent un lien fort entre hypokhâgne-khâgne et concours de l'École Normale Supérieure – et ce même pour les étudiants les plus jeunes pour qui la BEL a multiplié les écoles accessibles – et que ce concours de les intéresse pas forcément, parce qu'ils ne savent pas exactement à quoi il mène, qu'ils y attachent le seul débouché « recherche et/ou enseignement » et que cela ne les intéresse pas⁵¹, ou qu'ils estiment ne pas avoir le niveau suffisant. Mais il est difficile de déterminer dans des entretiens réalisés *a posteriori* ce qui a motivé les choix des étudiants par rapport à ce seul critère du concours. Certains n'en ont qu'une représentation très vague, voire ignorent son existence avant de commencer leur première année, et se construisent rétrospectivement une image qui leur permet de dire « ce n'est pas pour moi », à l'instar de Lauriane :

48. Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

49. Site du lycée G. Monod, page "khâgne", Consulté le 16/07/2014, <http://www.lyc-monod-enghien.ac-versailles.fr/spip.php?article21>, paragraphe "Pourquoi choisir G. Monod / Paris 13?"

50. Site du lycée Louis-le-Grand, Présentation des CPGE littéraires, Consulté le 16/07/2014, <http://louis-le-grand.org/index.php/renseignements-articlesmenu-30/les-classes-pratoires-articlesmenu-42/littires-articlesmenu-89>

51. Au demeurant, il est intéressant de voir que la réciproque n'est pas vraie : parmi les enquêtés, certains visent à l'avenir l'agrégation mais pas du tout le concours de l'ENS, comme Charlotte par exemple « mon but si tu veux c'est pas l'ENS, je l'ai pas eu, c'est vraiment l'agrégation donc je voyais plus loin » – khûbe, lycée Lakanal

« [**>Question**] : Et quand t'es arrivée en prépa, tu savais à quoi ça préparait ?

[**>Réponse**] : Ben c'était assez flou en fait. Mais ça reste assez flou parce que concrètement aucun de nos profs, on a dû demander aux khubes parce qu'aucun de nos profs nous a dit vraiment où se passaient les concours, comment ça se passait... Et un jour on s'est demandé "mais une fois que tu es dans l'ENS, que tu es accepté, qu'est-ce que tu fais ?!" Tout le monde veut intégrer l'ENS mais personne est capable de répondre à ça dans la classe.

[...]

[**>Question**] : Et toi est-ce que tu vises un peu l'ENS ou n'importe quel autre concours ?

[**>Réponse**] : Non, parce que comme il nous a expliqué que c'est des "élèves professeurs" et moi j'ai pas du tout envie de devenir professeur. »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

Il est donc difficile de démêler ce qui relève de l'autocensure du manque d'information concernant les concours pour les enquêtés qui ne demandent pas les lycées du haut du classement. C. Daverne et Y. Dutercq soulignent toutefois que les jeunes des milieux les plus populaires, mais également des provinciaux ont tendance à écarter de leurs choix les CPGE les plus prestigieuses non pas seulement par doute de leurs capacités, mais également en « conciliant le discours des enseignants et leurs propres craintes face à l'univers parisien »⁵² : ils choisissent ainsi des établissements dans lesquels ils pensent « maximiser leurs chances de réussite »⁵³ dans un lycée qui, de toute façon, leur donne de bonnes chances pour leur poursuite d'étude. Pour les autres, ceux dont les premiers voeux concernent des lycées réputés avec des taux d'intégration importants à l'ENS (Henri IV, Fénelon, Louis-le-Grand, les lycées « A »⁵⁴), il apparaît qu'ils connaissent davantage les Écoles Normales, ne serait-ce que de réputation, même si cette connaissance n'est pas systématique (Rosalie⁵⁵ est en khâgne dans un établissement « A » et me dit qu'elle ne savait « pas du tout » ce qu'était le concours au début de son hypokhâgne). Pour ces élèves-là, plus renseignés et se projetant davantage dans la possibilité de l'intégration d'une Grande École, le classement du lycée est un critère déterminant.

Ainsi, Caroline du lycée Henri IV :

« [...] le concours, au début de l'année dernière [en hypokhâgne] c'était vraiment une fin en soi, je pensais faire classique, arriver à l'ENS Paris et me dire youpi tralala je vais finir diplomate.⁵⁶ »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

A noter que pour les étudiants qui changent de lycée en cours de CPGE (pour une khâgne ou une khube), ils ont souvent une idée plus nette de leurs chances et de leurs attentes ; Jean⁵⁷, en hypokhâgne dans un lycée « B », part faire sa khâgne dans un établissement « A » « parce qu'ils préparaient Ulm et que c'était l'un.. enfin c'était une boîte à concours quoi. J'allais là-bas parce que je savais que ça permettrait d'avoir le concours et... voilà. ».

52. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 72

53. idem

54. Voir chapitre 2, partie I

55. Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

56. Elle explique qu'ensuite elle a rapidement revu son objectif d'intégration quand elle a vu le « le schéma de pensée qu'ils [ses pairs] voulaient avoir »

57. Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

Globalement, si le classement est basé sur les résultats du concours, ce dernier n'est pas la préoccupation majeure des futurs hypokhâgneux : ils se servent du classement comme un outil, de façon pragmatique, sans forcément creuser sur les concours et les écoles ni s'y projeter. C'est sans doute cette idée – le classement sert pour effectuer un tri mais sans que l'on se projette plus loin – qui fait dire à Liên⁵⁸ qui a demandé Henri IV et Louis le Grand avant le lycée où elle a été acceptée : « Y'avait pas vraiment un choix très rationnel. C'était juste pour le classement du lycée quoi. » ou à Mélanie⁵⁹ « Je savais que c'était un excellent lycée, que y'avait une excellente prépa etc. et en même temps j'avais pas non plus... je suis pas du genre à faire une étude de marché, je me suis basée sur ils ont de très bons résultats, on va les mettre en premier voilà. ».

L'idée du classement, et avec elle celle de demander des lycées qui y figurent en bonne position, est particulièrement présente chez les enquêtés issus des couches favorisées de la population. Elle n'est toutefois pas absente chez les autres : Charlotte⁶⁰ et Océane⁶¹, d'origine sociale modeste, font ainsi leurs vœux en fonction du classement (Charlotte me précisant qu'elle ne pensait pas être prise, ce qui s'est d'ailleurs produit). Fait intéressant chez les enquêtés issus des catégories intermédiaires, l'idée du classement, si elle est présente, mais dans une moindre mesure, donne plutôt lieu à une attitude de retrait, à l'instar d'Amandine qui sait que Louis-le-Grand et Henri IV sont mieux classés que Lakanal, mais qui refuse d'y aller. Sans être une obsession, le classement des lycées apparaît être un critère important pour une grande partie des enquêtés ; il leur permet ainsi de faire un premier repérage dans l'espace des CPGE Littéraires hiérarchisé, où l'on distingue surtout les établissements d'élite, les lycées « prestigieux », les « meilleurs » pour reprendre des termes employés par les enquêtés, des autres.

Enfin, et ce critère n'est pas sans lien avec un dernier, les étudiants sont également attentifs à la réputation du lycée. Ici, outre la réputation « mesurable » de l'établissement en terme de réussite aux concours, entre en compte celle liée à l'ambiance, à l'attitude des enseignants envers les élèves, à la pression, au rythme de travail. Là où les classements pouvaient servir d'élément attractif pour les lycées les mieux placés, leur réputation peut parfois repousser certains candidats potentiels. Et à l'inverse, la réputation d'un lycée d'être plus d'une taille plus modeste, plus « familial » ou « à taille humaine » par opposition aux grands lycées Parisiens peut attirer ces mêmes étudiants.

Alexandra⁶² par exemple choisit son lycée parce qu'on lui a dit – elle s'est constitué dès le lycée un réseau de connaissance d'hypokhâgneux et de khâgneux via des blogs, anticipant fortement son orientation – que c'était une prépa « pas trop difficile », et c'est pour cela qu'elle la fait figurer en premier dans ses vœux APB, en notant que c'est une stratégie qui est selon elle à contre-courant du fonctionnement habituel de l'outil :

« [>Question] : C'était un lycée que tu avais mis sur APB en premier ?

[>Réponse] : Oui, j'avais d'abord mis Sèvres et j'avais mis des grandes prépas après. Ce qui est absolument l'inverse de ce que les gens font normalement.

[>Question] : Tu avais mis quels autres lycées ?

[>Réponse] : Henri IV, Condorcet, et La Bruyère, et j'ai normalement été prise partout mais j'ai choisi Sèvres (rires). »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

58. Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

59. Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

60. Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

61. Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

62. Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Alexia⁶³ me précise elle qu'elle avait demandé, outre le lycée où elle a été prise, la prépa « la moins élitiste possible », et Lilian⁶⁴ n'a pas demandé le lycée Henri IV « pour tous les mythes qu'on entend sur Henri IV j'avais pas envie d'être dans une ambiance de merde ». Nathanaël⁶⁵ lui n'avait « surtout pas envie de faire une prépa pour rentrer dans cet esprit de compétition concours concours ».

Ainsi, en se renseignant – sur les forums, par leur réseau de connaissances – ou parce qu'ils ont entendu circuler des « mythes » concernant les lycées, les futurs étudiants se construisent une image, avant même d'entrer en CPGE, des différents lycées. La collecte de ces informations – et le recul qu'ils prennent par rapport à celles-ci, se fiant plus ou moins à tel source, passant au dessus de certaines « légendes noires » – leur permet de procéder à leur classement dans l'espoir d'obtenir un lycée qui leur conviendra à la fois au niveau de leurs aspirations, et de l'idée qu'ils ont de leur niveau scolaire, et de leurs capacités physiques et psychologiques⁶⁶.

Bien entendu, les enquêtés me restituaient en entretien ce dont ils se souvenaient concernant l'élaboration de leurs choix : il s'agit donc là d'une reconstruction, a posteriori, du processus de décision qu'ils ont connu. Il est difficile de savoir s'ils ont fait ces choix pour les raisons qu'ils livrent – mais ce qui nous intéresse ici, c'est surtout de repérer les schèmes principaux qui entrent en jeu lorsque l'on parle du choix du lycée, et notamment le plus récurrent d'entre eux, celui d'une hiérarchie entre les différentes CPGE littéraires. Il m'apparaissait nécessaire de souligner qu'en ce qui concerne la plupart de mes enquêtés – rares sont ceux qui présentent leur choix comme un choix « par défaut » et aucun ne me dit n'avoir présenté qu'un vœux en CPGE – la décision de postuler dans tel ou tel lycée dans tel ou tel ordre est une décision pesée, même si tous ne partent pas avec la même connaissance du système ni la même gamme de possibilités. L'élaboration des vœux témoignent d'ailleurs, outre d'une connaissance des ressources mobilisables pour l'orientation et des mécanismes de fonctionnement de l'institution, du travail fait par les enquêtés pour élaborer une définition de ce qu'est pour eux un « bon établissement » à même de les amener vers la réussite. Par ailleurs, l'anticipation de l'orientation qui se manifeste dans le temps pris à se renseigner, à comparer les établissements, à récolter des avis venus d'acteurs divers du système des CPGE (professeurs, étudiants...) montre une « culture temporelle »⁶⁷ en adéquation avec l'appréhension du temps dans ces classes – j'y reviens dans ce chapitre. Il est d'ailleurs à noter que parmi ceux dont le choix d'une CPGE a été le moins anticipé – qui ont par exemple envisagé plutôt une filière universitaire dans un premier temps – l'on retrouve des étudiants qui ne poursuivent pas dans cette formation après l'hypokhâgne : Lucie, Daphné ou Nathanaël par exemple.

4 Pourquoi la prépa : reconstruction des motivations

Lorsqu'ils parlent de ce moment de leur orientation, les enquêtés mobilisent en faveur de la classe préparatoire – encore une fois, a posteriori – des arguments qui re-

63. Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

64. Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

65. Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

66. C'est justement parce que ce classement des vœux est le produit des prospections et des projections des étudiants qui ne savent pas exactement, malgré tout, où ils vont « mettre les pieds » et si leur choix sera le bon que ce les vœux sont parfois retirés ou modifiés au dernier moment. Chloé a ainsi retiré son vœu pour Condorcet – un lycée parisien intégrant chaque année quelques élèves à l'ENS – la veille de la cloture de l'application, Océane retire un lycée de province parce qu'elle lit quelque chose qui l'effraie sur son internat et refuse un lycée bien classé de l'IDF pour lequel elle est en liste d'attente parce qu'il est loin de chez elle et qu'elle ne connaît personne.

67. James MASY, « La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir. Le cas des « aspirants » aux classes préparatoires aux grandes écoles » in *SociologieS*, 2013, p. 11

joignent ceux que leur ont leurs enseignants et de leurs parents. Il s'agit en effet d'accéder à une formation de bon niveau, parfois en soulignant son caractère d'excellence comme Adélaïde qui cherche l'équivalent littéraire de l'excellence scientifique symbolisée par le parcours de son cousin Polytechnicien :

« Et donc ça m'a paru tout naturel d'aller en prépa littéraire, l'autre voie royale mais du côté des lettres. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Bien souvent, le contrepoint de cette image de la classe préparatoire comme formation exigeante est l'université : elle ne jouit pas de la même valeur dans la hiérarchie des formations de l'enseignement supérieur. Mais les arguments mobilisés par les enquêtés sont plutôt pragmatiques : ils exposent rarement leur choix en terme de prestige de la formation (même si la préoccupation n'est pas totalement absente de leur discours : « ben y'avait l'idée que aller en prépa c'était un meilleure formation. Et que faire une école c'était une meilleure formation que la fac. » Jean⁶⁸). Ce qui leur importe, c'est tout d'abord l'encadrement dont ils pensent pouvoir bénéficier en classe préparatoire – lié à la volonté d'acquérir des « méthodes de travail » efficaces :

« Et puis bon... Je savais très bien que si je partais en fac directement après la Terminale, vu la fiesta continue que mon lycée a été, ça aurait été que... la continuité quoi ! Donc bon je me suis dit essayons de tenter quelque chose d'un peu plus ambitieux... »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

« [>Question] : Et pourquoi la prépa ?

[>Réponse] : Ben justement, parce que j'avais peur d'aller à la fac, je me sentais pas du tout indépendante, enfin l'indépendance maintenant c'est pas ça encore, mais c'est un peu mieux qu'avant, mais je me sentais pas du tout prête à travailler par moi-même, à avoir les bonnes méthodes de travail »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Mais aussi, la possibilité de ne pas se spécialiser – liée à la volonté d'acquérir une « culture générale » – et rejetant l'université parce qu'elle serait trop spécialisée :

« [>Question] : Et... comment tu as décidé d'aller en prépa ?

[>Réponse] : Ca s'est fait naturellement en fait, parce que j'adorais le français et les langues, et je voulais... j'aimais.. l'école, le collège, le lycée. Donc je voulais continuer à étudier ça de manière approfondie et j'avais pas envie de matière précise, donc du coup ça s'est fait naturellement. La fac il aurait fallu choisir... Ça aurait été moins... satisfaisant intellectuellement, en tout cas de l'idée qu'on se faisait de loin comme ça... Et la prépa ...y'a aussi le côté excellence qui attire, forcément. Du coup ça paraissait la voie un peu tracée, voilà, j'aime le français, j'aime apprendre je suis bonne élève, j'ai envie de voir jusqu'où je peux aller et voilà... »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

« ... J'avais pas très envie ... je savais pas exactement quelle matière je préférais dans toutes les matières que j'avais, et ça me plaisait de pouvoir continuer à avoir plein de matières. Parce que j'aime plein de choses et ça me paraissait dommage d'aller à la fac en une matière précise tout de suite. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

68. Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

« Et du coup comme je savais pas quoi faire et que j'avais pas envie d'arrêter toutes les matières qui me plaisaient... En fait je voulais faire de la littérature et du cinéma mais je voulais pas arrêter la philo non plus... Et du coup je trouvais ça bien la prépa. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

A cette dimension de non-spécialisation – qui rejoint les discours des « bons élèves » recueillis par Dutercq et Daverne⁶⁹ – est donc liée la volonté d'acquérir une culture générale, mais une culture générale qui est avant tout une culture générale littéraire ou relevant des humanités. On peut la mettre également en rapport avec l'idée développée par P. Bourdieu dans *Noblesse d'État* : avoir accès à une « culture générale » c'est aussi se distinguer de ceux qui ont accès à une culture spécialisée :

« La "culture générale" est aussi ce rapport assuré aux savoirs spécialisés, particuliers, parcellaires, et à leurs détenteurs, que donne le sentiment d'avoir (eu) accès au fondement vrai, à la *science*, matrice de toutes les techniques particulières, laissées aux simple agents d'*exécution*. »

Ne pas se spécialiser, c'est ainsi plus que se garder des portes ouvertes : c'est également élaborer un rapport au savoir particulier aux formations d'élite. Ainsi, comme le remarque C. Oger, la culture générale – comme épreuves aux concours de la haute administration – permet « la détection d'une conformité de l'*ethos* du candidat avec des valeurs et des normes professionnelles largement partagées au sein de la haute administration et résultant d'une forme de compromis entre les différents corps ou secteurs professionnels, ainsi qu'entre les disciplines. »⁷⁰. Dans le rejet de la spécialisation (et de l'université) que font les étudiants, on peut donc également voir une intégration des principes de hiérarchie dans les rapports aux savoirs : il s'agit de retarder, sinon d'éviter, de se concentrer sur un domaine disciplinaire encore plus restreint que celui où ils se trouvent déjà.

Or, leur attrait pour les disciplines et les thèmes et leur goût pour la lecture entre parfois dans l'explication de leurs choix. Lorsque les enquêtés parlent de leur choix de la classe préparatoire, ils disent donc également, comme ils ont pu le faire lorsqu'ils reconstruisent leur parcours au lycée, avoir fait ce choix parce qu'ils étaient attirés par le champ disciplinaire, mais aussi par l'idée que la lecture allait prendre dans leurs études une place prépondérante. Liên le traduit ainsi, explicitant ses choix d'orientation *a posteriori* :

« Et puis en hypokhâgne j'étais encore... si tu veux je suis passée de Première S à Terminale L, et quand j'ai fait ce choix là c'était pour faire une hypokhâgne mais j'avais pas encore si tu veux une grande culture littéraire, donc j'essayais encore de découvrir...

[>Question] : Donc ça t'a permis un peu de taper dans...

[>Réponse] : Voilà, exactement, et ça a vraiment confirmé mon goût pour les lettres. C'était ça qui était le plus important pour moi. J'avais fait le choix d'être dans une filière où le 1er travail qu'on a à faire en hypokhâgne ou en khâgne, c'est lire finalement. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

Le choix de la classe préparatoire est donc également un choix disciplinaire : c'est parce qu'elle leur permet d'approfondir un ensemble de domaines dits littéraires, et avant tout celui de la littérature, que les enquêtés se sont dirigés vers cette formation.

69. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013

70. Claire OGER, "Les épreuves de culture générale du concours de l'ENA, entre discours légitime et mémoire institutionnelle" in *Revue française d'administration publique*, 2012, p. 383-397, p. 396

« Mais simplement elle [grande sœur d'un ami, en CPGE littéraire] avait l'air de bien s'amuser et de faire des trucs qui m'intéressait moi pas mal, littérature, langues, latin, donc c'est des matières où j'étais un peu content au lycée, donc c'était plutôt ça, y'avait un bon rapport de ce point de vue la et je l'aimais bien... »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

« vraiment parce que j'aimais la littérature, parce que j'aimais les bouquins... »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

« Et j'ai toujours voulu écrire, j'ai toujours aimé lire... Enfin j'ai pas lu tant que ça je me rends compte... J'aimais bien lire, j'aimais bien écrire... Et donc ça m'a paru tout naturel d'aller en prépa littéraire, l'autre voie royale mais du côté des lettres. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

L'université – qui propose peu de formations pluridisciplinaires⁷¹ – leur apparaît comme n'étant pas à même de leur fournir un tel approfondissement. Derrière les stratégies scolaires des bons élèves qui jouent le jeu de l'institution, demandeurs de rigueur et d'encadrement scolaire se dessinent ainsi une autre justification, celle de l'attrait pour la culture qui tend à sortir de sa seule configuration scolaire. C'est ce que décrit F. Dubet lorsqu'il parle de « vocation »⁷² : il existe de la part des étudiants une certaine attente en termes d'accomplissement intellectuel et personnel qui s'exprime dans leur choix d'études. Ainsi Rosalie parle de « culture pour la culture » :

« Et j'avais envie de... justement, la culture pour la culture. J'avais conscience que j'avais un abîme d'ignorance et j'avais une boulimie de savoir. J'avais enfin envie d'apprendre des trucs en classe. Disons qu'avant la prépa c'est quelque chose que j'ai eu très rarement, donc c'est ça que je suis venue chercher. Et que j'ai trouvé ! »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

Et Martial lui lie son choix à une image stéréotypée du « monde littéraire », avec laquelle il prend quelque distance, qu'il évoque juste après la question de la pluridisciplinarité :

« J'aimais bien les matières littéraires, la philo par exemple, j'étais un peu romantique, des études littéraires... Ca correspondait à mon esprit, disons Première Terminale, j'aimais bien ça, l'idée d'aller à Paris, dans les bouquins, un truc un peu élitiste... Le côté cheveux un peu longs, manteau et tout ça... La montagne Ste Geneviève... Ca me parlait, ça me plaisait bien de goûter à ça. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

La lecture, et le rapport affectif à la culture écrite en général, est donc un argument qui vient s'ajouter aux arguments plus stratégiques mobilisés par les enquêtés. Ce n'est toutefois pas une rhétorique développée par l'ensemble des enquêtés : ils parlent plus généralement de l'encadrement possible ou de la possibilité offerte de ne pas se spécialiser sans insister sur leurs goûts. Si l'on se souvient des justifications apportées aux choix de la filière littéraire pour la majorité des enquêtés, on peut avancer qu'ils

71. Le cursus « Humanités » de Nanterre par exemple – qui est décrit d'ailleurs comme « une formation d'excellence unique en France » (<http://humanites.u-paris10.fr/>). A noter que l'Université de Lille 3 – Charles de Gaulle a ouvert une filière semblable en 2015, « licence pluridisciplinaire d'exigence » (<https://www.univ-lille3.fr/ufr-humanites/licence-humanites/>).

72. François DUBET, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse » in *Revue française de sociologie*, 1994, p. 511-532, p. 517

n'insistent pas davantage sur leur appétence pour ce domaine puisque pour eux la spécialisation s'est faite au niveau du lycée. La classe préparatoire s'inscrirait donc dans une continuité avec la filière suivie au lycée pour la majorité d'entre eux : il s'agit d'approfondir un domaine de compétence dans des conditions qui leurs semblent les plus propices. Ainsi, à la rencontre des « goûts » personnels et d'une visée stratégique, il semble que l'inscription en CPGE participe d'un « projet » non pas tant professionnel, ce qui n'engage que peu leurs possibilités d'investissement et de réussite⁷³ que de formation intellectuelle et de formation de soi. Le projet ainsi défini donne donc un sens à leur poursuite d'étude : « Le projet peut être assimilé à la construction d'une rationalité à travers laquelle l'étudiant donne un sens et une utilité aux études. Le choix d'une filière dépend d'une appréciation subjective mêlant goût pour certaines disciplines au lycée et sentiment d'en maîtriser les contenus, ce qui contribue à soutenir l'impression d'être capable de s'intégrer et de réussir à l'université »⁷⁴.

La CPGE littéraire n'est donc pas un choix « par défaut » comme peut l'être celui des étudiants en sociologie décrits par Millet⁷⁵ mais un choix plutôt positif, plus proche des orientations en médecine sans pour autant parler de « vocation ». Le « projet scolaire »⁷⁶ a guidé les enquêtés plus que le « projet professionnel » : « on fait des études pour faire des études, y compris pour différer le moment des projets en s'enfermant dans une stratégie strictement scolaire »⁷⁷. Peu inquiets pour leur baccalauréat, les enquêtés ont sans doute eu davantage le loisir – outre les ressources – pour se projeter dans leur futur « métier d'étudiant ».

II L'ÉTÉ PRÉCÉDENT L'HYPOKHÂGNE : "SE PRÉPARER À LA PRÉPA"

Une fois passée la sélection par les établissements de leurs dossiers, et leur inscription en classe préparatoire entérinée, les enquêtés ont connu un laps de temps couvrant le plus souvent tout l'été. Cette période est l'occasion pour eux de se projeter de façon cette fois plus concrète dans leur futur d'étudiant de classe préparatoire littéraire. Nous avons vu que la fin du lycée peut être un moment où les enquêtés s'investissent davantage dans le travail scolaire et les lectures⁷⁸, en vue de leur passage dans le supérieur, même si les enquêtés qui disent avoir anticipé le travail attendu en CPGE ne sont pas la règle : seuls Alexandra et Vincent (« Je lisais pas énormément [en Terminale] mais c'était moins des lectures plaisir pour le coup, mais j'ai commencé un peu ouais en me disant comme ça qu'en prépa peut-être que j'aurais pris un rythme. ») rapportent avoir tenté d'adopter des méthodes de travail ou des contenus pour se préparer à leur entrée en hypokhâgne. D'autres se souviennent des discours officiels (comme Daphné : « Je me souviens avoir lu des fiches Onisep avec des filles avec des grands sourires qui disaient la prépa c'est dur mais c'est bien (rires)... ») ou véhiculés par des enseignants, des proches ou des connaissances étant passés par une CPGE mais ne rapportent pas avoir pour autant modifié leurs habitudes de travail ou de lecture.

73. Sandrine BIÉMAR et al., "L'injonction au projet : paradoxale et infondée?. Approche longitudinale du choix d'études supérieures" in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2003, p. 31-51

74. Aziz JELLAB, "Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative" in *L'Homme et la société*, 2013, 187, p. 227-250, p. 214

75. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003

76. François DUBET, "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse" in *Revue française de sociologie*, 1994, p. 511-532, p. 514

77. idem

78. Voir chapitre 8, partie III

Or, notamment à partir du moment où ils ont été acceptés en CPGE, la décision de se préparer ou non à l'entrée en hypokhâgne n'est pas laissée à leur entière appréciation : à travers un certain nombre de dispositifs (réunions d'accueil ou d'information au mois de Juin, envoi de documents concernant l'année...), les étudiants sont introduits à « un usage intensif du temps, à faire du travail soutenu, rapide, voire précipité, la condition de la survie et de l'adaptation aux exigences de l'institution »⁷⁹. Il sera question ici essentiellement de la bibliographie comme outil de ce que P. Pasquali dans son travail sur les prépas « sup-expé » nomme une « socialisation à distance »⁸⁰. Loin d'être un simple document indicatif, la bibliographie communiquée aux étudiants à leur inscription poursuit non seulement des objectifs scolaires (acquérir des connaissances, se familiariser à des savoir-faire) mais constitue également une « ingérence de l'institution dans une période qui lui échappe et des espaces qui lui sont étrangers [ce qui] permet ainsi d'initier l' "enveloppement continu" des recrues »⁸¹. M. Darmon souligne également la façon dont les étudiants classes préparatoires économiques et scientifiques sont amenés à se conformer à une « trame temporelle » manipulée par l'institution préparatoire, « notamment d'une anticipation constante qui fonctionne comme une "avance rapide" et instaure un climat temporel tout à fait particulier »⁸². Il s'agit donc ici de voir comment, avant même la rentrée en hypokhâgne, les étudiants sont pris en charge par la classe préparatoire, et comment, dans le temps particulier des vacances se fait une première mise au travail qui anticipe celle des années d'hypokhâgne et de khâgne.

1 La bibliographie

En effet, la classe préparatoire commence en un sens avant la rentrée de septembre : une fois l'inscription dans leur établissement effective, les étudiants de CPGE littéraire sont parfois conviés à des réunions de présentation à la fin de l'année de Terminale, mais surtout, lors de cette réunion, par courrier ou via le site internet de leur CPGE, leur est transmise une bibliographie⁸³. Cette bibliographie présente en général par discipline des conseils de lecture à faire pendant l'été précédant l'hypokhâgne – certaines lectures sont explicitement demandées et censées faire l'objet d'un contrôle de lecture à la rentrée.

Les bibliographies distribuées aux futurs hypokhâgneux ne sont pas simplement des listes de titres et d'auteurs. Structurées par discipline, elles s'accompagnent de commentaires et d'indications divers qui sont autant d'indices sur la place de la lecture dans le travail en CPGE littéraire, sur la représentation qui en est véhiculée mais également sur les différentes catégorisations (genres, siècles, usages, priorités...). Porter attention aux conseils, consignes et remarques véhiculés par ces bibliographies fait également ressortir les discours autour des « prérequis » lectoraux et plus généralement culturels (ce qui apparaît en négatif dans les discours des enquêtés comme des « lacunes ») ainsi que la dimension anticipatrice de ces « listes de lecture ». Plus que de simples listes, elles paraissent être un premier vecteur de socialisation aux normes de la classe préparatoire.

79. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 114

80. Paul PASQUALI, *Passer les frontières sociales : Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Fayard, Paris, 2014, p. 107

81. idem

82. Muriel DARMON, « Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail », HDR, Université Lyon 2, 2011, p. 53

83. Les élèves n'en ayant pas eu connaissance avant la rentrée sont des exceptions. Salimata s'est inscrite tardivement en CPGE Littéraire après s'être rendue compte qu'elle ne pourrait suivre la formation qu'elle souhaitait, elle débute d'ailleurs l'année avec un peu de retard. Emmanuelle revient de son année de Terminale au Royaume-Uni et n'a pas reçu la bibliographie « Moi je suis arrivée vraiment [...] comme ça, "bonjour, qu'est ce qui se passe ?". Voilà j'étais la seule de ma classe... enfin on était deux, mais je savais pas du tout ce que c'était donc j'avais pas du tout de bibliographie ou quoi que ce soit. »

Comparaison de trois bibliographies de l'année 2011- 2012

Les trois bibliographies dont il est question sont celles d'un lycée « A », Henri IV, et de deux lycées « D », Monod (lycée du 95) et Valéry (lycée du premier arrondissement de Paris). Elles sont construites sur un modèle similaire – qui est celui adopté couramment par d'autres CPGE Littéraires : chaque enseignant fournit, pour sa discipline, des recommandations de lecture, accompagnées ou non de commentaires. A Monod et Valéry, le Français apparaît en premier, à Henri IV cette matière suit la Philosophie.

Appréhender différents types de textes

Les types de lectures conseillées sont variés, en fonction des matières mais également au sein des disciplines elles-mêmes. Ainsi, pour le cours de français les enseignants conseillent ou exigent la lecture d'œuvres littéraires, mais également d'ouvrages de critique littéraire, de manuels (pour l'histoire littéraire) et d'usuels comme une grammaire.

« Le plus utile est d'enrichir sa culture en lisant des œuvres complètes (autres que celles déjà étudiées au lycée) ; par exemple en retenant, pour chaque siècle à partir du XVI^e, un texte de chaque grand genre littéraire : récit, théâtre, poésie.

Pour les repères indispensables d'histoire littéraire (mais aussi pour y trouver des conseils de lecture), on pourra avoir recours aux manuels scolaires (par exemple le "Lagarde et Michard" des éditions Bordas, ou la série "littérature" chez Nathan), dont la lecture peut fournir d'utiles indications.

S'agissant des ouvrages de critique littéraire, on pourra consulter avec profit ces titres, qui offrent une bonne introduction aux problématiques littéraires :

- Roland BARTHES : *Essais critiques*
- Gérard GENETTE, *Figures I et II*, éd. Du Seuil, coll. « Points »
- Julien GRACQ, *En lisant en écrivant*, éd. José Corti
- Jean-Pierre RICHARD, *Poésie et profondeur, ou Onze études sur la poésie moderne* (éd. Du seuil)
- J.P SARTRE, *Qu'est-ce que la littérature ?* éd. Gallimard, coll. Folio »
(*Bibliographie du lycée Henri IV*)

« Impossible d'aborder une classe d'hypokhâgne sans une maîtrise élémentaire de la grammaire du français : la compréhension du fonctionnement de la langue et l'analyse de la phrase ne peuvent se réduire à de lointains souvenirs du collège. Mon expérience l'a montré : la plupart des contresens sur des textes sont dus à une méconnaissance des notions les plus simples de la syntaxe. Des révisions précises sont donc impératives. Procurez-vous une grammaire de base ou, sinon (plus difficile, mais plus passionnante et plus sérieuse) : La Grammaire, tome 2 : La Syntaxe (par J. Gardes-Tamine), Armand Colin, coll. Cursus. »
(*Bibliographie du lycée Monod*)

Les frontières des catégories de lectures ne sont cependant pas hermétiques d'une discipline à l'autre : on retrouve dans la bibliographie du lycée Henri IV des romans de Perec et Julien Gracq en géographie, « Pour apprécier le regard géographique de deux grands écrivains » ; *Antigone* de Sophocle ou *Les Brigands* de Schiller dans les « Œuvres pour philosopher » (distinguées des « Œuvres de Philosophie » par l'enseignant.e).

Les bibliographies font donc appel à des œuvres littéraires – classiques dans leur grande majorité (des romans policiers sont conseillés par l'enseignant.e de

Culture et langues antiques de Valéry), des textes théoriques et critiques (ouvrages et extraits d'essais universitaires, manuels du secondaire ou du supérieur, textes philosophiques, anthologies), des textes religieux (« Difficile, en effet, d'aborder des oeuvres de littérature française sans une fréquentation des grands textes qui les ont largement informées, à commencer par les textes matriciels de la culture judéo-chrétienne. On lira ainsi, dans la Bible, les livres suivants : La Genèse, l'Exode, Job, L'Écclésiaste. [...] », *Monod*), des usuels (grammaires, dictionnaires, en langues vivantes et anciennes mais également pour le français), la presse papier ou en ligne (en langues notamment) et enfin la fréquentation de sites Internet liés à la discipline (« Des sites Internet à parcourir pour constater que la géographie est une discipline vivante et indispensable pour comprendre le monde », *Monod*). Mais les recommandations ne se limitent pas à la lecture à proprement parler : la visite de musées, l'écoute de musique ou d'émissions de radio, le visionnage de films (français ou étrangers, en VO), la lecture de cartes topographiques sont également encouragés.

Elles s'assortissent parfois de conseils sur les endroits où trouver les livres – Gibert Joseph ou Amazon par exemple, de commentaires sur les collections (soit pour indiquer une édition impérative soit pour en commenter la qualité, produisant ainsi un discours spécialisé différenciant les maisons d'éditions et collections – « Cette collection suggère, par ses illustrations, des liens avec d'autres formes artistiques ; elle appuie informations et interprétations sur le lexique (rassemblé de façon très précieuse à la fin des volumes) ; elle propose une perspective historique tout en essayant de définir une unité culturelle, même problématique. » *Henri IV, Langues et civilisations antiques*) ou encore de courts résumés de contenus de l'ouvrage.

En ce qui concerne les œuvres littéraires – pour le Français, les langues anciennes ou vivantes, les conseils sont parfois assortis de jugements (« Lisez de bons romans ou nouvelles du XX^e siècle (Paul Auster, Iris Murdoch, Somerset Maugham...) », *Anglais, Henri IV*) ou de catégorisations faisant référence à la dimension « classique » des textes, ce qui sous-entend que leur lecture est un minimum, autour duquel éventuellement on peut graviter :

« un texte de chaque grand genre littéraire : récit, théâtre, poésie » (*Français, Henri IV*)

« Il est indispensable d'avoir lu en traduction les "grands textes" de l'Antiquité : l'Iliade et l'Odyssée, des tragédies grecques, des dialogues de Platon, quelques livres de l'Énéide, des Métamorphoses et de l'histoire de Tite-Live... » (*Langues et cultures antiques, Henri IV*)

« des références qui devraient parler à la majorité des étudiants arrivant en hypokhâgne. » (*Français, Monod*)

« Également précieuse, la lecture (ou au moins la connaissance) de cinq monuments culturels [...] » (*Français, Monod*)

« Cette liste est très sélective et mentionne souvent la "grande œuvre" d'un auteur : n'hésitez pas à regarder d'autres textes. » (*Français, Monod*)

Se repérer dans les prescriptions : entre les goûts et les prérequis

Les bibliographies – désignées aussi sous le nom de « lectures d'été » – font appel à différents niveaux de prescriptions. Les enseignants le précisent : tous les titres qui y figurent ne sont pas à lire impérativement pour la rentrée – un message qui vise parfois explicitement à rassurer les futurs étudiants :

« Ce qui suit constitue des suggestions. Il n'est bien sûr pas question de tout faire et de tout lire. » (*Henri IV*)

« On trouvera à la fois des témoignages, des réflexions et quelques manuels : il n'est évidemment pas question de tout lire mais simplement de susciter des curiosités. » (*Henri IV, Histoire*)

« Ne vous laissez pas intimider par leur nombre (nous savons bien sûr que vous ne pourrez pas tout lire de ce qui est ici signalé). » (*Monod*)

Certaines lectures sont explicitement annoncées comme étant obligatoires : elles feront l'objet d'un contrôle à la rentrée ou seront le support d'une première khôlle :

« Certaines de ces lectures sont indispensables – et pourront donner lieu, selon les matières, à des contrôles dans le courant du mois de septembre. D'autres sont seulement conseillées. » (*Monod*)

Mais pour la majorité d'entre les prescriptions, les consignes sont moins explicites : il s'agit pour les futurs étudiants de déterminer ce qui relève de l'essentiel ou de l'accessoire (et comme nous le verrons, les lectures qu'ils pensaient impératives ne sont pas forcément mobilisées effectivement par la suite). Les formulations, qui concernent soit le fait de lire en général, soit des ouvrages précis, sont diverses (il peut également s'agir d'indications typographiques : titres en gras, astérisque...) :

« Il est bon de mettre à profit ses vacances pour entreprendre quelques lectures étendues. » (*Henri IV, Philosophie* – suit une liste d'ouvrages)

« Il n'est pas souhaitable de faire une lecture systématique de ces ouvrages [de critique littéraire]; on peut d'ailleurs attendre la rentrée pour en faire une lecture guidée par le professeur. » (*Henri IV, Français* – cette remarque suit les références citées plus haut)

« Il est indispensable d'avoir lu en traduction les "grands textes" de l'Antiquité : l'*Illiade* et l'*Odyssée*, des tragédies grecques, des dialogues de Platon, quelques livres de l'*Énéide*, des *Métamorphoses* et de l'histoire de Tite-Live... Des lectures complémentaires peuvent enrichir les connaissances culturelles, linguistiques et historiques permettant la compréhension du monde antique. » (*Henri IV, Langues et civilisation antiques*)

« Il s'agit de lire ces quelques articles pour entrer dans les "études cinématographiques"! » (*Valéry, cinéma*)

« Pour ceux qui veulent se donner une première idée de l'histoire de la Grèce et de Rome sous une forme agréable à lire » suivi de trois références (*Monod, Langues et civilisations antiques*)

A travers ces divers conseils de lectures transparaît l'idée que l'étudiant doit être à même de faire ses propres choix : la bibliographie est indicative et il appartient à chacun de déterminer ce qu'il lui faut lire ou non avant son entrée en hypokhagne – « Surtout : que chacun se sente libre d'aller "butiner" et "faire son miel" où bon lui semble ! » (*Henri IV, Philosophie*). La liberté accordée varie selon les établissements : davantage d'ouvrages sont considérés « obligatoires » à Monod⁸⁴ qu'à Henri IV. Pour savoir si une lecture lui est nécessaire ou non – et non plus seulement « est nécessaire pour les cours » – le futur étudiant est appelé à se baser sur :

- ses goûts (idée particulièrement mise en avant à Henri IV), ce qui implique qu'il ait déjà une idée de ses préférences en termes de thèmes ou de style d'écriture par exemple, et que ses goûts soient en adéquation avec ce qui est proposé ici.

« On pourra consulter également avec profit, selon ses goûts, un ou plusieurs des ouvrages suivants » (*Henri IV, Langues et civilisation antique*)

Outre l'idée d'être guidé par ses « goûts », les bibliographies mettent en avant l'idée que ces lectures préparatoires vont certes servir pour le travail scolaire, mais que celle-ci ne doit pas occulter la « plaisir » de lire :

« Lire beaucoup, pour son plaisir. » (*Valéry, Français*)

Le terme de « vacances » est ainsi utilisé à plusieurs reprises – de même que celui d'« été » (« lectures d'été », Monod et Valéry) : il ne s'agit pas de « travailler » intensivement pendant deux mois, ce qui risquerait d'épuiser à l'avance les ressources des futurs hypokhâgneux (« Il ne semble pas opportun, avant une année ardue, de passer un été exclusivement consacré au travail!! Le premier conseil que nous pouvons donner aux futurs étudiants d'hypokhâgne est d'arriver suffisamment reposés pour pouvoir affronter sans encombres les exigences de cette classe. » (*Henri IV, Espagnol*)). Toutefois, les vacances apparaissent comme une période qui doit être mise à profit pour se préparer au travail, par la lecture notamment, non seulement en acquérant des contenus mais aussi des méthodes de lecture.

« Efforcez-vous toutefois d'adopter une discipline quotidienne de lecture : ce n'est nullement incompatible, bien au contraire, avec des vacances riches et réussies. » (*Monod*)

Les bibliographies font passer un message qui peut paraître paradoxal mais : celui de se reposer, de faire passer son plaisir avant tout, en même temps que celui de la nécessité d'acquérir une base pour commencer la formation.

- c'est là l'autre autre critère sur lequel l'étudiant est invité à se baser pour choisir ses lectures d'été : combler ses lacunes. L'idée qu'il y a entre le récent bachelier et l'hypokhâgneux une distance en termes de connaissances qui est à combler avant le début de la formation apparaît régulièrement : l'étudiant doit être conscient de ses manques pour y palier avant même le début de la formation :

« A chacun de travailler selon ses goûts, en veillant à consolider ses points faibles. » (*Henri IV*)

Un certain nombre de prérequis sont ainsi évoqués, soit qu'il s'agisse de consolider des acquis censés déjà exister :

« Le plus utile est d'enrichir sa culture en lisant des oeuvres complètes (autres que celles déjà étudiées au lycée); par exemple en retenant, pour chaque siècle à partir du XVI^e, un texte de chaque grand genre littéraire : récit, théâtre, poésie. » (*Henri IV, Français*)

« Les connaissances attendues en langue seront d'autant plus facilement acquises que les fondements de l'analyse logique et grammaticale seront mieux connus en français. Il est donc essentiel, pour les débutants comme pour les étudiants confirmés, de s'assurer qu'ils maîtrisent parfaitement les structures de leur langue maternelle. Ils n'hésiteront pas à se reporter à des manuels de grammaire du secondaire. » (*Henri IV, Langues anciennes*)

« Les hypokhâgneux manquent de lectures : *Madame Bovary, Le Père Goriot, La Chartreuse de Parme, Phèdre, Salammbô, Cinna, "Les Animaux malades de la peste"*, Blaise Pascal, *Les Gommès*, voilà, au hasard, des références qui devraient parler à la majorité des étudiants arrivant en hypokhâgne. Est-ce le cas ? » (*Français, Valéry*)

« La question la plus abondamment traitée portera sur La France de la III^e République (1870-1940), laquelle nécessite une connaissance suffisante de l'histoire de France dans l'ensemble du XIX^e siècle [...] » (*Valéry, Histoire*)

Soit qu'il s'agisse de se préparer à aborder différemment des disciplines connues – parce qu'étudiées au secondaire – d'une façon nouvelle, « scientifique », « universitaire » :

« Il faut en effet quitter la pratique des seuls "extraits" pour se confronter directement à certaines œuvres lues sinon en totalité, du moins dans des séquences suffisamment longues. » (*Henri IV, Philosophie*)

« Il s'agira donc de vous préparer à découvrir, en Lettres Supérieures, ce qu'est une approche à la fois universitaire et scientifique de l'histoire. » (*Henri IV, Histoire*)

« L'été doit être mis à profit pour se familiariser avec cette discipline "nouvelle" qu'est la géographie universitaire. » (*Monod, Géographie*)

Comme mentionné plus haut, il ne s'agit pas donc uniquement d'acquérir des contenus : il faut apprivoiser un nouveau rapport à ces contenus.

Quelques conseils pratiques sur les façons de lire indiquent que l'on n'attend pas les mêmes pratiques en CPGE qu'au secondaire. Outre la « discipline quotidienne de lecture » encouragée à Monod, il s'agit d'apprendre à prendre des notes

« Si on le désire, on peut, après la lecture d'une œuvre, prendre quelques notes, recopier quelques phrases qu'on trouve remarquables. » (*Valéry, Français*)

« [...] vous lirez donc sérieusement, en prenant des notes sur une fiche de lecture, le petit livre de Pierre Albertini : La France du XIX^e siècle 1815-1914, coll. Hachette Supérieur, Paris, 1995, 160 p., » (*Valéry, Histoire*)

Mais également à sélectionner des passages pertinents :

« On ne lira que les chapitres qui traitent de l'histoire intérieure de cette période. Il ne s'agit pas de tout apprendre mais de connaître les principaux événements (leur place les uns par rapport aux autres), les principales phases politiques, les grands courants d'idées, les réformes entreprises par la Révolution et l'Empire ainsi que les grandes lignes de l'évolution économique, sociale et religieuse. » (*Monod, Histoire*)

La bibliographie ne saurait donc être vue comme une simple liste indicative de titres et d'auteurs utiles comme références au cours de l'année scolaire : elle est aussi une mise en condition des futurs étudiants, concernant différents aspects de la vie et du travail préparatoire. Tout d'abord, elle identifie des prérequis, qui peuvent être définis comme

« toute connaissance ou compétence qui répond simultanément aux deux traits essentiels suivants : elle s'avère, d'une part, cruciale pour la maîtrise d'un cours, d'une discipline, d'un programme ou plus généralement, pour l'affiliation aux études universitaires et elle est, d'autre part, considérée par les enseignants, explicitement ou implicitement, comme devant être acquise préalablement à l'entrée de ces études ou

84. Dans l'entretien réalisé avec l'enseignant de Français de Monod (Juillet 2015), il insiste sur la nécessité pour les étudiants de cet établissement – qu'il définit comme peu lecteurs – de se voir proposer des lectures « obligatoires » mais souligne en même temps sa propre réticence : « je peux pas ignorer que de temps en temps ça a du sens mais quelque chose me dégoûte là dedans » – notamment parce que le caractère obligatoire des lectures vient contrecarrer un objectif de « déscolarisation » des lectures et d'abolition de la frontière entre travail et plaisir : « quand ils arrivent il faut déjà se battre sur l'idée que y'a pas d'un côté les textes de plaisir et les textes de travail ».

comme devant être acquise au cours de ces études indépendamment d'un enseignement systématique et explicite. »⁸⁵

Ici, les savoirs (le fait d'avoir lu tel ou tel « grand auteur », de connaître telle période historique) et les savoir-faire (maîtriser l'analyse grammaticale, prendre des notes) sont présentés plutôt comme des compétences qu'il faut posséder – ou du moins auxquelles il faut s'être familiarisé – *avant* le début effectif de la classe préparatoire. Cela nous amène à l'autre fonction de la bibliographie : la construction d'un rapport au temps spécifique. En effet, en soulignant qu'un certain nombre de choses doivent être acquises – ou en bonne voie d'acquisition – avant même le début de la formation, ces recommandations des enseignants font passer le message qu'il *n'y a pas de temps à perdre*. Les consignes et conseils ne permettent ainsi pas tellement aux étudiants de préparer en détail le contenu des premières séquences de cours, mais plutôt de *se préparer* à l'année – aux années – à venir⁸⁶. C'est ainsi toute une vision du temps et de son déroulement qui est présentée, qui ne se limite pas à une anticipation de quelques semaines mais concerne les deux années à venir : les références à la khâgne, et surtout au concours, ne manquent pas. Mais outre cela, apparaît également l'idée que les temps de loisir doivent être mis à profit pour travailler – si possible en prenant de l'avance⁸⁷. M. Darmon montre ainsi comment la figure des « maîtres du temps »⁸⁸ est celle qui est la plus valorisée : « être fort », c'est travailler vite, et c'est aussi ne pas se laisser submerger ou prendre du retard.

2 Premières impressions

Or, il apparaît que la dimension symbolique de la bibliographie comme introduction à un rapport au temps et au travail – et à la lecture – particulier a marqué les enquêtés : non pas tant parce qu'ils ont suivi scrupuleusement les recommandations des enseignants, mais plutôt parce que les « lectures d'été » marquent pour eux le début de leur expérience de la classe préparatoire comme moment où le temps et les lectures n'ont plus les mêmes usages. Ainsi, ils se souviennent en général bien de cette première bibliographie, et des réactions qu'ils ont eu lorsqu'ils en ont pris connaissance. Beaucoup d'enquêtés se souviennent avoir été impressionnés, voire effrayés, par la bibliographie : ils se souviennent de sa longueur, mais également du fait qu'elle présentait des titres et des auteurs dont ils n'avaient jamais entendu parler. Les conseils de lecture apparaissent donc pour eux comme la mesure de leurs lacunes – et plus celles-ci leur semblent grandes, plus en creux s'inscrit la crainte d'être en retard avant même d'avoir commencé :

« En plus c'était formulé... Il avait commencé la bibliographie par "si vous n'avez pas entendu parler des ouvrages suivants" et donc il avait fait une liste des ouvrages... "revoyez les avant d'arriver en hypokhâgne". Du coup j'avais eu un moment de... Surtout que y'en avait dont j'avais jamais entendu parler! Y'avait *Les Gommès*, je l'ai pas lu, mais au moins je connais maintenant. Y'en avait que je connaissais quand

85. Sandrine VIEILLEVOYE et al., « Maîtrise des prérequis et réussite à l'université » in *Perspectives en éducation et formation*, 2012, p. 221–250, p. 230

86. Voire au-delà : l'enseignant de Français de Monod par exemple, au sujet de la liste de titres donnée par son collègue de la même discipline pour la partie du cursus que les étudiants vont suivre à l'université (« Également précieuse, la lecture (ou au moins la connaissance) de cinq monuments culturels qui vous accompagneront tout au long de vos études, quelles qu'elles soient », Français, Monod

87. Ainsi dans la bibliographie de Monod : « À la page suivante, [l'enseignant de Lettres de Paris 13] fournit une liste de titres indispensables à la culture d'un étudiant d'hypokhâgne. À la fin de l'année, vous devrez avoir lu tous ces livres (profitez des vacances pour prendre de l'avance). »

88. Muriel DARMON, « Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail », HDR, Université Lyon 2, 2011, p. 128

même. Mais ouais ils attendaient... On pouvait pas arriver là en connaissant rien du tout. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

« J'étais un peu affolée, et... je sais pas, 'fin... Ils conseillaient de lire au moins un livre de chaque genre pour la littérature, par siècle, donc j'ai essayé de voir où j'avais un peu des lacunes... »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHES)

« Sur ... sur toutes les pages que j'avais imprimé y'avait trois bouquins que j'avais lu. Et y'avait quatre pages recto verso. Donc non je connaissais vraiment rien du tout. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

« Alors par exemple avant d'entrer en hypokhâgne j'avais une bibliographie de livres à lire pour l'hypokhâgne, et la première fois, que tu la reçois, qu'elle fait huit pages, et que y'a tellement de livres que même ceux que tu aurais pu lire en livres de lettres, que beh euh, ça fait peur, en plus t'es là à te dire ... c'est pas possible de tout lire donc faudrait que tu sélectionnes mais tu sais pas lesquels sélectionner encore parce que personne ne t'as dit lesquels étaient vraiment nécessaires ou pas... »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

« En gros t'avais une première bibliographie de vingt-cinq bouquins, qui étaient des sortes de pré acquis. En gros c'était petit rappel, si jamais y'en a un dans le tas que vous avez pas lu, lisez le mais les autres on sait que vous les avez lus... Et évidemment tu en as lu aucun, ou alors t'as lu un truc des mêmes auteurs mais pas les bons livres... »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

« Han, l'horreur (rires). Non, mais l'horreur parce que tu te rends compte que t'en a pas lu dix dans la liste qu'on vient de te donner, et bon en plus il avait balayé très large, il était remonté du Moyen-Age, il était spécialiste du Moyen-Age... »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Toutefois, les enquêtés se souviennent toutefois aussi que la « panique » liée à la découverte de la liste de lecture était mêlée à un certain enthousiasme :

« Au début oui y'avait une forme oui d'exaltation c'est vrai, puis petit à petit c'était plus... de l'inquiétude et un peu d'effarement, qu'est-ce que je vais faire avec tous ces livres.. Comment je trie, comment je fais, qu'est-ce qui est important, qu'est-ce que j'achète... »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

« [>Question] : Je reviens à juste avant la prépa, quand tu as reçu ta bibliographie...

[>Réponse] : [elle imite un bruit type "uuurgh"] Un choc ! Oh mon dieu, il faut lire TOUT ça ? En même temps j'étais toute émoustillée, je regardais tout avec attention, en me disant, donc ça veut dire qu'on va travailler sur ça, et sur ça. Ça m'a aidé à prendre conscience de la somme de travail qu'on allait avoir aussi. Ça m'a un peu effrayée, je me suis dit "est ce que je vais réussir à aller jusqu'au bout" et en même temps c'était un challenge et ça me motivait vachement. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Au-delà de cet enthousiasme, ce que l'on voit apparaître ici est la capacité des enquêtés à rapidement transformer des consignes qui peuvent leur apparaître comme trop vastes ou vagues⁸⁹ en moyen pour anticiper le travail scolaire à venir, manifestant là une disposition utile à tout étudiant entrant dans l'enseignement supérieur⁹⁰. Ici, il s'agit donc de comprendre – et donc de dépasser l'émotion, l'affolement des premiers moments – ce que veut vraiment dire la bibliographie : qu'il va être nécessaire d'organiser, de planifier le travail de lecture. C'est à ce moment-là que commence la mise en place des « "astuces" pour exercer correctement leur métier d'élève ; responsabilisation, planification, travail collectif, stratégie »⁹¹, sur lesquelles je reviendrai dans les chapitres suivants⁹².

Les enquêtés se souviennent que la bibliographie a été l'occasion de faire un « état des lieux » de leur culture littéraire (ils se souviennent avant tout des prescriptions en Français) en comparant les titres de la liste avec des titres déjà lus (en « cochant » parfois matériellement sur la liste, comme le raconte Lise). Pour la majorité d'entre eux, la constatation qu'ils n'ont pas lu, voire qu'ils ne connaissent, pas une partie des titres les effraie, venant s'ajouter aux discours sur la classe préparatoire et la quantité de travail qu'ils ont pu entendre par ailleurs. Pour autant, ils ne se mettent pas au travail de façon intensive durant l'été qui précède leur rentrée en hypokhâgne.

3 Usages

En effet, le discours dominant dans les entretiens décrit plutôt une volonté de concilier repos et travail, notamment dans l'idée qu'il ne faut pas commencer l'année en ayant déjà accumulé de la fatigue. Ils ne sont toutefois pas dans une situation où le travail scolaire viendrait s'ajouter à un travail salarié, rendant difficile, comme pour certains enquêtés évoqués par P. Pasquali⁹³, la réalisation des lectures d'été. Ici, les enquêtés semblent davantage voir la prise de recul par rapport aux prescriptions comme l'expression d'une connaissance réelle du système préparatoire : trop travailler serait contre-productif parce que fatiguant et probablement « mal fait ». Il ne s'agit pas là d'une impossibilité à anticiper le travail attendu en classe préparatoire ou d'une incompréhension de ce qu'il va être, mais plutôt d'une utilisation raisonnée du temps des vacances : ni trop studieux, trop laborieux, ni complètement oisif.

Or cette élaboration d'un équilibre face au travail pendant les vacances, alors que dans un premier temps les demandes des enseignants ont pu leur paraître démesurées, est rendue possible pour beaucoup d'entre eux par la connaissance d'autres personnes ayant fréquenté une classe préparatoire. En effet, certains font d'abord appel à des ressources relationnelles pour avoir un avis sur ces prescriptions, basé sur l'expérience. C'est le cas de Rosalie qui, après un moment d'affolement, fait appel à des amis de ses parents et décide finalement de ne pas travailler :

« [>Question] : Tu peux me dire ce que tu t'étais dit en voyant cette bibliographie ?

[>Réponse] : "Oh mon dieu tu vas mourir" (rires). Et ensuite du coup en mode panique, waow qu'est-ce qu'il faut que je lise, je connais rien ! Et j'ai décroché mon téléphone, pour demander des conseils, à des amis profs de français... Et finalement j'ai réalisé aussi que.. J'étais en camp BAFA, j'avais trois semaines, j'avais un projet

89. Ainsi, certains voient dans la bibliographie plus un rite de passage que de réelles attentes en terme de travail : « Mais c'est plus une liste de lecture un peu particulière, c'est plus un genre de test. » (Alexandra), c'est « pour nous faire peur » (Coralie)

90. Alain COULON, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997

91. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 101

92. Voir chapitre 8, partie III

93. Paul PASQUALI, *Passer les frontières sociales : Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Fayard, Paris, 2014, p. 108

aussi avec des amis, où j'avais prévu de me ressourcer aussi, qui était hyper important pour moi et pour lequel je m'étais investie comme une dingue même avec le bac et j'avais quasiment tout sacrifié pour ça, du coup quand j'ai vu débarquer toute la bibliographie et mon père en mode, "bon ben écoute t'as fait la conne tu t'es inscrite en prépa maintenant t'assumes", je me suis dit, "non". Et.. je me suis... empêchée de bosser jusqu'à la rentrée. Avec la bibliographie affichée en face de mon bureau et, dès le premier Septembre, tu lis. Et en fait quand je suis arrivée en Septembre on nous a sorti que c'était pas la peine d'avoir tout lu et tout. Mais ça a été un peu la fuite en fait. Ou alors je me disais ça va être l'enfer donc j'en profite. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

Alexandra, qui avait particulièrement anticipé son arrivée en hypokhâgne, fait ainsi un usage sélectif de la bibliographie, sachant que tout n'est pas à lire et que l'usage qui va en être fait pendant l'année sera limité, ce qu'elle a appris grâce à ses relations avec des étudiants de CPGE sur Internet :

« A partir de la seconde je savais que j'irais en prépa littéraire, du coup je savais déjà que y'aurait une liste impressionnante, je voyais les articles d'autres blogs de filles qui disaient "aah la liste de lecture y'a trop de choses, c'est pas possible", donc j'ai pas été tant surprise que ça. Surtout que j'ai moi-même fait le tri directement dans ce que je lirai et ce que je lirai pas. Du coup c'était pas si impressionnant que ça. »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

L'idée que « se reposer » est ce qu'il y a de mieux à faire avant la rentrée se retrouve dans d'autres entretiens – j'ai dit comme elle apparaît également dans les bibliographies mêmes, s'intercalant entre les nombreuses prescriptions (Delphine s'en souvient d'ailleurs « ils nous disaient surtout de nous reposer. »). Ainsi Vincent se met à travailler « vaguement » quelques jours avant la rentrée :

« On m'avait dit d'ailleurs "bosse pas trop avant la prépa, ça sert à rien", puis alors effectivement ça servait à rien, ça m'aurait servi à rien donc j'ai pas lu... J'ai lu un peu d'anglais... Pas grand-chose non.⁹⁴ »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Le fait d'avoir des informations sur la classe préparatoire par des personnes étant passées par là aide certains enquêtés à relativiser ces consignes de lecture et de travail – en général, ils ne se lancent donc pas dans une lecture extensive mais sélectionnent les ouvrages. Ils ne manifestent ainsi pas une résistance face à cette socialisation à distance, mais une adaptation, en rentrant rapidement dans le jeu scolaire – qui insiste justement pour qu'ils ne soient pas trop scolaires. Ils se basent pour ce faire sur les différentes indications données par leurs enseignants, privilégiant les lectures dont il est dit qu'elles feront l'objet d'un contrôle de lecture à la rentrée, ou qu'elles seront abordées en priorité, mais également sur leur intérêt :

« [**>Question**] : T'avais lu d'autres choses que des romans du coup pendant l'été ?

[**>Réponse**] : J'avais lu... Je crois qu'on avait une liste de douze ouvrages de philo, trois par euh... petit thème, t'sais, métaphysique, science, tout ça. Et euh... Ouais je

94. Il explique d'ailleurs qu'il donne, au moment de l'entretien, des cours à une future hypokhâgneuse et qu'il lui donne ce même conseil : « Et ça se renouvelle là je donne des cours à une hypokhâgne, complètement paniquée pour la rentrée, elle me dit "mais j'ai quatre livres à lire pour dans une semaine", des ouvrages théoriques qui font 500 pages, faut la rassurer en lui disant qu'en fait on lit pas tout, on feuillette... ». Lilian, qui est libraire, explique de la même façon qu'il rassure les futurs étudiants venant acheter l'intégralité de la bibliographie en les orientant dans leurs choix et en les aidant à faire une sélection.

pense que j'en avais lu peut-être six sur douze. Après... y'avait deux trois ouvrages à lire, j'en avais lu un je crois... qu'est-ce qu'y a comme matière... on était censés lire deux ouvrages d'anglais et faire des fiches de lecture, j'avais pas fait de fiches mais je les avais lus. Et euh... J'en avais lu un en italien. Et voilà... Langues anciennes je savais pas ce que j'allais faire parce que j'en avais jamais fait donc j'ai rien lu.

[>Question] : La géo ?

[>Réponse] : Ouais la géo ! en géo y'avait deux livres à lire j'en avais lu un. Mais en fait mon principe c'était t'essaies un peu de lire dans toutes les matières mais bon t'auras pas le temps de tout lire, tu liras un sur deux et c'est déjà mieux que rien. Et j'avais fait des fiches. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

« Moi quand j'ai vu tout ça, j'ai fait bon. Je vais lire des choses qui m'intéressent et après on verra bien. Donc j'ai lu ce qui m'intéressait... [...] Ben déjà, elle nous avait dit... enfin ce qui m'avait marqué c'est que sur la biblio c'était marqué, on commencera par ça. Donc bon ben on commençait par *La Princesse de Clèves*, lisons *La Princesse de Clèves*. Après elle disait vous avez une liste, vous en lisez tant, j'ai choisi dans cette liste-là... Qu'est-ce que j'avais... Y'avait *Madame Bovary* donc j'ai fait ouais *Madame Bovary* donc j'ai relu *Madame Bovary* vite fait... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Cette réaction face à la bibliographie et au travail qu'elle suppose est très homogène : on peut donc penser que c'est le passé scolaire et les dispositions envers le travail – vision positive et non coercitive des tâches scolaires, « facilités » plus ou moins grandes envers celles-ci et leur planification – qui entre en jeu plutôt que leur milieu social d'origine. De même, quel que soit le lycée et sa place dans la hiérarchie des classes préparatoires auquel sont inscrits les étudiants, la réaction face à la bibliographie – qui au final, diffère peu selon les établissements – et son usage ne varie pas. Aucun enquêté n'a ainsi tenté de lire l'ensemble de la bibliographie : soit qu'ils se rendent compte que cela leur sera impossible dans le temps imparti, soit qu'ils arrivent à la conclusion – parfois aidés par les discours enseignants ou de connaissances – qu'il ne s'agit pas de tout lire, soit qu'ils choisissent de se reposer, soit qu'ils font face à des difficultés de lecture qui les pousse à attendre le début de l'hypokhâgne, se disant qu'on leur donnera à ce moment-là des pistes pour mieux lire et comprendre les ouvrages. En effet, quelques enquêtés se souviennent avoir renoncé à faire trop de lecture en se disant que sans avoir la « bonne » méthode, elles seraient inutiles, mais également parce qu'ils sont parfois confrontés à des difficultés de compréhension :

« Et je pense que c'est le mieux parce qu'on se rend pas compte de quelles méthodes de travail on va avoir en hypokhâgne, et du coup c'est pas... Je pense pas que c'est très utile. Enfin toutes les personnes qui l'ont fait m'ont dit que c'était pas très utile d'avoir lu pendant l'été. »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

« Par contre euh... en ... histoire, ça m'avait vraiment fait très peur, parce que... bon pas vraiment la liste de livres, qui.. j'ai pas vraiment de souvenir de la liste, mais quand j'ai pioché un ou deux ouvrages dedans, j'ai rien compris. Vraiment. Et en plus à cette époque-là j'avais pas vraiment compris la différence entre un manuel et un livre de réflexion avec une thèse... »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

« Et... et donc j'avais essayé en philo, mais c'était trop dur. Kant... voilà, c'est pas lisible [sic]! A part les philosophes on peut pas lire Kant! (rires) Si Spinoza j'avais compris un peu. J'avais lu et... Ah si Descartes! J'avais lu j'avais compris. »

Adèle, 27 ans, lycée D, M. : secrétaire, P. : ingénieur en informatique ; Professeure de lettres classiques (collège)

« Pareil c'était des choses assez classiques mais je me souviens par exemple que du coup j'étais parti en vacances d'été avec *La Raison dans l'histoire* de Hegel et je m'arrachais les cheveux dessus, et ça m'a vraiment énervé en fait. »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

Et, de fait, est parfois pointée l'inutilité de ces lectures de vacances – même de celles qui sont dites obligatoires, soit parce qu'elles sont faites d'une façon inappropriée – les enquêtés définissant alors ce qu'est « mal lire » par rapport à ce qu'ils ont appris à mettre en œuvre dans leurs lectures par la suite :

« Et puis je me rappelle d'un moment on était chez des amis à eux et en fait je m'empêchais vraiment de sortir en disant non non mais là faut que je travaillais, faut que je finisse ce bouquin absolument.. c'était vraiment la corvée de finir le bouquin en faisait des petits traits à côté... Je sais pas si j'avais déjà cette méthode-là à ce moment-là, je pense que oui, et après faire des petites fiches bristol avec plusieurs couleurs et d'écrire des trucs... Et en fait j'intégrais quasiment rien... je pense que si on m'avait demandé qu'est-ce que tu lis j'aurais été incapable de dire. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

« J'avais acheté des bouquins un peu d'occas', j'étais venu à Gibert acheter les bouquins d'occas', je m'étais dit "allez je pars en vacances avec ma caisse de bouquins pour commencer à bosser".

[>Question] : Et ça t'a servi ?

[>Réponse] : Je crois que dès là j'ai pas été hyper inefficace, ne pas retenir grand-chose. Non [mais] ça m'a aidé à me mettre dans l'état d'esprit de la prépa. Ce truc ou on doit inurgiter des tas de lectures, de dates... »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

Soit parce qu'au final, ces références ne sont que peu mobilisées ensuite, les enseignants n'en parlant plus mais donnant une nouvelle bibliographie plus proche du programme qu'ils vont effectivement suivre.

« J'ai essayé, je me suis dit je vais essayer de bosser, j'ai lu *Contre Sainte-Beuve*, donc de Proust... j'ai pris des notes, je les ai gardées et il en a jamais reparlé. Donc j'me suis dit... enfin on s'en est vaguement servi, c'était censé servir en dissertation, il nous disait oui je vous avait dit de lire ça... »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

Au-delà de la lecture à proprement parler des prescriptions, les enquêtés se souviennent aussi des achats qu'ils ont faits – achats de livres qu'ils n'ont parfois au final jamais lus (« C'est vrai que ça m'aurait évité certains achats si j'y étais pas allée, parce qu'au final les profs te disent "en fait c'était pas tout à fait obligatoire d'acheter ça", mais c'est quand même des bases... » Lauriane⁹⁵). Certains se souviennent (parfois

95. Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

avec une certaine ironie) que l'achat des livres – demandant parfois un budget conséquent (« J'ai voulu me donner les chances, du coup j'en ai acheté pas mal, mais c'était très cher quand même ce qu'on nous demande d'acheter. » Nathanaël⁹⁶) – leur donnait l'impression de faire déjà une partie du travail :

« J'ai pas compris tout de suite que... c'est un peu contradictoire ce que je dis mais, j'ai pas compris tout de suite que c'était vraiment utile. Parce que... d'un côté c'était très long donc je me disais... pfff de toute façon c'est pas possible d'avoir lu tout ça, c'est pas humain, le tri est pas fait y'a des trucs très connus, des trucs pas connus, et d'un autre côté j'avais le réflexe de courir dans la librairie la plus proche et d'en acheter un maximum parce que j'avais l'impression que si je les avais c'était déjà un pas vers la connaissance. »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

L'appréhension de la bibliographie par les enquêtés n'est donc pas seulement une prise de connaissance d'ouvrages conseillés. Ils se souviennent avoir eu à déchiffrer le document : sélectionner, faire le tri du nécessaire et du superflu, parvenir à se reposer tout en lisant quelques titres préconisés (surtout des œuvres de littérature, pour lesquelles ils sont en territoire connu et dont la lecture s'adapte bien à l'injonction du « plaisir » et de la « détente » véhiculée par la bibliographie), déterminer les méthodes adéquates pour lire tel ou tel ouvrage... La connaissance d'un-e (ancien-ne) étudiant-e de CPGE littéraire peut les aider dans ce déchiffrement et les rassurer, puisque ce qu'on leur dit alors est que la liste n'est pas à prendre au pied de la lettre. Par ailleurs, la lecture de la bibliographie est l'occasion d'anticiper – et nous avons vu comment elles sont tournées vers le travail à venir – leur entrée en classe préparatoire. Les enquêtés lui donnent donc en quelque sorte deux dimensions : une dimension pratique, puisqu'ils puisent dans les références données pour lire quelques ouvrages avant la rentrée, mais également une dimension symbolique, puisqu'ils y voient un premier pas dans la classe préparatoire. Ce premier pas n'est pas dénué d'inquiétude, puisque la bibliographie est aussi l'occasion pour les enquêtés de mesurer une certaine distance entre leurs acquis et les pré-requis qui semblent exigés pour l'entrée en hypokhâgne (« la liste... enfin le premier souvenir avec le travail d'hypo, c'est ça une liste de bouquins dont on nous a dit "alors ça si vous avez pas lu c'est même pas la peine" » Claire⁹⁷).

Mais malgré l'inquiétude et les hésitations que peuvent susciter la bibliographie, le fait même qu'ils y portent attention et la perçoivent comme importante montrent qu'ils saisissent, avant même d'y entrer, le fonctionnement de certains aspects de l'enseignement supérieur. Ils se distinguent ici radicalement des étudiants dont parle S. Beaud, pour lesquels la bibliographie, au contraire, ne fait pas sens :

« Lorsque je prononce le mot de "bibliographie", il n'est pas immédiatement compris, mais, après un temps de réflexion, Sabri me demande : "Tu veux dire la liste des bouquins ?" Lorsque je leur montre ce qu'est une bibliographie au verso d'une fiche de TD, ils font comme s'ils ne l'avaient pas vue ou comme si cette liste n'était pas importante »⁹⁸.

4 Une anticipation parmi d'autres

La bibliographie vient donc s'ajouter aux autres informations dont disposent les néo bacheliers pour appréhender ce qu'est la classe préparatoire avant même d'y entrer.

96. Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

97. Claire, 31 ans, lycée C, M. : ancienne DRH, P. : pelletier ; Milieu périscolaire

98. Stéphane BEAUD, « 80% au bac »,... et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*, 6, La Découverte, Paris, 2002, t. 57, p. 162

L'impact n'est pas le même pour tous ; pour Océane, par exemple, la bibliographie vient appuyer l'image d'une formation très difficile :

« [**>Question**] : Et donc tu m'as dit que y'avait eu une bibliographie distribuée avant l'hypokhâgne, tu te souviens de ce que tu t'étais dit en voyant la bibliographie ?

[**>Réponse**] : Euh... ben déjà euh, ce qu'on disait quand je disais que j'allais aller en prépa autour de moi, "oh la la tu vas voir c'est horrible" et tout... du coup ça a un peu conforté ça, et du coup j'en avais marre qu'on me dise "ah oui la prépa c'est dur", j'étais là "oui c'est bon j'ai compris" ! [...] Et du coup je m'étais vraiment dit... t'arrives en prépa, tout le monde va être super fort, beaucoup beaucoup plus fort que toi... Parce que bon j'étais un peu genre... en tête de classe d'habitude, donc je m'étais vraiment préparée psychologiquement à ça et je m'étais dit pour être sûre de pas dégringoler et de pas rien comprendre du tout "tu vas lire tout ce qu'on te dit, enfin la plupart des choses qu'on te dit et comme ça t'auras une base et ça ira". Et du coup j'étais assez stressée par rapport à ça. Et donc voilà... »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Tandis que pour Marielle, elle est source de réassurance par rapport aux mêmes discours sur la CPGE puisqu'elle lui permet d'anticiper un peu plus concrètement le contenu de la formation :

« Pour la litté par exemple ça permettait d'avoir un petit point de vue déjà, donc ouais j'étais plutôt contente, et puis ça me donnait quelque chose à faire pendant l'été, parce que j'avais entendu dire que c'était très difficile la prépa... Tout ça... donc je me disais "oulala faut que je me prépare tout ça"... j'avais un petit peu de stress, comme d'habitude (rires). Et j'étais contente parce que... y'en avait pas trop non plus... Et puis bon, je me disais voilà je me prépare, "tu rentreras pas les mains dans les poches"... »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

D'une façon plus générale, l'image de la prépa que se font les enquêtés – ou du moins, celles dont ils se souviennent – est partagée entre celle d'une formation très difficile (« on m'avait juste surtout dit que c'était vraiment vraiment difficile ») véhiculée entre autres par les médias, et celle d'un cadre exceptionnel pour commencer ses études, elle plutôt le fait de professeurs ou de proches passés par une CPGE. C'est cette image qui oriente aussi probablement leur attitude face à la liste de lecture distribuée après leur admission, et qui les pousse à se « préparer » à leur entrée en CPGE, en tentant de trouver le juste milieu entre mise au travail et repos préventifs. La « préparation » est également psychologique (on l'a déjà vu avec Marielle ci-dessus) :

« Je savais pas exactement quelle forme ça allait prendre, mais je savais que ça allait être très très dur et qu'il fallait que je me prépare mentalement, et que ça allait être très différent de ma Terminale ou j'étais en totale liberté dans un pays étranger, où je fais ce que je veux. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

« Du coup j'avais été préparé, je savais que j'allais en chier [...] »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

« Je me suis pas fait des illusions sur "oh une prépa ça va être génial". Non (rires)! c'était à peu près évident que j'allais devoir mettre des trucs de côté. Et j'étais prête

à ça, je préférerais ça plutôt que d'être perdue à la fac. Donc oui j'étais au courant. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Alexandra, un exemple limite d'anticipation

Alexandra se présente elle-même comme « un cas un peu particulier » : elle apprend l'existence des classes préparatoires littéraires en seconde par sa marraine, professeur de Français. Celle-ci lui explique le fonctionnement de la CPGE en la lui présentant autrement que comme une année de préparation au concours de l'ENS :

« Alors en fait ma marraine est prof de français et elle me demandait un peu ce que j'envisageais de faire après, et moi ben je savais pas que y'avait d'autres choses qui existaient que la fac donc j'ai dit ben la fac. Elle m'a dit "oh mais tu devrais faire une prépa" et elle a commencé à m'expliquer un peu... j'ai mis un peu de temps à comprendre une histoire de concours qu'on était pas obligé de vouloir, que c'était pas le concours qui était intéressant. »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Suite à cela, elle décide de chercher davantage d'informations et se tourne vers deux sources : ses enseignants, mais également des blogs tenus par des hypokhâgneux et des khâgneux. Ces contacts avec le monde de la classe préparatoire et son fonctionnement lui permettent d'anticiper le travail scolaire et les contenus – notamment en lisant des œuvres sélectionnées par ses professeurs – mais aussi, d'une façon plus générale, sa socialisation étudiante :

« Et puis finalement je me suis renseignée, ça m'a beaucoup plu comme concept et j'ai commencé à m'y préparer. Je suis allée voir mes profs de français qui m'ont fait mes listes de lecture, qui m'ont préparée, qui m'ont engueulé parce que je faisais pas de grec et pas de latin. Et voilà, ça me passionnait, en Terminale je comptais les mois qui me séparaient de l'hypokhâgne, enfin (rires) vraiment j'étais en contact avec plein de khâgneux, d'hypokhâgneux, déjà par mail beaucoup, je me renseignais énormément... enfin j'étais un peu folle quoi, j'anticipais énormément. »

Alexandra

La préparation à la CPGE est basée, pour Alexandra, pour son goût pour les disciplines littéraires – elle n'a pas particulièrement de projets au-delà de l'hypokhâgne à ce moment là – mais aussi sur le désir de se lier avec d'autres personnes partageants ses intérêts et sa motivation : le lycée ne répondait pas à ses attentes en terme d'exigences

« j'avais certains profs très mauvais, et au point que je faisais les cours à leur place, au point que je les repassais au reste de ma classe. Et pff... ça paraît hyper prétentieux de dire ça maintenant mais la plupart des cours j'avais pas besoin de les écouter. Je m'ennuyais vraiment. »

Alexandra

Elle attendait donc beaucoup de sa formation en hypokhâgne, tant en termes de contenus qu'au niveau relationnel :

« [**>**Question] : Tu étais très enthousiaste ?

[**>**Réponse] : J'avais envie d'avoir des cours passionnants. Je m'ennuyais énormément au lycée et du coup j'avais qu'une envie c'était d'être passionnée, de rencontrer des gens aussi passionnés que moi et qui étaient prêts à se jeter corps et âmes pour des études, et voilà... »

Alexandra

Les blogs d'hypokhâgneux et de khâgneux qu'elle suivait ont joué une grande part dans sa socialisation en amont – elle décide d'ailleurs d'en tenir un à son tour lorsqu'elle entre en prépa, qu'elle continue encore après son entrée en Master à l'université :

« C'était surtout pour partager mon expérience à la base, parce que moi ça m'avait beaucoup aidé en tant que petite lycéenne de lire des blogs d'hypokhâgneux et de khâgneux. »

Alexandra

Lire l'expérience vécue d'autres étudiants lui permet de se familiariser avec le fonctionnement « officieux » de la CPGE. Elle y revient particulièrement en ce qui concerne la bibliographie, puisqu'elle se souvient ne pas avoir été particulièrement effrayée – contrairement à une majorité d'enquêtés – puisque non seulement elle connaissait déjà l'existence d'une telle liste, mais qu'elle était également au fait de l'usage réel qui en était fait par les enseignants et par les autres futurs préparateurs.

« Moi je suis un cas un peu particulier parce que je me suis préparée à la prépa très tôt. A partir de la seconde je savais que j'irais en prépa littéraire, du coup je savais déjà que y'aurait une liste impressionnante, je voyais les articles d'autres blogs de filles qui disaient "aah la liste de lecture y'a trop de choses, c'est pas possible", donc j'ai pas été tant surprise que ça. Surtout que j'ai moi-même fait le tri directement dans ce que je lirai et ce que je lirai pas. Du coup c'était pas si impressionnant que ça. »

Alexandra

En ayant anticipé son entrée en classe préparatoire par la lecture de blogs de khâgneux, Alexandra a donc petit à petit acquis, avant d'en passer elle-même par là, un certain nombre de « codes » (en plus d'un certain nombre de contenus) avec lequel le nouvel étudiant d'hypokhâgne doit se familiariser, comme le fait que les ouvrages indiqués dans la bibliographie ne sont pas tous nécessaires ni ne seront pas tous au final utilisés en cours :

« On en a eu une par matière, une fois qu'on a eu le bac, on a eu une grande réunion où ils nous ont donné toutes les listes de lecture qu'on aurait à faire pendant l'été. Mais c'est plus une liste de lecture un peu particulière, c'est plus un genre de test. Je sais pas pour les autres prépas, j'ai entendu dire que y'en avait qui faisait des contrôles sur les livres qu'ils avaient demandé de lire, chez nous c'était vraiment plus pour nous mettre dans l'ambiance, pour voir... Voilà, vous aurez ça à lire cet été, nous mettre un peu la pression mais finalement, on en a jamais entendu parler, à part en littérature ou c'était les livres qu'on a étudié au premier semestre, les autres matières c'était oui vous devez lire ça absolument, et puis finalement non, ça devenait même pas particulièrement une base ni quoi que ce soit. »

Alexandra

La bibliographie lui apparaît donc avant tout comme une « rite d'affiliation »⁹⁹ : « un genre de test », « plus pour [les] mettre dans l'ambiance ». Elle choisit donc de sélectionner quelques ouvrages selon ses goûts, tout en se reposant : ayant commencé à lire des ouvrages susceptibles de se trouver sur la liste depuis le lycée grâce aux conseils de ses enseignants, elle dit ne pas avoir ressenti l'impression d'avoir des lacunes dans sa culture littéraire :

« En ce qui me concerne j'ai lu pas mal de livres d'histoire et de livres de littérature parce que c'était mes intérêts principaux, j'ai même pas essayé d'ouvrir un livre de géo. Si j'ai lu en anglais mais comme je me préparais depuis longtemps finalement j'avais déjà lu beaucoup de livres en anglais, j'avais lu beaucoup de classiques de la littérature donc... Ca faisait déjà deux étés que j'étais blindée. J'ai fait le tri assez vite mais je sais que d'autres personnes l'ont pas fait du tout, et j'avais beaucoup de personnes qui sont arrivées et qui ont dit "moi j'ai tout lu" et moi je disais ah bon ? moi j'étais en vacances donc non (rires) »

Alexandra

Alexandra arrive donc en hypokhâgne en maîtrisant une partie des codes liés au travail – et notamment à la lecture. Ce aisance lui permet de se distinguer de ses camarades en affichant une certaine assurance : elle n'a pas « tout lu » et a profité de ses vacances – mais dans le même temps, elle a mis à profit sa connaissance du système et des attentes pour réaliser quelques lectures sélectionnées.

Les enquêtés arrivent donc en CPGE en ayant une certaine idée de la formation vers laquelle ils se sont dirigés ; à partir du moment où ils élaborent leur orientation (plus ou moins en amont de la saisie des vœux en classe de Terminale), ils anticipent leur poursuite d'étude, en se basant sur les informations dont ils disposent sur la CPGE, dispensées par leurs proches, leurs enseignants, les médias, circulant dans les discours de sens commun, allant parfois eux-mêmes à la recherche de plus d'éléments (forums sur les études littéraires, blogs de khâgneux, journées portes ouvertes, sites institutionnels...). A cela s'ajoute, après leur admission, la bibliographie qui apparaît comme un outil supplémentaire pour se préparer à la CPGE, non pas tant parce que les étudiants s'investissent dans le travail prescrit – même s'ils s'emparent de quelques conseils – que parce qu'elle donne le ton du rythme et des références qui vont leur être demandés. Elle est en cela une sorte de « rite d'affiliation »¹⁰⁰ préliminaire : dans le passage du secondaire au supérieur, le nouvel étudiant doit apprendre à déchiffrer les codes de son nouvel environnement. La bibliographie présente une occasion d'éprouver sa capacité de socialisation rapide au « monde » de la classe préparatoire : d'abord en intégrant les normes explicites ou implicites véhiculées par la bibliographie, puis en en faisant le « bon » usage au final (faire une sélection, ne pas tout acheter, ne pas forcément lire ce qui est dit obligatoire). Comme l'explique J. Masy, cette anticipation du fonctionnement de la CPGE influence directement la capacité à s'investir le plus tôt possible dans le travail, contrairement aux étudiants des universités pour qui le début des études est marqué par le « flou pédagogique »¹⁰¹ :

« Si de manière générale, les préparateurs sont enjointés à se mettre au travail et semblent prendre conscience de la nécessité de s'investir efficacement, cette mise au travail n'en reste pas moins corrélée à leur niveau d'anticipation. C'est ce que met très bien en avant le discours qui concerne l'anticipation et l'organisation du travail.

99. Alain COULON, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997

100. idem, p. 9

101. Olivier GALLAND, *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, p. 33

Certains, bien informés de ce qui les attend en CPGE, travaillent avec acharnement dès le début. Il s'agit pour l'essentiel d'étudiants préparés dans leur famille ou dans leur lycée d'origine à l'univers des CPGE [...]. »¹⁰²

III "LA CLAQUE" : LE DÉBUT DE LA CPGE

Le passage du secondaire aux études supérieures est analysé comme un moment où l'étudiant doit acquérir un certain nombre de compétences, en lien avec le travail scolaire mais aussi avec le fonctionnement plus global de son cadre d'étude. A. Coulon parle ainsi de « processus d'affiliation »¹⁰³ : les étudiants doivent « apprendre l'institution » afin d'en maîtriser les codes, pas toujours explicites. La socialisation étudiante est ainsi un processus d'adaptation à de nouvelles conditions de vie et d'apprentissage : le passage dans le supérieur est un moment de rupture sur différents plans : cadre de vie et d'études, repères temporels, enseignements (dans les contenus et dans la forme)¹⁰⁴... Pour ceux qui entrent à l'université, les recherches s'accordent sur la perception de leur formation et de son cadre par les nouveaux étudiants comme une « institution faible »¹⁰⁵ ou une « forme scolaire flottante »¹⁰⁶ : si certains traits restent communs avec le secondaire (le fait de devoir produire des travaux scolaires afin d'être noté), beaucoup changent, notamment dans la définition des objectifs et la façon de les mener à bien. Les étudiants se retrouvent ainsi dans une « situation d'incertitude »¹⁰⁷ à laquelle ils doivent apprendre à s'adapter s'ils veulent réussir, ce à quoi ils parviennent plus ou moins bien en fonction de leur passé scolaire et social mais aussi de leurs objectifs et du sens qu'ils donnent à leur formation.

Toutefois, toutes les filières de l'université ne socialisent pas leurs étudiants de la même manière. M. Millet a ainsi montré qu'entre les étudiants de première année de médecine et ceux de sociologie, l'entrée dans les études supérieures n'était pas vécue de la même façon. Si dans les deux cas celle-ci est l'occasion de changements, les étudiants en médecine font l'expérience d'une « rupture encadrée » marquée par une masse de travail plus importante et un contexte de concurrence (avec un concours à la fin de l'année), tandis que les étudiants de sociologie sont confrontés à un certain flou quant à la définition du contenu de leur formation, des objectifs à atteindre et de la façon d'y arriver¹⁰⁸. Tous les étudiants ne connaissent donc pas la même expérience socialisatrice, puisque

« Les rythmes de travail annuels, hebdomadaires, journaliers, indissociables des différents cadres scolaires, avec les grilles d'emploi du temps plus ou moins serrées et remplies, les marqueurs de passage d'une activité à l'autre plus ou moins explicites, plus ou moins institutionnalisés, les multiples combinaisons possibles entre temps de travail scolairement contraints et réglés et temps (de travail ou de repos) scolairement non contraints, le rapport plus ou moins déséquilibré entre le temps dispo-

102. James MASY, *De la construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles*, thèse de doct., Université de Nantes, 2014, p. 270

103. Alain COULON, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997

104. Régine BOYER et al., "L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages" in *Revue française de pédagogie*, 2001, p. 97-105

105. Georges FELOUZIS, *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*, Presses universitaires de France, Paris, 2001, p. 14

106. Aziz JELLAB, "Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative" in *L'Homme et la société*, 2013, 187, p. 227-250, p. 229

107. Georges FELOUZIS, *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*, Presses universitaires de France, Paris, 2001, p. 47

108. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003

nible et volume de travail à réaliser (avec le sentiment d'urgence ou de contrainte de disponibilité que cela produit) constituent de véritables matrices socialisatrices pour les étudiants. »¹⁰⁹

Ainsi, pour B. Lahire, quatre groupes d'étudiants peuvent être distingués, et les étudiants des classes préparatoires en constituent un à part entière, avec « beaucoup d'heure de cours et de TD-TP hebdomadaires et de nombreuses heures de travail personnel en semaine comme durant le week-end »¹¹⁰. Les étudiants des classes préparatoires littéraires se distinguent des étudiants de lettres à l'université dans le volume des cours et d'heures de travail personnel demandées. Mais la différence se marque également dans les premiers moments en tant qu'étudiants : si certaines universités mettent en place des moments d'accueil et proposent aux étudiants une semaine d'intégration, ces pratiques sont plus définies en CPGE. En effet, la mise en condition des étudiants dès la rentrée, et même, nous l'avons vu avec la bibliographie, avant celle-ci, est un trait récurrent des classes préparatoires qui contraste avec le cadre posé par l'université. M. Darmon décrit ainsi les dispositifs de « mise au travail » des préparateurs qui sont mis en place dès la rentrée scolaire, prévenant les nouveaux arrivants du rythme et des exigences auxquels ils vont devoir faire face : un discours du proviseur en par exemple souvent organisé. Pasquali montre lui comment les élèves de la prépa sup-epxé sont accueillis en même temps que les autres étudiants de CPGE, puis ensuite prennent place dans « leur » salle de classe. Le cadre – temporel et spatial – est défini rapidement et de façon assez restreinte : le lycée (moins étendu et avec moins d'effectifs que l'université) devient l'espace de référence. Par la suite, les conditions de travail ne sont pas les mêmes que celles de l'université, tant dans l'organisation des cours (emploi du temps relativement similaire à celui du lycée, notamment dans les horaires, khôlles mises à part, et leurs « pauses ») que dans celle de l'établissement (règlement intérieur, CPE, proviseur...) ou dans l'existence d'un groupe classe. Les (anciens) étudiants de CPGE, nous l'avons vu, mettent en avant cet aspect « encadré » de la formation lorsqu'ils justifient leur choix : dans les représentations, la classe préparatoire s'oppose en cela à l'Université, qui est perçue comme plus anomique. Comme pour les préparateurs étudiés par C. Daverne et Y. Dutercq, le « bon » encadrement, perçu comme rassurant et favorable au travail, est défini en opposition avec celui de l'université et dans la continuité avec le modèle du lycée¹¹¹. La socialisation des étudiants répond donc à une organisation qui lui est propre, et qui se traduit dans divers aspects de la vie des hypokhâgneux.

1 Rupture ou continuité ?

Tout n'est donc pas radicalement nouveau pour les étudiants de CPGE : dans le fonctionnement pédagogique, l'encadrement, le découpage de l'année par exemple, ils trouvent des similitudes, même s'ils ne se considèrent pas comme des « lycéens ». S'il y a donc une certaine continuité dans le cadre, beaucoup de choses changent par ailleurs :

« [...] on est toujours au lycée mais on est pas vraiment au lycée, on est beaucoup plus libres... C'est complètement différent, le fait qu'on apprenne dans les livres ça change du tout au tout. Moi personnellement j'étais en S donc ça a encore plus changé, c'était que des cours magistraux, pas d'exercices tout ça et ça c'était complètement différent de tout ce que j'avais fait. Même si y'a toujours une approche

109. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 19

110. idem, p. 20

111. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 88

humaine, que j'adore d'ailleurs. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Comme le constatent C. Daverne et Y. Dutercq, ce n'est donc pas parce que le fonctionnement pédagogique de la classe préparatoire est proche de celui du lycée que le passage du secondaire au supérieur « ne représente pas aussi un moment de déstabilisation »¹¹². Dans les discours des enquêtés est récurrente l'idée que même si l'on reste dans le cadre d'un lycée, beaucoup de choses changent. Là encore les discours ont plutôt tendance à converger : même si la classe préparatoire a pu être anticipée, comme nous l'avons vu, le vécu du passage du lycée à l'hypokhâgne se raconte davantage sur le mode de la rupture – mais pas tout à fait au même degré selon le statut de l'établissement d'origine et celui d'arrivée. Toutefois, parmi tous les enquêtés, ceux qui disent le plus avoir vécu une rupture entre secondaire et supérieur sont notamment ceux qui ont été admis dans les lycées prestigieux (les lycées « A ») – et ce même s'ils ont connu une scolarité dans un lycée scolairement et socialement favorisé. C'est le cas d'Agathe par exemple, qui décrit longuement ses sentiments à l'entrée en hypokhâgne :

« [>Question] : Et tu en parlais, tu as dit que ça avait été une rupture avec le secondaire...

[>Réponse] : A tout point de vue. Ca s'est fait dans la violence hein. J'ai eu l'impression d'avoir sauté une classe. Tout ce que ça implique, qui me manquait une année, que j'avais une année de retard. Sur tout le monde, les attentes des profs. C'était un peu monstrueux par certains côtés. J'avais l'impression d'être en dessous de tout, c'était terrible ça. J'en voulais terriblement à mes profs de lycée de pas m'avoir formée mieux, alors que j'étais quand même dans un très bon lycée parisien [...]. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Elle continue plus loin en soulignant l'écart entre ceux qui venaient d'un autre lycée – même si elle souligne qu'elle venait d'un « très bon lycée parisien » – et ceux qui avaient fait leur scolarité à Henri IV, un écart qui se mesure, entre autres, aux lectures :

« En fait on te poupoune, mais en réalité t'es dans la masse et on t'aide pas à t'élever... En philo déjà on nous fait lire des petits textes, pas d'œuvres c'est un peu dommage quand même. On devrait être mieux préparés. C'était vraiment violent comme passage, tu voyais vraiment la différence avec les gens qui venaient d'Henri IV. Tu voyais ceux qui avaient été au lycée à Henri IV, ils étaient mieux préparés, enfin, le lycée les préparait à aller en prépa, ce qui est logique. Et puis y'avait aussi un milieu culturel je pense qui les aidait mais c'était impressionnant. Moi je me retrouvais là avec des gens qui avaient eu mention très bien au bac, qui avaient lu Kant, Nietzsche, qui lisaient Proust pour le plaisir le soir pour s'endormir, qui lisaient Plaute dans l'avion pour la Sicile dans le texte en se marrant, moi j'étais là "mais c'est la maison des fous!. Je suis où? Qu'est-ce qu'on m'a appris dans le secondaire? Laissez-moi redoubler bon sang!" »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Vincent, qui fait sa prépa dans le même établissement et vient lui aussi d'un « très bon lycée », dit à peu de choses près la même chose :

« Il s'est révélé qu'en fait ce que je faisais en Terminale n'avait rien à voir à ce que je faisais après! (rires). C'est pas comme ceux qui venaient du lycée d'Henri IV et qui

112. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 87

eux n'ont pas eu du tout de transition entre la Terminale et la prépa. Alors que moi ça été... alors que c'était un très bon lycée, ça a été le jour et la nuit. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

A l'inverse, Aliénor– qui est arrivée à Henri IV en Première – ne vit pas le début de l'hypokhâgne comme une rupture, d'autant que « à Henri IV on te parle beaucoup de la prépa. On t'en parle dès que t'arrives en Première ou Terminale donc en fait c'était un peu la suite logique. » :

« [...] concrètement je savais pas trop à quoi m'attendre [en arrivant] donc on va dire que moi le choc je l'ai plutôt eu en Première, quand je suis passée de mon lycée à l'étranger à Henri IV, en terme de notes etc. »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

Ainsi, le sentiment de rupture est minimal lorsque non seulement l'orientation en classe préparatoire a été anticipée bien en amont et par « imprégnation » pendant les années avant le baccalauréat, mais aussi lorsque de façon pratique les changements sont limités puisque l'étudiant ou l'étudiante reste dans le même établissement et ne perd donc quasiment aucun de ses repères antérieurs.

Les débuts en classe préparatoires se font ainsi différemment selon le lycée dans lequel on arrive : à ce titre, les établissements prestigieux apparaissent comme des instances de socialisation tournées vers la classe préparatoire : pour ceux qui en viennent (et y restent), le saut est moins large que pour ceux qui y arrivent pour leur CPGE. Cette différence d'expérience est perçue par les étudiants qui n'intègrent pas ces établissements mais en entendent parler ou côtoient des étudiants les ayant quittés après le bac :

« Surtout que j'étais pas dans un lycée côté, le lycée c'est ... à Pétaouchnock, c'est que dalle. Y'en a qui viennent d'Henri IV et tout, moi je viens de... pff (rires)... Du coup on nous a pas préparé toute l'année à rentrer... c'était assez violent, ne serait-ce que parce que justement j'étais entourée d'élèves qui venaient de lycées un peu plus cotés, y'en a qui viennent de lycées privées, y'en a qui viennent d'Henri IV. L'enseignement est quand même pas le même. Tu le sens quand même. J'ai eu 17 de moyenne pendant le lycée mais ça veut pas dire que si j'avais été à Henri IV j'aurais eu 17 aussi. »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

De même, ceux qui évoluent dans un lycée aux caractéristiques sociales et scolaires proches de celui de leur secondaire ont vécu leur passage en CPGE moins comme une rupture – même s'ils insistent par ailleurs sur certains décalages, notamment en termes de notes, je vais y revenir. Ainsi, Alexia :

« [>Question] : Et tu dirais que la prépa ça a été une certaine rupture ou tu as pas l'impression d'avoir vécu un avant et un après...

[>Réponse] : Ben ça s'inscrit dans une continuité en fait. Après y'a eu le gros choc entre les notes du lycée et les notes de la prépa mais... J'ai pas trouvé ça insurmontable en fait. »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

La socialisation étudiante préparatoire dépend donc en partie de l'établissement dans lequel débute la formation, mais peut être également influencée par l'origine

scolaire – tout en notant bien que les étudiants d’origine sociale et scolaire les plus modestes (Lauriane, Alexia ou Roxane par exemple) se sont plutôt dirigés vers des établissements « D », pensant éviter ainsi un décalage trop grand entre leur milieu d’origine et le nouveau milieu de la classe préparatoire. Les caractéristiques communes des différentes classes préparatoires (programmes, organisation pédagogique, charge de travail plus importante qu’au lycée...) unifient ainsi dans une certaine mesure le vécu des étudiants, celui-ci est également relatif à la socialisation scolaire antérieure (être « bon élève » ne signifie pas avoir le même niveau scolaire ou fournir la même quantité de travail selon les établissements) de même qu’à la situation du lycée de CPGE (où là aussi, être « bon » ou « mauvais » ne signifie pas tout à fait la même chose dans les lycées « A » ou dans les lycées « D »).

Toutefois, malgré ces nuances, la classe préparatoire est décrite majoritairement comme une étape nouvelle dans la carrière d’élève, pour laquelle il faut acquérir de nouvelles façons de travailler, d’organiser son temps et appréhender différemment sa place et son métier d’élève. Durant la première année surtout, il s’agit de s’adapter à de nouvelles exigences, ce qui passe par de nouveaux apprentissages – tant méthodologiques que de contenus. Leur rapport à la lecture est ici important : auparavant essentiellement pratique de lecture loisir (même si la lecture de leurs cours ou de leurs manuels faisait partie de leurs tâches scolaires au secondaire), elle devient centrale dans l’exécution des travaux demandés. Ils entrent ainsi dans une « phase de mutation dans les processus de transmission des connaissances, sans le rapport au savoir et à la production scolaire »¹¹³ que traverse tous les étudiants débutants mais qui se fait là dans un cadre moins radicalement nouveau que pour ceux de l’université¹¹⁴. L’apprentissage de leur « métier d’étudiant »¹¹⁵ passe avant tout par la familiarisation à de nouvelles façons de travailler, qui, sans être en rupture radicale avec ce qu’ils ont connu auparavant, nécessite l’acquisition ou le développement de certaines dispositions.

2 Une nouvelle dimension des savoirs et du travail pour les acquérir

Ce n’est pas simplement la quantité de travail demandé – ce à quoi les étudiants sont préparés – qui change : les enquêtés disent également que la CPGE a changé leur rapport au travail parce que ce qu’ils ont à effectuer en cours et en dehors ne peut se résumer à ce qu’ils pouvaient faire au secondaire, en termes d’approfondissement, mais plus globalement de rapport aux contenus et aux disciplines.

Un nouveau rapport aux savoirs

Comme nous l’avons au sujet de la bibliographie, celles-ci ne sont pas radicalement nouvelles (les étudiants ont suivi des cours d’Histoire, de Géographie ou de Français au secondaire), mais l’approche qui en est faite est décrite comme telle par les enquêtés. Or, en repérant que les attentes en terme de position face aux savoirs ne sont pas les mêmes qu’au secondaire – ce à quoi les premiers exercices de l’année, comme mentionné plus haut, peuvent aider – les étudiants des CPGE se révèlent différents de ceux de l’université, qui tentent plutôt de « ramener l’inconnu au connu »¹¹⁶ en s’accrochant aux perspectives développées au secondaire. Il y a là, pour les étudiants des CPGE, le développement d’un nouveau rapport au savoir, entendu comme

113. Olivier GALLAND, *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, p. 33

114. Régine BOYER et al., « L’entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages » in *Revue française de pédagogie*, 2001, p. 97–105

115. Alain COULON, *Le métier d’étudiant : l’entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997

116. Emmanuelle ANNOOT et al., *Pratiques pédagogiques dans l’enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, L’Harmattan, Paris, 2004, p. 167

« l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir : objet, "contenu de pensée", activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir »¹¹⁷

Ce rapport au savoir se construit au long de la scolarité des individus (mais également dans d'autres sphères de son histoire sociale) et a un impact sur la relation qu'il entretient avec les apprentissages : pourquoi certains élèves se mobilisent plus que d'autres ? Quelles sont les motivations qui entrent en jeu ? P. Venturini et P. Capiello montre ainsi que le rapport au savoir « hédoniste » (la plaisir d'en apprendre davantage) ou « stratégique » (la rentabilité sur le plan scolaire notamment) en SVT et Physique varie en fonction des disciplines elles-mêmes mais également des projets poursuivis par les étudiants¹¹⁸. Or, en s'engageant plus avant dans l'étude des disciplines littéraires, les étudiants de CPGE approchent ces disciplines en forgeant un rapport au savoir qui dépasse la seule visée « stratégique » et scolaire : il s'agit également pour eux de se construire une posture « professionnelle » en rapport avec les disciplines étudiées.

En Français par exemple, l'approche des textes en parallèle de la lecture des critiques est une découverte – j'y reviendrai – mais c'est l'histoire littéraire est également vue comme une approche nouvelle :

« C'est plutôt le fait de... reprendre un peu l'histoire littéraire au début de l'hypokhâgne, là on se rend compte finalement qu'il nous manque plein de choses pour comprendre comment ça marche, pourquoi c'est comme ça... Et là on se rend compte que les choses se recoupent entre elles et que finalement ça finit par faire sens mais ouais c'est vraiment apprendre toute la continuité et... ça ça nous manque je trouve parce que dans le secondaire on nous prépare pas... on fait pas vraiment d'histoire littéraire en tant que telle et on comprend pas vraiment pourquoi tel courant arrive à tel moment, pourquoi c'est fondamental, pourquoi ça influe sur tel mouvement qui arrive après... »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

En Histoire, de même, la démarche n'est pas vécue de la même façon qu'au secondaire – et l'on retrouve dans les mots de Yohan l'idée que la réflexion doit prendre le pas sur la restitution de connaissances, qui se trouve dévalorisée :

« Pour l'histoire ça a changé quand même. C'est malgré tout plus agréable, en Terminale c'était pas la torture, c'était carrément le chemin de croix, c'était infaisable. C'était vraiment horrible. Parce que là en plus on avait pas le droit de réfléchir. Y'avait les faits et tu devais recracher les faits. Ça c'était pire que tout. Là tu peux poser un problème historique, le résoudre. »

Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

On peut rejoindre ici M. Darmon lorsqu'elle écrit que ce rapport aux disciplines, fait à la fois de « recettes » (pour réussir les épreuves scolaires) et de réflexion (parce qu'il s'agit d'aller au-delà de ce qui est scolaire) renvoie à « la double nature des classes prépas, à leur face utilitaire d'institution de préparation d'un côté, et à leur face noble de faite de la légitimité scolaire de l'autre »¹¹⁹. Ainsi, même s'il serait faux de dire que

117. Bernard CHARLOT, *Le rapport au savoir en milieu populaire – Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos, Paris, 1999, p. 3

118. Patrice VENTURINI et Pascale CAPIELLO, "Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT" in *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2009, p. 45–58

119. Muriel DARMON, "Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail", HDR, Université Lyon 2, 2011, p. 322

les tâches scolaires du secondaire se limitent aux seules mémorisation et restitution de connaissances, l'entrée dans le supérieur donne lieu à une approche différentes des disciplines. L'histoire, la géographie, la théorie littéraire, la philosophie (même s'il s'agit souvent dans ce cas d'une vision plus négative de la discipline qu'au secondaire) sont souvent mises en avant comme des « découvertes », non seulement dans la façon dont elles sont enseignées, mais aussi dans les possibilités de lectures qu'elles offrent.

« [**>Question**] : Ça t'a poussé un peu à aller vers des auteurs vers lesquels tu serais pas forcément allée ?

[**>Réponse**] : En français et en... ? Oui ben oui, en français ben déjà les critiques, principalement, où mais au lycée je crois j'avais lu un bouquin critique je crois, ça m'était jamais arrivé. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

« [**>Question**] : Et tu as fait des découvertes en prépa ?

[**>Réponse**] : Ouais, ben déjà la critique littéraire, en Terminale on en fait pas, la stylistique, les trucs comme ça. Même si je suis pas un grand fanatique de stylistique. Ouais d'une certaine façon, mon rapport à la poésie par rapport à ça, est né en prépa. Le côté décorticage du texte, justement, c'est marrant parce qu'il m'a suivi [...]. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

« Une discipline que j'ai vraiment découverte c'était l'histoire, je m'attendais pas à ce que ça m'intéresse, et je m'y suis intéressée finalement. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

« Oui, j'ai découvert la géo, c'est vrai, on en a déjà parlé en plus [avec les autres en prépa], la géo au lycée ça ressemble pas du tout à ... Au lycée en géo j'avais l'impression de faire de l'économie, j'aimais pas du tout, ça ressemble pas... Et là vraiment la géo c'est vraiment intéressant, mais c'est vrai que j'avais jamais lu aucun article de géo alors que c'est ce qu'on trouve le plus facilement sur internet d'ailleurs. En géo j'emprunte jamais de livre, tous les articles on trouve sur internet. Et... non, et en fait c'est intéressant. Maintenant j'aime bien. C'est vrai qu'avant... [C'était pas ton truc] Non, j'aimais vraiment pas. »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

Dans les premiers mois de l'hypokhâgne, les étudiants sont donc amenés à (re)découvrir des disciplines pourtant connues depuis le secondaire, et dans lesquelles ils avaient quelques connaissances. Agathe se souvient ainsi – et il s'agit d'un cas « limite » mais qui illustre bien l'idée de faire table rase des connaissances acquises auparavant de son enseignante de philosophie :

« Parce que bon on arrive en prépa pour la philo, on vous dit "oubliez tout ce que vous avez appris dans le secondaire, c'était nul, de toute façon, premier contrôle, vous n'avez pas de culture, vous n'avez pas de lectures, qu'est-ce que vous avez appris" merci... Déjà ça t'aide à avoir confiance en toi... C'est ce que la prof a dit en classe oralement à toute la classe, "vous n'avez pas culture, vous n'avez pas de lectures". C'est gravé dans ma mémoire (rires). »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Dans les discours des enquêtés transparaît l'idée que l'on accède en classe préparatoire à un niveau de complexité supérieur dans ces disciplines : l'Histoire, la Géographie ou les Lettres ne sont pas les mêmes disciplines qu'au secondaire, elles ont un

statut plus « scientifique ». Les prérequis exigés par les enseignants servent donc de base, mais de base lointaine, voire par rapport à laquelle il faut savoir prendre du recul. Il s'agit donc d'acquérir une position « exotopique »¹²⁰ envers les savoirs qui ne demande pas simplement de restituer des connaissances mais également de comprendre leurs règles de classification et de production. Or, rappelons-nous que, notamment dans le développement de dispositions face au langage et aux textes, cette attitude de recul critique n'est pas totalement nouvelle pour les enquêtés¹²¹.

Pour chaque discipline, il s'agit donc pour les étudiants de se familiariser à une nature des savoirs différente de ce qu'elle pouvait être au lycée. La nature des savoirs enseignés en CPGE littéraire et leur approche est par ailleurs propre à la formation, qui allie des savoirs en constitution (par la recherche) à des savoirs constitués et identifiés (par les programmes des concours) : à ce titre, les étudiants des CPGE doivent trouver une voie entre une forme « générative »¹²² du savoir – il s'agit de prolonger le cours, d'exercer son esprit critique, déconstruire son cheminement intellectuel – et une forme plus statique où il est avant tout exigé d'accumuler des connaissances définies. Par ailleurs, et cela rend l'équilibre plus complexe à trouver, entre également en jeu l'idée que

« Les sciences sont moins traumatisantes que les lettres. [...] les maths et la physique représentent moins d'enjeu en terme de biens de salut que la philosophie, l'histoire ou la littérature. Il s'agit bien pour ces derniers d'authentiques biens de salut où la personne s'engage d'autant plus totalement qu'il y est question du sens de la vie, de l'existence, de l'amour, de la mort et du monde ». ¹²³

Nouveaux exercices

Or, comme il s'agit tout de même d'être évalué, cet apprentissage d'un rapport au savoir passe également par une adaptation à des exercices nouveaux, ou, si ce ne sont pas des formes d'exercices nouvelles, des attentes perçues comme différentes de ce qu'elles étaient au secondaire. La dissertation par exemple ne se fait pas sur le même modèle que celle du secondaire : Delphine se souvient ainsi avoir traité sa première dissertation d'histoire – pour laquelle elle est « arrivée dernière » – « comme on aurait traité en Terminale c'est à dire de manière purement factuelle ». Plusieurs enquêtés mettent ainsi l'accent sur l'idée que ce qui leur est demandé en classe préparatoire est justement de dépasser la restitution de connaissances – qui serait l'apanage du secondaire – pour accéder à une réflexion plus personnelle voire à la formation d'un « esprit critique ». Il s'agit donc pour les étudiants d'arriver à trouver un « juste milieu » et de comprendre quels sont les attendus des professeurs, puisqu'ils ne sont pas tout à fait semblables à ceux du secondaire :

« [>Question] : Tu dirais que c'est quoi du coup, si c'est pas apprendre le cours par cœur ?

[>Réponse] : Euh... Moi j'ai eu une impression de gavage, un peu comme les oies, c'est-à-dire j'ai l'impression d'avoir du emmagasiner un nombre incroyable de choses dont je me souvenais absolument pas trois semaines après le contrôle, c'est de l'apprentissage en bloc en fait... en fait c'est de l'apprentissage que tu dois ressortir avec ta pensée, c'est-à-dire pas que c'est pas ressortir l'apprentissage mais l'apprentissage avec ta façon de penser....

120. Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1993, p. 265

121. Voir notamment les chapitres 3 et 5, partie partie II

122. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003, p. 83

123. C. BAUDELLOT, "Une institution totale?", in *Classes préparatoires, des étudiants pas comme les autres* (François-Poncet Claire-Marine, Alain. Braconier dir.) 1998, p. 119

[>Question] : Et donc t'as quand même eu l'impression que c'était pas juste du gavage mais vous apportiez quelque chose ?

[>Réponse] : Mais justement c'est ça le plus dur ; [le prof disait] 'moi je m'en fous que Napoléon mesure 1m07...je veux savoir ce que vous en pensez, vous'. Mais j'ai l'impression que le prof tu lui disais ce que t'en pensais, il te disait "nan mais je m'en fous de votre opinion personnelle" et ça me rendait folle ! Je comprenais pas ce qu'ils voulaient. Et encore maintenant je pourrais pas te dire, ça devait être un équilibre parfait entre les deux, entre ton cours parfaitement appris et les connaissances que tu allais chercher un peu plus loin ... car c'est bien connu quand tu as un contrôle tu vas aller chercher tous les livres à la bibliothèque pour les lire dans l'intégralité ! (rires) »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

« Oui... ce que j'ai touché en prépa c'est le plaisir que tu peux avoir de construire des plans, de faire des dissertations, de faire s'emboîter les concepts entre eux et en fait c'est un plaisir avec le recul qui apporte peu de choses... mais bon, je reconnais que c'est là où j'ai appris à penser, à se faire un esprit critique, c'est peut-être plus ça que je garde de positif. Pas prendre au pied de la lettre tout ce qu'on dit. »

Timothé, 26 ans, lycée C, M. : enseignante à l'université, P. : cadre ; Assistant d'éducation

Ainsi, même s'ils ont été amenés à construire des dissertations au secondaire¹²⁴, l'exercice est perçu différemment en CPGE : il ne s'agit pas de tout réapprendre mais d'adapter son savoir-faire à de nouveaux objectifs – en apprenant notamment à emmagasiner des connaissances puis en les sélectionnant et hiérarchisant par la suite.

Autre exercice, plus nouveau cette fois, est celui de la khôlle : autant le terme « dissertation » ou « commentaire » est familier pour les enquêtés, autant celui-ci fait partie du « jargon » de la classe préparatoire. Ils ont pu l'entendre ou le lire avant leur entrée en hypokhâgne comme Caroline lors de la « prépa Science Po » qu'elle suit à la fin de sa Terminale (« Ce qui m'a fait peur c'est que le modèle de la prépa en soit je le connaissais, je savais que y'avait des kholles, que c'était exigeant niveau travail, mais ça a la limite... enfin j'avais un peu les chocottes mais ça allait quoi. »), mais ils en ignorent parfois le sens (« Mais quand je suis rentrée en prépa vraiment je savais même pas ce qu'une kholle c'était » Léa). La khôlle est une interrogation orale (elle existe également en classes préparatoires scientifiques et économiques¹²⁵, ou en faculté de médecine) à l'occasion de laquelle l'étudiant-e tire un sujet, dispose d'une heure pour le préparer, puis présente son travail durant vingt minutes devant un enseignant, qui fait ensuite une reprise. Un exercice nouveau donc pour les étudiants, perçu par ceux-ci comme par leurs enseignants comme une spécificité du système des CPGE¹²⁶. Au-delà d'un exercice visant à contrôler l'apprentissage de contenus ou de méthodes, la colle (dans toutes les filières) est également l'occasion de faire le point avec l'étudiant d'une façon personnalisée, mais aussi de leur apprendre à maîtriser d'autres savoir-faire : « [...] apprendre à expliquer avec spontanéité et maîtrise constituent des dimensions essentielles de l'apprentissage en classe préparatoire, qui en revanche sont peu présentes

124. La dissertation, avec le commentaire, était dans les programmes de 2006 (qui concernent la majorité des enquêtés) un exercice attendu en classe de Première (*Arrêté du 5 octobre 2006, Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques*, BO n° 40, <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40/MENE0602437A.htm>, 2006)

125. On peut en trouver une analyse dans Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013 ainsi que dans Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013

126. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013

dans l'enseignement universitaire où les étudiants sont rarement invités à prendre la parole, tant en cours qu'à l'occasion d'épreuves orales [...]. »¹²⁷

L'exercice à réaliser en khôlle dépend de la discipline : commentaire de texte en Français, version et commentaire en langues, exposé basé sur le modèle de la dissertation en philosophie ou en histoire... Les étudiants n'ont en principe droit à aucun document (ni leurs cours, ni usuels ou autres ouvrages) et doivent s'appuyer sur leurs lectures antérieures (la khôlle est souvent prévue quelques semaines en amont, les étudiants s'inscrivent sur un planning), mais en première année, ils ont parfois la possibilité de préparer l'interrogation plusieurs jours à l'avance : ils doivent alors sélectionner les sources les plus pertinentes pour l'exercice et bâtir ensuite un plan.

Nouvelle organisation du temps et du travail

Ces différents exercices scandant l'année, les étudiants apprennent petit à petit à organiser en prévision de ces échéances leurs lectures – j'y reviendrai – mais ce qu'ils soulignent surtout, c'est l'importance du travail personnel qu'ils doivent fournir : bons élèves au secondaire, plus ou moins travailleurs nous l'avons vu, ils sont nombreux à souligner la masse de travail personnel nécessaire. Là encore, il s'agissait d'un des aspects de la CPGE dont ils avaient le plus souvent entendu parler : ils entérinent dans leurs discours cette différence d'avec le secondaire.

« Et puis le travail... j'avais travaillé pour avoir mon bac mais ça n'avait rien à voir, pas de la même manière, j'avais pas ingurgité des trucs pendant des heures et des heures. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

« Parce que déjà par rapport au boulot, c'est pas du tout la somme de travail... En Terminale je peux les compter sur les doigts d'une main les devoirs qu'on avait à faire. »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

Il ne s'agit pas uniquement du temps passé à travailler mais également de la façon dont on travaille :

« Ben déjà c'est totalement différent de ce qu'on a pu faire en Terminale... et... on travaille de manière beaucoup plus efficace, méthodique, on va directement à l'essentiel, on s'embarrasse pas de choses annexes, mais en même temps ce qu'on fait on le fait vraiment à fond, toujours. Et ça je trouve que ça change vraiment beaucoup parce qu'on s'implique vraiment beaucoup, toujours. Et ça je pense que ça change, quand on a un sujet on va vraiment l'étudier à fond, chaque détail peut compter... »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

« Ben en fait par rapport à la Terminale c'est bosser par toi-même le choc... T'es un peu lâchée... tu fiches ça ça et ça et voilà. Et toi t'es là "ouais mais si je fiche ça je vais rien comprendre" et tout. En fait c'est une des plus grosses baffes, on t'apprend à travailler par toi-même, voire tout seul [...]. »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

« J'ai compris en hypokhâgne et à mes dépens, que y'avait un gros effort de lecture personnelle et dans toutes les matières. Et ça je l'ai encore plus senti en khâgne mais en khâgne j'ai commencé à faire des efforts, et à lire aussi, puisque faut mettre un pied finalement dans toutes ces disciplines qu'on connaît finalement peu. Et puis

¹²⁷. idem, p. 160

comme ça change radicalement de méthodes de travail. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

« Mais le travail est différent donc forcément je pense qu'on travaille différemment. Tout... Enfin, je lisais pas, j'avais jamais lu aucun livre de théorie ou de livre d'histoire vraiment pointu, on se servait des manuels et puis... enfin le cours arrivait tout prêt aussi, les DM et les devoirs maisons se faisaient sur le cours. Y'avait pas tout ce travail-là. »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

« Bosser par [soi]-même », « travail personnel », « gros effort de lecture personnelle » : le travail à fournir en dehors des cours est perçu comme un des changements essentiels par rapport au secondaire. En terme de temps de travail personnel, cela se traduit par un doublement des heures consacrées au travail n dehors des cours : on passe d'une moyenne de 11,4h¹²⁸ à une moyenne de 24 pour les étudiants de CPGE¹²⁹. Les enquêtés nuancent rarement leur investissement dans le travail en tenant des discours les apparentant à des « touristes » comme certains ont pu le faire pour parler de leur investissement au secondaire¹³⁰. Certains disent ne pas travailler assez (« Je travaille plus que dans le secondaire évidemment, mais je travaille pas du tout assez. » Yohan) mais l'on ne retrouve pas les mêmes discours qu'au secondaire sur une réussite sans, ou avec très peu, de travail. La perception du travail est également différente de celle des étudiants de l'université – notamment dans les filières littéraires – où les étudiants ont du mal à identifier le travail à faire et ont ainsi l'impression de ne pas devoir travailler :

« Car les nouveaux arrivants ne savent pas encore distinguer, pendant les premières semaines de leur nouvelle vie, les diverses consignes, non écrites, souvent non dites, qu'utilisent les enseignants pour décrire sans y insister le type de travail universitaire attendu. »¹³¹

Non pas que toutes les consignes soient toutes claires et explicites en CPGE – j'y reviendrai¹³² – mais le travail étant contrôlé régulièrement, sur le modèle du lycée, les étudiants comprennent plus rapidement la nécessité de l'auto-contrainte¹³³ – sans oublier, bien entendu, que de par leur origine sociale, les étudiants ont déjà acquis des dispositions envers le travail qui rend plus facile cette transition¹³⁴.

La mesure du travail (ce qu'est travailler « beaucoup » ou « peu ») change en entrant en classe préparatoire – d'autant que les étudiants soulignent que malgré les efforts fournis, leurs notes restent basses : de « bosseurs » ou « touristes » ils deviennent en

128. Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2003, p. 64

129. Ronan VOURC'H, « Des vies diversement studieuses », in *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (Gruel, Louis and Galland, Olivier and Houzel, Guillaume dir.) Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009, p. 275-290, p. 276

130. Voir chapitre 4, partie II

131. Alain COULON, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997, p. 140

132. Voir chapitres 7 et 8, partie III

133. Même si les enseignants de l'université mettent en avant l'auto-contrainte comme condition de réussite à l'université, c'est plutôt l'encadrement découlant des notes régulières qui est efficace pour que les étudiants développent ce rapport au travail : « En prescrivant aux étudiants, un travail intense qui doit être conduit avec une grande régularité, les enseignants les incitent à se doter d'une capacité d'auto-contrainte et d'une disposition à un ascétisme studieux que le cadre temporel et l'organisation pédagogique des études universitaires ne suscitent pas naturellement, à la différence des filières où les étudiants sont très encadrés pédagogiquement. » Emmanuelle ANNOOT et al., *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, L'Harmattan, Paris, 2004, p. 148-149

134. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997

quelque sorte des « forçats »¹³⁵. En effet, comme ces lycéens, souvent d'origine populaire, ils constatent un écart entre le travail fourni et l'évaluation qui en est faite et, au début de l'année du moins, ils disent avoir des difficultés à comprendre les attentes des enseignants et à construire leurs méthodes de travail. Une rupture se fait donc dans leur rapport au travail scolaire : auparavant élèves efficaces, répondant avec une certaine facilité aux attendus scolaires, ils vivent un temps plus ou moins long – parfois tout le long de la CPGE, ou plus particulièrement dans certaines disciplines – où leurs dispositions antérieures ne permettent pas de réussir à la hauteur de ce qu'ils connaissaient dans le secondaire. Toutefois, ils mettent en général en avant le caractère spécifique de la notation de classe préparatoire (preuve de son « exigence »), auquel ils s'attendaient et qui n'est pour eux que temporaire (Alexandra m'écrit par ailleurs, quelques mois après l'entretien, qu'elle est à l'université où elle a « 17 de moyenne » : « j'ai l'impression d'être au lycée! »). Comme pour les « bons élèves » interrogés par C. Daverne et Y. Dutercq, « la baisse des résultats, qui affecte tous les élèves, est anticipée [...], relativisée en fonction du niveau de la formation post-baccalauréat reçue et éventuellement des résultats obtenus par les camarades de classe »¹³⁶.

3 Une nouvelle échelle de notation

En effet, la chute de leurs résultats scolaires constitue une autre « claque », pour reprendre le terme d'une enquêtée. Les notes en soi ne sont bien sûr pas nouvelles : habitués à être évalués, elles leur permettaient déjà au secondaire de juger leur niveau ainsi que leur marge de manœuvre en terme de travail et d'orientation¹³⁷. Ce qui change ici est que justement, si les notes prennent la même forme (sur vingt), elles ne semblent pas suivre la même échelle : avoir les mêmes notes qu'au secondaire ne semble pas du tout demander le même travail. Souvent, ils précisent qu'ils s'attendaient à de tels résultats, mais cet aspect de leur socialisation – accepter ces notes et leur système de référence – est parfois difficile :

« [>Question] : Pour les notes y'a eu une grosse différence ?

[>Réponse] : Ouais (rires). Au début c'était horrible. Enfin on nous avait prévenus hein, mais... les premières notes c'est pas toujours facile. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

Les étudiants de l'université vivent eux aussi une remise en cause de leur rapport à l'évaluation, mais qui ne se situe pas au même niveau : « Par leur rareté même et leur caractère de "couperet", les évaluations, réduites la plupart du temps aux examens, dramatisent la vie universitaire »¹³⁸. Ici donc, s'il y a dramatisation, c'est plus parce que les étudiants connaissent un nouveau rapport aux notes, qui sont perçues comme des sanctions négatives que comme la reconnaissance positive de leurs compétences ou de leur travail.

Il n'est pas ailleurs pas uniquement question des notes : c'est également la position dans la classe qui change. Beaucoup d'enquêtés étaient habitués non seulement à de bons résultats mais aussi à un bon rapport avec leurs enseignants, et à être valorisés par ceux-ci. L'arrivée en classe préparatoire peut mettre un terme à cela :

135. Anne BARRÈRE, *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997

136. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 89

137. Anne BARRÈRE, *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997

138. Emmanuelle ANNOOT et al., *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, L'Harmattan, Paris, 2004, p. 174

« Ça a été dur au début, mais en même temps j'arrivais avec une tête énorme, quand j'étais en Terminale j'avais pas spécialement confiance en moi d'une manière générale mais par contre au niveau académique pour moi c'était la chose auquel [sic] je me raccrochais toujours, je me disais il pourrait rien m'arriver à ce niveau-là. Du coup tous les repères se modifient un peu en arrivant en prépa, puisqu'on est plus du tout... On est un peu noyé dans la foule des préparatoires, on se sent... On est plus la référence pour les professeurs... Et ça ça perturbe pas mal. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

« En fait tu te prends une énorme baffa après le lycée. Même si au lycée t'étais premier de la classe tu commences l'année avec notes très basses... Ma première note en histoire c'était cinq, alors que j'avais passé quinze jours dessus... Donc ça fait un peu mal, surtout quand t'as eu quinze au bac et que t'as l'habitude... »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

« Et je suis passée de très bonne élève à élève qui... (rires) un peu au milieu, c'est ça le truc!

[>Question] : C'est souvent on dit que quand on arrive en prépa on a de moins bonnes notes...

[>Réponse] : Non mais... pourtant y'en avait qu'avaient de bonnes notes vraiment. Les élèves qui bossaient vraiment s'en sortaient. »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

« Et où j'avais, je sais pas des notes moyennes genre huit, j'avais pas la moyenne ça c'est sûr, mais j'étais dans la magma du milieu. »

Claire, 31 ans, lycée C, M. : ancienne DRH, P. : pelletier ; Milieu périscolaire

La plupart des enquêtés connaissent donc une reconfiguration de la place qu'ils s'étaient habitués à occuper au sein du groupe de classe¹³⁹.

M. Darmon, qui constate un processus semblable dans les CPGE scientifiques ou économiques, rapproche la reconfiguration de la position de l'élève dans le groupe du « dépouillement » exercé par les institutions totales sur les nouveaux entrants dont parle Goffman¹⁴⁰. Les nouveaux étudiants vivent ainsi un « hiatus scolaire »¹⁴¹ qui

139. Deux enquêtés ont un discours un peu différent : Martial (admissible à l'ENS Ulm par deux fois, admis à Science Po) et Océane (admise à l'ENS Ulm) se souviennent en effet avoir été repérés par leurs enseignants pour leurs bons résultats :

« [>Question] : A quel moment tu t'es dit que tu voulais le concours ?

[>Réponse] : Oui parce que dès le début ça marchait pas mal, j'étais dans les bons. Et puis en plus voilà, dans cette prépa-là, assez vite... C'est d'ailleurs ce que j'ai trouvé assez agréable, à mon avis ça peut être plus dur et plus sélectif paradoxalement dans des prépas moins efficaces, là tous les bons élèves sont potentiellement une cartes à jouer. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

« Et en fait dans ma tête l'élément catalyseur c'est une colle de philo ou la prof m'a pris entre quatre yeux.. je sais pas si on dit ça ? Et m'a dit.. non mais tu sais l'ENS pour toi c'est accessible, si tu travailles je pense que tu pourrais y arriver.. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

140. Erving GOFFMAN, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, 1968

141. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013, p. 40

« passe d'abord par une réinitialisation numérique, celle des rangs et des notes antérieurs »¹⁴². On le voit (« noyé dans la foule », « le magma du milieu »...), une des caractéristique de leur nouvelle position est de ne plus être distingué des autres élèves par les professeurs. Cette indifférenciation signifie-t-elle la même chose que celle qu'expriment les étudiants de l'université? G. Felouzis remarque qu'un des problèmes majeurs que les étudiants disent rencontrer est la situation d'anonymat dans laquelle ils se trouvent :

« Il s'agit de passer d'une situation très structurée, où les élèves sont encadrés, et où ils existent en tant qu'élèves par leur seule présence parmi les autres, à une situation où l'on existe pas en tant qu'individu car l'on est perçu par personne en tant que tel [...]. »¹⁴³

Malgré des effectifs plus réduits, des enquêtés font donc eux aussi état de cette impression d'anonymat (une des enquêtée me raconte n'avoir pas été reconnue par son enseignant lors d'une khôlle alors qu'elle avait déjà été son élève l'année passée). Il s'agit surtout des enquêtés suivant leur formation dans des lycées « prestigieux » où les effectifs sont en général plus nombreux (par exemple, en 2012-2013 à Henri IV en deuxième année, on compte 124 étudiants pour deux classes, quand à Monod ils sont vingt-quatre dans une). Mais si les nouveaux hypokhâgneux ont l'impression de devenir anonymes, ce n'est pas tant en raison du nombre important d'étudiants qu'une remise en cause de leur statut de bons élèves.

De même, les rapports avec les enseignants ne sont pas décrits de la même façon par ces étudiants que par ceux de l'université – toutefois, contrairement aux préparateurs interrogés par Y. Dutercq et C. Daverne¹⁴⁴, la relation qu'ils décrivent n'est pas toujours axée sur la personnalisation. Ils exercent – parfois a posteriori – un regard critique sur leurs enseignants, en refusant toutefois de « faire des généralités » (Vincent), parlant de ceux qui leur apparaissent « cassants » ou « élitistes » mais mentionnant également des enseignants qu'ils estiment avoir été plus impliqués. Les descriptions d'enseignants ne sont pas caractéristiques à l'un ou l'autre type d'établissements, mais les critiques tout de mêmes plus fréquentes envers les enseignants des lycées « A » et « B » (aux effectifs plus importants), quand les appréciations positives – notamment sur la dimension « humaine » de leurs professeurs – sont plus courantes dans les établissements à effectifs plus réduits (« C » et « D »).

« [>Question] : (...) pour ce qui est des profs tu me disais qu'ils étaient parfois très cassants et un peu désagréables... c'est quelque chose qui t'a marqué pas mal... ça s'est passé comment ?

[>Réponse] : Je pensais pas que ça serait à ce point pour certains. Et ça c'est surtout le cas en hypokhâgne parce qu'en hypokhâgne on arrive du lycée, on était tous plus ou moins les premiers de notre classe alors on était un peu parfois les chouchous des profs. Et en hypokhâgne euh... je trouve que les profs sont beaucoup plus cassants parce que... faut un peu tout changer dans notre manière de faire les choses etc. »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHES)

« [...] très vite je me suis dit, et je suis absolument sûr que c'est vrai, ce qui faisait la réussite de Henri IV, Louis-le-Grand c'est la sélection des étudiants, pas du tout les profs. Vraiment j'ai eu des profs, ouais catastrophiques, enfin ils faisaient pas grand-chose, qui avaient aucun talent pour transmettre... Donc moi je suis absolument

142. idem

143. Georges FELOUZIS, *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*, Presses universitaires de France, Paris, 2001, p. 61

144. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013

convaincu qu'en tout cas dans ces établissements là les profs sont pas particulièrement de bons profs. J'en ai pas gardé du tout un modèle d'enseignement. Sauf pour un ou deux. Mais c'était des exceptions. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

« Et même [dans son lycée de khâgne] j'ai trouvé des profs plus humains, plus gentils, plus passionnés qu'à Henri IV parce que les profs étaient vraiment très très élitistes dans leurs cours et si tu comprenais pas de quoi ils parlaient, si t'avais pas les références, ben t'étais laissé de côté. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

« Le prof de philo au début il paraissait très sec, très réservé, et finalement c'est un des profs qu'on préfère parce que c'est celui qui nous fait le plus rire... Et c'est celui qui a une relation plus... on allait le voir jouer au théâtre... il s'est pas arrêté à la vision prof élève. Moi je m'entends très bien avec ma prof d'anglais, y'a beaucoup de gens qui disent qu'elle est pas très sympa parce qu'elle est très directe. Mais elle a un peu un sens de l'humour américain en fait. »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

On le voit, le jugement porté sur les professeurs n'est pas sans lien avec l'idée qu'ils apposent un jugement sur les étudiant, de façon plus ou moins « humaine » ou « personnalisée » : un bon enseignant est ainsi celui qui est capable de rendre le désenchantement dû à la chute des résultats scolaire moins brutal, notamment en ne laissant pas de côté ceux qui n'atteignent pas le « niveau » attendu ¹⁴⁵.

Les débuts de la classe préparatoire viennent donc bouleverser la perception d'eux-mêmes que les individus avaient d'eux comme élèves : avec la baisse de leurs notes, ils perçoivent un changement dans le jugement que les enseignants portent sur eux. Or, comme l'explique D. Martuccelli, l'évaluation scolaire n'est pas seulement un outil de sélection : elle est aussi un jugement porté sur les individus. Ainsi, cette nouvelle

145. Comme au secondaire, leur attrait ou dégoût pour certaines disciplines peuvent être liés au professeur qui en est chargé : Vincent « haïssait » ainsi la géographie – et dit que de fait, il n'a pas lu dans cette matière – parce qu'il n'appréciait pas son professeur. Les préférences envers tel ou tel enseignant ne prennent donc pas forcément le pas sur la nécessité scolaire. Agathe raconte ainsi qu'elle décide de « sécher » tous les cours d'un enseignant devant assurer à la place de leur enseignant habituel une partie de l'étude du programme de Français, parce qu'elle ne l'apprécie pas, et d'autres enquêtés me disent avoir également cessé d'aller à certains cours parce que le professeur ne leur convenait pas (ce qu'ils ne disaient pas faire au secondaire : de fait, ils sèchent les cours pour avancer dans d'autres matières). Certaines figures d'enseignants les marquent au contraire de façon très positive – le professeur de grec dont parle Yohan par exemple, mais également l'enseignant de français d'Alexia ou Lamia. Ces enseignants leur inspire parfois des lectures en dehors de leur champ disciplinaire, à l'instar de l'enseignant de philosophie de Lise :

« Alors en hypokhâgne c'était génial, on avait une prof absolument fantastique, qui était parfaite pour l'hypokhâgne, qui n'aurait pas convenu en khâgne mais... Bref! Qui nous faisait piocher n'importe quoi partout. Donc j'ai lu énormément de choses qui n'étaient pas de la philo d'ailleurs. J'ai lu par exemple je me souviens, Proust, l'introduction à sa traduction de Ruskin, qui est publié séparément qui s'appelle « De la lecture », ou « Une journée de lecture » selon les traductions, enfin des petits trucs comme ça qui sont pas très très connus, enfin [dont] moi j'avais jamais entendu parler avant. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

« Peut-être en fin de khâgne et en khube que j'ai commencé à ouvrir un livre et à dire ah ben voilà ça c'est trop beau ; et ensuite à le refermer juste en lisant un poème. Ce qui fait être lié beaucoup à ma prof d'anglais qui était beaucoup dans ce rapport magique à la littérature... Ouais y'a vraiment une aura autour de ça qu'elle a créé qui était vraiment bien. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

étape dans leur carrière scolaire vient remettre en cause la « confiance institutionnelle en soi »¹⁴⁶ qu'ils avaient pu construire au long de leur scolarité antérieure. Pour autant, s'il y a là « inscription d'un doute sur soi, plus ou moins durable selon le cas, par l'école, [ce qui] est une épreuve importante d'inviduation », ce doute n'est pas non plus radical : les étudiants perçoivent certes la CPGE comme un « recommencement »¹⁴⁷ mais n'en oublient pas pour autant leurs performances antérieures ni non plus la position qu'ils occupent dans l'espace plus global de l'enseignement supérieur et que leurs notes ne valent que dans le contexte de la CPGE.

4 Refonder ses sociabilités

La socialisation préparatoire ne se fait pas simplement au niveau du travail et de l'évaluation scolaire : elle touche aussi aux sociabilités des enquêtés. Toutefois, cette dimension – les relations amicales, leur rupture ou leur création – n'est pas sans rapport avec celle du travail scolaire. En effet, c'est parce que leur entrée en CPGE marque un changement dans leur rapport au travail – notamment dans le temps passé à travailler en dehors des cours, temps jusqu'alors plutôt réservé aux loisirs – que leurs sociabilités sont amenées à évoluer. Rester en contact avec ses amis d'avant la classe préparatoire peut demander un certain effort : de façon pratique parce qu'ils sont parfois restés dans la région d'origine de l'étudiant-e, mais aussi parce que cette relation demande un investissement en terme de temps, ce dont les enquêtés ont le sentiment de manquer. Y. Dutercq et C. Daverne constatent également cette bipartition des amis des étudiants des CPGE : les « nouveaux » amis, et les « anciens » qui permettent de garder un contact avec un monde en dehors de la classe préparatoire¹⁴⁸. Ainsi, Océane – qui vit sa prépa d'une façon particulièrement « ascétique » dans son travail mais également dans son rapport à la nourriture :

« Mais en fait j'avais vraiment... Je chronométrais tellement mon temps que je me rappelle de moments où je voyais mes amis d'enfance, enfin que je connais depuis le collège, et en fait je m'ennuyais avec elles. Je m'ennuyais et je me disais mais qu'est-ce que tu fais, ça sert à rien là... Y'a vraiment un malaise par rapport à ça quoi. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Le décalage s'accroît lorsque leurs amis « d'avant » la classe préparatoire se sont dirigés vers d'autres formations : les enquêtés dépeignent alors une incompréhension entre leurs amis et eux.

« ... et comme la prépa te retire l'intégralité de ta vie sociale (rires), j'ai eu un peu de mal à m'adapter... ! et ben tes amis de Terminale ils te lâchent... moi j'ai gardé que ma meilleure amie, un petit groupe d'amis et mon copain. Sinon les autres je les vois extrêmement rarement. [...]

[>Question] : Et donc avec tes amis qui faisaient pas de prépa tu sentais un décalage...

146. Danilo MARTUCCELLI, *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Armand Colin, Paris, 2006, p. 45

147. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013, p. 40

148. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 109. Cette question est également évoquée par M. Blanchard au sujet des « nouveaux khâgneux » pour qui « le maintien des liens avec les camarades passés dépend de la manière dont la classe préparatoire est vécue » (Marianne BLANCHARD, *Les "nouveaux khâgneux" : enquête sur une classe préparatoire "de proximité"*, mém.de mast., Université Lyon 2, 2008, p. 96.

[>Réponse] : Le décalage je le sentais surtout dans les horaires et la façon de travailler. Parce que je me souviens avoir eu une dispute extrêmement violente avec ma meilleure amie au début qui comprenait pas que ne je puisse juste pas sortir, c'était au-delà de ses pensées (rires). Pour ça Facebook est un ennemi redoutable, les gens disent trop bien les fêtes et toi t'as encore deux versions à faire et trois DM à rendre, tu pleures un peu quoi (rires)! Pas un fossé dans le sens intellectuel mais ds le sens ou voilà, la fête dont tout ton groupe d'amis parle, ben toi t'étais en train de bûcher sur ton concours... »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

Solène a ainsi l'impression que la prépa constitue une sorte de « bulle » qui, par ses règles propres – elle mentionne les échéances régulières et le jargon spécifique – sépare ceux qui y sont de ceux qui n'y sont pas :

« Et c'est horrible à dire mais la prépa a fait un tri autour de mes amis, c'est à dire que y'a certaines personnes qui sont pas en prépa et que je vois encore régulièrement mais y'en a moins qu'avant on va dire. Parce que... Va y avoir... Le truc c'est que y'a des gens qui me proposaient régulièrement de sortir et j'avais beau leur expliquer que je pouvais pas sortir ils comprenaient pas et ils ont fini par croire que je leur faisais la tête, donc je les vois plus (rires)! Ya ceux qui sont en prépa aussi, donc ils ont pas le temps[...] Mais... La prépa est un monde très fermé, c'est un peu une bulle, et essayer de l'expliquer aux autres c'est compliqué, parce que soit ils vont s'imaginer un truc horrible, soit un truc où t'es tout tranquille alors que ça l'est pas du tout. Et c'est difficile d'expliquer les différentes nuances dans la prépa. Et après les amis qui sont pas en prépa et que je vois toujours ont fini par comprendre le langage chelou kholle, khube, DM, disserte, mais t'en as qui on va dire... comprennent moins. Et en plus... c'est horrible à dire mais... en prépa t'as un peu l'impression que ta vie s'arrête, des fois. Enfin tu vois tes amis, t'as une vie sociale, je fais pas partie des gens qui disent que t'as plus de vie, mais... d'une certaine manière tu vois les gens évoluer, toi tu restes au lycée. Par exemple j'ai des potes en fac et j'ai une copine qui vient de se fiancer... Alors je sais même pas comment je pourrais envisager ça! »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Tout se passe donc ici comme si la CPGE imposait aux étudiants un rythme de vie différent de celui des autres jeunes de leur âge, en faisant des « adolescents peu ordinaires »¹⁴⁹ – nous avons par ailleurs déjà vu comment déjà, par leurs loisirs et leurs intérêts avant la classe préparatoire, ils se distinguaient des autres adolescents¹⁵⁰. Ainsi, ceux qui peuvent comprendre le plus facilement l'expérience vécue par les enquêtés sont ceux de leur cercle d'amis qui font eux aussi une CPGE et qui vivent également « la mise entre parenthèse des loisirs et des réseaux de sociabilité »¹⁵¹ :

« Y'a des personnes dont je me suis un peu coupées, j'ai des amis qui sont parties à la fac de Lettres modernes et je me suis un peu coupées d'elles... je les revois de temps en temps mais c'est plus pareil, on était un groupe assez proche au lycée... Et on est beaucoup moins proches.. J'ai l'impression des fois qu'ils comprennent pas trop ce que je peux faire et c'est un peu lassant, qu'on me demande toujours pourquoi tu fais ça, par exemple... Et sinon j'ai une amie qui bah, a fait une prépa à La Bruyère à Versailles, et elle c'était pas pareil, parce qu'en fait c'était celle dont on était le moins

149. C. BAUDELLOT, "Une institution totale?", in *Classes préparatoires, des étudiants pas comme les autres* (François-Poncet Claire-Marine, Alain. Braconier dir.) 1998

150. Voir chapitre 7, partie III

151. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 110

proche au lycée, et là c'était un peu l'inverse... »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

Rosalie, elle, explique qu'un décalage se fait sentir même avec ceux sont en CPGE scientifiques, mais qu'il est encore plus important avec ceux qui ont suivi un autre cursus :

« Quand je discute avec mes amis scientifiques qui ont en prépa tu sens déjà la différence, et là je suis en train de renouer avec mes amis d'avant la prépa et je me rends compte que... même si t'as des expériences en commun à la base, rien que ces deux ans là, ça change tout, tu as un espèce, pas d'abîmes, parce que t'as des ponts, mais l'impression que tu marches sur la même route mais que tu marches pas pareil, je sais pas, t'as pas le même rythme, tu regardes pas à la même hauteur. Tu vois pas les choses pareil. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

Là encore l'on retrouve cette idée du rythme, mais dans une perspective un peu différente de celle amenée par Solène : il est moins question ici de l'idée d'une progression dans les étapes de la vie d'adulte que de celle de la constitution d'un autre regard sur le monde. Derrière cette idée apparaît en filigrane celle que les références changent – Lauriane par exemple l'impression d'être en « décalage » avec ses amis de lycée, en partie parce que sa vision de la politique est influencée par ce qu'elle apprend en Histoire :

« Mais en plus, la plus grosse rupture, parce qu'au final niveau boulot on s'y fait, mais là c'est un truc que je remarque à chaque fois, c'est quand je rencontre mes anciens amis. Je les vois pas souvent... La plupart d'entre eux sont en fac, la plupart d'entre eux foutent pas grand chose, mais même... j'en parlais avec une fille de ma classe [...] Et on s'est aperçues que, pas forcément au niveau des films, des livres, mais niveau de l'histoire, de la façon dont on voit les événements politiques et tout, on a pas du tout évolué de la même façon quoi. Et c'est vrai que des fois quand j'entends mes amis parler je me dis "mais pourquoi est-ce qu'il dit quelque chose comme ça ?" »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

On peut également voir ici l'effet de ce nous avons vu plus tôt au sujet de l'évolution des rapports au savoir : si les étudiants ont l'impression de ne plus être sur la même longueur d'onde que d'autres amis, c'est aussi que la classe préparatoire renforcerait l'idée que les savoirs acquis ne sont pas uniquement des savoirs scolaires mais contribuent également à la formation d'une personnalité et d'un rapport au monde. B. Charlot rappelle ainsi que les élèves des milieux populaires se distinguent de ceux des milieux favorisés par leur réussite scolaire et dans le rapport au savoir :

« Les disciplines scolaires sont perçues comme une juxtaposition hétéroclite de tâches morcelées, de routines, d'exercices parcellaires, d'exigences formelles. Pour les élèves en réussite, au contraire, au-delà des tâches et exercices juxtaposés il existe des disciplines, qui sont des constructions de savoirs spécifiques. Pour eux, le travail intellectuel ne se réduit pas à l'effectuation de la tâche c'est une construction qui permet d'interroger le monde, de le penser sur un autre mode que celui de l'expérience quotidienne »¹⁵².

152. Bernard CHARLOT, *Le rapport au savoir en milieu populaire – Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos, Paris, 1999, p. 343

Ici, pour ces étudiants dont l'origine sociale et la carrière scolaire antérieure ont préparé un terrain favorable à de telles dispositions, la classe préparatoire vient renforcer cette appréhension des savoirs et leur intégration à des aspects de leur vie qui dépassent le domaine scolaire.

Rosalie¹⁵³ développe un ressenti similaire en expliquant comme sa « vision de l'Homme » a changé, notamment parce qu'elle mobilise des références (comme Dostoïevski) qui ne sont pas forcément partagées par son ancien groupe de pairs. Salimata, qui avait, on s'en souvient, une pratique de la lecture inscrite dans ses sociabilités féminines adolescentes¹⁵⁴, remarque que les échanges autour de la lecture ont cessé, en lien également avec une remise en question des valeurs liées à son pays d'origine :

« [**>Question**] : Et tu as l'impression que... y'a des choses dont tu peux plus trop parler avec tes amis d'avant ? Si d'ailleurs tu parlais de tes lectures avec tes amis d'avant et maintenant non...,

[**>Réponse**] : Mh... ben on parle plus [du tout] de lecture (rires). On a plus les... Enfin, on a plus les mêmes centres d'intérêt, et y'a surtout cette histoire de religion qui est devenue un peu compliquée [...], parce que tout le monde doit montrer qu'il est croyant etc... On se retrouve avec des choses un peu trop... Et quand j'entends cette vision-là de... oui, la vision qu'ont les gens aussi des relations hommes et femmes, que j'ai vraiment plus... Bah oui ça m'irrite vraiment et je préfère me taire pour ne pas sortir des trucs, faut pas exagérer. Donc ouais ça devient vraiment problématique. »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Le nouveau rapport à la lecture (parce que devenant source de référence pour leurs apprentissages) a donc un impact sur les sociabilités des étudiants. Cela se ressent également dans le fait de pouvoir ou non parler de ses lectures, ce qui, là encore, est moins évident avec leurs amis qui ne partagent pas le même système de référence – voire le même intérêt pour la lecture (ce que les enquêtés soulignaient déjà en parlant de leurs lectures adolescentes)¹⁵⁵ :

« Les gens d'avant... Non, souvent c'est quand même des choses je peux pas trop leur en parler finalement, enfin, je peux mais dans ce cas-là je leur raconte, sauf peut-être deux personnes avec qui je peux... mais je peux plus [+] en parler avec deux personnes mais elles ont pas forcément lu non plus ce que j'ai lu donc... y'a plus de discussion qu'avec des gens que ça dépasse un peu complètement, qui sont pas vraiment intéressés par ça, mais après la discussion peut s'arrêter vite parce que si c'est quelque chose de vraiment particulier que la personne a pas lu... Par contre on peut parler d'autres choses, ça... mais c'est vrai que... »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

Et même si les amis lisent, il est moins évident de trouver un terrain d'entente au sujet des lectures, la classe préparatoire – j'aurai l'occasion d'y revenir largement – amenant à constituer ou renforcer des jugements sur ce qui est ou non de la « bonne » littérature :

« [**>Question**] : Et avec tes amis d'avant, ça a créé un peu une coupure que tu ailles en prépa ?

[**>Réponse**] : Définitivement ! Déjà, y'avait un peu une coupure, enfin pas vraiment une coupure mais... J'étais vraiment la littéraire, machin, bidule, voilà. Et puis y'a

153. Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

154. Voir partie II

155. Voir partie II

des amis qui ont pris des parcours totalement différents, notamment scientifiques, forcément, donc là vraiment c'est pas du tout la même chose, pas du tout le même monde, même si je les aime beaucoup, c'est pas... Et puis y'a d'autres amis qui sont pas forcément scientifiques mais qui sont justement restés dans une littérature envers laquelle je suis assez critique, même si j'ai pas forcément raison, tu sais toute la littérature *fantasy*, tous les bouquins, tu vois, *True Blood* je sais pas trop quoi, tous ces bouquins en général américains, qui sont... Très facile à lire, qui justement t'emmènent loin, te prennent et t'es dedans et tu les lis d'une traite... Moi j'adore ces livres! Mais maintenant j'ai un peu un truc de "c'est de la mauvaise littérature, j'ai du mal envers ça" et... c'est vrai que du coup... c'est bête... c'est trop nul de dire ça... mais disons que y'a une rupture entre mes amis qui ont ce type de lecture et moi. Ça veut absolument pas dire que j'ai raison de voir cette rupture! Parce qu'en même temps je suis sûre que si je les lisais j'adorerais ça! C'est juste une question d'amour propre de "non je lis pas ça". »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Pour ces enquêtés – dont les camarades d'adolescence n'ont pas suivi une voie similaire à la leur (d'autres enquêtés ont vu la plupart de leurs amis aller également en prépa, et ne parlent pas de ce même sentiment de décalage) – les sociabilités antérieures doivent être renégociées au long de la classe préparatoire, dès la rentrée en hypokhâgne. Leur rythme de vie – dans le sens emploi du temps mais également de la définition sociale de leur âge – change, de même que leur univers culturel et de fait, leurs références. Celles-ci deviennent tirées pour une grande part des disciplines qu'ils étudient et des lectures qu'ils font pour leur travail. D'un autre côté, de nouvelles sociabilités se construisent avec leurs camarades de classe préparatoire, la lecture jouant là aussi un rôle :

« C'était très drôle de passer dans un environnement où tu pouvais faire une référence à un bouquin et les gens comprenaient, c'était pas un truc que tu pouvais avoir en Terminale (rires). »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

Les amis rencontrés en classe prépa partagent ainsi les mêmes références, mais aussi les mêmes contraintes pesant sur la lecture : la discussion est donc plus aisée avec eux qu'avec les amis du secondaire :

« [>Question] : Et tu m'as dit que t'offrais un peu des livres à tes amis, tu discutes un peu de littérature, des lectures ?

[>Réponse] : Ben oui cette année avec les gens de la prépa on a pas mal discuté. Sur les bouquins du programme. Après les gens... enfin les amis que j'avais avant, je les vois moins parce que j'ai perdu un peu contact, enfin y'a deux filles que j'ai conservé, avec qui je parle un peu oui.. parce que c'est des filles qui aiment bien lire mais... et je leur parle un peu de comment ça se passe en prépa mais... j'ai pas les mêmes conversations qu'avec les gens de cette année de ma classe par exemple. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

« [...] c'était avec elle [une amie de sa classe d'hypokhâgne et khâgne] que j'échangeais des livres parce qu'en fait avec mes amis de lycée... on parlait pas du tout de livres. Enfin celles que j'ai gardé en tout cas on a pas du tout eu les mêmes trajectoires et j'étais une des seules à lire vraiment, du coup on parlait pas de ça en fait. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Mais il ne s'agit pas uniquement de références : dans le « monde », l'« environnement », la « bulle » de la classe préparatoire, les sociabilités se construisent rapidement et sont durables – il s'agit là d'un thème récurrent de la classe préparatoire, un enquêté le désignant d'ailleurs comme un « cliché [...] mais complètement vrai ». C'est au sein de leur classe – et plus rarement d'autres lieux de vie ou sociabilités préparatoires, comme les foyers ou les internats – que les enquêtés construisent l'essentiel de leurs sociabilités :

« Je me suis fait plein d'amis très proches tout de suite, et avec qui pour certains je suis toujours très amie aujourd'hui. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

« Mais ce que j'en garde après... c'est les gens. Tous mes meilleurs amis, maintenant, c'est des gens de prépa. Ma copine était en prépa. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

« En hypokhâgne c'était vraiment très bien. Tout le monde s'entendait très bien, c'est à dire que quand y'avait quelqu'un de démoralisé tout le monde était en train de... ça c'était vraiment très bien, et c'est là que je me suis fait mes vrais amis. »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHES)

Les liens avec leurs amis de prépa décrits par les enquêtés sont rendus d'autant plus forts qu'ils évoluent – à l'inverse de leurs camarades non préparatoires – à un rythme similaire, et connaissent des conditions de vie semblable, ce fait étant parfois accentué par le partage d'une chambre, d'un couloir à l'internat, mais aussi des moments de travail (à la BU, au CDI...) ou tout simplement, le travail lui-même :

« J'ai deux amies géniales que j'ai rencontrées en prépa en fait. J'ai l'impression qu'en prépa tu te rends compte qui sont tes vrais amis. Tu te fais quelques amis en prépa... enfin t'es lié avec ta classe mais y'a vraiment deux trois personnes avec qui tu échanges tes fiches et tu rigoles un peu... »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

La récurrence de ces moments partagés soude le groupe et le sépare de l'extérieur – ainsi, de nouveau, Rosalie :

« Du coup par rapport à la conception de la vie je me suis rendue compte qu'on fonctionnait tous dans mon groupe d'amis dans une espèce de bulle dans laquelle les autres... qui fait qu'on a des codes instinctifs ou non-dits, dans lequel les autres peuvent pas trop... Disons que y'a une espèce de connivence qui existe entre nous qui existe pas avec les autres amis que je peux avoir par ailleurs. Tu fais des références communes dans les bouquins qu'on a lu, dans la dissertation qu'on a eu en philo et qui du coup se retrouvent dans notre rapport à la vie et au livre aussi. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

L'humour, les plaisanteries partagées entre eux et où les références littéraires ont leur place, sont ainsi perçues comme incompréhensibles aux yeux du reste du monde :

« Je me souviens des fois avec Charlotte on CRIE du Apollinaire sur Paris, c'est TRÈS flippant, les gens nous regarde bizarrement nous on leur répond SOLEIL COCO PE [une insulte en Malinké chez Kourouma], ils comprennent rien et nous ça nous fait rire... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

« Avant chaque DS on allait se prosterner devant la statue de Musset, aimez nous et protégez nous dans notre dissertation. C'est sympa. Des copains à vie, des gens que je quitterai plus, des gens brillants, qui sont intéressants, et gentils, généreux. On a fait trop de choses ensemble pour se quitter comme ça. Je revois pas tous ceux avec qui j'étais vraiment proches [...]. Ils font partie de ma vie quoi, c'est plus des amis de prépa, c'est des amis. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Nous avons donc évoqué ici trois temps qui composent le passage du secondaire au supérieur pour les étudiants des classes préparatoires : l'orientation, les semaines précédant l'entrée en hypokhâgne, les débuts de la formation. Si ces étapes ne se déroulent pas toutes sans inquiétudes ni doutes, ce qui prévaut ici est la capacité d'anticipation et d'adaptation rapide des étudiants ; qu'ils envisagent la CPGE en amont de la formulation des vœux d'orientation ou que l'idée leur soit glissée par leurs enseignants, ils y voient rapidement qu'ils peuvent y trouver leur place. Si la bibliographie les désarçonne un moment, ils s'en saisissent rapidement comme un outil pratique pour aborder leur nouvelle formation et s'y préparer sans pour autant y consacrer tout leur temps. Et de fait, leur première rentrée dans l'enseignement supérieur qui voit leur place d'élève et de lecteur remise en question est vécue certes comme en décalage avec le secondaire, mais nous avons vu comment, au final, ils s'adaptent aux exigences de leur nouvelle formation en développant des dispositions que leur carrières d'élève – et de lecteur – avait déjà permis d'esquisser auparavant.

7

LA LECTURE COMME TRAVAIL : CONSTRUIRE SES MÉTHODES

Résumé : *On développe dans ce septième chapitre un point évoqué au précédent : la lecture devient en classe préparatoire littéraire un instrument de travail inévitable. Il s'avère effectivement que, pendant les cours ou lorsqu'il s'agit du travail personnel à fournir en dehors des cours, la lecture est à la fois objet et moyen du travail des étudiants. De fait, ceux-ci doivent développer de nouvelles compétences pour mener à bien les tâches scolaires qui leur sont demandées : savoir se repérer dans la multiplicité des textes à leur disposition, mais également mettre à profit leurs lectures, ce qu'ils font essentiellement en ayant recours à l'écrit. Fiches et annotations sont ainsi autant de moyens pour comprendre ce qui est lu et s'en souvenir afin de le réutiliser ultérieurement. Ce travail, qui propose une nouvelle définition de l'acte de lecture, connaît de sensibles variations en fonction des disciplines concernées : on ne lit pas de la même façon en Français, en Histoire ou en Langues Anciennes. Enfin, les compétences de lecture travail sont le fruit d'un apprentissage, qui, s'il peut être véhiculé par les enseignants ou par les pairs, est plus souvent celui d'une élaboration individuelle et revendiquée comme telle, proposant là une vision « magique » du travail intellectuel, renforcée par une moindre explicitation de ses conditions pratiques d'exercice.*

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'entrée en classe préparatoire est un moment de reconstruction du rapport au travail. Or, ce travail est en grande partie constitué de lectures : en cours, en dehors de cours, lectures de littérature ou de textes philosophiques, d'analyses historiques, de grammaires ou de liste de vocabulaire, dans des livres ou non, par extrait sélectionnés ou à sélectionner, la lecture est omniprésente dans le travail des étudiants de CPGE littéraire. On voit là l'effet d'une « matrice socialisatrice scolaire-universitaire »¹ spécifique : tous les étudiants n'ont pas le même rapport à la lecture, n'en ont pas les mêmes usages. A chaque filière disciplinaire correspond ainsi un ensemble d'attitudes face à la lecture, non seulement en termes de quantité, mais également des supports utilisés (qui induisent eux-mêmes un certain rapport au texte), des finalités de lecture, de la perception de celle-ci dans la construction des apprentissages et d'une culture disciplinaire, etc. Comme l'a fait M. Millet, il s'agit là de « cherche[r] à savoir si les techniques et les logiques d'apprentissages ne doivent pas une partie de leurs variations aux différences de nature des savoirs à s'ap-

1. Voir par ex. Bernard LAHIRE, "Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes" in *Bulletin des bibliothèques de France*, 5, 1998

propre »². Avant de voir au chapitre suivant comment sont organisées et réinvesties ces lectures dans des exercices donnés, il s'agit ici de voir comment se construisent des méthodes de travail sur les lectures. Est donc abordée essentiellement la lecture travail³ : celle qui est faite pour les cours, en rapport avec eux et parce qu'elle permet de comprendre, d'apprendre, de retenir. Il s'agit de comprendre comment les étudiants de classe préparatoire littéraire élaborent des techniques du travail intellectuel, et comment ce rapport à la lecture nouveau – même s'il s'appuie sur des dispositions antérieurement acquises – est également une remise en cause, qui dépasse le cadre scolaire, de leur définition de l'acte de lecture. Une première partie s'attache à montrer l'omniprésence de la lecture dans les opérations d'apprentissage des étudiants : en cours, mais surtout en dehors des cours, la lecture est une activité centrale dans cette filière. Une fois cela posé, il s'agit de comprendre comment les étudiants travaillent concrètement sur leurs lectures : acquérant des pratiques historiquement construites, les étudiants construisent un rapport à la lecture indissociable de l'activité d'écriture. Afin de mieux saisir les pratiques des étudiants et d'affiner l'approche disciplinaire seront étudiées trois champs disciplinaires – le Français, l'Histoire, les Langues anciennes – qui chacun mettent en œuvres des rapports différenciés aux textes. Or, chacune de ces approches et des techniques de travail sur les lectures demandent un apprentissage : celui-ci, peu souvent explicité par les enseignants, peut faire appel aux pairs mais repose surtout sur l'élaboration individuelle de méthodes de travail vues comme peu transposables d'un individu à l'autre.

I LA LECTURE COMME MOYEN D'ACCÈS AU SAVOIR, TOUTES DISCIPLINES CONFONDUES

Lors de la présentation du sujet aux enquêtés, étudier leur rapport à la lecture a pu parfois leur paraître comme un sujet « évident » : cette considération souligne la place de cette activité dans les formations littéraires. Comme le souligne B. Lahire « il y a étudiant et étudiant : il y a des études pour lesquelles la lecture d'ouvrages et/ou d'articles se révèle centrale et d'autres non ; pour certaines d'entre elles, c'est l'usage intensif de salles informatiques qui est requis et pour d'autres la bibliothèque ; une partie des univers scolaires exige un investissement de tous les instants alors que d'autres ont des demandes plus lâches, etc. »⁴. Si la CPGE littéraire n'est pas dédiée à une seule discipline, elle reste ... littéraire, et induit de ce fait une conception, plus que de la littérature, de l'acte de lecture dans l'élaboration des savoirs.

1 Lectures en cours

Si, nous allons le voir, les étudiants sont amenés à lire beaucoup à l'occasion du travail personnel qu'ils réalisent en dehors des heures de cours, il leur arrive de lire également pendant les cours eux-mêmes. Ces lectures – qui ne sont pas amenées spon-

2. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003, p. 9

3. Les termes de « lecture travail » ou « lecture instrumentale » seront ici préférés à « lecture utilitaire » en ce que « instrumentale » souligne l'idée que la lecture est un instrument pour le travail intellectuel, utilitaire se rattachant plutôt à l'idée de rentabilité (lecture utile et utilisée pour réussir des examens), dimension bien entendu également présente ici. Par ailleurs la lecture « didactique » telle qu'elle est définie par G. Mauger, C. Poliak et B. Pudal dans *Histoires de lecteurs* englobe les pratiques scolaires mais ne s'y limite pas et laisse de côté les modes de réalisation concrets de telles lectures.

4. Bernard LAHIRE, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral » in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107, p. 88

tanément par les enquêtés – ont des usages divers selon les disciplines. Elles constituent néanmoins dans la plupart des disciplines une part non négligeable du travail réalisé en classe, au-delà de l'écoute, de la prise de notes ou de la participation⁵ : souvent, ces activités s'appuient d'ailleurs sur une activité de lecture.

En langues (modernes ou anciennes) par exemple, un texte – souvent un extrait d'œuvre littéraire non traduit – peut servir de support à l'exercice de version et de commentaire (les épreuves du concours). Ces lectures faites en classe – avec parfois une lecture censée avoir été faite en amont une première fois – ne sont pas perçues au premier abord comme de vraies « lectures » par les enquêtés : lorsque je leur demande ce qu'ils ont « lu » dans telle ou telle matière, ils cherchent en premier lieu ce qu'ils ont lu en dehors du cours. Probablement en raison de leur caractère partiel lorsque ce sont des extraits d'œuvres non étudiées *in extenso*, et des exercices qui y sont appuyés : elles servent alors avant tout à l'étude d'une langue. Il s'agit en effet pour ces textes d'effectuer avant tout une opération de traduction, avec ou sans dictionnaire : repérer la structure d'une phrase, chercher du vocabulaire, etc., n'est pas perçu comme une opération de lecture à proprement parlé. Par exemple, Léa, qui a travaillé sur les extraits en cours d'Anglais – d'ailleurs lus à voix haute – dit n'avoir « rien lu » dans cette matière :

« Alors qu'en Anglais...[...] C'était un peu bizarre sa façon de faire. On passait une des deux heures à lire un texte, chacun son tour, puis après on traduisait en gros. On analysait vite fait.. Mon prof était un dictionnaire, il sait tout sur tout, du coup il arrêtait pas de nous donner des petites anecdotes. Donc par rapport à ça c'était bien, mais sinon en anglais... on a vu des films. Ça c'était bien (rires). Mais non j'ai rien lu. »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

La non déclaration spontanée de ces lectures révèle – comme ont pu le faire A-M. Chartier, J. Debayle et M-P. Jachimowicz⁶ – en creux que l'idée de ce qui est entendu par « lecture », même par des étudiants amenés à manipuler des textes sous diverses formes pour divers usages, reste proche d'un modèle de lecture de livres, *in extenso*. Travailler sur la lecture, et a fortiori sur les pratiques de lectures scolaires, demande donc de ne pas seulement s'intéresser aux livres lus mais de voir comment sont appréhendés et manipulés les textes comme objets plus ou moins longs et considérés comme des entités finies. Toutefois, pour ces étudiants du moins, le texte n'est pas que le simple support d'un exercice – de traduction, de commentaire : l'exercice appelle la mémorisation des informations sur l'auteur, le titre de l'ouvrage, des éléments réutilisables - lire un extrait est malgré tout ici avoir lu un auteur, et donc pouvoir l'intégrer à une réflexion plus globale sur un thème, un courant, etc. Ainsi, ces lectures, bien que peinant à être considérées entièrement comme telles (sans doute aussi de par la routinisation des activités scolaires) ne sont pas pour autant des lectures dont l'utilité se limite à l'exercice dont elles sont le support.

C'est notamment visible pour les lectures en cours de Français. Deux types d'extraits peuvent être lus en cours mais ne sont pas abordés de la même façon : des extraits d'œuvres littéraires d'une part, des extraits de travaux de critique littéraire, d'autre part. Les premiers servent – un peu sur le même mode qu'en Langues – à travailler sur la forme du texte (ce qui prépare au commentaire, mais également permet d'accumuler des exemples et citations pour la dissertation), mais également à illustrer un genre, un courant littéraire étudié :

5. Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2003

6. Anne-Marie CHARTIER et al., "Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM", in *Les étudiants et la lecture (Fraisie Emmanuel dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 1993

« Notre prof d'hypokhâgne en lettre qui était un très mauvais prof mais qui a eu au moins cet avantage de me faire aimer certains textes, notamment la littérature du Moyen-Age, parce qu'il nous faisait des extraits de textes, pour nous faire une l'histoire de la littérature. Du coup j'ai eu envie de lire beaucoup des extraits de textes qu'on a bossés, forcément. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

La lecture d'extraits de textes littéraires en cours est en outre pour les enquêtés l'occasion de se familiariser avec des ouvrages considérés comme des classiques, qu'ils n'ont parfois pas lu : quelques-uns d'entre eux soulignent le décalage entre l'étude des extraits et ce qu'ils pensent être l'attendu professoral (avoir déjà lu l'œuvre en entier) :

« [**>Question**] : Ben justement on va parler un peu de ce que tu as lu pour le cours de littérature... Donc *La Princesse de Clèves*, *Manon Lescault*...

[**>Réponse**] : Oui donc *La Princesse de Clèves*, *Manon Lescault*, *Madame Bovary*... après on a étudié des textes isolés de *Bouvard et Pécuchet*... Mh... On a étudié beaucoup de poésie... au début de l'année on a fait que ça. On a fait quasiment que la poésie du XVII^e siècle. Et après... L'autobiographie... j'ai lu *Enfance*, qu'on a étudié... On a étudié... Mais en fait la plupart du temps on étudie les textes sans vraiment les avoir lus. »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

« [**>Question**] : Et en lettres ?

[**>Réponse**] : Ouais les lettres... ben... en hypokhâgne la prof était assez stricte et on faisait plein d'extraits d'œuvres, et en général il fallait avoir lu plein d'œuvres ou au moins... faire semblant de les avoir lues. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

Ces extraits peuvent servir directement de support à l'enseignant pour son cours, mais également être l'occasion d'un exercice individuel, présenté ensuite devant le reste de la classe, et c'est cet exercice qui sert ensuite de base à une reprise de l'enseignant. Cette façon de travailler sur des textes (qui est l'exercice mené en khôlle) est préconisée dans les objectifs officiels de formation⁷ : « La fréquence des exercices oraux d'explication de texte permet aux étudiants de développer leur capacité à réagir rapidement face à un texte et à en percevoir les enjeux et les caractéristiques afin d'en dégager l'essentiel. Ces exercices permettent également un véritable travail de l'expression orale. ». Ces séquences sont souvent décrites par les étudiants comme des sources d'anxiété, une « opération à haut risque personnel, car elle expose aux railleries des autres, éventuellement à celle des enseignants »⁸.

« En fait il nous a fait de l'explication de textes toute l'année et... ça fonctionnait par exposés, un extrait par personne, un texte qu'on devait préparer pendant trente heures, quarante heures, la prof avait une exigence absolument énormissime sur les textes c'était atroce. Et puis on passait une heure trente, deux heures devant les autres. Et après la reprise. Déjà y'a le jugement... y'avait la classe devant nous, les khubes, c'est dieu sur terre (rires), tout ça ! Et après y'a la prof qui arrive et qui dit "bon". Et là c'est l'horreur (rires). Mais bon en tout cas il n'empêche que ça a été des textes très très intéressants parce que du coup ça allait très très loin

7. Arrêté du 3 juillet 2009, Objectifs de formation en français de la seconde année des classes préparatoires littéraires, Bulletin officiel n° 31, <http://www.education.gouv.fr/cid42609/esrs0900304a.html>, 2009

8. Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2003, p. 62

dans l'explication. Ça apportait beaucoup de choses, par exemple, [l'option] lettres modernes m'[a] énormément aidé sur la littérature parce que c'était des exemples très poussés. Et on s'en rappelle des textes, et du coup on connaît des extraits très très précis d'œuvres. Enfin y'avait Saint Réal y'avait *Bovary*... Y'avait tous les gros quoi. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Les seconds, les travaux critiques, permettent eux d'illustrer un cours sur une approche particulière ou une thématique précise (potentiellement en rapport avec le concours, notamment en khâgne bien sûr) telle que « la poésie » (session de 2011) ou « l'œuvre littéraire et le lecteur » (programme de 2012)⁹.

« Cette année, Bakhtine, qui est bien d'ailleurs, que je viens de découvrir [la phrase à discuter pour la dissertation du concours était une citation de Bakhtine]. Je crois que je vais aller m'acheter un livre de Bakhtine (rires). On a lu des extraits et il nous en a parlé, il a fait tout un paragraphe là-dessus. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

« [>Question] : Et pour la khâgne tu avais lu quoi... tu avais lu Bakhtine qui est tombé au concours ?

[>Réponse] : Non je l'avais pas lu Bakhtine, cette année... on en avait parlé en cours, donc il nous avait donné des extraits, on en avait eu un BON cours sur Bakhtine, donc quand j'ai vu [au concours] que c'était Bakhtine j'ai fait... d'accord (rires). Donc voilà... Mais j'avais pas lu Bakhtine... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Les deux types de textes peuvent également se faire écho l'un et l'autre – les critiques parlant parfois d'œuvres précises, il s'agit de connaître alors une partie au moins de l'œuvre en question :

« Ben y'avait... typiquement les passages qu'on étudiait en kholle, ou qu'on allait étudier en classe pour les explications de texte. Y'avait... Les passages qu'on allait lire parce qu'on avait un passage qui était étudié dans un ouvrage de critique, genre, ben je sais pas, au hasard Barthes qui commente le début de *Un cœur simple*. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)¹⁰

La pratique de la lecture d'extraits de textes en cours varie d'une année à l'autre, notamment dans les choix des ouvrages, plus particulièrement en Français. En effet, pour la grande majorité des enquêtés (qui ont passé le concours après la réforme de la BEL, ou pour les plus âgés, qui ont passé le concours de Lyon, sur programme), si la première année les extraits sont choisis uniquement par l'enseignant, qui décide de ce qu'il souhaite faire en cours¹¹, l'année de la khâgne est, elle, centrée sur l'étude d'extraits des œuvres au programme. Ces œuvres sont censées avoir été lues par les

9. Arrêté du 10 novembre 2011, Programme du concours littéraire d'admission - session 2012, Bulletin officiel n° 46, http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/46/62/4/B0_ESR_15-12-11_202624.pdf, 2011

10. La lecture d'extraits de textes durant le cours se fait aussi en Histoire, une discipline dans laquelle les enquêtés disent beaucoup lire en dehors des cours, en s'axant davantage sur des documents historiques que sur des travaux universitaires. De même en philosophie, ce sont des textes permettant d'illustrer le cours et d'accumuler exemples et citations en rapport avec un thème précis, encore une fois notamment en khâgne (comme « La science », au concours en 2010), qui sont manipulés. Le texte est alors accompagné d'un commentaire plus ou moins développé de l'enseignant qui l'intègre dans son cours

11. Les enquêtés perçoivent ainsi diversement les choix faits par leurs enseignants en première année : ils peuvent par exemple y voir la volonté de « balayer » tous les courants littéraires depuis le Moyen-Âge, par ordre chronologique, ou bien évaluer ces choix comme résultant des préférences des enseignants : « Et

étudiants – et c’est le cas pour beaucoup d’enquêtés qui les lisent durent les vacances d’été : la lecture en cours est donc à ce moment-là une relecture, au cours de laquelle l’accent est mis sur l’intérêt stylistique d’un passage en particulier, et sur la façon dont il est possible de l’articuler avec l’un des axes thématiques du concours. En cela, cette lecture rappelle la lecture « analytique » avec laquelle les enquêtés se sont familiarisés au secondaire¹². Le concours sur programme conduit apparemment les enseignants à se concentrer en cours sur les œuvres, laissant parfois de côté la critique littéraire (je reviendrai ultérieurement sur la part accordée à l’une et l’autre de ces lectures)

« Tout ce qui est ouvrage théoriques et critiques c’était l’an dernier plutôt, cette année, pareil notre prof nous donnait des extraits et nous faisait des photocopies, ce qui est très pratique. »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Au demeurant, le travail sur des extraits d’œuvres dont les professeurs demandent la lecture extensive en dehors du cours se fait aussi en dehors de l’année de khâgne et du cadre imposé par le concours, notamment en langues¹³. Emmanuelle se souvient ainsi avoir lu en entier puis travaillé par extraits en cours *Gastby le magnifique*, Alexia avoir eu des notes à prendre sur une œuvre en langue anglaise, Léa avoir lu des ouvrages « conseillés » puis repris en cours :

« Et après j’ai lu... Qu’est-ce que j’ai lu... Des passages de *Don Quichotte*... J’ai lu un roman de Vargas Llosa.

[>Question] : C’est des trucs que t’avais envie de lire ou...

[>Réponse] : C’était conseillé par ma prof !

[>Question] : Et vous les avez travaillé en cours après ?

[>Réponse] : Les classiques oui. Enfin *Don Quichotte* et la *Celestina* et... tout le... on a fait beaucoup de littérature du XV^e, XVI^e, XVII^e, donc ça on les a étudiés en cours. »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

En ce qui concerne le cours de Français, ces lectures en cours se centrent donc sur l’exercice de l’explication de texte et l’apport d’outils critiques : il s’agit ici de fournir des références littéraires et « d’expérimenter » les textes mais également d’aller plus loin en les familiarisant à la production de discours sur la littérature. Les objectifs parlent ainsi de « donner les moyens d’exercer une pensée littéraire » qui passe

du coup après... c’était un peu le même système qu’en français en fait, on faisait des auteurs qui étaient les mêmes qu’en khâgne, parce qu’elle avait ses marottes du coup elle faisait les mêmes en khâgne. Et on étudiait ça à fond, on faisait des extraits un peu plus détaillés, et du coup... » Océane. Autant cela ne leur pose pas de problèmes en hypokhâgne, autant ils n’hésitent pas à critiquer les enseignants qui se basent plus sur leurs goûts que sur le programme en khâgne, puisqu’ils dévient ainsi du but scolaire poursuivi :

« Le prof de français, c’était paradoxal mais ils ont réussi à nous foutre un prof de français qui voulait pas préparer le concours, les œuvres au programme on les a traitées assez largement mais jamais vraiment dans le détail. Alors que je pense que très sincèrement je pourrais peut-être tenir un quart d’heure sur les essais de Montaigne et Rabelais. C’est très intéressant, enfin en tant que culture générale c’est génial mais en temps de concours c’est un peu frustrant de voir que tu passes cinq heures de ta semaine à faire quelque chose qui correspond pas à ce que tu veux faire à la fin. C’est peut-être pas que ce qui compte mais cette année j’ai pensé au concours. »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d’aménagement du territoire, P. : ingénieur

12. Voir partie II

13. Certains enquêtés se souviennent d’ailleurs avoir lu ces ouvrages en traduction, faute du niveau suffisant dans la langue originale, puis avoir travaillé les extraits en V.O. en cours. On a donc là la dissociation de deux objectifs : acquisition d’une culture littéraire au-delà de la littérature francophone, et travail de la langue.

par « le travail sur des oeuvres et des textes précis, appartenant à différents genres et périodes, et une réflexion plus large en matière d'esthétique et de poétique »¹⁴. Les objectifs poursuivis ne se limitent donc pas à la préparation « technique » au concours mais s'étendent à ce qui est entendu comme la formation « d'une culture d' "honnête homme" dont le noyau est formé par la connaissance et le goût des textes littéraires »¹⁵. Notons que le travail sur la langue ne se fait plus ici, contrairement au secondaire, autour de la maîtrise de la morphologie de la syntaxe et de l'orthographe¹⁶ – sans doute considérés comme des acquis – mais autour de son étude comme langue littéraire.

Les enquêtés sont donc amenés à lire en cours (et, bien entendu, lors des différentes épreuves qui jalonnent leurs années, DS, DM ou khôlles) toute une variété de textes littéraires ou théoriques dans les différentes disciplines. Mais par « lecture », les étudiants des CPGE entendent plus « lecture pour les cours » que « lecture pendant les cours ».

2 Lire en dehors des cours : nécessité ou non ?

Outre donc ces lectures réalisées en cours, qui ne constituent pas une rupture radicale avec le secondaire, les étudiants de classe préparatoire littéraire ont à développer, ce qui est plus nouveau, une pratique de lecture parallèle aux cours. L'idée n'est pas totalement absente du secondaire : « les enseignants disent souvent que dans le second cycle, le "cours ne suffit pas", dans une définition déjà en quelque sorte "universitaire" du travail scolaire »¹⁷. Et en effet, nous avons vu que certains d'entre eux ont pu lire, au secondaire, en rapport avec les cours – au-delà des relectures des prises de notes – en dehors de ceux-ci : il s'agissait alors essentiellement de lecture de littérature¹⁸. La bibliographie d'été leur présente souvent des types d'ouvrages qu'ils n'avaient jusqu'à que peu ou pas maniés, et le nombre d'ouvrages ainsi que les commentaires des enseignants induit une vision du travail scolaire qui ne peut se faire uniquement dans les horaires des cours.

M. Millet souligne que la « codification des savoirs »¹⁹ de telle ou telle discipline impacte ainsi l'apprentissage qui peut en être fait : les étudiants en médecine ont ainsi à faire à un « corpus stabilisé de connaissances »²⁰ qui limite l'usage d'ouvrages en dehors des cours à d'occasionnelles recherches d'informations, l'essentiel du travail de lecture étant celui des notes de cours individuelles ou partagées. Les étudiants de sociologie, eux, ont affaire à un corpus moins délimité, qu'ils perçoivent souvent comme flou, et pour lequel les cours ne sauraient suffire. Ainsi, les « variations dans les pratiques et les représentation de la lecture [...] doivent à la nature socio-cognitive des savoirs transmis, et au-delà à la culture et aux conditions sociales de ceux qui lisent »²¹. Les étudiants des classes préparatoires se rapprochent en cela davantage des étudiants de sociologie que de ceux de médecine, même si le concours impose un « cadre », avec un programme et des exercices précis, qui délimite dans une certaine mesure les savoirs à acquérir. Mais, n'ayant pas à se consacrer à une seule discipline, les étudiants doivent se familiariser avec différentes formes de savoir et de façons de l'appréhender. Cela implique, pour eux, de trouver l'équilibre entre ce qui peut être tiré du cours et de

14. Arrêté du 3 juillet 2009, *Objectifs de formation en français de la seconde année des classes préparatoires littéraires*, Bulletin officiel n° 31, <http://www.education.gouv.fr/cid42609/esrs0900304a.html>, 2009

15. idem

16. Sur ce sujet voir Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011

17. Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2003, p. 69

18. Voir chapitre 6, partie III

19. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003

20. idem, p. 94

21. idem, p. 170

son apprentissage, et ce qui n’y est pas et qu’il faut donc aller chercher de soi-même, puis ensuite de faire un tri dans les ressources disponibles pour savoir lesquelles sont les plus adaptées pour répondre aux tâches scolaires qui leur sont demandées. Par exemple en Français, en hypokhâgne, faut-il faire uniquement avec le cours ou doit-on également se procurer un manuel universitaire? Dans ce cas là, peut-on trouver un ouvrage assez généraliste pour englober des savoirs historiques, stylistiques et des extraits de textes? Vaut-il mieux plutôt s’orienter vers la lecture des critiques (et dans ce cas, en intégralité ou par extraits, dans des anthologies on directement dans les livres?)? Peut-on compléter par des articles de recherche récents? Ou n’est-il pas plus simple de « seulement » lire des œuvres littéraires?

Tout dépend alors de différents critères : la nécessité de compléter les cours dans les différentes disciplines vient à la fois du cours à proprement parler et de la façon dont il est perçu par les étudiants (est-il exhaustif?) et des objectifs de ces derniers²², mais également de la matière dont il est question. En effet, si tous s’accordent sur la nécessité du travail personnel, ce qui les distingue des étudiants des mêmes filières à l’université – beaucoup d’heures de cours, et beaucoup d’heures de travail personnel²³ – tous les enquêtés n’ont pas la même vision de ce travail et surtout de la place de la lecture dans celui-ci²⁴.

Ainsi, pour certains, le travail de lecture en complément des cours est indispensable : le cours ne se suffit pas à lui-même, ni pour réussir l’évaluation prochaine, ni en vue du concours.

« [**>Question**] : Et tu as l’impression que tu pourrais travailler seulement avec le cours ou tu te sens obligée de compléter avec le bouquin à côté ?

[**>Réponse**] : Je pense qu’on est obligés de compléter avec des bouquins à côté. Parce que de toute façon s’il nous donne des DM à côté à mon avis c’est aussi justement pour qu’on fasse des recherches, c’est pas des programmes qui sont faits pour avoir que le cours. De toute façon c’est bien connu en prépa si on se contente du cours ça suffit pas hein donc... L’année dernière c’est vrai que quand on a fait des DM en histoire notamment, ça m’aidait après beaucoup pour le concours blanc ou voilà ...parce que ça nous fait un sujet où on est sûr d’avoir des connaissances dessus parce qu’on a travaillé dessus, alors que le cours si on relit comme ça... ça donne pas forcément des copies brillantes, loin de là ! Ca je pense que c’est vraiment utile, de travailler sur des livres à côté. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

« [**>Question**] : Et... tu as l’impression que dans le travail que tu fais en prépa la lecture elle a pris une place importante ?

[**>Réponse**] : Ouais. Oui je pense que c’est majoritairement ça la prépa, c’est surtout un travail de lecture. C’est-à-dire que évidemment ce que te profs te disent ça compte. En fait tu peux diviser ça en deux trucs, ce que les profs te racontent et ce que tu lis en dehors, en gros. Mais sauf que ce que tes profs te racontent est toujours lié à ce que tu lis en dehors quoi. C’est à dire que tes cours sont des espèces d’énormes références des bouquins que t’es censée avoir lu, que tu vas lire ou qu’ils

22. Voir chapitre 8, partie III

23. Bernard LAHIRE, “Conditions d’études, manières d’étudier et pratiques culturelles”, in *Les conditions de vie des étudiants, Enquête OVE (Grignon Claude dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 2000, p. 241–381

24. Je demandais ainsi aux enquêtés d’évaluer la part de la lecture dans leur travail en dehors des cours ; si certains répondaient très rapidement en soulignant son caractère incontournable et omniprésent, d’autres se montraient plus hésitants. Afin d’éviter que par « lecture » ne soit entendue uniquement « lecture d’un livre en entier », nous évoquions les pratiques concrètes, disciplines par disciplines, ce qui vient parfois nuancer la perception de ceux qui ont l’impression de ne pas lire beaucoup. Pour autant, il n’y a donc pas une stricte homogénéité des pratiques.

ont lu et tout ça. En fait c'est uniquement de la lecture, que ce soit la tienne ou celle de tes profs quoi... »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Mais les étudiants qui déclarent spontanément que la lecture en complément des cours est essentielle ne sont pas les plus nombreux. En effet, ce travail de lecture complémentaire n'apparaît pas comme systématique mais dépend beaucoup de la façon dont ils perçoivent le contenu du cours. Certains disent ainsi travailler majoritairement sur leurs cours, comme Aude :

« [**>**Question] : Et tu complètes beaucoup les cours avec ces livres là ?

[**>**Réponse] : Je pense en général le cours suffit, enfin surtout en français parce qu'il synthétise vachement tous les auteurs, donc on a plus tellement besoin de ... En histoire ouais, parce qu'il a été malade un moment du coup... on est obligé de compléter, et j'ai demandé des cours à une autre personne dans une autre prépa. Pour compléter aussi.. Mais sinon non, enfin ça complète mais en même temps je pense que le cours suffit en général. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

Il est à noter que les étudiants qui travaillent plus sur le cours que sur des lectures complémentaires – ce qui ne veut pas dire qu'elles sont inexistantes – invoquent justifiement souvent ce choix en disant que le cours dispensé par tel enseignant est suffisamment complet pour qu'il ne soit pas nécessaire de lire à côté. Un cours peut ainsi être jugé « bon » si les étudiants ont l'impression de n'avoir pas eu beaucoup à le compléter, ce qui est essentiellement dépendant de l'enseignant :

« [...] la géo c'était génial, en géo t'avait un prof, tu avais pas besoin de lire, il donnait des références d'article, mais y'en avait très peu et c'était... humain. De toute façon son cours.. c'était... *amen*, il était génial, donc y'avait rien à faire. T'apprenais son cours, tu lisais les dix articles dans l'année et c'était bon. Et vraiment, il était ultra efficace. »

Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

« En fait la philo... la première année on avait une prof horrible qui considérait qu'on savait tout donc elle nous donnait aucune référence et les deux années après on a eu un prof de philo qui lui dépatouillait tout donc limite t'avais plus besoin de lire les textes parce que lui te donnait les résumés, des auteurs, des idées, tout. Tu peux parler d'un auteur sans l'avoir lu en fait. Donc... ça c'était bien. »

Adèle, 27 ans, lycée D, M. : secrétaire, P. : ingénieur en informatique ; Professeure de lettres classiques (collège)

« J'ai pas vraiment lu en plus, je me souviens pas... ah si j'ai lu un peu La généalogie de la morale et puis la Notion de la tragédie, enfin des extraits, parce que le prof nous a bien bien expliqué les thèses de Kant, de Heidegger aussi, donc en fait j'ai pas eu besoin de les lire, j'aurai pu, mais comme il nous exposait vraiment bien, qu'il nous liait des extraits, c'était pas la peine. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Pour certains cours donc, les étudiants ressentent moins le besoin de lire en complément du cours – mais ils n'en tirent pas de généralité : s'ils ne lisent pas ou peu dans certains cours, c'est qu'ils estiment que l'enseignant leur fournit un condensé de ce qu'ils doivent savoir. C'est là aussi la vision des enquêtés de ce qu'est l'enseignement

en classe préparatoire qui se dessine. Pour Marielle, qui compare la façon de travailler de deux professeurs de Français (le sien, qui « fait le boulot » pour ses étudiants en condensant des textes critiques, et un autre qui en donnait une liste de titres à lire) le premier modèle est le plus adapté à sa formation :

« Mais moi je préfère quand c'est le prof qui fait ce travail-là pour nous, parce que bon il est quand même un peu là pour ça (rires), et puis en plus les ouvrages théoriques, ça sert à rien de les lire tu vois, d'un bout à l'autre. Quand tu comprends la thèse, voilà c'est bon. Et puis t'façon dans une disserte t'as pas besoin de ressortir tout le bouquin. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Les enseignants qui permettent ainsi aux étudiants de ne pas avoir à lire outre-mesure en complément des cours sont ainsi souvent appréciés ; l'enseignant est alors celui qui a déjà lu et qui peut proposer une synthèse de ces lectures : « un cours bien fait, à certains égards, peut dispenser de lire puisqu'il est en partie l'exposition d'un acte de lecture »²⁵. Ainsi, comme à l'université, le travail sur les cours, la relecture des notes de cours occupe une place non négligeable dans le travail de lecture pour les cours²⁶ : il s'agit là d'un travail dans la continuité de ce qu'ils pouvaient faire au secondaire, où une pratique de travail et de retravail des cours (relecture, réécriture, fichage) s'était déjà mise en place²⁷.

La raison pour laquelle les étudiants lisent ou non en complément des cours apparaît donc être essentiellement dépendante de ce qui est amené par l'enseignant, mais elle l'est aussi de la discipline, toutes n'appelant pas les mêmes savoirs. Par exemple, en Langues cette lecture complémentaire apparaît moins nécessaire, puisqu'il s'agit de maîtriser un savoir-faire (la traduction) plutôt qu'une somme de contenus :

« [**>Question**] : Du coup tu lisais quand même beaucoup en complément des cours ? t'aurais pas pu faire seulement avec les cours du prof.

[**>Réponse**] : Ben ça dépend en fait. Tu sens certains profs qui font vraiment le tour de la question etc.. [...] tu prends Histoire d'un voyage en terre du Brésil, moi je me souviens pas trop avoir lu des critique là-dessus, y'avait vraiment le cours du prof qui était indispensable, et après moi on analyse personnelle de l'œuvre. Donc si tu veux je relisais souvent les bouquins en essayant de trouver ce genre de choses mais... les œuvres à côté c'était plus en histoire, en géo, ce genre de chose mais... en lettres je pense que les cours étaient quand même fondamentaux pour avoir une analyse vraiment précise de l'œuvre. [...] Je me dis ouais on avait des bouquins en philo aussi, des bouquins en histoire, des bouquins en lettres... En anglais c'était de la version donc on avait pas trop à bouquiner. »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

Si les étudiants ne disent pas tous penser que la lecture en complément des cours est indispensable, aucun ne déclare ne rien lire, dans aucune matière, en dehors des cours : elle apparaît donc comme une pratique évidente du travail de ces étudiants. Ainsi, même Aude qui se base avant tout sur ses prises de notes de cours pour travailler parle des « fiches » d'ouvrages avec lesquelles elle les a complétées pour la préparation

25. François MARCOIN, « Quelques paradoxes sur la lecture étudiante », in *Les étudiants et la lecture* (Fraise Emmanuel, dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 106

26. Valérie ERLICH et al., « La socialisation des étudiants débutants » in *Les Dossiers éducation et formations* (Vanves), 2000

27. Anne BARRÈRE, *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997

d'un concours blanc. Leurs méthodes de travail se rapprochent ainsi de celles d'une partie des étudiants de l'université, ceux qui partent de leur cours comme d'une base mais qui les complètent « grâce à des recherches personnelles, à partir d'ouvrages, de documents »²⁸. A l'université, cette pratique de travail n'est pas la plus répandue : un certain nombre d'étudiants ont du mal à comprendre qu'elle constitue une partie du travail personnel qui est attendu d'eux, peinant ainsi à réaliser leur « affiliation intellectuelle »²⁹. Ainsi, à l'université,

« [...] s'ils ont conscience de l'importance de ce travail personnel, la plupart des étudiants disent ne pas y être préparés, ne pas savoir comment s'y prendre, ne pas savoir quoi lire ou quoi chercher. [...] Ce sont les étudiants des plus "brillants" scolairement qui décryptent le plus facilement ce type d'apprentissage non formulé et qui savent comment s'y prendre, même sans consignes. »³⁰

Sur le modèle de ces derniers, les étudiants des classes préparatoires et leur passé de « bons élèves », de même que la large présence des livres et de l'écrit dans leur quotidien³¹ leur permettrait au contraire de comprendre les attendus de lecture au-delà des cours – d'autant que même si les consignes ne sont pas forcément explicites, je vais y revenir, l'institution scolaire les contraint et les conduit davantage qu'en faculté³².

Le discours le plus commun concernant le rapport entre cours et lecture est donc que « ça dépend » : de la matière et de l'enseignant notamment³³. Et de fait, si l'on aurait pu penser que les pratiques comme les représentations varieraient de façon importante en fonction des lycées – qui n'attendraient pas le même travail de leurs étudiants – ces variations ne semblent pas prépondérantes. Dans tous les établissements, les étudiants ont recours à des supports complémentaires pour accumuler des connaissances à réutiliser et mieux comprendre leurs cours. Les étudiants des établissements de « D » disent lire en complément des cours comme ceux d'établissements « A », quand, à l'inverse, des étudiants d'établissements « A » déclarent ne travailler qu'avec le cours. Le corpus d'étude étant déséquilibré, il est difficile de dire exactement dans quelle mesure il existe des inégalités entre différents types d'établissements dans ce domaine, d'autant que les étudiants n'ont alors pas les mêmes parcours scolaires et sociaux et ne perçoivent pas de la même façon ce qu'implique la lecture pour les cours. Puisque, malgré des pratiques diverses, une certaine homogénéité apparaît (tous les étudiants semblent développer ou consolider une capacité à l'auto-contrainte dans leurs lectures de travail), plus que de tenter de quantifier ces lectures de travail pour les comparer, il paraît plus pertinent de s'attarder sur les pratiques mises en œuvre lors de ces lectures et sur les types d'ouvrages concernés, ce qui sera fait dans une prochaine partie³⁴.

3 Des lectures en réseau

Avant de voir de façon pratique comment les étudiants travaillent sur et avec leurs lectures, ajoutons que, si chaque discipline appelle ses propres lectures, les enseignants encouragent également à faire des liens entre elles. Ainsi, le travail de lecture en Français appelle un certain corpus plus ou moins limité où certains auteurs sont redon-

28. Valérie ERLICH et al., "La socialisation des étudiants débutants" in *Les Dossiers éducation et formations (Vanves)*, 2000, p. 122

29. Alain COULON, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997, p. 216

30. Valérie ERLICH et al., "La socialisation des étudiants débutants" in *Les Dossiers éducation et formations (Vanves)*, 2000

31. Voir partie II

32. Bernard LAHIRE, "Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires" in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles*, Paris, Ecole Normale Supérieure, 2003

33. Nous verrons plus loin que « ça dépend » également des goûts de chacun pour tel ou tel thème ou discipline. Cf. chapitre 8, partie III

34. Voir Travailler sur ses lectures : quels apprentissages pratiques ?, page 285

dants³⁵ : Balzac est cité pour cette discipline par 20 enquêtés, Molière par 23, Flaubert par 21, quand les deux auteurs de théorie littéraire les plus mentionnés sont Barthes (18 fois) et Genette (9 fois), ces auteurs s'accompagnant de manuels ou d'anthologies (comme le Lagarde et Michard). D'une façon plus générale, les lectures en Français sont donc essentiellement des lectures d'œuvres littéraires et de critiques. En Histoire, certains auteurs apparaissent eux aussi plusieurs fois (comme Albertini, auteur d'une synthèse sur le XIX^e siècle), et les lectures se partagent essentiellement entre manuels et essais universitaires historiques. En Philosophie, les textes les plus cités sont ceux de philosophes classiques : Platon (mentionné 19 fois), Kant (22), ou en encore Descartes (13), aux côtés d'anthologies dédiées à des thèmes précis (La métaphysique, Dieu...). L'on pourrait donc penser que chaque discipline fonctionne en autarcie, les étudiants apprenant à cloisonner les contenus et les apprentissages. Au contraire, dans les entretiens revient régulièrement l'idée que certaines lectures peuvent « servir » dans différentes disciplines, des connexions qu'encouragent les enseignants.

« Je pense que c'est quelque chose qu'on nous a vraiment enseigné en première année de prépa, parce que je pense que les profs aussi étaient très... comment dire. [silence] On sentait que y'avait une véritable... un véritable groupe de profs si tu veux, qui étaient... soudés le terme est pas bon mais on sentait que c'était croisé, que c'était cohérent. Que la démarche était cohérente. Et du coup c'est vrai que je me souviens que chaque prof nous avait dit, voilà, toutes les disciplines étaient liées. Donc si tu veux sur le coup moi ça me parlait pas du tout, mais j'ai essayé de faire comme ils disaient, donc effectivement lire en fonction. Mais par contre ça je m'en suis vraiment rendue compte à la fin de la prépa. Un peu tard (rires), mais si tu veux que toutes les disciplines avaient un lien entre elles et qu'on pouvait s'appuyer sur la philo, le français, pour s'aider d'un concept en histoire, ce genre de choses quoi. Donc ils nous l'ont dit. Ouais, et ils nous l'ont enseigné... Et je pense que c'est des choses qu'ils nous ont dites et je te dis, moi je trouvais que ça se voyait en fait à travers les profs, parce que y'avait des espèces de connexions à travers... »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

De façon pratique, les professeurs peuvent également conseiller la lecture de plusieurs ouvrages en parallèle, un conseil que Lamia et Alexia, dans la même classe, ont essayé d'appliquer et qui constitue pour elles une façon de lire nouvelle :

« J'aime bien aussi... Un truc que j'ai appris cette année et que notre prof nous a appris, c'est de lire deux livres à la fois et de trouver des liens et tout ça qui sont sympa. Mais bon faut les trouver. »

Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

« [...]j'ai vraiment essayé de faire ça [lire plusieurs choses en parallèle] en prépa parce que le prof nous a dit qu'on pourrait toujours faire des liens et que c'était beaucoup plus intéressant de se focaliser sur un seul livre. »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

S'il s'agit dans cet exemple de littérature (mais pas uniquement de littérature française), l'idée des « connexions » entre les savoirs retirés des lectures s'applique souvent à plusieurs disciplines, comme l'Histoire et l'Anglais pour Salimata :

³⁵ 23 auteurs (hors manuels et anthologies) sont ainsi cités en relation avec le cours de Français ; les horizons de lecture et leur étendue font l'objet d'une étude approfondie au chapitre 10 de cette partie.

« J'ai pris un truc je sais plus où est-ce qu'il est, il s'est perdu quelque part [dans son appartement], et en gros c'est un livre sur la pensée américaine, la pensée politique américaine... vu que c'est notre programme cette année, ben en gros... Oui et ce qui est intéressant c'est que tout se recoupe. Parce que ce qu'on fait en anglais, vu que c'est ma spécialité, on fait de la civilisation américaine, et les livres qu'on utilise, enfin qu'on lit, peuvent parfois nous aider à comprendre un peu la civilisation en elle-même etc. »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Cette possible mise en commun des lectures peut également se faire parce qu'un même auteur est étudié dans deux matières différentes : c'est le cas de Platon par exemple, largement étudié en Philosophie comme en Grec. Charlotte a ainsi perçu les possibilités de réutilisation de cet auteur, sans forcément l'appliquer puisque s'adaptant aux exigences de son enseignant ou aux thèmes abordés :

« [>Question] : Et tu faisais un pont entre tes lectures pour les lettres classiques et la philo, genre avec Platon ?

[>Réponse] : Ouais ça j'essayais un peu mais c'était pas forcément... C'est à dire que la façon dont le prof faisait cours en philo, et les textes qu'il nous donnait je trouvais pas forcément le moyen de réinvestir les penseurs grecs. Platon j'avais du mal parce que y'avait toujours un truc qui allait mieux. Mais ouais y'avait moyen de faire des liens. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

Ainsi les lectures faites en cours et pour les cours peuvent chacune être l'objet d'un investissement différent selon l'usage qui va en être fait. Les lectures peuvent d'une part être abordées dans une perspectives d'intertextualité, où tous les textes sont susceptibles de se répondre et de former un tout cohérent, une idée qui s'inscrit dans la volonté de « pluridisciplinarité » vantée sur les sites des CPGE mais aussi présentée dans les textes officiels : « Le caractère pluridisciplinaire de la formation reste en effet un trait spécifique de l'enseignement en classe préparatoire de lettres »³⁶. Mais d'autre part, les enquêtés développent leur capacité à faire varier les postures de lecture, et ce même *a posteriori* de l'acte de lecture à proprement parler. Par exemple, Aude a lu pour son loisir plusieurs ouvrages de Dostoïevski et de Camus (au lycée puis en prépa), adoptant donc une posture de lecture plutôt pragmatique, puis a réutilisé ces lectures dans différents travaux qui ont pu lui servir d'exemples en Philosophie ou en Français, le texte cité n'ayant potentiellement pas le même usage à chaque fois (plus illustratif d'un concept pour l'un, d'un style pour l'autre).

« C'est bien parce qu'on peut le placer dans toutes les matières. C'est surtout ces deux auteurs que je place beaucoup, parce qu'ils sont... En plus c'est mes préférés.³⁷ »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

36. Arrêté du 3 juillet 2009, *Objectifs de formation en français de la seconde année des classes préparatoires littéraires*, Bulletin officiel n° 31, <http://www.education.gouv.fr/cid42609/esrs0900304a.html>, 2009 La pluridisciplinarité et son effet sur l'approche des textes est également questionnée en CPGE scientifique. Les réflexions des enseignants sur l'approche conjointe de textes de philosophie et de littérature dans les programmes des CPGE scientifiques font d'ailleurs apparaître en creux la préoccupation des enseignants de Lettres quant à l'appréhension de « l'objet littéraire ». Dans ces classes en effet, « en raison de l'entrée thématique et du corpus croisé, c'est donc à distance d'une perspective formaliste ou taxinomique qui promeut l'autoréférentialité et l'intransitivité de la matière littéraire que l'on enseigne la littérature [...] » : les textes littéraires sont plutôt étudiés pour ce qu'ils disent que pour la façon dont ils le disent. En CPGE littéraire, l'approche des textes en interdisciplinarité est davantage vue comme l'occasion de varier les postures de lecteurs (s'attacher au « dit » et au « dire ») et de lier ces différentes perceptions des textes, la mettant en avant comme la bonne façon de lire.

37. Un usage des lectures qui rappelle celui du « pécufiage » décrit par P. Bourdieu dans *Epreuve scolaire et consécration sociale* :

On a donc là un usage qui se rapproche de celui décrit par C. Poliak, G. Mauger et B. Pudal comme relevant de la lecture « didactique » : la lecture de littérature produit ici des « effets de connaissance »³⁸. Toutefois, c'est ici à nuancer : la lecture de littérature est ici explicitement perçue comme un moyen d'acquérir des savoirs complémentaires et entre dans une conception du travail scolaire. Le texte littéraire est ici plus une réserve d'exemples et un élément d'illustration d'une problématique historique ou philosophique pour l'école que l'occasion de « faire travailler, d'essayer fictivement les schèmes issus de l'expérience du monde réel »³⁹ ou d'acquérir « de nouveaux schèmes d'interprétation et d'action »⁴⁰. Aliénor, par exemple, a lu *Jacquou le Croquant* en rapport avec le programme d'Histoire (sur le monde paysan), *Pelle le conquérant* de Anderson Nexo en rapport avec son programme de géographie (la Baltique) ou *La mare au Diable* de Sand quand elle a étudié la Révolution Française en Histoire. Les lectures ici sont faites en vue d'apporter un autre éclairage – plus littéraire – sur les thèmes abordés dans une discipline donnée (« j'essayais de voir un petit peu à côté »). Or, faire sortir une lecture de ce pourquoi elle semble, à la base, prescrite scolairement et l'inclure dans un réseau de disciplines est une compétence pour laquelle tous les étudiants n'ont pas les mêmes dispositions ; en effet, M-F. Rossignol constate, pour le collège et le lycée que « seuls les élèves que leur milieu familial a rendus sensibles au dialogue entre les disciplines, capables de tisser les références culturelles de l'une à l'autre, sont à même de rétablir la cohérence entre les savoirs et les démarches disciplinaires »⁴¹.

Outre l'intérêt que présentent ces lectures d'être « rentables » en ce qu'elles peuvent être utilisées à plusieurs reprises et dans différents contextes, les enquêtés peuvent aussi mettre en avant la perméabilité entre les différentes disciplines en ce qu'elle répond à l'envie qu'ils avaient de garder une « pluridisciplinarité »⁴². Les possibilités de faire plusieurs lectures d'une seule lecture n'est ainsi pas seulement une « ruse » scolaire, c'est aussi la possibilité de se construire une perception du travail intellectuel plus dynamique, moins « cadrée » que ce que pourrait induire la nécessité de lire beaucoup et rapidement, pour des thèmes donnés, dans plusieurs disciplines :

« Se dire "ah tiens j'ai vu ça en métaphysique"... [...] "voilà j'ai un texte en espagnol où je peux parler de Hegel ou de Heidegger"... "et puis je vais parler de ça aussi, c'est de la littérature française mais ça entre en rapport"... toutes les matières résonnent entre elles et c'est vraiment... ouais c'est vraiment de la jouissance intellectuelle, de se dire, "ah, j'apprends plein de trucs"! Et je peux tous les réutiliser, c'est pertinent, et je peux vraiment faire quelque chose! »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

« Le "pécu" (ou PQ) est une unité élémentaire de discours, le plus souvent empruntée à un cours ou à un manuel, parfois confectionnée ad hoc par l'utilisateur lui-même, qui peut être "placée" dans les ensembles discursifs les plus différents au prix des adaptations et des retouches nécessaires. Le "bon PQ" (ou "topo") se définit par le fait qu'il est capable de "resservir" en différentes occasions, voire dans les différentes dissertations (de philosophie, de français et d'histoire) d'un même concours. Au contraire, "le PQ inutilisable" est celui qui, par sa complexité ou sa rigueur excessives, se prête mal aux utilisations multiples. La capacité de "pécufier" que revendique hautement le khâgneux, consiste dans la maîtrise de l'ars combinatoria qui permet d'engendrer des discours à l'infini en "enfilant" des "pécus". »

Pierre BOURDIEU, "Épreuve scolaire et consécration sociale" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, 39, p. 3-70, p. 1214— *Interrogés sur les instruments*

38. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999, p. 491

39. idem, p. 494

40. idem, p. 495

41. Marie-France ROSSIGNOL, "Accompagner l'entrée en « litéracie humaniste » du collège au lycée" in *Le français aujourd'hui*, 2015, p. 73-84, p. 79

42. Voir chapitre 6, partie III

Le travail personnel de lecture en complément des cours – que ce soit pour les compléter ou pour mieux les comprendre – apparaît donc comme une pratique commune des étudiants des classes prépas littéraires, même si tous ne revendiquent pas sa nécessité, se centrant alors sur un travail de relecture des cours. Le fait de lire par soi-même en dehors des cours pour le travail scolaire témoigne de la capacité à l'auto-contrainte des étudiants mais également de leur adaptation à une vision de la lecture comme élément principal du travail intellectuel dans leur filière, mettant en relation les textes dans une perspective instrumentale (pouvoir les réutiliser plusieurs fois) mais également en vue d'un certain positionnement intellectuel et d'un usage des textes varié. Dans cette formation où l'étude des textes fait partie des cours, où ils sont présents dans les temps de classe et dans les exercices mais où ils sont perçus également comme à la base des connaissances restituées par les enseignants, le fait d'utiliser des textes de soi-même pour apprendre semble avoir été bien intégré par les étudiants. Il s'agit maintenant de voir comment ils font usage des textes.

II TRAVAILLER SUR SES LECTURES : QUELS APPRENTISSAGES PRATIQUES ?

Pendant et en dehors des cours, la lecture prend donc une place importante dans le travail des étudiants des classes préparatoires littéraires ; B. Lahire a lui aussi noté que les étudiants des classes préparatoires étaient non seulement plus lecteurs que les étudiants d'autres filières ou de lettres à l'Université, mais aussi possédaient plus d'ouvrages et fréquentaient davantage les bibliothèques : ils sont 83% à déclarer un fort investissement dans les lectures d'étude⁴³. Coulangeon⁴⁴ constate par ailleurs qu'entre 1997 et 2006, les étudiants des CPGE littéraires possédant moins de 10 livres sont quasiment inexistantes, tandis que dans les autres filières, et ce même en Lettres et SHS, le nombre d'étudiants dans ce cas augmente progressivement. Ainsi, « les investissements les plus forts indiquent donc que les étudiants dépendent plus complètement du livre dans leur définition scolaire, culturelle et sociale. »⁴⁵

Or, les lectures faites par les étudiants des CPGE littéraires ne doivent être comprises ni comme des lectures de livre uniquement – d'autres supports sont sollicités, mais aussi d'autres types de productions écrites, comme les fiches de camarades, ou les cours – ni comme des lectures faites *in extenso*. Les étudiants des CPGE littéraires ont en effet recours à une diversité de supports écrits, qu'ils utilisent de façons toutes aussi diverses. Il s'agit donc ici de voir, outre les supports mobilisés, comment ceux-ci sont « lus » par ces étudiants, qui élaborent des méthodes de travail en adéquation avec les domaines étudiés et les objectifs poursuivis.

1 Les lectures « pour les cours » par disciplines : variété des supports

Comme nous l'avons vu, même s'il existe des « connexions » entre elles, chaque discipline fait appel à des lectures qui lui sont propres. Par lecture « pour les cours », il est entendu ici toute utilisation impliquant un acte de déchiffrement d'un support écrit, imprimé ou non (le dictionnaire, ou une liste de vocabulaire, est donc une « lecture »), qui est utilisé en rapport avec le travail scolaire personnel, explicitement prescrit ou

43. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 113

44. Philippe COULANGEON, « Que sont les Héritiers devenus ? Les loisirs et les pratiques culturelles des étudiants en France », in *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (Gruel, Louis and Galland, Olivier and Houzel, Guillaume dir.) Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009, p. 291-306, p. 302

45. Bernard LAHIRE, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral » in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107, p. 93

non. Y sont donc regroupés des extraits de textes latins à traduire pour un cours, une anthologie consultée pour la préparation d'une dissertation, un ouvrage d'histoire non-obligatoire lu par extraits ou une œuvre de littérature lue intégralement. Les limites entre ce qui relève du « travail » ou non ne sont pas toujours bien définies – cette idée, centrale dans la compréhension du rapport à la lecture des étudiants d'hypokhâgne et de khâgne sera plus longuement développée dans un chapitre ultérieur ⁴⁶, et il s'agit ici d'une présentation générale afin de faciliter la compréhension de l'analyse des usages de ces supports ⁴⁷.

Une multiplicité de textes et de formes

A titre indicatif, les disciplines sont classées par ordre d'importance prise dans le discours des enquêtés (s'agissant des disciplines que tous ont étudié au moins un an).

La plupart de ces supports (notamment les œuvres littéraires et les ouvrages universitaires) ont pu être consultés sous le format livres ou par extraits, sur photocopie.

Français

Notes de cours

Œuvres littéraires françaises et étrangères

Résumés d'œuvres

Ouvrages universitaires de critique et théorie littéraire

Fiches personnelles ou de camarades sur ces ouvrages

Compte-rendu d'ouvrages

Manuels et anthologies de textes littéraires

Manuels et anthologies de textes théoriques et critiques

Encyclopédies (imprimées ou sur Internet)

Textes religieux

Philosophie

Notes de cours

Œuvres philosophiques françaises et étrangères

Fiches personnelles ou de camarades sur ces œuvres

Anthologies de textes philosophiques

Manuels

Dictionnaire de termes philosophique

Histoire

Notes de cours

Ouvrages universitaires historique / historiographiques

Fiches personnelles ou de camarades sur ces ouvrages

Articles scientifiques historiques / historiographiques

Fiches personnelles ou de camarades sur ces articles

Manuels à destination des étudiants de 1er et 2e cycle

Fiches personnelles ou de camarades sur ces manuels

Œuvres littéraires françaises et étrangères

Encyclopédies (imprimées ou sur Internet)

Ouvrages ou magazines d'Histoire grand public

Dans ces matières (à laquelle on peut ajouter la géographie), les étudiants peuvent également consulter des manuels de méthode sur la dissertation.

46. Voir chapitre 9, partie III

47. Cette présentation concerne ainsi les supports de lecture – et non pas les genres, dont on peut trouver la catégorisation dans au chapitre 5, partie II

Langues modernes

Œuvres étrangères en langue originale
 Œuvres étrangères en traduction
 Résumés d'œuvres
 Dictionnaires
 Livres de vocabulaire
 Presse étrangère (papier ou Internet)
 Grammaires
 Textes religieux
 Encyclopédies (papier ou sur Internet)

Langues anciennes

Œuvres de l'antiquité grecque ou romaine
 Dictionnaires
 Grammaires
 Livres de vocabulaire
 Essais sur la culture antique

Géographie

Notes de cours
 Manuels à destination des étudiants de premier et deuxième cycle
 Fiches personnelles ou de camarades sur ces manuels
 Articles scientifiques de géographie
 Fiches personnelles ou de camarades sur ces articles
 Ouvrages universitaires de géographie
 Fiches personnelles ou de camarades sur ces ouvrages
 Œuvres littéraires françaises et étrangères

Théâtre

Œuvres littéraires françaises et étrangères
 Ouvrages universitaires (théorie et critique littéraire et théâtrale)
 Essais de metteurs en scène

Cinéma

Ouvrages universitaires sur le cinéma
 Manuels généralistes sur le cinéma

Approche des sciences humaines (khâgne Lyon)

Ouvrages universitaires du domaine des sciences humaines
 Essais

Culture antique (hypokhâgne)

Œuvres de l'antiquité grecque ou latine
 Ouvrages universitaires (histoire antique)

Les étudiants des classes préparatoires littéraires ne lisent donc pas uniquement des livres, et encore moins uniquement des œuvres littéraires ou des essais : se focaliser uniquement sur ce type de support serait passer à côté d'un certain nombre de pratiques de travail concrètes. Le livre est, certes, un support qui occupe une grande place dans les usages de ces étudiants, et qui occupe également une place importante dans leurs représentations : dans les entretiens, lorsque l'on parle de « lecture », les enquêtés pensent d'abord aux « livres » et à une lecture *in extenso* (voire à la lecture de littérature). Certes, le livre occupe donc une place symbolique dans leur formation⁴⁸,

48. Les blogs de khâgneux-ses que j'ai pu consulter utilisent d'ailleurs souvent des photographies de livres comme illustration ; dans les romans et autobiographies portant sur cette expérience, l'image du livre est là

mais aussi une place pratique (dans le budget alloué à l'achat d'ouvrages par exemple), voire « de la place » tout court avec l'extension progressive de leurs bibliothèques personnelles⁴⁹. C. Carvajal fait un constat similaire concernant les étudiants des filières littéraires à l'université : « toutes les disciplines littéraires entretiennent un rapport étroit avec le livre. [...] En Lettres et en Philosophie, le rapport au texte fait quasiment partie de la discipline, l'étude des œuvres garde une valeur intrinsèque »⁵⁰. Toutefois, considérer comme équivalent rapport au texte et rapport au livre, c'est limiter la réalité des pratiques de travail intellectuel et de son apprentissage : au-delà d'un rapport au livre, c'est tout un rapport à l'écrit – et à la place de l'écrit dans la connaissance – qui s'élabore. D'autres types de supports⁵¹ sont donc mobilisés par les étudiants : A. Viala et F. Gaber⁵² ont ainsi étudié la façon dont les étudiants de Lettres et Sciences humaines ont recours aux photocopies pour leur travail, surtout dans le but de compléter ce qu'ils perçoivent comme un manque dans ce qu'ils ont réussi à comprendre du cours. Pour les étudiants des CPGE littéraires, si l'on fait un bilan des supports écrits recensés ci-dessus, on peut ainsi distinguer, outre le livre :

- Ceux qui sont extraits du livre – et supposent donc un travail de sélection fait par un enseignant ou un étudiant – mais sont manipulés sous la forme de photocopies plus ou moins importantes. Le livre reste à la base de ce support là mais n'en a pas le même format, ce qui n'en implique pas forcément le même usage (parce le reste du livre étant absent, la lecture reste limitée au texte choisi, mais aussi parce qu'écrire, surligner sur une photocopie paraît plus facile pour les enquêtés que sur un livre, qui *a fortiori* ne leur appartient pas.
- Ceux qui sortent de processus d'éditions similaires ou proches de ceux du livre mais n'en ont pas le format : les revues scientifiques, la presse papier ou en ligne par exemple.
- Ceux qui sont eux-mêmes issus d'une première lecture – le plus souvent d'un livre ou d'un article : il s'agit ici des « fiches » que réalisent les étudiants. Les fiches sont manuscrites ou réalisées sur ordinateur, et parfois imprimées pour en faciliter la lecture et l'annotation, ou le partage avec d'autres membres de la classe.
- Des ressources en ligne, comme le blog d'un enseignant ou d'autres sites autres que des sites de presse, comme l'encyclopédie en ligne Wikipédia dont huit en-

aussi très présente. Quelques exemples : « Dans la bibliothèque de Feu se succédaient les fameux volumes de la collection Points, tant usités chez nous, bourgeois rouges de Barthes, Tel Quel, la caravane d'endimanchés du sens [...] » p. 54 « La contenance de la bibliothèque s'avère ridicule, je suis contrain d'en construire une autre à l'aide de vieux éléments trouvés dans l'ancien dortoir, pas encore condamné. » p. 68, J.-M. Parisis, *Le Lycée des artistes*, Grasset, 1992

« Le problème à résoudre était le même en ces deux matières : apprendre en un temps limité une masse énorme de notes et de livres. » p. 228, A. Sernin, *L'apprenti philosophe*, France-Empire, 1981

« [...] je me suis mis à lire à marche forcée. Je dévalisais la bibliothèque de classe, empruntai à gauche et à droite, achetai aussi des livres parce que mes parents [...] m'avait généreusement ouvert un compte dans une librairie de Poitiers. » p. 32, L. Porcher, *Une élite en préparation*, L'Harmattan,

« Sur ma table, tous mes livres, tous mes manuels. Je fourre, j'avale, je tasse. » p. 61, S. Doubrovsky, *Fils*, Folio
 « Le budget de la classe préparatoire est absorbé par la consommation d'un seul et même objet : le livre. » p. 121, T. de Saint-Pol, *N'oubliez pas de vivre*, Albin Michel

49. La question des achats et emprunts de livre sera abordée au chapitre 8, partie III

50. Christine CARVAJAL, « La pratique de la lecture chez les étudiants » in *Cahiers de l'Urmis*, 1997, p. 50

51. À noter qu'il ne s'agit pas ici de penser à une catégorisation livre papier / livre numérique : les deux rentrent dans la catégorie « livre ». Les enquêtés ne font de toutefois que rarement référence à la lecture de livres numérisés pour le travail, que ce soit sur liseuse (une enquêtée seulement en possède une et l'utilise) ou sur écran (*Google books*).

52. Alain VIALA et Floriane GABER, « Capitalisation ou compensation culturelle ? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas », in *Les étudiants et la lecture (Fraise Emmanuel dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 1993

quêtés me disent se servir dans le cadre de leur travail (qui est certes une encyclopédie, mais pas une encyclopédie numérisée, comme peut l'être l'Encyclopedia Universalis, et ne suivant pas un processus d'édition classique – les enquêtés peuvent d'ailleurs marquer une certaine distance : « oui Wikipédia ça m'arrive d'y aller... mais très rarement, enfin c'est surtout en histoire quand je suis vraiment en galère et que je me dis bon, là (rires) c'est la fin de tout ! Il faut aller sur Wikipédia pour avoir des bases ! » (Constance⁵³), « Et puis quelques articles Wikipédia des fois rapidement pour savoir une date tout ça. » (Marielle⁵⁴), « Généralement je fouille un peu partout je me contente pas de Wikipédia parce que des fois je trouve que y a des trucs un peu bizarres. » (Roxane⁵⁵)

- Et enfin, les notes de cours, dont nous avons vu qu'elles constituaient une part assumée du travail de lecture et d'apprentissage – manuscrites ou prises à l'ordinateur (voire imprimées avant lecture comme les fiches), ces notes sont le plus souvent individuelles (sauf dans les cas où l'étudiant a manqué un cours). Le cours est parfois vu comme un condensé de lectures réalisées par l'enseignant (rappelons-nous qu'un « bon » cours est un cours qui réduit le travail de lecture parce qu'il propose contenu et références) comme le sous-entend par exemple Céline :

« Le plus dur finalement c'était de trouver les références des critiques, qui ne t'étaient pas données forcément par les profs. Parce que eux-mêmes les utilisaient pour leur cours, donc ils allaient pas te donner... »

Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

Identifier les supports : une compétence

Comme on peut le voir, une partie de ces supports peuvent être, directement ou indirectement, tirés de livres, ou bien proches en termes de forme (les articles scientifiques par exemple proposent un découpage interne qui peut faire penser à celui d'un chapitre d'ouvrage). Il ne s'agit donc pas ici de nier la place centrale du livre – on voit en effet qu'il « transparait » même dans d'autres supports – mais de rappeler que, pour leurs lectures et le travail qu'ils réalisent, les enquêtés n'ont pas forcément recours à des livres, qui impliqueraient systématiquement une navigation dans l'ouvrage, le recours à l'index ou à la table pour s'y repérer et choisir ce qu'il faut lire, etc. Une part de la socialisation étudiante et de l'acquisition de nouvelles dispositions se fait donc dans la fréquentation – massive au vu du nombre de titres et d'auteurs mentionnés – de textes de différents formats de textes. Non seulement les étudiants apprennent qu'il ne suffit pas de relire et d'apprendre son cours, mais en plus, ils sont amenés à mobiliser différents supports au service de leur travail. Au-delà du réinvestissement de ces textes, sur lesquels je reviendrai⁵⁶, il est important de souligner l'importance des supports et des formats dans l'élaboration de techniques du travail intellectuel, qui s'inscrivent dans la continuité de la lecture scolastique qui émerge aux XII^e - XIII^e siècle et « fait du livre à la fois l'objet et l'instrument du travail intellectuel »⁵⁷. Cette modification dans le rapport aux savoirs puis la multiplication des textes – rendus plus facilement publiables et reproductibles – la lecture par fragments, par extraits et par compilation, mais aussi la lecture à travers le filtre d'un autre lecteur qui écrit sur ce qu'il lit – ce que sont au final

53. Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

54. Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

55. Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

56. Voir chapitre 8, partie III

57. Guglielmo CAVALLLO et al., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Seuil, 1997, p. 34

non seulement les fiches mais également les articles scientifiques ou les résumés – devient le modèle de la lecture comme travail intellectuel⁵⁸. Même si les étudiants ont pu être confrontés à une partie de ces supports dans le secondaire (extraits de textes photocopiés notamment), ils voient ici leur quantité augmenter et « identifier l’objet-support dans sa matérialité, son insertion dans un ensemble – par éditeurs, collections, types de périodiques... [...], en saisir rapidement l’intérêt, savoir apprécier les informations portées dans les fichiers sont autant de compétences à mettre en œuvre au moment de la décision ou du choix de lecture, qui sont peu maîtrisées par certains »⁵⁹.

Par ailleurs, quand il s’agit effectivement de livres, ceux-ci sont de natures variées : usuels, ouvrages universitaires ou manuels ne s’utilisent pas de la même façon. La limite entre ces deux derniers types d’ouvrages n’est d’ailleurs pas toujours clairement définie (notamment en Histoire), les enquêtés fondant celle-ci sur le contenu (généraliste pour les manuels, plus spécialisé pour les ouvrages universitaires), l’édition (« les Coursus », « les GF Corpus », « l’Atlande ») mais aussi sur la forme de l’ouvrage, le manuel s’approchant davantage d’un format de « cours » avec différents niveaux de titres et intertitres⁶⁰ :

« en fait en hypo on avait fait trois grand thèmes, le Moyen Age, la réforme et puis le 19e siècle, et donc là on avait des bouquins à ficher et je crois que vers la fin de l’année on avait commencé à mutualiser les fiches avec mon amie... [...]Et là ouais c’était des trucs vraiment... Les collections où t’as titres, sous-titres. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

« Y’avait qqes ouvrages vraiment... tu sentais qui étaient à destination des étudiants... notamment le bouquin que j’ai fiché dont je me souviendrai jamais du nom ! C’était structuré en chapitre très clairement, y’avait des notes des graphiques des machins... donc tu voyais que c’était universitaire... et d’autres beaucoup moins... »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

« [>Question] : Et là les bouquins que tu lisais c’était plutôt... Des manuels ? Y’avait des essais ? Ou... »

[>Réponse] : Ouais c’est des manuels, après c’est des manuels d’études, donc des bouquins écrits par les géographes, pas des manuels en mode... alors... I) II) III), mais nan je lisais peu d’essais... et là cette année la prof est très... "je vous donne plein de liens d’articles" donc c’est sympa parce que finalement ça fait quatre pages, et tu lis... un article de géographie sur... etc. [...] en fait de toute façon on utilise les mêmes bouquins que les gens qui sont à la fac utilisent. Après ils font plus de... histoire du sud, histoire machin, mais on utilise les mêmes bouquins, c’est les mêmes collections sur... Donc ça coûte tout aussi cher... Et... oui ben la plupart de nos bouquins, c’est... avec le U là... voilà. Je suppose que tu vois ! Les mêmes éditions. En lettres ben y’a pas de manuel de lettres mais... C’est des critiques, les mêmes critiques, les mêmes essais littéraires etc.... »

58. Jacqueline HAMESSE, "Le modèle scolastique de la lecture", in *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (Cavallo, Guglielmo, Roger Chartier, et Robert Bonfil dir.) Seuil, Paris, 1997, p. 125–145

59. François SUBLET, "Représentations et pratiques de lecture d’étudiants en lettres et sciences humaines : recherche et proposition pour la formation", in *Les étudiants et la lecture* (Fraisie Emmanuel dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 131–152, p. 136

60. Viala et Gaber notent également le flou autour du terme de « manuel » dans les pratiques de lectures étudiantes : « on pourrait l’entendre comme désignant des ouvrages que chaque étudiant se doit de posséder, mais on sait que dans la pratique, depuis longtemps, les manuels d’enseignement supérieur ne sont pas traités par leurs usagers sur le même mode que ceux de l’enseignement secondaire. » Alain VIALA et Floriane GABER, "Capitalisation ou compensation culturelle ? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas", in *Les étudiants et la lecture* (Fraisie Emmanuel dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 164

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Cette diversité des supports implique donc pour les étudiants d'apprendre à se repérer dans une offre éditoriale variée mais qui ne leur est pas forcément spécifiquement dédiée. Certains manuels, publiés l'année où une thématique est au concours, couvrent le programme d'une manière globale, comme l'ouvrage *Histoire des Etats-Unis de 1776 à nos jours* de J. Portes chez Armand Colin dont parle Solène ci-dessus, d'autres ont été publiés il y a plus longtemps mais servent d'ouvrage de « base ». C'est notamment le cas, en Histoire encore une fois, de *La France, la nation, la Guerre : 1850-1920* de J.-J. Becker et S. Audoin-Rouzeau (publié en 1995), divisé de manière chrono-thématique dont se sont servi de nombreux enquêtés passant le concours en 2013 sur le sujet « Guerre, état et société en France (1851-1945) »

« J'ai lu un ouvrage, de Stéphane Audoin Rouzeau, et en parallèle... euh comment elle s'appelle... Annette [sic. ; il s'agit de la fille de l'historien, historienne également] Becker et Stéphane Audouin Rouzeau sur *La France, la Nation, la guerre*. Mais c'est un manuel ! Il a été repris, je sais plus c'est une thèse, enfin à la base une thèse qu'ils ont fait... enfin bon bref ! C'est adapté pour les étudiants... »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

« Cette année j'avais fiché une partie du bouquin *La France la Nation la Guerre, de 1850 à 1920...* 19.. je sais plus, c'est pas très grave. Et là par contre ça marche vachement bien. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Mais ces ouvrages ne comportent que très rarement une mention qui les rattacherait à la préparation des concours de CPGE littéraires⁶¹ : contrairement aux étudiants des CPGE scientifiques par exemple, qui ont, eux, des ouvrages d'exercice, de méthodes ou de fiches (*Mathématique tout-en-un MPSI, conforme au nouveau programme*, de la collection « J'intègre » de Dunod, par exemple) qui leur sont dédiés, ceux des CGPE littéraires doivent naviguer dans une offre moins balisée – « les mêmes bouquins que les gens qui sont à la fac utilisent » comme le dit Solène.

De fait, les étudiants doivent rapidement être en mesure de pouvoir répondre à un besoin de sélectionner et de hiérarchiser le travail personnel de lecture. Face à la quantité de références pouvant être utiles pour telle ou telle tâche, et qui demandent souvent à être mémorisées, les étudiants mettent en place des pratiques leur permettant d'avoir accès rapidement à des contenus plus condensés par lesquels ils peuvent accéder de façon rapide au contenu qui les intéresse⁶².

2 Quels outils pour la lecture ?

Une fois cernés ces différents supports, intéressons-nous aux modalités des lectures pour le travail. Les lectures effectuées par les enquêtés répondent à des objectifs, plus

61. Existe par exemple la collection « Atlante » chez Belin avec des « Clefs-concours prépas », en Français : pour l'année 2013, *Khâgne 2013, Molière, Dom Juan, Marivaux, Le Paysan parvenu, Lamartine, Méditations poétiques et Nouvelles Méditations poétiques, Kourouma, Les Soleils des Indépendances, [Le roman ; l'œuvre littéraire, ses propriétés, sa valeur ; littérature et politique]*, G. Forestier, C. Bourqui, A. Faulot, E. Kern, M.-C. Rochmann. L'ouvrage est décrit comme « Conçu comme un repère par rapport aux monographies et aux cours et comme un outil de révision, chaque ouvrage est articulé autour de fiches permettant de faire le point rapidement, efficacement et intelligemment », et est présenté comme étant écrit par des « spécialistes » et des « profs de prépa » (*Site des éditions Belin, ouvrage Khâgne 2013*, Consulté le 06/11/2015, http://www.editions-belin.com/ewb_pages/f/fiche-article-khagne-2013-18841.php?lst_ref=1).

62. Voir chapitre 8, partie III

ou moins définis, afin de parvenir à différentes tâches scolaires. Je reviendrai plus tard sur la détermination de ces différents objectifs et sur la façon dont les étudiants sont amenés à faire des choix parmi toutes les possibilités de lectures⁶³ ; il s'agit ici de voir comment se fait concrètement le travail de lecture à des fins scolaires : une grande part des lectures est ici faite dans un but de compréhension de contenus et de mémorisation de connaissances, afin le plus souvent de les réutiliser dans l'une ou l'autre des évaluations à venir. Ainsi, « l'activité de lecture sous-tend bien des pratiques, traverse bien des apprentissages, organise bien des actes intellectuels qu'elle soit ou non la destination première ou le simple moyen, qu'elle soit perçue ou non comme "acte de lecture" à part entière par les étudiants (apprendre "par cœur", corriger un texte, compléter un photocopié) »⁶⁴. L'acte de lecture montre là toute sa dimension polymorphe⁶⁵, puisqu'elle n'est non seulement pas ici lecture de divertissement sans d'autre fin définie (ce qui ne veut pas dire qu'on ne retient rien de sa lecture, mais ce n'en est pas le but), mais aussi parce que dans les formes mêmes de la lecture de travail sont multiples : lire en prenant des notes, relire à plusieurs reprises, apprendre par cœur, etc., sont autant de façon de répondre à l'impératif de réutilisation des lectures effectuées.

Lecture instrumentale et définition de la « vraie » lecture

Une des premières caractéristiques des pratiques de lecture travail chez les étudiants des classes préparatoires littéraires est la fragmentation des lectures. Se joue d'ailleurs ici la définition même de l'acte de lecture : les enquêtés distinguent parfois certaines pratiques de lecture (dans le sens où elle impliquent une action de déchiffrage et de compréhension) comme n'étant pas, justement, de la lecture. B. Lahire souligne ainsi que dans les enquêtes sur la lecture étudiante, ces lectures tendent à être « invisibles » :

« Exit toutes les lectures courtes et/ou discontinues : les articles de journaux lus en quelques minutes, les magazines feuilletés et lus partiellement sans souci d'exhaustivité, les manuels scolaires ou les ouvrages scientifiques et techniques lus partiellement "à l'occasion" pour rechercher une information spécifique les bases de données, dictionnaires, photocopies d'articles, photocopiés ou notes de cours consultés (même régulièrement). »⁶⁶

Florie distingue ainsi la « lecture au sens littéraire », lecture de littérature, de la « lecture au sens large », qui serait, elle, toute la lecture pour le travail, omniprésente :

« [**>Question**] : Et tu dirais que le travail de lecture c'était une part importante de ton travail ?

[**>Réponse**] : Ben... ben c'est à dire qu'en prépa tu fais que lire... parce que tu lis... des historiens, des philosophes, des critiques... après la lecture au sens... littéraire, elle est complètement... elle tombe complètement à la trappe. [...] Mais sinon effectivement tu fais que lire. Enfin si tu prends la lecture au sens large... tu fais que ça ! Forcément tu fais pas d'exercices... enfin on a eu très peu de devoirs à la maison, on a eu un devoir d'histoire à faire à la maison mais très très peu, très peu parce qu'on a des DS toutes les semaines, donc on a pas eu le temps de gérer ... et les versions latines, les version allemandes... ça c'est les seules choses que j'ai faites qui soient

63. Voir chapitre 8, partie III

64. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003, p. 169

65. Jean-Claude PASSERON, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, Paris, 1991

66. Bernard LAHIRE, "Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107, p. 102

pas de la lecture. Mais sinon des exos... à part faire des dissertes chez toi ou des commentaires historiques... un peu de commentaires de textes pour la spé... mais sinon ouais c'est essentiellement ça.⁶⁷ »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Ce que l'on entend par « lecture » est reconsidéré par les enquêtés : lire « par morceaux », est-ce vraiment lire ? A la question sur la part du travail occupée par la lecture, Lorna répond que « c'est un peu difficile [à estimer] parce que comme on picorait dans les bouquins... c'était pas vraiment de la lecture... Mais je pense que ça devait faire un tiers du temps. » : cette lecture est difficilement considérée comme une lecture à part entière. Solène s'interroge également sur la quantité de ses lectures en les comparant avec celles qu'elle a pu faire avant son entrée en CPGE, et en constate la différence plutôt qualitative, réinterrogeant là le sens donné au verbe lire :

« C'est pour ça aussi que je lis moins qu'avant. Enfin en fait, j'arrive pas à savoir si je lis moins ou plus qu'avant, parce que je lis beaucoup plus aussi de façon non linéaire, genre je vais aller chercher un passage précis dans un livre... Enfin c'est pour ça, c'est plus en histoire géo, dans les autres matière que les lettres, je vais plus aller... Prendre un livre d'histoire, regarder dans le sommaire... J'ai enfin découvert l'intérêt des sommaires à la fin, c'est à dire aller voir que le chapitre qui t'intéresse et tu regardes pas le reste. Donc, voilà... »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

De même, Amandine remet en cause le verbe « lire » pour parler du travail sur les livres lors de son expérience :

« Du coup... ouais quand on dit que... moi je pensais que la prépa littéraire c'était un lieu où on lisait beaucoup, où on nous obligeait à lire beaucoup... et en fait non. On lit beaucoup mais on lit pas en fait. Oui on étudie... on... y'a le truc qui dit que la lecture en classe prépa c'est regarder l'introduction, la conclusion et la table des matières, c'est un peu ça quand même.

[>Question] : Le truc qui ressort ? Les profs ou vous disiez ça entre vous ?

[>Réponse] : Qu'on se disait entre nous... C'était... "j'ai lu le bouquin", "ah ouais t'as regardé quel chapitre ?" On lisait jamais quelque chose in extenso, juste pour le plaisir. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

La définition de la lecture que les enquêtés construisent ici est élaborée à partir de l'expérience qu'ils en ont eu auparavant au cours de leur histoire de lecteur : une lecture essentiellement de loisirs, potentiellement reliée au travail scolaire mais pas avec une telle intensité ni dans l'ensemble des disciplines. À part sa finalité quasi-exclusivement scolaire, ce qui marque la différence entre la lecture « avant » et « pendant » la classe préparatoire est également que la seconde est le plus souvent accompagnée d'une activité d'écriture ou d'annotation du texte : prises de note, mise en fiche, surlignements et soulignements et plus globalement attention soutenue au texte accompagnent ces lectures. Les contours de la pratique de la « lecture » sont donc amenés à bouger et les enquêtés sont parfois réticents à accorder ce qualificatif à l'activité lecture/prise de notes :

⁶⁷. Notons d'ailleurs que dans les « exercices » que l'étudiante compte comme étant du travail qu'elle doit réaliser en dehors des cours – à côté donc, de la lecture – certains impliquent un acte de lecture, comme le commentaire de texte, mais ne sont pas perçus comme de la lecture.

« Euh... Enfin oui, j'ai lu des essais mais des trucs... c'était pas vraiment de la lecture. Voilà. Et en romans... romans types exemples pour les dissertes (rires), j'en ai pas lu énormément, enfin ceux que j'ai cités, enfin si j'en avais lu, mais par ailleurs enfin, avant. Euh... J'ai lu... oui non, c'est tout, je crois.

[>Question] : Et quand tu dis que c'était pas de la lecture, pour toi la lecture c'est plus des œuvres littéraires ?

[>Réponse] : Non, c'est pas ça, c'est que c'est... La distinction pour moi c'est entre la prise de note et la pas prise de note. Et y'a l'intermédiaire c'est (rires) je souligne. Mais... oui, donc oui, c'est vraiment ça. Donc je peux lire un extrait, même dense, mais si je prends pas de notes, je considère que c'est plaisir entre guillemets.⁶⁸ »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

« Alors, ouais, en fait un truc que j'ai fait c'est que j'avais les Lagarde et Michard et que j'ai fait des... enfin, ça c'est pas de la lecture justement... j'ai fait des fiches en fait des Lagarde et Michard pour savoir, les auteurs etc... »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Océane insiste d'ailleurs un peu plus loin sur le fait qu'en sortant de classe préparatoire elle a préféré « partir sur complètement autre chose » pour ses lectures personnelles (en s'orientant vers la littérature étrangère notamment) parce qu'elle ne voulait pas retrouver le « rapport au texte » qu'elle avait développé en CPGE (des lectures donnant lieu à l'apprentissage de citations) en reprenant des œuvres (de littérature française) qu'elle avait « lues sans avoir lues ». Chez les anciens étudiants de CPGE, la fin de cette période marque parfois le début d'une réadaptation à l'idée de lecture sans contraintes (c'est-à-dire sans prescription ni nécessité de mémorisation) qui correspond en quelque sorte à une image de la lecture « idéale » :

« J'ai pas acheté de nouveauté mais j'ai relu des trucs que j'aimais bien avant, histoire de... Ça m'a redonné gout aussi à une lecture un peu plaisir qui sorte un peu de "j'analyse chaque page de mon texte quand je le lis". »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

« Du coup après la prépa il a fallu réapprendre à lire complètement pour le plaisir et... sans forcément chercher à désespérément retenir... C'était surtout ça..... le fait qu'en prépa je lisais en faisant des micros pauses entre les phrases sans vraiment le vouloir mais pour vérifier que c'était bien entré dans mon esprit, est-ce que je serais capable de redire cette idée, tout ça.. Y compris pour le roman le... plus futile, qui allait pas me servir, mais... une attention de tous les instants, et du coup effectivement en sortant de la prépa il a fallu réapprendre à lire... sans mettre des boules Quies dans les transports en communs,.... juste lire comme ça se laisser pénétrer par le livre et c'est pas grave si on retient pas tout. »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

Lectures fragmentées

En ce qui concerne les pratiques concrètes de lecture, concentrons-nous d'abord sur les pratiques de lecture fragmentées⁶⁹. Elles ne sont pas le propre des étudiants des

68. J'aurai l'occasion de revenir sur la perception de la lecture « plaisir » et de sa relation avec une lecture sans écriture en parallèle au chapitre 9, partie III.

69. Ces lectures peuvent faire penser aux lectures « braconnées » dont parle M. de Certeau (Michel de CERTEAU, "L'invention du quotidien", in *Arts de faire*, Gallimard, Paris, 1990, t. 1, p. 57-63) : des lectures à

CPGE littéraires : B. Lahire précise ainsi qu' « une majorité écrasante des étudiants de sciences ne lit [...] que les passages ou les parties qui les intéressent. De même, 53% des étudiants de lettres, 50% des Prépas lettres, 45% des étudiants de sciences humaines et seulement 26% des élèves de Prépas scientifiques [...] déclarent lire les livres pour leurs études du début jusqu'à la fin »⁷⁰. Les étudiants des CPGE littéraires semblent donc être ceux qui lisent – ou disent lire – le plus de livres *in extenso*, mais sans que cela soit non plus systématique. Beaucoup de lectures sont en effet effectuées par extrait, et F. Marcoin souligne d'ailleurs que les classes préparatoires littéraires fondent leur approche de la lecture avec des textes en extraits et comme support d'exercice (comme nous l'avons vu plus haut) : « Travail prenant, appliqué par nature sur des échantillons de texte limités, loin des pratiques de lecture extensive qui sont par ailleurs espérées. Traditionnellement les arts de lire sont des arts de lire peu, même si l'érudition, le goût pour les lettres sont chantés »⁷¹.

La lecture par extraits concerne les textes théoriques, mais également les œuvres littéraires, avec des façons différentes d'accéder au texte. L'extrait peut avoir été pré-sélectionné en amont par un éditeur, comme c'est le cas pour les anthologies : les étudiants y choisissent alors un extrait en rapport avec une thématique qui les intéresse pour un travail donné ou un objectif précis,

« Par exemple pour préparer les oraux, cette année c'était La France de 39 à 95"... et du coup... en fait je regardais un peu les sujets qui tombaient comme ça revient tous les deux ans le programme d'oral, donc je regardais sur quoi j'avais des lacunes... Je reprenais certaines années genre mai 68, des trucs précis comme ça... »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

« Quand je lisais un roman, je trouvais quatre ou cinq passages, je faisais une fiche dessus, j'apprenais les exemples par cœur et je me débrouillais pour les retrouver dans la disserte qui arrivait quelques jours après. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

ou y naviguent de façon plus aléatoire, notamment dans les anthologies littéraires, ou les recueils, comme Amandine ici :

« Parfois ça m'arrivait juste de prendre, une page au hasard. Surtout dans les recueils de poèmes, ça, ça m'arrive souvent. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

Les enseignants peuvent aussi inciter à lire tel ou tel extrait en particulier, soit en distribuant le texte photocopié, soit en en donnant les références précises.

« par exemple en français, pour *Palimpsestes* de Genette ils nous avaient dit "lisez tel passage" et donc quatre cents pages je suis pas allée voir à côté quoi ! »

partir desquelles le lecteur élabore son propre sens, opère ses propres sélections, contre une lecture « passive » telle qu'elle serait habituellement perçue. Toutefois, même s'il reconnaît que la lecture sélective, procédant par rapprochements et interprétations est une pratique de lettrés, M. de Certeau lie l'idée de braconnage dans la lecture à une réappropriation du texte par des catégories sociales dont on néglige ou disqualifie ces lectures, en en faisant la « force des faibles » (Jean-Louis FABIANI, *Après la culture légitime : objets, publics, autorités*, L'Harmattan, 2007, p. 151). Or, il s'agit ici plutôt d'une lecture en conformité avec des prescriptions scolaires et une vision de soi comme lecteur compétent et capable de choisir ce qui mérite d'être lu ou non plus que d'une réappropriation des textes.

70. Bernard LAHIRE, "Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107, p. 101

71. François MARCOIN, "Quelques paradoxes sur la lecture étudiante", in *Les étudiants et la lecture* (Fraisie Emmanuel, dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 103

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

« Le livre I... enfin y'en a vraiment un qu'on nous a demandé de lire au début de l'année, c'était la *République* de Platon... ça m'a un peu ennuyé, j'ai pas trouvé ça très fun (rires). Après on a bossé sur Descartes, et bon... du coup on avait le choix de lire ou pas... Il nous proposait plutôt des extraits, à chaque fois. »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

Lorsque les étudiants n'ont pas reçu de consignes de lecture précises concernant un extrait précis, il leur appartient de s'orienter eux même dans un ouvrage : il s'agit là pour eux d'apprendre à repérer quels outils (l'index, le sommaire) peuvent les y aider et à prendre l'habitude d'y avoir recours. Ces outils sont eux aussi hérités d'une conception scolastique de la lecture : « on passe à un véritable système de techniques auxiliaires de la lecture et de la consultation du livre, destinées à identifier rapidement le passage que l'on recherche : rubrication, découpage en paragraphes, titres de chapitres, séparation du texte et du commentaire, sommaires, tables des concordances des termes, index et tables analytiques alphabétiques »⁷². Dispositifs facilitant le travail intellectuel, il s'agit pour les enquêtés de se familiariser avec eux et d'en systématiser le recours pour ne pas perdre de temps.

« [>Question] : Et pour les livres théoriques, comment tu fais, comment tu t'y prends pour lire les bouquins ?

[>Réponse] : Déjà je regarde beaucoup le sommaire, la table des matières, j'essaie de regarder ce qui vraiment être utile, parce que bon, on peut pas tout lire. »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

« Je prenais tous les livres que je trouvais et après je regardais le sommaire... Et si je voyais que y'avait des trucs vraiment intéressants pour le sujet, je le lisais... et puis... voilà. Je les faisais tous mais par chapitre, à partir du sommaire. »

Adèle, 27 ans, lycée D, M. : secrétaire, P. : ingénieur en informatique ; Professeure de lettres classiques (collège)

« Genre je... choisis vachement ce que je lis tu vois. En histoire... Je lis jamais un bouquin d'histoire en entier quoi ! Je sélectionne à fond. Alors je vais dans la table des matières et je prends les trucs qui ont l'air sympas et voilà. Ça fonctionne plutôt comme ça. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

A ce titre, les hypokhâgneux et khâgneux ont un usage des sommaires et tables des matières qui les rapprochent des étudiants de sociologie dont parle M. Millet⁷³, pour qui le recours à ces outils, que ce soit pour sélectionner rapidement des ouvrages utiles sur un thème donné, sélectionner des passages ou bien saisir globalement la cohérence d'un ouvrage. Mais contrairement à eux, les étudiants des CPGE littéraires semblent faire de la consultation des tables et sommaires un préalable à toute lecture – se rapprochant ainsi par là des étudiants en troisième année de médecine qui se servent des index et tables pour accéder directement à une définition ou une information. On peut y voir l'influence de la fréquentation et la manipulation de longue date d'objets de lecture divers qui aident à l'appréhension des outils de navigation dans un ouvrage : les romans comportent eux aussi des tables des matières, tout comme les magazines, qui ont fait partie de l'environnement lectoral varié des enquêtés⁷⁴. Mais s'exprime

72. Guglielmo CAVALLO et al., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Seuil, 1997, p. 28

73. Mathias MILLET, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2000

74. Voir partie II

également là l'acceptation de règles implicites – comme le souligne F. Marcoin cité plus haut, les lectures extensives sont valorisées – du travail intellectuel qui ne se déchiffrent pas aisément. Dans un autre texte, *Qualités de lecteurs, lecteurs de qualité*, il souligne d'ailleurs que le fait de lire par extraits est plus souvent perçu comme une mauvaise lecture⁷⁵, alors même qu'il s'agit là d'une technique du travail intellectuel :

« Droits ["de ne pas lire", "de grappiller"⁷⁶] qui, pour un esprit non averti, paraissent définir un lecteur sans qualité, n'obéissant pas aux arts du lire, alors qu'ils ne sont pas étrangers au mode de travail de l'école, fondé le plus souvent sur des morceaux choisis, et encore moins étrangers au travail de recherche, qui les applique avec système. »⁷⁷

Sans dire que les étudiants interrogés sont pleinement conscient de la valeur de la lecture fragmentée – on a d'ailleurs vu qu'ils ont plutôt tendance à la voir comme une lecture « par défaut » – ils en acceptent en tout cas les règles et les appliquent avec plus de systématisme que les étudiants de l'université. Il faut y voir là, enfin, l'impact du rapport au temps qui s'élabore en classe préparatoire : M. Darmon⁷⁸ met ainsi en avant la logique de l'urgence donne le rythme pour tout travail en CPGE, et ici, lire *in extenso* est inenvisageable au regard de la masse de choses à lire, et procéder par extraits est l'une des premières nécessités qui s'imposent face au travail. Par ailleurs, et c'est là plutôt la logique du concours et de son programme qui s'imprime, les étudiants des CPGE littéraires, s'ils ont un usage de la lecture fragmentée qui vise aussi à restituer des développements, des argumentations, il s'agit tout autant – sinon plus – de collecter des informations ponctuelles qu'il est possible de réutiliser dans des travaux différents, ce que font également les étudiants de médecine en procédant à « l'extraction plus ou moins systématique, complémentaires et informationnels, d'énoncés immédiatement disponibles et décontextualisables »⁷⁹.

Cette lecture ciblée est présentée par les enquêtés comme une compétence nécessaire à acquérir pour réussir à faire face à la quantité de choses à lire. Lire – et souvent, prendre des notes ou fichier – en intégralité est perçu comme non seulement impossible, mais également comme une perte de temps qu'il est préférable d'éviter. Ainsi, Marielle explique avoir mis du temps à comprendre que la lecture *in extenso* d'ouvrages théoriques n'était pas une bonne organisation de travail puisqu'elle aboutissait à de nombreuses redondances dans son travail – ce pour quoi il n'y a pas de temps :

« [>Question] : Et tu peux me dire un peu comment tu t'organisais pour travailler sur les livres d'histoire ? tu faisais des fiches, comment ?

[>Réponse] : Au départ je fichais tout le livre, parce que ... j'ai commencé l'été dernier et j'ai continué jusqu'en décembre. Donc quand j'avais pas le cours évidemment je fichais tout le livre, parce que.. voilà, pour avoir le matière possible, tu vois, on le retrouve ce... Donc je lisais tout le livre et vers la fin je fichais que les parties que je connaissais pas. Parce que les autres chapitres je les avais déjà vus plein de fois donc... et puis à la fin je me rendais compte quand même que je perdais du temps (rires) ! J'ai ouvert les yeux et puis... mais bon, c'était déjà trop tard. Mais sinon oui au départ tout le livre et après une partie. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

75. Ce que disent également les étudiants de sociologie interrogés par M. Millet, qui perçoivent la lecture par extrait comme un manque de rigueur, contrairement à une lecture *in extenso* des ouvrages.

76. Il cite *Comme un Roman*, de D. Pennac

77. François MARCOIN, "Qualités de lecteurs, lecteurs de qualité", in *Lire en France aujourd'hui* (Poulain Martine dir.) Le Cercle de la librairie, Paris, 1993, p. 33

78. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013

79. Mathias MILLET, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2000, p. 448

D'autres enquêtés ne relatent pas les mêmes hésitations – souvenons nous que Marielle se définit comme n'étant pas une lectrice particulièrement fervente au secondaire (ce qui a pu influencer non seulement sa façon d'approcher les lectures scolaires mais aussi celle de restituer son élaboration en soulignant son manque de discernement), associant manque de temps, quantité de lectures à faire et impossibilité comme une évidence :

« [**>Question**] : Et pour les fiches en littérature, tu en faisais un peu ?

[**>Réponse**] : Oui !

[**>Question**] : En intégralité ou...

[**>Réponse**] : Oh ben non, c'est infaisable [...]. Et sinon, je fichais oui mais par chapitres, enfin, jamais tout quoi. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

« [**>Question**] : Et en règle générale est-ce que les profs vous encourageaient plutôt à lire les œuvres en intégralité ?

[**>Réponse**] : Euh non, enfin ça dépend desquels y'en a qui faut lire en entier mais y'a pas mal de livres où ils nous disent "allez voir tel passage", ça sert à rien de le lire en entier, parce qu'ils savent qu'on a pas trop de temps non plus. En général c'est des passages d'une cinquantaine ou d'une centaine de pages. »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

Toutefois, il arrive que les enquêtés fassent une entorse à cette règle lorsque qu'après en avoir lu quelques extraits, ou parce que le sujet les intéressait dès le départ ou qu'ils ont un goût particulier pour la discipline, ils choisissent de lire le livre en entier : Margaux préfère ainsi lire les livres de Philosophie en intégralité « quand [elle] peu[t] » parce qu'elle apprécie particulièrement cette matière et qu'elle se projette au-delà de la classe préparatoire (il s'agit de son option, et elle souhaite continuer à étudier la Philosophie à l'Université). Florie lit en général en sélectionnant des extraits, d'autant qu'elle explique que « puisque ils présentent leurs thèses et ensuite ils les étoffent, du coup... » il est inutile de lire un ouvrage en entier pour en saisir la logique principale, mais peut, si elle est intéressée, tout de même décider de mener sa lecture jusqu'au bout :

« [**>Question**] : Et tu lisais les livres en entier ? Ou tu piochais ?

[**>Réponse**] : Ben ça dépend, par exemple, pour Girard, il expose vraiment son idée dans les trois premiers chapitres, et moi je trouve ça très intéressant donc ça m'a.. enfin personnellement ça m'a intéressée de le lire et puis il étoffe de plus en plus son truc, mais dans une disserte t'as pas le temps de faire cinq pages sur Girard donc.. Et lui donc c'est un livre tu peux lire les trois premiers chapitres, et c'est ça que j'ai fait, et après j'ai fini mais après, parce que ça m'intéressait. »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Leur avis sur cette lecture fragmentée oscille entre, d'un côté, l'impression plutôt négative de ne pouvoir approfondir ses lectures – ce qui n'est justement pas sans lien avec les considérations autour du terme de « lecture » :

« [**>Question**] : Tu me disais que tu les lisais pas en entier [les livres de théorie littéraire] ? Tu lisais juste des extraits ?

[**>Réponse**] : Ouais, des extraits qu'on nous recommandait, ou je lisais le sommaire... Ben oui parce que... ça fait partie du.. jeu, où on a pas le temps, du coup, on sélectionne ce qu'on lit... c'est un peu dommage d'ailleurs, parce que forcément un livre

ça forme une totalité et lire comme ça en coup de vent, c'est pratique pour le travail... pour les dissertations mais après... je suis pas sûre que ça reste dans la tête. »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

Et d'un autre, celle, plus positive, d'apprendre là une méthode de travail utile et efficace. Les anciens étudiants, qui ont un peu plus de recul sur leurs pratiques et sur leur pérennité dans la suite de leurs études, font ainsi remonter l'acquisition d'une certaine aisance dans la manipulation des textes à la classe préparatoire. C'est le cas de Jean, dont ce long extrait d'entretien montre comment l'apprentissage de la manipulation des textes s'inscrit dans sa carrière de lecteur et d'apprenti chercheur :

« Et ça a été le moment où j'ai commencé à brasser beaucoup plus de bouquins qu'avant. C'est à dire que c'était pas forcément des bouquins que j'allais lire en entier, [alors] qu'au départ par défaut j'étais pas du genre à faire ça forcément... J'allais prendre un bouquin, le lire en entier [et] si vraiment ça m'intéressait pas j'allais l'abandonner... voilà, mais c'était... plus lent... je prenais mon temps quoi. En prépa on prend pas son temps ! On apprend à aller plus vite.... [...] c'était de la lecture de travail. Que j'ai continué à pratiquer pour le master pour la thèse. Qui est pas forcément quelque chose que j'adorais... Et qui en même temps.... Parce que ça répondait à la pression que y'a une bibliographie à maîtriser, y'a un contenu à assimiler... Et aussi faut apprendre à s'orienter rapidement dans un texte, dans un livre. ... et... voilà, ça supposait d'apprendre des pratiques de lectures complètement différentes, mais... voilà. [...] mais voilà, et en gros c'est à ce moment-là qu'on a appris à faire ça. Et euh... du coup après ça a énormément changé de choses parce que... ça m'a appris des compétences que j'avais pas avant. Après quand on va chez Gibert, dans une librairie, dans une bibliothèque... qu'on devient capable ... qu'on aborde plus du tout un bouquin comme avant... On peut se faire une idée plus rapidement d'un ouvrage universitaire, essayer de regarder rapidement le contenu de quelque chose. Après ça va pas forcément changer grand-chose pour la lecture de plaisir, la lecture de fiction... C'est à dire qu'un roman on va pas faire comme ça, heureusement ! (rires) Ou pour des poèmes... Mais pour un essai, ou des articles, ou même pour un article de journal, ça m'a appris à faire des choses différentes. Après ça a pu pas mal aussi influencer sur le côté boulimique de lecture que j'ai toujours gardé et qui a encore été décuplé par la thèse, parce que là c'était de la folie un peu aussi ! (rires) C'est... voilà, brasser tout un tas de référence et avoir tout un tas de niveau entre le bouquin dont t'entends vaguement parlé, que t'as envie de lire, et le bouquin que tu vas vraiment lire complètement de A à Z en prenant ton temps. Y'a énormément de trucs... Bon c'est aussi là qu'on apprend à parler très doctement de bouquins qu'on a pas forcément lu... en entier... ou même pas forcément lus ! »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

Apprendre à se repérer dans les livres, à sélectionner des passages selon différents objectifs en utilisant soit les prescriptions professorales, mais plus souvent les outils inhérents au livre, sont donc des pratiques différentes du secondaire – on trouve là une certaine homogénéité dans les discours des enquêtés – qu'il est non seulement nécessaire d'acquérir, mais qui peuvent aussi s'avérer utile dans la suite du cursus. On se souvient que l'une des motivations pour entrer en classe préparatoire littéraire tenait justement dans cette idée qu'elle pouvait constituer un moment de formation efficace à des méthodes de travail permettant ensuite d'être en quelque sorte « outillés » pour le reste de la scolarité. La quantité de références à consulter dans des disciplines différentes invite les étudiants à effectuer des lectures fragmentées, mais également à lire sur plusieurs supports et thèmes en parallèle sur un temps restreint. Pour beaucoup

d'entre eux il s'agit là encore d'une nouvelle façon d'aborder la lecture, en passant d'une lecture *in extenso* à la fois à plusieurs lectures – fragmentées ou non – menées de front. Il peut ainsi s'agir par exemple de lire pour le travail dans la même journée un chapitre d'histoire pour en faire une fiche, un extrait de texte en grec pour une version, un texte de philosophie sélectionné par le professeur pour préparer un commentaire, ou bien de lire plusieurs extraits d'ouvrages de théorie littéraire afin de préparer une dissertation et de poursuivre à côté la lecture d'une œuvre littéraire :

« A un moment je me dis je vais lire de l'histoire alors je lis de l'histoire et après j'en ai marre, et donc je me dis "ah de la philo allez, voilà une idée qu'elle est bonne" (rires). J'ai parfois trois livres en même temps.. Je suis un peu bordélique en fait.

[>Question] : trois livres de la même discipline ou.... ?

[>Réponse] : Non, ... Là j'ai Martial et Aristophane, mais c'est arrivé que j'aie un policier, un Vargas Llosa et puis... oui un truc de philo, sur l'esthétique ou un truc comme ça. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

La quantité et la variété de choses à lire oblige les étudiants à segmenter les temps à accorder à telle ou telle lecture dans une même journée ou dans une même semaine : ils ne peuvent, sauf à prendre du retard dans d'autres matières, se contenter d'une seule et unique lecture sur un temps trop long. Cette approche de la lecture – qui demande de développer des capacités d'organisation et de planification, j'y reviendrai⁸⁰, n'est pas forcément évidente à gérer : elle implique en effet de réussir à répartir ses lectures dans des plages définies (et de savoir doser quel temps passer sur telle ou telle difficulté de compréhension), mais aussi de pouvoir passer d'un thème, d'un auteur, d'un style à l'autre et de ne pas « mélanger » les lectures, un problème rencontré par Alexia qui mène plusieurs lectures d'œuvres en parallèle :

« [>Question] : Et c'est un truc que t'as fait plutôt facilement de lire des livres en parallèle ? c'était pas difficile au début ?

[>Réponse] : Si au début c'était assez difficile parce que je me souvenais plus, je confondais les personnages, l'année dernière on étudiait en détail *La Chartreuse de Parme*, et dans mon carnet de notes sur *Le Paysan Parvenu* au lieu de mettre Jacob je mettais Fabrice. C'est des mélanges comme ça qui se font... mais on finit par s'y faire en fait. »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

Pour les étudiants qui n'étaient pas des lecteurs assidus au secondaire, ces lectures multiples peuvent représenter une difficulté supplémentaire, comme ici dans le cas de Lamia :

« [>Question] : Tu trouves ça comment ? Ça change par rapport à ce que tu as connu au lycée ? Cette façon de lire plusieurs choses en même temps ?

[>Réponse] : Oui, déjà parce qu'au lycée lire un livre c'était quelque chose, arrivée en Terminale littéraire, à part les livres qu'il nous avait conseillé, c'était les seuls livres que j'avais lus. Ça faisait quatre livres ! Et là trois à lire en même temps, ça fait quelque chose ! Je m'en rends peut-être pas compte, peut être que je m'en rendrai compte après mais je me dis comme quoi je lis beaucoup en ce moment. Mais après y'a des moments où je sature, je veux plus voir un seul livre c'est impossible. (rires) »

Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

80. chapitre 8, partie III

Lecture-écriture

Mais une fois que les étudiants ont repéré et sélectionné les informations qui les intéressent, qu'en font-ils ? Nous l'avons vu, les pratiques de lecture de ces étudiants sont associées à des pratiques de mémorisation, qui passent souvent par l'écrit. Faire une fiche, prendre des notes sur le livre, relire plusieurs fois un même passage sont autant de pratiques de lecture travail avec lesquelles les enquêtés se familiarisent dès leur entrée en hypokhâgne. Tous les étudiants n'utilisent pas les mêmes techniques dans leurs lectures de travail : les discours des enquêtés font d'ailleurs émerger l'idée que les « méthodes de travail » sont avant tout personnelles, même si certaines sont encouragées par les enseignants.

La plupart des outils impliquent un recours à l'écrit : fiches ou notes moins structurées mais également annotations sur les textes sont mobilisés par la quasi-totalité des étudiants au moins occasionnellement (lorsqu'il s'agit, par exemple, de s'insérer dans un réseau de collaboration d'échange de fiches). Ces outils s'inscrivent dans une tradition du travail intellectuel qui, on l'a vu plus haut, se construit à partir du moment où les textes sont conçus de façon à être plus lisible et à permettre la sélection et la comparaison de passages. D. Roche rappelle ainsi : « La mémoire change de fonction, entraînée par l'audition et la répétition, aidée par les emblèmes mnémotechniques elle devient plus visuelle et plus raisonnée. L'organisation plus rationnelle des manuscrits, les spéculations sur la ponctuation et la structuration en paragraphes correspondant à des unités de sens modifient le sens du travail intellectuel »⁸¹. Mais la mobilisation de tels outils par les étudiants interrogent également le rapport à l'écrit. J.-C. Passeron souligne que « L'écrit n'est pas, n'a jamais été seulement le suivi du texte, décalque linéaire de filets de parole, tronqués mécaniquement par le scripteur pour être déposés au long des lignes, mais aussi et très tôt prise de possession par la vue et interprétation synoptique de l'espace graphique »⁸² : à partir de là est rendue possible la navigation dans le discours, mais également l'agencement des idées, impactant ainsi leur élaboration logique. Cette conception, qui permet de ne plus voir l'écriture « seulement comme un outil de transcription des savoirs mais comme un principe d'élaboration et de constitution de ceux-ci »⁸³ a été en premier lieu développée par J. Goody. Pour lui,

« en termes de développement de la société humaine et donc de potentialité aussi bien que de réalisations humaines, le plus important de ces changements est le passage du langage oral à l'écrit ; il s'agit là d'une mutation qui ne comporte pas seulement en soi de nombreux enchaînements mais qui s'ajoute, plutôt qu'elle ne la remplace, à l'équipement culturel accessible aux membres d'une société, de la même façon que le langage en son temps s'était ajouté au geste. »⁸⁴

Même s'il est dans des travaux plus récents revenu sur l'idée d'un « Grand Partage » entre sociétés « orales » et « écrites »⁸⁵, J. Goody insiste dans ces travaux sur l'idée que la maîtrise de l'écrit joue un rôle primordial dans l'élaboration d'une pensée à travers la mémorisation et l'organisation des idées. De fait l'écriture « transforme nettement et de plusieurs manières la nature même de la pratique du langage »⁸⁶. L'écriture est donc vue comme principe de l'objectivation des savoirs – jusqu'alors incorporés, l'écriture permet de les abstraire et de les codifier. Si elle « permet de communiquer à travers le temps et l'espace et [fournit] à l'homme un procédé de marquage, de mémorisation

81. Daniel ROCHE, "L'intellectuel au travail" in *Annales*, 1982, p. 465-480, p. 476

82. Jean-Claude PASSERON, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, Paris, 1991, p. 180

83. Christine BARRÉ-DE MINIAC, "Savoir lire et écrire dans une société donnée" in *Revue française de linguistique appliquée*, 2003, 8, p. 107-120, p. 111

84. Jack GOODY, *Entre l'oralité et l'écriture*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994, p. 267

85. Jack GOODY, "La littératie, un chantier toujours ouvert" in *Pratiques*, 2006, p. 69-75

86. Jack GOODY, *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979, p. 143

et d'enregistrement »⁸⁷, elle est donc aussi outil de réflexion et de construction de la pensée. J. Goody s'intéresse notamment à la liste qui permet de hiérarchiser, organiser, trier les idées : « Ce qui caractérise la présentation sous forme de liste, c'est que l'information doit en ce cas être traitée autrement que dans la parole normale, autrement aussi que dans ces modes d'écriture qu'à première vue on peut considérer comme plus représentatifs, comme plus proche de la parole »⁸⁸.

La liste, tout comme le tableau, la mise en schéma, sont des outils mobilisés par les étudiants afin de faciliter la mémorisation et l'apprentissage des contenus des textes : ils travaillent ainsi sur l'écrit, par l'écrit. Écriture et lecture sont ainsi liées : le rapport à l'écrit se fait dans la confrontation à un texte écrit et organisé dans l'écrit, mais également dans son réagencement à travers l'écriture par le lecteur, qui prend des notes, souligne, rapproche des passages. Seul un passage par l'écriture rend cela possible :

« Avec l'écrit, je ne suis pas restreint à la situation d'échange en face à face. Je peux analyser l'oeuvre de Lévi-Strauss, par exemple, à distance ; je peux la réexaminer du point de vue de sa logique interne, de l'agencement des idées, et je peux comparer ses affirmations empiriques sur les Kwatkiutl avec celles d'autres observateurs comme Helen Codere, afin d'y trouver confirmation ou contradiction. Pour traduire ces opérations dans un contexte plus expérimental, je peux commenter son argumentation et je peux observer les divergences dans les découvertes empiriques, et dans les deux cas je peux être amené à proposer une nouvelle résolution ou à entreprendre une expérimentation critique. »⁸⁹

Il s'agit là de ce que J. Goody nomme une « technologie de l'intellect », qui n'est pas tant la maîtrise de l'écriture et sa mise en œuvre que « la manière dont l'écriture affecte les opérations cognitives et intellectuelles »⁹⁰. Il faut donc considérer les pratiques de lecture-écriture des étudiants non pas seulement comme réquisits scolaire, mais également comme outils de mise en forme de la pensée et élaboration d'un rapport à l'écriture spécifique.

C'est d'ailleurs en lien avec le travail de J. Goody que se développe le concept de « littératie »⁹¹, qui est mobilisé notamment dans le champ didactique⁹². La littératie, même s'il s'agit d'un terme polysémique et polyvalent⁹³, peut être définie en deux niveaux : la maîtrise de la lecture et de l'écriture et leur compréhension comme véhicule d'information, mais également, de façon plus complexe, les habiletés à manier lecture et écriture dans la réalisation d'opérations plus complexe d'apprentissage et d'élaboration de savoirs. Pour S. Scribner et M. Cole « Literacy is not simply how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use »⁹⁴. Il s'agit donc, avec la littératie, de penser comment se mobilisent des compétences liées à l'écrit, dans la lecture et l'écriture, et comment celles-ci interagissent lorsqu'il s'agit de sélectionner, comprendre, réorganiser des informations. De même pour D. Olson, il est important de penser la lecture en même temps que les pratiques d'écriture qui l'accompagnent pour comprendre « comment le fait d'apprendre à lire et à critiquer les textes a aidé au développement de la pensée critique en général,

87. Jack GOODY, *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979, p. 145

88. idem, p. 150

89. Jack GOODY, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La dispute, Paris, 2007, p. 205-206

90. idem, p. 208

91. Aussi orthographié « littéracie » ou, plus proche de son origine anglo-saxonne, « litéracie ».

92. L'auteur ayant souligné lui-même les liens entre école et écriture.

93. Jacques DAVID, « Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept » in *Le français aujourd'hui*, 2015, p. 9-22 & Christine BARRÉ-DE MINIAC et Catherine BRISAUD, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, 2004

94. Cité dans idem, p. 29

et devrait nous aider à mieux comprendre le développement intellectuel de l'enfant depuis la période préscolaire jusqu'aux plus hauts niveaux de la scolarité »⁹⁵.

Par ailleurs, comme on le voit dans la citation de S. Scibner et M. Cole, il est nécessaire d'appréhender les usages de l'écrit en contexte : toutes les pratiques de lecture-écriture n'ont pas les mêmes motivations, ne demandent pas les mêmes compétences, ne sont pas facilement assimilables par tous. Il s'agit donc en s'attardant sur les pratiques de lecture-écriture des étudiants de CPGE de penser la littératie en contexte : celui du début de la vie étudiante – M-C. Pollet et V. Piette⁹⁶ ont montré comment les étudiants devaient apprendre à citer, reformuler, réagencer des idées provenant de textes et qu'ils ne le font pas tous avec aisance. On est ici dans un cursus où la place du texte est centrale, avec des individus familiarisés à leur maniement. Les compétences dont il est question ici ne s'élaborent cependant pas uniquement après le baccalauréat, puisque B. Bautier et E. Rochex situent au début du lycée le moment où

« les activités d'écriture constituent un usage du langage central [...] dans la constitution et la mise en forme scolaire des savoirs, dans la construction de l'élève comme lycéen, de son rapport – épistémique et identitaire – au savoir, dans la façon dont il va être lui-même producteur de discours et de connaissances. »⁹⁷

Par ailleurs, l'école elle-même est indissociable de l'écrit, comme le font remarquer B. Lahire, D. Thin et G. Vincent, puisque c'est l'un des éléments qui définissent la « forme scolaire »⁹⁸. Plus spécifiquement, l'école, et surtout le secondaire, chercherait à faire acquérir une « littéracie humaniste » qui « suppose une maîtrise satisfaisante de l'usage de l'écrit, d'en dominer les enjeux littéraires, les référents culturels, et non seulement fonctionnels ; elle permet de construire un rapport au monde, aux savoirs, aux ressources écrites qui favorise l'élaboration et le transfert de connaissances de niveau cognitif élevé, autant de facteurs qui jouent un rôle déterminant dans la réussite scolaire »⁹⁹. Exigeant un rapport spécifique au texte et s'appuyant sur le maniement et la mise en relation d'écrits, cette littératie – que, de par leur filière, les étudiants de CPGE littéraires approfondissent – fait appel à des compétences, notamment socio-culturelles, qui ne sont pas partagées par tous les élèves, faisant appel à une vision de la culture écrite qui est celle de la culture dominante. Dans le cas qui nous intéresse, on a à faire à des étudiants qui, on l'a vu, ont déjà construit un certain nombre de dispositions face à la culture écrite¹⁰⁰ : il s'agit là de voir quels outils concrets, et qui font appel à l'écriture, ils mettent en place pour leurs nouveaux apprentissages.

Lire, c'est faire des fiches

Les fiches sont l'un des outils de travail les plus fréquemment mobilisés, et concernent toutes ou presque les matières : les plus « fichées » sont l'histoire, les lettres (en théorie mais également pour les œuvres) et la philosophie, mais les langues le sont aussi occasionnellement (avec des fiches de chapitres de grammaires par exemple). Les supports les plus fichés sont les livres – en intégralité, mais plus souvent certains chapitres, on l'a vu – mais les cours en sont eux aussi l'objet : ficher un cours est alors une technique de révision et de « mise en ordre » des propos de l'enseignant afin de le rendre plus maniable.

95. David OLSON, *L'univers de l'écrit*, Retz, Paris, 1998, p. 88

96. Marie-Christine POLLET et Valérie PIETTE, « Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? » in *Spirales, revue de recherches en éducation*, 2002, num. 29

97. Élisabeth BAUTIER et Jean-Yves ROCHEX, *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens" : démocratisation ou massification ?*, Armand Colin, Paris, 1998

98. Bernard LAHIRE et al., « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles (Lahire Bernard, Thin Daniel et Vincent Guy dir.)* Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1994, p. 11-48

99. Marie-France ROSSIGNOL, « Accompagner l'entrée en « littéracie humaniste » du collège au lycée » in *Le français aujourd'hui*, 2015, p. 73-84, p. 77

100. Voir partie II

« J'avais aussi.... des cours que je mettais dans des fiches plastiques et que j'accrochais dans la salle de bain et que je relisais... ouais bon on le fait beaucoup, ça va. Mais ça s'ajoute à tout le reste. Du coup je faisais ça... J'avais les cours, je les fichais.... Je me rappelle plus à quel moment... ben en fait c'est ça que je faisais avant de me coucher! »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

« Ouais parce que moi ce que j'essaie de faire dans mes cours c'est de les rendre ergonomiques, que ce soit facile! De perdre moins de temps à la révision en fait, que ce soit agréable à réviser, et que ça économise du papier aussi, parce que souvent les cours... Souvent, les grands I, les grands II je faisais une page, parce que souvent les grands I ils font huit pages quoi, donc tu mets tout le cours derrière, trente-six pages de cours putain! Alors que quand tu fais, "ah huit pages" [ton soulagé]! Après tu pioches... Je trouve que c'est plus motivant. c'est pas grand-chose mais... je trouve que c'est important de faire ça. »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Les fiches sont ainsi un outil central dans le travail des étudiants des CPGE littéraires, d'autant plus qu'elles ont deux usages à deux moments différents, tous les deux liés à la lecture : elles permettent, dans un premier temps, de synthétiser le propos d'un article, d'un chapitre ou d'un ouvrage, en remplissant également un rôle d'aide à la compréhension de ce qui est lu et en permettant de retenir des contenus, et dans un deuxième temps, elles deviennent support de lecture lors d'une révision ou de la construction d'un travail donné (dissertation notamment).

Faire une fiche en parallèle d'une lecture permet donc de comprendre ce qu'on est en train de lire :

« Donc pour le fichage au niveau méthodologique, ... En somme je commençais par surligner les trucs importants, au crayon, quand c'était vraiment compliqué je m'arrêtais tous les paragraphes, les chapitres, les sections, pour résumer l'idée, pour trouver l'idée phrase. Quand c'était vraiment très compliqué, je récrivais la phrase, remplaçais tous les mots inutiles et je remplaçais le compliqué par des mots plus simples. C'était presque des maths pour déchiffrer des phrases de français j'en venais à des espèces de théorèmes mathématiques pour comprendre le truc. Donc voilà. Je m'arrêtais régulièrement dans la lecture pour résumer les idées phares. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

« [>Question] : C'était demandé [de lire des œuvres en Philosophie] ?

[>Réponse] : Ben, c'était demandé, on avait la métaphysique au programme, donc c'était un peu demandé quand même (rires)! J'ai lu Descartes, *Les méditations*... Un petit peu de la *Somme théologique* de Thomas D'Aquin. Mh.... quoi d'autre... Voilà.

[>Question] : Et là tu fichais pour mieux comprendre ou...

[>Réponse] : Pour retenir! Et aussi pour comprendre, des fois ça clarifiait vraiment quand on a des flèches, on se dit, "ça égal ça", donc aussi pour comprendre (rires). »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

Les fiches sont ensuite un moyen de retenir, d'apprendre ce qui est lu au moment où on lit : la lecture sans prise de notes est exclue au profit d'une lecture qui se doit d'être rentable.

« [>Question] : Et tu as trouvé que ça jouait sur ta façon de lire ?

[>Réponse] : Ouais, ouais, ouais. Encore en terme d'efficacité. Plus l'année file, plus on se dit faut vraiment... parce qu'au début de l'année on lit plus des ouvrages comme je te disais *in extenso* et après on commence à lire un peu en diagonale et essayer de tirer le meilleur parti de ces lectures. Mais vraiment en pensant à ce qu'on va vraiment pouvoir en faire. C'est-à-dire que je vais pas commencer à ficher un livre si je vais pas pouvoir faire un travail d'apprentissage et apprendre tel ou tel fait, là je dois vraiment sélectionner des faits marquants qui me marquent d'emblée, sans que j'aie besoin de relire mes notes et d'apprendre quoi. Le travail d'apprentissage je le fais en fichant. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

Mais les notes prises peuvent aussi être réutilisées ensuite – à la place du texte original – comme outils de révision ou comme sources de citation ou d'idées pour des travaux ultérieurs : leur relecture (et parfois leur re-fichage, Emmanuelle parle ainsi de « fiches de fiches ») permet d'accéder à un contenu déjà sélectionné sans avoir à aller le chercher à la source :

« Et... les romans c'est dur à ficher, mais tout ce qu'est bouquins de philo, d'histoire, bouquins de critique, dès que je vais les lire même si c'est pas obligatoire, même si on m'en a parlé, je vais les ficher, on sait jamais ça peut resservir ! C'est plus facile de relire la fiche que de relire l'intégralité du bouquin. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Toutefois, tout ne se « fiche » pas : dans les discours des enquêtés se dessinent des catégorisations entre ouvrages sur lesquels il est pertinent de faire ce travail et ouvrages pour lesquels celui-ci se révèle inutile. Ainsi, Coralie¹⁰¹ juge a posteriori qu'il était « absurde » de ficher *La Poétique* d'Aristote et « idiot » de ficher *Le démon de la théorie* de Compagnon, ce dernier étant « déjà un manuel très succinct, c'est déjà des fiches ». Les « manuels » plus généralistes sont effectivement moins souvent fichés : apportant déjà un matériau synthétique et hiérarchisé (grands titres, phrases en gras...), aussi souvent perçu comme plus simple à comprendre en première lecture, ils ne demandent pas le même travail que des ouvrages plus précis et plus complexes.

« Euh... oui, en fait, ces livres là (manuels) plus le genre de livres que je vais lire dans le métro pour imprimer des trucs un peu ... un peu inconsciemment pour me remettre des choses en tête ; alors que les livres plus précis je vais les ficher, faire un travail de fond plus dessus... Ce genre de livres (manuels) c'est plus pour remettre une petite couche... Et par exemple pour ce qui est des chronologies, ça permet de se redonner une vision un peu globale des choses. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

Chacun ses fiches ?

Par ailleurs, tous ne fichent pas de la même façon : revient ainsi souvent l'idée que chacun a sa propre méthode de fichage (et plus généralement, que chacun construit ses propres méthodes de travail, j'y reviendrai). Les façons de construire une fiche vont varier selon l'approche du texte et de ce que l'étudiant va considérer comme essentiel ou non dans la lecture : est-il plus utile de comprendre un raisonnement global ou d'avoir isolé quelques citations ? faut-il paraphraser le texte ou tenter d'y adjoindre sa propre interprétation ? Certains vont tenter d'avoir une vision « globale » du texte sur lequel ils sont en train de travailler :

101. Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

« Et pour ce qui est plus critique... je le fais un peu différemment, euh ... en gros je sélectionne déjà les chapitres qui m'intéressent parce que la par exemple, j'ai pris des trucs de philo ...mais y a pas tout le bouquin qui concerne ce que j'ai à faire donc je sélectionne les chapitres, et ensuite je fais une fiche par thème en lisant d'abord chaque paragraphe puis je fais un p'tit résumé de chaque paragraphe. Mais j'essaie de visualiser ce que j'ai en tête, donc ce qui est intéressant et ce que j'ai compris avant de le noter pour essayer de voir un peu globalement ce qu'y a à retenir. Sinon je trouve que... l'année dernière je faisais pas forcément comme ça, je notais plus au fur et à mesure et je trouve que c'est moins utile, efficace, on se répète... moins efficace quoi. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

Quand d'autres se concentrent plutôt un travail beaucoup plus localisé :

« J'avais mon livre, j'avais mon crayon gris, je faisais des traits à côté de ce que j'allais devoir ficher, et ensuite je finissais le livre, et après je reprenais le livre avec les petits traits, depuis le début et je fichais sur mes fiches Bristol. [...]

[>Question] : Et la table des matières ?

[>Réponse] : Ben en fait ce qu'est bizarre c'est que c'était vraiment pas une... lecture... globale où je me disais quelle est l'articulation générale du bouquin... Parce que maintenant je fais plus que ça, je regarde la table des matières. C'était plutôt, faut que y'ait des choses sur ma fiche pour que je puisse les réutiliser, et que ce soit des citations, mais elles étaient totalement isolées de leur contexte.. en fait quand j'apprenais j'apprenais pas les titres, du coup j'avais pas du tout l'articulation, et c'était vraiment une lecture de détail mais pas du tout articulée à rien du tout. Plus qu'une lecture de dynamique globale quoi. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Les étudiants issus des milieux les plus modestes semblent à ce niveau avoir plus de difficultés, comme on le voit ici avec Océane, à articuler une vision d'ensemble d'un travail et usage beaucoup plus localisé du texte. Toutefois, le bon niveau scolaire de tous les enquêtés vient nuancer ces différences et comprendre rapidement que l'attente des enseignants ne se trouve pas dans la multiplication des citations (ce que les étudiants de l'université ont du mal à appréhender¹⁰²).

Mais l'objectif à atteindre avec le fichage n'est pas la seule raison mobilisée par les enquêtés pour justifier leurs façons de faire : ils les rattachent également à leurs caractéristiques personnelles (avoir tel ou tel type de mémoire, « visuelle » par exemple) ou à leur « préférence ».

« Bon ça dépend vraiment des gens, en plus avec le partage de fiches on se rend compte qu'on a pas du tout la même méthode de lecture que les autres. Y'en a qui vont mettre que des citations du bouquin et se dire c'est bon j'ai fait ma fiche, voilà j'ai compris le bouquin je donne juste les points essentiels. Et y'en a qui vont vraiment chercher à le décortiquer. Moi j'aime bien... pas refaire le plan mais essayer de remettre le plan dans ma tête et essayer de voir où ils peuvent aller, essayer de faire un truc un peu différent du bouquin pour pas non plus faire du copier-coller tout bête quoi. »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

102. Marie-Christine POLLET et Valérie PIETTE, "Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ?" in *Spirales, revue de recherches en éducation*, 2002, num. 29

« Je recopiais toujours les titres, les sous titres, et après ... en fait je prends des notes d'une manière très visuelle. Des points, des flèches.... j'aime pas les couleurs donc tout est en noir (rires)! C'est très ordonné. Et je fais des phrases aussi sinon j'arrive pas à me relire. »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHES)

La définition de ce que doit être une fiche et de comment elle doit être construite ne fait donc pas l'unanimité ; au contraire, le travail de fichage est plutôt vu comment quelque chose d'individuel, qui échappe à une codification trop précise dont il n'est pas fait un enseignement systématique :

« Ils nous disent pas vraiment de méthode pour ficher mais après je pense qu'on va pas non plus... ça dépend des gens quoi. J'ai pris un livre et je me suis dit qu'il fallait que je le fiche donc j'ai commencé à noter quoi.

[>Question] : Ça t'a pas posé de problème ?

[>Réponse] : Non pas spécialement. Après c'est ma méthode à moi. Moi je me comprends mais c'est pas pour ça que c'est clair pour les autres. »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

Paradoxalement, les fiches circulent beaucoup entre les étudiants d'une même classe (voire au-delà de la limite de la classe : entre lycées, entre amis en CPGE...) – c'est d'ailleurs lorsque ils lisent d'autres fiches que les étudiants s'aperçoivent qu'il y a différentes façons d'approcher les textes et leurs contenus.

Échanges de fiches : entre solidarité et concurrence

Nous avons évoqué au chapitre précédent les nouvelles sociabilités, dans lesquelles la lecture occupe une part, nouées par les étudiants des CPGE littéraires lorsqu'ils entrent en prépa. Le travail et la collaboration dans le travail occupe une part non négligeable de ces sociabilités – permettant de nuancer l'idée reçue de la classe préparatoire comme lieu impitoyable du travail individuel et de la compétition. Si les systèmes d'échange de fiches ne se passent pas toujours bien (« je trouve ça un peu dur de s'organiser. Parce que bon y'en a jamais qui travaillent au même rythme... » Léa), les étudiants voient cela comme un bon moyen d'accumuler plus de textes sans en avoir un usage « de première main » et donc à les lire. Les groupes d'amis peuvent préexister aux groupes de travail (on ne s'échange des fiches, on ne partage un livre à ficher qu'entre personnes de confiance) ou, surtout en première année, être à l'origine de la formation d'affinités :

« Et puis comme notre prof d'hypokhâgne nous faisait lire beaucoup de bibliographie théorique, au bout d'un moment on a compris le truc... Et puis la tonne de fiches qu'on avait, c'était infernal. C'est comme ça qu'on s'est fait des amis, parce qu'on pouvait pas faire tout seul, c'était impossible. »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Si la plupart des sociabilités autour des fiches se font au sein du groupe classe, elles le dépassent parfois, les khâgneux de différents établissements formant alors une communauté de lecteurs concrètement liée par des échanges lectoraux qui ressemblent à des marchés où l'on obtient une fiche contre une autre fiche. Les échanges non réciproques sont d'ailleurs assez mal vus – une enquêtée raconte ainsi que le mot de passe d'un blog a priori réservé aux étudiants d'Henri IV avait « fuité » et que d'autres étudiants, d'une autre classe et d'autres établissements, s'y

servaient en fiches et notes de cours, ce qui avait abouti à la fermeture et l'arrêt du partage des fiches. Les étudiants qui mobilisent le plus des réseaux extérieurs à leur classe sont souvent ceux des lycées « A » ou « B », qui semblent donc bénéficier d'un capital social plus étendu – les enquêtés soulignant alors plus l'idée d'une solidarité que d'une compétition (qu'ils peuvent toutefois reconnaître ailleurs) :

« C'est vrai qu'on a beaucoup fait ça, on divisait tous les livres et même parfois on faisait des fiches inter lycées, comme on a maintenant un réseau qui est assez étendu, on faisait des fiches qui allaient dans d'autres lycées. Y'avait vraiment pas de compétition quelconque autour des fiches. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

L'objectif est ici de gagner du temps – et suppose en échange d'en faire gagner aux autres également : cette organisation suppose, outre l'insertion dans un réseau, la capacité à extraire des connaissances d'un support déjà synthétisé par quelqu'un d'autre, et donc une certaine capacité d'adaptations à des modes de réflexions (mais aussi de rédaction et de codification) divers. Elle suggère ainsi la possibilité pour l'étudiant d'élargir « ses » méthodes de travail (ce qu'il sélectionne d'habitude, la façon dont il prend en note...) à l'appropriation d'un support produit par un de ses pairs, en allant au-delà d'obstacles formels (ce n'est pas sa méthode habituelle, l'écriture est difficilement déchiffrable) pour réussir à récupérer de ces travaux un contenu spécifique. Les fiches ne sont pas « standardisées », dans le sens où chacun fait, si l'on veut, sa propre cuisine : les partager implique donc de tenter de les rendre lisibles pour les autres, mais surtout, de réussir à faire sien le travail de quelqu'un d'autre de telle sorte qu'il soit par la suite réutilisable.

Annotations et codes couleurs

Les étudiants développent d'autres outils que les fiches pour travailler sur leurs lectures. Ils peuvent par exemple prendre des notes moins structurées (sans porter particulièrement attention à la structure de l'ouvrage, sur des feuilles de brouillon, non rédigées...); les usages faits de ces notes sont proches de ceux des fiches, bien que plus axés sur la compréhension immédiate du texte et une tentative d'en retenir des éléments clés sur le moment que sur la production d'un nouveau support de lecture plus synthétisé. Ces notes peuvent également être prises pour servir à court terme : Chloé¹⁰³ ne fait pas de « fiches » pour les dissertations mais prend des notes rapides sur les ouvrages, afin de pouvoir intégrer ces notes à un plan puis à sa rédaction. Ce système de prises de notes rapides est également utilisé pour extraire des citations d'un texte (« sortir des citations », Salimata¹⁰⁴), souvent en rapport avec une problématique précise (un sujet de dissertation par exemple).

L'annotation des textes est aussi largement utilisée : mots clés dans les marges, petits signes (croix, traits) qui permettent de repérer les passages estimés importants, surlignements et soulignements sont autant de techniques utilisées pour faire ressortir du texte ce qui peut être utile. Là encore, ces pratiques visent à une meilleure compréhension du texte, mais aussi à sa remémoration :

« Je souligne beaucoup mais en fait je ne regarde jamais c'est juste une façon... En fait tu sais c'est marrant, mais je lis une phrase, je me dis "ah cette phrase est intéressante je vais la souligner" et du coup, tu vois, en la soulignant je la relis mais beaucoup plus lentement mais parce que je suis dans le métro faut que je souligne lentement

103. Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

104. Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

comme ça pour que ça soit pas trop dégueulasse (rires) et du coup en fait ça me permet de vraiment la retenir! »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Ainsi qu'à sa relecture ultérieure : l'avoir annoté ou y avoir ajouté un code couleur permet aux étudiants de s'orienter plus facilement et de retourner directement à ce qui les y intéresse :

« Et.. ben c'est... Donc oui, on fait des fiches... On est censés faire des fiches, mais moi c'est mes stabilos, je surligne avec des couleurs différentes les trucs différents, à même le bouquin ou quand j'ai des vrais cours, sur le cours.

[>Question] : Et ça surligner sur les bouquins, c'était quelque chose qui est facile à faire... tu sais des fois...

[>Réponse] : Ben en fait ce que je fais c'est que je lis une première fois un chapitre pour m'en imprégner et après je le relis, et je surligne tout ce qui m'a semblé vraiment... indispensable. D'une couleur. Les chiffres et les dates d'une autre. Les personnalités très importantes, ou moins, d'une autre. Et après, tout ce qui est complémentaire, les petites anecdotes qui peuvent permettre de s'illustrer en disserte... d'une autre couleur.

[>Question] : Tu t'es fait ton code..

[>Réponse] : Ouais j'ai un p'tit code couleur en fait. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

« [>Question] : Et toi tu en fais [des fiches] ?

[>Réponse] : (rires) très rarement... je trouve ça vraiment une corvée mais....après je... fais surtout des brouillons, des trucs comme ça mais des fiches de lecture pas vraiment. Mais euh pff.. C'est vraiment très désordonné, j'ai pas vraiment de méthode...

[>Question] : Tu lis le livre, tu prends des citations ?

[>Réponse] : Oui c'est ça et j'écris sur le livre, aussi beaucoup, je les souligne, je les écris, tout ça. »

Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

Ce type de lecture « crayon à la main » est justement ce que les enquêtés distinguent de la « lecture » telle qu'ils l'entendent habituellement. Elle devient pourtant pour certains un réflexe qui dépasse le cadre de la lecture pour le travail, j'y reviendrai¹⁰⁵ :

« Bon après ce que j'ai constaté c'est que l'habitude prise en prépa reste, parce que même dans les bouquins que je lis pour le plaisir y'a des passages que je retiens, que je souligne quand même, parce que... ça me marque et je les garde après. Donc l'habitude qu'on prend finalement pour travailler, reste ancrée pour le plaisir. Enfin, pour moi ça fait ça...

[>Question] : Au final tu lisais toujours un peu avec un crayon à la main...

[>Réponse] : Ouais, avec des idées après, tu sais, tiens ça je pourrais le caser là, et ça... Inconsciemment ça revient tout le temps... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Toutes ces méthodes de lecture-écriture ne sont pas exclusives : la grande majorité des enquêtés les cumulent, soit par choix, soit parce qu'ils y sont obligés (si, par exemple, ils participent à un système d'échange de fiches). Les techniques d'écritures directement sur le texte ou sur un support en parallèle constitue l'essentiel du travail

105. Voir chapitre 9, partie III

sur les textes des enquêtés : ils les développent souvent parce qu'ils estiment qu'une lecture sans pratique d'écriture est une lecture inefficace, de laquelle on ne retient rien. C'est ici une idée de la lecture travail liée à la graphie qui s'impose :

« J'étais à ma table avec mes bouquins, je faisais des fiches... je faisais ça... LIRE seulement c'était pas... ça marchait pas. Non pas que faire des fiches marchait non plus extraordinairement mais bon au moins j'avais l'impression de faire quelque chose quoi (rires)! Donc je travaillais beaucoup comme en écrivant... Mais seulement lire c'était pas possible... »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

Même pour ceux – plus rares¹⁰⁶ – qui disent favoriser le travail de lecture plutôt que celui d'écriture (c'est-à-dire, ceux qui ne font pas de fiches ou ne prennent pas de notes à côté), la lecture s'accompagne d'annotations diverses :

« J'arrive pas à retenir en écrivant, moi c'est surtout en relisant, donc ouais.. Souligner pas mal, surligner... »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

« Ben là encore moi j'ai une méthode de travail qui est plus de lecture. Je vais pas te jouer la carte de l'hyper mnésique qui retient tout ce qu'elle lit mais j'ai tendance

106. 10 enquêtés (issus de tous les lycées et tous les milieux : Lauriane, Chloé, Aliénor, Constance, Nahui, Lamia, Chloé, Aude, Guillaume, Mélanie, Yohan) disent ainsi pas faire ou peu faire de fiches (par exemple seulement lorsqu'ils y sont forcés, par un enseignant ou dans un groupe), mais pratiquent l'annotation sur les livres ou les prises de notes moins systématiques en parallèle. De fait, le seul à ne pas parler d'une technique de lecture mettant en jeu une pratique d'écriture est Yohan, dont le discours marque un certain refus de jouer le jeu du « scolaire » qui vient lui gâcher le plaisir de la lecture.

« [**>Question**] : Et comment ça se passe la lecture à contre cœur ?

[**>Réponse**] : En général ; contrairement à des livres qui me font plaisir, un livre que je n'aime pas lire généralement j'aménage des horaires, je me dis "de cette heure à cette heure-là je vais lire ça et il faut pas que je dévie mon attention", un peu comme quand je rédige une dissertation d'histoire et que ça me fait chier. Mais... Disons que je fais à intervalle régulier, que je me force, que vraiment, je reste mes yeux plaqués sur les lignes, que je me force à comprendre... Mais c'est complètement artificiel. Et... Disons, au vu de ma nature un peu explosive, faire quelque chose qui me plaît pas c'est une torture, vraiment une torture. Alors quand je peux y échapper aux pensums, j'y échappe. C'est probablement pour ça que je suis pas forcément dans une optique de concours, parce que ça demande trop de docilité. »

Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

Il ne prend pas non plus beaucoup de notes pendant ses cours (définissant sa mémoire comme plutôt auditive).

« [**>Question**] : Et quand tu lis ces bouquins là, tu prends des notes ?

[**>Réponse**] : Non, j'ai essayé, ça me gêne complètement la lecture.

[**>Question**] : Et quand c'est des œuvres littéraires ?

[**>Réponse**] : Non, certainement pas. D'ailleurs c'est mon... je suis pas du tout preneur de notes. En cours de philo je prends pas de notes. Ça m'arrive de dessiner, de faire des dessins. De faire des formes aussi, parce que des fois, tel truc qu'il a dit a telle forme dans mon esprit alors je le dessine. Bon après en le revoyant je me dis pas "tiens ça voulait dire telle idée". Disons que j'ai l'oreille qui est beaucoup plus reliée au cerveau que la main, donc en écoutant les profs, surtout quand ils sont intéressants, d'ailleurs que quand ils sont intéressants, pour moi une matière est entièrement, absolument déterminée par un prof, c'est clair et net ! Ben voilà, par exemple pour l'histoire, je pouvais pas lire Albertini, Lejeune, c'était pas possible. Y'en, a qui sont allés à Beaubourg, qui ont passé des journées entières à lire des pages comme ça et à résumer résumer... d'ailleurs j'ai fait ça, pendant un après-midi entier, c'est une torture, c'est le pilori, abominable, y'a rien de pire. Alors le prof est extraordinaire, j'adore aller en cours d'histoire même si l'histoire en soi c'est une matière qui m'intéresse pas beaucoup. Mais alors lui, c'est un conteur, l'histoire c'est un roman, et il le raconte avec un humour incroyable et on est tout le temps mort de rire... »

Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

à soi prendre des notes, en fait plus sur le bouquin en lui-même, alors pour les bouquins de bibliothèque ça pose problème, cela étant dit j'ai la chance d'avoir une bibliothèque assez conséquente chez moi, et comme je te disais on a peu d'ouvrage donc *La métaphysique* d'Aristote ou de Descartes je les avais. Du coup je prenais plutôt des notes, surligneur... moi c'est plutôt sur le bouquin vraiment. Je suis pas très branchée fiches, contrairement à mes copines qui passent leur vie à ficher, moi je ne fiche jamais. Ce qui les rend folles et les énerve profondément, mais moi ça me saoule de ficher, et j'apprends pas forcément mieux en fichant, à part pour l'histoire, mais là encore je me la joue un peu profiteuse du système, on a un site, y'a beaucoup de fiches mises dessus, c'est vrai que j'ai fait ma part du travail et je travaille aussi sur les fiches des autres, mais dans les autres matières je suis pas branchée fiches. Moi c'est pas trop mon truc, je vais peut-être le payer (rires). »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

« je prends rarement des notes sur un bouquin, j'avoue. Enfin je prends rarement de notes, je fais rarement des fiches parce que j'aime pas ça. Donc... ... Ca dépendait des livres. Ouais, j'aime bien stabiloter mais sinon je lisais. »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

Relectures

Outre ces pratiques de lecture-écriture, les enquêtés font parfois état de relectures, ponctuellement pour comprendre un passage plus difficile, mais aussi plus largement de relectures de fiches ou des cours, voire d'œuvres (essentiellement les œuvres au programme en Français).

L'apprentissage par cœur de certaines citations – sans passer par leur consignation par écrit, donc – est également pratiqué par un petit nombre d'enquêtés : Aude¹⁰⁷, qui n'aime pas faire de fiches « compte sur [sa] mémoire » et « essaie de retenir », Amandine¹⁰⁸ prend quelques notes mais s'appuie également sur sa capacité à retenir ce qu'elle lit : « Ca m'est arrivé de mettre des annotations dans la marge parfois... Ca m'est arrivé de glisser des post-its. Et sinon le reste c'était uniquement dans ma mémoire.. Apprendre limite une phrase, deux phrases par cœur. ». De même, Lauriane¹⁰⁹ qui fait « très peu » de fiches essaie de se baser sur ce qu'elle retient du texte : « en fait j'ai une assez bonne mémoire, du coup je lis... c'est un problème parce que du coup des fois ce que je cite peut être imprécis ». Cette pratique non ou peu accompagnée d'écrit est rare pour les lectures d'œuvres ou d'ouvrages théoriques : le par cœur est plutôt réservé à l'apprentissage de vocabulaire (listes en langues modernes et anciennes) ou de déclinaisons ou conjugaisons.

Enfin, pour trois enquêtées plus spécifiquement, aux pratiques d'écriture et d'annotation viennent se joindre des pratiques plus orales – rappelant que le travail intellectuel, s'il passe effectivement beaucoup par l'écrit, ne se dispense pas totalement de l'oralité : s'enregistrer en train de lire ou parler de ce qu'on a lu¹¹⁰ permettent de mieux retenir.

« En fait faut que j'entende et qu'après je relise... Genre pour réviser je m'enregistrais, des trucs comme ça. »

Lucie, 19 ans, lycée B (un an), M. : ingénieure informaticienne, P. : idem ; Étudiante (animation)

107. Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

108. Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

109. Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

110. Les enquêtés rapportent peu de situations où ils ont parlé de leurs lectures pour mieux les comprendre ou les retenir avec d'autres étudiants.

« Je me souviens que...des fois je m'enregistrais en train de lire mon cours »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

Constance, qui fait une formation intensive de théâtre en parallèle de sa CPGE et prend peu de notes sur ses lectures (elle travaille essentiellement dans le métro), en parle à ses petits frères :

« sinon aussi ce que je fais beaucoup pour m'en souvenir c'est je lis un bouquin et après j'en parle à mes parents et à mes petits frères de trois et cinq ans qui n'y comprennent absolument rien mais ils sont très bon public et du coup pour les endormir ça marche vachement bien, je leur parle de Kant ils sont à fond, et du coup en fait ça te permet de l'avoir en bouche et en tête quoi. Mais non je fais pas de fiches. Je fais des fiches dans aucune matière. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Les pratiques de lecture travail sont donc avant tout des pratiques de lecture-écriture : mise en fiches, prise de notes, annotations sur les textes sont autant d'outils mis en place par les étudiants de CPGE pour que leurs lectures puissent être réinvesties par la suite. La littératie de ces étudiants se base sur l'idée principale qu'il n'y a pas de temps à perdre : toute lecture doit pouvoir être stockée, mais aussi réinvestie dans des travaux ultérieurs ou permettre la compréhension d'un aspect du savoir qu'il s'agit de maîtriser. Les pratiques de reformulation, réorganisation, annotation du texte participent par ailleurs de l'élaboration d'une pensée logique : on s'approprie le texte d'autrui pour en faire soi-même un autre texte, que celui-ci reste virtuel ou qu'il s'effectue dans l'écriture d'une dissertation ou d'une nouvelle fiche.

Tous les enquêtés sont à même de parler de leur méthode de travail sur les livres – et pour presque tous, une méthode qui implique une pratique de l'écrit – qui apparaît à la fois comme une pratique commune (les généralisations sur ce qu'est ou n'est pas la lecture en prépa, sur ce qu'on dit de ce travail, etc., en soulignent la banalité) et comme une construction personnelle. Celle-ci est décrite comme se basant sur les préférences personnelles ou le fonctionnement individuel, laissant à chacun le soin de trouver ce qui est le mieux, le plus efficace, pour lui. Cela pose l'idée – renforcée par le peu d'enseignement de la méthode de travail sur les livres, j'y reviendrai – d'un travail intellectuel qui ne « s'explique » pas, dont il s'agit de trouver soi-même les voies de réalisations. Pour autant, la mise en place de méthodes de travail semble dépendre également beaucoup des disciplines – voire des enseignants : les façons de lire, si elles sont perçues par les enquêtés comme le fruit d'une élaboration individuelle, sont construites en fonction des savoirs à acquérir. Pour saisir plus en détail comment celles-ci s'organisent, il s'agit maintenant de s'attarder sur l'utilisation de la lecture dans trois disciplines particulières.

III TRAVAILLER SUR LES LECTURES : VARIATIONS DISCIPLINAIRES

La lecture occupe donc une place centrale dans le travail et dans les apprentissages des étudiants des CPGE littéraires, et l'étude des pratiques de lecture révèle qu'il s'agit d'un rapport à l'écrit qui met en jeu des compétences spécifiques, notamment celle de l'écrit. Toutefois, la lecture n'a pas le même statut, ni les mêmes fonctions, ni le même usage dans toutes les disciplines. Il s'agit ici de voir comment varie le rapport aux textes – et à quels types de textes – dans trois disciplines : le Français, l'Histoire et les Langues Anciennes.

1 Le Français : littérature et critiques littéraires, des lectures à construire en cohérence

La première, le Français, occupe une place prépondérante dans les lectures : avec 150 titres différents (la Philosophie vient ensuite, avec 49 titres), c'est la discipline pour laquelle les enquêtés parlent le plus de leurs lectures, mais aussi le plus spontanément, puisque c'est aux lectures de littérature faites dans le cadre de ce cours qu'ils pensent d'abord. Et effectivement, les titres de littérature représentent 122 de ces 150 titres, le reste étant constitué essentiellement d'œuvres théoriques et critiques : les lectures pour ce cours sont ainsi distinguées en deux catégories.

Littérature

Les lectures littéraires qu'ils ont faites sont par ailleurs d'autant plus mémorables que les cours se basent parfois sur la lecture suivie d'un nombre d'œuvres restreint, en khâgne bien entendu puisque une majorité d'enquêtés ont connu l'épreuve sur programme, mais également en hypokhâgne où l'on « fait », on « travaille » *La Chartreuse de Parme*, *Manon Lescault* ou *Les Fleurs du Mal*.

Ces lectures n'échappent pas aux façons de lire énoncées plus haut : la lecture par extraits (choisis par l'enseignant, dans une anthologie ou directement lus dans l'œuvre), ou la lecture non terminée, représente une part importante du travail, plus importante selon certains enquêtés que la lecture d'œuvres in extenso :

« Sinon j'ai pas lu tant de romans que ça entièrement. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

« Alors en fait il nous a pas demandé de lire tant de livres que ça en entier, en général on avait des extraits. »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

Cette lecture par extrait est encouragée par les enseignants, comme un moyen de « se faire une idée » d'un livre, de pouvoir accumuler des exemples à réutiliser en dissertation – ce que les étudiants n'apprécient pas toujours, cette façon de lire allant à l'encontre de leur vision de ce qu'est la lecture :

« Bon en même temps ça m'est déjà arrivé de pas finir parce que bon.. après c'est une question de temps aussi etc. Mais non en général j'essaie le vraiment les lire... Même si en général le prof nous conseille de juste lire deux trois pages d'un livre juste pour avoir une idée et c'est vrai que ça j'ai énormément de mal à le faire parce que, je sais pas, moi j'ai du mal à le faire, mais non, j'essaie de le lire en entier mais du coup je lis pas énormément de romans. »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

« Pas par manque d'envie, plutôt par manque de passion, par flemme et par manque de temps. Donc oui ça m'est arrivé de pas lire jusqu'au bout. J'essayais dans la mesure du possible de les lire jusqu'au bout, si je sentais que c'était pas possible, j'abandonnais, je lisais en diagonale. Je sais pas si t'as lu le livre, *Comment parler des livres qu'on a jamais lus*, j'adoptais un peu la technique proposée. Si je sentais que j'allais pas finir je lisais en diagonale. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Pour Martial, qui rejoint ce que dit ici Agathe, cette façon de lire les livres permet d'en parler sans les avoir lu en intégralité, renforçant l'idée d'une culture littéraire générale se basant sur des références communes qui font davantage appel à la connaissance de grands traits caractéristiques de l'œuvres ou d'extraits perçus comme représentatifs qu'à une lecture *in extenso* :

« [>Question] : Et les profs, eux ils vous incitaient à lire en entier ou au contraire ...

[>Réponse] : Non, c'était vraiment très.... J'ai trouvé ça insupportable d'ailleurs, d'abord c'était très implicite sur le fait qu'on était déjà censés connaître les romans des grands noms de la littérature française, ça ça m'agaçait beaucoup, je connaissais les noms mais j'avais jamais rien lu. Alors que ceux qui avaient fait leur lycée dans les grands lycées parisiens ils avaient lu tout ça. Et donc [...] ils présupposaient qu'on avait lu tout ça, donc soit on considère que c'est une incitation à les lire soit on considère que c'est une incitation à aller lire des extraits pour faire croire qu'on les a lu. Et puis la manière aussi de parler des textes, je trouve que ça poussait pas à lire les textes en entier. C'était beaucoup sur quelques formules, beaucoup d'implicite. Y'avait peu d'analyse sur les romans en entier, c'est un peu vague ce que je dis mais... Je sais pas, quelques épisodes de *La Chartreuse de Parme*, des choses comme ça. Ils y faisaient référence comme "ah souvenez-vous, cet épisode fameux de tatatata", mais sans aucune réflexion... »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

Au-delà de l'existence de prérequis que nous avons déjà abordée au chapitre précédent¹¹¹, on voit là comment la classe préparatoire propose dans une certaine mesure un rapport à la connaissance spécifique où il s'agit plutôt de pouvoir donner l'impression de maîtriser un sujet que de le maîtriser en profondeur – rejoignant ici l'idée d'une « culture générale » comme « rapport assuré aux savoirs spécialisés, particuliers, parcellaires »¹¹². P. Bourdieu développe par ailleurs l'idée que ce rapport au savoir « prépare sans doute mieux aux exigences de la vie active qu'à celles de la recherche et de la vie intellectuelle »¹¹³ : « la nécessité de répondre à toute vitesse et à tout prix à toute question possible impose le recours aux recettes et aux ruses de l'art de dissertar, qui permettent de faire l'économie de recherches approfondies tout en masquant les ignorances et les lacunes et de discourir sans fin en donnant des airs d'originalité aux "topos" les plus usés et les plus impérativement attendus », ce qui impacte directement les façons de lire puisqu' « impose aussi l'usage des morceaux choisis ou des manuels »¹¹⁴. Par ailleurs, à travers l'usage des extraits et éventuellement des anthologies qui regroupent ces extraits, on retrouve l'idée d'une sélection et d'une réorganisation des textes dont il a été question plus haut. E. Fraisse, après avoir remarqué que l'anthologie était une « économie de la lecture et économie dans la lecture »¹¹⁵, rappelle ainsi qu'elle est « inséparable de deux traditions qui en se croisant ont permis la naissance de la notion moderne de littérature »¹¹⁶ : celle « savante fondée sur la liste, le catalogue, l'index et la bibliothèque » et celle « hédoniste, mondaine et socialisée du littéraire »¹¹⁷. Le fait de lire par extraits répond donc certes à une exigence temporelle et scolaire, mais participe également à une certaine vision des savoirs et plus particulièrement de la littérature, en constituant un univers de références utiles

111. Voir chapitre 6, partie III

112. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 119

113. idem, p. 117

114. idem, p. 118

115. Emmanuel FRAISSE, *Les anthologies en France*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997, p. 9

116. idem, p. 10

117. idem

sur le marché scolaire mais aussi sur celui des sociabilités à travers des références et un horizon culturel partagé.

En revanche, les œuvres au programme sont, elles, en général lues en intégralité : l'idée est que tout passage peut être déterminant dans le traitement d'un sujet. Ces lectures témoignent d'une pratique de la lecture « intensive » où « le lecteur est confronté à un corpus limité et fermé de livres, lus et relus, mémorisés et récités, entendus et sus par cœur [...] »¹¹⁸, dans un contexte où la lecture est plutôt vue comme une pratique extensive (le lecteur y « consomme des imprimés nombreux, divers, éphémères »)¹¹⁹. Cette variation au sein des pratiques montre bien qu'un type de lecture n'exclut pas l'autre.

« Mais dans un roman... si on dit qu'il faut l'étudier, y'a une raison, donc toutes les phrases et tous les mots ont une place. »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Lamartine, Les méditations : lecture mal aimée, lecture fragmentée

Toutefois, existe un contre-exemple à l'association lecture de concours – lecture intensive. Au programme du concours 2013 – passé par vingt-deux des enquêtés rencontrés – figurait Alphonse de Lamartine, *Méditations poétiques* et *Nouvelles méditations poétiques*, parmi 3 autres œuvres¹²⁰, pour illustrer les axes « Le roman », « L'œuvre littéraire, ses propriétés, sa valeur » et « Littérature et politique ». Au fil des entretiens, il apparaît nettement que cette œuvre n'a pas suscité un grand enthousiasme parmi les khâgneux – elle est même source d'anecdotes et de plaisanteries diverses :

« [**>**Question] : Ça t'a bien plu ?

[**>**Réponse] : [Ironique] Oui oui, merveilleusement... ! Non non. Pas trop ! (rires). C'était un peu... C'est... on a beaucoup de mal à lire Lamartine de nos jours. D'ailleurs ça m'a fait rire, parce que dans l'intro, c'est Aurélie Loiseleur qui a fait l'intro de notre édition, et elle commence son intro par "personne ne lit Lamartine de nos jours", et j'ai trouvé ça trop marrant, en général les intros on fait une petite éloge et tout ça et là non (rires). »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

« On a une étudiante ici qui a appris l'intégralité de l'œuvre de Lamartine, par cœur. Et elle a fini par conclure que ce n'était pas bon, donc je sais pas pourquoi elle s'est infligé ça, mais non, y'en a vraiment, ils sont très rares, ils ont adoré. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

Or, Lamartine est également la seule œuvre du programme que les enquêtés ne lisent pas en intégralité. Seuls Rémi et Marielle l'ont lu en entier l'été précédent la khâgne, ce dont ils soulignent en plaisantant le caractère selon eux laborieux :

« Euh... j'ai lu en entier. *Les Méditations, Les nouvelles méditations*, j'ai pas fait les inédites, j'ai fait ça suffit hein ! Juillet a été très long, du point de vue Lamartine... (rires), heureusement il faisait beau à cette époque... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

« J'ai... j'ai lu du début à la fin, je sais pas comment j'ai fait (rires) ! Mais oui en fait je m'y suis prise tôt l'été dernier, je crois que c'est au mois de Juillet, j'ai dû

118. Guglielmo CAVALLO et al., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Seuil, 1997, p. 35

119. idem

les lire... »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Pour les autres, ils ont opté pour une lecture fragmentée, rendue plus facile par la forme de l'œuvre : puisqu'il s'agit d'un recueil de poésie, les enquêtés ont souvent estimé qu'il était possible de choisir quelques poèmes et d'éviter de lire l'œuvre en entier (« c'est des poèmes donc les poèmes c'est plus facile d'en sauter », Chloé). Cette sélection est avant tout motivée par le peu d'intérêt qu'ils portent à l'œuvre :

« [**>Question**] : Et les autres œuvres... ?

[**>Réponse**] : Honnêtement, Lamartine, j'ai eu un ulcère la première fois que j'ai ouvert le truc (rires). Donc je me suis concentrée sur le fameux duc de Bordeaux et j'ai très très très peu lu du recueil, je pouvais pas. Donc ça ça fait partie des bouquins dont j'ai parlé pendant toute l'année, dont on a parlé [...], qu'on a disséqué, à partir de un, deux, [ou] trois poèmes, [les seuls que j'ai utilisés] parce que je voulais absolument m'épargner, pourtant il m'a rien fait, mais non. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

« Après Marivaux j'ai bien aimé aussi, c'était le Paysan Parvenu, c'était sympa, j'ai bien aimé, par contre Lamartine non pas du tout, Lamartine je crois que je l'ai pas lu en plus. J'ai dû lire deux poèmes, les deux que j'ai lu en kholle et du coup c'est les deux dont je me suis servie au concours. Non vraiment Lamartine j'y arrivais pas, c'était hyper gros, hyper rébarbatif. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

A noter d'ailleurs que certains ne se sont pas tout de suite souvenu de cette lecture par extraits : Lola par exemple me dit avoir lu les œuvres en entier, avant de rectifier lorsque je cite Lamartine :

« [**>Réponse**] : Oui. Alors, lesquels... Nan, je crois quand même que les œuvres obligatoires je les finis.

[**>Question**] : Lamartine...

[**>Réponse**] : Ah oui ben non, bien ! Non ! Pas du tout, ouais, non, j'ai lu cinq poèmes, c'est quand même assez conséquent vu la taille des poèmes. [...] J'ai un copain qui me lisait un poème de temps en temps, mais sinon, pffft. Et... C'est assez violent quand même Lamartine (rires) ! Je sais pas si t'as déjà essayé, mais... »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Il en va de même pour Lise :

« [**>Question**] : Et est-ce que t'as lu Lamartine en intégralité...

[**>Réponse**] : Non, non ! Ah oui d'ailleurs j'avais dit que j'avais lu... Non, non, je l'ai pas lu en entier non. J'en ai lu la moitié environ.

[**>Question**] : Tu choisissais un peu les poèmes...

[**>Réponse**] : Oui. Enfin, j'ai parcouru tout en diagonale, mais j'ai pas tout lu vraiment... et j'ai lu vraiment la moitié. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

Les œuvres au programme sont donc également fréquemment relues, plus souvent par passages : le livre a été lu en intégralité une fois et certains extraits, étudiés en cours ou non, sont relus, parfois avec des éléments d'analyse qui permettront de l'utiliser comme exemple lors d'une dissertation. La relecture de l'œuvre permet ainsi sa connaissance en détail, ou une lecture plus approfondie :

« [>Question] : Tu penses que tu vas le lire une fois ou le relire ?

[>Réponse] : Ah je suis obligée quand même... relire après, chercher des citations... »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Cette lecture va effectivement de pair avec la recherche et l'apprentissage par cœur de citations qui peuvent resservir par la suite :

« Les livres au programme en fait faut les connaître très bien pour faire la disserte, faut avoir des citations en tête, faut avoir des passages très précis en tête donc faut effectivement les lire plusieurs fois, pour connaître très bien certains passages... »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHES)

En cela, la relecture permet d'adopter une posture de lecteur différente de lors d'une lecture plus pragmatique¹²¹, où l'intrigue prime sur l'analyse du contenu, la problématique générale (les axes au concours) ou la recherche d'exemples :

« [>Question] : Tu les as lu pendant l'été ?

[>Réponse] : Oui oui, Koltès je l'ai lu trois fois, *le Faiseur* une seule fois.. *Les Tragiques*.. Parce qu'on a que trois livres sur les sept.. oui les sept, et j'ai lu seulement les trois livres deux fois et le reste je l'ai lu qu'une seule fois.

[>Question] : Pourquoi tu les as lu deux fois ?

[>Réponse] : Pour relire, parce qu'en général pendant les vacances on lit des choses, on a tendance à les oublier et la deuxième fois c'est [des] prises de notes un peu plus sérieuses.

[>Question] : Tu fais un premier passage où tu lis de façon un peu... détendue quoi ?

[>Réponse] : C'est ça. C'est ça parce qu'honnêtement j'ai lu.. la plupart des œuvres que j'ai lues cet été c'était en Grèce quand je les ai lues la première fois donc p'tet pas le meilleur cadre pour travailler puis après je les ai lu dans un cadre un peu plus sérieux, chez moi, sur mon bureau. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

La posture de lecteur ainsi adoptée – qui se traduit d'ailleurs par un changement de posture corporelle, de la plage au bureau – se fait dans l'optique d'une rentabilisation de la lecture en question : pour les œuvres au programme, il s'agit d'en retenir l'intrigue éventuelle, mais également l'intérêt stylistique et de pouvoir en extraire des passages significatifs.

Et de fait, comme dit plus haut, la nécessité de retenir des éléments pertinents de sa lecture ou de pouvoir s'y orienter invitent les étudiants à prendre des notes sur leurs lectures. Pourtant, c'est en cela que la lecture de littérature se distingue des lectures théoriques : il y a en quelque sorte deux écoles, ceux qui « fichent » les livres de littérature, et ceux qui refusent cette pratique, considérant que, par nature, les œuvres littéraires ne se « fichent » pas. C'est ici un rapport différent à la lecture scolaire qui se dessine : alors qu'au lycée des enquêtés s'approprièrent majoritairement les œuvres

120. Molière, Dom Juan, Larousse, Petits Classiques, 2011, ISBN : 978-2035859143. Pierre de Marivaux, Le Paysan parvenu, Flammarion, GF, 2010, ISBN : 978-2081231481.

121. Voir chapitre 5, partie II

lues dans le cadre des cours sur un mode plus personnel de lecture loisir¹²², certains vont en classe préparatoire entretenir ce rapport à la lecture quand d'autres vont en accentuer l'usage scolaire¹²³. Ces différences dans l'usage de l'écriture dans la lecture d'œuvres littéraires pour l'école montrent également que tous ne mobilisent pas de la même façon leurs dispositions antérieurement constituées : nous avons vu dans la partie précédente qu'une majorité des enquêtés mêlent leurs lectures contraintes à leurs lectures de loisirs¹²⁴, de même qu'ils intègrent sans trop de difficultés des réflexes de lecture analytique à leurs lectures, qu'elles soient scolaires ou non.

Pour ceux qui prennent des notes sur leurs lectures littéraires, faire une fiche sur une lecture de littérature est un moyen de retenir certains aspects de l'œuvre en vue de son étude ultérieure, mais également d'anticiper celle-ci :

« Alors les livres... de fiction, cet été ...je les ai ben je les ai lu j'ai fiché ceux de l'ENS. En fait ce que je faisais c'est que je lisais donc en gros un chapitre... à chaque fin de chapitre je marquais donc un petit résumé de ce qui s'était passé pour me faire des repères, et au fur et à mesure des chapitres je prenais des notes sur ... sur... si je remarquais un truc particulier dans le style, ou j'sais pas s'il faisait un retour à ce qu'il avait dit avant, voilà, n'importe quoi... si un truc me venait à l'esprit je le notais avec les références la ligne et tout, comme ça pour me retrouver après. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

« Ouais, les œuvres au programme ce que je fais c'est que j'ai un petit crayon à la main et je fais des croix, pendant ma lecture, et je lis tout ce que j'ai à lire et après je reprends, je me dis "ah ouais ça c'est bien, ça finalement [non]..." donc je fais une sélection et je fais une fiche de citations et je regarde cette fiche, et après je compare avec le prof, j'ajoute, je modifie... Selon ce que le cours apporte. »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Il s'agit donc aussi se construire un support sur lequel centraliser les informations issues de différentes sources : le cours, les lectures critiques ou le paratexte (préfaces, introductions). Liên¹²⁵ explique que pour elle la prise de notes sur une lecture au programme et leur centralisation est « vraiment fondamentall[e] ». Elle compose des « cahiers entiers » autour d'une lecture où elle consigne et organise les connaissances autour de l'œuvre : « je fais une fiche très très scolaire, enfin enrichie de la bibliographie que le prof nous donne. »

Cette lecture « scolaire » pour reprendre le terme de Liên, se distingue de celle d'autres enquêtés pour qui la lecture de littérature, même dans le cadre scolaire, dans un premier temps au moins, est censée rester une lecture non cadrée. Le fait de faire des fiches sur les lectures littéraires comme ils peuvent en faire sur d'autres types de lecture leur apparaît en inadéquation avec l'expérience idéale de lecture de ces œuvres :

« Les romans je les ai pas du tout fichés... J'ai lu des livres sur les romans, sur les œuvres au programme et ça j'ai fiché. Mais non les romans... non. Mais de toute façon j'ai jamais fiché de la fiction, je pense. Ça me paraît un peu bizarre (rires) , mais... non non jamais. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

122. Voir chapitre 4, partie II

123. Il ne s'agit pas ici de dire que les uns lisent « en dilettante » les œuvres sans capitaliser leurs lectures quand les autres en ont une approche laborieuse : tous lisent les œuvres au programme dans la perspective du concours et de façon à pouvoir les réutiliser. La différence se joue davantage dans la façon de parler du travail sur les œuvres littéraires.

124. Voir chapitre 4, partie II

125. Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

« [>Question] : Donc pour les œuvres tu préfères les lire comme si...

[>Réponse] : Ah oui clairement. Ben c'est comme ça que je retiens le mieux en fait. Ben je me souviens d'énormément d'histoires de romans que j'ai lus, parce que je les ai lus, pas parce qu'on m'a dit, bon alors tu fais des fiches. [ton ironique] Ah oui j'ai fait une fiche, et dans la fiche trente-six à ce moment-là il se passe trois mots... non, c'est bon... (rires) »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Cette lecture des œuvres littéraire se définit en relation avec ce que les enquêtés estiment être une lecture « normale », qui n'est donc pas la lecture avec prise de notes :

« Les œuvres j'ai jamais réussi à lire avec un crayon à la main. Je m'installais et puis je lisais quoi en gros. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

« [>Question] : Et... Pour ce qui est des livres... euh...pour le travail, tu les lisais comment ces bouquins ? de façon hyper pratique ? tu prenais des notes ?

[>Réponse] : Des fiches ? (rires) J'ai jamais fait des fiches sur des livres de littérature. Par exemple on avait des livres au programme, ça j'ai jamais fait de fiches dessus. C'est pas comme les livres d'histoire ou autre. Et je les lisais, je sais pas, comme je lis normalement. »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

Cela ne signifie pas que ces étudiants ne reviennent pas sur ces lectures ensuite ou n'y appliquent aucun des outils dont j'ai parlé plus haut, puisqu'ils peuvent ensuite noter des citations ou commenter des passages précis, voire même prendre des notes, mais ils estiment que ce travail ne s'applique pas de la même façon sur ce type de lecture que sur les lectures théoriques :

« [>Question] : Même les romans au programme, tu les fichais aussi ?

[>Réponse] : Le roman non... C'est vrai que *L'Éducation sentimentale* m'avait vraiment plu, et c'est là que j'ai décidé de me mettre à Flaubert vraiment, mais... les pièces de théâtre qu'on avait eu à lire j'avais pris des notes dessus... Mais en français ça donnait moins cette impression en fait de fichier. Mais on sent bien qu'il faut quand même préparer le texte et apprendre le texte, donc après c'est difficile de prendre du recul sur ce que t'as lu autrement que de dire "je vais le placer comme exemple dans ma disserte" »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

Cette différence d'attitude face à la lecture scolaire de littérature semble être influencée par l'établissement fréquenté. L'image d'une lecture « libre » semble ainsi être davantage véhiculée dans les établissements les plus prestigieux (« A » ou « B ») – ceux-là même où les étudiants intègrent davantage les ENS et dont on peut supposer qu'ils fournissent paradoxalement un gros travail sur les textes. Peut-être peut-on voir là l'intégration d'une vision de la lecture comme « lecture esthète » telle qu'elle est décrite par G. Mauger, C. Poliak et B. Pudal : même si elle met en œuvre des analyses (formelles surtout), elle se doit de rester « pure » ou « désintéressée »¹²⁶. À travers cette représentation s'exprime ainsi une lecture érigée en « modèle universel » qui est en fait « le privilège rare de ceux qui ont accès aux conditions dans lesquelles la disposition "pure" peut se constituer durablement »¹²⁷. Même s'il est difficile d'y voir une

126. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999

127. idem, p. 513

quelconque systématique, ces étudiants s'approcheraient d'avantage des Héritiers décrits par P. Bourdieu qui « lisent moins d'ouvrages directement liés à leur programme et des ouvrages moins scolaires », à cette différence notoire qu'ils restent dans les clous du programme : ils se détachent donc du côté « scolaire » de la lecture sur programme par leur façon d'aborder l'œuvre. Cependant, qu'ils mobilisent l'écriture en parallèle de la lecture ou non, tous ces enquêtés sont amenés à produire des écrits sur leurs lectures de littérature (ne serait-ce qu'en notant les analyses du professeur) et à élaborer un discours sur ce qui est lu. Prendre des notes sur les œuvres, si elle dit quelque chose sur la vision de la littérature et de la lecture, ne doit pas faire oublier que quoiqu'il en soit, ces lectures sont objets de commentaires.

Critiques et théories : en résonance avec la littérature

L'autre principal type de lecture en Français, la critique littéraire, n'est pas abordé de la même façon que la lecture de littérature. Les étudiants ont ainsi plus fréquemment encore recours à la lecture d'extraits ainsi qu'à la construction de fiches. Contrairement à la lecture de littérature, la lecture peut être partagée, dans le sens où un ouvrage de critique peut être divisé entre plusieurs étudiants pour être fiché puis échangé¹²⁸ :

« [**>Question**] : Et tu me disais qu'en lettres, tu as lu beaucoup aussi de théorie littéraire. Tu dirais que tu en as lu davantage que d'œuvres ?

[**>Réponse**] : Je sais pas parce que finalement j'ai lu beaucoup de fiches, mais de livres de A à Z j'en ai pas lu tant que ça. Je pense que vraiment en entier j'ai dû lire plus d'œuvres quand même.

[**>Question**] : Et les ouvrages de théorie littéraire, tu lisais ce qui t'intéressais, tu fichais ?

[**>Réponse**] : C'est ça, je lisais un ou deux chapitre, en lien avec nos axes... Ou alors on divisait les livres [...] »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

Pour les extraits, ils sont soit tirés directement des ouvrages dont ils proviennent, soit d'anthologies – *140 Textes théoriques et critiques* notamment.

« Du coup ce que j'ai beaucoup fait c'est que j'ai acheté un bouquin qui est super bien qui rassemble plein plein d'extraits, de textes de critiques sur des thèmes, hyper bien foutus, qui s'appelle... *120 textes théoriques et critiques*[sic] je crois. Et je m'en aidais pour les dissertes etc... J'allais piocher, ça permettait d'avoir une vue d'ensemble. En fait pour les dissertes ce qui était nécessaire surtout c'était les extraits des œuvres. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

« Quand ils sont courts je les lis, mais après par exemple quand c'est des Genette, des articles des trucs comme ça, je regarde plus selon sur quoi est le cours, je vais voir, je feuillette un peu à droite à gauche parce que y'a des livres qui sont quand même impressionnants, et souvent les profs nous aiguillent pas rapport aux lectures à faire... »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

128. Lorsque les étudiants sont plus familiarisés avec la critique et s'ils arrivent à atteindre une connaissance suffisante des thèmes abordés par chacun et des styles d'écriture des auteurs, ces partages peuvent se faire sur la base de « préférences » :

« On a fini par se rendre compte de qui on aimait et qui on aimait pas, moi par exemple Tadié j'ai jamais réussi, son style j'ai jamais accroché donc j'essayais tout le temps de le refiler aux autres, c'était aussi pour eux parce que si j'aimais pas le livre (rires) j'allais pas faire une bonne fiche »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

Les enquêtés parlent des lectures de théorie en les mettant en regard avec celles d'œuvres littéraires, et ce sur plusieurs points. L'écriture – le style, le caractère « académique » de la langue utilisée est ainsi souvent évoquée, la théorie littéraire étant perçue comme ayant son propre jargon :

« Le lecteur déjà, le lecteur, je sais déjà plus ce que ça veut dire... Le lecteur, la lecture le lu, le lisible, le lecteur. Et encore ça fait partie... Les trucs trop compliqués je les ai virés de ma mémoire, mais des fois je me disais mais quel est le besoin d'aller dans des trucs si compliqués. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Cette approche de la littérature est nouvelle pour les étudiants – j'y reviendrai plus largement – et la langue utilisée, même s'ils peuvent apprécier l'apport des ouvrages théoriques, leur paraît souvent très complexe :

« Après... moi je trouve ça plaisant mais y'en a certain je comprends rien de ce qu'ils racontent donc je vais pas réussir à les lire tout simplement... »

[>Question] : Genre ?

[>Réponse] : Avec qui jamais beaucoup de mal...Starobinski, j'avais du mal alors que par exemple Poulet ou...Bakhtine, au contraire j'ai vraiment aimé les lire, et même quand ils parlaient de textes que j'avais pas forcément lu... »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Les étudiants rencontrent ainsi souvent des difficultés de compréhension dans leurs lectures de théorie littéraire, ce qui est rarement le cas pour la littérature (seules les œuvres en ancien français ou du Nouveau Roman sont définies comme ardues à comprendre). Prendre les notes s'avère donc essentiel pour réussir à comprendre le sens de ce qui est lu, mais aussi, encore une fois, pour parvenir à retenir les éléments essentiels de cette lecture :

« Et puis j'ai lu des livres très très compliqués, notamment cette année j'ai lu un livre, *La langue est-elle fasciste* d'après une conférence de Barthes qui remettait en question tout la conférence de Barthes et les idées étaient géniales mais la langue était extrêmement compliquée. J'ai mis un mois et demi à le fiché donc c'est pas... si je l'avais pas fiché j'aurais rien retenu et c'était central pour le concours, donc voilà j'ai vraiment une mauvaise mémoire... de ce que je lis... donc toujours toujours les fiches. »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Le travail sur ces ouvrages peut se révéler laborieux¹²⁹. De fait, certains enquêtés soulignent que la lecture de théorie littéraire ne s'apparente pas à celle d'un roman.

« Kundera, Barthes... Georges Poulet. (rires) Euh... Jakobson... Vraiment ça me parle pas du tout. Vraiment j'ai vraiment du mal. J'arrive à peu près en général quand je lis une œuvre... L'année dernière par exemple y'a un aprèm que j'ai passé en bibliothèque à décortiquer un texte de Barthes particulièrement laborieux. Non vraiment moi j'aime vraiment pas ça mais... pff... dans la perspective d'un concours en lettres c'est malheureusement un passage obligatoire je pense. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

129. Ce qui a pu être le cas aussi de certaines œuvres littéraires lorsqu'elles n'éveillent pas l'intérêt du lecteur : c'est le cas de Lamartine très fréquemment, mais aussi de *La Route des Flandres* de C. Simon pour Gaïa, ou du *Faiseur* de Balzac pour Delphine, qu'elles ont lu en se fixant des « objectifs » de pages à lire en un laps de temps défini

« Y'a des choses intéressantes, mais du coup j'ai plus de mal avec ces livres-là, il faut vraiment se plonger dedans, des fois j'arrive à me plonger dedans, ça m'intéresse beaucoup mais pour le coup vaut mieux que je prenne des notes ou que je l'aborde différemment... Parce que sinon je les ai lu, et je les oublie. En général je fais ça, je lis comme si c'était un roman pratiquement, et puis j'oublie, forcément. Et après j'arrive et je dis "ah je l'ai lu" et en fait, bah non, ça marche pas comme ça (rires). »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Par ces discours sur les différences entre littérature et théorie littéraire, les enquêtés montrent qu'ils ont élaboré des catégories de perception des textes dans lesquels entre en jeu non seulement le contenu, mais aussi la forme. Ils conçoivent alors plus nettement – même si cela a été préparé au secondaire¹³⁰ – en quoi consistent les différents discours dans le domaine littéraire : pas seulement des textes littéraires et les commentaires qu'on peut en faire comme lecteur, mais aussi les commentaires critiques qu'ont produits des universitaires spécialistes de la littérature¹³¹.

Outre par la comparaison des écritures littéraires et critiques, les enquêtés mettent également en rapport ces deux types de lecture par le lien que l'une et l'autre entretiennent. Tout d'abord tout simplement parce que l'étude des textes critique s'appuie sur celle des textes littéraires et sur la mise en relation de ceux-ci avec une problématique donnée, soit un des axes du concours soit initiée par l'enseignant : on consulte tel ou tel texte parce que l'on prépare un sujet sur « la poésie » (Adélaïde), ou sur « roman et politique » (Élodie).

La relation entre ces deux types de textes – et la part accordée à l'un et l'autre – varie selon les années : l'hypokhâgne, plus généraliste, est souvent l'occasion de lectures plus générales ou de « classiques » de la critique, comme Barthes, Genette ou Compagnon (Marielle et Nathanaël ont ainsi lu cette année-là « du Barthes » et selon Jean « On savait par exemple en prépa qu'on était supposés avoir lu du Barthes. », tandis que pour Tiphaine « . Je me souviens de Compagnon parce que bon tout le monde est censé le lire en prépa mais.. »). La khâgne, tout du moins pour les enquêtés qui passaient un concours sur programme, est moins consacrée à la lecture des critiques qu'au travail sur les œuvres : les critiques sont ainsi davantage approchés par l'intermédiaire des cours, à travers des photocopies, ou encore directement par le discours que l'enseignant tient sur les aspects théoriques.

Les façons de travailler sur les lectures en cours de Français varient donc selon le contenu de ces lectures. On ne lit pas de la théorie de la même façon que des œuvres littéraires : la lecture-écriture n'est pas mise en œuvre pareillement. De plus, se révèlent là les différentes façons d'aborder deux facettes d'une même discipline et de les faire fonctionner en cohérence, et, même si l'on peut rencontrer des difficultés ou des réticences, cette appréhension de la littérature a été préparée en amont par les acquisitions scolaires en Français. Pour les enquêtés, l'approche analytique des textes était une « découverte » plutôt vue positivement : son approfondissement en CPGE littéraire se construit sur ces dispositions favorables.

130. Voir partie II

131. Même s'ils n'adhèrent d'ailleurs pas forcément à cette vision et préfèrent parfois se baser sur leurs propres raisonnements leurs propres lectures de littérature qu'ils théorisent en quelque sorte eux-mêmes – plus dans la continuité du secondaire – présentant alors la critique comme « tirée par les cheveux », « déconnecté de la réalité », et justifiant de leur préférence pour une analyse « personnelle » par le fait qu'elle serait moins valorisé qu'avant au concours :

« Enfin... ce qu'on nous conseille c'est de pas vraiment nous en servir, parce qu'aujourd'hui au concours de l'ENS ils trouvent qu'il vaut mieux réfléchir par soi-même, tout ça. »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Il s'agit surtout là de discours venant d'enquêtés de lycées « D ».

2 Histoire : du général au spécifique, apprendre des faits, comprendre des raisonnements

En Histoire, la majorité des lectures sont des lectures de travaux historiques (synthétiques, sous forme de manuels, ou de recherche universitaire, articles ou ouvrages) : la lecture de littérature ou de documents historiques semble très occasionnelle dans les pratiques des enquêtés. Contrairement à la littérature où les étudiants travaillent la littérature à travers d'exercices d'analyses des textes en plus des discours produits sur les textes, en Histoire, le travail se fait davantage sur des analyses historiques déjà produites et mises en texte, qu'il s'agit de lire, synthétiser et retenir. L'Histoire représente semble-t-il une part importante du travail de lecture effectué par les étudiants de CPGE littéraire. Si plus d'auteurs et de titres sont mentionnés en Français et en Philosophie, les enquêtés soulignent la quantité de lecture à mener dans cette discipline, celle où il faut « acquérir des connaissances de manière industrielle » (Yohan)

« [...] l'histoire c'est la matière ou... ben t'as le plus de matière. Et puis même les copies quand tu compares, ben les devoirs d'histoire sont toujours plus longs que les autres. Parce que y'a beaucoup de faits à connaître, y'a des sources à citer, des débats historiographies à mentionner, des témoignages à citer.. C'est vraiment la matière où t'as le plus de choses à retenir. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Pour l'Histoire, lecture et nécessité de remémoration sont ainsi étroitement liées – en Français, notamment pour la lecture d'œuvres littéraires, les enquêtés soulignent moins l'importance de l'accumulation des savoirs. C'est également dans cette discipline que l'idée que le cours ne suffit pas à l'acquisition de toutes les connaissances nécessaires est la plus présente, sans pour autant que les étudiants fassent l'économie d'une relecture – voire d'un fichage – de leurs notes de cours. Au contraire, la lecture, la relecture, le réagencement (Tiphaine retapait à l'ordinateur ses cours d'Histoire pour les réorganiser et mieux les mémoriser), l'apprentissage des cours est une part importante du travail de lecture dans cette discipline.

« Mais je lisais pas plus que ce qui était nécessaire [i.e. des manuels et des ouvrages spécialisés, ainsi que des fiches]... en fait y'avait le cours que j'apprenais, et puis y'avait les trucs à fichier... que je fichais aussi et que j'apprenais pour le contrôle et c'était tout quoi. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

« Sinon en gros c'est vraiment des manuels... et des leçons à apprendre, des dates. Pff... beaucoup de dates ! (rires) Et de l'économie. Et oui ça ça va être beaucoup plus compliqué pour nous. C'est... y'a beaucoup d'histoire économique... Et sinon c'est ça.

[>Question] : Et l'année dernière tu as lu un peu des trucs, ou tu as travaillé sur le cours... ?

[>Réponse] : Ouais sur le cours surtout. L'année dernière, ben c'était la même chose, le premier semestre on avait fait la Grèce antique et en gros certains livres qu'on lisait en culture antique et en latin, nous aidaient aussi, à un peu avoir une perspective sur ce qu'on nous apprenait ne histoire. Mais... en gros c'était plutôt le cours, les manuels. »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Les lectures servent ainsi à compléter le cours dispensé par l'enseignant, et se font en quelque sorte en « synergie » avec celui-ci. Comme l'explique ici Adélaïde, les lectures à faire sont déterminées en fonction du programme (du concours ou déterminé par l'enseignant), avec un certain nombre de lectures qui apparaissent comme des « incontournables » pour tel ou tel thème (l'usage du pronom « on » est intéressant ici, mais on retrouve également des formules telles que « le Démier » ou « le Lejeune » pour désigner certains ouvrages).

« [**>Question**] : Et en histoire, tu as beaucoup lu en histoire ?

[**>Réponse**] : Ben j'étais un peu obligée (rires)... Enfin beaucoup... Pas extraordinairement, disons que y'a des livres on était obligés de les lire, c'était notre programme de concours [blanc], donc...En fait c'était varié, on a eu deux grands thèmes, à part l'histoire antique qu'on a vraiment abordé de très haut (rires)... C'était l'histoire médiévale XIV^e siècle et l'histoire de la III^e République de 70 à 14. Et donc voilà on avait lu... Enfin en histoire médiévale on avait le De Murget sur ... On avait Gauvard... Enfin on a des trucs plus poussés à lire, à un moment on a eu un commentaire sur la Peste, Jean de... Venet je crois. C'est loin.

[**>Question**] : Et pour la partie moderne ?

[**>Réponse**] : Ben pour la partie moderne c'était beaucoup de Lejeune, Lejeune, Albertini... Y'avait les deux Lejeune, un sur la moitié et l'autre sur l'autre moitié. Donc ça faisait pas mal de trucs à lire. Surtout à fiche. Parce que bon, au-delà de les lire le plus du c'était de les fiche.

[**>Question**] : Tu as beaucoup fiché ?

[**>Réponse**] : Ah oui vraiment.

[**>Question**] : C'est l'histoire que tu as le plus fichée ?

[**>Réponse**] : Ah oui clairement, et ensuite y'a la géo.

[...]

[**>Question**] : Et dans ces matières-là est ce que t'avais l'impression que c'était nécessaire de lire en complément des cours ?

[**>Réponse**] : En histoire oui c'était absolument nécessaire, ses cours étaient bien mais il attendait vraiment autre chose de nous. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Ces lectures permettent également de mieux comprendre le cours, ce qui, en Histoire, semble être de différents ordres : acquérir des connaissances manquantes parce qu'implicitement prérequisées par l'enseignant, parvenir à mieux situer un événement ou reconstituer une cohérence dans le déroulement d'une période.

« Et on nageait complètement, parce qu'il parlait de Louis Philippe de machin, on savait pas où c'était... Et après justement tu lis les livres... Le Albertini ça m'avait vachement aidé à mettre une chronologie quoi. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

« Mais oui sur le... sur le XIX^e... même sur le XVIII^e j'ai lu des manuels. Euh... Ca ça m'a vraiment aidé parce que... ben le cours était super bien mais en même temps, c'était une autre façon de l'écrire, du coup ça rentrait mieux, et ce cours là j'avais bien compris, justement parce que j'avais bien travaillé, pas dans l'urgence. »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

« Ben en histoire on est obligés de lire un peu, parce que les cours sont pas suffisants, et parce que ça permet de mieux comprendre le cours, tout simplement... mais en général c'est des livres assez synthétiques qu'on prend, pour lire... »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

Il est notamment question dans les entretiens ci-dessus de « manuels », c'est-à-dire souvent d'ouvrages synthétiques sur une période ou un thème donné (« l'Albertini »¹³² porte sur le XIX^e siècle, par exemple) qui servent d'ouvrages de référence et qui viennent en réalité faire écho au cours, ou le palier si l'étudiant-e trouve que le professeur n'est pas à la hauteur en ne donnant pas les « bases » : dates, faits, grands noms, éléments clés. L'usage qui en est fait n'est pas tout à fait le même que celui qui est fait des ouvrages plus spécialisés : leur lecture s'apparente plus à une lecture « de fond » qui permet de construire un socle de connaissances qui semble aux enquêtés essentiel avant de pouvoir rentrer dans des lectures plus spécifiques¹³³. Il peut être parfois fiché – un travail souvent décrit comme plutôt laborieux :

« *Les mondes du travail...* par je ne sais plus qui... J'ai oublié son nom... ce qui est un bon signe finalement parce qu'en prépa j'avais QUE ce nom-là à la bouche (rires)... Sur euh... mon sujet de prépa c'était "Le monde du travail au XIX^e" donc... très vaste... et c'était un bouquin... si ça se trouve j'ai confondu avec le titre du programme? Voilà enfin sur le travail au XIX^e siècle... Une horreur... C'était vraiment pas... facile à lire (rires) et je l'ai vraiment fiché de bout en bout quoi! Une horreur... bref, [inaudible] le jeter à la poubelle, je sais pas où il est mais.. (rires) »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

« ... L'an dernier pour "Hygiène et santé" y'avait pas de manuel, puisque c'est un peu le sujet sorti de nulle part, donc y'en a un qui est sorti vers Octobre et qui a été fait spécialement pour ce sujet-là, donc celui-là je l'ai fiché (rires) , et cette année y'avait... mais ils sont pas ici je les ai ramenés après les écrits, quelque chose sur la période de 1850 à 1918 un universitaire donc je l'ai fiché, et y'avait un "Atlande" sur 1920 1945 donc je l'ai fiché, c'était bien bien fastidieux l'"Atlande" par contre. Je l'avais fiché pour le concours et du coup le reficher derrière... »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

Mais cette utilisation est moins évoquée par les étudiants des lycées « A » ou « B », qui vont eux préférer cibler l'effort de construction de fiches sur les ouvrages spécialisés – ce sont d'ailleurs également eux qui font le plus souvent état de la lecture d'historiographie : la conception de ce qu'est apprendre l'Histoire n'est donc pas tout à fait la même. Ceux-ci sont au demeurant distingués par la plupart des enquêtés (peu n'ont donc fréquenté « que » leur cours et le manuel), et font l'objet d'un usage quelque peu différent, avec une lecture bien souvent fragmentée et donnant lieu à une prise de notes. Il s'agit pour ces lectures de sélectionner uniquement ce qui répond à une problématique précise, et d'en extraire les éléments supposés pertinents – les manuels étant eux davantage voués à une consultation répétée. Nahui fait d'ailleurs la différence dans son mode d'accès à ces titres :

« Ouais par exemple sur la façon de se battre des guerriers grecs... L'économie américaine pendant le New Deal... pas mal d'ouvrages spécialisés, mais ceux-là je les

132. Albertini, Pierre. *La France au XIX^e siècle*. Paris, Hachette Education, Collection Fondamentaux, 2009.

133. L'appréhension de l'Histoire par les étudiants des CPGE littéraires semble ainsi osciller entre une perception de l'Histoire – « telle qu'elle s'enseigne dans les classes, voire les amphithéâtres » selon A. Prost – comme succession d'événements, notamment politiques, dont il s'agit de retracer les enchaînements, et une histoire, plus proche de celle des Annales qui inclut d'autres disciplines (économie, sociologie notamment) et s'attache également aux représentations (Antoine PROST, *Douze leçons pour l'histoire*, Seuil, Paris, 1996); la première transparaissant davantage dans les discours. Pour J-F. Sirinelli, l'enseignement de l'Histoire en khâgne a d'ailleurs peiné à évoluer : « L'épreuve d'histoire, déconnectée des rudes débats historiographiques alors en cours, se jugeait selon des critères connus de tous et appliqués à tous, le contrôle des connaissances largement factuelles contribuant à constituer un bagage culturel commun. » Jean-François SIRINELLI, "La khâgne et la discipline historique : un conservatoire", in *Printemps d'Histoire. La khâgne et le métier d'historien. Pour Hélène Rioux*, Perrin, Paris, 2004, p. 59-67

achète jamais, je vais surtout les consulter en bibliothèque. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

Ces lectures sont ainsi très ciblées et sont accompagnées la plupart de temps d'un usage de l'écrit dont j'ai parlé plus haut, avec la réalisation de fiches ou le surlignage des textes, mais aussi, caractéristique de l'Histoire, la construction de frises chronologiques, parfois à l'aide d'autres frises, comme pour Élodie :

« je relis mon cours le jour même, j'essaie de relire les notes et de souligner ce qui est important dans mon cours du jour et surtout je fais des frises chronologiques parce que j'ai une mémoire assez visuelle et que ça m'aide pas mal, donc quand j'ai besoin d'une date ou d'une précision, je vais voir là-dedans et je trouve assez facilement parce que y'a une chronologie à la fin et c'est vrai que ça ça peut être assez utile quand y a quelque chose qui m'a échappé dans le cours ou que y'a une date sur laquelle j'ai un doute, ça peut être assez pratique d'aller consulter ça. ¹³⁴ »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

Ces fiches supposent donc l'appréhension des connaissances à acquérir à moyen terme et en les plaçant dans une perspective plus vaste : chaque lecture n'est qu'un élément d'un ensemble plus vastes de lectures (au sein desquelles figurent les notes de cours), qu'il s'agit d'organiser et de hiérarchiser. La mise en fiche peut ainsi se faire de façon thématique, comme pour Liên :

« Je piochais ce qui m'intéressait... Faut faire une sélection. Je regardais aussi des ouvrages plus spécialisés. Ces ouvrages couvraient pas l'ensemble de la question. C'était vraiment des points...

134. À noter toutefois que dans les discours de quelques (rares) enquêtés transparait une vision de l'Histoire qui dépasse l'assimilation à un enchaînement de faits – en cela, leur réflexion peut être guidée par l'approche de l'historiographie qui constituent pour eux une « découverte », évoquée principalement par les étudiants des lycées prestigieux ou intermédiaires. Cette nouvelle appréhension de la discipline historique tient évidemment beaucoup aux lectures. Par exemple, Florie détaille ainsi :

« L'historiographie ça m'a vraiment marqué, du coup j'essayais de lire des historiens pour comprendre... notamment des gens qui avaient des thèses différentes sur les mêmes faits. Parce que pour moi avant un fait c'était un fait, il était passé et personne pouvait le changer, et en fait l'interprétation c'est incroyable, continuité, rupture, bon, c'est toujours un peu les mêmes principes mais.. Et du coup ouais j'ai pas mal lu ça, essayer de confronter les thèses différentes et savoir comment... enfin, parce que y'a des interprétations qui ont l'air absurdes, enfin, quand t'as lu un truc tu te dis comment il a pu penser le contraire... Pour la Première Guerre Mondiale c'est hyper évident, avec le consentement, la contrainte.. c'est impressionnant de dire ils ont les mêmes bases et des opinions opposées, je trouve ça incroyable. C'était un peu genre mon grand truc de l'année (rires) [...] Enfin je préfère vraiment les historiens aux manuels, je trouve c'est ça qui fait l'intérêt de l'histoire. En soi les faits tu finis par les connaître, des batailles y'en a pas ... c'est fait, ça se rajoute pas genre surprise, tu m'avais oubliée ! tu vois, au bout d'un moment tu le sais quoi (rires) ! »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Coralie explique avoir développé une approche similaire :

« En histoire à partir du moment où j'ai eu les connaissances factuelles pour savoir de quoi il était question et que j'avais suffisamment l'arrière-plan historique pour comprendre j'ai trouvé que c'était extrêmement intéressant parce que je m'étais jamais intéressée à l'histoire avant et du coup j'étais que vaguement consciente du fait que l'histoire c'était pas uniquement des faits empilés et que c'était vraiment... Et quand je me suis aperçue qu'une fois qu'on avait les faits on pouvait dresser des échafaudages très intéressants avec des théories... Je me souviens du cours de M. L. qui était vraiment intéressant sur la guerre de 14 et les différentes écoles d'historiens, là j'ai trouvé que c'était vraiment intéressant. Même si... J'aurais pas fait des folies de ce genre de livres mais.. J'ai vraiment trouvé que c'était intéressant »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

[>Question] : Et là, tu faisais des fiches ?

[>Réponse] : Oui là je faisais des fiches.

[>Question] : Pour chaque lecture ?

[>Réponse] : Plus par thèmes. J'ouvrais des dossiers, pour chaque thèmes, avec des exemples que je piochais dans ces fameux ouvrages que je lisais pas en entier. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

Ainsi, plus que de restituer des dates, les fiches sont le moyen de sélectionner des idées en les problématisant, ou d'en synthétiser autour d'une problématique définie à la fois par la lecture et la thèse de l'auteur (« l'économie américaine pendant le New Deal ») et par les besoins définis par l'étudiants pour tel devoir ou tel pan du programme.

La réalisation de fiches est très courante pour l'Histoire – elle est apparemment encouragée par un certain nombre d'enseignants, de même que leur partage et leur circulation : à la lecture des cours, des manuels et de textes universitaires vient donc s'ajouter celle, non négligeable, de fiches d'autres étudiants. Pour Yohan, elle vient même palier son peu d'investissement dans les lectures dans cette discipline :

« y'a d'autres gens qui aiment l'histoire, qui font des fiches, du coup je vais chez eux et je leur demande "ah vous avez fait les fiches d'histoire", "ouais ouais tiens prends les", du coup je les relis vite fait la veille... »

Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

Mais d'une façon plus générale, la mise en commun des fiches est un moyen d'aller au-delà de l'apprentissage de la trame historique pour accéder à des connaissances plus pointues ou des raisonnements plus spécifiques, sans avoir à passer soi-même par une première lecture d'un extrait pour en faire une synthèse.

3 Les langues anciennes, entre travail de la langue et connaissances culturelles

A titre de comparaison, penchons-nous à présent sur des disciplines qui appellent une façon de travailler sur les livres encore différente : le Latin et le Grec¹³⁵. En effet, contrairement à l'Histoire et au Français, qui appellent une façon de lire permettant d'accumuler des connaissances pouvant être réinvesties en dissertation essentiellement, la lecture pour les langues anciennes est avant tout un travail sur, justement, la langue. La lecture dans ces deux matières se fait en effet principalement autour de l'exercice de la version : il s'agit pour les étudiants de réussir à assimiler des formes et des règles grammaticales et du vocabulaire afin de réaliser la traduction de textes d'auteurs antiques. A cela viennent s'ajouter, de façon périphérique, l'acquisition de connaissances littéraires (principaux auteurs, genres littéraires, mais aussi outils d'analyse formelle¹³⁶ : « C'est comme en Lettres mais pas comme en Lettres en fait, quand on explique un texte on utilise un mot grec, on fait regarde là y a une proposition infinitive, regarde là y'a proposition, y'a temps machin... »); mais aussi historiques (afin de pouvoir replacer le texte dans un contexte, ou mieux comprendre ce dont il parle et e pas faire de contresens) qui peuvent faire appel à des méthodes de travail similaires aux disciplines déjà citées. La lecture d'œuvres littéraires de l'antiquité grecque ou latine en traduction rejoint par exemple la lecture d'œuvres littéraires françaises dans le

135. Tous les étudiants du corpus ont fait au moins une année de langue ancienne; seuls ceux qui ont préparé le concours de l'ENS Ulm en ont fait également en khâgne, et seuls ceux en option Lettres Classiques ont fait du Grec et du Latin durant toute leur prépa.

136. L'oral du concours de l'ENS Ulm pour ces disciplines comprenant un commentaire de texte (les khôlles y entraînent), et depuis la réforme de la BEL, l'épreuve de grec ou de latin pouvant être, au choix, une version « sèche » ou une version avec commentaire.

cadre du cours de Français – toutefois, aucun étudiant n’a dit avoir pris des notes ou isolé des citations de ces lectures.

La focalisation sur la compréhension de la langue et sur la traduction des textes implique donc principalement la fréquentation de trois types de lectures – qui ne sont d’ailleurs pas considérées de prime abord comme telles par les enquêtés (ils « lisent » les œuvres mais « travaillent », « traduisent » des textes, « travaillent avec » des grammaires, « utilisent » des dictionnaires) :

- Les textes en langue latine ou grecque, pouvant être des œuvres littéraires comme des ouvrages historiques (ou biographiques, comme *Vies des douze César* de Suétone), philosophiques (textes de Platon) ou politiques (Cicéron).
- Les grammaires de ces langues, mais aussi des grammaires françaises. Les enseignants dispensent parfois un cours de grammaire qui évite aux étudiants d’avoir recours à leur grammaire grecque ou latine (souvent appelées par le nom de leurs auteurs « la Sauzy », « la Ragon »).
- Les dictionnaires (là aussi désignés par les noms de leurs auteurs « le Bailly », « le Gaffiot »), lexiques et listes de vocabulaires, qui ont un double usage : celui de recherche du sens d’un mot rencontré dans un texte, et celui de l’apprentissage « par cœur » de mots de vocabulaires.¹³⁷

S’il y a également ici un but de mémorisation et de réutilisation des connaissances acquise (notamment pour les règles de grammaire et les termes de vocabulaire les plus courants), il y a aussi un usage à plus court terme des différents supports, puisqu’il s’agit de réaliser un exercice en un temps donné. Le texte à traduire est donné par l’enseignant – le travail se fait en général sur des extraits distribués photocopiés – et le travail de version¹³⁸ se fait soit en classe (en cours ou en devoir) soit à la maison. Cette lecture – car il y a bien acte de lecture, du texte dans sa langue originale d’abord, et éventuellement du dictionnaire et de la grammaire – est perçue avant tout comme un exercice que comme une lecture comme peuvent l’être celles de littérature française (dans un entretien, est d’ailleurs distinguée, pour tenter de rendre compte de la part du travail de lecture dans son travail scolaire, la lecture d’autres tâches comme « les versions »). On ne « lit » pas vraiment ces textes : « pour le coup dire qu’on le lit c’est un peu exagéré ! (rires) » (Nathanaël¹³⁹).

Au demeurant, au-delà de la traduction de ces textes pour la production d’une version, existe une autre pratique de lecture dans ces matières : « l’inévitable petit latin et petit grec de prépa » (Jean)¹⁴⁰. Le petit latin / grec consiste à lire un texte dans sa version originale sans consulter (ou en limitant le recours) de dictionnaire ou de lexique, en tentant de le traduire au fur et à mesure de la lecture. Cette pratique est un davantage perçue comme une « lecture » par les enquêtés :

« Donc Latin j’ai forcément lu en latin puisque je fais du petit latin. Donc... voilà, j’ai lu Cicéron, Virgile, Suétone... »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

137. Pour les « grands débutants » (les étudiants reprenant ou commençant l’étude de la langue depuis le début en hypokhâgne), un manuel condense, au début au moins, ces trois types de lectures : textes en extraits, points de grammaire, petit lexique.

138. Il en va de même pour le thème latin – traduction de courts extraits, souvent littéraires, d’œuvres françaises, en latin – mais il est ici très marginal, n’étant pratiqué que par les optionnaires Lettres Classiques en khâgne.

139. Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l’étranger

140. Peut-être pas si inévitable que cela, puisque 9 enquêtés m’ont dit en avoir fait – un peu plus le mentionnent toutefois comme quelque chose qu’ils auraient pu ou auraient dû faire.

« Et ben du coup j'ai fait des lectures. J'ai fait du petit latin, tu vois. Donc j'ai quand même fait des lectures, en latin (rires)! »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

« J'étais en complément du coup mais on a fait pas mal de petit grec sur des... on a travaillé sur des ouvrages en bilingue. »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

Elle est encouragée par les enseignants et certains étudiants essaient de s'y astreindre régulièrement : Marielle explique ainsi qu'elle a pour « règle principale » de faire du latin tous les jours, ce qui comprend, outre la lecture d'un répertoire où elle consigne du vocabulaire et de sa grammaire, faire du "petit latin". La pratique n'est toutefois jamais obligatoire – certains l'abandonnent ainsi rapidement¹⁴¹ – et est perçue comme une lecture optionnelle, qui permet d'améliorer son niveau (cet objectif reste bien présent) en sortant quelque peu d'un travail plus fastidieux d'apprentissage par cœur de déclinaisons ou de vocabulaire, qui constitue une large part du travail dans ces matières. Ces lectures permettent en outre d'étoffer sa culture en rapport avec la thématique du concours :

« Cicéron parce que c'est facile, César aussi un peu parce que c'est facile... Et Suétone parce que cette année en thème on avait le pouvoir, et la *Vie des douze Césars*, ça fait de la biographie en même temps tu peux faire un peu... »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

A côté de cette lecture « dans le texte » d'œuvres latines ou grecques (*in extenso* ou par extraits), se fait aussi un travail de recopiage ou de fichage de la grammaire, visant à apprendre et retenir notamment les déclinaisons et conjugaisons, la pratique étant très marginale par rapport au travail de prise de notes dans d'autres disciplines. La grammaire se lit et se relit également (« je révisais beaucoup ma grammaire, j'ai beaucoup lu ma grammaire en fait (rires). » Marielle), mais est surtout consultée ponctuellement sur des aspects précis de la langue dans un texte ou qui nécessite d'être revu :

« je reprenais [le grec] en khube je me suis concentré sur la grammaire la grammaire ; les conjugaisons, les verbes en "–μυ" tout ça, machin... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

L'usage du dictionnaire est lui très ponctuel – même si Caroline dit, un peu ironiquement « je lisais mon Gaffiot comme tout le monde », lors de la traduction d'un texte, les listes de vocabulaires étant elles davantage mobilisées pour un apprentissage par cœur, à plus ou moins long terme (des contrôles de vocabulaire peuvent être réalisés par les enseignants) :

« des listes de vocabulaire à apprendre. J'ai du mal à apprendre ça, c'est un peu le même système que la lecture, souvent je me lance, c'est la mémoire immédiate, je me rappelle très bien sur le moment puis le lendemain, c'est oublié. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

L'usage qui est fait des grammaires et dictionnaires en supposent tout de même une fréquentation régulière : parce qu'ils sont amenés à les manipuler et à les consulter

141. Elle est ainsi le signe d'un certain investissement dans le travail des langues anciennes : les étudiants qui me disent ne pas avoir travaillé le latin (parce que trop difficile, sans intérêt...) sont les premiers à ne pas faire de petit latin ou grec, la pratique leur apparaissant superflue vu leur niveau ou leur attirance pour la discipline.

fréquemment, les enquêtés ne sont pas indifférents aux supports. Ainsi, ils construisent leurs préférences sur la maniabilité et la clarté des ouvrages, montrant là une certaine connaissance de l'offre mais aussi l'importance accordée à la facilité d'usage (et de lecture) des grammaires et dictionnaires :

« c'est un dictionnaire [le Lacroix] qu'est tellement beau, tellement sexy par rapport au Bailly que... y'a des petits encadrés... C'est un dictionnaire étymologique, c'est regroupé par famille de mots donc... si on cherche "λογος" il faut chercher à "λεγω" par exemple. Mais y'a des renvois donc c'est plus...

[>Question] : Et du coup tu t'en sers pour les versions...

[>Réponse] : Oui plutôt que le Bailly parce que le Bailly c'est des scans de pages... Ils scannent l'édition de 1890 et... [elle va le ranger]. Ouais j'ai vraiment beaucoup beaucoup en grec, j'ai un, deux, j'ai deux grammaires, une syntaxe, deux manuels de... grec pour débutants, et un... cinq vocabulaires. Et en latin par contre j'ai toujours la même grammaire, je me dis que faudrait peut-être que j'en rachète une parce qu'elle commence à être un peu indigente. J'ai une grammaire deux syntaxes, une littérature latine, un bouquin de thème et un petit vocabulaire latin. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

« J'avais commencé avec Allard et Feuillatre et Ragon et je comprenais pas tout, et là tout s'illumine avec Bertrand. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

« Ah l'*Ermaion*... il t'apprend les conjugaisons, sauf que par exemple il t'apprend la première personne du singulier, la troisième personne du singulier, la troisième personne du pluriel,... et les autres plus tard ! Pourquoi pas tout faire en même temps ? Donc voilà très mal fait. Y a des exercices dessus, donc des phrases à traduire, tout ça donc c'est toujours intéressant, quand tu veux faire du thème aussi, refaire dans l'autre sens c'est pas facile donc c'est intéressant... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

En s'intéressant au Latin et au Grec, on élargit donc le champ du travail sur la lecture : là encore liée à des objectifs scolaires, s'assortissant de pratiques d'écriture, elle prend encore des formes différentes des lectures dans d'autres disciplines comme l'Histoire ou le Français. L'étude plus détaillée des pratiques de lecture au sein des diverses disciplines enseignées en CPGE littéraire permet de les replacer chacune dans un fonctionnement qui leur est propre. Le Français et les Langues Anciennes, plus que l'Histoire, font ainsi appel à des capacités d'analyse de textes, dans lesquels ceux-ci sont considérés comme des objets d'étude sur lesquels exercer des apprentissages pratiques (analyse formelle, traduction...) – avec, pour le Latin et le Grec, le maniement de lectures outils pour travailler sur ces textes. Mais ces matières demandent également la lecture de textes produisant un discours disciplinaire, comme c'est le cas de pratiquement tous ceux d'Histoire. La matérialité des supports – le livre, les photocopiés, les fiches – varie également d'une discipline à l'autre, d'un usage à l'autre sans en être pour autant déductible. En conclusion,

« d'un contexte d'étude à l'autre, l'activité de lecture sous-tend bien des pratiques, traverse bien des apprentissages, organise bien des actes intellectuels qu'elle soit ou non la destination première ou le simple moyen, qu'elle soit perçue ou non comme "acte de lecture" à part entière par les étudiants (apprendre "par cœur", corriger un texte, compléter un photocopier). »¹⁴²

142. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003, p. 129

IV APPRENDRE PAR LES ENSEIGNANTS, PAR LES PAIRS... PAR SOI-MÊME

La lecture devient donc en prépa littéraire une activité omniprésente, nécessaire à la réalisation d'autres tâches scolaires. Les pratiques de travail sur les textes, les façons de les aborder sont nouvelles pour les enquêtés – même si, nous allons le voir, elles peuvent reposer sur des compétences déjà esquissées au secondaire et sur l'intérêt porté à la lecture d'une façon générale. Pour les enquêtés, notamment les anciens préparatoires ayant acquis un certain recul sur la pratique, la classe préparatoire est vue comme un moment d'apprentissage fondamental d'une nouvelle pratique de la lecture, d'une nouvelle littératie. Jean revient longuement sur le fait que la classe préparatoire l'a amené à adopter de nouvelles façons de lire et d'appréhender les textes, à se constituer des pratiques de « lecture de travail », distinctes de celles de la lecture « pour soi » :

« Et euh... du coup après ça a énormément changé de choses parce que... ça m'a appris des compétences que j'avais pas avant. Après quand on va chez Gibert, dans une librairie, dans une bibliothèque... qu'on devient capable ... qu'on aborde plus du tout un bouquin comme avant... [...] Et au départ j'avais du mal avec cette idée que... on a l'impression que c'est pas sérieux quand on lit pas un bouquin en entier, quand on se contente de lire juste le chapitre trois et cinq sur tel sujet sans avoir lu le reste. [...] Mais au départ on a le... l'impression de pas avoir vraiment lu. Et après bon, on se rend compte simplement que c'est pas le même type de lecture, que c'est une lecture de travail... »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

Pour clore ce chapitre, il s'agit enfin de s'intéresser à la circulation des apprentissages – qui ne se font pas uniquement de l'enseignant à l'apprenant, ainsi qu'à la représentation que les étudiants s'en font, puisqu'ils insistent sur l'idée qu'ils sont « personnels ». En effet, dans les discours, cet apprentissage est rarement spontanément mis au crédit des enseignants ou d'une personne précise : les tournures impersonnelles utilisées font apparaître l'idée que c'est l'expérience de la classe préparatoire plus que des individus identifiés qui a participé à la formation de façons de lire spécifiques.

« C'est ce qu'on apprend à faire en fait, enfin surtout cette année, on a beaucoup appris à lire, et à aborder les œuvres. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

« Tu vois même là en en discutant [je me dis que] je sais pas si c'est très vrai mais en tout cas ça nous fait lire. Ça nous fait ouvrir des bouquins, des choses, essayer de les comprendre et de les retenir. Je pense que c'est ça l'essentiel. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

1 Réapprendre à lire ?

L'apprentissage se fait progressivement : tout n'est pas forcément limpide pour les étudiants au bout de quelques mois d'hypokhâgne (d'autant que les exigences et les méthodes de travail changent souvent d'un professeur à l'autre, et donc d'une année à l'autre). Les enquêtés, confrontés à de nouvelles exigences (exercices nouveaux ou plus approfondis, façon différente d'accéder aux connaissances utiles), décrivent souvent un parcours personnel pour réussir à trouver les méthodes de travail efficaces :

« [...] j'ai compris en hypokhâgne et à mes dépens, que y'avait un gros effort de lecture personnelle et dans toutes les matières. Et ça je l'ai encore plus senti en khâgne mais en hypokhâgne j'ai commencé à faire des efforts, et à lire aussi, puisque faut mettre un pied finalement dans toutes ces disciplines qu'on connaît finalement peu. Et puis comme ça change radicalement de méthodes de travail. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

Si Liên parle de « changement radical de méthodes de travail », l'acquisition de nouvelles compétences de lecture s'appuie sur leur passé scolaire et sur des habitudes déjà constituées, même s'ils vivent les façons de travailler en CPGE comme une nouveauté. Bons voire très bons élèves du secondaire, pour leur grande majorité habitués à lire pour leur loisir, mais également à retravailler leurs cours, parfois à les enrichir avec des lectures personnelles, les enquêtés, s'ils ne voient pas forcément une continuité entre leurs façons de travailler au secondaire et en classe préparatoire n'entrent pas non plus dans un monde qui leur est totalement étranger. Ils sont toutefois rares à dire avoir mobilisé rapidement des méthodes précises, comme la construction de fiches, en se basant sur des habitudes de travail constituées antérieurement : le travail de et sur la lecture est plus souvent décrit comme nouveau, les bonnes façons de faire étant à construire plutôt qu'à trouver dans les méthodes de travail du lycée. Amandine¹⁴³ me dit qu'elle n'a pas rencontré de difficultés particulières pour travailler sur les livres parce qu'elle y était « habituée », Céline ne s'est « pas posé cette question » puisqu'elle avait déjà construit des méthodes de travail de lecture-écriture au lycée, sur ses cours puis avant l'hypokhâgne, encouragée par une enseignante¹⁴⁴ :

« Ben depuis le lycée... Au lycée j'en faisais [des fiches]. En fait je me suis pas posée cette question. Je fichais mes cours. Mais par exemple j'ai commencé à faire des fiches, je me souviens en fait les premières fiches que j'ai fichées qui n'étaient pas mes cours, c'était la prof de français de terminale qui nous avait conseillé de lire des livres sur la littérature, l'été entre la Terminale et l'hypokhâgne. Donc c'est pour ces livres là que j'ai commencé à prendre des notes. Donc là je sais plus si c'est la prof qui m'a conseillé de prendre des notes en les lisant ou si ça m'est venu... »

Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

Charlotte avait elle aussi développé des manières de lire similaires à celles utiles en CPGE (ici, la lecture fragmentée) au lycée, encouragée par un professeur mais aussi pour prendre en charge une partie de l'acquisition des connaissances de son programme d'histoire, son enseignant n'étant pas assez efficace à son avis :

« [**>Question**] : Et cette méthode intro sommaire conclusion, tu as commencé en prépa ou avant déjà ?

[**>Réponse**] : Mh... Je l'ai commencé un peu en Terminale avec les livres d'histoire parce que la prof allait un peu lentement y'avait des chapitre qu'on avait pas fait donc je me suis dit "ouh ça va pas le faire" donc j'ai pris les bouquins de prépa Science Po tu sais, Bernstein et Milza, et du coup j'allais de façon vraiment fragmentaire pour voir tel chapitre, pour voir ce qu'on avait fait au fil de mes révisions. Donc j'avais commencé un peu en Terminale. J'avais fait ça aussi avec quelques livres pour la littérature. Parce qu'on faisait *l'Odyssée* et mon prof de philo m'avait prêté des bouquins sur Homère. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

143. Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

144. Céline entre en classe préparatoire dans le lycée « A » où elle a déjà fait une partie de son lycée.

Ces trois enquêtées ne font ainsi pas part de difficultés particulières dans la mise en œuvre d'un travail sur les livres, réinvestissant rapidement des façons de travailler constituées au lycée. Pour Marielle, les conseils de sa professeur de Philosophie de Terminale sur le travail de lecture vont lui permettre de pallier l'absence de consignes ou conseils propre au travail de lecture en classe préparatoire (la jeune femme n'a pas vécu aussi simplement que les précédentes enquêtées le passage du secondaire au supérieur, ne se jugeant par ailleurs pas particulièrement bonne élève au lycée) :

« C'est vraiment... ouais de ce point de vue-là, c'était un peu... pas décevant parce que je m'attendais pas forcément à grand-chose, mais c'est ce qui manque. Parce que... pour fichier... non, ben non... moi je savais déjà avant parce que... ma prof de philo de Terminale m'avait un peu expliqué en gros, t'as un paragraphe... déjà faut voir la table des matières. Comment s'organise le bouquin, tout ça... la problématique que suit l'auteur. Ensuite quand t'as des paragraphes, tu lis le début, la fin, tu lis un peu au milieu, mais en gros... elle nous avait un peu appris comment lire diagonale, et comment s'y retrouver dans un bouquin que t'allais fichier. Mais sinon, non, cette année, et l'année dernière, pas vraiment non. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Mais peu d'enquêtés m'ont dit faire appel à des compétences acquises avant la CPGE dans le domaine de la lecture : ils vivent davantage le passage du lycée à l'hypokhâgne sur le mode de la rupture¹⁴⁵. Les attentes, les exigences, les exercices, les méthodes à mettre en œuvres seraient trop différentes pour que les outils du secondaire y suffisent. D'ailleurs, pour Élodie, qui entre en hypokhâgne après un échec en L1 de Droit puis une année où elle n'est pas scolarisée, le fait de ne plus être « bloquée » dans les méthodes de travail du secondaire est même vu comme un avantage :

« Non, ça a été assez vite [pour se mettre au travail sur les livres] mais ... ça après c'est pareil comme j'avais plus non plus l'habitude de ce genre de truc je suis partie à zéro donc j'étais peut être pas bloquée dans le même système que les autres parce que c'est vrai que je pense que y'en a qui ont eu un peu de mal à se détacher de ce qu'ils lisaient au lycée... moi c'est vrai que j'étais pas bloquée ou contrainte par des systèmes qui correspondaient au lycée. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

Tout se passe donc comme si, pour la plupart, leur statut de bon élève était remis en cause par leur entrée en classe préparatoire, comme si les dispositions antérieures n'étaient plus efficaces dans un système nouveau (qui pourtant, rappelons-le, reste proche du secondaire sur le plan de l'organisation pédagogique). Léa dissocie ainsi ce statut et la maîtrise d'outils de travail pertinents, faisant apparaître la question de la construction de nouvelles dispositions, attendues des bons élèves mais qu'ils n'ont pas forcément le sentiment d'être à même de développer, et de son lien avec l'adaptation à un système perçu comme différent :

« [>Question] : Et les profs vous avaient expliqué un peu qu'il fallait prendre des notes ...

[>Réponse] : Non non. Ils nous ont dit faut les connaître... On était un peu... enfin j'ai un peu l'impression ils sont en prépa dont c'est forcément des très bons élèves. Alors ça au début de l'année on nous l'a tellement rabâché... Vous allez voir vous étiez tous de très bons élèves avant, et maintenant... alors que c'est pas vrai ! On avait tous forcément des bonnes notes parce que... mais je pense que les bonnes

145. Ce que l'on a également pu voir au niveau de discours plus généraux – voir chapitre 6, partie III

notes en Terminale ça veut pas forcément dire qu'on est des bons élèves quoi ! On était des bons élèves mais... je veux dire.. on était pas tous égaux, ça c'est sûr »
Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

Pour la majorité, les méthodes de travail, essentiellement donc de travail de lecture, sont à construire : pour réussir (le terme recouvrant des objectifs variés, de réussir à « tenir » l'année à rester à un bon niveau scolaire en passant par être accepté en khâgne), il est nécessaire de trouver quelles sont les méthodes de travail les plus adéquates pour correspondre aux exigences de la classe prépa. Comme l'écrivent C. Daverne et Y. Dutercq : « ces apprentissages sont nouveaux, en décalage avec les habitudes de travail [de ces] jeunes [...], qui acceptent certes les règles du jeu, mais ne sont pas pour autant de bons joueurs en arrivant en classe préparatoire : manque de rigueur, difficultés organisationnelles et de compréhension manque de motivation et découragement qualifient certains [...] »¹⁴⁶. La recherche des méthodes de travail sur la lecture est souvent décrite comme une recherche personnelle : il appartient à chacun de trouver les outils qui lui conviennent. Dès la rentrée, l'étudiant « mobilise ses énergies pour organiser un nouveau métier d'étudiant »¹⁴⁷ dans un contexte où les consignes de travail ne sont pas toujours clairement formulées.

2 Faire avec (ou sans) les conseils donnés par les enseignants

Rareté des conseils pratiques

La place des enseignants dans le processus d'apprentissage est décrite de deux façons : d'un côté peu d'explicitation, de cours axés sur la méthodologie, d'un autre, l'idée que si des conseils sont donnés, ils ne sont que peu utilisables puisque les façons de travailler seraient propres à chaque individu.

Certains enquêtés ont ainsi parfois reçu des conseils sur la meilleure façon d'aborder les lectures par leurs enseignants. Plus que des politiques d'établissement (qui pourraient se traduire par exemple dans la mise en place de séances pluridisciplinaires dédiées à la méthodologie, ou à un discours commun à l'ensemble des professeurs), les conseils méthodologiques semblent davantage être le fruit d'initiatives individuelles d'enseignants : « le prof de philo » ou « la prof de français » ont délivré quelques outils méthodologiques. Mais quels sont-ils ?

Les professeurs peuvent simplement préciser que les livres donnés en bibliographie ou conseillés en cours (je reviendrai plus longuement sur ces prescriptions au chapitre suivant) doivent être fichés, les étudiants devant ensuite construire de façon autonome leurs méthodes, ce qui leur est plus ou moins aisé :

« [**>Question**] : Et par rapport aux fiches, [...] les profs ont expliqué comment lire les livres de théorie ?

[**>Réponse**] : Pas vraiment non, ils nous ont encouragés à faire des fiches mais en soi ils nous ont jamais expliqué ce que c'était une fiche. On a appris comme ça un peu tous seuls ce que c'était qu'une fiche. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

« [**>Question**] : Et les profs vous ont expliqué comment faire une fiche, comme lire la théorie ?

[**>Réponse**] : Non. Pas vraiment, enfin, ils nous disent de ficher, mais après... Ils nous disent pas vraiment de méthode pour ficher mais après je pense qu'on a pas on plus... ça dépend des gens quoi. J'ai pris un livre et je me suis dit qu'il fallait que

146. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 101

147. Marc ROMAINVILLE, *L'échec dans l'université de masse*, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 56

je le fiche donc j'ai commencé à noter quoi. »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

« [>Question] : Aucun prof vous avait expliqué comment faire une fiche ?

[>Réponse] : Je crois pas... Ils nous encourageaient parfois à en faire, en histoire, on avait quand même des biblios et on nous conseillait de faire des fiches mais [pas plus]... Voilà. »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

Néanmoins quelques enquêtés rapportent des conseils plus précis, en rapport avec la façon dont on peut ficher ou plus largement rendre une lecture « utile », mais aussi sur les lectures fragmentées ou l'habitude à prendre de lire plusieurs textes en parallèle. Par exemple, les enseignants peuvent donner des clés de compréhension de la structure d'un ouvrage et de la façon dont celle-ci peut être utilisée pour s'y repérer plus facilement et aller directement à l'essentiel – des pratiques, nous l'avons vu, récurrentes :

« Mais bon c'était des indications de base en fait, genre vous lisez la préface, l'index, essayez de comprendre pourquoi il a organisé ça comme ça, par ordre chronologique, par thèmes... et puis il disait je sais que c'est compliqué parce qu'on avait des petits livres et il nous disait essayez de retenir ce qu'est important mais en début d'année... tout est important ! »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

« Et ils disaient que c'était pas important de tout lire, par exemple dans un livre comme Montaigne, le prof de français il disait vraiment que c'était pas ... qu'on était pas obligé de tout lire, qu'on lisait tout si ça nous plaisait, mais...[...] Juste voilà, s'intéresser, aller voir... On était pas forcés au final. Même si au début on croit faut lire tout manger... voilà. »

Lucie, 19 ans, lycée B (un an), M. : ingénieure informaticienne, P. : idem ; Étudiante (animation)

Plus rarement, des conseils plus pragmatiques sur les informations à retenir d'une lecture et sur la façon de procéder « étapes par étapes » :

« Ouais, comment faire des fiches, comment lire des livres, ouais, surtout en histoire. "La problématique, et après par paragraphes, vous mettez tout ce que vous pensez, et après vous lisez le paragraphe", mais si non les écoute ça prend des heures. Ça doit marcher hein ! »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

Ou encore, la façon dont peuvent être organisées les notes de lectures afin qu'elles soient facilement manipulables et réutilisées pour mener à bien les tâches scolaires :

« Alors chaque prof a plus ou moins sa méthode de travail, et c'est vrai que oui, ils nous donnent des conseils, pour qu'on soit plus efficaces, et qu'on s'adapte aussi à leurs exigences, voilà. Ce qu'ils veulent lire en dissertation, ce qu'ils veulent retrouver... Par exemple la prof de lettre dès le premier cours nous a dit voilà, vous faites des fichiers... enfin c'est plus ou moins ce que disent tous les profs en fait. Vous faites des fichiers thématiques et puis vous faites des lectures diagonales, enfin transversales pas diagonales excuse-moi, et puis vous essayez de classer toutes

les connaissances que vous accumulez dans ces fichiers pour pouvoir vous y retrouver. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

Comme cela transparait dans l'extrait d'entretien avec Aude – « vous mettez tout ce que vous pensez » – les conseils, plus que de donner un ou des exemples concrets allant de la prise en main du texte à son exploitation puis à sa réutilisation, insistent sur la dimension personnelle de la lecture et de ce qui en est retiré, plus que sur sa finalité scolaire. On peut donc penser que les représentations du travail de lecture telles qu'elles sont transmises par les enseignants sont moins axées sur l'usage instrumental de ces lectures (travailler de telle façon pour répondre à tel objectif précis) que sur l'idée d'un objectif plus lointain – sinon plus noble ? – d'enrichissement personnel. Ce qui est demandé, c'est donc de développer un rapport au savoir relevant plus de la « reconstruction personnelle » que de la « reproduction des savoirs » : M. Romainville¹⁴⁸ rappelle les étudiants peuvent voir ce qu'ils ont à apprendre à l'université plutôt comme un moyen de « transformer qualitativement la vision du monde de départ de l'étudiant »¹⁴⁹ ou bien plutôt comme une accumulation de connaissances. Les enseignants privilégieraient plutôt le premier rapport au savoir. Ainsi, Rémi se souvient des conseils de sa professeure de Français d'hypokhâgne pour la lecture :

« [**>Question**] : Et du coup, elle vous avait expliqué comment il fallait lire, faire les fiches [des ouvrages critiques]...

[**>Réponse**] : Ouais elle nous avait fait un cours, voilà, faut que vous fichiez, vous lisez votre truc, vous marquez ce qui vous semble à vous [important], comme citation, qui vous marque, et après vous faites la fiche... Et vous faites une fiche quoi. »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Il s'agit donc ici – même s'il faut garder en tête qu'il s'agit ici de discours rapportés – de faire de la lecture une expérience personnelle, en se basant sur ce qui « marque ». Sans que cela exclue des préoccupations scolaires (ce qui « marque » peut très bien le faire en rapport avec une problématique précise, un élément du cours, etc.), ces conseils ne les mettent pas au premier plan. Cette idée est illustrée de façon plus vive encore au cours de l'entretien avec Lise :

« Donc vraiment son grand truc c'était ne jamais prendre de notes, s'asseoir dans un fauteuil, la lecture, c'est de l'amusement, "moi ce que je veux c'est justement pas que vous lisiez les livres que je vous donne, les livres que je vous donne ça vous servira jamais, moi ce que je veux c'est que vous alliez dans une biblio[thèque]" , alors oui, son grand conseil c'était toujours travailler dans une bibliothèque, parce qu'elle nous donnait quinze livres à l'heure, dans la marge, elle disait "faut faire une marge et vous notez tout ce que je vous dis dans la marge" (rires) , voilà, et comme elle nous donnait quinze livres à l'heure, voilà, y fallait qu'on les prenne tous à la bibliothèque, et qu'on les feuillette, parce qu'on avait vraiment une idée elle de piocher partout, c'était génial, elle était d'un conseil.. Et... et voilà, et donc, oui pas qu'on les lise intégralement, elle ce qu'elle voulait c'est justement que... elle nous disait toujours, elle nous répétait ça tout le temps, "ce que je veux en fait c'est que vous allez [sic] dans une bibliothèque et que vous tombiez sur un autre bouquin que celui pour lequel vous étiez venu, et qu'après vous lisiez et vous soyez obligés de vous coucher tard pour finir votre disserte..." enfin, voilà, mais c'était marrant !
Donc elle elle nous avait beaucoup conseillés, vraiment, parce qu'elle avait bien vu

148. Qui se base sur Elizabeth BEATY et al., "The personal experience of learning in higher education : Changing views and enduring perspectives" in *Adult learning : A reader*, 1997, p. 150-165

149. Marc ROMAINVILLE, *L'échec dans l'université de masse*, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 58

qu'on sortait de Terminale et qu'on était tous... paumés, enfin, que y'a eu un fossé énorme et que... voilà. Et... Sinon les autres profs... Assez peu. Donc, ils nous ont pas donné de conseils de lecture, enfin, de méthode de lecture. Non. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

Ce discours sur les façons de lire portant ainsi tant sur les choix des lectures (et sur la manière de les opérer) que sur la lecture elle-même encourage à sortir du scolaire – du moins à ce qui est perçu comme, plutôt négativement « scolaire », et ce malgré les prescriptions faites au moment du cours en rapport avec un programme qui fixe des limites scolairement définies perçues comme réductrices – « moi ce que je veux c'est justement pas que vous lisiez les livres que je vous donne, les livres que je vous donne ça vous servira jamais ». On a donc là – plus poussée que dans d'autres discours – une injonction paradoxale aux étudiants : de multiples références données dans le cadre d'un cours, qui doivent être dépassées sinon ignorées pour laisser place à une sérendipité personnelle, à une rencontre avec les textes qui aille au-delà des impératifs scolaires (et parfois à leur encontre, avec l'idée d'être tellement absorbé par une lecture que la dissertation est remise à plus tard). Cette vision de la lecture comme un « art » plus que comme une « technique » participe à l'idée que le travail intellectuel doit être le fruit d'une élaboration personnelle plus que de la mise en œuvre d'outils concrets et pratiques.

Si certains, comme Liên, adoptent tout ou partie des méthodes préconisées par leurs enseignants – souvent issus de familles peu familières avec les études littéraires, d'autres préfèrent élaborer leurs propres méthodes. Aude, citée plus haut, n'a ainsi « pas vraiment écouté » ces conseils (et prend au final peu de notes sur ses lectures), la méthode étant selon elle trop chronophage. C'est également pour cela qu'Axelle n'a pas mis en œuvre ceux de son enseignant d'histoire : cela lui aurait demandé trop de temps, ce qu'elle rapporte à son niveau scolaire – qu'elle a d'ailleurs du mal à définir :

« [**>Question**] : Et en arrivant en prépa les profs vous ont un peu expliqué, voilà comment il fallait lire ces livres de théorie ?

[**>Réponse**] : Ya des profs qui ont essayé, L. par exemple, qui a essayé. Mais le problème c'est que y a un hiatus entre ce que le prof pense de la somme de travail qu'on va accomplir et ce qui se passe réellement quand on est un élève moyen... enfin normal. Moyen... voilà. Du coup c'était un peu infaisable quoi ce qu'ils nous demandaient. A mon sens hein, après y'a des gens qui ont réussi. Et franchement... la classe (rires). »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Les méthodes développées sont ainsi propres à l'étudiant, sans que celui-ci ne voie cette différence comme une impuissance comme peut le faire Axelle ; ainsi, Solène :

« [**>Question**] : Et ils vous ont pas expliqué non plus comment ils attendaient que vous lisiez les livres qu'ils vous donnaient ? Ils vous ont donné des conseils ?

[**>Réponse**] : Si ! Oui genre, mon prof d'histoire particulièrement puisque justement il nous donnait régulièrement des livres d'histoire, et globalement il nous expliquait qu'on était censés lire un chapitre et noter ce qu'on avait retenu. Moi je fais pas trop comme ça, je lis plus un paragraphe et je note ce que j'ai retenu. (rires) Mais... ouais y nous avait dit de faire ça. Après les autres profs... non. Globalement non. Ma prof de lettre nous avait dit d'aller voir du critique sans forcément le ficher, et... voilà. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

D'autres enquêtés ne se souviennent pas avoir reçu de conseils méthodologiques au sujet du travail sur la lecture. La « méthodologie » semble plus centrée sur celle des exercices à produire (la méthode de la dissertation par exemple), dans la phase de rédaction mais moins dans le travail de lecture à fournir en amont :

« Et sinon non, c'était pas très orienté [conseils pour la lecture], c'était on vous apprend la méthode de la dissertation, on vous fait des cours en classe, sinon le reste faut vous débrouiller quoi. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

« [**>Question**] : Et les profs vous ont expliqué un peu, vous ont donné des méthodologies, sur comment lire les livres, comment ficher... »

[**>Réponse**] : Non. Non. On a eu quelques méthodologies, surtout l'année dernière, sur les épreuves, surtout sur la disserte... mais globalement, très peu non. C'est vraiment... ouais de ce point de vue-là, c'était un peu... pas décevant parce que je m'attendais pas forcément à grand-chose, mais c'est ce qui manque. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

A l'instar de Marielle, la non explicitation des méthodes de travail pour arriver à remplir au mieux les tâches scolaires peut être vécue comme un manque : il s'agit là d'une des critiques principales envers le système préparatoire que j'ai pu rencontrer dans les entretiens – il y en a par ailleurs assez peu. Le caractère implicite de l'enseignement est alors perçu comme une difficulté à la bonne mise en route du travail en CPGE, pour lesquelles les « bonnes » façons de faire resteraient floues. Océane utilise ainsi le même verbe « se débrouiller » pour parler de la construction des méthodes de travail sur la lecture que Nahui cité plus haut :

« En fait un des gros reproches que je ferais à ma première prépa [où elle a fait son hypokhâgne et sa première khâgne, dans une grande ville de Province], c'est qu'ils nous ont pas trop expliqué comment on faisait des dissertes, ni comment on faisait de commentaires, ni comment on faisait des fiches, et du coup, ben débrouille toi quoi. Et c'est aussi une des raisons pour laquelle je suis partie dans la mauvaise direction de faire des trucs super détaillés et je me suis pas trop remise en question par rapport à ça et j'ai perdu pas mal de temps et d'énergie quoi... »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Cette « perte de temps et d'énergie » est évoquée, pour les mêmes raisons, par Coralie qui me dit être contente d'avoir appris à travailler en classes préparatoires et d'avoir assimilé un certain nombre d'automatismes, mais qu'elle aurait aimé que les façons de faire soient plus explicitées :

« Après ce que je regrette beaucoup de ce point de vue-là, c'est le fait qu'on ait pas verbalisé les méthodes en fait. C'est comme quand on dresse un chien, on va pas lui expliquer parce qu'il va pas comprendre, donc on est obligé de le taper tant qu'il a pas compris et quand il a compris on lui donne un sucre. Et j'ai vraiment cette impression que là que... ça aurait été tellement plus simple si quand j'étais arrivée on m'avait dit par exemple, bon alors en histoire, le cours c'est qu'une infime partie, c'est de l'historiographie, mais pour tout le reste, il faut que vous travailliez par vous-mêmes, ce domaine, ce livre-là puis ce livre-là, et ensuite vous pourrez choisir et voilà... Et ça aurait économisé tellement de TEMPS et de PLEURS et de SUEUR... donc.. je suis très contente de ce que j'ai appris, mais je me dis que j'aurais aussi bien pu le comprendre beaucoup trop tard. Donc je suis contente de ce qu'on m'a appris mais

beaucoup moins contente de la façon dont on me l'a appris. »

**Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ;
Étudiante (ENS)**

Il y a donc ici de la part des enquêtés une certaine critique d'une « pédagogie de l'implicite » qui, considérant comme acquises certaines façons de faire – ou en les considérant comme impossible à transmettre, ce que certains enquêtés entérinent eux-mêmes lorsqu'ils insistent sur la dimension personnelle et difficilement partageable des méthodes de travail – oblige les étudiants à avancer à tâtons dans l'élaboration de méthodes de travail efficaces. Dans ce que disent les étudiants, on voit donc plutôt se dessiner un mode d'enseignement qui laisse une grande part à ce qui est estimé être des prérequis – dont on a vu l'importance en étudiant la bibliographie¹⁵⁰. Les enseignants n'expliciteraient ainsi pas, ou peu, les méthodes du travail intellectuel. On retrouve ainsi une certaine mesure en CPGE ce que disaient P. Bourdieu et J-C Passeron dans *Les Héritiers* : les enseignants se « [tiennent] quitte[s] une fois pour toute et pour toute l'année envers la pédagogie en livrant des recettes dévalorisées par leurs fins étroitement utilitaires (les fameuses recettes pour la dissertation) ou dévaluées par l'ironie qu'il y a à les transmettre en les accompagnant d'illustrations magistrales irréductibles à leur efficacité »¹⁵¹. Pour les auteurs, les conseils et consignes en lien avec la lecture ne sont d'ailleurs même pas tant des précautions pédagogiques que les manifestations d'un « rituel à la gloire du charisme professoral » : « bibliographies terrifiantes et fascinantes », « exhortations à la lecture, à l'écriture, ou à la recherche »¹⁵². Martial développe longuement cet aspect de sa classe préparatoire : s'il y a acquis des façons de travailler qui lui ont permis ensuite d'aborder l'agrégation voire la rédaction de sa thèse plus facilement même s'il se dit toujours « désorganisé », il se souvient d'une incertitude persistante autour des méthodes de travail liées à la lecture¹⁵³. Les questions

150. Voir chapitre 6, partie III ; Delphine rapporte toutefois la « méthode » d'un enseignant qui passe d'abord par l'implicite avant d'explicitier les règles du travail de lecture, après un premier échec à un exercice de dissertation :

« [>Question] : Et une fois en hypo, tes profs.. ont donné des méthodes de travail, ils ont expliqué pour l'histoire par exemple ? Ils vous ont dit... comment lire les livres d'histoire ?

[>Réponse] : Euh... en fait j'avais un prof génial cette année-là en histoire et il avait une méthode assez... brutale. C'est à dire qu'en général, c'était un peu... il nous laissait faire et une fois qu'on s'était complètement plantés il expliquait pourquoi. Donc tous les ans il faisait une première dissertation à rendre en Octobre, qui traumatise tout le monde parce qu'on avait le sujet mais on traite vraiment comme on aurait traité en Terminale c'est à dire de manière purement factuelle, et là... Ben j'ai été dernière justement, et c'est... Il a fait tout un cours pour reprendre pourquoi ça allait pas etc. Il avait un peu une grande gueule en quelque sorte et du coup.. c'est après cette fameuse dissertation qu'on s'est rendus compte ce qui fallait lire dans les livres. Dans les livres ce qu'était important, ce qui fallait retenir, ce dont on s'en foutait un peu... »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

151. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984, p. 111

152. idem

153. Plus loin dans l'entretien Martial insiste sur le fait que, pour lui, la réussite aux concours d'un grand nombre d'étudiants des lycées prestigieux n'est pas due aux enseignants, mais aux étudiants qui, déjà d'un bon niveau, parviennent à s'adapter rapidement :

« je suis absolument sûr que c'est vrai, ce qui faisait la réussite de Henri IV Louis le Grand c'est la sélection des étudiants, pas du tout les profs. Vraiment j'ai eu des profs, ouais catastrophiques, enfin ils faisaient pas grand-chose, qui avaient aucun talent pour transmettre... Donc moi je suis absolument convaincu qu'en tout cas dans ces établissements là les profs sont pas particulièrement de bons profs. J'en ai pas gardé du tout un modèle d'enseignement. Sauf pour un ou deux. Mais c'était des exceptions. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

qu'il soulève sont d'ordre très pragmatique (sur la façon de lire et relire, d'organiser ses notes et ses cours), et montre l'importance dans le rapport au savoir de la maîtrise de techniques du travail intellectuel :

« [**>**Question] : Et globalement les profs vous expliquaient comment lire les bouquins ?

[**>**Réponse] : Non, ça non. D'ailleurs je sais que je me suis déjà fait la remarque, justement parce que j'étais un peu flottant sur comment prendre des cours, comment noter, même pour les traductions, ça m'obsédait, est-ce qu'il fallait imprimer la page faire des flèches en face des mots, prendre des notes complètement, un livre, un cahier un classeur... Ça m'a beaucoup travaillé cette affaire-là, et je trouve qu'on a jamais vraiment... Je pense que ça ça serait très utile. Est-ce qu'il faudrait être assis, pas assis, prendre des notes... des choses très... Ca je pense que ça serait bien. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

Ce qui suit dans l'entretien vient renforcer l'idée que ces considérations pratiques n'apparaissent pas comme des questions essentielles – aux yeux des enseignants mais également aux yeux des étudiants – puisque perçues probablement comme trop pragmatiques¹⁵⁴. Martial n'a ainsi pas le sentiment d'avoir développé une méthode de travail particulière (il « expérimente » plusieurs façons de faire, qui ont toutes en commun malgré tout l'utilisation de l'écrit¹⁵⁵) et que cet aspect du travail est resté « flottant » :

« [**>**Question] : Et personne demandait aux profs ?

[**>**Réponse] : Non, ou en tout cas si c'était demandé, j'ai dû faire partie de ceux qui ricanait un peu et j'ai pas trop prêté attention. Ça m'a jamais trop... Je sais pas si je me suis dit que c'était un défaut ou un manque dans l'enseignement. Ça m'a manqué de pas savoir le faire mais je me serai pas vu demander s'il fallait que je surligne en jaune ou que j'écrive à côté. c'est un peu par, pas par snobisme mais c'est quand même un peu dans cette mentalité-là. Je l'ai jamais fait et ça m'a jamais effleuré.

[**>**Question] : Et vous en parliez quand même entre vous, comment travailler...

[**>**Réponse] : Surement, mais j'ai aucun souvenir d'avoir identifié une bonne méthode et de l'avoir utilisé. Ca a toujours été un truc un peu flottant que j'ai jamais

154. De même, pour Coralie, poser ces questions faisaient courir le risque d'être mal perçu par le reste du groupe, en inadéquation avec son niveau :

« J'avais un peu peur de poser des questions scolaires au début, parce qu'on a toujours peur en prépa au début de passer pour un idiot, de pas savoir ce qui faut faire... »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

155.

« En fait j'ai un peu tout essayé parce que rien ne marchait très bien. J'ai dû commencer à écrire sur les livres mais en fait ça servait pas à grand-chose. J'ai trouvé ça absurde au bout d'un moment, ça obligeait à les rouvrir et j'aimais pas trop. Après j'ai essayé de prendre des notes et j'aimais pas trop ça m'obligeait à être assis alors que moi j'aimais bien être un peu affalé dans mon fauteuil, dans mon lit ou par terre, dans des conditions dans lesquelles c'était difficile de prendre des notes. Je me suis beaucoup endormi sur les livres quand même. Donc en fait j'ai expérimenté plusieurs choses, des notes sur feuilles volantes, du surlignage, des notes un peu griffonnées, le livre était le support principal pour les notes... Voilà, et à chaque fois à la main. De toute façon y'avait pas d'ordinateur, enfin ça existait mais aucun [personne] n'utilisait. Objectivement la meilleure solution c'est de prendre des notes et de les classer, de les rendre utilisables. Moi je le faisais pas, par flemme, par paresse »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

réussi à résoudre. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

Dans l'ensemble les étudiants « font avec » le peu des conseils pratiques portant sur les outils du travail intellectuel qui leur est demandé : ils se distinguent en cela des étudiants de l'université qui disposent statistiquement d'un moins bon bagage social, scolaire et culturel et ont moins de retours (parce que moins de notes) sur la pertinence et l'efficacité de leurs apprentissages restent plus longtemps dans le flou ¹⁵⁶. En ce qui concerne les attentes concrètes en termes de travail sur les lectures, les conseils sont rares, comme à l'université (même si là aussi on voit des variations selon les disciplines ¹⁵⁷), mais comme ni les étudiants ni les conditions d'étude ne sont les mêmes, les étudiants des CPGE s'en tirent semblent-ils à meilleur compte. Il ne faut pas négliger ici leurs socialisations antérieures : s'ils parviennent à construire leurs méthodes mais aussi s'ils acceptent – même s'ils le critiquent parfois – ce fonctionnement, c'est parce que finalement, leur rapport à l'école, au travail scolaire et à la culture les y a préparé ¹⁵⁸.

Difficultés rencontrées dans l'accomplissement du travail de lecture

Les méthodes de travail sur les lectures sont donc parfois, mais pas systématiquement, explicitées par les enseignants, à des degrés variés. L'absence d'explicitation n'est pas une exception, et c'est l'une des critiques que l'on retrouve de façon récurrente dans les entretiens ; cette critique fait également apparaître que les étudiants rencontrent des difficultés dans leur travail sur la lecture, au moins au début de leur formation préparatoire. Ces difficultés apparaissent pour eux comme une remise en cause de la place de bon ou très bon élève qu'ils ont majoritairement occupée au secondaire : l'omniprésence de la lecture dans le travail scolaire leur apparaît comme une nouveauté pour laquelle ils n'ont pas forcément les outils pratiques. Les difficultés sont diverses ; cela peut être trop lent dans son travail, ou bien avoir du mal à se concentrer sur les lectures, qui sont d'un type nouveau et faute de techniques de lectures adaptées, comme on le voit ici pour Guillaume :

« [>Question] : Tu te souviens comment tu t'es adapté à ces lectures ?

[>Réponse] : Au début je pense que c'était quelque chose qui était de l'ordre du rejet, c'est à dire que je les lisais pas trop, ou sans faire attention... En fait je crois que j'avais quand même pas mal de mal à me concentrer. Sur une lecture je veux dire... Du coup c'était difficile en fait, et ça a mis du temps... Je pense que j'ai toujours d'une manière générale un peu de mal à me concentrer sur ce genre de choses. Maintenant ça va mieux parce que j'ai plus de bouteille entre guillemet mais j'étais pas nécessairement concentré.

[>Question] : Et au fur et à mesure tu as trouvé des petits trucs pour te concentrer ?

[>Réponse] : Prendre des petites notes c'était pas mal. Des notes au fur et à mesure donc noter quelques phrases que j'aimais bien, lire en soulignant aussi, j'aime bien

156. Voir chapitre 6, partie III

157. Régine BOYER et Charles CORIDIAN, "Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 41-61

158. Toutefois, il est important de nuancer ce constat : les étudiants reconnaissent régulièrement l'investissement de leurs enseignants et disent se sentir encadrés – à l'image de ceux interrogés par C. Daverne et Y. Dutercq. De l'autre côté, les enseignants de classe préparatoire ne fonctionnent pas uniquement sur le mode de la reproduction d'une pédagogie du temps des *Héritiers*, notamment dans les établissements les moins prestigieux qui accueillent un public moins prédisposé – c'est également ce que remarquent C. Daverne et Y. Dutercq, même s'ils notent que les professeurs disent ne pas avoir beaucoup de temps à consacrer à la méthode (« Un défi pour les enseignants : gérer les nouvelles caractéristiques des étudiants » Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 137).

souligner, en tout cas dans les livres théoriques, je souligne pas dans les livres que je lis pour moi pour le plaisir, les livres de littérature quoi. Ouais c'était plutôt ça, lire avec un crayon et tout. Mais ça marche pas toujours. »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

La mise en place de méthodes de lecture est ainsi progressive, se construisant en testant différentes façons de faire, qui persistent par la suite dans le travail de lecture (Guillaume passe ensuite l'agrégation de Lettres modernes et enseigne le Français). Une autre difficulté réside dans le fait de ne parvenir à distinguer l'essentiel du superflu : que faut-il noter d'une lecture ? comment sélectionner, selon quels critères ? Lorsque le travail de lecture ne se fait pas dans un but très précis (pour un devoir maison par exemple), mais en rapport avec un objectif plus vague (lire pour compléter le cours d'Histoire, engranger des connaissances sur « roman et politique » pour le concours, préparer un DS de Philosophie à venir...), il semble d'autant plus difficile pour les étudiants de faire un choix dans les informations à retenir ou non :

« [**>Question**] : Et les profs vous ont donné une méthode pour approcher un peu ces bouquins ?

[**>Réponse**] : Une méthode... Non je crois pas. Ils nous ont dit... fin... je me souviens plus mais je pense bien que l'année dernière ils nous ont dit pour préparer, enfin si vous lisez de l'histoire faut prendre des notes pour préparer la dissertation, je pense qu'ils nous l'ont dit oui.

[**>Question**] : Et c'est quelque chose que tu as commencé à faire facilement ?

[**>Réponse**] : Facilement... Déjà, contrainte et forcée, forcément voilà, mais après je pense pas, pas spécialement facilement, parce que je trouve que c'est quelque chose qu'est pas facile finalement, ouais ça dépend aussi du livre... Et puis moi j'aime pas. Enfin, je trouve ça difficile, j'ai du mal à sélectionner, c'est ça le problème en fait, y'a des gens ils arrivent très bien à sélectionner ou à résumer, ils lisent un paragraphe ils résumant, mais moi j'ai énormément de mal à me dire ça c'est pas intéressant je vais laisser de côté, je me dis toujours "et si ça ça peut servir, et ça peut être..." et du coup ça m'énerve parce que j'y passe des heures et du coup des fois je comprends pas pourquoi j'ai noté ça. En fait non, je trouve pas ça facile. »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

« Et je pense qu'en fait je prenais trop de notes aussi. Parce que j'avais peur que quelque chose m'échappe. Ou j'avais peur que si je reportais pas exactement le raisonnement, en le relisant ensuite je puisse pas retrouver le truc. Je me faisais pas confiance entre guillemets. »

Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

Ou encore, la difficulté de faire face à de nouvelles pratiques de lectures qui vont contre l'idée que l'on se faisait de ce qu'était justement une « vraie » lecture. Roxane a ainsi mis du temps à s'adapter à la lecture fragmentée – qu'elle considère être en khâgne devenue une « habitude » qui ne lui « pose vraiment plus de problème » – parce que cette façon de lire allait à l'encontre de sa vision antérieure de la lecture :

« [**>Question**] : Et ça [lire par chapitres] c'est quelque chose que tu as commencé à faire en prépa ou...

[**>Réponse**] : C'est quelque chose que j'arrivais pas du tout à faire avant. Avant c'était frustrant pour moi, de pas lire un livre en entier où maintenant c'est devenu normal en fait. C'est devenu quelque chose d'habituel et ça me pose vraiment plus de problème.

[>Question] : Et au début ça a été un peu dur..

[>Réponse] : Au début j'aimais pas. Je lisais tout mais je me rendais compte que je comprenais qu'un quart ou parfois la moitié. Et que ça m'avait fait perdre du temps et que j'avais pas tiré de bénéfice en fait. Donc justement je me suis dit vaut mieux en lire moins, bien chercher la partie qu'y te faut et bien bien approfondir. »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

3 Apprendre par ses pairs

Mais les enseignants ne sont pas l'unique voie de transmission d'outils pratiques pour le travail de lecture : pour palier l'absence de conseils ou en complément à ceux-ci, les enquêtés mobilisent d'autres canaux pour construire leurs méthodes de travail, et notamment celui des pairs. Les nouveaux réseaux de sociabilité qui se mettent en place – que nous avons évoqués au chapitre précédent, mais également dans ce chapitre au sujet des fiches de lecture – peuvent également constituer des ressources pour apprendre à travailler¹⁵⁹. Les étudiants de l'université eux aussi peuvent s'appuyer sur des interactions avec d'autres étudiants pour mettre en place de nouvelles dispositions face au travail. A. Jellab note que ceux-ci échangent autour des cours et du travail : « l'appartenance à un groupe d'étudiants est conçue comme un appui et un collectif permettant de réviser des cours, de préparer des exposés et d'échanger sur des contenus intellectuels en phase avec la formation »¹⁶⁰. Toutefois, cette possibilité de formation entre pairs est limitée. En effet, l'identification d'un groupe classe solide est moins évident, notamment à cause du moindre encadrement de ces étudiants qui ne sont pas soumis à un contrôle des absences aussi strict qu'en CPGE. Mais aussi, n'ayant pas un retour rapide de leurs performances il leur est difficile d'évaluer le niveau des uns et des autres, et donc de savoir à qui il est possible de se fier où non pour construire ses méthodes de travail, et il est également difficile d'identifier au moment des premiers rendus qui sont les « bons » et qui sont les « mauvais »¹⁶¹. Le fonctionnement pédagogique des CPGE facilite donc l'échange autour des pratiques de travail et notamment de lecture. Il peut s'agir de discussions entre camarades, mais également de comparaisons faites à l'occasion de circulations de fiches (qui permettent de voir comment procèdent les autres).

« Et puis sinon avec les autres on en parle, on se demande "comment toi tu fiches" parce que y'avait des gens qui avaient du mal, donc je leur expliquais ma méthode... Et puis y'a aussi une fille qui me disait qu'elle lisait pas de la philo sans avoir un crayon à la main histoire de noter ou de faire une petite croix.. parce que c'est vrai que la philo... Enfin c'est un peu comme le reste mais c'est un peu particulier, faut pouvoir prendre des notes en même temps. Donc on s'échangeait des conseils entre nous. Mais les profs donnaient pas spécialement de conseils ! »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Les savoir-faire circulent ainsi au sein du groupe classe, mais également des plus expérimentés vers les autres, khâgneux à hypokhâgneux, khûbes à carrés :

159. Les lycées institutionnalisent parfois ces échanges en créant un système de parrainage (qui semble rencontrer un succès assez mitigé) entre khâgneux et hypokhâgneux, ou en créant des « paires » de travail (c'est le cas d'un enseignant de P. Valéry).

160. Aziz JELLAB, "Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative" in *L'Homme et la société*, 2013, 187, p. 227-250, p. 240

161. Valérie MONTFORT, "Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences" in *Sociétés contemporaines*, 2000, 40, p. 57-76

« [...] quand j'étais carré j'avais un khube qui m'avait dit mais en histoire ça sert à rien d'aller lire les articles etc., ce qu'il faut c'est maîtriser à fond les ouvrages généraux. Et c'est ce que j'ai fait deuxième année. »

Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

« On a appris comme ça un peu tous seuls ce que c'était qu'une fiche. On a regardé ce que faisaient les anciens hypokhâgnes qui étaient devenus des khâgnes, mais... c'est tout. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

Notons que, comme ici pour Emmanuelle, l'idée que l'on apprend « tout seul » apparaît régulièrement dans les entretiens ; pour Coralie, qui n'osait pas poser de questions au début de l'année sur les pratiques de lectures, parvient (une fois l'intégration dans le groupe plus assurée) à échanger à ce sujet, mais dit aussi que « c'est venu aussi tout seul » :

« Donc je posais pas trop les questions, mais vers la fin de l'hypokhâgne je pense que j'en parlais déjà plus avec des gens de la classe, et puis après je pense que c'est venu aussi tout seul. »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

Les méthodes de travail, s'appuyant ou non sur les conseils d'enseignants ou de pairs, sont donc, je l'ai déjà évoqué, perçues comme le fruit d'une élaboration personnelle : chacun construit la méthode qui lui convient. Il semble admis qu'il n'existe pas de bonne méthode universelle, applicable à tous, pour travailler sur les lectures, chacun ayant ses particularités : une mémoire plutôt « visuelle », un rythme de travail qui lui est propre, des goûts pour certains thèmes (certains vont préférer retenir des dates en Histoire quand d'autres vont y préférer les « anecdotes »). Ainsi, pour Lauriane¹⁶², la méthode exposée par son professeur d'Histoire pour fichier un ouvrage est « fastidieu[se] », ce qui « la gonfle », de même que le fait de devoir lire en faisant une fiche réutilisable à côté : elle prend des notes mais ne s'en sert pas, une première écriture lui suffisant à retenir. Elle relie cette façon de faire à son expérience personnelle de lectrice : « Mais oui, dans l'absolu, on a des méthodes, mais je les applique pas forcément, je suis tellement habituée à lire par moi-même que... ».

Il y a donc autour de l'idée de l'acquisition de méthodes de travail sur les lectures celle qu'elle doit se faire de façon individuelle, qu'elle doit résulter d'un parcours qui est propre à chaque étudiant. Certains enquêtés se montrent critiques envers cette idée, parfois en la « sociologisant » et en soulignant ce qu'elle pourrait avoir de contre-productif et de générateur d'inégalités, mais au-delà de cette critique, le caractère individuel, sinon solitaire, de l'acquisition de méthodes de travail est accepté. Ce faisant, la responsabilité de l'échec ou de la réussite est rejetée sur l'individu : si l'on échoue, c'est plus parce que l'on n'a pas trouvé ses méthodes de travail, en adéquation avec les exigences préparatoires. Ainsi est entretenue une certaine « mystification » du travail intellectuel et de son apprentissage, menant à la croyance en une « magie » agissant ou non sur la réussite :

« étudiants et professeurs communiennent dans l'échange d'images prestigieuses : le professeur qui voudrait enseigner les techniques matérielles du travail intellectuel, la manière d'établir une fiche ou de constituer une bibliographie par exemple, abdiquerait son autorité de "maîtrise" pour apparaître aux yeux des étudiants atteints

162. Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

dans leur image d'eux-mêmes comme un maître d'école égaré dans l'enseignement supérieur. »¹⁶³

Plus que les méthodes à proprement parler, il s'agit aussi des contenus même des lectures qui doivent pouvoir faire écho à la « réflexion » de chacun, mais aussi de ses goûts et préférences. Alexandra par exemple explique que les méthodes de travail sont difficiles à enseigner parce qu'impossibles à généraliser, puis expose le conseil d'un enseignant qu'elle a suivi, qui se base sur la sélection dans les lectures de ce qui « tient à cœur » :

« Ils ont pas donné beaucoup de conseils étant donné que c'est vraiment très personnel la façon d'enregistrer une lecture. Le seul conseil que je garde toujours de mon prof d'hypokhâgne le génie, c'est qu'il nous disait de toujours avoir un petit carnet sur nous, pour marquer des trucs qui nous marquent, des réflexions qui nous tiennent à cœur, et à la fois un carnet de lecture où on fait des résumés, où on note des citations.... Parce qu'en hypokhâgne on avait le droit à notre cahier de lecture pour nos premières dissertations par exemple. Et j'ai toujours gardé ce réflexe-là histoire de garder une trace de ce que je lisais, que ce soit article, théorie, tout. »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Nous l'avons vu¹⁶⁴, le souhait d'acquérir des méthodes de travail est l'une des motivations que restituent les étudiants des CPGE littéraires (mais aussi des CPGE en général¹⁶⁵) pour leur inscription dans ce cursus, mais également un élément mis en avant par les établissements. Pour autant, une partie de ces méthodes ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite détaillé : les enseignants peuvent ponctuellement donner quelques conseils plus ou moins développés, mais les étudiants ont le sentiment d'avoir davantage dû développer seuls leurs méthodes de travail. Bien que parfois critiqué, cet aspect de l'apprentissage est accepté par la plupart des étudiants – qui s'y plient, dans l'idée que de toute façon, il est difficile voire impossible d'enseigner des méthodes de travail générales, chacun devant en quelque sorte trouver son propre chemin pour faire de ses lectures un travail « rentable » : plus que des méthodes de travail on construirait en CPGE ses méthodes de travail. Au demeurant, cette idée ne doit pas occulter que, de fait, si les enquêtés ne partagent pas des méthodes de travail identiques, quasiment tous partagent tout de même un rapport à la lecture qui implique, de différentes façons, un rapport à l'écrit.

Pour les étudiants des CPGE littéraires, lire est donc une activité centrale – même s'ils ne perçoivent pas forcément certains actes de lecture comme tels, comme les étudiants de médecine ne perçoivent pas la lecture de leurs cours comme une « lecture ». La pratique s'abstrait en effet de celle qu'ils connaissaient majoritairement avant la CPGE – la lecture de littérature, notamment romanesque, pour le loisir. Elle devient alors – même si ces pratiques ont pu être esquissées au secondaire – avant tout une pratique de travail, et même au-delà, un instrument de travail comme peuvent l'être le stylo ou la feuille¹⁶⁶, traduisant des spécificités disciplinaires. Mais il ne s'agit pas seulement de lire : les lectures doivent pouvoir être réutilisées, et donc pour cela il est nécessaire

163. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984, p. 95-96

164. Voir chapitre 3, partie II

165. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013 ; Yves DUTERCOQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013

166. Laurence FAURE-ROUESNEL, "La feuille et le stylo" in *Ethnologie française*, 2001, 31, p. 503-510

d'en garder une trace : travailler sur les pratiques concrètes de lecture nous a permis de mettre au jour comment ces étudiants fragmentent leurs lectures mais surtout comment toute pratique de lecture ou presque est liée à une pratique d'écriture. Si ce lien – comme la façon dont sont utilisés les textes – peut varier en fonction des disciplines réunies sous le vocable « littéraire », il reste à la base de l'élaboration de pratiques de travail intellectuel dans cette filière pour comprendre et apprendre. Or, l'apprentissage de telles pratiques est rarement formalisé et enseigné tel quel dans la classe : il passe davantage par la construction individuelle – glanant ici et là les conseils des enseignants ou des pairs – qui s'appuie sur une familiarité avec l'écrit antérieurement constituée. De fait, l'élaboration de telles pratiques s'inscrit pour les enquêtés dans la continuité de leur formation personnelle dans leurs façons de travailler, de lire : le rôle de l'école ou même l'existence de normes de travail est effacée dans le processus. Celui-ci mêle d'ailleurs est également mêlé à leurs goûts et préférences : si la lecture est instrumentale, elle ne s'y limite pas, et la classe préparatoire est l'occasion d'approfondir ses goûts, une des raisons mobilisée, nous l'avons vu, pour le choix d'une filière littéraire. La lecture devient donc un travail, mais un travail qui participe de la construction de son individualité, comme on peut le voir dans cet extrait d'entretien avec Caroline :

« Oui parce que même si avant j'avais des bouquins de littérature à lire, voilà, j'avais jamais lu d'ouvrages de critiques de ma vie, j'avais jamais lu d'ouvrage de philo même si j'avais lu quelques extraits par ci par là... et c'est vrai que là pour le coup je me suis pris une claque et on m'a dit, "voilà tu prends ton bouquin, tu apprends, moi je te fais un cours à côté, ça se complète quoi". Mais c'est assez intéressant aussi, finalement ça permet de dépasser un peu ton cours et d'apporter les petits éléments qui sont plus personnels, finalement quand tu lis tu vas retenir certaines choses, ta pote à côté va pas forcément retenir les mêmes... »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

8

HIÉRARCHISER, SÉLECTIONNER, ORGANISER : CHOISIR ET PLANIFIER SES LECTURES DE TRAVAIL

Résumé : *Dans ce chapitre, qui porte comme le précédent sur les pratiques de travail par et sur la lecture, est développée l'idée qu'une des dispositions élaborées par les étudiants de CPGE littéraire est leur capacité à planifier et anticiper les tâches scolaires, ce qui induit un rapport au temps spécifique. Devant les prescriptions nombreuses provenant de leurs enseignants, les étudiants des classes préparatoires ont en effet à organiser leur travail dans un temps restreint – ce qui, sans les inscrire totalement dans une logique de l'urgence – les pousse à avoir recours à des moyens, qui là encore peuvent passer par l'écrit, d'avoir un usage le plus intensif possible du temps. Pour ce faire, ils mobilisent également des dispositifs d'incitation au travail, notamment dans la fréquentation de lieux (et surtout, la bibliothèque) qui leur permettent de ne pas « perdre de temps ». Ils développent ainsi une capacité à l'auto-contrainte dans le travail, la contrainte reposant sur le renouvellement constant d'objectifs scolaires plus ou moins lointains – définir quelles sont les priorités et comment hiérarchiser les lectures en fonction est d'ailleurs également une compétence qu'ils acquièrent durant leurs années d'hypokhâgne et de khâgne.*

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que la « lecture » comme travail ne se limitait au seul acte de lire linéairement des ouvrages ou des textes, et que, en tant que technique du travail intellectuel, elle faisait l'objet de différents apprentissages. Mais ceux-ci ne concernent pas seulement la façon de lire et de travailler sur les textes : les étudiants doivent également apprendre à organiser leur temps de travail afin de mener à bien toutes les lectures nécessaires à l'effectuation des tâches scolaires qui sont exigées. Toujours dans la logique des matrices disciplinaires, les classes préparatoires, de par la nature de leur organisation pédagogique mais aussi celle des savoirs dispensés, amènent les étudiants à construire des outils de gestion du temps et d'efficacité dans leur travail – et même, dans leur mise au travail. Dans ce chapitre, il s'agit donc tout d'abord de voir que s'y développe un rapport au temps particulier : l'usage qui est fait du temps impose une planification et une anticipation des lectures. Or, en lien étroit avec l'organisation du temps, celle de la mise en place de cadres de travail – dans lequel le livre occupe une place importante – propices à la mise au travail et à sa continuation. Dans cette gestion du temps et des espaces de travail apparaît la façon dont les étudiants de CPGE développent une capacité à s'auto-contraindre au travail pour répondre à des exigences multiples mais pas toujours explicitées. C'est d'ailleurs

sur la question des prescriptions et de l'opération de « décodage » que les étudiants doivent leur appliquer afin de pouvoir déterminer que lire et dans quel ordre que sera consacrée la troisième partie de ce chapitre, avant de clore sur les principes de hiérarchisation des lectures comme processus basé sur différents critères ayant majoritairement trait à des objectifs scolaires.

I DES LECTURES PLANIFIÉES

La planification du travail et des lectures en CPGE par les étudiants est à la rencontre de deux principes : la façon dont est organisée l'année de classe préparatoire, différente en khâgne et en hypokhâgne, et le fait qu'au-delà des heures de cours ils sont amenés à fournir un important travail personnel. De là, il leur revient d'organiser les heures qu'ils ne passent pas en classe pour anticiper les échéances et organiser leur travail personnel.

1 Hypokhâgne et khâgne : perceptions du temps différentes, lectures différentes

Tout d'abord, les deux années de classe préparatoire ne sont pas perçues comme deux années identiques, et de fait, elles ne suivent pas tout à fait le même calendrier. M. Darmon fait le même constat pour les CPGE scientifiques et économique¹. La première année est rythmée par les devoirs (pour les hypokhâgneux, les concours blancs occupent une place centrale) et les conseils de classe : le dernier conseil est, pour les littéraires, une source de stress en ce qu'il sanctionne s'ils peuvent ou non poursuivre dans la khâgne de leur établissement. L'enchaînement avec la deuxième année se fait ensuite avant la rentrée : il faut parvenir à ne pas perdre de temps sur une année « courte », dont la fin arrive vite avec les concours – elle paraît davantage comme un « bloc ». Le rythme de l'année de khâgne est, par exemple, considéré comme plus intense, l'année se finissant plus tôt avec le concours (avril / mai), mais également parce que les habitudes de travail sont déjà installées : il est possible de reprendre le rythme rapidement, d'autant que l'été ne constitue que rarement une véritable coupure (la plupart des étudiants anticipant leurs lectures de l'année de khâgne). Entre ces deux années, il y a donc une plus grande maîtrise des exigences et les méthodes de travail, dont la gestion du temps et son organisation, sont mieux gérées par les étudiants – pensons également que les objectifs (en termes de contenus, et de programmes) sont plus explicites en khâgne où les sujets étudiés sont définis par ceux du concours. Pour Emmanuelle, la khâgne est ainsi une mise au travail quasi immédiate, avec un rythme plus soutenu que lors de sa première année :

« [**>Question**] : Et du coup tu as eu l'impression que ça a été ça ["tu mets deux ans de ta vie entre parenthèses, et tu fais que travailler et ça va passer très vite"] ?

[**>Réponse**] : Plus en khâgne qu'en hypokhâgne, vraiment cette impression d'ascèse, de moins dans sa chambre ça a été plus en khâgne. En hypokhâgne j'ai plus... profité du Ve [arrondissement], prendre des cafés... J'ai travaillé aussi très dur hein, mais ça a été plus long en fait à comprendre les vrais rouages de la prépa, je travaille je travaille, j'ai mis plus de temps à prendre le rythme, ce qui est normal je pense, mais du coup c'est vrai que j'ai vraiment plus travaillé en khâgne et avec plus d'efficacité. C'est ça que j'ai apprécié cette année, c'est que dès Septembre j'étais hyper efficace j'ai pas eu l'impression de perdre mon temps du tout. Tout de suite ça a été très très

1. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013

vite. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

L'hypokhâgne est ainsi vécue comme une année de « découvertes » : de nouvelles façons de travailler, d'aborder certaines disciplines, d'un nouveau milieu, etc., quand la khâgne est une année où tout est moins nouveau, où le rythme est déjà trouvé, ou plus facilement adaptable aux exigences de cette année :

« Mais en début de l'année dernière [hypokhâgne] c'était juste impossible. Puis on relativise maintenant en khâgne, on se dit bon ben si j'ai pas fait ça c'est pas grave je m'arrangerai autrement. On hésite plus à dormir moins... (rires)... on s'organise mieux! »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Tous les enquêtés n'ont pas la même vision de l'année de khâgne – elle dépend beaucoup des objectifs qu'ils se sont fixés et des objectifs affichés par leur établissement – si Roxane dit ne pas hésiter à « dormir moins », pour Vincent au contraire la deuxième année introduit un rythme qu'il considère comme plus équilibré, notamment entre travail et limites physiques :

« [...] je travaillais de façon beaucoup plus rationnelle en khâgne. En hypokhâgne je faisais un peu n'importe quoi, je faisais des nuits blanches... Je m'évanouissais dans la rue parce que j'étais trop fatigué... Une période un peu particulière... Mais j'en riais j'avais beaucoup de distance par rapport à ça, et puis j'étais à fond dans ce que je faisais. Je travaillais parfois trop parfois pas assez, mais j'étais toujours dans... ça me plaisait et pour moi je vivais bien mon année même si j'ai eu des périodes... où physiquement j'étais un peu atteint. Mais par contre la khâgne du coup j'étais toujours dans une même dynamique d'horaires précises, limite chronométrées. De travail toujours utilitaire... Et justement y'avait un programme qui me plaisait pas, et du coup finalement j'ai pris un rythme de vie bien meilleur mais paradoxalement je l'ai beaucoup moins bien vécu, parce que pour moi c'était trop carré, trop orienté concours, du coup dans des domaines qui me plaisaient pas particulièrement. Je pouvais pas me permettre d'aller ouvrir un autre livre qui me plaisait parce que non non il fallait que je lise Montaigne parce qu'on m'avait demandé de lire Montaigne... »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Comme on le voit dans cet extrait d'entretien, les différences dans le rythme et les objectifs entre l'hypokhâgne et la khâgne se retrouvent également dans les lectures, ce qui n'a rien d'étonnant vu leur poids dans le travail de ces étudiants². Il ressort des entretiens avec les khâgneux ou les anciens étudiants que les lectures de première année se font avec plus de liberté, mais également de variété, tandis que les lectures de khâgne sont « cadrées » par le programme du concours. L'année d'hypokhâgne est perçue comme un temps plus favorable aux « découvertes » (le terme est récurrent), tandis que la khâgne et son programme vient restreindre l'horizon des lectures possibles. Il s'agit surtout ici de la lecture de littérature, mais ces représentations peuvent également concerner d'autres types de lectures.

« Mais sinon je pense que c'est plus en hypo qu'on découvre le plus les choses parce que vraiment en khâgne le programme sangle tout donc après on lit toujours rapport au programme... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

2. Voir chapitre 7, partie III

« L'hypokhâgne c'était ouf, un grand moment de liberté, la khâgne un peu moins... [...] Enfin t'étais vachement plus cadrée qu'en hypokhâgne où on t'apprend à réfléchir, là on t'apprend... à passer un concours. Donc c'est moins intéressant je trouve, beaucoup moins. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

A travers cette opposition entre hypokhâgne et khâgne s'en dessine une autre, celle d'une lecture « gratuite » et d'une lecture « utilitaire ». La préoccupation de rentabilité des lectures est très présente dans les discours des enquêtés (qu'ils soient en hypokhâgne, en khâgne ou anciens) : il n'est donc pas possible de dire que la lecture en hypokhâgne soit totalement libre de cette contrainte. Toutefois, lorsque les enquêtés comparent les deux années, ils font apparaître l'année d'hypokhâgne comme moins centrée sur des prescriptions scolaires. Pour autant, il ne faut pas voir ici une lecture sans rentabilité : les objectifs scolaires restent présents d'une part, et d'autre part, c'est un autre objectif qui se dessine ici pour les enquêtés, celui de la « culture » que l'on cherche à acquérir, pour s'enrichir personnellement mais également pour capitaliser davantage de connaissances en vue de la poursuite du cursus.

« Parce que... en première année de prépa, on nous a dit, clairement, en gros... vous lisez tout. Euh l'objectif c'est que comme c'est une année sans concours, l'objectif c'est vraiment de poursuivre... approfondir notre culture générale, littéraire, historique, philosophique etc. »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

« Donc finalement l'année de maximisation de la culture si on peut appeler ça comme ça, c'est l'hypokhâgne... Et après on pense qu'au concours, et c'est tout compartimenté, c'est intellectuellement assez frustrant. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

« Les listes de lecture sont un peu différentes quand on entre en khâgne, parce que étant donné que y'a un programme, l'hypokhâgne c'est une année gratuite où on nous invite à lire le plus de choses, alors que la khâgne est plus une année axée concours et donc les listes de lecture sont extrêmement ciblées, et pour le coup il faut tout lire. »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Notons, dans ces entretiens, si le propos sur la liberté accordée à la lecture en hypokhâgne plutôt qu'en khâgne est similaire, la façon de percevoir cette plus grande liberté est nuancée : « maximisation » versus « gratuité ». Pourtant, ces perceptions ne s'opposent pas radicalement : lire « le plus de choses » en hypokhâgne implique moins de temps dédié à l'approfondissement de problématiques précises (c'est notamment le cas en Français où les cours portent souvent sur la littérature française à partir du XVI^e siècle), et donc un lien moins évident entre une lecture et sa réutilisation concrète, mais ces lectures plus libres n'impliquent pas pour autant absence de prescriptions ni absence de réinvestissement. Une plus grande latitude semble laissée aux étudiants dans le choix de leurs lectures, l'hypokhâgne pouvant ainsi se révéler pour eux comme un « idéal » en termes de liberté et d'acquisition d'une culture personnelle, où les incitations lectorales sont davantage un levier qu'un « carcan ».

« [>Question] : Tu es pas déçue donc ?

[>Réponse] : [...] Un peu de la khâgne mais l'hypokhâgne c'était vraiment super. Parce que je vise pas tellement les concours et du coup c'est beaucoup d'abattage

de dissertes, de machins, faut lire vraiment les livres qu'ils veulent, apprendre les citations des livres... C'est trop... Centré sur la programme. [...] Au départ je suis quand même partie parce que je pensais que ça élargirait vachement ma culture la prépa, et c'est vrai que ça l'a fait quand même, parce que j'ai découvert plein de trucs. Moins cette année du coup... Ca restreint, surtout en français, parce que c'est sur programme. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

La khâgne représente ainsi un moment de restriction dans les lectures – il est admis comme une évidence que le concours fournit un cadre duquel il est difficile de sortir, que ce soit pour les lectures en liens avec les cours ou pour les lectures plus personnelles³, alors même qu'un certain nombre d'enquêtés me disent par ailleurs ne pas « vouloir » particulièrement de concours de la BEL, particulièrement l'ENS. Même s'ils disent ne pas trop fonder (ou avoir fondé) d'espairs sur leur intégration à une école, ils y accordent la plus grande partie de leur temps. Ils suivent malgré tout les prescriptions données, de même qu'ils travaillent sur leurs lectures de façon surtout à pouvoir réussir ensuite les tâches scolaires qui leur sont demandées au cours de l'année⁴. Dans les entretiens, cette lecture cadrée est souvent décrite comme une contrainte qui va à l'encontre d'une image de la lecture qui n'aurait pour objectif que l'exploration et l'élargissement de sa « culture générale ». Marielle revient ainsi sur le contraste entre les deux années : découverte et « fascination » pour l'une, façon de lire « idiot[e] » et « mécanique » pour l'autre qui « entache » ce que représente la lecture :

« Parce que comme je te disais l'hypo c'est juste après le bac... t'as pas de programme, tu découvres un peu, tu te dis "oh c'est génial, ils sont cools les profs ils savent plein de choses"! Et tout ce qu'on apprend là on a jamais expliqué un texte littéraire comme ça, on s'est jamais posé telle question en philo, donc y'a un moment de surprise, d'étonnement, puis d'admiration, de fascination... c'est bien, c'est cool! [...] Mais non, l'année de khâgne c'est différent parce que tu... vraiment tu vas t'investir parce que t'as le concours à la fin. [...] Ça peut dégouter aussi... moi ça va j'ai pu supporter mais y'a des élèves dans ma classe, cette espèce d'optique du concours, ils disaient c'est complètement stupide! Et c'est vrai que y'a un côté un peu idiot, faut bien l'avouer! (rires) Toujours un côté un peu mécanique, "bon j'apprends ça, mais comment je vais le réutiliser dans une disserte par exemple". C'est un peu craignos quand même de lire et d'apprendre comme ça. Mais bon... Bon c'est quand même un aspect négatif qui entache... ça entache un peu. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

3. Je reviendrai plus largement sur cet aspect au chapitre suivant.

4. Seules deux enquêtées me disent avoir vécu la khâgne comme plus libre dans les lectures de l'hypokhâgne. Éléonore, qui explique que sa khâgne ne mettait pas de « pression » par rapport au concours vu le faible nombre d'intégrés à son actif se souvient que « Les lectures de khâgne j'ai vraiment l'impression que ça a été du plaisir. », tandis que celles d'hypokhâgne étaient plus « laborieuses », non sans lien avec l'inquiétude d'être acceptée ou non en khâgne. Pour Rosalie, qui me parle là essentiellement des lectures de littérature, l'hypokhâgne imposait un « carcan » par l'exercice de la dissertation « sur œuvre », pour laquelle il était donc imposé d'avoir lu et approfondi la dite œuvre. En comparaison, la khâgne lui paraît fournir un cadre plus large puisque ne faisant que proposer « un thème » :

« [Question] : Et tu as vu une différence dans la façon de lire entre l'hypokhâgne et le khâgne. [Réponse] : Oui, je me suis sentie beaucoup plus libre en khâgne. En même temps en hypokhâgne on avait des dissertes sur œuvre, et ça ça changeait totalement parce qu'en khâgne du coup t'as un thème à traiter et tu peux faire preuve d'originalité, et tu peux fouiner, et t'as le goût de la découverte et c'est toi qui prend ton truc en main, alors que pour moi faire une disserte sur œuvre, je pouvais pas percevoir ça autrement que comme un carcan. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

Une vraie expérience de lecture serait donc au maximum détachée d'objectifs précis – et scolaires – pour favoriser un aspect plus personnel d'enrichissement et de découvertes personnelles qui permettraient la construction d'une « culture générale ». Cette condition s'accompagne également de celle de la liberté - de choix, de rythme, d'usage : une « vraie » lecture est une lecture que l'on a personnellement choisie, même si ce choix a été fait parmi une préselection thématique, temporelle ou d'un certain type de production écrite. On peut voir là une lutte qui se joue dans la définition de la lecture pour ces étudiants : jusqu'à la CPGE, et c'est même une représentation qu'ils ont pu prolonger dans une certaine mesure en hypokhâgne, la lecture n'est pas une activité soumise uniquement aux impératifs scolaires. Rappelons qu'au secondaire et avant, lire est avant tout pour eux un loisir, et que les prescriptions scolaires de lectures et de façons de lire sont plutôt intégrées dans le temps de loisir⁵ : ici, c'est le scolaire qui prend le pas sur tout, alors qu'il avait été jusqu'alors tenu à distance. La logique du concours demande aux étudiants de mettre davantage la lecture au service du scolaire, ce qui ne leur est pas forcément évident tant leur rapport antérieur à la lecture a tenté d'en effacer l'empreinte. Toutefois, l'investissement dans cette logique, si il peut contrarier dans une certaine mesure leur vision de la lecture, est temporaire et fait se développer d'autres dispositions : celle de « l'usage intensif du temps » mais également « un rapport instrumental, pragmatique, voire étroitement calculateur à la culture et au travail intellectuel »⁶. Sans dire qu'ils sont conscients de ces dispositions (quoiqu'ils soulignent que la préparation du concours a le mérite de les obliger à « se forcer » dans le travail et à être efficaces), on peut penser qu'ils acceptent cette règle du jeu dans la mesure où ils savent que celui-ci a une fin, mais qu'ils en retirent également un certain bénéfice.

Le rapport à la lecture n'est donc pas tout à fait identique selon l'année de classe préparatoire ; toutefois, même si l'année d'hypokhâgne est perçue par les enquêtées comme un moment comportant moins de contraintes (une perception qui s'élabore, ne l'oublions pas, en rapport avec les contraintes propres à l'année de khâgne), les deux années sont globalement vécues comme des années où le travail de lecture est primordial⁷. Nous avons vu que ce travail de lecture implique l'acquisition de nouvelles façons de lire, qui mobilisent le plus souvent un recours à l'écrit afin de favoriser les relectures et la mémorisation des connaissances. A ces méthodes de travail sur les lectures, il faut ajouter une autre compétence que les enquêtés estiment être un des apports essentiels de la CPGE : celle de s'organiser seul pour mener à bien les tâches scolaires demander, et donc, une capacité à l'auto-contrainte, que B. Lahire avait déjà soulignée⁸.

2 Gérer son temps, planifier ses lectures

Souvenons-nous que les enquêtés n'ont pas ou très peu connu de difficultés dans leur travail dans leur scolarité antérieure⁹, avec des perceptions différentes du travail fourni pour réussir scolairement (soit qu'ils disent n'avoir « pas travaillé » soit qu'ils se souviennent avoir adopté un certain nombre d'habitudes). L'auto-contrainte dans le travail scolaire n'est pas pour eux une découverte radicale : relire son cours, aller lire des œuvres non-obligatoires, faire des exercices complémentaires sont autant de comportements qu'ils ont pu mettre en œuvre avant la CPGE. On se souvient d'ailleurs

5. Voir chapitre 4, partie II

6. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 117

7. Cf. chapitre précédent : chapitre 7, partie III

8. Bernard LAHIRE, "Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles", in *Les conditions de vie des étudiants, Enquête OVE (Grignon Claude dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 2000, p. 241-381

9. Voir partie II

de l'élaboration de dispositions face au travail scolaire, notamment à travers les activités extra-scolaires, qui favorisent un investissement dans le scolaire en dehors des temps scolaires¹⁰ – ce qui est mis en place dans leur famille favorisant « l'acquisition de savoirs spécifiques mais aussi "l'apprentissage de la discipline", "le goût de l'effort", etc., exprimant ainsi leurs préoccupations "éducatives" »¹¹. Cette propension à se mettre au travail hors des moments scolaires est donc le résultat de leur socialisation primaire, mais elle est également une construction historiquement située : N. Elias montre comment la « différenciation de plus en plus poussée des fonctions sociales sous la pression accrue de la compétition »¹² et où la contrainte physique est monopolisée « permet[tent] la mise en place d'un mécanisme de "conditionnement social", grâce auquel chaque individu est éduqué dans le sens d'un autocontrôle rigoureux »¹³.

Or, la disposition à l'auto-contrainte, qui valorise l'autonomie et l'auto-contrôle chez les individus s'élabore, entre autres, au sein des institutions scolaires. La « forme scolaire » suit une évolution qui à son tour valorise la responsabilisation de l'élève : le bon élève devient celui qui parvient à intérioriser les normes scolaires et à les respecter sans avoir à être constamment surveillé¹⁴. L'auto-contrainte n'est donc pas une disposition qui apparaît avec la classe préparatoire : elle est élaborée, voire préparée en amont. La classe préparatoire est moins une « institution faible »¹⁵ que l'université en ce qu'elle explicite davantage règles et attentes, mais la masse de travail demandée en dehors des cours s'appuie justement sur la capacité des étudiants à s'organiser et à se mettre au travail eux-mêmes¹⁶. Pour B. Lahire, « les enjeux scolaires sont tels que les étudiants ont intériorisé la nécessité du travail scolaire au-delà du travail scolaire surveillé et doivent s'être constitué une capacité d'auto-contrainte au travail scolaire »¹⁷. Et de fait, les étudiants des CPGE littéraires sont 64% à travailler tard le soir¹⁸, mais font également partie de ceux qui s'astreignent le plus à des révisions régulières au long de l'année (81,8% des étudiants de CPGE pour 55,6% des étudiants de premier cycle¹⁹). Dans l'auto-contrainte peut se lire la mise en place d'une logique ascétique, qui, on le verra au chapitre suivant, s'exprime beaucoup dans la réduction des lectures de loisir mais apparaît aussi ici dans la gestion et la planification du temps. Pour M. Darmon, l'ascétisme des étudiants des classes préparatoires est « institutionnel »²⁰ : le « travail de l'ascétisme, ou "travail d'ascétisation" [est] réalisé par l'institution scolaire préparatoire sur les élèves », à travers – reprenant l'analyse des institutions totalitaires par Foucault – des mécanismes de surveillance, de sanction et d'examen mais égale-

10. Voir partie II

11. Bernard LAHIRE et al., "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (Lahire Bernard, Thin Daniel et Vincent Guy dir.) Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1994, p. 11-48, p. 41

12. Norbert ELIAS, *La dynamique de l'Occident*, sous la dir. de Paris CALMANN-LÉVY, 1991, [1975], p. 191

13. idem, p. 194

14. Bernard LAHIRE et al., "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (Lahire Bernard, Thin Daniel et Vincent Guy dir.) Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1994, p. 11-48

15. Georges FELOUZIS, *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*, Presses universitaires de France, Paris, 2001

16. Ce qui est moins le cas pour des formations de type STS ou IUT, qui fonctionnent sur des principes pédagogiques proches mais n'ont pas les mêmes attentes envers leurs étudiants.

17. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 16

18. idem

19. Ronan VOURC'H, "Des vies diversement studieuses", in *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (Gruel, Louis and Galland, Olivier and Houzel, Guillaume dir.) Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009, p. 275-290, p. 277

20. Et non « dispositionnel » comme pour les jeunes patientes anorexiques : « La carrière anorexique se donne donc à voir comme un parcours ascétique rendu possible par les dispositions individuelles (de genre, de classe et d'âge) de celles qui la pratiquent. Tout se passe en fait comme si les enquêtées étaient violemment transformées par une institution totale pourtant absente, et quasiment recréée à partir de normes ou d'injonctions sociales plus ou moins diffuses. » Muriel DARMON, "Des jeunesses singulières" in *Agora débats/jeunesses*, 2010, 56, p. 49-62, p. 53

ment, et c'est ce qu'on voit ici, « la mise au travail, continuée par la mise sous pression, d'une population qu'il ne s'agit pas tant de faire obéir que de faire travailler »²¹. La façon dont l'institution préparatoire façonne le rapport au temps et au travail des étudiants transparaît dans leurs discours, mais ce qui nous intéresse ici est davantage la façon dont les étudiants eux-mêmes se mettent au travail et dont ils acquièrent ce que J. Masy désigne comme une « compétence » : « veiller à ce que ces cadres temporels ne se concurrencent pas mais s'harmonisent entre eux, s'imbriquent, en se retranchant toujours plus de l'aspect personnel du temps »²².

Ils mettent ainsi en avant qu'ils ont « appris à travailler » : par le volume de travail demandé et sa nature, l'auto-contrainte devient alors incontournable afin de parvenir à mener à bien les différentes tâches scolaires. Par ailleurs, la nature de ce travail, avec des échéances à plus ou moins long terme et des consignes parfois peu explicites (lire pour préparer le prochain DS de Français sur « Le roman » n'a pas les mêmes implications que de préparer une version grecque), oblige les étudiants à se fixer eux-mêmes des objectifs intermédiaires et des moyens d'y parvenir. Le temps à organiser est celui surtout celui en dehors des cours ; comme le remarque J. Masy, « en CPGE, les cours forment un cadre de référence sur lequel s'appuient la fragmentation du temps et son organisation »²³ : la planification de travail et des temps de travail hors des cours est facilitée par la stabilité des emplois du temps et la récurrence des évaluations qui sont autant d'échéances prévues. Tout oppose donc les préparateurs et les jeunes étudiants d'origine populaire qui, entrant à l'université, éprouvent de grandes difficultés à faire face au « temps vide de la faculté, temps si étiré qu'il en devient presque abstrait »²⁴, en ce qu'il ne leur fournit pas un cadre structuré. Les étudiants sont donc amenés à structurer leur temps en fonction du travail à faire – ce qui ici consiste essentiellement à le remplir avec le travail de lecture, relecture, fichage : au-delà des méthodes de lecture et d'écriture, on, a donc l'apprentissage d'une gestion du temps. M. Darmon fait un constat identique dans son travail sur les CPGE économiques et scientifiques :

« à la nécessité de "travailler" en prépa s'ajoute celle de travailler les conditions d'effectuation du travail, et notamment de travailler le temps et sur le temps : s'organiser, prévoir, anticiper, savoir gérer son temps, savoir se gérer soi-même face au temps font partie des pratiques scolaires au même titre que la réalisation des exercices ou l'apprentissage des cours. Le métier de préparateur inclut donc de faire du temps lui-même un objet de travail. »²⁵

En parallèle des nouvelles façons de lire se construit donc le cadre de leur effectuation : il s'agit avant tout de planifier le travail à faire, et notamment les diverses lectures pour toutes les disciplines²⁶, et de trouver des moyens de ne pas oublier une partie du travail à réaliser. En effet, acquérir des méthodes de travail en CPGE, c'est avant tout être efficace : ne pas s'éparpiller, arriver à remplir le maximum de tâches scolaires dans un temps imparti, ne pas se laisser déborder par le travail. Même si pour beaucoup d'élèves le travail n'a jamais été un problème dans leur scolarité – et

21. Muriel DARMON, « Des jeunesses singulières » in *Agora débats/jeunesses*, 2010, 56, p. 49–62, p. 55

22. James MASY, *De la construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles*, thèse de doct., Université de Nantes, 2014, p. 273

23. idem, p. 282

24. Stéphane BEAUD, « 80% au bac »,... et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*, 6, La Découverte, Paris, 2002, t. 57, p. 158

25. Muriel DARMON, « Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail », HDR, Université Lyon 2, 2011, p. 113

26. Voir chapitre 7, partie III

qu'on pourrait croire qu'il s'agit ici d' « enseigner au poisson à nager »²⁷ – beaucoup soulignent leurs nouvelles capacités à s'organiser et à être plus efficaces.

Planifier en passant par l'écrit

Cette compétence d'organisation du temps peut se traduire de façon très pragmatique par l'utilisation d'outils peu utilisés auparavant, comme les *post-it* ou les agendas par exemple. Comme dans la compréhension et la remémoration des connaissances tirées des lectures²⁸, l'écriture joue un rôle important et on retrouve ici la même idée d'organisation et l'élaboration des pensées. Mais l'étude de ces pratiques d'écriture planificatrices révèle aussi un rapport au temps spécifique : l'utilisation d'agendas, de plannings, de listes de choses à faire montre que le rapport au temps et au travail qui doit « remplir » ce temps, est fondé sur l'anticipation²⁹ : ce sont donc des « des instruments de mise en forme de notre temporalité, de construction sociale du temps [...], des pratiques ordinaires de constitution du futur comme tel [...] et, bien souvent aussi, des pratiques de rationalisation »³⁰. Il s'agit également d'écrire pour se contraindre à faire : il s'agit là d'apprendre à gérer son temps en autonomie pour répondre à des exigences pour lesquelles ne sont pas fournies explicitement des moments et des durées de travail. Pour B. Lahire, « les pense-bêtes et plannings qui permettent, de se rappeler les choses que l'on a à faire et de s'organiser pour les faire relèvent du rappel à l'ordre adressé à soi-même. Ils constituent de véritables techniques d'auto-contrainte, d'autodiscipline »³¹.

Par exemple, Salimata me montre lors de l'entretien un planning qu'elle a dessiné et punaisé près de son bureau, et qui l'aide à s'organiser, entre autres supports permettant de se repérer dans les choses à faire à lire – agenda, post-its et marque pages sont d'ailleurs mis sur le même plan :

« [*>*Question] : Et tu peux me dire un peu comment tu t'organises pour ton travail en général ? Tu fais des emplois du temps ? Des listes ? Chez toi, à la bibli...

[*>*Réponse] : Mh... Un peu de tout ! (rires), mais vraiment un peu de tout. J'ai même, j'ai découvert les *post-it*, ce que j'avais jamais fait de ma vie mais bon pour me rappeler parfois de trucs... Les surligneurs... L'emploi du temps qu'est devenu un gros bordel parce que je mets... c'est devenu ma meilleure amie, mon agenda c'est ma meilleure amie, je le balade partout avec moi... Et oui... les marques-pages... Enfin cette année c'est l'année où je suis censée m'organiser. Pour ne pas me retrouver avec un gros bordel en fin d'année. Ouais franchement je suis devenue plus organisée ! »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Solène, elle a acquis un agenda au début de son année de khâgne, constatant qu'elle avait du mal à planifier son travail suffisamment à l'avance :

« Et cette année je me suis acheté un agenda (rires), c'est un truc débile mais ça fait partie... Je fais beaucoup de listes, des choses à faire, que je ne fais pas toujours. Et cette année en fait je me suis acheté un agenda qui fonctionne par semaine, donc résultat j'ai tous mes devoirs et je suis obligée de les affronter, alors que l'année dernière j'en avais un par jour ce qui faisait que je m'avançais pas (rires). Ça a l'air

27. Pierre BOURDIEU, "Épreuve scolaire et consécration sociale" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, 39, p. 3-70

28. Voir chapitre 7, partie III

29. Voir également chapitre 3, partie II

30. Bernard LAHIRE, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Hachette, Paris, 2001, p. 242

31. idem, p. 221

bête mais c'est le genre de chose qui te fait voir à ta semaine le nombre de choses que t'as à faire ou pas, et qui m'oblige à m'organiser, ou pas (rires). »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Les « listes » de tâches à effectuer ou de textes à lire sont également des outils mobilisés par les étudiants afin de garder un repère dans le travail fait et à faire³² :

« A Villetaneuse j'y reste pour des trucs un peu ... rapides, qu'il faut faire pour rayer sur la liste, des fiches de géo par exemple, des exercices de langue, des trucs qui se font rapidement, pour éliminer un peu le travail, les petits trucs à faire comme ça, à faire en plus, c'est vrai que c'est pas mal de rester là-bas. [...] Quand y'a vraiment un truc qu'il faut pas que j'oublie ou que je remarque qu'il faut que je retravaille un truc, je le marque et dès que j'ai un peu de temps pendant les vacances ou quoi, je peux me faire des fiches, revoir les points que j'ai à voir, ça peut aider. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

« [**>Question**] : Et tu faisais des listes de livres que tu lis ou que tu veux lire ?

[**>Réponse**] : Oui les bibliographies je fais des listes pour voir vraiment... pour avoir une idée claire. Et sinon, pour l'histoire par exemple les bouquins que j'ai fichés je les ai mis dans un endroit spécial. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Comme on le voit ici, listes et plannings ne sont pas seulement des aide-mémoires : ils sont aussi des outils d'organisation des apprentissages, et notamment de hiérarchisation : ce qu'on peut « faire rapidement », ce qui est prioritaire à lire, ce qui peut attendre, tout cela est donné à voir par le passage par l'écrit. On a là « de véritables actes de rupture vis-à-vis du sens pratique ; elles constituent *des actes rompant avec la logique pratique d'effectuation des pratiques dans l'évidence des choses à faire, rompant avec la logique du sens pratique mise en œuvre dans l'urgence pratique de l'action* »³³.

Jongler avec les tâches, gérer son temps

Au demeurant, ces planifications permettent rarement aux enquêtés de prendre de l'avance sur le travail à faire : ils ont plutôt le sentiment de gérer l'urgence ou les tâches au fur et à mesure qu'elles arrivent à échéance. Quelques enquêtés parlent ainsi des « nuits blanches » qu'ils sont ou ont été amenés à faire pour finir leur travail, comme Martial, qui ne disqualifie pas complètement cette façon de travailler :

« Globalement j'étais... je suis toujours, hyper désorganisé. Avec le recul, je pense que c'est une des raisons pour laquelle ça a pas marché, c'est que j'étais tout le temps débordé, sans que ce soit forcément dur à vivre, mais j'étais hyper bordélique même matériellement, c'est à dire même la manière de prendre le cours, je perdais presque le soir même mes notes de cours, j'ai fait plein de lectures inutiles, je papillonnais un peu trop et je pense que j'étais à la fois un peu enthousiaste et j'avais pas bien compris... Je pense que je me faisais une idée un peu haute du concours, je le prenais

32. Ces listes étant également un moyen de noter des références qu'il n'est pas urgent de consulter mais qui ont éveillé l'intérêt des étudiants : Solène qui avait « toujours fait beaucoup de listes de livres » s'est ainsi constitué une liste « liste qui grossit de plus en plus, et qui ne diminue pas... », et Léa s'est créé une liste avec les ouvrages qui la tentent mais qui ne sont pas ceux qui sont recommandés en priorité par les professeurs : « Après y'a beaucoup de livres qu'on nous a conseillés de lire un peu.. dans le vent... en disant "ça c'est bien", alors j'avais une liste de livres à chaque fois... ».

33. Bernard LAHIRE, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Hachette, Paris, 2001, p. 211-212

pas comme un truc à bachoter alors que je pense que c'est ça fondamentalement. Voilà, du coup, bon y'a eu quelques périodes où j'étais effectivement débordé, où c'était un peu dur à vivre. Je me suis fait mes deux trois nuits blanches pour faire une disserte etc., mais je l'ai jamais vu comme un sorte de tunnel de trois ans où je voyais pas le jour. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

Pour Rosalie, cette façon de procéder est anxiogène, et elle préfère « rayer du programme » une tâche dès qu'elle est demandée :

« Et j'avais tendance à m'avancer le plus que je pouvais. Je sais qu'en hypokhagne, je sais pas comment j'ai fait mais dès qu'on avait des DM j'essayais de le faire. Ce qui faisait que parfois je me retrouvais avec trois semaines d'avance. Ce qui... en prépa est un peu zarb. J'ai pas réussi à faire ça en khagne (rires), je sais pas comment je faisais. L'objectif c'était toujours se débarrasser du travail pour pas se laisser surcharger et se dégager du temps. Et une fois que je me dégage ce temps, là je pense à faire une pause etc. , ou lire, ou sortir, mais [d'abord] objectif un et ensuite, on voit. (rires) »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

La perception de Rosalie de l'avance prise qu'on a réussi à prendre comme quelque chose d' « un peu zarb » fait ressortir la norme temporelle prédominante en CPGE : celle de toujours manquer de temps par rapport au travail à fournir. Prendre de l'avance dans son travail est vue comme quelque chose de quasi impossible – M. Darmon souligne ainsi comme s'avancer est « aussi structurellement impossible que nécessaire » au vu de « l'accélération temporelle et [de] la logique de l'anticipation constante »³⁴. Toutefois, même si les enquêtés vivent leur gestion du temps en prépa comme une gestion de l'urgence – et qu'effectivement ils tentent de parer au plus pressé, on va y venir – la nature des tâches à accomplir, et particulièrement la lecture, appelle à nuancer cette perception. Si effectivement un certain nombre de tâches rythment concrètement le travail en imposant leur réalisation dans l'urgence (versions à faire d'un cours à l'autre, vocabulaire à apprendre d'une semaine sur l'autre), le travail de lecture, de fichage, etc., est un travail qui s'anticipe davantage : il n'est d'aucune utilité de ficher un livre pour une disserte la veille du rendu de cette disserte. Les étudiants sont donc plutôt amenés à anticiper un maximum leur travail de lecture – ou au moins un certain type de travail de lecture, celui qui implique la compréhension de raisonnements, la prise de notes, leur « digestion », etc. – afin justement de ne pas se retrouver confrontés à l'urgence. Celle-ci va davantage concerner les travaux d'écriture – comme Martial, terminer sa disserte la veille en faisant une nuit blanche – plutôt que ceux de lecture. Les étudiants des CPGE littéraires développent donc une capacité de gestion de ce que l'on pourrait appeler « l'urgence sur le long terme » qui leur demande avant tout de parvenir à découper un objectif plutôt lointain (la disserte du trimestre, voire le concours) en objectifs plus réduits et moins directement urgents – mais comme ces objectifs sont nombreux, il ne s'agit pas de s'y attarder trop longtemps.

Chaque discipline apportant sa part d'exercices et d'échéances diverses, les étudiants doivent parvenir à mener en parallèle différentes tâches : en ce qui concerne la lecture, on retrouve là le recours à des lectures fragmentées, qui permet de brasser un maximum de connaissances en un minimum de temps. Par ailleurs, avoir des objectifs bien

34. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013, p. 147

définis permet aux étudiants de garder un rythme mais également une certaine concentration : lire un chapitre de théorie littéraire, relire un cours d'Histoire sont des tâches délimitées qui peuvent être accumulées mais qui varient un minimum (même dans le cas des enquêtés qui préfèrent travailler une même matière durant plusieurs heures, il s'agit rarement, même si cela arrive, de ne travailler que sur un seul ouvrage). Des objectifs en terme de pages par heure ou par jour peuvent également être fixés, notamment dans le cas de lectures estimées difficiles (à cause d'un style trop opaque ou d'un manque d'intérêt) :

« Ouais, par exemple les livres d'histoire, y'en avait j'avais tendance à faire dix pages par heure. Donc y'avait une date, par exemple le DS, il fallait que je l'ai fini, donc je voyais en fonction du nombre de pages et du nombre d'heures qui me restaient à travailler dessus ... »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

« Enfin j'avais La route des Flandres au programme et... même si j'ai réussi tu vois à... voir après de LONGUES heures de cours tu vois... l'intérêt... c'est vrai que.. au final oui, enfin, même des fois j'y repense et je me dis oui oui c'est vrai, non c'était bien ... et tout mais... ça pour le coup c'est vraiment un livre que je me suis forcée à lire quoi. Vraiment... je me souviens j'étais en vacances... je me suis dit voilà, pas le choix, faut que tu t'y mettes, dix pages tous les jours et... (rires)... »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

Cette lecture fragmentée – où l'on garde un œil sur ce qu'il reste encore à lire, peut être une des façons de lire qui perdure après la classe préparatoire, comme pour Timothé :

« Le théâtre aussi, c'était plutôt facile parce que voilà t'as un découpage assez marqué, mais je pense que je lisais aussi beaucoup en ... tu vois il reste vingt pages il reste dix pages, un peu ce rapport là, mais que je continue d'avoir, avec à peu près tous les livres, je sais que y'a un côté, même quand j'aime bien, ah il reste... »

[>Question] : Et ça ça date de ce moment-là ?

[>Réponse] : Je pense, parce que oui, oui, je pense. Je me souviens en prépa de m'être fait la réflexion, d'avoir demandé à une camarade de classe si elle procédait pareil, elle m'avait dit "parfois" mais moi c'était quelque chose de très associé au fait de ... ton emploi du temps est tellement marqué par... t'as hâte d'avoir terminé. »

Timothé, 26 ans, lycée C, M. : enseignante à l'université, P. : cadre ; Assistant d'éducation

Cette façon de lire est parfois associée à un sentiment de frustration, de ne faire que rester en surface des lectures en ne sélectionnant que ce qui s'avère « utile » :

« Mais j'étais quand même frappé en prépa, dans les livres qu'on lisait, effectivement y'avait... L'impression d'être difforme. C'est à dire que tout ça est très... Dans les lectures finalement tu en vois un certain aspect, qui est utile, souvent laissé dans l'ombre. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

Ou en réalisant des lectures qui figurent sur les prescriptions enseignantes pour les « rayer de la liste » :

« Et en fait j'intégrais quasiment rien... je pense que si on m'avait demandé qu'est-ce que tu lis j'aurais été incapable de dire. Mais en fait ça a un peu été le principe de

ma prépa et j'ai eu du mal à m'en défaire, c'était... il faut que tu le fasses pour dire que tu l'aies fait, que tu sois contente de l'avoir fait et que t'aies rien à te reprocher et en fait...ça avait pas forcément d'utilité pour les devoirs etc. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Mais d'une façon générale, le fait de lire sans forcément passer beaucoup de temps sur les textes, ou ne serait-ce que les lire *in extenso*, est perçu comme l'une des règles du jeu de la classe préparatoire que les étudiants acceptent. La métaphore de l'ingestion est souvent utilisée pour parler de la quantité de lectures à effectuer – en soulignant parfois que cela se ferait au détriment d'une certaine qualité, comme pour Daphné :

« Moi j'ai eu une impression de gavage, un peu comme les oies, c'est-à-dire j'ai l'impression d'avoir du emmagasiner un nombre incroyable de choses dont je me souvenais absolument pas trois semaines après le contrôle, c'est de l'apprentissage en bloc en fait... »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

Mais cette « ingestion » de lectures, souvent prescrites, est également vue comme l'occasion de se forger une culture générale, une sorte de bon compromis entre la volonté de découvrir une variété de disciplines plus en profondeur qu'au lycée (avec la mise en avant de l'interdisciplinarité) et la nécessité d'efficacité propre au système du concours.

« Mais c'est vrai que c'est agréable en sortant de prépa, y'a eu quelques mois de latence où on a toujours cet espèce de regard constamment critique sur ce qu'on lit et une fois que ça passe c'est agréable quand même de retrouver un rapport plus agréable à la lecture. Donc, sur le moment c'était pas extrêmement frustrant, mais c'est vrai que c'est agréable [après]. On se rend compte après finalement à quel point on pouvait être un peu conditionné à lire de telle manière... d'une méthode prépa quoi. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

« Oui pendant quelques mois on est obligés de faire ça et ça peut être très frustrant parce que on croise énormément de bouquins et du coup évidemment y'a plein de choses qu'on a envie de lire... on aimerait bien avoir plus de temps pour bon.. lire tel roman en entier, découvrir tel auteur, lire la suite de ce bout de chapitre qui a l'air vachement intéressant, etc. Mais on a pas forcément le temps. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraité, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

Des gestions du temps individuelles

On retrouve donc ici une caractéristique déjà entrevue ailleurs³⁵ de la représentation du travail de lecture mis en œuvre CPGE, qui s'appuie sur les dispositions construites auparavant : on lit pour le travail mais aussi – si ce n'est avant tout – pour soi et son enrichissement personnel, même si on lit de façon fragmentée, rapide, utilitaire. Indéniablement, les étudiants des CPGE littéraires « se sont construits des "raisons" d'être à l'école pour ce qu'ils y apprennent, qui donnent sens et valeur aux contenus et activité d'apprentissage pour leur valeur cognitive et culturelle ici et maintenant »³⁶.

35. Voir chapitres 4 et 5, partie II, chapitre 7, partie III

36. Jean-Yves ROCHEX, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, p. 132

Au final donc, ce que l'on choisit de lire on le choisit aussi pour soi, pour forger sa propre individualité – et pour répondre aux attendus scolaires, mais l'un n'entre pas en contradiction avec l'autre. Par ailleurs, dans l'organisation du travail comme dans les méthodes de travail sur la lecture, l'idée que chacun élabore ses propres façons de faire est prégnante : que l'on préfère travailler une seule discipline – fichier un texte d'un seul trait – pendant une longue plage horaire ou sur plusieurs jours, ou au contraire diviser le temps de travail hors des cours entre chaque discipline, que l'on travaille « dans l'urgence » ou plutôt en amont, les étudiants rattachent leurs façons de faire à des dispositions personnelles.

« [**>Question**] : Et en général tu intercalais un peu les discipline ?

[**Réponse**] : Oui ! oui oui tout le temps ! Moi j'aime pas faire... même dans... quatre heures d'affilée d'une matière, j'aime pas ça. Je faisais même deux heures ou même une heure, et même les livres pareil, j'avais tout le temps plusieurs livres en cours, pour la prépa, et je coupais, ouais. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

« J'ai jamais fait plusieurs livres théoriques en même temps, c'est un coup à s'emmêler ou en finir aucun. Ou ils étaient très courts et j'essayais de les faire en un coup, ou ils étaient très longs comme la pensée du roman qui fait bien quatre cent cinquante pages, et à ce moment je l'entrecoupais d'autre chose. Pour le coup je me faisais des blocs de quatre heures, une matinée entière à fichier... »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Cela ne les empêche pas de souligner que leurs façons de faire ne sont pas forcément celles qui sont attendues (l'idéal voulant qu'on « tienne » un planning que l'on a fait, mais l'expérience étant que c'est toujours impossible, par exemple), mais que la CPGE les oblige de toute façon à s'adapter d'une manière ou d'une autre au rythme :

« Quel que soit le temps que j'y passe, les choses que je dois faire pour y arriver, ça doit être fait pour cette date. Et généralement c'était fait pour cette date. Ça impliquait de pas dormir certaines nuits, j'ai fait pareil en licence d'ailleurs, parce que... je suis devenue plutôt bosseuse donc s'il faut bosser jusqu'à six heures du matin pour finir un truc ben je le fais. C'est pas terrible je sais. C'est pas une méthode de travail justement. Quand on se retrouve à travailler comme ça, c'est qu'on est mal organisé qu'on est pas assez intelligent pour intégrer les choses. Donc je savais que c'était mal, mais je le faisais quand même. Comment dire... Généralement je m'y mettais à la dernière minute. Pas forcément volontairement, mais j'observais que quand je travaillais à la dernière minute, ça rendait à peu près mieux parce que voilà, là faut le faire, faut le rendre demain, ben faut que ce soit fait. Donc on va y aller ! Après quand j'avais beaucoup de travaux différents, je mettais en fonction de l'urgence et de la difficulté, je faisais les trucs qui me plaisaient d'abord.. si y'avait un truc à apprendre par cœur, je l'apprenais le matin pour le matin. (rires) Ou le midi pour l'après midi, super technique. Quand y'avait une dissertation à faire, généralement on nous la donnait une semaine pour la suivante, c'était le week-end, ça me prenait un samedi dimanche, je faisais rien d'autre. Si j'avais des exercices, je le faisais le soir pour le lendemain. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Ainsi, certains enquêtés me disent qu'ils n'ont « aucune organisation », « pas de méthode », alors qu'ils détaillent par ailleurs des façons de faire qui, par leur systéma-

ticité, apparaissent bien comme des habitudes de travail. Ainsi, Rémi³⁷ qui me dit qu'il n' « avait[t] pas d'organisation », me décrit qu'en Français, il se concentrait d'abord sur les lectures obligatoires avant de passer aux lectures annexes, s'il en avait le temps, et qu'en parallèle il relisait et remettait en forme ses cours.

Si l'organisation du temps répond à des principes communs (le déroulement des deux années de CPGE) ou perçus comme tels (l'avance rapide et l'urgence), on retrouve donc dans la façon de gérer et d'organiser son temps l'idée que chacun doit trouver les méthodes qui lui convienne. Toutefois, ces méthodes font appel – et on voit là le parallèle avec celles de lecture-écriture – à des ressorts similaires, notamment celui du recours à l'écriture et de la subdivision des tâches et des objectifs afin de s'astreindre à la réalisation des diverses lectures exigées. Avant de voir comment se hiérarchisent ces tâches, concentrons-nous comment l'auto-contrainte ne se manifeste pas seulement dans une gestion du temps mais aussi dans une gestion des lieux et espaces de travail.

II DES LECTURES CADRÉES

Organiser ses lectures pour tenter de toutes les mener à bien dans un temps limité est ainsi à mettre en rapport avec les lieux de travail : en fonction des tâches à réaliser, du temps qu'ils veulent y investir et dont ils disposent, les enquêtés élaborent des stratégies pour se mettre au travail et s'y maintenir, dont celle de diversifier les espaces de travail. Ils mettent également en œuvre une récupération de certains lieux pour le travail afin de d'occuper des moments « vides » comme les trajets en transports en commun. Les enquêtés cumulent individuellement différents lieux de travail³⁸, d'autant que la lecture – même celle « un crayon à la main » – est une activité qu'ils estiment parfois possible de réaliser dans des environnements bruyants ou des espaces réduits, debout voire en marchant. Ainsi, si les lieux de travail les plus fréquentés sont les bibliothèques (CDI compris)³⁹ ou le bureau personnel, d'autres espaces sont utilisés : les salles de cours (réservées aux prépas ou non), les transports en commun, les cafés, son lit...

1 A chaque lecture son lieu ?

Le choix du lieu peut dépendre de critères pratiques (distance au domicile, facilité d'accès, horaires...) mais également du type de travail à effectuer et des objectifs poursuivis. Cette répartition des lieux de travail en fonction du travail à accomplir a à voir avec la hiérarchie des tâches mais également des modalités pratiques de travail : une lecture de littérature n'exige pas forcément le même cadre de travail que la lecture d'un essai historique que l'on souhaite fiché. Toutefois, on ne peut pas déduire du

37. Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

38. Comme Guillaume par exemple :

« A Fénelon j'étais pas interne et je bossais pas mal chez moi, un petit peu à Beaubourg. Mais pas mal chez moi. J'allais de temps en temps au CDI du lycée mais quand j'avais une pause entre deux cours, mais j'habitais à deux minutes donc j'allais plutôt chez moi »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

39. Essentiellement les bibliothèques universitaires (particulièrement la Bibliothèque Sainte Barbe) ou les bibliothèques d'études et de recherche (la Bibliothèque Sainte-Geneviève ou la BPI) ; les bibliothèques municipales sont moins utilisées, pour le travail (Marielle, Mélanie et Daphné me disent y travailler de temps à autre) comme pour l'emprunt (Victor profite ainsi du grand nombre de prêts permis par les Bibliothèques municipales de Paris « C'est l'époque où j'ai découvert que tu pouvais prendre dix livres dans les bibliothèques, mais dix livres partout. Donc j'arrivais chez moi avec des piles complètement folles. Donc là j'ai lu des trucs... », Aliénor empruntait « les livres d'histoire ou de géo, quand ils étaient là »)

lieu de travail la nature de la tâche à effectuer : par exemple, Élodie utilise la BU de Villetaneuse, où elle suit des cours, pour « les petits trucs » mais préfère s'installer chez elle avec ses livres pour les travaux plus importants, quand Salimata elle s'installe à la bibliothèque quand elle doit y faire plutôt des recherches précises et avoir accès au fonds.

« Souvent je reste ici [chez elle, chez ses parents], à ce bureau, avec juste mes boules Quiès et mes livres, et voilà j'ai tout installé j'ai mes livres à proximité et voilà...A [la BU de] Villetaneuse j'y reste pour des trucs un peu ... rapides, qu'il faut faire pour rayer sur la liste, des fiches de géo par exemple, des exercices de langue, des trucs qui se font rapidement, pour éliminer un peu le travail, les petits trucs à faire comme ça, à faire en plus, c'est vrai que c'est pas mal de rester là-bas. Mais une grosse dissert' je la fais ici. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

<[>Question] : Et la BSG... t'y vas quand t'as.. beaucoup beaucoup de travail.

[>Réponse] : Ouais j'y vais surtout quand j'ai un truc précis à faire, que j'ai besoin de livres, parce que c'est beaucoup de temps de trajet, et je trouve ça vraiment pas pratique les bibliothèques. Mais parfois j'ai pas le choix, et c'est vraiment quand j'ai pas le choix que j'y vais. »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Mais l'on retrouve souvent un lien entre objectif de lecture et lieu de travail : puisqu'il s'agit d'occuper tous les moments disponibles pour le travail, il s'agit pour les étudiants de faire se rencontrer des lieux diversement adaptés au travail et des lectures diversement concentrées (du simple parcours du texte à la lecture avec fichage en passant par la lecture linéaire de littérature). Par exemple, il arrive à Nahui de lire pour les cours dans le métro, lorsqu'il s'agit d'une lecture avec peu ou pas de prises de notes, qui sera suivie d'une lecture plus approfondie plus tard :

« Ca dépend ce que je suis en train de lire. Si c'est un ouvrage de littérature et que c'est ma première lecture, oui [je lis dans le métro]. Si c'est une lecture plus... Enfin même non, pour n'importe quelle matière quand c'est ma première lecture, je peux me permettre de lire dans le métro parce que je m'imprègne un petit peu mais après quand c'est relever les arguments, aller plus dans le détail, pfff... faut que je sois dans un cadre un minimum propice au travail. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'événementiel, P. : musicien

La nécessité de rentabilité des lectures demande en général de disposer d'un « cadre un minimum propice au travail », ne serait-ce que pour pouvoir allier lecture et pratique d'écriture, mais également parce que l'on recherche un certain calme afin de se concentrer.

2 La bibliothèque

La bibliothèque – plus souvent les bibliothèques universitaires ou d'études et de recherche⁴⁰ que les CDI – est ainsi vue comme un endroit où l'on se « coupe » des sollicitations extérieures – sociabilités diverses, autres activités voire autres lectures :

40. Où les étudiants de CPGE littéraire sont 23% à travailler « souvent », et 66% « parfois » (Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997)

« J'ai passé toute l'année au CDI du foyer, scotchée là-bas, parce que je travaille plus que dans ma chambre. J'ai internet, j'ai mon ordinateur, j'ai mon téléphone... J'ai tous mes bouquins, mes magazines, mes BDs... C'est trop tentant ! »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

« Puis quand on quand on y va [à la bibliothèque] avec des amis c'est plus drôle parce qu'on se motive et tout. Mais ça me rendait folle, parce que genre j'y passais mon samedi et j'avais fait un quart du boulot de la semaine. C'est pas tellement une difficulté à travailler chez soi mais là au moins si t'as pas envie de travailler, tu t'affales sur ta table et puis tu travailles pas et puis c'est tout. Alors que si t'es chez toi, tu travailles pas et très vite tu fais "aah si j'envoyais un texto à trucmuche pour sortir ?" (rires). C'est dangereux. »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

La bibliothèque apparaît donc ici comme un outil de travail dont la mobilisation a tout à voir avec une utilisation rentable du temps en dehors des cours : il s'agit de rester mobilisé sur le travail scolaire et de s'y contraindre alors que les tentations extérieures – tout ce qui n'a pas de rapport avec la CPGE et le travail – risque de déstabiliser le rythme et l'intensité du travail. Venir à la bibliothèque, c'est donc avant tout « extraire des parenthèses significatives du flux journalier indéfini et les identifier comme un temps de travail à parti entière, les séparer du reste et les cloisonner pour les maintenir sur la durée, remplir les interstices pour s'occuper à plein temps »⁴¹. Cet usage de la bibliothèque – et plus particulièrement de la BU – par les étudiants est un usage reconnu comme courant par les enquêtes sur les usages des bibliothèques⁴² et qui n'est pas propre aux étudiants des CPGE littéraires : ils font ainsi partie des étudiants « séjournants »⁴³, travaillant le plus souvent sur leurs propres supports.

La venue en bibliothèque est donc souvent motivée par la recherche d'un lieu qui puisse permettre de se dédier complètement, ou presque, au travail – le fait de planifier son travail en bibliothèque et de s'y rendre est en soi une mise au travail. Dans cet extrait d'entretien avec Adélaïde, on voit comment la bibliothèque est mobilisée en appui à l'auto-contrainte dans le travail scolaire et comment s'y rendre et y rester est déjà perçu comme une bonne occupation du temps :

« Non c'est différent, j'organise mieux mon temps libre... enfin non pas vraiment mais j'ai découvert le fait d'aller à la bibliothèque, ça déjà. Avant j'y allais pas, j'avais autre chose à faire (rires). Mais là c'est vraiment régulier, j'essaie d'y aller le Jeudi après-midi, le Lundi après-midi parce que je sortais à quinze heures et midi et le Samedi toute la journée. Enfin après c'était assez régulier mais pas systématique. [...] Mais justement le fait que ça soit régulier c'est moins difficile à supporter. Sinon vraiment se forcer à aller travailler... Même si j'avais pas trop l'impression d'avoir travaillé en sortant de la bibliothèque je culpabilisais moins parce que je me disais que j'avais pas rien fait. ⁴⁴ »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

41. Mariangela ROSELLI et Marc PERRENOUD, *Du lecteur à l'usager : ethnographie d'une bibliothèque universitaire*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 2010, p. 139

42. Sans être pour autant être le fait d'un grand nombre d'étudiants, puisque 23,6% des étudiants travaillaient régulièrement en bibliothèque en 2006 (Ronan VOURC'H, "Des vies diversement studieuses", in *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (Gruel, Louis and Galland, Olivier and Houzel, Guillaume dir.) Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009, p. 275-290)

43. Ségolène PETITE et Laurence LE DOUARIN, "La diversité des usages et des étudiants au sein de la Médiathèque Jean Lévy à Lille" in *Bibliothèque (s)*, 2008, p. 66-68

44. Les enquêtes soulignent également que la bibliothèque instaure une atmosphère propice au travail en ce qu'ils sont alors entourés d'autres personnes qui travaillent aussi :

La fréquentation de la bibliothèque est ainsi étroitement liée à la gestion du temps : aller à la bibliothèque c'est se réserver des « plages » (« Ben je m'installe à une table et je me dis, je vais passer deux, trois, quatre, cinq, six heures non-stop, avec juste... une pause clope toutes les heures et demies quoi. » (Nahui⁴⁵) de travail plus ou moins étendues durant lesquelles on se consacre à la réalisation d'une partie du travail scolaire demandé. Pour certains enquêtés, aller à la bibliothèque pour travailler est aussi « tracer une frontière entre un univers studieux et le dehors »⁴⁶, tenter de s'assurer une coupure minimale entre temps (et lieux) et travail et temps (et lieux) de loisir⁴⁷ :

« Quand je lis je suis soit dans un fauteuil soit sur mon lit, mon bureau j'en ai un mais je l'utilise assez peu parce que chez soi y'a toujours l'ordinateur, tu travailles moins vite, t'es moins efficace, et c'est aussi pour ça que je travaille à la bibliothèque. Ce côté un peu, je travaille et une fois que j'ai fini, j'ai fini on en parle plus. Même si tu as jamais fini, au moins ta liste de *to do* descend un peu et ça fait plaisir (rires). »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

« Du coup j'allais à la bibliothèque et je faisais dix - onze heures jusqu'à vingt heures, une grosse journée de boulot comme ça j'avais l'impression de pouvoir être tranquille pour la semaine »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collège

Sans pouvoir affirmer que c'est là est l'usage principal des bibliothèques (les étudiants de CPGE empruntant également beaucoup de livres dans toutes sortes de bibliothèques), il paraît fréquent que les étudiants y viennent en apportant leurs propres supports pour travailler, un usage dont C. Evans rappelle qu'il est fréquent chez les publics scolaires – dès le lycée – qui apprécient le cadre structurant donné par la bibliothèque⁴⁸. Toutefois, ils profitent également des fonds des bibliothèques – davantage que de ceux des CDI de leurs établissements qu'ils estiment trop peu fournis, s'alignant là sur les usages des étudiants en filières de Lettres et SHS pour qui l'achat de tous les documents nécessaires n'est pas possible : « plus les formations sont littéraires et fondées sur l'incorporation de références à des auteurs et à des ouvrages qui seront cités explicitement ou non dans des dissertations, fiches de lecture, dossiers, mémoires, exposés oraux, et plus la bibliothèque s'impose comme un lieu de travail. Un nombre élevé d'ouvrages et de revues à consulter rend, en effet, quasiment impossible l'achat de toute la masse documentaire nécessaire⁴⁹ ». Même si, j'y reviendrai⁵⁰, les étudiants des CPGE ont tendance à beaucoup acheter – ce qui tient à la fois à des raisons pratiques (pouvoir écrire sur les livres) et symboliques (posséder un livre étant vu comme en posséder le contenu) – ils consultent et empruntent également beaucoup, faisant

« Mais c'est vrai que la bibli c'est le cadre idéal quand t'as pas envie de taffer mais que tout le monde taffe autour de toi, par esprit grégaire tu te dis, ouh, tout le monde le fait faut que je le fasse. »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

45. Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

46. Mariangela ROSELLI et Marc PERRENOUD, *Du lecteur à l'usager : ethnographie d'une bibliothèque universitaire*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 2010, p. 139

47. Cette « coupure » rappelle d'ailleurs celle qui s'opère entre « le monde de la prépa », une « bulle », et le reste (dans les activités, les intérêts, les sociabilités) – voir chapitre 6, partie III.

48. Christophe EVANS, *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques*, Éd. du Cercle de la Librairie, Paris, 2011

49. Ronan VOURC'H, « Les étudiants, le livre et les bibliothèques universitaires » in *Bulletin des bibliothèques de France*, 5, 2010, p. 16

50. Voir chapitre 10, partie III

usage parfois d'un réseau de bibliothèques différentes : BU, BPI, bibliothèques municipales, CDI. Ceux qui empruntent d'ailleurs le plus en bibliothèque sont ceux qui viennent des milieux plus modestes pour qui l'achat des livres nécessaires demande un budget trop élevé (Lauriane⁵¹ et Chloé⁵² par exemple souligne le coût des livres et tentent d'emprunter quand c'est possible, même si elles achètent également) mais également des hypokhâgneux qui ne souhaitent pas poursuivre en khâgne : Nathanaël et Daphné limitent ainsi l'achat des livres, trouvant que cela revient « très cher ».

Par ailleurs, vu l'usage fait des textes par les enquêtés⁵³, notamment la lecture fragmentée et par extrait, ils ne voient souvent pas l'intérêt d'investir dans un ouvrage dont ils ne vont lire qu'un chapitre ou quelques paragraphes. Les livres consultés voire empruntés en bibliothèque sont donc le plus souvent des livres dont on sélectionne l'information – tandis que les manuels de base, les œuvres du programme ou les ouvrages universitaires directement liés au sujet sont plus souvent achetés. Chloé, par exemple, se rend à Beaubourg dans le but de prendre des notes sur un ouvrage et le photocopier pour en retirer ce dont elle a besoin, ponctuellement, pour un devoir :

« j'avais trouvé un livre qui me paraissait intéressant et il était qu'à Beaubourg, et donc je suis allée à Beaubourg juste un samedi après-midi pour ficher et plus ou moins photocopier le livre »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

Cette fréquentation des bibliothèques par une grande partie des enquêtés (plus de la moitié s'y rend au moins occasionnellement) s'inscrit pour la plupart dans la continuité de leur histoire de lecteur : rappelons que la fréquentation des bibliothèques est commune pour les enquêtés, dans leur enfance ou leur adolescence⁵⁴. Contrairement au travail sur les livres, la fréquentation des bibliothèques n'est pas vécue comme une « découverte », même si certains enquêtés, comme Adélaïde plus haut, décrivent ainsi cette expérience. Pour beaucoup, ce n'est pas tant le fait de fréquenter une bibliothèque qui est nouveau que l'intensité de cette fréquentation et le rôle qu'elle peut jouer d'incitation au travail – ce dont ils n'avaient pas forcément ressenti le besoin auparavant, la bibliothèque ayant été jusque là considérée comme un lieu d'approvisionnement pour les lectures loisir.

Le CDI, lui, n'occupe pas tout à fait la même place que les autres bibliothèques : déjà parce qu'il se trouve au sein même du lieu d'étude (ce qui n'est pas le cas des BU, sauf pour les étudiants du lycée Monod qui ont aussi cours à Villeteuse), mais également parce que, s'il propose des services similaires (travail, consultation, emprunt), il n'est pas perçu de la même manière par les enquêtés, qui en ont un usage spécifique⁵⁵. Ainsi, certains l'utilisent (pour Jean, la prépa est « l'ère du CDI ») régulièrement, afin notamment de travailler dans les « trous » de l'emploi du temps⁵⁶ :

« y'avait un CDI très bien, calme avec des tables... Et on y allait très souvent, parce qu'en fait on avait souvent des khôlles à dix-sept heures et tu finissais à quinze heures... donc comme j'avais trois quarts d'heure de transport je restais au CDI travailler. »

51. Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

52. Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

53. Voir chapitre 7, partie III

54. Voir partie II

55. Malgré un usage apparemment moins intensif, il est pourtant parfois davantage lié à l'expérience de la classe préparatoire littéraire que la BU, sans doute parce qu'il fait davantage partie d'un paysage quotidien. Il n'échappe ainsi pas à son lot de « légendes », comme celle, récurrente, des livres incomplets des CDI des grands lycées, les élèves arrachant les pages utiles pour handicaper leurs camarades.

56. A noter, sur la demi-douzaine d'étudiants qui me disent fréquenter le CDI régulièrement, trois ont fait leur classe préparatoire au lycée Henri IV, qui bénéficie d'un CDI dédié aux classes préparatoires, avec un espace de travail et un fonds spécifique – ce qui ne suffit parfois pas selon d'autres étudiants.

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

Mais plus nombreux (plus d'une dizaine) sont les enquêtés qui se montrent critiques, soit au sujet de l'accessibilité ou de la disponibilité des fonds (peu d'ouvrages en plusieurs exemplaires, alors que les prescriptions des enseignants encouragent parfois à se procurer des ouvrages précis), soit au sujet de l'agencement et du calme :

« [**>Question**] : Et tu travailles un peu [au lycée] ?

[**>Réponse**] : Non pas du tout, je le faisais un petit peu l'année dernière de temps en temps, ms en fait c'est un CDI tout petit... y'a pas de bouquins qui correspondent à ce qu'on fait..., on a un tout petit truc mais franchement pas du tout adapté, beaucoup de bruit »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

« [...] le CDI [du lycée] je déteste, on dirait un hôpital c'est horrible, pas du tout agréable pour travailler, en plus c'est petit, y'a toutes les prépas, les littéraires, les B/L, les scientifiques donc c'est pas très agréable. Pour avoir les livres, ils sont pas en libre accès donc faut que tu demandes à la bibliothécaire qu'elle aille te les chercher⁵⁷, donc c'est infernal, j'aime pas trop. »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

« [**>Question**] : Et tu y travaillais au CDI [du lycée] ?

[**>Réponse**] : Non. Pas beaucoup, parce que... déjà y'avait souvent du monde donc on avait pas forcément de place. Et il est assez sombre, et assez bruyant.... Donc moi je préfère aller à Sainte Barbe, c'était à côté... »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

Le CDI est ainsi utilisé davantage pour combler les trous dans un emploi du temps que comme espace régulier de travail⁵⁸ et lieu d'emprunt – le fonds ne permettant pas à tous les étudiants d'y trouver leur compte⁵⁹. Par ailleurs, aucun étudiant ne fait référence à une quelconque collaboration entre les documentalistes et leurs enseignants

57. Dans *N'oubliez pas de vivre*, de Thibaut de Saint-Pol, on trouve une description de ce CDI et de son fonctionnement (p. 124-125) :

« Il reste toutefois les livres les plus récents, qui figurent sur les catalogues en quantité honorable. Et les ouvrages dont vous avez besoin s'y trouvent toujours. Vous pouvez les consulter sur place, juste le temps de vous convaincre de leur utilité. Vous vous dirigez alors vers la vieille femme accoudée à son bureau. Elle est plongée dans un magazine et elle vous lance des yeux agacés quand vous la dérangez poliment. Vous souhaitez emprunter un ouvrage. C'est la première fois. [...] Vous avez enfin le droit d'emprunter le livre. [...] Elle vous informe que vous devez rendre l'ouvrage au retour du week-end. Vous pouvez emprunter trois livres pour trois jours. C'est la règle dans cette institution. Vous en êtes surpris : comment lire une œuvre de six cent pages en soixante-douze heures ? Cela semble impossible ! [...] Vous lui rendez l'objet et quittez les lieux. »

58. Cela explique peut-être que quelques enquêtés préfèrent au CDI l'usage de salles de travail mises à disposition, n'ayant pas besoin d'avoir tous les documents proposés à proximité – qui reste au demeurant une pratique peu évoquée par les enquêtés.

59. Vincent explique qu'il a acheté beaucoup d'ouvrages parce que le CDI – comme la BU la plus proche – étaient aussi utilisés par d'autres étudiants de classe préparatoire, épuisant rapidement les réserves des bibliothèques :

« Ben oui, parce que quand ils donnaient les bibliographies les gens se levaient le plus vite possible à la fin du cours pour courir à la bibliothèque pour ne pas avoir à acheter les bouquins parce qu'on savait qu'à la biblio on les reverrait pas avant un mois... Ouais, donc j'essayais aussi de rusher comme un malade à la BU, pour trouver les livres [...]. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

(le seul lien entre les deux qui est fait est celui de la commande par le professeur d'un stock de livres demandé en bibliographie), ni au rôle des documentalistes dans leurs recherches bibliographiques et documentaires. Le CDI reste pour les enquêtés un lieu de travail, voire de consultation et d'emprunt mais pas de formation : à rebours de l'image qu'ils souhaitent construire auprès des enseignants et des élèves du secondaire⁶⁰, les documentalistes restent en dehors des discours et des pratiques des étudiants. Décrit comme inadapté à leurs besoins – qui sont évidemment différents de ceux des élèves du secondaire – le CDI, même s'il y a un espace réservé aux CPGE, est plutôt utilisé comme lieu de repli pour maximiser le temps hors des cours.

3 Travailler chez soi

Le domicile des enquêtés est l'autre des lieux de travail qu'ils évoquent le plus dans les entretiens : les enquêtés ont tous un espace de travail personnel (qu'ils habitent chez leurs parents, en foyer, à l'Internat, seuls...) avec un bureau, mais il leur arrive également de travailler autrement qu'assis à leur bureau, notamment lorsqu'il s'agit de lire, et encore plus de lire de la littérature⁶¹.

Quelques espaces de travail...

Lauriane⁶² vit seule – elle est originaire de Province, dans une ville limitrophe de Paris, dans un studio meublé. Elle m'accueille en s'excusant du « bazar » de son appartement en me faisant remarquer qu'il y a « des livres partout », et effectivement, des livres sont empilés sur son bureau, des tabourets, dans des étagères. Nous faisons l'entretien autour d'une petite table près de la kitchenette, dont elle m'explique qu'elle lui sert souvent de bureau, l'autre table étant souvent rendue inaccessible par les livres s'y empilant et servant davantage de stockage. Les livres sont toutefois ordonnés selon une certaine logique : une étagère, dos au bureau, est surtout consacrée aux lectures de prépa, de même que le bureau qui reflète les thèmes abordés à ce moment là en cours. Une autre, près du lit, regroupe les lectures plus personnelles et de loisir – et sur les tabourets, les livres (plutôt loisir) qui sont en attente de lecture. L'espace de travail de Lauriane est donc saturé par les livres, et même s'il existe une catégorisation livres de travail / de loisir, le peu de surface disponible rend cette limite moins perméable. De même l'ordinateur navigue entre bureau, table de la cuisine, et lit. Les livres pour le travail vont et viennent de leur étagère au bureau en fonction des nécessités, le bureau original remplissant en quelque sorte le rôle de la « roue à livre », outil de lecture permettant la navigation rapide entre plusieurs ouvrages, la collection d'extraits, la lecture fragmentée⁶³.

Rémi⁶⁴ a une chambre – qui est en fait un petit studio – dans une résidence CROUS d'Île de France. L'espace disponible ne lui ayant pas permis d'ajouter des meubles pour ses livres, quasiment toutes les étagères sont occupées par des ouvrages, et certains sont stockés sur le bureau – qui reste, à l'inverse de celui de Lauriane, dégagé. Il me dit pendant l'entretien qu'il en stocke également chez ses parents, qui vivent à une heure de route, qu'il rapporte chez lui lorsque le programme l'exige. Au dessus du bureau est l'espace dédié à la littérature : « Là c'est la bibliothèque littérature, donc théâtre, avec le programme de l'année dernière, le programme de cette année (rires), donc théâtre, théâtre, théâtre, poésie après... les quelques romans que j'ai... Balzac... Balzac, Flaubert et Proust. » : faisant état d'une répartition par discipline plus que par fréquence d'usage. Les usuels (grammaires,

60. Françoise CHAPRON, *Les CDI des lycées et collèges*, Presses universitaires de France, Paris, 1999

61. Je reviendrai plus longuement sur ce point au chapitre suivant.

encyclopédie, dictionnaires) sont à portée de bras, derrière lui. L'espace de travail identifié est le bureau (mais il peut lui arriver de lire au lit – plutôt des livres pour le loisir, dont des Pléiades qu'il a acquis durant ses années de prépa), et pour ne pas l'encombrer, les besoins en documents sont anticipés afin d'opérer une sorte de « roulement ».

Agathe⁶⁵ vit chez ses parents en proche banlieue parisienne. Elle dispose d'un bureau dans sa chambre – où l'entretien est réalisé – mais elle me dit qu'elle ne s'en est jamais servi après son installation dans un élan d'enthousiasme scolaire à son entrée au collège. Elle n'y travaille (elle est à l'université mais distingue peu ses habitudes avec celles de la prépa) donc jamais, sauf quand en prépa elle devait travailler tard : pour ne pas inquiéter ses parents elle y montait ses livres et son ordinateur et y travaillait, mais pouvait également faire ce travail « clandestin » dans son lit : « C'est lamentable hein, tu rentres dans ta chambre, tu te mets sous la couette, et tu fais semblant de dormir... alors que tu bosses ! ». L'espace de travail le plus courant est sinon la pièce bureau où travaille également sa mère, journaliste. Ce partage remplit le même rôle que pour d'autres enquêtés le bibliothèque : celui de coupure et d'auto-contrainte, « on est dans la même ambiance de travail donc ça me force un peu à bosser. Je me dis que si je glande vraiment elle va s'en apercevoir... C'est pas très indépendant ni très mature comme technique mais ça me force à bosser aussi. ». Dans le rangement des livres, la chambre est clairement identifiée comme le lieu « de l'enfance » et des loisirs, quand le bureau est celui « des études », des usuels et des « classiques ».

Le domicile a pour certains le même avantage de « clôture » que la bibliothèque ; Rémi s'y sent « au calme et tranquille » et Roxane préfère travailler chez elle qu'à la bibliothèque où elle a du mal à se concentrer (parce que ses amis y sont aussi)⁶⁶ :

« [...] alors que chez moi je me coupe un peu de tout...

[>Question] : T'as un bureau...

[>Réponse] : Ouais ma chambre je me suis organisée maintenant pour la prépa...J'essaie de couper Internet quand je peux, quand j'en ai pas besoin parce que sinon on a tendance à dévier un peu, sur Facebook tout ça... »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Mais travailler chez soi semble demander un effort supplémentaire d'auto-contrainte – c'est d'ailleurs pour cela que Margaux s'est obligée à aller travailler en bibliothèque certains jours :

« [>Question] : Et dernière question, tu travaillais plutôt au lycée ou chez toi.

[>Réponse] : Plutôt chez moi, enfin en hypo et ma première khâgne tout le temps chez moi ms j'étais pas forcément très efficace, parce que "oh Internet!" (rires) et du coup cette année je me suis un peu forcée à aller en bibliothèque et ... deux trois dimanches par mois quoi. »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

62. Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

63. Guglielmo CAVALLO et al., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Seuil, 1997

64. Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

65. Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

66. Pour quelques enquêtés, la bibliothèque, parce qu'elle permet « d'observer » (Aliénor) d'autres gens, est plutôt un lieu où l'on est constamment distrait.

Rester chez soi peut donc représenter un risque pour le bon déroulement du travail, la fréquentation de la bibliothèque étant une des solutions à ce risque :

« J'ai beaucoup de mal à me concentrer... Quand je suis ici, je suis bien, y'a mon frigo, y'a Internet (rires). Donc faut que j'essaye d'aller à la bibliothèque. Ouais non cette année globalement c'était ici. Mais comme globalement j'ai pas beaucoup travaillé... »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

L'auto-contrainte s'applique donc, outre à l'organisation de moments de travail hors des cours, au choix de lieux propices au travail : aller à la bibliothèque ou s'installer à son bureau plutôt que dans son lit sont autant de moyens de se contraindre au travail. Certaines lectures demandant moins de concentration que d'autres, toutes ne se font pas dans la même attitude corporelle, le relâchement étant parfois permis, comme pour Mélanie qui « le dimanche » lit pour les cours dans son fauteuil, ou pour Vincent, qui distingue travail de lecture avec fichage d'autres lectures plus rapides ou demandant un apprentissage par cœur :

« [...] ce qui était vocabulaire ou relecture la veille de DS, ça j'avais pas de problème à le faire allongé. Dès que c'était des trucs un peu nouveaux que j'avais pas encore fait, ou du fichage bien sûr je me mettais sur un bureau. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Toutefois, la lecture au lit reste réservée à des lectures spécifiques, soit de loisir, soit qui ne demandent pas un travail d'écriture auquel cas les enquêtés – surtout pour ceux qui préfèrent prendre leurs notes de façon manuscrite parce qu'ils estiment mieux retenir ainsi – s'astreignent à travailler à leur bureau. Les lectures de travail qui se font au lit sont donc plus souvent des lectures de littérature qui permettent ainsi d'élaborer un entre-deux entre lecture travail et lecture loisir, ce sur quoi je reviendrai⁶⁷, mais elles sont vues comme « risquées » : on peut notamment s'endormir et donc, perdre du temps.

Comme l'aménagement des bureaux en entreprise ou espaces collectifs « informe sur la fonction, mais aussi le statut hiérarchique de l'occupant »⁶⁸, l'étude des espaces de travail personnels des étudiants informe sur leur rapport au travail, et notamment au travail de lecture. Pour tous, il est clair que les livres sont devenus un outils de travail – même s'ils sont également restés une source de divertissement. Mais c'est peut-être justement parce que les textes ont des fonctions multiples que les enquêtés éprouvent le besoin de construire des lieux qui puissent servir à définir ce que l'on fait et à quel moment avec quel texte. Les bureaux sont ainsi des espaces privilégiés pour la lecture travail, même si celle-ci peut « déborder » dans d'autres lieux dans l'habitat, et l'importance du bureau (et son existence systématique) et des étagères contenant les livres montre spatialement l'importance de la lecture et du travail sur la lecture dans ce cursus.

4 Interstices

En dehors de ces deux types de lieux, les bibliothèques et le domicile, d'autres se distinguent dans les discours des enquêtés. L'utilisation de ces lieux – parfois d'attente ou de passage – pour le travail souligne l'occupation de la quasi-totalité du temps

67. Voir chapitre 9, partie III

68. Anne MONJARET, « Être bien dans son bureau » : Jalons pour une réflexion sur les différentes formes d'appropriation de l'espace de travail in *Ethnologie française*, 1996, p. 129-139, p. 131

préparatoire par le travail – tout moment doit être mis à profit et on retrouve là l'« usage intensif du temps » fait par les étudiants des CPGE économiques et scientifiques⁶⁹. Au sujet des lectures plus spécifiquement, cela permet de rappeler la multiplicité des types de lecture et de supports approfondie au chapitre précédent : toutes les lectures en hypokhâgne et en khâgne ne se font pas de la même façon, et selon ce que le lecteur y cherche, divers degrés de concentration et temps de travail peuvent être envisagés. Le fait que les étudiants lisent dans les temps a priori non-occupés que sont l'attente d'un ami ou le trajet en transport en commun montre l'omniprésence de la pratique, qui vient s'intercaler dans les interstices de l'organisation temporelle des étudiants. Six enquêtés me disent ainsi lire dans les transports, de façon occasionnelle ou plus régulière. Et de fait, B. Lahire remarque que cette pratique est spécifique aux étudiants des CPGE Littéraires :

« Ils combinent deux propriétés indispensables pour une telle pratique : d'une part, le degré d'intensité du travail scolaire est très élevé et implique que tous les moments de la vie, même ceux qui sont les moins propices au travail (lieu public, probabilité plus grande de bruit, place restreinte), soient mis scolairement à profit, et d'autre part ce sont des lectures de textes imprimés (la lecture n'est pas très exigeante en matière d'espace, un livre et un crayon suffisant à une telle activité ; il s'agit d'un acte banalisé et pas proprement "intellectuel" ou particulièrement original et qui n'attire donc pas l'attention des autres passagers, permettant ainsi une concentration satisfaisante). »⁷⁰

Le trajet en bus ou en métro est ainsi perçu comme un temps à rentabiliser⁷¹, avec des lectures plus ou moins attentives⁷², nous l'avons vu avec Nahui plus haut, mais pouvons également citer cet extrait d'entretien avec Élodie :

« [**>Question**] : Et.. tout à l'heure tu m'as dit que tu lisais ce bouquin d'histoire dans le métro, tu bosses beaucoup dans le métro ?

[**>Réponse**] : (rires) Pareil, pas assez ! Ca dépend... Là par exemple j'avais une pièce de théâtre à finir, qu'il fallait que je finisse parce que je dois rendre le livre à la bibli, donc ça ouais je le fais dans le métro puis c'est pas très difficile, j'ai juste un stylo et je prends des notes, parce que je prends quand même des notes, d'ailleurs j'ai un peu de mal maintenant à lire sans prendre des notes (rires) ! Donc je prends des notes rapidement, donc c'est des trucs qui se lisent vite et où j'ai pas besoin d'être concentrée, par exemple la philo je pourrais pas. »

Élodie, 21 ans, lycéenne D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

Constance, elle, me dit que le métro est « son bureau » : suivant une formation de théâtre en parallèle, dans laquelle elle s'investit beaucoup, et développant des projets personnels en rapport avec sa pratique théâtrale, elle essaie de rentabiliser au maximum ses trajets de métro en travaillant pour la prépa. Ce travail est constitué de lectures – elle explique peu après qu'elle rédige tout de même ses travaux chez elle.

« [...] je suis aux extrémités de la ligne donc du coup je prends un bouquin et je bouge plus pendant quarante minutes, et voilà ! ...

[**>Question**] : Et pendant ces trajets-là, tu lis... ?⁷³

69. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013

70. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 62

71. Une enquêtée, Océane, se souvient avoir également lu ses fiches en marchant ou tenté de le faire sur le télésiège, en vacances d'hiver.

72. Pour deux enquêtées au contraire, il s'agit d'un moment de « coupure » entre les cours et le travail scolaire au domicile. Pour Delphine, il est « impossible » de lire dans le métro.

73. Notons le décalage entre sa réponse à ma question « tu lis ? » et la description de ses pratiques « je fais mes devoirs [...] j'essaie de lire les bouquins que j'ai pas lu pour mes DS » – ma question ayant probablement été entendue comme portant sur ses pratiques de lecture personnelle, la lecture pour le travail n'étant pas spontanément « lecture ».

[>Réponse] : Non je fais mes devoirs. Parce que quand je rentre chez moi je bosse sur mes projets persos... le métro c'est mon bureau quoi! (rires) C'est le moment où j'essaie de lire les bouquins que j'ai pas lu pour mes DS ou ce genre de chose... C'est pas des moments très joyeux mais je me dis au moins là t'es coincée tu peux rien faire d'autre, j'ai emporté que ça comme livre, donc je suis sûre de m'y tenir et de les bosser...! et puis sinon j'écris un peu, quand j'ai le temps, et quand j'ai une bonne place, parce que quand t'es debout c'est difficile. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Mais Constance est une exception : pour les autres enquêtés qui travaillent dans les transports, il s'agit davantage de mettre à profit un lieu – et un moment – de plus pour le travail. Il en va de même pour le travail pendant les cours, plus rarement évoqué. Il s'agit là de mettre à profit un temps qui apparaît comme inutile, parce que l'enseignant n'est pas apprécié, en général, ou parce que l'étudiant a un retard trop important dans une tâche donnée.

« [>Question] : Et travailler pendant les cours, tu le faisais souvent ?

[>Réponse] : Oui, surtout en anglais, parce que j'avais pas de souci en anglais, et en hypokhâgne on avait une prof excellente mais en khâgne elle était vraiment pas terrible, elle parlait avec cette voix d'intellectuelle [il imite], avec cet espèce de bruit de gorge insupportable là. Et du coup je me mettais au fond, sur mon PC, et je faisais autre chose. Comme j'avais des bonnes notes à côté ça l'a jamais traumatisée, ou alors je venais pas carrément. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Comme Vincent, c'est parce qu'elle estime que le cours de son enseignant de Philosophie ne lui apporte rien qu'elle lit pour un autre cours, celui de Français – elle rapporte cette « capacité à faire deux choses en même temps » à sa scolarité antérieure (elle lisait déjà « pour le plaisir » pendant ses cours de Chimie) et le fait qu'elle était très bavarde mais parvenait à écouter le cours en même temps :

« Ca m'est arrivé l'année dernière où je devais absolument finir un bouquin. Mon prof de philo en fait était pas très très bon, et... Et en fait le truc c'est qu'il nous demandait de lire des livres chez nous, on les lisait et il faisait juste les relire pendant deux heures, donc ça servait à rien. Donc la plupart des gens soit dormaient, soit jouaient sur l'ordinateur, soit faisaient des conneries avec le voisin, soit on finissait nos dissertes etc., et ça nous arrivait de finir un bouquin... L'année dernière j'avais téléchargé tous les Marivaux sur mon ordinateur, et en cours de philo je lisais Marivaux, tout en prenant des notes quand il disait un truc, mais ça lui arrivait rarement de dire des trucs.. En fait des fois c'est jouable, des fois c'est pas jouable »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Pour M. Darmon, ces moments où les étudiants travaillent à autre chose que ce qu'ils devraient être en train de travailler sont des « techniques d'évasion », « des manières de se soustraire plus ou moins discrètement, à certaines activités prescrites par l'institution, ou bien à la prescription de certaines modalités de ces activités, donc à des exigences institutionnelles en termes de façons de faire plus encore que de choses faites. »⁷⁴. Elle les rapproche des « adaptations secondaires » dont parle E. Goffman dans *Asiles*⁷⁵, qui permettent aux reclus des institutions de ne pas endosser le seul rôle

74. Muriel DARMON, « Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail », HDR, Université Lyon 2, 2011, p. 414

75. Erving GOFFMAN, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, 1968

qui leur est prescrit par l'institution, en en contournant ou en s'opposant aux règles que celle-ci établit. Comme elle le précise, ces activités ne sont toutefois pas uniquement des actes de contournement ou de résistance : en l'occurrence, si les enquêtés lisent autre chose que ce qui concerne le cours pendant ce cours, c'est bien pour répondre aux attentes d'autres enseignants (il est rare qu'ils lisent des textes sans aucun rapport avec le travail). Ils répondent là finalement à une injonction de rentabilisation de tous les temps oisifs – même si l'on peut penser que les cours ne sont pas définis comme tels par l'équipe enseignante. Les enquêtés font donc état de pratiques de lecture dans des endroits variés, qui montrent la préoccupation constante d'occupation du temps par le travail, notamment par la lecture : si les enquêtés insistent souvent sur l'importance de garder des moments de pause, un discours véhiculé par l'institution elle-même, ils cherchent à maximiser les temps qui ne peuvent être entièrement des temps de détente en les occupant par le travail⁷⁶.

Trouver des lieux de travail a donc à voir avec l'organisation et la planification du temps et la nécessité de l'auto-contrainte : le lieu est jugé et choisi en fonction des objectifs d'une lecture – et donc de ses exigences pratiques, lire, lire-écrire... – mais également selon sa propension à favoriser la mise au travail. Ainsi, si certains d'entre eux sont désignés comme lieux de travail parce qu'ils proposent une atmosphère propice au travail (la bibliothèque, le bureau), d'autres sont utilisés comme lieux de travail parce qu'il doivent permettre l'utilisation intensive du temps. Or, la lecture, les multiples objectifs qu'elle permet de poursuivre, engageant une concentration plus ou moins grande et la mobilisation d'outils plus ou moins encombrants (surligneurs, stylos, ordinateurs, fiches bristol...) est une activité qui s'adapte selon les lieux.

III DES LECTURES PRESCRITES

S'organiser est donc une question de gestion du temps qui passe aussi par une gestion des lieux. Mais pour les étudiants des CPGE littéraires, qui basent leur travail essentiellement sur des lectures, il s'agit également d'une organisation – qui est en réalité une sélection – des prescriptions lectorales faites par les enseignants. Celles-ci sont très nombreuses : il appartient donc aux étudiants d'en faire une sélection, qui se fait elle aussi en fonction du temps disponible. Toutefois, naviguer dans les prescriptions enseignantes et opérer un tri demande de comprendre ce qu'il est attendu et de prioriser les lectures en fonction de critères qui ne sont pas d'emblée donnés par les professeurs.

1 Encadrement professoral des lectures et « décodage » des prescriptions

Les incitations lectorales émanent en majeure partie des enseignants : j'ai parlé plus haut des bibliographies distribuées avant l'entrée en hypokhâgne, et d'autres bibliographies sont distribuées au fil de la formation, ce à quoi s'ajoutent des conseils de lecture donnés lors des cours de façon plus ou moins explicite. Elles peuvent aussi dépendre non pas directement des enseignants mais du programme du concours : par exemple, les enquêtés prennent pour acquis le fait que les œuvres littéraires du programme de Français sont censées être lues à un moment ou un autre de l'année – on a vu qu'elles le sont parfois seulement partiellement avec l'exemple de Lamartine au concours de 2012⁷⁷. Rares sont les prescriptions de lecture qui donnent lieu à un contrôle de lec-

76. Un peu différente, la question des vacances sera développée au chapitre suivant : perçues comme des moments privilégiés pour avancer dans son travail personnel plutôt que des temps de détente, elles n'échappent pas à une planification du travail et une rentabilisation du temps.

77. Voir chapitre 7, partie III

ture comme les enquêtés ont pu les connaître au secondaire : même les contrôles de lectures dont il est question dans les bibliographies d'entrée en hypokhâgne sont rarement effectués⁷⁸. Bien entendu, il ne s'agit pas pour autant de dire que ces lectures prescrites ne sont pas, d'une façon ou d'une autre, sanctionnées par des notes : nous avons vu comme les lectures servent à l'accumulation de connaissances réutilisées lors de diverses tâches scolaires. Si les étudiants ne font pas les lectures conseillées (sous une forme ou une autre), ils « risquent » d'être sanctionnés à la prochaine échéance si le devoir porte sur un aspect concerné par ces lectures. Même s'il n'y a donc pas de relation directe entre une lecture et une note (comme il pourrait y avoir dans le cas d'un compte-rendu de lecture par exemple), les étudiants sont conscients de la rentabilité de telles lectures à plus long terme :

« [**>**Question] : C'était des choses que les profs vous avaient conseillées de lire à côté ?

[**>**Réponse] : Oui oui, c'était plus par exemple pour les devoirs, on est obligés par exemple de lire des trucs... Enfin c'est pas une obligation formelle mais si on veut avoir une bonne note au devoir... »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

Une partie des prescriptions se fait d'ailleurs en fonction des devoirs à venir, ou au début d'un nouveau chapitre de cours, ce qui revient parfois au même (chaque chapitre donnant lieu à un devoir). Les enseignants fournissent alors une liste d'ouvrages conseillés sur le thème qu'ils traitent, et ces prescriptions-là sont celles qui sont vécues comme les lectures les plus « obligatoires » par les enquêtés, comparées à d'autres incitations moins précises :

« J'en ai fait un [planning de lecture] pour cette année, des livres que je devais absolument lire pour cette année... J'espère que je vais réussir à m'y tenir ! (rires) Mais avec tous les profs qui nous rajoutent en plus des lectures... obligatoires pour les devoirs, c'est un peu plus compliqué mais je vais essayer de m'y tenir. »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

Les enseignants donnent ainsi des références à consulter mais la prescription se fait aussi au niveau des façons de lire. Les étudiants sont donc parfois incités à lire des textes sur des points précis d'un cours : le recours à une lecture fragmentée, suivant une problématique précise est ainsi encouragé par les enseignants :

« [**>**Question] : Vos profs vous donnaient aussi des consignes de lecture ? Tel chapitre...

[**>**Réponse] : Oui, oui, et puis effectivement... Quand tu parles de chapitre c'est exactement ça. Y'avait dans tel bouquin sur je sais pas quoi, "y'a un chapitre consacré à Beckett, au théâtre de l'absurde, bon ben lisez-le". Ok, on le lisait... Ca je pense pas que ce soit noté [dans son carnet]. Et puis... Parce que c'était des petits chapitres tu vois. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Dans le cadre des cours, les lectures sont ainsi orchestrées par les enseignants – cette orchestration dépasse parfois la liste de références données à toute la classe et les professeurs organisent dans le cadre de leur cours un travail collectif de lecture. Est ainsi mise en place une répartition du travail de lecture avec l'élaboration de fiches (rarement notées) que les étudiants se partageront ensuite : le travail est ici explicitement demandé par l'enseignant et pas seulement encouragé.

⁷⁸. Voir chapitre 6, partie III

« ... Mais si, il a donné des titres, et d'ailleurs l'autre jour, mais je crois que c'était parce qu'il avait pas très envie de travailler, il a donné des titres de livres pour le concours blanc et il nous a donné à chacun un chapitre de livre à fiché. Donc là je vais fiché parce que c'est pour le bénéfice de toute la classe (rires). »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

« et il [son professeur d'Histoire] a un système qui est super bien fait, tu t'inscris par groupe en général les groupes de spécialité parce qu'il essaie de donner des livres plus ou moins en rapport avec la spécialité mais bon après ça reste de l'histoire, et il attribue un livre à chaque groupe, et il faut l'avoir lu et fiché, et donc le groupe se le partage en trois ou quatre et faut l'avoir lu et fiché, ben là pour la Toussaint, puis ensuite il nous en redonne d'autre. Ce qui fait qu'on a des fiches bien faites, il donne une limite de pages aussi ...]. »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Toutefois le travail demandé par l'enseignant n'étant pas un travail noté, les étudiants sont poussés à le réaliser par la pression du groupe – chacun doit apporter sa pierre à l'édifice et il serait mal vu de ne pas y participer⁷⁹ – mais on peut également y voir une l'actualisation d'une disposition à jouer le jeu scolaire. Dans *La fabrique de l'excellence scolaire*, P. Perrenoud montre comment l'excellence est une valeur construite par l'institution qui l'évalue, l'école, et comment ce jugement ne porte pas uniquement sur les savoirs et des savoir-faire, mais également sur des dispositions telles que « la discipline, les bonnes habitudes, le conformisme intellectuel, le sens commun, l'implication dans le travail, le désir d'excellence, l'habileté tactique devant l'évaluation »⁸⁰. Comme on l'a vu au cours de la deuxième partie de ce travail, les enquêtés ont construit durant leur scolarité un rapport à l'école quasiment sans conflit, sans remise en cause des jugements scolaires. Ainsi, « être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à "jouer le jeu", à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence »⁸¹. Les étudiants des classes préparatoires sont ainsi bien disposés – par leur passé scolaire notamment – à répondre sans trop de difficulté au « forcing et forçage » des « incitations, contraintes et contrôles »⁸² et ce même quand le travail à faire n'est pas sanctionné directement par une note.

C'est à nuancer toutefois puisque toutes les références évoquées par les enseignants ne sont pas effectivement lues – mais elles ne sont pas non plus négligées et oubliées : elles sont, si l'on veut, prises au sérieux, dénotant par là l'investissement des étudiants dans l'acquisition d'une culture au-delà de la stricte évaluation scolaire. Par exemple, ces références que l'enseignant propose pour compléter le cours et qui ne sont pas forcément suivies – ou du moins, pas immédiatement – mais que les (hypo)khâgneux notent, même pour plus tard :

« [...] il [professeur de Philosophie] nous donne des références et ils nous envoient pas mal de liens, des articles, tout ça. Ça c'est un peu aléatoire ça dépend des semaines si on a le temps de les lire ou pas... mais bon c'est dans notre boîte mail, et si pendant les vacances ou quoi on a moins de boulot... même si le truc est passé le concours c'est à la fin de l'année donc ça sera toujours utile. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

79. Sur les sociabilités lectorales autour des fiches, voir le chapitre précédent

80. Philippe PERRENOUD, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Librairie Droz, Genève, 1995, p. 305

81. idem, p. 305. Plaisanterie représentative de cette disposition face aux demandes scolaires, une phrase glanée sur le groupe Facebook nommé « Tu sais que tu es en prépa quand... » : « Quand on te demande d'apprendre le dictionnaire tu ne demandes pas "pourquoi?" mais "pour quand?" ».

82. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 112

D'autres conseils de lectures sont donnés comme n'étant pas forcément utiles à court terme, mais plutôt comme des textes à « avoir lu », comme relevant d'une certaine culture littéraire⁸³ :

« Faut que vous ayez lu *Manon Lescault*, faut que vous ayez lu le *Quichotte*... Voilà, c'est.. Ouais y'a aussi. Là il nous a parlé d'un livre ce matin en nous disant vous n'aurez certainement pas le temps de le lire pendant vos années de prépa mais lisez le dans votre vie à un moment. »

Alexia, 19 ans, lycée D, M. : personnel d'encadrement périscolaire, P. : photographe

Outre les dispositions favorables envers le travail scolaire au-delà de l'attente seule de la notation, cette attitude révèle un rapport aux études qui fait penser aux étudiants des IEP décrits par F. Dubet, qui associent « une forte vocation, une forte intégration et un projet apparaissant comme relativement incertain »⁸⁴. Comme la CPGE littéraire, l'IEP ne donne pas – au contraire de la faculté de médecine – une formation professionnelle et les horizons qu'elle dessine à ce niveau sont plus flous (sans forcément que cela inquiète les étudiants), mais on y acquiert une façon de penser et des références spécifiques – « la véritable emprise de l'IEP est intellectuelle, c'est la marque des études sur "l'esprit", sur la manière de penser et de voir les choses »⁸⁵. Les étudiants voient ainsi au-delà de leur formation – la sanction des notes n'est pas le seul moteur et ils ont le sentiment de vivre une sorte d'aventure intellectuelle qui vaut le coup que l'on s'y consacre en se pliant au cadre, les bénéficiaires se récoltant après même la sortie :

« Tout se passe alors comme s'il fallait acquérir une discipline, sans y croire pour autant, en préservant son individualité, comme s'il fallait maintenir ou construire une originalité intellectuelle tout en se pliant aux contraintes lourdes d'une formation. Ce jeu critique apparaît ainsi comme l'essentiel de la formation, comme une tension entre les exigences du "niveau" et le détachement intellectuel des Héritiers.⁸⁶ »

Dans cette vision des choses, toute prescription enseignante est bonne à prendre, parce qu'elle s'insère dans un réseau de références qui pourront se révéler rentables, au moins sur le marché scolaire après la CPGE littéraire.

Il existe par ailleurs tout un éventail de prescriptions qui se font dans l'optique des devoirs à venir – les étudiants leur donnant alors un statut « prioritaires » par rapport à d'autres qui ont moins été explicitement désignées. Les enquêtés qualifient parfois ces lectures avec une certaine ironie en évitant l'adjectif « obligatoire » : « vivement conseillées » ou « discrètement soulignées » par les professeurs, ces lectures sont rapidement comprises comme des incontournables pour traiter tel ou tel sujet. On retrouve là la réticence à désigner une lecture obligatoire comme telle : tout se passe donc comme s'il fallait éviter la connotation « scolaire » de l'obligation tout en donnant des indices du caractère nécessaire de telles lectures – ce qui laisse d'ailleurs à l'étudiant la décision finale de la réaliser ou non. Si les enquêtés dans les entretiens prennent de la distance avec ces paraphrases désignant les lectures obligatoires, c'est qu'ils ont saisi l'implicite dans ce discours⁸⁷, qui implique également la compréhension qu'en général, le cours ne suffit pas même pour l'évaluation.

Mais beaucoup de prescriptions semblent se situer dans une sorte d'entre-deux, avec des textes présents sur de (longues) bibliographies, mentionnés en cours ou fournis

83. Je reviendrai sur ce point au chapitre 10

84. François DUBET, "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse" in *Revue française de sociologie*, 1994, p. 511-532, p. 525

85. idem, p. 526

86. idem, p. 527

87. Voir chapitre 7, partie III

par les enseignants⁸⁸ mais dont la lecture n'est pas spécifiquement rattachée à une tâche précise, sans apparaître comme « gratuite » puisqu'elle se trouve dans le thème du cours ou du programme. Par ailleurs, puisque il n'est pas possible de se reposer complètement sur la façon dont est émise la prescription de lecture – une référence sur la bibliographie peut s'avérer absolument nécessaire ou complètement accessoire, un conseil oral donné lors d'un cours peut indiquer une lecture incontournable ou simplement un texte complémentaire intéressant – les étudiants doivent parvenir à trouver la ou les règles qui peuvent présider aux choix de lecture. C'est donc à travers ces prescriptions là que les étudiants doivent apprendre à s'orienter, constatant qu'il est impossible d'aller se référer à la totalité de ce qui est conseillé⁸⁹. Ils apprennent ainsi à « piocher » dans les bibliographies – alliant ainsi le conformisme à l'exercice d'une certaine autonomie :

« En histoire... le prof je sais pas à quoi il pensait, peut-être il pensait que y'avait que sa matière, mais il donnait toujours des grandes bibliographies, il faut lire celui-ci celui-ci absolument et après celui-là celui-là, donc je lisais les manuels et ceux qui m'intéressaient, donc je suivais plus ou moins leurs conseils. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

« des fois en fait elle [sa prof de Philosophie] disait énormément de référence sans forcément les approfondir et du coup ça donnait un pouvoir de suggestion très magique et très beau... parce que des fois c'était des.. c'était pas ceux que je lisais en priorité d'ailleurs, mais des philosophes de la seconde moitié du XX^e... ou... et du coup elle disait des choses comme ça et ça donnait vraiment envie de les lire et j'ai dû le faire pour deux trois bouquins »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Apprendre à distinguer ce qui relève de la lecture « nécessaire » pour tel ou tel objectif et de ce qui peut constituer un ajout intéressant mais moins essentiel est décrit comme un processus : c'est en constatant que les enseignants donnent beaucoup de références, de différentes façons, que les étudiants comprennent que toutes les lectures ne peuvent être mises sur le même plan de priorité :

« Donc en arrivant à Paris au début j'avais le réflexe d'acheter, à la fois parce que je voyais pas... au début.. Comment faire autrement et parce que je pensais que vraiment tout était nécessaire et puis petit à petit j'ai fait d'abord un tri dans les bibliographies qu'on nous donnait, et j'achetais seulement les livres dont... soit qui m'intéressaient personnellement et que j'étais contente d'avoir, soit dont je savais d'un point de vue pratique qu'ils me serviraient beaucoup, que j'aurais besoin de

88. Certains enseignants envoient ainsi des articles ou des extraits de textes en rapport avec une notion abordée en cours :

« [Le professeur de Français] les envoie beaucoup par complément de ses cours. Donc quand il fait une allusion à un auteur il nous envoie dès le soir même un lien. ou... Le professeur de géographie aussi, elle le fait beaucoup pour les DM notamment, pour les DS... On reçoit... oui ça arrive beaucoup. En histoire aussi. Des compléments, des textes.. Plutôt que de nous les donner sur papier ils nous les envoient sur internet et c'est vrai que c'est plus facile.

[>Question] : Tu t'en sers beaucoup du coup ? Plus que d'aller chercher dans les bouquins ?

[>Réponse] : : C'est vraiment un complément en plus. Mais je ne me sers ni plus de l'un ni plus de l'autre. J'essaie de les utiliser tous autant que je peux. »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

89. Notons toutefois qu'occasionnellement, les enseignants fournissent en même temps que les références des textes, une hiérarchie qui leur est propre « Et il nous a filé une bibliographie, mais une bibliographie énorme. En fin d'année pour la khâgne. Et hiérarchisé, avec le plus important, le moins important, mais... c'est impossible de lire ça, même en toute une vie. Il doit y avoir 60 70 livres. »

les crayonner, que j'aurais besoin de les emporter partout... »

**Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ;
Étudiante (ENS)**

Les étudiants de CPGE littéraires reçoivent ainsi des prescriptions diverses qui n'ont pas toute le même degré d'impératif – or, ce degré n'est pas toujours explicité par les enseignants et il s'agit donc encore une fois de comprendre ce qui est attendu et de construire ses propres normes de sélections, en tentant de les faire correspondre aux normes implicites. La disposition à décoder et opérer un tri parmi les demandes des enseignants est accentuée avec le passage en CPGE mais n'est pas non plus complètement nouvelle ; F. Dubet et D. Martuccelli remarquent en effet qu'au lycée, « les élèves doivent apprendre à lire les demandes des professeurs qui sont beaucoup moins explicites qu'au collège ; il leur faut saisir leurs diverses manies, leurs manières de noter, leurs goûts, pour réduire ce qui est perçu comme le poids de l'arbitraire et du hasard »⁹⁰. L'un des « indices » utilisé par les étudiants pour s'orienter dans ces prescriptions la récurrence de certains titres ou auteurs au sein d'un même cours ou auprès d'autres camarades en CPGE littéraires :

« [>Question] : Ces ouvrages très très précis c'est des choses que les profs vous demandaient de lire ?

[>Réponse] : En fait c'était des bouquins qu'on pouvait trouver dans toutes les bibliographies possibles parce qu'en fait moi je me suis retrouvées avec deux personnes qui avaient aussi été virées d'autres lycées, on a fait un petit groupe de virés, et du coup on avait des échos de tous les lycées avec toutes les bibliographies des différents lycées. Donc c'était ce que disaient nos profs, mais aussi ce que disaient les profs de Henri IV, de Louis-le-Grand, de Duruy... Voilà. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

« Qu'est-ce qu'ils veulent absolument qu'on ait lu... Ben Balzac et Zola, en auteur qui reviennent souvent. En philo on a Perec mais parce que c'est son auteur préféré. Qui revient souvent.. ? Et après y a en essai, toujours Genette et Roland Barthes. Cette année, Bakhtine, qui est bien d'ailleurs, que je viens de découvrir. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

« J'avais lu Genette, Barthes, C'était les trucs phare de ma prof de lettres de Michelet et après ça m'a servi aussi pour la suite quoi. »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

« Et puis à force d'entendre aussi répéter des titres d'œuvres par différents professeurs, on voit aussi ceux dont ils parlent tout le temps, en lisant éventuellement des rapports de jury, en parlant avec ceux qui sont bons dans ces matières-là... »

**Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ;
Étudiante (ENS)**

Au fur et à mesure émerge ainsi certains textes qui apparaissent comme des lectures essentielles sur un certain sujet, souvent parce qu'elles apparaissent comme des lectures attendues par tel ou tel enseignant ou, de façon plus lointaine, au concours. Les enseignants sont alors perçus comme la source la plus fiable de conseils de lecture, puisqu'au final, en plus du fait qu'ils sont censés avoir une vue d'ensemble des questions traitées et des références de leur discipline, ce sont eux qui vont corriger les

90. François DUBET et Danilo MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996, p. 249

travaux faits à partir de ces lectures. Les prescriptions ne sont donc pas toutes vues comme obligatoires – ne serait-ce que parce que leur nombre rendrait la tâche irréaliste – et au-delà de celles qui sont désignées comme telles, il appartient aux étudiants de faire leur choix entre celles qui leur paraissent essentielles et les autres. Pour ce faire, ils peuvent être attentifs aux discours des enseignants au fur et à mesure de l'année (le caractère nécessaire de telle ou telle lecture se révélant progressivement dans sa récurrence), mais également en discuter entre eux (ce qui apparaît occasionnellement dans les entretiens) ou consulter les rapports de jurys (une seule enquête le mentionne).

Tout se passe donc comme si toutes les prescriptions enseignantes (bibliographies, conseils formels oraux, références mobilisées dans un cours) formaient une très vaste première liste, à partir de laquelle les étudiants ont à créer une deuxième liste⁹¹, plus réaliste parce que plus courte, mais également plus personnelle. Le fait que les lectures soient cadrées par un programme – et qu'autour de ce programme des références précises s'élaborent – mais restent extensibles tant qu'il reste des travaux plus spécifiques, ou qui présentent un point de vue différent, une approche théorique nouvelle, les place dans une situation d'oscillation entre une lecture intensive d'un petit nombre de textes et extensive de tout ce qui se fait sur tel thème.

En Histoire par exemple, le sujet du concours de la session 2011 était « Les mondes du travail en France (1789-1946). » : plutôt délimité, il appelle la lecture d'ouvrages portant sur le thème du « travail » (Dewerpe A., *Le monde du travail en France 1800-1950*, par exemple), et sur les thèmes clés de cette période, qu'il faut parvenir à identifier, comme la « révolution industrielle ». Mais on peut aussi s'attacher à certains sous-thèmes : les ouvriers, le travail des femmes, etc., et ce plutôt sur le XIX^e, ou le XX^e, ou simplement l'entre-deux-guerre. En bref : le programme délimite les lectures mais est lui-même quasi indéfiniment fractionnable en savoirs plus spécialisés. Les prescriptions auxquelles sont confrontés les étudiants de CPGE sont donc d'un autre type encore que celles auxquelles ont affaire les étudiants de médecine et de sociologie décrit par M. Millet⁹². Pour les premiers, le corpus est clairement limité et délimité : les savoirs à acquérir – souvent par cœur – sont définis par un programme annuel, qui ne varie pas d'une année sur l'autre. Manuels, précis, lexiques sont des types de lectures qui circonscrivent les savoirs, ce que font également les cours, et peu d'étudiants vont « au-delà ». En sociologie en revanche, tout est plus flou : « le travail des apprentis-sociologues ne réside pas dans l'appropriation de corpus clairement délimités, définis une fois pour toutes, et "déjà-là" »⁹³. Par ailleurs, s'ils doivent se remémorer leurs lectures et en garder une trace, ils doivent surtout comprendre des raisonnements, savoir les comparer les uns aux autres, faire preuve donc d'un certain recul par rapport à ce qu'ils lisent. Donc « les apprentis-sociologues ont affaire à un champ d'investigation dont les contours ne sont pas toujours explicites, strictement définis et délimités, et que, pour une bonne part, il appartient au travail de lecture d'explorer et de déterminer »⁹⁴. Pour les étudiants des CPGE, le programme et l'horizon du concours et des évaluations fréquentes bornent les apprentissages, le temps à accorder aux lectures étant limité, il faut repérer les savoirs essentiels. Toutefois, ceux-ci ne sont pas clairement identifiés et qu'une lecture soit nécessaire ou non est soumis à l'appréciation de chacun.

91. J. Ferrette et D. Ledent constatent eux aussi un processus semblable chez les étudiants de sociologie : ceux-ci n'empruntent pas seulement les ouvrages cités en bibliographie, mais constituent au fur et à mesure des cours, en se fiant aux prescriptions des divers enseignants et aux références fréquemment mobilisées, une « seconde liste », qui pour eux ne manifeste pas une « autonomie intellectuelle » qui ferait que les étudiants iraient tenter des lectures qui sortent du cadre, mais plutôt la volonté de se plier à des attentes qui émergent progressivement, au long des cours. Jean FERRETTE et David LEDENT, « Lire la sociologie à l'université », in *Les cultures étudiantes : socio-anthropologie de l'univers étudiant : actes du colloque international de Grenoble, 2008*, L'Harmattan, 2010

92. Mathias MILLET, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2000

93. idem, p. 429

94. idem

A part les œuvres littéraires aux programmes et quelques ouvrages – souvent les manuels « de base » – de référence sur tel ou tel sujet⁹⁵ qui fournissent une sorte de socle commun, les lectures évoquées par les enquêtés sont nombreuses et variées et ne porte pas sur un ensemble de textes très réduits⁹⁶. Bien entendu, certaines références reviennent à plusieurs reprises dans les entretiens mais au-delà de ces quelques auteurs ou titres, leur éclatement laisse à penser que les étudiants n'ont pas recours systématiquement aux mêmes textes. De fait, les enquêtés soulignent le cadre dans lequel la prépa enferme les lectures et le fait qu'ils ont parfois le sentiment de tous lire la même chose, tout en mettant en avant l'importance de se construire son propre capital de lecture, de faire ses propres choix, ce qui permet non seulement de se distinguer du reste de leurs camarades mais également de garder à l'esprit l'enjeu personnel de leur formation.

2 Rester dans le cadre, se distinguer

Les prescriptions des enseignants ne sont ainsi pas vues uniquement comme des consignes de lectures en vue des exercices, mais également comme un ensemble de références qui participe à la construction d'une certaine culture et dans lequel il appartient à chacun de faire ses choix. Rosalie parle ainsi « d'itinéraire » qu'elle a construit mais pour lequel la CPGE lui a fourni des repères autant qu'une façon de lire qui l'encouragerait à faire des liens entre ses lectures⁹⁷ :

« Et c'est aussi le plaisir de découvrir par soi-même en fait, comme si y'avait eu un espèce d'itinéraire dans la littérature française, et en partie anglo saxonne, et en partie espagnole, où les profs te prennent par la main... pas pour te dire ça c'est bien ça c'est pas bien, enfin ça dépend des personnalités des profs mais, ça ça a été aimé à telle époque dans tel contexte pour telles raisons, y'a tel truc qui est intéressant etc., et du coup j'ai récupéré une anthologie de littérature japonaise, et je m'amuse à voir l'évolution en fait, même si c'est de la traduction, des mentalités, de la langue, et à refaire en fait ce que j'ai fait pendant ces deux ans par moi-même, et à tisser des liens, voir des enjeux, mais c'est plus un exercice, c'est savoir de manière plus ou moins consciente que c'est bien beau d'apprécier le texte, de le lire et tout, mais y'a un autre niveau en fait, des espaces de ramification qui courent entre les lettres, et c'est un peu se dire que si on veut un peu comprendre comment ça a été fait, c'est comme ça que ça marche entre guillemets, enfin, disons que.. c'est pas que y'a une recette, j'ai l'impression que je m'amuse à créer mon propre itinéraire, en sachant que c'est le mien mais c'est quelque chose que j'aurais jamais pensé faire avant, me balader entre divers textes et comparer, me permettre de juger. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

Les lectures prescrites en classe préparatoire littéraires sont appréhendées à la fois sur un plan scolaire – lire tel ou tel texte, dans une perspective instrumentale – et sur un plan personnel, les lectures participant à la construction d'une individualité propre. Il est donc impossible de strictement distinguer des « approches » de la lecture chez ces étudiants comme le font J. Ferrette et D. Ledent pour les étudiants de sociologie : « une approche instrumentale et utilitaire, ne lire que les livres recommandés par les enseignants ; une approche dilettante et distanciée, qui fait la part entre les lectures imposées et les goûts et intérêts personnels ; une approche minimaliste, qui considère que

95. Voir chapitre 7, partie III

96. Ainsi, 129 auteurs sont cités en Français, 54 auteurs en Philosophie, 42 en Histoire.

97. Cette idée de « faire des liens », rappelons le, se retrouve aussi entre les lectures de différentes disciplines. Voir chapitre 7, partie III.

le cours suffit »⁹⁸. Si certaines lectures sont effectivement plus utilitaires que d'autres, on a plutôt en CPGE littéraire la combinaison – fluctuante selon les disciplines, les objectifs des étudiants et des établissements – des trois attitudes. Plan scolaire et plan personnel ne sont pas forcément perçus de façon concurrente par les étudiants : certes la classe préparatoire les contraint dans leurs lectures⁹⁹, mais elle est vue comme un espace de découvertes, parfois forcées¹⁰⁰. Il y a d'ailleurs d'autant moins de concurrence qu'apporter ses propres références, sa propre réflexion est perçue comme un atout dans le travail scolaire¹⁰¹ : il s'agit donc de trouver comment associer connaissances – et donc lectures – nécessaires et apports personnels. C'est ce que l'on peut voir dans cette autre métaphore apportée par Rosalie, celles des « plantes » qui poussent librement dans des « grilles » similaires :

« Et je pense que c'est un formatage qui est ... qui peut ne pas l'être parce que surtout en littéraire le but du jeu c'est un peu de développer ta sensibilité aussi. Soit parce que t'es encore en mode idéaliste et je suis ici pour la culture, soit parce que t'es tout simplement stratégique et si tu veux tirer ton épingle du jeu au concours faut que tu sois original. Mais t'as un espèce de fond, une espèce de grille qui... euh... comme si t'avais des plantes en liberté, que tu poses une espèce de grille mentale, et que la nature prend le dessus mais tu vas avoir un espèce d'encadrement, les plantes vont pas du tout être pareilles, en fonction des saisons, de la météo, et les plantes du voisin d'à côté vont être totalement différentes, et les graines qui étaient là à la base vont faire que c'est pas du tout la même chose mais t'as cet espèce de truc, qui cadre, qui fortifie les racines, qui t'empêche de considérer les choses d'une certaine manière ou qui va diriger ton regard plutôt vers un côté ou plutôt vers l'autre. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

Si dans les entretiens peu d'enquêtés développent autant que Rosalie leur vision de la lecture par rapport aux prescriptions propres à la prépa, l'idée d'une tension entre répondre aux exigences scolaires et se distinguer, qui peut trouver un équilibre dans l'investissement de préférences personnelles à des fins scolaires, se retrouve chez d'autres enquêtés :

« [...] après je prenais pas forcément LA lecture emblématique du siècle, ça m'a toujours un peu saoulée de prendre LE truc etc., donc je prenais parfois à côté mais je prenais quand même dans ce qu'était conseillé »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

« [**>Question**] : T'as eu plus l'impression d'avoir une certaine autonomie par rapport à ce que tu choisis de lire et pas que... tout le monde lit la même chose... »

[**>Réponse**] : Bah y'a certains livres que tout le monde lit parce que t'es obligé de les lire. Les livres au programme par exemple oui c'est obligé, mais l'année dernière je me souviens on lisait tous des trucs très différents quoi. Et c'était que des trucs qui étaient finalement en rapport avec la prépa, enfin je sais pas comment dire c'est pas vraiment en rapport avec la prépa mais quand t'étudies le roman en français tu vas lire des romans mais... t'as tellement de romans que... L'univers de la littérature est tellement vaste, que...t'as une liberté incroyable quoi, là-dedans dans tous tes choix.

98. Jean FERRETTE et David LEDENT, "Lire la sociologie à l'université", in *Les cultures étudiantes : socio-anthropologie de l'univers étudiant : actes du colloque international de Grenoble, 2008*, L'Harmattan, 2010, p. 133-134

99. Nous verrons au chapitre suivant sur la façon dont les enquêtés se disent limités dans ce qu'ils considèrent être la lecture de loisir.

100. Cette vision de la lecture rejoint les motivations amenées par les étudiants dans leur choix de la classe préparatoire : les méthodes de travail et la culture générale. Voir chapitre 6, partie III

101. Voir également chapitre 7, partie III

Donc... Oui non pour moi j'ai pas l'impression qu'on m'impose grand-chose. On m'impose des œuvres au programme parce que c'est le deal. Et après... Après c'est toi qui vois quoi. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Ces discours autour des choix de lecture qui se construisent entre nécessité scolaire et autonomie du choix font émerger l'idée que la classe préparatoire n'est pas seulement une expérience scolaire : les étudiants n'y viennent pas seulement avec un projet de formation, pour acquérir des connaissances et des méthodes de travail, mais également pour « se découvrir », de devenir une personne dont le rapport au monde et à la connaissance serait en quelque sorte « amélioré » par ses lectures. Contrairement aux élèves d'origine populaire pour qui la construction de son individualité passe par l'évitement de la figure du « bouffon »¹⁰² – celui qui se conforme aux attendus scolaire¹⁰³ – et qui se définissent plutôt par leurs appartenances en dehors de l'école, ces étudiants voient au contraire dans l'école même la possibilité de réalisation de leur subjectivité. En outre, les élèves origines de familles populaires évoquent rarement « les contributions du savoir scolaire dans l'élargissement des cadres cognitifs et l'assouplissement des habiletés intellectuelles »¹⁰⁴, soulignant plutôt que l'école peut préparer au monde professionnel. Pour ces étudiants au contraire, on a un investissement fort dans l'idée de la formation intellectuelle – pas forcément déconnectée d'une formation professionnelle, mais celle-ci vise souvent des métiers ... intellectuels (enseignant, journaliste, métiers de la culture) – indissociable des enjeux de construction de soi.

Dans la lignée de l'intégration des prescriptions scolaires du cours de français au secondaire¹⁰⁵, ils intègrent le cadre des prescriptions comme un outil de réalisation de leur identité intellectuelle, dépassant le scolaire en l'intégrant. De là la production d'un discours sur l'autonomie et la mise en place de pratiques de choix pensés comme personnels : certes, ils lisent ce qu'on leur demande de lire, mais visant plus, à mieux, que des objectifs strictement scolaires, ils vont aussi plus loin. Ils élaborent ces choix en mettant en adéquation des exigences scolaires et des intérêts personnels, ne vivant donc pas leur scolarité comme coercitive mais comme génératrice d'auto-contrainte permettant le développement d'une certaine autonomie – témoignant là de leur adéquation à la « forme scolaire » qui vise à l'incorporation de règles pour que l'élève « se les approprie par lui-même et pratique une sorte d'auto-discipline, un self-government »¹⁰⁶.

Et dans ce processus de construction d'une culture littéraire individuelle, les enseignants sont vus par les étudiants comme les mieux placés pour les guider, pas seulement parce qu'ils auraient une connaissance approfondie des sujets ou globalement de leur discipline, mais aussi parfois parce qu'ils apparaissent comme des références, des « modèles » de personnes disposant de savoirs et d'une vision du monde humaniste qui se base sur ceux-ci. Les conseils des professeurs sont donc suivis parce qu'ils possèdent un savoir que les étudiants n'ont pas et qu'à ce titre ils leur font confiance ils sont « spécialistes », mais aussi plus globalement « des gens qui savent » :

« Parce que, en tout cas dans un premier temps, parce que quand on est pas spécialiste de la question on sait pas trop où commencer quoi. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

102. François DUBET et Danilo MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996

103. Et l'on se rappelle comment les enquêtés, lors de leur scolarité secondaire, se situent plutôt du côté des « intellos » (partie II)

104. Marcelle HARDY, "Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission/résistance à la forme scolaire" in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, 1994, p. 16-124, p. 113

105. Voir Partie II, chapitre 4 et 5

106. Bernard LAHIRE et al., "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles (Lahire Bernard, Thin Daniel et Vincent Guy dir.)* Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1994, p. 11-48, p. 35

« J'aime beaucoup avoir des pistes comme ça en plus données par des gens qui savent ce que c'est quoi. »

Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

Les enseignants peuvent ainsi être perçus comme des figures « inspirantes » (on se souvient de la description par Lise de son enseignante de Philosophie et de ses conseils de lecture¹⁰⁷) qui aide à la construction des goûts et dégoûts, des intérêts, de la réflexion de chacun. Ce long extrait d'entretien avec Lilian fait apparaître cette problématique, de même que celle de la logique d'une distinction à l'œuvre sur le plan scolaire comme sur le plan culturel en général :

« Quand je veux découvrir un auteur, j'essaie jamais d'attaquer, genre si je veux lire Flaubert j'attaquerais jamais par *Madame Bovary*. J'attaquerais par un truc genre son premier roman ou un truc expérimental. Pas l'œuvre [canonique]... Du coup je sais qu'en prépa les prescriptions qu'on nous faisait, j'avais envie d'aller les voir et en tout cas en librairie, sans nécessairement les acheter souvent en les achetant quand même... je suis allé les voir. C'est aussi ça l'univers littéraire est tellement vaste, t'as besoin de repère et t'es content quand les gens... On l'a même sollicité en fait. Je te parlais des premiers gens avec qui j'étais en contact en prépa, qui justement étaient très demandeurs de ce genre de choses. On a fait faire à notre professeur de Lettres en hypokhâgne, une liste, mais pas seulement littéraire, en littérature, en film, aussi. Les films, qu'est-ce qu'il faut regarder... Et là prépa m'a permis aussi d'avoir des repères aussi, ça c'est... D'avoir les gros repères qui me permettent d'être snob avec les snobs. Ça ça vient de la prépa et je pense que c'est un rôle assez important aussi. Je pense que c'est la transmission d'une certaine image de la culture que je m'emploie à revenir sur cette image là... mais... les prescriptions c'était bien ouais. Même si toujours j'essayais de me décaler un peu pour me distinguer, enfin j'en sais rien. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

« Se distinguer » relève donc ainsi d'une logique scolaire – faire sortir sa copie du lot, apporter une référence originale et donc montrer que l'on a eu le temps de dépasser les prescriptions – qui est intégrée comme une logique plus personnelle. Les enquêtés élaborent une rhétorique personnelle du « choix » des lectures, en lien avec l'idée de la construction d'un itinéraire personnel, qui répond aux attentes scolaires. Une fois que l'on maîtrise les connaissances de bases – communes à tous – si l'on souhaite se distinguer, les goûts personnels sont un critère de sélection important.

« Et ensuite une fois que j'avais fait les quelques dinosaures que j'avais en tête, essayer d'avoir des originaux, à la fois parce que ça te permet de démarquer ta copie et en même temps parce que c'est des personnes qui avaient une pensée, qui était totalement nouvelle et du coup intéressant de s'y confronter, [...] par exemple Merleau-Ponty, je me suis rendue compte que j'ai privilégié de manière automatique, vraiment sans le vouloir, tous les articles qu'il avait écrit dans *Signes* plutôt que ceux qu'il avait écrit dans... Et pour le coup c'était pas de la stratégie, j'ai vraiment lu pour le plaisir. C'était des choses que je connaissais pas, et du coup, je lisais les sommaires et "tiens ça m'intéresse" et "tiens je pourrais m'en servir pour le concours" et je me trouvais à devancer les attentes de la prof en fait. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

« En philo j'ai beaucoup plus lu des textes ponctuels ou des articles qui m'intéressaient... J'ai lu par exemple un article de Sartre, mais que personne lisait mais parce

¹⁰⁷. Voir chapitre 7, partie III, p. 337

que moi ça m'intéressait et ça nourrissait une... réflexion un peu plus personnelle. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

Mais ce qu'on voit là, c'est aussi l'adéquation des étudiants aux « catégories de l'entendement professoral »¹⁰⁸ : ils s'adaptent finalement aux discours de leurs enseignants qui disqualifient en partie l'attitude « scolaire » face au savoir (tout en exigeant des savoirs et connaissances qui s'acquièrent par l'exercice scolaire) en valorisant beaucoup plus des qualités plus « personnelles ». La mise en avant par les étudiants de l'importance de se distinguer par des connaissances personnelles – après avoir répondu aux attendus en terme de connaissance « de base », aux prérequis en somme – révèle en fait l'adaptation de ces étudiants (déjà plutôt bien disposés) à une vision de l'excellence scolaire qui ne repose pas tant sur « l'aptitude technique à se conformer à des exigences rigoureusement définies, mais [sur] une disposition globale, au demeurant indéfinissable, combinaison unique de clarté, de fermeté et de vigueur, de sincérité, d'aisance et de savoir-faire, de finesse, de subtilité et d'ingéniosité »¹⁰⁹. Par son choix de lecture, il s'agit donc d'exprimer à la fois son conformisme et sa compétence à se plier aux attendus scolaire et son unicité et sa capacité à se détacher de l'utilitaire.

3 Rejet / recul face aux prescriptions enseignantes

L'attitude face aux prescriptions n'est toutefois pas homogène : les étudiants peuvent se montrer très critiques par rapport à certains enseignants, ce qui peut d'ailleurs les amener à peu suivre leurs prescriptions, parce qu'ils ne « travaillent pas » dans cette discipline. Mais d'une façon générale, les prescriptions enseignantes, surtout celles qui sont soulignées comme étant nécessaires, sont prises en compte dans l'organisation des lectures par les étudiants.

Toutefois, certaines des prescriptions enseignantes sont même perçues comme en trop grand décalage avec les tâches scolaires qu'elles devraient permettre de mener à bien, que l'on peut interpréter alors comme un décalage trop grand entre les objectifs scolaires des enquêtés et l'idéal de réalisation de soi dans l'acquisition d'une culture littéraire ou humaniste :

« [>Question] : Pendant les deux ans tu t'en es servie ou tu étais plutôt sur les conseils des profs ?

[>Réponse] : Je pense que je m'en suis pas du tout inspirée, j'avais peu de temps pour lire autre chose du coup... En fait si tu veux en hypo c'était vraiment... de la bibliographie sur les cent grands livres français ou un truc dans le genre, c'était pas finalement quelque chose qui allait nous aider sur le moment, et comme on était beaucoup plus dans le moment présent et dans le "on a une explication de texte à faire sur *La condition humaine* de Malraux" donc t'essayais de te taper à peu près tous les bouquins sur *La condition humaine* de Malraux et t'essayais d'en faire quelque chose... Pareil pour Mallarmé, on s'est tapés le livre de critique de Benichou... C'était nos livres de chevet finalement. Mais on prenait, on picorait dedans plus qu'on ne les lisait. Et en fait c'est ce que je trouvais un peu dommage aussi. Du coup c'était beaucoup de bachotage. C'était pas tant *Le Cercle des poètes disparus* où on va vous ouvrir l'esprit avec la littérature, non non c'est vous avez un certain nombre de livres à connaître et il faut que vous les connaissiez à fond, donc faut les lire. Bon ok. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

¹⁰⁸. Pierre BOURDIEU et Monique de SAINT MARTIN, "Les catégories de l'entendement professoral" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, 1, p. 68-93

¹⁰⁹. idem, p. 76

Lorsque les étudiants restent attachés à la réalisation d'objectifs scolaires avant que de construction intellectuelle (même si l'un, on l'a vu, n'exclut pas l'autre le plus souvent), les références données par les enseignants sont plutôt contournées. Les étudiants vont donc parfois en chercher d'autres, estimant qu'ils peuvent trouver des textes plus pertinents ou plus adaptés – plus utiles donc – à ce qu'ils recherchent :

« [**>Réponse**] : Oui, il nous donne une bibliographie. Mais la bibliographie générale qu'il nous a donné permet pas de ... de préparer spécifiquement les devoirs, parce que c'est vraiment général. Après, il nous dit de temps en temps pendant son cours des titres d'œuvres mais finalement c'est pas celles que j'utilise forcément le plus. Parce que là on avait regardé avec des amis avant le dernier DM et ça nous a pas trop inspirés. »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

Deux façons de trouver des références autres que celles distribuées par l'enseignant (ou parfois, pour pallier le manque de celles-ci¹¹⁰) ressortent des entretiens : l'usage d'Internet, d'abord, puis la recherche en bibliothèque, ensuite.

Pour cette dernière, d'une façon qui peut paraître paradoxale vu la proximité à l'objet livre des enquêtés, leur fréquentation intense de textes divers ou bibliothèques elles-mêmes pour travailler, les enquêtés ne mentionnent pas l'usage de catalogues ou de bases de données (pas plus celles des lieux qu'ils fréquentent que les bases dédiées aux étudiants comme le SUDOC). La recherche en bibliothèque se fait apparemment plutôt à travers les rayonnages, selon une recherche thématique, en lisant les titres et les résumés des ouvrages, ce qui implique une connaissance du lieu et des zones présentant un intérêt pour eux, mais fait courir le risque d'une « mauvaise pioche »¹¹¹ :

« C'est pour des choses assez précises que je vais à la BU.

[**>Question**] : Comment tu les choisis ?

[**>Réponse**] : Je regarde directement en rayon.

[**>Question**] : Ca arrive de prendre des trucs pas intéressants ?

[**>Réponse**] : Ça arrive, en histoire par exemple c'est arrivé j'ai pris un truc qui correspondait à la période et en fait c'était pas l'angle d'attaque qui correspond... à ce que j'ai à faire... Mais sinon pas trop de raison de se tromper, quand on cherche un truc précis... »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

Les emprunts ou consultations en bibliothèques peuvent également se faire suivant la recherche d'un titre précis : Nathanaël par exemple recherche parfois « par thème » mais aussi en se servant de la bibliographie de son anthologie de textes critiques en Français pour emprunter d'autres ouvrages.

La recherche documentaire sur Internet est, elle, plus souvent évoquée par les enquêtés. Une seule me dit se servir de l'utilisation de plateformes de recherche de données

¹¹⁰. Il est en effet fait mention de quelques professeurs ne donnant pas ou peu de prescriptions, ou des conseils de lecture assez généraux qui obligent à une recherche personnelle. Axelle fait une différence entre ses enseignants d'hypokhâgne et de khâgne, ces derniers ayant donné moins de conseils de lecture :

« Y'avait les bibliographies qui étaient mises en ligne sur le site qui existait au début de l'année, celle que j'ai cru que je devais lire en entier, que j'ai pas lu, j'ai acheté les livres, encore une fois (rires) , mais sinon... ça a été beaucoup plus laissé à nous-mêmes. En même temps on était censés être des grands, on avait fait une année d'hypo... Et c'était des programmes plus généraux... »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

¹¹¹. Et peut révéler une moindre maîtrise des outils de la bibliothèque, comme le catalogue (Cathy PERRET, "Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année" in *Carrefours de l'éducation*, 2013, 35, p. 197-215)

en Lettres et Sciences Humaines, comme Cairn ou Fabula, auxquelles les étudiants de CPGE ont accès comme tous les étudiants de l'Université :

« Ça se trouve assez facilement finalement, moi je regarde souvent sur Cairn info, mais sinon en tapant comme ça dans Google je tombe sur des trucs des fois.

[>Question] : Tu fais ça dans toutes les matières ?

[>Réponse] : Non. En géo, en français ça m'arrive mais en général je regarde sur fabula ce qui peut y avoir, des fois y'a des trucs mais souvent c'est pas très long. Je regarde toujours sur Cairn info aussi, genre si y a des articles, mais ça marche vraiment bien pour la géo moins pour le reste. Et puis c'est tout, je regarde pas sur Internet sinon. »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

La saisie de mots clés dans la barre de recherche comme le mentionne Chloé étant ainsi la méthode la plus souvent mise à profit :

« Sinon c'est un peu au pif en tapant dans la barre de recherche, "littérature et politique", "Jacques Rancière", je regarde ce qu' y a je jette un coup d'œil et si ça me paraît d'intéressant je regarde un peu plus en détail... Et puis comme on est plusieurs à faire ça aussi, on se dit après entre nous y a tel article qui était bien je t'envoie le lien.¹¹² »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

Le recherche sur Internet – qui aboutit le plus souvent à la consultation d'articles, ou d'extraits d'ouvrages sur des sites comme Google Books, et moins souvent à l'achat de livres papiers – apparaît être pour les enquêtés un moyen rapide d'accéder à des informations utiles dans leurs travaux¹¹³. Ils se rapprochent en cela des étudiants de l'université qui utilisent massivement les moteurs de recherche Internet classiques pour leurs recherches documentaires (93% d'entre eux¹¹⁴). Ce type de recherche permet d'accéder immédiatement au contenu dont l'étudiant a besoin en vue d'une tâche scolaire, sans avoir à se déplacer dans une bibliothèque ni sans avoir de contrainte de durée d'emprunt ou de disponibilité de l'ouvrage. Aller à la bibliothèque pour y faire des recherches – et non pas pour y travailler – est plutôt vu comme un effort qui demande un temps dont on ne dispose pas forcément :

« J'allais plutôt regarder sur internet, que dans les bouquins, par faute de temps. Si j'avais un peu de temps j'allais en bibliothèque. Je me rappelle d'une kholle de philo, sur penser par soi-même, je me suis déchainée, j'ai passé le week end à la bibliothèque j'ai fait des photocopies, c'était assez énorme. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Les enquêtés font malgré tout appel de façon beaucoup plus prégnante aux prescriptions des enseignants plutôt qu'à d'autres moyens d'accès aux textes lorsqu'ils abordent la façon dont ils prennent connaissance des références utiles à leur travail.

112. On retrouve là des pratiques de sociabilités lectorales qui ont été évoquées au chapitre précédent; Chloé dit également « Après on va chercher, ça arrive qu'on se les échange, comme on travaille à plusieurs en général, quelqu'un qui trouve quelque chose. ». Les conseils entre camarades de classes sont toutefois rarement évoqués, et lorsque des lectures circulent entre étudiants, ce sont souvent des lectures prescrites par les enseignants (qui ont pu faire l'objet d'un fichage)

113. Il leur est toutefois nécessaire de repérer quels contenus peuvent être réutilisés : Wikipédia par exemple est une ressource mobilisée pour vérifier ou collecter une information mais n'est pas utilisée comme de la même façon qu'un article universitaire. Voir chapitre 7, partie III

114. Cathy PERRET, "Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année" in *Carrefours de l'éducation*, 2013, 35, p. 197-215

Ces prescriptions étant déjà très nombreuses, ils n'ont souvent pas l'occasion d'effectuer des recherches supplémentaires pour avoir accès à d'autres ressources – ainsi, même s'ils sont très sollicités par leurs enseignants pour lire en dehors des cours, ils manient peu les outils de recherche bibliographique universitaires, préférant des recherches Internet classiques (avec toutefois le réflexe de consulter des bases de données comme Cairn). Malgré tout, sans être des experts de la recherche documentaire, les enquêtés semblent ne rencontrer que peu d'échecs ou de perte de temps dans leurs recherches : ils semblent savoir se repérer sans trop de difficulté dans leurs recherches en ayant identifié « les classements intellectuels [...] afin de pouvoir les reconnaître ailleurs, dans les fichiers matières des bibliothèques »¹¹⁵, les rayonnages ou les convertir en mots-clés, signe de leur « affiliation » au travail intellectuel.

Cette affiliation se traduit aussi dans la gestion des prescriptions de lecture des enseignants : très nombreuses, les étudiants doivent apprendre à opérer un tri. Ce tri obéit à une logique instrumentale (quelle référence va m'être la plus utile pour telle tâche scolaire ?), mais la dépasse et s'inscrit également dans ce qui est vécu comme une démarche de construction intellectuelle individuelle – ce qui, loin d'entrer en conflit avec les attentes scolaires, est encouragé.

IV DES LECTURES HIÉRARCHISÉES

Choisir ses lectures c'est avant tout les prioriser ; pour cela, les enquêtes élaborent un certain nombre de critères leur permettant d'organiser leurs lectures pour le travail. A l'image des lycéens qui « pour gérer un nombre multiple de tâches dans un temps restreint, [...] mettent en place des stratégies de choix »¹¹⁶, les hypokhâgneux et khâgneux ordonnent leur travail scolaire en grande partie selon leurs objectifs scolaires et la rentabilité supposée de telle ou telle lecture ou discipline, bien que l'intérêt intellectuel entre également en jeu.

1 Faire la part des disciplines

Il y a tout d'abord une certaine hiérarchie dans les disciplines à travailler. Celle-ci n'est pas aussi apparente dans les entretiens ni aussi institutionnalisée que pour les classes préparatoires scientifiques, où les coefficients des épreuves des concours guident les choix des étudiants de s'investir plus ou moins dans certaines matières¹¹⁷. En CPGE littéraire les coefficients des épreuves écrites ne varient quasiment pas d'une discipline à l'autre : un ou deux (pour l'épreuve de français) pour les épreuves « Lyon » et trois pour les épreuves « Ulm ». Les volumes horaires alloués à la Philosophie (quatre heures), au Français (cinq heures), à l'Histoire (cinq heures) et à la Langue Vivante (quatre heures) en hypokhâgne sont un peu plus importants que ceux des autres disciplines, sans grand changement en khâgne. Pourtant, toutes les disciplines ne donnent pas lieu au même travail de lecture.

Nous avons vu comme les besoins et la nature des lectures différaient selon la nature des savoirs à acquérir¹¹⁸ : sans doute faut-il voir ici la raison pour laquelle, malgré des coefficients et des volumes horaires similaires, les enquêtés disent lire davantage en Histoire, Philosophie et Français qu'en Langue vivante. Ces trois disciplines sont en effet celles qui sont le plus mises en avant dans les entretiens (et pour lesquelles le plus

115. Alain COULON, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997, p. 216

116. Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2003, p. 74

117. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013

118. Voir chapitre 7, partie III

grand nombre de titres et d'auteurs sont mobilisés)¹¹⁹ : les enquêtés ont l'impression de lire – et donc, souvent, de travailler – davantage dans ces trois matières que dans les autres. Les bibliographies distribuées par les enseignants marquent également ces différences : les enquêtés parlent rarement de bibliographies voire de prescriptions en langues vivantes par exemple, quand elles sont récurrentes en Histoire, Français ou Philosophie. Le choix fait par les étudiants de lire davantage pour telle ou telle matière est donc également guidé par la quantité des incitations lectorales reçues. La nécessité de capitaliser un grand nombre de connaissances et de références fait de ces matières les trois plus investies par le travail de lecture (notamment le fichage) par les étudiants – si ce ne sont pas les trois en même temps, au moins deux d'entre elles sont citées :

« [**>Question**] : Et justement vous faisiez des fiches dans toutes les matières ou ça dépendait ?

[**>Réponse**] : Histoire, Philo, Français... On en a fait quelques-unes pour la grammaire dans les langues anciennes et on en a fait aussi quelques-unes, mais beaucoup moins en espagnol et en anglais, mais c'était vraiment dans les trois premières matières que je t'ai citées. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

« [**>Question**] : Et dans ces matières-là est ce que t'avais l'impression que c'était nécessaire de lire en complément des cours ?

[**>Réponse**] : En histoire oui c'était absolument nécessaire, ses cours étaient bien mais il attendait vraiment autre chose de nous. Ensuite en philo je pense que j'aurais dû lire plus, c'est vrai que je me suis plutôt concentrée sur les autres matières. C'est vrai que comme en histoire on a énormément de choses à lire, à l'approche des concours blancs c'était histoire, histoire, "qui fiche l'histoire?", "qui fiche la géo?", deux grosses matières à fiche. Le français aussi... »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Le Français est parfois mis à l'écart de la Philosophie et de l'Histoire – même s'il est d'emblée appréhendé comme une des matières centrales – et il est possible d'y voir que les lectures d'extraits sont peu vues comme des lectures à part entière, surtout quand il s'agit d'œuvres littéraires :

« Voilà, mais en fait histoire philo c'était un peu les seules lectures, parce qu'en français je crois que je lisais jamais les romans, je lisais des extraits. Et puis de plus en plus au fur et à mesure j'ai compris l'exercice de la disserte, et à la fin je lisais plus que le "Cursus" sur les mille grandes citations de la littérature française. Donc c'est vraiment philo histoire où j'ai lu. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

« [**>Question**] : Et t'étais un peu déçue de voir que vous lisiez pas d'œuvre ?

[**>Réponse**] : Oui, alors... Je l'ai pas vécu comme une déception, parce que ... en fait on était tellement pris dans un flot perpétuel, finalement je lisais beaucoup plus en philo. On nous demandait de lire des livres, et pour le coup on lisait beaucoup en philo. En histoire, en philo et en histoire. En français pas tellement. Et je me rends compte que la période de ma vie où j'ai lu le plus, c'était en Seconde et en Première. »

Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

¹¹⁹. Français : 123 auteurs, 150 titres

Histoire : 42 auteurs, 26 titres

Philosophie : 54 auteurs, 49 titres

D'autres matières sont ainsi mises de côté, considérées comme moins importantes ; c'est notamment le cas de l'enseignement de Culture Antique mis en place avec la réforme de la BEL : se déroulant uniquement sur l'année d'hypokhâgne, ce module semble avoir peu d'enjeu pour les enquêtés qui l'ont suivi. Constance explique ainsi qu'elle ne s'est pas trop investie dans ce cours, ayant déjà une charge de travail importante pour les autres :

« Et non je pense que ça aurait pu être intéressant mais que y'a un moment en hypokhâgne où t'as quand même énormément de cours, et... y'a des heures comme ça où... tu préfères te dire que c'est une sorte de récréation et que tu peux faire autre chose, parce que... pareil tu vas exploser sinon. Donc... J'ai pas gardé un souvenir vraiment fou de la culture antique, ce qui est dommage parce que je crois que c'était intéressant, les cours. Je me souviens plus trop sur quoi ça portait, enfin si, y'avait "le théâtre" en grec et ça je m'étais un peu intéressé... Et c'était "le voyage" en latin.. Ouais nan c'était... Pas incroyable. Et puis comme c'est présenté un peu de façon pas très sérieuse... Enfin... tu t'y intéresse pas non plus des masses quoi. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Certaines disciplines sont donc mises de côté parce que les étudiants considèrent qu'elles ne valent pas un fort investissement ; c'est le cas du latin quand il n'est pas poursuivi en khâgne par exemple, mais aussi des langues vivantes où l'entraînement à la version ou la lecture n'occupent pas la même place que la lecture et la prise de notes dans d'autres disciplines. Ce rapport au travail scolaire n'est pas le produit de la CPGE : au lycée, les élèves développent déjà ce qu'F. Dubet, D. Martuccelli¹²⁰ et A. Barrère¹²¹ appellent l'« instrumentalisme », l'« ensemble de pratiques qui informe directement le travail scolaire, à partir des considérations des résultats scolaires escomptés »¹²². Le choix de travailler telle ou telle matière est ainsi un choix stratégique – que l'on a vu s'exercer sur le travail des enquêtés au secondaire, dans un plus grand investissement dans les disciplines littéraires notamment¹²³, qui demande la connaissance et la compréhension des règles de la rentabilité scolaire : puisque la charge de travail augmente, l'investissement scolaire est stratégiquement calculé en fonction de la rentabilité de la discipline. Ainsi, « les élèves travaillent en fonction des bénéfices escomptés et certaines disciplines, à leurs yeux non rentables, peuvent être délaissées »¹²⁴. Toutefois, ici, le temps accordé à telle ou telle matière dépend également beaucoup de la nature des savoirs qu'il s'agit d'y acquérir : les étudiants lisent davantage en Histoire, Français ou Philosophie parce que ce sont des matières importantes, mais également parce que l'acquisition des savoirs y est basé sur un travail de lecture-écriture.

2 Investir des lectures que l'on comprend

La difficulté d'une lecture entre également en compte dans le tri opéré par les étudiants parmi les prescriptions diverses. Les lectures en langues étrangères demandées par les professeurs de langues peuvent par exemple être mises de côté à cause de trop gros problèmes de compréhension : les étudiants estiment alors ne « pas avoir le niveau » pour lire les œuvres en version originale.

Ces étudiants, qui ont peu ou pas rencontré de difficultés dans l'apprentissage de la lecture puis dans la compréhension (et l'analyse) des textes, se retrouvent confrontés à

120. François DUBET et Danilo MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996

121. Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2003

122. idem, p. 75

123. Voir chapitre 5, partie II

124. François DUBET et Danilo MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996, p. 249

des écrits qu'ils ne comprennent pas, ou avec difficulté. F. Sublet rappelle ainsi que les étudiants sont confrontés à de nouveaux types de textes (ce que nous avons vu au chapitre précédent) qui impliquent un nouveau vocabulaire, une nouvelle écriture : « ils rencontrent à l'université une première difficulté évidente lorsque l'écrit renvoie à des connaissances nouvelles et complexes, voire à un lexique savant, ou à une organisation syntaxique de phrases emboîtées et longues, fréquente dans beaucoup d'écrits scientifiques, peu familière à certains »¹²⁵. La discipline où des difficultés sont le plus souvent évoquées est la Philosophie : pour beaucoup, les lectures demandées en hypokhâgne sont d'un autre degré de difficulté que les lectures qu'ils ont pu faire au secondaire, souvent par extraits. Les difficultés rencontrées peuvent ainsi pousser les étudiants à réduire au maximum leurs lectures dans cette matière, privilégiant parfois l'écoute et la lecture des cours à toute lecture supplémentaire :

« Et... et donc j'avais essayé en philo, mais c'était trop dur. Kant... voilà, c'est pas lisible [sic]! A part les philosophes, on peut pas lire Kant! (rires) »

Adèle, 27 ans, lycée D, M. : secrétaire, P. : ingénieur en informatique ; Professeure de lettres classiques (collège)

« J'ai beaucoup de mal avec la philosophie. Euh parce qu'à vrai dire j'y comprends quasiment rien en toute sincérité, donc j'y passe beaucoup de temps, et... finalement je m'y perds beaucoup. »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Les difficultés sont ici de deux ordres : celle de la compréhension de la langue en elle-même, elle celle de la compréhension du raisonnement de l'auteur. Certains auteurs sont ainsi mis de côté par les enquêtés, même s'ils sont conseillés par leurs professeurs, parce qu'ils ne parviennent pas à les lire, ou qu'il leur faudrait y passer beaucoup plus de temps. Ainsi Céline renonce à lire Kant après une première expérience négative :

« La prof de philo d'hypokhâgne qui nous avait demandé de lire la première partie de *La critique de la raison pure*. Et je comprenais rien de rien de rien. Et c'était horrible parce que en toi t'es pas débile mais tu lis un livre en français, qui est traduit en français et tu ne comprends rien de rien de rien. Et bon ben y'a un moment, ça va quoi ça suffit.

[>Question] : Et ça t'es arrivé sur d'autres livres ça ?

[>Réponse] : Sincèrement, le seul livre, c'est ça. *La critique de la raison pure*. La "Cri-pure" comme on dit... Ah oui... Bon d'un autre côté c'est le seul livre de Kant que j'ai ouvert. J'en ai pas ouvert d'autre.¹²⁶ »

Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

En Philosophie, les lectures sont donc choisies à l'aune du « niveau » qu'ils estiment avoir – ce qui désigne aussi bien leurs connaissances philosophiques et la maîtrise de certains concepts que aptitude au déchiffrement du langage savant ou leur capacité à rester concentrés assez pour lire, comprendre et prendre en note une lecture difficile. Comme pour les étudiants de sociologie, la découverte de textes scientifiques ne se fait pas aisément, surtout parce que comme le souligne M. Millet, « il ne suffit pas de lire » :

125. Emmanuel FRAISSE, *Les étudiants et la lecture*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 135

126. Kant est d'ailleurs cité de façon récurrente comme un auteur dont la lecture est demandée mais qu'il est très difficile de comprendre.

« Il disait voilà dans deux semaines vous aurez un DS sur la métaphysique, alors vous allez lire Kant... Euh, ah, Kant, pour le lire tout seul, faut s'accrocher quand même. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

« Le texte ne se livre pas au premier coup d'œil. Il ne suffit souvent pas d'en parcourir les lignes pour en faire émerger le sens. Il faut encore saisir son objet, repérer ses lignes-forces, démêler ses enchaînements interprétatifs, décrypter le vocabulaire, saisir le langage conceptuel, etc., tel qu'il les déploie au fil de son propos. »¹²⁷

Aux deux déchiffrages du texte (comprendre les phrases, saisir le contenu), il faut également garder une trace de ce qui doit être retenu et peut se révéler utile¹²⁸.

Ainsi, parce que la confrontation à ces lectures aboutit à une (ré)évaluation de leur « niveau », et qu'ils pensent ne pas être capables de lire et de comprendre certains textes, ils favorisent un accès au texte déjà médié, soit par l'enseignant soit par l'offre éditoriale. Ils se concentrent donc sur un noyau de textes donné par l'enseignant ou sur des recueils de textes sur le thème du concours plutôt que de lire « dans le texte » les œuvres conseillées en bibliographies sur un plan plus général :

« C'est pareil j'avais l'impression d'arriver à un niveau ou c'était trop difficile pour moi. Du Kant, du Hegel... Haaan. J'avais l'impression de me retrouver face à un problème de mathématiques. Du coup ça a été beaucoup plus par extraits et beaucoup plus par critiques. Enfin, tel livre de préparation à l'ENS, de concours, etc., que véritablement par des lectures personnelles faites lors de la prépa. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

« La philosophie j'ai pas vraiment lu des bouquins à côté mais la philosophie c'était très dur cette année, la métaphysique ça a vraiment été la claque... Comprendre la métaphysique, boh lala. Et le prof nous distribuait énormément de photocopiés, donc c'était déjà pas mal. Très gros, parfois vingt pages... Ca suffisait. J'avais pas envie de lire tout le bouquin, franchement (rires)... La philosophie j'ai un peu décroché, Kant etc... Faut s'accrocher. Je pense que ça prend beaucoup de temps... »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Ne pas rentrer seul dans le texte d'un philosophe, c'est aussi selon eux éviter le risque de passer à côté d'un raisonnement – et donc éviter une perte de temps certaine. Certains enquêtés préfèrent ne pas lire un texte qui ne leur sera pas, plus tard, expliqué par l'enseignant de peur de faire un contre-sens, et attendent donc de pouvoir se baser sur la lecture, l'explication et la critique du texte faite par l'enseignant.

« Alors en philo, c'est drôle parce qu'en philo par exemple, j'ai découvert la philo comme tout le monde en Terminale, et en Terminale j'étais tout feu tout flamme, alors dès que le prof nous parlait d'un livre, hop j'allais l'acheter et j'essayais de le lire, et quand je suis arrivée en hypokhâgne et que j'ai vu ce qu'on attendait de nous en philo j'ai plus osé ouvrir un bouquin de philo. [...] Mais tu vois pour l'année prochaine où ça va être l'art, j'ose pas trop m'attaquer à Kant quoi. Je pense pas que je vais lire Kant de moi-même toute seule, c'est tellement vertigineux comme pensée... »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

Pour les mêmes raisons, plutôt que d'en passer par le texte en premier lieu, certains ont recours à des versions commentées : ce qui est important dans ces lectures est donc d'avoir compris le positionnement d'un auteur dans un ensemble de raisonnements philosophiques – parce que c'est cela qui importe lorsqu'il s'agit d'agencer ses arguments en dissertation, inscrivant donc ces lectures dans une perspective instrumentale.

¹²⁷. Mathias MILLET, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2000, p. 436

¹²⁸. Des opérations pour lesquelles l'écrit est largement mobilisé (cf. chapitre précédent).

« J'ai du mal à lire des livres de philo toute seule, je comprends pas ou je fais des erreurs, donc là j'ai préféré prendre analyse tout de suite, et à la limite lire d'abord l'analyse et le texte après, si j'ai le temps. Enfin en plus c'est un texte très long donc quand je le lis je suis sûre de pas faire de contresens après. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

Cette situation est assez nouvelle pour eux : le fait de ne pas comprendre ce qu'ils lisent et de s'en remettre plutôt au guidage de l'enseignant remet en jeu leur perception d'eux-mêmes comme la quantité de livres à lire remet en cause leur perception d'eux-mêmes comme grands lecteurs et la chute de leurs notes l'image de bons élèves qu'ils s'étaient construits. Au demeurant, ne pas insister sur certaines lectures qui paraissent trop difficiles se rattache à un souci d'efficacité. Se perdre dans la lecture d'un texte de Kant dont on ne parvient pas à tirer les éléments pertinents en rapport avec la thématique étudiée n'est pas un travail pertinent : s'en référer à l'enseignant ou à une analyse du texte proposée par un manuel, c'est gérer la contrainte temporelle qui s'applique à toutes leurs lectures. La lecture rentable est une lecture qui demande un certain investissement, en termes de temps donc mais aussi de concentration, exigeant donc un cadre propice au travail, etc., comme nous l'avons vu plus haut. Or, pour s'investir, il faut justement qu'il y ait une relative certitude de l'utilité de la lecture, ce qui, au vu des difficultés rencontrées – qui demanderaient davantage encore de temps et de concentration – certaines lectures n'en valent apparemment pas la peine.

3 Comblent ses lacunes

Un autre principe suivi par les étudiants pour sélectionner leurs lectures est de faire en fonction de ce qu'ils considèrent être leurs « lacunes » : c'est en mesurant un écart entre l'état de leurs connaissances et celles qui sont demandées (ou la représentation qu'ils en ont) qu'ils déterminent quelles lectures sont prioritaires par rapport à d'autres. Les contenus des cours, les attentes des enseignants exprimées à travers leurs remarques ou les bibliographies deviennent ainsi, plus que des indications pratiques quant au travail à réaliser, des moyens de s'auto-évaluer et de déterminer ce qu'ils vont considérer comme autant de « manques » ou de « lacunes ».

« J'ai eu l'impression d'avoir sauté une classe. Tout ce que ça implique, qui me manquait une année, que j'avais une année de retard. Sur tout le monde, les attentes des profs. C'était un peu monstrueux par certains côtés. J'avais l'impression d'être en dessous de tout, c'était terrible ça. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

« Ouais, bah oui en fait c'est parce que à un moment je me suis dit faut peut-être que je lise des trucs un peu... de la littérature classique, mais ... »

[>Question] : Pourquoi ?

[>Réponse] : Parce que quand y'a des références et tout je me rends compte que y'a des choses que je rate. Y'a la Bible aussi sur mon étagère et j'ai commencé à lire un peu, mais... parce que ça c'est pareil, si y'a un texte en commentaire qui tombe, si y'a des références je sais que je vais tomber à côté »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

Plusieurs enquêtés soulignent d'ailleurs le rôle joué par les enseignants dans l'appréhension de leurs « lacunes » à travers des discours ou des attitudes sous-entendant que la lecture de certains textes devait déjà avoir été faite, notamment au sujet des œuvres de littérature :

« C'est ça qui m'a le plus marqué en prépa. Tu étais censé avoir lu des œuvres, une foule d'œuvres, que j'avais lues mais pendant les vacances. [...] On nous prenait pour des gens qui avaient bien vécu, alors que pas du tout. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

« C'était un petit peu, "bon ben faudrait que vous connaissiez... que vous ayez lu tous les classiques de la littérature avant d'entrer en hypokhâgne". Chose que j'avais évidemment pas fait [sic]. Et euh ben... C'est ça qui m'a un peu embêté en arrivant en hypokhâgne, j'avais l'impression que... [ça devait être] déjà acquis en fait. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

« L'impression de passer à un autre niveau, à une autre échelle, dans le fait de s'habituer à brasser des références de livre, à... .. ouais, et puis la prépa du "par défaut t'es supposé savoir" donc... (rires)

[>Question] : Ouais ?

[>Réponse] : Ben, pff, le fameux "comme vous le savez"... (rires) En cours, quand un prof te dit "comme vous le savez", ça veut pas dire "si vous le savez pas vous avez intérêt à aller chercher ça en sortant du cours" donc... forcément c'est le moment où on s'habitue à... Bon après ça fait partie du jeu... et c'est pas toujours aussi sec que ça mais... Bon, voilà, la prépa littéraire c'est le moment où on apprend que par défaut on devrait avoir lu, ou au moins connaître, au moins avoir été mettre le nez dans tel ou tel bouquin, du coup on s'habitue à ça. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

Les étudiants vivent donc un renversement dans la façon de se situer dans leurs lectures : autant jusqu'alors ils se voyaient plutôt en avance – ou au moins, au bon rythme – dans leurs lectures, notamment celles faites pour les cours¹²⁹, autant en classe préparatoire ils ont le sentiment, déjà évoqué, d'être constamment en retard sur ce qui est exigé d'eux. Remettant en cause leur position de bon élève et de grand lecteur, la classe préparatoire met à mal la perception de soi comme « précoce » ou « en avance ». Les jugements professoraux, au moins pour les enquêtés rencontrés, mettent en quelque sorte la barre de la précocité – « indice de supériorité et promesse de réussite sociale »¹³⁰ – plus haut : or, en sous-entendant que ces références doivent déjà être connues, les enseignants perpétuent l'image de l'excellence comme celle de l'élève qui « attesterait, par la rapidité quasi miraculeuse de son apprentissage, l'étendue des dons qui lui permettent de faire l'économie du lent travail d'acquisition auquel sont voués les individus ordinaires »¹³¹. La mesure des lectures à faire par les étudiants se fait donc « en creux », se jugeant à l'image d'un khâgneux type qui « a déjà lu » – sans qu'ils sachent vraiment si d'autres ont lu tout ce qu'ils sont censés déjà avoir lu.

Les autres étudiants fournissent d'ailleurs des repères – qu'ils soient fantasmés ou réels – sur les connaissances supposées nécessaires en classe préparatoire littéraire, notamment dans les établissements « A » et « B » – dans d'autres, le fait que tout le monde arrive avec ses propres lacunes est plus régulièrement souligné.

« J'avais du mal avec la méthode, et aussi je me sentais pas du tout du même niveau que les autres. Parce que... Par exemple je trouvais qu'ils avaient justement beaucoup plus lu que moi. Et que... par exemple même les gens ils connaissaient des livres de philo que moi j'aurais jamais eu l'idée de lire moi-même en fait ! Et j'avais l'impression d'être totalement inculte »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

129. Voir partie II

130. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 34

131. idem, p. 34

« Mais en première année j'avais vraiment des bonnes notes et je me disais j'ai pas la culture des gens qui étaient autour de moi... Et... c'était pas PESANT mais je trouvais ça... c'était un peu dérangent de dire voilà t'es là... J'avais pas vraiment les références classiques que tout le monde avait... et j'avais pas non plus la curiosité d'aller voir plus loin... Ca me plaisait d'être là mais j'avais pas l'impression d'être au même niveau que les autres. J'avais vraiment l'impression d'être une imposture. »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

On retrouve à travers ces discours une critique du secondaire, dont j'ai déjà parlé plus haut¹³² : le lycée ne préparerait pas assez à la classe préparatoire en laissant aux étudiants une culture incomplète. Là encore cette critique vise surtout la question de la lecture des œuvres de littérature, puisque c'est dans ce domaine-là que les enquêtés voient une continuité, là où d'autres types de lecture (théorie littéraire, Histoire...) ne font pas partie des habitudes de lectures scolaires dans le secondaire.

Par ailleurs, même si le système scolaire peut être vu comme responsable de ces lacunes, elles restent personnelles et propres à chacun – ce qui autorise à imaginer ce que les autres ont pu lire que l'on n'a pas lu et inversement – et il appartient donc à chacun de les prendre en charge individuellement. Ainsi pour Jean¹³³, ces années sont l'occasion de devenir « plus autonomes, plus ouverts, plus fouineurs » et de fait, la question de l'autonomie est encore ici importante : si un cadre important est donné par l'enseignement, il appartient à chacun d'aller chercher ce qui, dans les prescriptions voire au-delà, peut servir à l'élaboration d'un savoir sur tel ou tel sujet. Les étudiants choisissent ainsi leurs lectures en fonction de manques qu'ils estiment le plus urgent de combler :

« En troisième année, donc celle où j'étais le plus organisé et le plus aguerri, j'ai privilégié la philo parce que c'était un peu ma faiblesse, donc de commencer dès que la journée finissait, hop je fichais le cours et j'essayais vraiment d'un cours sur l'autre avoir fiché. Et après je pense c'est au rythme des devoirs, des priorités du moment, enfin t'as toujours tellement des échéances multiples et proches que tu fais pas au plaisir. »

Timothé, 26 ans, lycée C, M. : enseignante à l'université, P. : cadre ; Assistant d'éducation

« [>Question] : Comment tu faisais pour t'orienter dans tes bibliographies ?

[>Réponse] : Euh... ben je regardais déjà quelles étaient mes lacunes. Par exemple, pour reprendre la philosophie, j'avais jamais lu Platon avant, donc je m'étais mis à lire Platon, en général. E plus c'est pas le plus compliqué donc voilà. Et puis... je sais pas, comment je m'orientais ! Aussi selon ceux que y'avait à la bibliothèque ou pas¹³⁴ (rires) ! »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

La priorité donnée à l'acquisition d'un savoir perçu comme « manquant » fait que les étudiants s'orientent vers un certain type d'offre éditoriale : les manuels. Ceux-ci sont perçus comme un moyen d'accéder rapidement à un savoir dit « de base », généraliste, là où des ouvrages plus pointus comme des travaux universitaires font courir le risque de « s'éparpiller ». Il s'agit également de « parer au plus pressé » :

132. Voir chapitre 6, partie III

133. Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

134. La disponibilité des ouvrages en bibliothèque est également un critère de sélection « par défaut ».

« Je me suis aperçue du coup qu'il fallait que je comble mes lacunes en terme de connaissances de la période en général. Donc j'ai lu justement pour combler ces lacunes, et après j'ai... quand la tâche a été à peu près accomplie, j'ai essayée de lire aussi des ouvrages encore plus spécialisés, pour avoir des exemples vraiment qu'on trouvait pas dans les cours. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

Cette idée de « lacunes » révèle donc également la façon dont la classe préparatoire invite les étudiants à reconsidérer leur place de bon élève mais bien entendu aussi la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que lecteur. C'est ainsi que lorsque l'entrée en CPGE s'accompagne du sentiment de manquer de références culturelles, souvent littéraires, les enquêtés modifient leur jugement sur eux-mêmes. S'ils se considéraient auparavant comme de « gros » ou « grands » lecteurs, la comparaison avec ce qui est exigé d'eux en classe préparatoire et avec certains de leurs camarades les pousse à remettre en question cette catégorisation, dans laquelle ils avaient pourtant pu être confortés au secondaire ¹³⁵.

« Et en fait je me suis rendu compte, que j'avais l'impression d'avoir toujours beaucoup lu et en fait face à des gens comme Guillaume je me suis dit "non j'ai pas tant lu que ça en fait", je suis un tueur sur Dragon Ball Z mais... Et du coup j'ai eu envie de lire et comme tout bon élève de prépa j'avais envie de lire des gros trucs, des grands classiques, les choses importantes, tout ça. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

« J'avais quand même fait beaucoup de lectures avant, mais finalement t'as l'impression de rien avoir compris à ce que t'as lu parce que t'étais trop jeune et que du coup, [...] on avait eu l'impression d'avoir plein de livres entre les mains, et que du coup c'était horrible parce que fallait tout recommencer et mon dieu (rires) quelle horreur. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

« enfin vraiment y'a des trous comme ça (rires) , et c'est justement à des moments j'avais l'impression de rien avoir lu du tout. Mais qu'est-ce que j'ai lu, j'ai lu ces dernières années quand même, je suis pas restée à rien faire et puis des classiques, pourquoi j'ai rien lu ? (rires). [...] Y'a ça aussi, la lecture quand j'étais au collège lycée, c'était un peu... ça faisait partie de ma particularité entre guillemet, je lisais beaucoup, voilà, toutes les conneries comme ça. Et puis en prépa ça a beaucoup relativisé ça, et c'est aussi ça qui m'a beaucoup fait me questionner sur si c'est vraiment ce que je voulais faire. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Pour ces étudiants, souvent gros lecteurs et dont la pratique de la lecture était valorisée scolairement, la quantité de lectures exigées pour leur travail aboutit à une remise en perspective de leurs anciennes pratiques de lecture. Cette remise en cause de leur propre catégorisation de grands lecteurs par les enquêtés peut faire réfléchir à la catégorisation quantitative des lectures, telles qu'elles ont pu être faites notamment dans les volets de la lecture des enquêtes sur *Les pratiques culturelles des Français*. La catégorisation en termes de « forts » (plus de vingt ou vingt-cinq livres par an), « moyens » (dix à dix-neuf) ou « faibles » (moins de neuf) donne une idée de la consommation de lecture des individus – si par lecture on entend des livres, a priori lus en intégralité, ce par

135. Voir partie II

quoi, on l'a vu, les étudiants de CPGE littéraire sont peu concernés – en échelonnant les pratiques les unes par rapport aux autres et en étudiant leur répartition selon les milieux sociaux, le genre ou l'âge. Or, considérer la façon dont les individus se représentent ces catégories permet de voir qu'elles se construisent en fonction d'un contexte – et de la valeur de la lecture qui s'y élabore – et qu'elles sont construites en relation et non pas selon une échelle unique. De fait, « étant donné la tendance des participants à accepter les définitions proposées par leurs partenaires, on comprend l'importance décisive de l'information que l'acteur détient ou se procure initialement au sujet de ses interlocuteurs : c'est à partir de cette information initiale qu'il entreprend de définir la situation et de tracer l'esquisse d'une réponse »¹³⁶. Les catégorisations se construisent et reconstruisent donc ainsi au long de la carrière de lecteur, les individus définissant leur position en fonction de l'idée qu'ils se font ou de ce qu'ils constatent en termes de pratiques chez les autres individus qui évoluent dans le même contexte.

La remise en cause de leur anciens statuts de grand lecteur n'est cependant pas radicale : s'ils constatent une différence dans leurs pratiques entre secondaire et supérieur, notamment en terme de quantité de textes lus, ils sont nombreux à relativiser l'écart ressenti en rappelant leur passé de lecteur. Victor par exemple, pour qui certaines lectures prescrites en CPGE sont en décalage avec ce que les étudiants connaissent de la littérature (voir plus haut), est parvenu à dépasser cet écart grâce à ses pratiques antérieures :

« [>Question] : Ya eu beaucoup de choses que as eu le sentiment que tu aurais dû avoir lu ?

[>Réponse] : Pas tellement parce que j'ai la chance d'avoir baigné dans les livres, et la chance de pas avoir eu de télé. Et d'avoir été un peu un lecteur un peu compulsif quoi. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

Toutefois, il est important de noter que ce qui les définissait en tant que plus ou moins « gros » lecteur, c'était leur pratique de lecture de loisir : les lectures scolairement prescrites, pour la majorité d'entre eux, n'en constituaient pas l'essentiel. Le scolaire prend ici le pas sur le loisir – nous allons voir plus en détail de quelle façon ces deux sphères s'entremêlent dans le chapitre suivant – et les cours sont à la fois la motivation et la finalité d'une grande partie de leurs lectures. Puisqu'elles sont en quelque sorte « réglées » sur les impératifs scolaires, on peut penser qu'elles ne sont pas tout à fait les mêmes selon les objectifs que se fixent les enquêtés. Rappelons¹³⁷ que la plupart d'entre eux disent ne pas investir réellement la préparation du concours : ils prendraient davantage la classe préparatoire comme une formation en soi plus que comme une préparation à l'ENS ou à d'autres écoles. Elle est aussi essentiellement perçue comme une façon d'acquérir une « culture » (sans que cela soit d'ailleurs incompatible avec la volonté d'intégrer une école) : les objectifs scolaires à plus ou moins long terme, et même l'horizon du concours, donnent ainsi un rythme et permettent de donner un sens scolaire à des apprentissages plus vécus sur le plan personnel.

4 Ajuster lectures et objectifs

Les lectures faites pour le travail scolaire par les étudiants de CPGE littéraires – la majeure partie de leurs lectures – sont faites dans une perspective de réutilisation ultérieure. Dans les entretiens, de nombreux termes sont mobilisés pour parler de l'usage

¹³⁶. Erving GOFFMAN, *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : la présentation de soi*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1973, p. 19

¹³⁷. Voir chapitre 6, partie III

fait de ces lectures : il s'agit de « réutiliser » (et d' « utiliser » ou de se « servir »), mais également de « réinvestir », « tirer parti », « recaser » ou « recalcr », « sortir » ou « ressortir » ce que l'on lit dans les différents travaux demandés. Il s'agit donc souvent de faire des lectures à court (la khôlle, le DS ou le DM à venir) ou moyen terme (le concours) – même si des objectifs à plus long terme (l'agrégation) ne sont pas exclus, pas plus que l'idée de travailler « pour soi », « avec un objectif plus large que le concours » (Charlotte), celui d'acquérir une certaine culture générale. Les étudiants de prépa littéraire ont ainsi à hiérarchiser différents objectifs et à définir quelles sont leurs priorités dans leur travail, et par extension dans leurs lectures.

Lire pour... : la prédominance de la lecture instrumentale

Une grande part des lectures effectuées par les enquêtés est motivée par la préparation d'une tâche scolaire précise – une khôlle, un devoir sur table ou un devoir maison : tous relient leurs lectures à de telles échéances. On a donc là une lecture avant tout instrumentale parce que moyen d'accès au savoir, mais aussi parce que motivée par des exigences de rentabilité scolaire. Ce qui a été lu (et fiché, surligné...) est réutilisé : citation d'un texte littéraire pour illustrer un développement en dissertation de Français, reformulation d'un raisonnement philosophique lors d'une khôlle, restitution d'une chronologie dans une dissertation d'histoire.

Les enquêtés distinguent les lectures faites pour ces tâches scolaires précises (et localisées dans le temps) et celles qui se font sans but précis de réutilisation mais pourront se révéler utiles malgré tout, soit pour une compréhension plus globale des enjeux d'un cours, soit pour un objectif à plus long terme (comme le concours). C'est par exemple la lecture de manuels ou d'anthologies afin d'acquérir une vision d'ensemble d'une discipline, comme l'explique Guillaume :

« On avait une épreuve de commentaire composé, hors de tout programme du coup pour connaître un peu les auteurs. Et ça c'est pareil j'ai mis vachement de temps à développer une bonne perspective historique de l'évolution des différents moments de l'histoire littéraire. »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

Si cette lecture vise à servir pour l'épreuve du commentaire composé du concours, elle se fait de façon continue, sur plusieurs mois, et non pas en vue d'un exercice précis fixé pendant l'année : il s'agit là d'acquérir des connaissances utiles d'une façon générale dans la discipline. C'est ce que Lise désigne comme un « travail de fond », réalisé à partir de la lecture de *La littérature française, dynamique et histoire*, un ouvrage qui retrace les courants littéraires siècle par siècle :

« Mais enfin si en fait quand même, parce que maintenant j'ai l'impression d'avoir une vision globale du XVI^e au XX^e, ce qui m'a pas servi de façon... enfin, je me suis pas dit... je l'ai pas ressorti quelque part dans une copie... mais voilà j'ai les idées plus claires. Donc j'ai lu ça. Donc ça c'était du travail de fond, typiquement, ça m'a pas servi trop... pragmatiquement. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

Ne pas s'en servir « pragmatiquement », c'est ne pas citer, ne pas réutiliser de façon ciblée un pan d'une lecture dans un exercice donné. Or l'usage « pragmatique » des lectures (lié à tout le travail réalisé dessus dont j'ai parlé précédemment¹³⁸) est

138. Voir chapitre 4, partie II

prépondérant dans le discours des enquêtés : lorsqu'on lit, c'est pour pouvoir se servir de cette lecture lors d'un exercice relativement proche et défini. Il y a donc pour les étudiants une nécessité de réutilisation du travail de lecture dans de nouveaux travaux, impliquant le plus souvent une production écrite : la dissertation est l'exercice le plus pratiqué – les khôlles d'Histoire, de Géographie et de Philosophie rejoignant ce modèle, auquel se joint le commentaire de texte (en langues modernes, anciennes, en khôlle de Français), la version, et plus rarement l'exposé. Ces lectures (des livres, photocopiés mais aussi des fiches, des notes...), si elles ne sont pas celles qui viennent en premier à l'esprit des enquêtés lors de l'entretien, sont tellement présentes dans les pratiques des (hypo)khâgneux qu'elles ne sont pas « invisibilisées » comme peuvent l'être celles des étudiants scientifiques, dans l'idée que « toutes les lectures qui sont encadrées dans des activités d'un autre ordre, qui sont de simples moyens pour parvenir à des fins autres que le plaisir de lire ou qui sont perçues comme des activités secondaires par rapport à des activités principales, disparaissent »¹³⁹. Il est admis par les enquêtés que lire dans une perspective utilitaire – même si cela vient contredire leur idéal de la lecture et qu'ils tiennent à préserver la « gratuité » quand ils le peuvent¹⁴⁰ – est la forme prédominante de la lecture dans leur formation.

Or, cette nécessité de réutilisation implique un rapport particulier à la lecture, puisqu'il s'agit de lire en ayant en tête le fait que ce qui est lu doit pouvoir « servir » lors d'une tâche prochaine. Caroline décrit ainsi cette posture de lecteur, pour la littérature :

« Mais on sent bien qu'il faut quand même préparer le texte et apprendre le texte, donc après c'est difficile de prendre du recul sur ce que t'as lu autrement que de dire "je vais le placer comme exemple dans ma disserte". »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

Mais aussi pour d'autres types de lectures, en Histoire ou en Géographie par exemple :

« C'est toujours assez spécifique, sur des points du programme, donc c'est des lectures dans le sens oui c'est l'acte de lire mais c'est surtout les fiches et essayer de surligner le bouquin et essayer de se le remémorer le jour d'un DS ou le jour d'une khôlle. »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

Elle me fait d'ailleurs part d'une certaine hâte à sortir de ce mode de lecture qui pour elle tient du « formatage » :

« C'est vraiment... Une espèce d'utilisation de ce que t'apprends pour en démontrer quelque chose d'autre... Enfin toujours chercher à en démontrer quelque chose avec ce que t'as lu. »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

Lire pour le travail scolaire en classe préparatoire est donc à la fois lire en pensant à la réutilisation prochaine des connaissances acquises (et donc, en problématisant leur recueil ou du moins en les rendant mémorables facilement accessibles) mais également être capable, *a posteriori*, au moment de la réalisation de l'exercice, d'utiliser ses

139. Bernard LAHIRE, "Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107, p. 102

140. D'où la personnalisation des lectures – qui les rend un peu moins « scolaires » – quand elle est possible ; sur cette question voir également le chapitre 9, partie III.

lectures¹⁴¹. Cette façon de lire relève d'un apprentissage – par exemple, pour Aude, « apprendre des citations par cœur pour les placer », « ça c'est nouveau » – que les étudiants font progressivement, en tentant de trouver un ajustement entre le temps disponible pour le travail de lecture et les objectifs à atteindre. Lorsque que je lui demande si la prépa a changé sa façon de lire, Liên m'explique ainsi :

« Encore en termes d'efficacité. Plus l'année file, plus on se dit faut vraiment... parce qu'au début de l'année on lit plus des ouvrages comme je te disais *in extenso* et après on commence à lire un peu en diagonale et essayer de tirer le meilleur parti de ces lectures. Mais vraiment en pensant à ce qu'on va vraiment pouvoir en faire. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

La lecture a donc une visée plus ou moins précise (le sujet de l'exercice peut être connu en avance ou être délimité de façon plus ou moins précise par une thématique – le roman, le pouvoir, les aspects socio-culturels, une date, etc.) et il importe d'en tirer « le meilleur parti », d'éviter d'en faire une lecture « inutile ». La lecture inutile est, de fait, celle qui n'est pas faite dans une perspective définie, non problématisée et dont on ne « retire » rien, ni souvenir ni façon efficace de s'y reporter (fiches, notes...) :

« [**>Question**] : Tu parlais de lecture inutiles ?

[**>Réponse**] : C'est à dire, je me suis lancé dans des... bouquins d'histoire un peu pointus, des bouquins de philo un peu pointus aussi que j'ai pas finis, ou que j'ai mal lus, qui m'ont à la fois pris vachement de temps, ou j'ai rien retenu, ou alors j'ai paumé les feuilles sur lesquelles j'avais pris des notes. Ce genre de choses... C'était pas des livres inutiles en soit, c'était plus la manière dont je les ai pris, complètement impossible à réutiliser. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

« [En plus du cours] j'ai dû lire et fichier six livres... c'était trop en fait. Ça m'a fait perdre du temps. Surtout qu'à la fin je lisais les mêmes choses. Bon en même temps ça me permettait d'apprendre, mais en même temps j'ai fait une accumulation de connaissances sans prendre le temps de me dire comment je pourrais les utiliser dans une disserte et par rapport à un sujet. »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

Cette lecture instrumentale a ainsi deux rythmes : celui des échéances proches, voire de l'urgence, et celui, plus lent, de l'accumulation des connaissances sur plusieurs mois. Ces rythmes comme les contenus des lectures, sont imposés par le calendrier scolaire et par le programme (défini par l'enseignant ou par les sujets de concours), et les étudiants doivent apprendre à les concilier¹⁴². Le plus souvent, sauf pour ceux qui ont de grosses difficultés à gérer leur temps, ces deux rythmes ne sont pas radicalement en concurrence. Ainsi, pour Rémi, « Les DS les DM c'est l'occasion de retravailler sur les connaissances », ces échéances régulières qui jalonnent l'année permettent de « ressasser » les informations et de mieux les assimiler.

Le point de départ des lectures est donc le sujet de l'exercice – de même, pour Agathe dans le cadre de la préparation d'une khôlle, il s'agit de partir du sujet pour aller lire :

141. Ce qui n'implique pas tout à fait la même chose selon que la lecture a été faite pour un devoir sur table – durant lequel les notes et les textes ne sont pas accessibles – ou pour un devoir maison – pour lequel on a plus de ressources à disposition. Chloé par exemple distingue les lectures pour les devoirs maison en ce qu'elle ne fait pas de fiche élaborée, mais qu'elle prend simplement des notes sur des feuilles de brouillon.

142. Voir chapitre 9, partie III

« [>Question] : Pour préparer les colles les DS tu suivais les conseils de tes profs ?

[>Réponse] : Y'avait pas de conseils des profs ! Vous avez une kholle sur "la main" après demain, enfin même pas, vous avez une kholle dans une semaine, tu savais même pas le sujet à l'avance ou alors la veille. J'allais plutôt regarder sur Internet, que dans les bouquins, par faute de temps. Si j'avais un peu de temps j'allais en bibliothèque. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Il s'agit donc d'aller « piocher » (le mot revient régulièrement) du contenu dans différentes lectures ; il s'agit dans ces exemples de devoirs à réaliser en partie à la maison, où le sujet est donc d'ores et déjà donné. Mais pour les devoirs sur table, la façon de travailler n'est pas très éloignée, comme on l'a vu dans les extraits d'entretien de Liên ou de Caroline : là aussi, il s'agit de travailler dans une perspective précise, bien que plus large, qui impose de sélectionner les informations et de les rendre réutilisables, la différence essentielle étant la nécessité de se souvenir de ses lectures.

Les étudiants de CPGE littéraire lisent donc en grande part pour mener à bien des objectifs de travail relativement précis – du moins plus précis que ne semblent l'être ceux des étudiants de l'Université¹⁴³. Les lectures doivent ainsi être « utiles », c'est-à-dire pouvoir être réinvesties dans un travail futur, que ce soit parce qu'elles auront permis une meilleure compréhension d'un sujet ou qu'elles permettent son traitement pertinent. Gérer ces lectures et les différentes temporalités qu'elles impliquent – le temps court du devoir qui arrive, le temps plus long du concours blanc prévu plusieurs mois à l'avance voire celui du concours, implique une organisation dans le travail de lecture calquée sur l'organisation des échéances. Le critère essentiel d'une bonne lecture est qu'elle soit utile, mais une bonne gestion du temps se traduit aussi par l'insertion dans des lectures utilisables et utilisées à court terme de lectures « de fond » qui n'ont pas forcément une rentabilité immédiate mais sont appréciables au long terme. En cela, si la sélection des lectures se fait selon un principe de rentabilité, elle ne se fait pas forcément selon le degré d'urgence du travail demandé. Pour J. Masy, il y a là la manifestation d'une « autonomie temporelle » qui est plus présente chez les CPGE littéraires et économiques que chez les scientifiques. En effet, pour ces derniers « le temps de travail y est fragmenté en exercices et chapitres qui forment autant de cadres stricts, de bornes temporelles précises et rapprochées »¹⁴⁴, tandis que pour les autres « l'essentiel du travail personnel, consiste en une anticipation du cours à venir par la lecture et le fichage de livres »¹⁴⁵, l'organisation des priorités de travail ne s'opérant donc pas de la même façon selon la filière et le travail qu'implique l'acquisition de savoirs différenciés. En CPGE littéraire, les étudiants ont effectivement à décider de façon plus autonome quelles sont les lectures à réaliser en priorité, ce qui les installe dans une logique temporelle de l'anticipation plus que de l'urgence. Toutefois, il me semble important de souligner que la sélection des lectures s'inscrit davantage dans un régime à deux vitesses : à la fois les lectures en urgence, qui peuvent être des apprentissages par cœur (de vocabulaire, de grammaire, de citations...) par exemple, qui sont définies de façon plus impératives par les échéances scolaires, et des lectures anticipées, qui, si elles répondent également à ces échéances, laissent plus de place à des critères de sélection individuels.

143. Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003

144. James MASY, *De la construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles*, thèse de doct., Université de Nantes, 2014, p. 346

145. idem, p. 347

L'objectif du concours et la sélection des lectures

Mais se limiter aux lectures accomplies en vue des devoirs au long des années de prépa serait – en partie – oublier la fonction institutionnelle première de ces classes : les concours. Ceux-ci, en instaurant un programme, imposent comme prioritaires certaines lectures par rapport à d'autres – même si, on l'a vu, ils n'induisent pas le recours à un corpus limité.

Les concours ¹⁴⁶ donc, surtout en deuxième année, donne une sorte de « cap » sans représenter un objectif en soi, d'autant que les CPGE littéraires ne présentent pas des débouchés aussi nombreux que leurs équivalents commerciaux ou scientifiques. Si pour les étudiants de ces dernières classes le choix d'une école s'élabore en fonction des « contenus d'enseignement, [des] débouchés et [du] prestige des établissements les plus attractifs » ¹⁴⁷, pour les khâgneux, et malgré l'ouverture de la BEL ¹⁴⁸ il s'agit plutôt d'un renoncement au concours de l'ENS que d'un choix. Pour autant, le concours est perçu comme une incitation au travail :

« [**>Question**] : Et du coup tu visais un peu le concours de Normale aussi ?

[**>Réponse**] : Non. J'y croyais pas du tout. Je le faisais par principe parce que j'y étais et que ça me faisait bosser mais... La deuxième année si je visais la sous-admissibilité. Histoire de... ne pas perdre une année mais sinon non. »

Adèle, 27 ans, lycée D, M. : secrétaire, P. : ingénieur en informatique ; Professeure de lettres classiques (collège)

« Comme le seul concours que je veux vraiment c'est l'ENS, globalement c'est raté... ce qui fait que je me casse pas trop la tête à me dire "faut que je prépare le concours, faut que je prépare le concours". Je me dis qu'en faisant mon travail de l'année et à la limite quelques recherches en plus, euh... ça me prépare de toute façon. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Il s'agit également de tenter de garder un certain niveau scolaire – même si l'échelle de notation n'est plus la même qu'au secondaire : on travaille parce que l'on veut continuer à être « bon élève ».

« Je comptais pas les [les concours] passer, ni les réussir et je pensais pas pouvoir les réussir. Je travaillais par conformisme, par habitude par volonté de ne pas décevoir, ni les autres, ni moi-même. Ni ma famille ni les profs ni moi. Pour l'honneur. Pour le bulletin. Pour avoir un bulletin correct, une moyenne de huit minimum. (rires) »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

Élodie allie elle différentes motivations : celle des notes au fil de l'année, mais également le concours de Science Po qui vient relativiser ces résultats, qui continuent malgré tout de rythmer son travail et l'élaboration de ses savoir-faire...

« [**>Question**] : Donc tu travailles dans l'objectif du concours ?

[**>Réponse**] : Cette année oui ! Enfin, j'essaie parce que je suis mauvaise perdante et j'aime pas avoir de mauvaises notes (rires)... Mais bon après cette année c'est vrai que c'est moins grave. Sauf pour les gens qui savent qu'ils veulent vraiment cuber et

146. Pour rappel – voir chapitre 1, partie I – le concours des ENS reste, même après l'instauration de la BEL, l'objectif principal de la préparation, ne serait-ce que c'est parce que ce sont ses épreuves qui conditionnent l'accès aux autres écoles.

147. Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 76

148. Voir chapitre 1, partie I

qui ont un objectif pour l'année,... moi je suis tellement dans cet optique-là donc... pour l'instant ... je travaille, on verra comment ça se passe. Comme je vais aussi passer les Sciences Po en dehors de la BEL faut que je me prépare aussi à ça donc ... je suis pas obnubilée par les DS toutes les semaines. Et... C'est aussi en allant au DS, juste faire le boulot sur place qu'on progresse, parce que c'est des automatismes de savoir faire des plans tout ça rapidement, des trucs comme ça. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

Pour la majorité des enquêtés, le concours oriente donc leurs lectures parce qu'il donne un cadre aux connaissances à acquérir pendant l'année, connaissances sur lesquelles ils sont évalués tout au long de la khâgne. Ne pas souhaiter intégrer l'ENS¹⁴⁹ est donc loin d'être un renoncement à un investissement dans la scolarité : il n'est d'ailleurs pas évident de distinguer les pratiques de lectures de ceux pour qui l'intégration d'une ENS – et a fortiori d'une autre école – est affiché comme un objectif réel et ceux pour qui la classe préparatoire est avant tout voire uniquement une fin en soi¹⁵⁰. Les discours tenus sur la nécessité d'avoir des lectures « rentables » se retrouve par exemple dans tous les entretiens (et même chez ceux qui ne font qu'un an de CPGE) : ce n'est donc pas tant l'objectif du concours et de l'intégration d'une école qui pousse ces étudiants à lire dans une optique de travail que l'accentuation de dispositions déjà présentes dans leur passé d'élèves face à une charge de travail plus importante qui fait office d'encadrement. Le concours est perçu comme ce qui borne temporellement et thématiquement le travail à fournir (lire telle quantité de textes en tant de temps, sur des sujets déterminés) plus que comme un but en soi : il permet de donner une impulsion à des capacités de travail sur les enquêtés voyaient comme sous-exploitées, et l'expérience de la classe préparatoire leur permet en quelque sorte de les contraindre à l'auto-contrainte.

Toutefois, pour certains, l'intégration d'une ENS est vue comme une issue souhaitable et possible à leur classe préparatoire. Soit qu'ils aient cet objectif en tête à leur entrée en hypokhâgne, soit qu'il se révèle au fur et à mesure de leur préparation, ces enquêtés ont en commun d'avoir fait leur CPGE dans des lycées « A » ou « B », en mettant parfois en place des stratégies de mobilité d'une année à l'autre d'un lycée moins réputé à un lycée connu pour ses taux de réussite. Je vais donc m'attarder ici sur

149. Il y aurait beaucoup à dire sur ce point : lorsque l'on aborde les objectifs des enquêtés, notamment la préparation du concours, il apparaît qu'ils entretiennent ou ont entretenu un rapport complexe avec celui-ci : il est admis qu'intégrer Normale Sup permet d'accéder à une formation perçue comme prestigieuse, mais également intégré qu'il y a « beaucoup d'appelés peu d'élus ». Là se distinguent deux discours, qui peuvent être tenus par les mêmes personnes : le concours ne les « intéresse pas », l'ENS formant à l'enseignement et à la recherche (même s'ils précisent parfois qu'ils sont conscients que la renommée des écoles ouvre d'autres portes), un domaine vers lequel ils ne souhaitent pas aller, ou bien il est vu comme trop difficile pour eux. Cette forme d'auto-élimination intervient parfois dès la première année :

« Très vite l'ENS je me suis senti... J'étais très mauvais en hypokhâgne, le dernier pris en khâgne mais j'ai quand même été pris et en khâgne je savais pertinemment... J'étais content de passer le concours, c'était marrant. J'ai vite laissé tomber parce que c'est très possible, on est nombreux dans ce cas-là, j'avais compris aussi que ça allait être très difficile, de faire partie des happy few. Mais en même temps je crois aussi que inconsciemment c'était pas mon état d'esprit. C'est peut-être aussi une excuse facile mais j'avais pas le formatage. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

150. C'est au demeurant là qu'une différence entre établissement s'exprime le plus nettement : dans les établissements « A » l'horizon du concours semble plus présent que dans les autres, où la pression relative à l'intégration d'une ENS est moins soulignée par les enquêtés. Citons Victor :

« [>Question] : Donc y'avait cet objectif, du concours ?

[>Réponse] : Tu peux pas y échapper. Tu peux pas faire tout ça, les kholles, les concours blancs, sans y penser. Sinon tu... tu vas pas réussir. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

un binôme, celui de Coralie et d'Océane pour qui la possibilité d'une intégration s'est construite petit à petit. Il s'agit ici de voir comment ces enquêtées ont élaboré leurs méthodes de travail en même temps que leurs objectifs d'intégration.

Coralie¹⁵¹ et Océane¹⁵² ont toutes les deux intégré l'ENS Ulm à l'issue de leur deuxième khâgne (en 2009 et 2012). Coralie, dont les parents ont fait des études de droit et travaillent temps qu'administratif dans l'enseignement et juriste, a fait toute sa classe préparatoire dans un établissement « A » (elle a quitté sa région d'origine pour venir à Paris, encouragée notamment par un enseignant). Océane, qui vient d'un milieu social plus modeste (son père est contrôleur SNCF et sa mère adjointe administrative, niveau bac tous les deux), a fait les deux premières années de CPGE dans sa ville d'origine puis a khûbé dans un lycée « B ». Toutes deux sont entrées en CPGE parce que cette orientation entrainait dans une continuité « logique » de leur parcours de bonnes élèves (« Dans mon lycée en gros c'était tu vas en prépa... t'es une bonne élève donc tu vas en prépa. » Océane), sans qu'elles aient une idée très précise du déroulement des années de prépa et des débouchés possibles (Océane me dit qu'elle ne savait pas vraiment en quoi consistaient ces années). La réalisation qu'intégrer l'ENS les intéressait et pouvait être envisageable s'est faite différemment pour l'une et l'autre. Pour Océane, c'est un enseignant qui, en quelque sorte lui « révèle » son potentiel¹⁵³ :

« en fait dans ma tête l'élément catalyseur c'est une colle de philo ou la prof m'a pris entre quatre yeux... [...] Et m'a dit... "non mais tu sais l'ENS pour toi c'est accessible, si tu travailles je pense que tu pourrais y arriver"... »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Tandis que Coralie fait part d'un cheminement plus progressif sans intervention d'un tiers – peut-être parce que vu son établissement, les discours sur le concours sont plus présents et récurrents, s'adressant à tous :

« D'abord effectivement la réalisation que y'avait le concours. Ca je pense que c'est venu plus tôt entre l'hypokhâgne et la khâgne, où je me suis dit... quand j'étais en hypokhâgne toujours très naïvement, je comprenais pas bien pourquoi on nous parlait tout le temps tout le temps du concours... alors qu'on avait encore du temps. Enfin je pensais qu'on avait du temps, en fait non ! Donc... effectivement d'abord y'a eu ce premier temps de la réalisation du fait que la prépa c'était pas... Moi je me suis inscrite en prépa parce que je voulais faire une prépa en soi. D'abord c'était pas pour le concours. Et une fois que j'y étais j'ai réalisé que vraiment voilà y'avait ce concours, j'ai réalisé ce que c'était.. et j'ai réalisé que ça m'intéressait de vraiment le préparer et j'ai réalisé que je POUVAIS l'avoir. Que c'était pas gagné mais pas non plus perdu, qu'il était au bout du chemin et que si je m'y mettais vraiment je pouvais l'avoir et que oui je le voulais. Sans que ma vie en dépende, mais...oui. Donc... Voilà. Ça s'est fait... D'abord oui y'a le concours, ensuite je peux l'avoir et peut être deuxième khâgne, oui je le veux. »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

151. Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

152. Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

153. C. Daverne et Y. Dutercq constatent un rôle similaire dans *Les bons élèves* : « les enseignants des classes préparatoires interviennent couramment dans la construction du choix des grandes écoles, en fonction des résultats des étudiants et des coefficients des concours. Ces recommandations s'adressent particulièrement aux jeunes les moins familiers aux exigences propres aux filières d'excellence, mais pas exclusivement », Yves DUTERCQ et Carole DAVERNE, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013, p. 75

Le fait que l'objectif d'une intégration se dessine pour l'une et l'autre d'une façon plus nette les pousse à modifier leurs façons de travailler – et de lire – de façons différentes, et sans que leurs rapports respectifs à la lecture ne se distinguent radicalement de ceux d'autres étudiants. Océane explique ainsi qu'une fois cet objectif mis en tête, elle a développé une logique de vie ascétique touchant à la lecture mais également à ses horaires de travail et à son rapport avec la nourriture¹⁵⁴. Toute lecture se devait donc d'être « utilitaire », en « lien direct » avec la prépa : elle ne s'accorde que très rarement (elle n'en cite qu'une) de lecture de loisir. De même, tout moment est mis à profit du travail de lecture, et c'est dans cet entretien que « l'usage intensif du temps » est le plus flagrant : Océane lisait en marchant, dès qu'elle avait un moment d'attente voire même sous la douche, des fiches qu'elle a plastifiées. Elle note que son image du concours change entre sa khâgne et sa khûbe : dans son premier lycée, les intégrations sont très rares et Océane a en tête un modèle, une camarade ayant été admissible l'année avant elle (« pour moi J. c'était dieu quoi »), tandis que dans son lycée de khûbe la vision du concours est plus « pragmatique » et l'admissibilité voire l'admission plus courantes. Mais son rapport au travail, lui, ne change pas, ou très peu : pour elle, seule une organisation stricte dans ses lectures, signe de sa « volonté » peut pallier le manque de « capital culturel » dont elle disposait au départ.

« Et en fait petit à petit ça [le fait de faire des fiches "pour tout et n'importe quoi"] s'est un peu... relâché en khâgne et en khûbe mais pas tant que ça quand même, et j'ai conservé ce truc super carré qui sûrement m'a fait intégrer parce que du coup je me dis que... comme j'avais pas vraiment de capital culturel à la base pour moi c'était la seule façon d'acquérir une méthode carrée pour... arriver à intégrer quoi. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

Pour mener à bien son objectif, outre un comportement ascétique et son départ vers un lycée avec de plus fort taux de réussite (même si ce n'est pas la seule raison invoquée), Océane s'impose une discipline de lecture qui ne fait que peu de « hiérarchie » entre les différentes lectures et privilégie la lecture de livres in extenso plutôt que la sélection d'extraits – allant de fait plutôt à l'encontre des pratiques des autres enquêtés :

« Donc je privilégiais le fait de lire plein de livres et ça... c'était une obligation autant que de lire les livres d'histoire, pourtant les livres d'histoire c'était vraiment LE cours qu'il fallait apprendre pour la disserte, donc c'était un peu paradoxal, et c'était aussi obligatoire de lire tel livre obscur qui allait pas me servir finalement que de lire tel livre sur les guerres de religion. Et c'était aussi essentiel dans mon emploi du temps. Du coup y'avait pas trop de hiérarchie entre les matières. »

Océane

La lecture par extraits lui apparaissait en effet comme un signe de faiblesse – même si elle se souvient l'avoir tout de même pratiqué, puisque malgré les horaires de travail prévus dans son planning elle ne pouvait faire rentrer toutes les lectures nécessaires en intégralité :

« Et je me disais si tu lis pas en entier c'est que t'as pas assez de volonté, du coup y'avait des passages que je lisais plus..... Je les lisais pas tous en entier quand même, mais j'étais dans cet esprit-là... Y'avait des passages que je lisais moins intensément que d'autres mais je m'arrangeais pour que sur la fiche y'ait un peu le fait que j'avais

¹⁵⁴. Elle revient sur ces comportements avec une certaine gêne, me faisait part à plusieurs reprises de sa « honte » à ce sujet, se qualifiant rétrospectivement de « folle » et me disant avoir eu le sentiment d'avoir « perdu du temps » durant ses trois ans dans le domaine des sociabilités.

tout lu quoi. Mais... en général y'avait quand même pas mal de lectures cursives je pense. »

Océane

« En général j'essayais d'aller au plus rapide et au plus essentiel quand même. En fait c'est vrai y'a un peu une tension entre ce que je te disais le truc stakhanoviste, faut que t'aies tout lu et le fait que... ouais je lisais pas tout quoi. Ouais je sais...pfff... je lisais peut-être pas forcément... Ou alors je lisais que l'intro et la conclusion parce que je me disais que c'était là que y'avait le cœur du truc quoi. »

Océane

La « tension » que décrit Océane peut apparaître comme une tension entre deux idéaux : celui de l'acquisition d'une culture « complète », qui permettrait de montrer que l'on a lu et compris une œuvre, un raisonnement dans son intégralité, et celui, plus pragmatique, d'un travail efficace en vue de l'intégration de l'ENS. Une partie de cette tension semble venir du fait qu'Océane, même si elle était bonne élève au secondaire, n'a pas les codes du fonctionnement de la classe préparatoire mais que sa mise en avant par ses professeurs et le fait qu'ils l'encouragent à s'investir dans la préparation du concours la poussent à s'en constituer très rapidement. Son comportement ascétique tant que l'oscillation entre une lecture extensive ou sélective semble être une réponse à cette situation : on lui a dit qu'elle pouvait avoir ce concours, sans lui expliquer comment (elle en fait le reproche à son premier lycée) et a donc dû en quelque sorte improviser des façons de faire et de lire. Lors de sa khûbe, l'approche du concours est plus pragmatique et plus de conseils sont donnés par les enseignants – et il a sans doute été démystifié par son premier essai – mais ne traduit pas de changement profond dans sa manière de travailler : le but est d'extraire des lectures le maximum de connaissances possible pouvant être réutilisées plus tard :

« C'était plutôt, "faut que y'ait des choses sur ma fiche pour que je puisse les réutiliser", et que ce soit des citations, mais elles étaient totalement isolées de leur contexte... en fait quand j'apprenais, j'apprenais pas les titres, du coup j'avais pas du tout l'articulation, et c'était vraiment une lecture de détail mais pas du tout articulée à rien du tout. Plus qu'une lecture de dynamique globale quoi. »

Océane

L'adaptation de Coralie à son objectif d'intégration est plus progressif et apparaît moins dans une logique ascétique et se fait surtout avec l'apprentissage de la sélection parmi les prescriptions des enseignants, avec une remise en cause de certains discours ou attitudes de ceux-ci. Là où pour Océane l'intégration de l'ENS apparaissait au départ comme un but inaccessible, Coralie se fait petit à petit à l'idée qu'il lui est possible, en travaillant, de réussir. Tout ne se fait toutefois pas dans la facilité, puisque comme Océane elle se souvient avoir perdu du temps et de l'énergie à tenter de trouver les bonnes façons de procéder, fautes d'explicitations des méthodes attendues par les professeurs. Au début de sa classe préparatoire, Coralie se sent submergée par toutes les prescriptions dans lesquelles elle a du mal à faire le tri, tout en comprenant qu'il est impossible de tout lire : elle achète en grande quantité des ouvrages dont elle n'a finalement que peu l'usage.

« Et après la rentrée... C'est pareil, les listes de lecture m'impressionnaient beaucoup, mais... J'ai pas compris tout de suite que... c'est un peu contradictoire ce que je dis mais, j'ai pas compris tout de suite que c'était vraiment utile. Parce que... d'un côté c'était très long donc je me disais... pfff de toute façon c'est pas possible d'avoir lu tout ça, c'est pas humain, le tri est pas fait y'a des trucs très connus, des trucs pas connus, et d'un autre côté j'avais le réflexe de courir dans la librairie la plus proche

et d'en acheter un maximum parce que j'avais l'impression que si je les avais c'était déjà un pas vers la connaissance. »

Coralie, 23 ans, lycée A, M. : administrative enseignement supérieur, P. : juriste ; Étudiante (ENS)

C'est progressivement qu'elle élabore des principes de sélection parmi les différentes prescriptions, notamment dans les domaines où elle pense avoir des lacunes, comme en Histoire : après de grosses difficultés dans la discipline, elle commence par travailler différemment en se dirigeant d'abord vers des manuels généralistes plutôt que vers des ouvrages spécifiques conseillés par l'enseignant.

« Je lisais un peu n'importe quoi sans me rendre compte que ce que je lisais ça me servait pas du tout, et d'un coup je me suis rendue compte que j'avais aucune connaissance et que du coup j'étais incapable de faire des dissertations. Et là je me suis ruée sur des manuels, ce dont tu parlais tout à l'heure... voilà... pour essayer d'avoir les bases factuelles [les PUF verts], et... seulement après j'ai essayé d'enrober un peu ce squelette... de mettre un peu de chair autour de tout ça, mais c'est pas venu avant ma deuxième khâgne. »

Coralie

La khâgne, mais surtout la khûbe semblent avoir été pour Coralie des moments clés dans la construction de ses objectifs comme de ses méthodes de travail. C'est en effet également lors de sa deuxième khâgne également qu'elle change sa façon de lire en Français : plutôt que de lire des ouvrages théoriques elle se penche plutôt vers « des articles précis sur des œuvres précises ». Cette année est en effet le moment où elle prend conscience qu'elle « veut » ce concours (« Ça s'est fait.. D'abord oui y'a le concours, ensuite je peux l'avoir et peut être deuxième khâgne, oui je le veux. ») et où s'inverse l'équilibre entre les lectures pour le court terme :

« le court terme c'était pour le devoir du lendemain, où c'était la catastrophe, je savais rien... C'était essayer de se mettre dans la tête un petit vernis de surface qui me permettrait de sauver les meubles et là je pensais pas du tout plus loin que ma feuille blanche de lendemain. »

Coralie

et le long terme :

« je pense que le long terme en prépa, c'était... déjà c'était le concours, c'était pas mal de retenir plus que pour le concours blanc qui approchait, le devoir qui approchait, d'essayer de fixer ça, soit sur un support durable soit dans notre esprit si on y arrivait, pour s'en servir le jour J dans un an, dans deux ans dans trois ans ou dans quelques mois »

Coralie

Une fois que Coralie a réalisé pouvoir puis vouloir intégrer l'ENS, elle parvient à se détacher des lectures pour des échéances courtes – sans pour autant les abandonner totalement, puisqu'elles participent à la capitalisation des connaissances pour le concours et qu'elle ne saurait renoncer complètement au jeu scolaire – pour investir des lectures qu'elle pense plus utiles pour le concours :

« C'est juste la rentabilité elle a changé, parce que d'abord je cherchais à ce que ce soit rentable un peu à court terme pour préparer tel devoir sur lequel je savais rien, essayer de m'en sortir face au prof aussi, qu'il pense pas qu'on est nul aussi, qu'on a pas notre place... tout ça. Euh...Et puis... après... je pense au cours de la première

khâgne ou après que j'ai été ... que j'ai pas été admissible alors que j'aurais bien aimé l'être la première année, là pour le coup la rentabilité c'était vraiment le long terme, c'est ça qui a changé. C'était ... je m'en fiche complètement si j'ai zéro à ce truc-là, je finis de lire ce livre parce que c'est ça qui est plus important que le chapitre qu'on fait en cours en ce moment, pour le jour du concours. »

Coralie

Ce recul par rapport aux exigences scolaires immédiates va de pair pour Coralie avec une mise à distance des discours enseignants : elle m'explique que son expérience en CPGE l'a amenée à faire descendre de leur « piédestal » les professeurs, en réalisant qu'ils pouvaient avoir tort ou tenir des discours avec lesquels elle n'était pas forcément en accord.

« Et donc c'est venu en fait petit à petit au début de l'année quand je me suis aperçue que les gens étaient certes très intéressants mais qu'ils étaient ... normaux et qu'on cherchait pas mal quand même à nous faire peur ou à nous donner des bibliographies indicatives mais dont on attendait pas qu'elles soient lues en entier quoi. Donc je pense qu'en tout cas en début de première khâgne, je... le changement était fait. »

Coralie

Ainsi, elle s'abstrait également dans une certaine mesure de leurs jugements (et de leurs notations) pour favoriser son objectif personnel – qui est, bien entendu, ne l'oublions pas, également celui de l'institution et de ces professeurs : l'intégration de l'ENS. Ses choix de lectures se font donc en priorité en fonction du travail qu'elle estime avoir à faire pour cet objectif : elle considère qu'elle a été lors de sa deuxième khâgne « moins dans l'urgence ». C'est aussi dans cette optique qu'elle se permet de « sécher » davantage de cours en troisième année quand elle considère qu'ils n'étaient « pas trop importants ».

Contrairement à Océane pour qui le concours a représenté, au début du moins, une sorte d'idéal lointain, Coralie semble l'avoir approché d'une façon plus pragmatique, probablement parce qu'inscrite dans un établissement au fort taux de réussite, le concours est présenté comme une issue possible sinon probable à la classe préparatoire. Coralie ne vit par ailleurs pas le même décalage entre son milieu d'origine et ses aspirations de formation – bien qu'elle souligne sa crainte de paraître « idiote » ou naïve parce qu'arrivant d'une autre région. Ainsi, là où Océane est vue par ses enseignants comme une unique – ou presque – candidate potentielle à l'ENS, ce que la jeune femme a vécu comme, pour elle, une chance unique qui lui était offerte de vivre une ascension sociale efficace, Coralie est d'emblée intégrée dans un milieu où la réussite au concours est rendue plus banale par les discours enseignants, l'histoire de l'établissement, sa proximité à l'ENS, ses résultats... Toutes les deux développent ainsi des méthodes de lectures ayant des similitudes – lecture instrumentale avant tout, pratiques de lecture / écriture en pensant au concours et pas seulement aux objectifs à court terme – mais différant dans la façon dont elles sélectionnent et hiérarchisent les lectures : pour Océane il s'agit de « tout » lire, quand pour Coralie c'est une sélection liée à des points précis, favorisant le « long terme » du concours plutôt que les échéances pendant l'année.

Ce que montrent ces deux parcours, outre la façon dont sont sélectionnées et organisées les lectures en fonction des objectifs des étudiants, c'est que les critères présidant à ces choix ne sont pas donnés mais relèvent d'un processus. Tout comme distinguer les différentes priorités dans les discours des enseignants et les adapter à son « niveau » (en termes de connaissances et de compétences lectorales) est un apprentissage progressif, la détermination des objectifs – qu'il s'agisse d'un renoncement ou de l'affirmation de la volonté d'intégrer l'ENS – se construit petit à petit.

De même, la préparation d'autres concours – au sein de la BEL ou en dehors – donne parfois lieu à des lectures supplémentaires, souvent en nombre restreint. Ainsi, pour ceux qui préparent les concours des écoles de commerce, la lecture de la presse devient une habitude qui anticipe les questions des oraux de ces écoles :

« [>Question] : En prépa tu la lisais aussi ?

[>Réponse] : Oui, en prépa j'essayais mais là par contre je le faisais plus par intérêt pour le concours, parce que dans le fond j'avais pas vraiment le temps, j'aurais pu m'en passer. Mais bon pareil, j'avais plaisir à le faire mais je le faisais surtout en vue des écoles de commerce et avoir une vue sur l'actualité. Parce que bon c'est vrai qu'étudier Platon et Socrate, c'était vachement intéressant mais je pouvais pas trop en parler aux oraux des écoles de commerce. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Préparer un concours avec un programme différent de celui de l'ENS préparé dans sa khâgne (car, même si les deux concours sont réunis au sein de la BEL, leurs épreuves ne sont pas strictement identiques) implique de faire des choix de lecture stratégiques en fonction des objectifs poursuivis. Ainsi, Florie qui prépare en plus du concours de l'ENS Lyon (option Histoire) celui de l'école des Chartes, a dû faire le tri entre ses différents programmes, et décider finalement de privilégier le concours des Chartes auquel elle avait l'impression d'avoir plus de chances de réussite :

« Et... j'ai jamais été excellente donc genre... je suis en milieu de classe, et surtout je préparais un deuxième concours donc... Et... les œuvres [pour préparer l'épreuve d'Approche des Sciences Sociales] tu les lis surtout entre les écrits et les oraux, et moi en fait entre les écrits et les oraux j'ai surtout bossé mon deuxième concours, donc Chartes B, parce que j'avais l'impression que c'était celui que j'avais le plus réussi, et je me suis pas trompée, donc j'ai pas eu à le faire. Et du coup, après... quand j'ai su que j'étais admissible à Chartes B j'ai redoublé d'effort pour Chartes B... mais ceci dit ça me dirait bien d'en lire quelques-unes. »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Cependant les lectures en vue de la préparation des concours d'entrée à d'autres écoles (avec la BEL les épreuves propres à chaque école peuvent être écrites mais sont le plus souvent orales) sont souvent vues comme annexes et n'orientent que peu les choix des étudiants dans leurs lectures : la priorité est donnée au programme préparé par tous et à ce qui est travaillé en cours.

5 Cultiver ses intérêts

Enfin, à des préoccupations d'ordre scolaire vient s'ajouter dans le processus de sélection des lectures la question de l'intérêt intellectuel et des préférences personnelles. Aucun enquêté n'a déclaré n'avoir lu ou à lire que des textes desquels il se désintéressait : rappelons que, de toute façon, le choix de la classe préparatoire littéraire est choix guidé lui-même par l'intérêt pour les disciplines littéraires tout comme l'investissement dans le travail scolaire a pu se faire au secondaire selon des préférences disciplinaires¹⁵⁵. L'intérêt intellectuel joue donc un rôle non négligeable dans la mise au travail des étudiants – comme c'est le cas pour les lycéens. A. Barrère constate en effet que, même si les enseignants regrettent le manque d'intérêt intellectuel chez leurs

155. Voir chapitre 5, partie II

élèves, celui-ci n'a pas disparu et « entre de manière non négligeable comme signification du travail »¹⁵⁶ et impacte l'investissement dans celui-ci, son organisation et la priorisation des tâches scolaires. Or, la dimension de l'intérêt intellectuel – de la « vocation » pour F. Dubet – occupe une place importante dans la construction des projets de formation et du rapport aux études des étudiants en Lettres et ils sont même parfois amenés à regretter la dimension au final trop « scolaire » du travail universitaire : « Ils pensaient y trouver une vie intellectuelle, un milieu de discussion et de débat rompant avec le travail "scolaire" du lycée »¹⁵⁷. Pour les étudiants de CPGE littéraire, l'intérêt intellectuel est non seulement l'une des motivations à s'orienter dans une voie littéraire, mais également un outil au service de l'auto-contrainte et une ressource pour la construction d'un cheminement intellectuel individuel.

Tout d'abord, les étudiants sont bien entendu confrontés à des lectures qui ne les intéressent pas, ou à des sujets par lesquels ils sont peu intéressés et sur lesquels ils n'ont pas envie de lire. C'est pourquoi ils limitent parfois fortement les lectures dans certaines matières : le thème abordé en cours ou pour le concours ne les intéresse pas, et ils fournissent alors un travail minimal leur permettant d'avoir les bases – ce qui peut éventuellement se limiter à la lecture de leur cours. Florie par exemple se limite aux cours et au manuel pour son cours de Géographie :

« Bon j'avais acheté le Fouchet, tu sais *l'Obsession des frontières*, t'en as sûrement entendu parler... Je l'ai lu un peu. Et puis c'était de la géopolitique, genre aménagement de la France tu vois, le truc trop chiant. Et ses cours, mais j'ai pas beaucoup bossé parce que ça m'intéressait pas.... »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

La quantité de lectures fournies dans une matière peut ainsi varier d'une année à l'autre suivant l'intérêt porté à la discipline et les aspects qu'elle aborde – mais également suivant l'enseignant – comme le souligne A. Barrère « l'intérêt intellectuel pour une matière est en fait loin d'être stabilisé sur plusieurs années et même dans une seule année, le rapport au contenu, profondément dépendant de la mise en forme pédagogique, est affecté d'une véritable cyclothymie »¹⁵⁸.

« [**>Question**] : Et en histoire, tu m'as dit que tu faisais pas de fiches, tu as lu beaucoup en histoire ?

[**>Réponse**] : Cette année j'ai juste du lire deux trois livres. Sinon en hypo j'en lisais plus, parce qu'on avait plus d'heures déjà et on changeait de programme donc... En plus le programme m'intéressait, par exemple on avait fait l'Angleterre au XX^e siècle et ça ça m'intéressait donc j'ai dû lire trois quatre livres dessus. Pareil on avait fait la révolution, ça ça va y'a des tonnes de trucs. Mais ouais cette année j'ai un peu laissé tomber l'histoire, je trouvais pas le programme très intéressant, on a pas mal d'angles donc en les creusant plus mais du quoi voilà et j'aimais vraiment pas du tout mes profs. Ca me donnait pas envie de travailler. C'est pas mature (rires) »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collège

Toutefois, il est rare que les enquêtés ne fournissent strictement aucun travail de lecture parce qu'ils ne sont pas intéressés par un sujet : le désintérêt les conduit plutôt à se forcer à maîtriser des connaissances de bases plutôt qu'à abandonner totalement toute

156. Anne BARRÈRE, *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997, p. 151

157. François DUBET, "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse" in *Revue française de sociologie*, 1994, p. 511-532, p. 518

158. Anne BARRÈRE, *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997, p. 155

velléité de travail. Les étudiants de CPGE mobilisent là des dispositions de bons élèves antérieures à leur expérience de classe préparatoire : au secondaire déjà, ils avaient pu être confrontés à des lectures – notamment de littérature – qui ne leur avaient pas particulièrement plu mais qu'ils avaient tout de même menées à bien. Lauriane explique ainsi qu'elle tente toujours de trouver un intérêt dans ses lectures, ne serait-ce que d'« apprendre un truc », mais qu'en général « il faut le faire il faut le faire, je cherche pas à comprendre ». Agathe m'explique, elle, qu'elle a élaboré une technique d'auto-persuasion face aux lectures qu'elle considérait comme rébarbatives, en mettant elle aussi l'accent sur l'apprentissage d'un « truc nouveau » et sur la dimension nécessaire de la lecture en vue d'une tâche scolaire :

« [...] mais les livres que j'ai lu en histoire c'était long et douloureux. Y'avait des trucs sympas, forcément t'es obligée de finir par trouver du plaisir dans ce que tu lis, dans ce que tu fais sinon tu survis pas ! Donc je me configurais pour apprécier ce que je faisais et j'y arrivais à peu près. [...] Je mets en avant le devoir, c'est à dire qu'il faut que je fiche ce livre pour quelqu'un d'autre donc faut que je le fasse bien. Et ça va être un objet d'orgueil pour moi de réussir à faire ça correctement, si je veux le faire correctement faut que j'apprécie. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

L'intérêt intellectuel est ainsi mobilisé comme ressort dans l'auto-contrainte : trouver un intérêt à ce que l'on fait – même si Lauriane souligne également le conformisme aux consignes scolaires si cela est impossible – est au final une des compétences développées par ces étudiants afin de se mobiliser et de s'investir dans le travail. Si l'une des motivations pour lire des textes en rapport avec les cours est l'évaluation, cela semble ne pas suffire aux enquêtés qui cherchent à donner un sens supplémentaire au travail qu'ils accomplissent – d'autant que, ne l'oublions pas, la chute des notes et la difficulté qu'ils éprouvent à maintenir leur statut de bons élèves remet en cause leur investissement en fonction des notes obtenues, qui reste souvent basses, ce qui est accepté comme une sorte de fatalité.

Au-delà, le fait de mobiliser ses goûts dans les choix de lectures scolaires sont une façon de se rapprocher de leur pratique de lecture antérieure, où leurs choix primaient sur les prescriptions scolaires, plus rares. L'importance accordée à ce qui leur « plaît » parmi toutes les incitations lectorales semble être une façon de se réapproprier une pratique que l'expérience de la classe préparatoire vient perturber : eux qui n'avaient connu principalement qu'une lecture de loisir, celle-ci devient un travail. Pour concilier l'injonction scolaire – qui ne leur est pas forcément désagréable – et l'idéal personnel de la lecture qu'ils s'étaient construit auparavant, se baser sur ses préférences personnelles leur permet en quelque sorte de garder un certain contrôle sur la pratique, tout en restant scolairement efficaces. Tout se passe donc comme si les enquêtés cherchaient à réinvestir d'une façon personnelle le cadre imposé par la CPGE : ils ont alors l'impression de maîtriser ce qu'ils choisissent de lire et dans quelle quantité. Des enquêtés ont ainsi pu être « passionnés » ou « adorer » certains des thèmes abordés en cours et orienter leurs lectures en conséquence : ces lectures, si elles participent à la construction de savoirs scolairement utiles, sont décrites comme étant avant tout des choix personnels allant au-delà du seul enjeu scolaire. C'est ce que l'on peut voir dans les deux extraits d'entretiens suivants, qui concernent l'Histoire :

« En histoire quand on a commencé sur l'Antiquité ouais j'ai été voir parce que ça m'intéressait, le Moyen Âge pas du tout. Après y'a eu la période Moderne où je me suis découvert une passion pour la colonisation Espagnole, ça a été mon sujet de khôlle en fait, j'ai vu le sujet de khôlle et j'ai fait "mais c'est nul" (rires) et en fait ça

m'a beaucoup plu, j'ai été lire quelques *Que sais-je*, [mais] je me voyais pas me taper des thèses. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

« [Question] : Et en histoire très précisément comment tu faisais pour choisir ?

[Réponse] : Ben, c'est difficile parce que j'ai adoré le programme du coup j'étais vraiment passionnée du coup j'ai pas trop fait de choix. J'ai lu beaucoup plus de choses que ce qu'il fallait lire je pense. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

Se baser sur ses préférences personnelles pour choisir ses lectures participe donc d'un processus de réappropriation des lectures qui peut faire penser à celui qui était déjà mis en œuvre pour la lecture de littérature au secondaire par les enquêtés. Ce critère de choix participe au maintien d'une certaine attitude par rapport à la lecture dans un contexte où elle est fortement contrainte : il s'agit de ne pas trop s'éloigner de l'idéale d'une lecture choisie et « gratuite » comme pouvait elle pouvait l'être avant leur entrée en CPGE. Faire ses propres choix de lecture – même s'ils sont restreints – c'est lutter contre le « gavage » ou le « formatage », pour reprendre les mots d'enquêtés sur les modalités de lecture en prépa, et passer d'une perception plutôt passive (où les prescriptions extérieures dominent) et collective à une approche plus active et personnelle de la lecture.

Enfin, non sans lien avec l'idée que les connaissances doivent être restituées – outre en cohérence avec le sujet – de façon personnelle à chacun, dans les discours paraît également celle de l'intérêt porté aux lectures faites et aux connaissances assimilées. Si la lecture pour le travail est parfois un exercice pénible ou laborieux (certains thèmes, styles, auteurs rebutant les enquêtés), cette vision est loin d'être prépondérante. Au-delà, s'intéresser à une lecture – prescrite ou nécessaire pour un exercice donné – et y trouver un attrait apparaît être pour les enquêtés une ressource, sinon une condition, pour fournir un travail de réflexion personnelle. Cette idée – que c'est dans l'intérêt individuel que se trouve la base d'un travail pertinent – est bien visible dans cet extrait de l'entretien avec Charlotte :

« Kavvadias [un auteur grec contemporain qu'elle a découvert via son professeur de Grec ancien] j'ai réussi à le réinvestir vraiment bien. Mais c'est parce que c'est une œuvre qui m'a marquée personnellement du coup c'est plus facile, les œuvres qui m'ont pas marquées j'ai jamais réussi à les réinvestir en disserte.[...] Je trouve que ça peut être intéressant et tout à fait à propos, y'a pas de problème, mais le fait de se donner des exemples personnels ça te permet de toi rendre la chose plus intéressante. Parce que la disserte de lettres c'est pire que la disserte de philo, c'est même encore moins naturel sur le plan de la réflexion (rires). Du coup avec des exemples personnels y'a vraiment moyen d'en profiter... ouais de profiter, de trouver de l'intérêt à la réflexion, de voir comment ça fonctionne et de faire en sorte que le sujet devienne le tien, tu vois ? »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

S'approprier les exercices scolaires et y trouver un intérêt personnel n'est pas sans rappeler la capacité de ces étudiants à s'approprier les injonctions de lecture scolaire du secondaire¹⁵⁹. Le domaine scolaire n'est pas radicalement distinct du reste de leurs appartenances : il fait pleinement partie de leur vie et de leur définition d'eux-mêmes. Ainsi, être « passionné », avoir un intérêt particulier pour tel ou tel sujet sert d'appui pour fournir un travail scolaire de qualité, comme, à l'inverse, l'aisance générale dans le champ scolaire leur permet de ne pas vivre la contrainte comme une rupture radicale.

159. Voir partie II

« je me dis qu'en dissertation c'est toujours plus intéressant, même pour soi, d'écrire sur quelque chose qui nous a particulièrement marqué plutôt que d'être un peu dans le flou et dire bon ça c'est ce qu'on attend de nous, je vais le mettre... »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

« En fait j'ai eu beaucoup de mal avec la dissertation littéraire, et puis d'un coup c'est venu et... voilà, prendre un exemple de ce que j'aimais et le développer, le développer bien... »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

Les enquêtes traduisent ainsi bien la façon dont l'intérêt intellectuel n'est plus défini comme gratuit mais est relié à « l'affirmation de la personnalité, et à son épanouissement »¹⁶⁰, ce qui apparaît ici comme étant mêlé à des préoccupations scolaires. En réintégrant la question de l'intérêt dans la définition de leurs choix de lectures, les enquêtes font apparaître les normes du travail scolaire, qui exigent d'intégrer dans sa réalisation une dimension personnelle – sans pour autant sortir du cadre donné (puisque'il s'agit de s'investir dans la lecture d'ouvrages liés au scolaire plus que de réinvestir des lectures lues en dehors du scolaire, qui risqueraient elles ne pas correspondre aux attentes).

En nous penchant sur la planification et l'organisation du travail des étudiants des classes préparatoires littéraires et sur la façon dont elles sont mises en œuvre de façon pratique, il nous a été possible de mettre au jour les dispositions à acquérir – mais plus souvent à consolider – afin de répondre aux exigences scolaires. L'organisation du travail de lecture se base donc sur l'évaluation par les étudiants de la quantité de travail à accomplir et de la quantité de temps à la fois nécessaire et disponible pour ce faire. La réponse apportée à ces contraintes institutionnelles se fait dans l'application d'une logique ascétique se manifestant dans l'intégration par les étudiants de la nécessité de l'auto-contrainte dans le travail. Anticiper les lectures, planifier et découper son temps selon le travail à accomplir demande le recours à des outils ou des stratégies (de l'agenda à la venue en bibliothèque) qui permettent de se mettre soi-même au travail. Mais la quantité des lectures requises ne demande pas seulement leur organisation dans le temps : elle appelle aussi une sélection qui passe par un décodage des prescriptions enseignantes puis pas la détermination d'objectifs à différentes échelles. Ainsi, les professeurs apportent aux étudiants des prescriptions diverses, mais il appartient aux étudiants de se contraindre dans leur réalisation et de trouver la façon dont ils vont y faire face – au niveau des lectures, la classe préparatoire demande ainsi de constantes opérations de décodage et recodage qui nécessite la mise en place d'un cadre de travail individuel – mais que tous ou presque expérimentent.

160. Anne BARRÈRE, *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997, p. 152

9

PLACE DE LA LECTURE LOISIR ET BROUILLAGE DES FRONTIÈRES

Résumé : *Les deux précédents chapitres étaient centrés sur les pratiques de lecture travail ; dans ce neuvième chapitre, on aborde la lecture loisir. On y montre comment l'entrée en classe préparatoire va de pair avec un certain renoncement aux pratiques de loisirs, qui se manifeste également dans la lecture : si auparavant les enquêtés plébiscitaient cette activité pour se détendre ou se divertir, le fait qu'une grande partie de leur travail scolaire se base sur les rend moins enthousiastes pour occuper le temps laissé disponible en lisant. Il s'agit donc ici d'interroger comment les catégorisations « loisir » et « travail » sont amenées à être reconstruites à ce moment-là de leur carrière de lecteur. La pratique reste scolairement rentable, mais c'est justement parce que toute lecture peut – et doit – faire l'objet d'un usage scolaire, que la frontière se brouille et que les enquêtés sont amenés à considérer leurs lectures personnelles sous l'angle de la rentabilité scolaire. Toute lecture est ainsi évaluée à l'aune de ce critère, ce qui tend à faire de celles qui détournent trop des tâches scolaires des menaces pour l'équilibre temporel ascétique mise en place par les étudiants. Toutefois, et c'est là aussi une prescription institutionnelle, lire « pour soi » est également perçu comme une nécessité : il s'agit de rechercher l'équilibre plus que le total renoncement – d'autant que toute référence personnelle est susceptible d'apporter une certaine distinction si elle est convenablement mobilisée. On voit enfin ici que le brouillage de la frontière ne se fait pas seulement dans les choix de lectures mais également dans les façons de lire : la lecture analytique devient en quelque sorte un réflexe de lecture, que les enquêtés sont d'autant moins prompts à réprimer qu'il répond lui aussi à cette exigence de rentabilité.*

Nous nous sommes essentiellement penchés jusqu'ici sur la lecture comme pratique de travail des étudiants en CPGE littéraires. Ce chapitre abordera lui la lecture comme pratique de loisir, même si, comme on va le voir, il est impossible de séparer hermétiquement les deux aspects de la pratique. De fait, le travail scolaire et son rythme n'impose pas ses cadres à sa seule réalisation : c'est en fonction de lui que s'organise le temps qu'il laisse libre. Les approches sociologiques du loisir partent toutes – même celle de J. Dumazedier¹ lui plaide pour une prise en compte du loisir en tant que tel et non à partir du travail – de la question du travail et du temps de travail. G. Pronovost rappelle que le loisir a été « l'objet d'une différenciation progressive depuis la révolu-

1. Joffre DUMAZEDIER, *Sociologie empirique du loisir*, Seuil, Paris, 1974

tion industrielle »² : la société pré-industrielle, si elle n'était pas dépourvue de temps d'oisiveté ou d'inoccupation³, ne laissait pas de temps de loisir. Ainsi,

« le "temps libre" est progressivement devenu un temps résiduel, à la marge du temps de travail, résultant d'une simple opération de soustraction. Une telle catégorie de temps a été indistinctement associée au début de l'industrialisation au repos, à la récupération physique, au divertissement et à l'éducation. »⁴

Le lien entre travail et loisir est donc avant tout une question de distribution temporelle – d'où les études « emploi du temps » ou « budget-temps » qui permettent d'envisager les répartitions de ces temps mais aussi l'occupation du temps de loisir, et qui permettent de constater que la façon dont on organise le temps libre dépend de sa position dans l'espace social⁵. Mais le loisir n'est pas seulement « ce qui reste » lorsqu'on a soustrait le travail : pour J. Dumazedier, cette définition ne suffit pas bien qu'elle ait « l'avantage de situer le loisir par rapport à la principale source de création et de limitation du temps de loisir »⁶. Il y a en effet hors du travail un certain nombre de temps contraints – physiologiques mais aussi familiaux par exemple, qui ne relèvent donc pas du loisir. Celui-ci n'est pas non plus le « temps libre » même s'ils sont parfois confondus⁷ : ce dernier inclut pour J. Dumazedier les « obligations socio-spirituelles et socio-politiques ». Au final, le loisir serait à considérer comme le « contenu du temps orienté vers la réalisation de la personne comme fin dernière [...] octroyé à l'individu par la société lorsque ce dernier s'est acquitté, selon les normes sociales du moment, de ses obligations professionnelles familiales, socio-spirituelles et socio-politiques ». Cette définition laisse à penser que le loisir n'est donc pas seulement – même s'il l'est essentiellement – à définir en fonction de la nature des temps (non-contraints) mais aussi en fonction de sa finalité. W. Grossin va dans ce sens lorsqu'il écrit « Si le temps de travail constitue toujours la toile de fond, un temps contraste, les expressions retenues laissent entendre que le temps du loisir est par excellence celui du plaisir d'exister »⁸. Le loisir serait donc un temps dissocié du temps de travail mais également dédié à l'expression et la construction de la personnalité individuelle, notamment par son caractère libre et désintéressé⁹. Or loisir et travail ne sont pas toujours nettement dissociables et dissociés, d'autant que ce dernier a connu au XX^e siècle de nouvelles formes d'organisation qui implique la « multiplication des régimes temporels de travail »¹⁰, accentuée avec l'usage des TIC qui donnent la possibilité de travailler en dehors des temps et des lieux de travail. Le travail peut déborder sur le loisir, mais celui-ci peut également être intégré par le travail – et nous avons entrevu comment la lecture pouvait être le jeu de définitions et redéfinitions quant à sa dimension « libre » et « personnelle » par les étudiants des CPGE littéraires¹¹ dans le cadre de leur scolarité.

De fait, la frontière entre lecture de loisir et lecture de travail n'est ni clairement définie ni imperméable ; au demeurant, les enquêtés élaborent dans leurs discours des

2. Gilles PRONOVOST, "Sociologie du loisir, sociologie du temps" in *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2014, p. 2

3. Joffre DUMAZEDIER, *Sociologie empirique du loisir*, Seuil, Paris, 1974

4. Gilles PRONOVOST, "Sociologie du loisir, sociologie du temps" in *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2014, p. 4

5. Philippe COULANGEON et al., "Les loisirs des actifs : un reflet de la stratification sociale" in *Économie et statistique*, 2002, 352, p. 39-55

6. Joffre DUMAZEDIER, *Sociologie empirique du loisir*, Seuil, Paris, 1974

7. Gilles PRONOVOST, "Sociologie du loisir, sociologie du temps" in *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2014

8. William GROSSIN, *Des résignés aux gagnants : 40 cahiers de doléances sur le temps*, Publications Université Seuil, Paris, Nancy, 1981, p. 23

9. Joffre DUMAZEDIER, *Sociologie empirique du loisir*, Seuil, Paris, 1974

10. Leslie BELTON, "De la permanence du concept de frontière. Les liens entre travail et vie privée à La Défense" in *Espaces et sociétés*, 2009, p. 99-113, p. 102

11. Voir chapitre 4, partie II et chapitre 8, partie III

catégorisations qui distinguent certaines lectures de leurs lectures de travail. Le terme « lecture loisir » ou « de loisir » n'est pourtant pas utilisé par les enquêtés : il est une construction utile à l'analyse des pratiques. Lorsqu'il s'agit de parler des lectures qui ne sont pas celles directement liées à leur formation, ils font surtout appel à des périphrases qui soulignent leur dimension individuelle (« pour moi », « rien que pour moi », « lectures persos » ou « personnelles »). Elles sont également distinguées par une rhétorique « spatiale » : les lectures loisir sont faites « à côté » ou « en parallèle » de la prépa, ne relevant pas des mêmes règles. L'expression de « lecture plaisir » est aussi mobilisée, s'opposant alors à la lecture travail en ce qu'elle est imposée (temps déterminés, prescriptions), même s'il peut être également question de « plaisir » pour des lectures de travail. De fait, le « plaisir » ne définit pas une catégorie de lecture même si elle peut y être liée, F. de Singly rappelant que plaisir de lire et libre choix de lecture sont souvent mis en rapport dans les enquêtes¹². J'éviterai donc l'usage de ce terme, qui a pu être utilisé dans d'autres études sur les lectures des jeunes et des étudiants¹³, en favorisant ceux de lecture loisir ou de loisir, qui ne découlent pas des textes lus mais plutôt de la « variation des habitudes lectorales mises en œuvre selon les contextes »¹⁴. Or, ce qui nous intéressera ici, plus que de parvenir à catégoriser nettement ce qui relève du travail et ce qui relève du loisir dans les lectures, c'est de voir qu'une telle catégorisation est justement rendue difficile sinon impossible par l'absence d'une « nette distinction entre "travail professionnel" et "loisir" »¹⁵ chez les étudiants des CPGE, et a fortiori, vu la nature de leur travail, ceux de CPGE littéraire. Après avoir ainsi constaté que la diminution du temps de loisir disponible amène les étudiants à redéfinir ce qu'ils peuvent considérer comme de la lecture loisir, nous nous attarderons davantage sur la question de la frontière entre travail et loisir telle qu'elle s'exprime – ou ne s'exprime pas – dans les choix de lecture et le critère de rentabilité de celles-ci, mais aussi, pour conclure, dans les façons de lire elles-mêmes.

I RÉDUCTION ET REDÉFINITION DE LA LECTURE LOISIR

L'entrée en classe préparatoire est source de redéfinition de sa place d'élève et de lecteur, on l'a vu¹⁶, mais également de redéfinition de ce qui est entendu par « lecture ». Jusqu'alors pratique essentiellement perçue comme relevant du loisir, la nature des tâches demandées en CPGE et le temps consacré au travail de lecture en dehors des cours amène les enquêtés à reconsidérer leur pratique de la lecture loisir mais également la façon dont ils la définissent.

Les enquêtés et leurs catégorisations de lectures

Dans leurs discours, les enquêtés font apparaître des catégorisations relativement similaires distinguant leurs lectures en lien avec les cours et les lectures sans lien, ou avec moins de lien, avec ceux-ci. S'il faut, à mon sens, renoncer à placer un curseur entre ce qui relève de la lecture loisir et de la lecture travail pour ce public, il est intéressant de s'attarder sur les dénominations employées pour les désigner. L'exercice est délicat, puisque ces catégories sont parfois suggérées par l'enquêtrice : j'ai tenté différentes locutions pour faire que mes enquêtés abordent

12. François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993

13. Lyette LACÔTE-GABRYSIK, "La lecture des étudiants entre plaisir et contraintes" in *Communication. Information médias théories pratiques*, 2015, 33

14. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 230

15. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 27

16. Voir chapitre 6, partie III

leurs lectures de loisir s'ils ne le faisaient pas spontanément, créant par la même une catégorisation. En ce qui concerne ce que j'appelle la lecture « travail », ce terme est employé par certains enquêtés mais la plupart des locutions font référence directement au scolaire :

« Les livres [...] que l'école veut »

« Livres pour l'école »

« Œuvres pour les cours »

« Lire pour l'étude »

« Lectures de cours »

« Lecture que je pouvais avoir dans le contexte de la prépa »

« Livres pour la prépa »

D'autres en appellent à l'idée de la contrainte : « des lectures soit qu'on suggère soit qu'on t'impose. », « des livres qu'on nous a fortement conseillés ou de la bibliographie. »

Pour les lectures de loisir, c'est l'idée du « plaisir » qui est récurrent : « Lecture plaisir », « lire pour le plaisir », « lire par plaisir », etc. sont des expressions qui reviennent souvent (alors que j'ai essayé de les éviter moi-même au maximum). La dimension personnelle et non contrainte est également présente : lectures « pour soi », « pour toi », « pour moi », « personnelles » ou « persos », « livres que je veux lire ». Pour parler de ces lectures de loisir, les enquêtés utilisent régulièrement des images associant la classe préparatoire à quelque chose de fermé, à un « dedans », faisant de tout ce qui n'y est pas directement lié une « sortie » ou à une « ouverture » qu'on pratiquerait. Ainsi ces deux extraits qui mettent en parallèle les lectures personnelles et un apport d'air extérieur, une « respiration » :

« Et ça ça tient au fait surtout en prépa que tu lis des choses, tu es entraîné à les interpréter, mais y'a pas d'air qui filtre. Enfin moi je l'ai senti comme ça après. Y'a peu d'air qui filtre, y'en a un peu, mais quand tu es en prépa l'air qui filtre tu t'en sers comme ventilateur, tu t'en sers pas pour aérer les œuvres. Tu t'en sers parce que la pression est tellement grande, puis t'es humain... tu t'en sers pour décompresser. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

« Je pars un peu dans tous les sens... Ça m'aidait aussi à supporter la prépa aussi. Je sais pas comment font ceux qui font que la prépa tout le temps mais moi j'aurais étouffé et c'est pour ça que j'allais voir ailleurs peut-être un peu loin avec le Japon (rires)... »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

Il y a donc bien un discours « indigène » qui catégorise les lectures – pour autant, il ne permet pas d'établir nettement ce qui relève du travail ou du loisir. Certaines expressions ou hésitations font d'ailleurs apparaître ce flou : Lise par exemple de « choses utilitaires entre guillemets » pour toutes les lectures pouvant avoir un lien avec le travail et de lecture « plaisir entre guillemets » qui sont des lectures moins en rapport avec les cours... mais qui pourront peut-être être utilisées, ou qui sont inspirées par la classe préparatoire. Mais au-delà des expressions, les enquêtés tiennent eux-mêmes des discours sur la porosité des deux domaines – le mot est d'ailleurs employé par Jean :

« J'avais toujours ben la lecture de travail, les lectures de plaisir, enfin, bon, la frontière étant d'ailleurs de plus en plus poreuse entre les deux, parce que y

a de plus en plus de bouquins que je découvre au départ pour moi, et que je peux avoir envie d'étudier après, ou l'inverse... des machins comme ça. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraité, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

Travail et loisir se mêlent ou se rejoignent : ces images sont fréquemment mobilisées pour évoquer la façon dont lecture travail et lecture loisir ne sont finalement presque plus distinguées dans le contexte de la classe préparatoire – une vision des choses parfois déjà installée auparavant comme on le voit pour Rémi :

« c'est vrai que moi la lecture, j'ai jamais eu ce problème parce que c'est un plaisir et en même temps comme je suis en L c'est du travail donc (rires) donc finalement ça m'a jamais paru comme une corvée... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Les lectures se « rejoignent » parfois même physiquement : Lauriane par exemple a plusieurs bibliothèques dans sa chambre, l'une regroupant plutôt ses lectures loisir et d'autres supportant les ouvrages en lien avec les cours. Pourtant, il n'est pas exclu que certains livres passent d'une bibliothèque à une autre :

« ouais ils sont plus vers là les livres de prépa, mais ça dépend, parce que si je tombe sur un livre qu'on a à lire en prépa et que j'aime bien, il peut bouger d'endroit et je le range avec d'autres. »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

1 Place et statut de la lecture comme loisir

La lecture : un travail avant tout

Les multiples termes pour désigner les lectures qui ne relèvent pas directement du travail scolaire font état d'une réflexion sur la « place » accordée à la lecture de loisir durant les années de classe préparatoire littéraire : pour la majorité des enquêtés, l'hypokhâgne et la khâgne sont un moment de réduction des pratiques de lecture de loisir, ou, tout du moins, de la pratique de lecture loisir telle qu'ils l'envisageaient jusqu'alors. La cause la plus souvent invoquée pour cette réduction est le manque de temps mais si les (hypo)khâgneux lisent peu à côté des prescriptions scolaires, c'est aussi parce qu'ils lisent beaucoup pour le travail et qu'ils préfèrent occuper leur temps de loisir avec d'autres activités. Regarder un film, une série, vient se substituer à la pratique de la lecture lorsqu'est recherché un divertissement ou une détente, comme l'explique Axelle¹⁷ : « C'est ça qui a remplacé l'évasion qu'apportait la lecture avant. ». Les enquêtés expliquent ce recul de leur pratique de lecture de divertissement par le fait qu'ils passent déjà de nombreuses heures à se concentrer sur des lectures pour leur travail :

« J'ai essayé de lire à côté un peu mais j'avoue que j'ai du mal à rester dans la lecture tout le temps, je suis très sérieuse et très films donc c'est pas très prépa en plus comme attitude. »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

17. Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

« [...] je trouve qu'on se montre un peu plus réticents à lire. Surement parce que je sais pas... ça demande quand même de la concentration de lire et parfois (rires) on a juste envie de penser à autre chose... »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

C'est avant tout la lecture de livres – et même de romans – dont il est question ici : Élodie¹⁸ m'explique ainsi que « quand vraiment t'as lu et travaillé toute la journée ça a un côté un peu lourd après » et qu'elle n'a donc « pas trop le réflexe d'aller prendre un livre, un VRAI livre quoi ». Le « vrai livre » est un roman – et, comme on le verra au chapitre suivant, pas n'importe quel roman : malgré le recours à des formes et des types de textes très variés pour leurs lectures de travail, les enquêtés assimilent toujours la lecture loisir à celle qu'ils avaient auparavant construit. On voit donc par là comment sont construites les catégorisations lectorales (des actes de lectures aux supports) en fonction du contexte d'effectuation de la lecture¹⁹ mais également comment les représentations qui y sont liées peuvent en quelque sorte s'accumuler et non s'annuler. Les enquêtés sont amenés à redéfinir la lecture en la considérant avant tout comme un outil de travail, mais n'abandonnent pas pour autant leur image de la lecture loisir essentiellement liée à la lecture de littérature – dont même la sociologie de la lecture a d'ailleurs eu mal à se défaire²⁰. Ainsi, « le comportement du lecteur ne donne pas aisément prise à une décomposition en gestes ou en unités de signification »²¹, et se jouent dans les façons dont les enquêtés catégorisent leurs lectures la construction des significations de ce qui peut, auprès de ces lecteurs, être défini comme relevant du travail ou du loisir et même du « vrai » et du « bon » loisir, celui qui comme on l'a vu plus tôt, n'est pas totalement déconnecté de préoccupations d'accumulation d'un bagage culturel.

Mais donc, bien que la définition dominante de cette lecture loisir reste associée massivement au roman, la place pratique et symbolique occupée par la lecture de travail dans les pratiques de lecture à ce moment-là de leur vie, les enquêtés investissent d'autres pratiques de lecture loisir. Ce n'est pas tant que ces pratiques apparaissent au moment de la CPGE, mais plus qu'elles sont perçues comme un compromis acceptable lorsque l'on souhaite lire pour se divertir et garder ainsi une habitude antérieurement constituée dans un contexte où elle relève davantage du travail. Par exemple, la lecture de la presse ou de la bande dessinée est une alternative pour ceux qui souhaitent lire sans commencer une lecture qui leur demanderait plus de temps et plus de concentration. Élodie lit ainsi parfois une BD ou « un journal », et Nahui s'oriente vers la presse :

« Je lis pas du tout pour me détendre. Depuis le début de la prépa vraiment j'arrive pas quoi. (rires) Je sais pas... J'ai un ami qui [...] m'a dit, ouais, tu vas voir, après la prépa, tu vas pas lire pendant un an, six mois. Et après tu vas reprendre et tu vas trouver ça super cool! Je lis des magazines, je lis la presse... On est abonnés à *Courrier International* qu'est un super... une super revue, mais sinon vraiment je lis pas de livre juste pour me faire plaisir »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'événementiel, P. : musicien

18. Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

19. Jean-Louis FABIANI, *Après la culture légitime : objets, publics, autorités*, L'Harmattan, 2007

20. Claude HORELLOU-LAFARGE, *Regard sur la lecture en France : Bilan des recherches sociologiques*, L'Harmattan, Paris, 1996, Martine POULAIN et Joëlle BAHLOUL, *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Editions du Cercle de la librairie, Paris, 1988

21. Jean-Louis FABIANI, *Après la culture légitime : objets, publics, autorités*, L'Harmattan, 2007, p. 166

Encore une question de temps

Pendant leur passage en classe préparatoire, les enquêtés peuvent donc se détourner d'une pratique de lecture de loisir – essentiellement de romans – qu'ils avaient auparavant²², la lecture étant labellisée comme travail et occupant une grande partie du temps dédié à celui-ci. Autre raison que les enquêtés donnent à la réduction de leurs lectures de loisir – et bien souvent, c'est une réflexion qui ne naît pas lors de l'entretien mais qui s'est déjà élaborée avant – est le manque de temps. La question de la gestion du temps, on l'a vu, est au principe du choix et de l'organisation des lectures pour le travail : afin de mener à bien les diverses tâches scolaires dans toutes les disciplines, les étudiants doivent faire un tri et hiérarchiser leurs lectures de travail. Or, le temps dédié au scolaire prend le pas sur les autres temps : les enquêtés disent avoir moins de temps pour d'autres activités que le travail scolaire.

On a déjà constaté la reconstruction des réseaux de sociabilités autour du monde scolaire (éloignement des amis « hors prépa », amitiés formées en prépa et liées au travail²³) et l'impression des enquêtés de mettre entre parenthèses leur vie et d'être en retrait par rapport aux préoccupations juvéniles habituelles²⁴. Et de fait, pour B. Lahire, le temps accordé au travail chez les étudiants des classes préparatoires les éloigne des jeunes de leur âge : ils « sont donc, généralement, plus proches des étudiants de faculté plus âgés qu'eux (plus de 22 ans) que de ceux qui, comme eux sont fraîchement sortis du baccalauréat »²⁵. La nécessité de se focaliser sur le travail scolaire – avec toutes les stratégies que cela demande²⁶ – conduit les enquêtés à laisser de côté une partie des loisirs qui occupaient leur temps libre auparavant. Ainsi, C. Daverne et Y. Dutercq constatent que pour les étudiants de CPGE « la culture "libre" (vidéo, Internet, tchat...) connaît une baisse pour 70% des jeunes enquêtés, dès la première année de classe préparatoire », le renoncement aux activités diverses s'accroissant en deuxième année. Les étudiants des CPGE sont d'ailleurs parmi ceux qui se déclarent les moins satisfaits de leur rythme de vie de leurs possibilités de détente²⁷. Or, ce renoncement aux loisirs est avant tout un renoncement contraint par l'extension du temps de travail : les étudiants des CPGE Littéraires cumulent ainsi 57,6h de travail par semaine, dont 25,7h de travail personnel en semaine et week-end²⁸. La mobilisation des étudiants hors des temps de cours, dont j'ai parlé au chapitre précédent, montre leur focalisation sur des objectifs scolaires qui se traduit concrètement par une utilisation du temps laissé « libre » (c'est-à-dire, en dehors des cours et des contraintes physiologiques, dormir, manger, etc.) pour le travail plutôt que pour le loisir. B. Lahire montre ainsi qu'« on est d'autant plus prêt à faire des sacrifices au nom du culte scolaire que la formation est 1) scolairement prestigieuse et/ou 2) pédagogiquement encadrée et/ou 3) économiquement rentable »²⁹. Les temps de loisir sont donc prioritairement des temps laissés libres par le travail : c'est de celui-ci que dépend toute autre activité. On peut donc dire avec J. Masy que « cette efficacité (temporelle) s'impose dans le discours comme une compétence *sine qua non* de la réussite en CPGE. Au point que parfois, tout semble être articulé et devoir s'articuler au travail scolaire »³⁰. Se contraindre à laisser de côté temporairement les loisirs pour se consacrer au travail répond à la même logique ascé-

22. Voir partie II

23. Voir chapitre 6, partie III et chapitre 8, partie III

24. Voir chapitre 6, partie III

25. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 27

26. chapitre 8, partie III

27. Ronan VOURC'H, "Des vies diversement studieuses", in *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (Gruel, Louis and Galland, Olivier and Houzel, Guillaume dir.) Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009, p. 275–290

28. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 22

29. idem, p. 26

30. James MASY, *De la construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles*, thèse de doct., Université de Nantes, 2014, p. 271

tique abordée au chapitre précédent : il s'agit de mettre temporairement (« au nom du renoncement au présent pour l'avenir, la mise entre parenthèses s'apparentant alors à une sorte d'assurance sur la vie »³¹) à distance ce qui pouvait les définir hors école auparavant.

Le temps libre se définit pour les étudiants des classes préparatoires comme ce qu'il reste du temps quand on a fait tout le travail, sans quoi c'est un temps « volé ». L'apprentissage de la gestion du temps des étudiants des CPGE littéraires porte avant tout, comme pour ceux des autres filières, sur les moyens de « libérer » le maximum de temps pour le travail par rapport aux années précédentes, comme minuter la vie quotidienne (les douches, les réunions familiales...), limiter les déplacements ou les rendre productifs »³², et toute se passe donc comme si le temps hors travail n'était pas une évidence mais devait non seulement se trouver mais également se gagner. On retrouve là dans une certaine mesure une logique marchande : comme le rappelle W. Grossin, c'est le travail (professionnel et rémunéré) qui finance et permet l'accession au loisir. Les étudiants, en travaillant efficacement et en menant dans des temps limités et cadrés leurs tâches scolaires ne gagnent pas de l'argent pour leurs loisirs, mais du temps pour ceux-ci. Or, la lecture est particulièrement concernée par cette balance entre travail et loisir, en raison surtout de son caractère polymorphe (puisqu'elle peut être support de travail comme de divertissement). La lecture pour le travail devient prioritaire, la lecture loisir est reléguée au second plan puisqu'elle est – à des degrés divers et c'est là toute la complexité d'une stricte catégorisation – moins rentable scolairement parlant.

C'est ainsi qu'ils m'expliquent également n'avoir que peu de temps pour la lecture autre que la lecture liée au travail demandé par leur formation. Ils constatent ainsi – souvent avec regret – qu'ils lisent moins qu'auparavant :

« [...] j'en ai tellement pas, de lectures pour le plaisir [...] J'ai plus le temps ! Ça fait mal au cœur mais j'ai plus le temps ! »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

« [...] le but du jeu en prépa c'est aussi de faire des lectures autour des œuvres qui sont imposées, j'essaie de m'y tenir et c'est vrai que malheureusement... et assez paradoxalement quand je suis entrée en prépa je me suis aperçue que j'avais vraiment moins le temps de lire pour moi. C'est un peu dommage. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

« [...] franchement j'ai pas vraiment le temps de lire des trucs que j'aurais envie de lire, des romans ou quoi. Ça veut pas dire que j'en lis pas, mais je dois en lire cinq ou dix par an à tout casser alors qu'avant... »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

Trouver du temps pour lire en dehors des prescriptions scolaires est vu comme quelque chose de difficile à accomplir : la concentration sur des objectifs scolaires fait passer au second plan la lecture loisir.

« C'était surtout prépa et là pour le coup en prépa on a pas le temps de lire autre chose que ce qu'on nous demande de lire en fait. »

Adèle, 27 ans, lycée D, M. : secrétaire, P. : ingénieur en informatique ; Professeure de lettres classiques (collège)

31. Muriel DARMON, "Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail", HDR, Université Lyon 2, 2011, p. 389

32. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013, p. 152

Il est question ici de priorités : la lecture pour le travail doit, pour la plupart des enquêtés, passer avant celle qui ne peut être, ou très peu, capitalisée. Le manque de temps marque donc en fait un renoncement à un temps dédié au loisir : la réussite scolaire appelle à une ascèse qui exclue, ou du moins limite fortement, la pratique de la lecture pour le loisir. S'il n'y a plus de temps disponible pour lire pour soi, c'est parce que tout le temps est mis au service du travail scolaire : comme le dit Liên citée plus haut, il s'agit là de « jouer le jeu ».

« Ouais forcément un peu, quand y a un truc qui me plait et que je suis obligée de laisser en plan pour la prépa, c'est sûr que même si les bouquins de prépa sont pas chiantes à lire... c'est pas forcément très marrant, enfin, je préférerais le finir tout de suite. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

« Les cours en hypokhâgne et en khâgne c'était comme ça aussi, mes lectures de classe ont asphyxié mes lectures personnelles, parce que quand tu commences à devoir lire pour l'école, puis ensuite les critiques... C'est trop tu vois. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Lectures dangereuses et subversives ?

Lire pour le loisir alors que l'on a des objectifs scolaires à mener à bien – par la lecture, c'est courir un risque, celui d'être en retard ou de perdre pied (des enquêtés parlent d'ailleurs de la quantité « océanique » de lecture ou de l'impression d'avoir été « submergés »). Ce ne sont donc pas seulement les différentes lectures de travail qui sont hiérarchisées, mais également les lectures de loisir par rapport à celles liées au scolaire : les objectifs scolaires sont prioritaires. Emmanuelle par exemple finit son année de khâgne lorsque je la rencontre : elle vient de passer les écrits du concours. Après une pause à la fin de ceux-ci, où elle lit « pour elle », elle remet ses lectures personnelles de côté pour se consacrer de nouveau à la préparation de l'oral du concours pour lequel elle doit lire les œuvres au programme :

« Je lis pas de trucs pour moi en ce moment, j'ai pas recommencé à lire. J'ai lu après les écrits, j'ai lu des bouquins, et là maintenant je me dis je me concentre sur les bouquins de l'oral et je lis pas pour moi parce que j'ai beaucoup beaucoup de retard. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

Et même, la lecture comme divertissement apparaît parfois comme étant un danger : lire pour soi – et non directement à des fins scolaires – c'est bouleverser un rythme de travail. Ainsi, Rosalie, qui dit « En khâgne j'en étais même à m'empêcher de penser à l'idée que je pourrais avoir envie de [lire] » pour éviter de se retrouver « happée » par une lecture non suffisamment rentable, m'explique qu'elle s'est « forcée » à arrêter une lecture lui paraissant trop empiéter sur son travail pour lui en substituer une autre... sans forcément beaucoup de succès :

« Mais y'a certains romans... par exemple j'avais lu un roman en anglais, [titre inaudible], qui est assez balèze et là c'est un roman vraiment, je suis rentrée dedans à fond, et je me suis arrêtée au beau milieu parce que j'avais profité des trois quatre jours de liberté que j'avais réussi à me dégager, je me rendais compte que j'étais en train d'empiéter sur le boulot que j'aurais dû faire et que ça me plaisait trop en fait. Et comme c'était un auteur entre guillemets populaire, et trop récent, et pour les commentaires [...] il fallait lire du Shakespeare, je me suis forcée à arrêter et remplacer ça par un bouquin de vocabulaire. Évidemment quand tu es crevée le bouquin

de vocabulaire tu le laisses tomber (rires) et tu finis par ne plus lire du tout. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

L'idée que la lecture peut représenter un danger pour le travail scolaire – ce qui est loin des discours institutionnels habituels sur les bienfaits de cette pratique – est récurrente dans les entretiens. Or, si la lecture est une prise de risque, c'est parce qu'elle peut-être l'occasion d'oublier le temps, justement, parce qu'on serait « plongé » dans sa lecture. Cette expérience de lecture – qui est celle décrite, souvent avec nostalgie, par les enquêtés concernant leurs lectures enfantines ou adolescentes – est perçue à la fois comme un idéal (c'est une expérience de plaisir de lecture) et comme une menace. On a aussi, à travers les discours des enquêtés, l'image d'un lecteur tellement pris dans sa lecture qu'il en oublie les exigences du travail scolaire :

« Les livres que j'avais envie de lire je les lisais en vacances, [...] c'était une période où je travaillais pas, parce que quand tu lis un livre que t'adores ou que tu découvres et qu'est passionnant, sauf que forcément, soit tu commences à lire le soir, mais c'est passionnant donc tu peux pas l'arrêter, donc tu te couches à six heures du matin, t'as fini ton bouquin t'es content mais le lendemain t'es juste un zombie. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

De fait, prendre le temps de lire pour le loisir en classe préparatoire ne va pas de soi – et pourtant, si l'on se souvient des bibliographies, l'idée de « lire pour le plaisir », « pour soi », n'est pas absente du discours institutionnel – et d'ailleurs, l'idée qu'il faut faire ses choix de lecture selon ses goûts est un discours assimilé par les enquêtés³³. Mais il s'agit là de lire pour soi tout en restant dans un certain cadre – celui du programme ou de ce qui est scolairement valorisé, et donc défini par l'institution « enveloppante » qui « travaill[e] à inclure la totalité de la vie – y compris de ses plaisirs mesurés – dans l'espace préparatoire »³⁴. Le temps consacré à une lecture personnelle est parfois lui vu comme un temps qui est « pris » sur le temps de travail, comme un temps qui s'inscrit hors du voire contre le temps de la classe préparatoire et se rapproche de ce que M. Darmon nomme la « vie souterraine »³⁵. En réutilisant le concept de « technique de distanciation » élaboré par Goffman³⁶, elle désigne ainsi les « postures et [...] activités qui manifestent dans l'interaction l'indépendance de l'individu et sa volonté de préservation de son autonomie par rapport à l'institution »³⁷ qui se manifestent tant dans la distance envers l'humour des enseignants que dans les chahuts. En dehors de la classe et moins remarquable, les lectures loisir sont également perçues par les étudiants comme une façon d'affirmer leur autonomie par rapport à l'institution (même s'ils ne s'éloignent au final que peu de ses prescriptions).

Révélatrice, l'expression utilisée par les enquêtés pour parler de ces lectures est non pas « avoir le temps », mais « prendre le temps », une nuance que souligne Florie :

« Alors, j'ai PRIS le temps. Je sais pas si j'ai EÜ le temps mais... en fait... j'ai jamais eu l'habitude de regarder la télé ou regarder des films, oui regarder des séries... du coup ce que je fais vraiment, pour me détendre, ce que j'ai toujours fait c'était de lire, du coup c'était le truc... mais c'est vrai que ça demande un peu... enfin je me rends pas trop compte mais ça demande plus de suivi qu'une série, c'est pas un

33. Voir chapitre 8, partie III

34. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013, p. 86

35. Comme pouvaient l'être les lectures de travail pendant les cours vues au chapitre précédent.

36. Erving GOFFMAN, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, 1968

37. Muriel DARMON, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013, p. 102

épisode ça te prend tant de temps, là c'est un peu un temps élastique quoi... ouais j'ai pris le temps. Ce qui est pas forcément recommandé...

[>Question] : Parce que y'a des fois c'était en concurrence avec d'autres trucs que tu devais faire ?

[>Réponse] : Ouais parce que... par exemple pendant les concours blancs c'est un moment où je sature beaucoup donc je lis des trucs hors sujet en fait. Et du coup... souvent.. parfois ça s'en ressent sur les notes. »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Prendre le temps de lire à côté des prescriptions scolaires n'est donc pas une pratique perçue comme évidente : Florie estime que ce n'est pas « recommandé » – parce que cela se traduit par une baisse des notes, et pour Alexandra, qui a tenu à partir de la khâgne à sauvegarder un temps dédié aux lectures personnelles (« je fais toujours un peu une lecture sérieuse et une lecture parallèle pour le plaisir »), c'est une « façon bizarre de fonctionner » :

« Alors moi j'ai une façon... bizarre de fonctionner, j'ai toujours privilégié les lectures hors prépa pour pas être tout le temps tout le temps dans la prépa. Donc en général je lis quatre cinq choses en même temps. [...] en khâgne j'ai commencé à faire une overdose, à en avoir marre. Enfin c'est vraiment rythme et de lecture et de travail différent, du coup en khâgne j'ai commencé à lire des trucs vraiment... J'ai commencé à lire de la *Fantasy* par exemple c'est là que j'ai commencé *Le trône de Fer* (rires). »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Or, lire pour son loisir apparaît comme allant contre les normes préparatoires – quand bien même le discours officiel ne bannit pas cette pratique, au contraire. Ainsi Alexandra se sent « coupable » dans un premier temps, une idée qui revient régulièrement dans les entretiens. Voici la suite de l'entretien :

« Mais non, c'était à partir de la khâgne et je l'ai fait de plus en plus... enfin j'ai déculpabilisé à partir de la khâgne en disant bon voilà...

[>Question] : Déculpabilisé ?

[>Réponse] : Je me disais "aaah mais c'est du temps que je perds alors que je pourrais lire tellement d'autres choses et je pourrais être tellement meilleure et tellement mieux réussir en lisant d'autres livres"... Ce qui était pas vraiment vrai en plus. Du coup j'ai déculpabilisé vite en fait (rires). »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Pour Emmanuelle, lire pour soi revient même à aller à l'encontre des règles du jeu scolaire institué par la CPGE – dans un renversement intéressant, la lecture loisir n'est plus perçue comme un lieu de conciliation entre attendus scolaires, culturels et divertissement, mais comme une pratique concurrente, voire de rébellion :

« [>Question] : [...] pendant ces deux années tu as lu pour toi ?

[>Réponse] : Pas beaucoup.... Quand je lisais pour moi j'avais l'impression de faire un peu... un gros doigt d'honneur à la prépa, en disant "non, rien à foutre, moi je peux lire quand même des livres, ça vous regarde pas c'est mon problème". Mais non non j'ai relativement peu lu de livres juste comme ça, que je choisissais comme ça au hasard. Et vraiment quand je le faisais j'avais l'impression de faire quelque chose à l'encontre de la prépa et de leur dire merde. C'était vraiment un acte... "tant pis je lirai quand même, je vais y arriver"... »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

Pourtant, les lectures que déclare Emmanuelle appartiennent pour une part d'entre elles aux lectures valorisées par l'institution – bénéficiant d'une forte légitimité, puisqu'il s'agit de Marguerite Duras (en Pléiade), de Balzac ou Zola. Mais ce n'est pas tant le type de lectures effectuées qui pose problème que le fait de sortir des contraintes scolaires : s'abstraire un temps de la priorité donnée au travail est perçu par les étudiants eux-mêmes comme un comportement déviant – n'oublions pas que ces étudiants ont une histoire assez peu (voire pas du tout) conflictuelle avec l'école. La culpabilité ou le sentiment de « rébellion » mis en avant par les enquêtés font ainsi apparaître ce qui est vécu par les étudiants comme une norme dans le contexte de la CPGE – se consacrer avant tout et presque uniquement au travail scolaire : ils se perçoivent alors eux même comme « pleinement déviants »³⁸. Lire pour soi est ici ne pas se plier complètement aux règles et au rythme de la prépa : il est « difficile de prendre le temps » et « qu'il faut vraiment avoir le courage de le faire ». Et pourtant, la mise à distance du scolaire étant encouragée par les enseignants – une règle elle aussi intériorisée par les enquêtés³⁹ – cette « transgression » n'en serait pas complètement une et ils seraient ainsi complètement « conformes » à ce qui est attendu d'eux. L'autre discours sur les lectures personnelles – que je vais développer maintenant – amène plutôt à considérer ces lectures comme en conformité avec les attendus scolaires, qui invitent justement à inclure dans le travail des temps et des lectures en dehors du scolaire.

Lire pour soi : hygiène de vie...

De fait, le discours sur la culpabilité de ne pas lire quelque chose qui puisse être directement utile au travail est récurrent mais ce sentiment n'instaure pas forcément l'idée que ces lectures se font « en résistance ». Elles participent aussi en quelque sorte d'une certaine hygiène de vie : la lecture loisir est un espace préservé des exigences de rentabilité liées à la lecture travail, qui s'inscrit dans une continuité avec la pratique de la lecture loisir antérieure. Pour ces enquêtés, la lecture reste ancrée comme une pratique de loisir – ils ne la remplacent pas, contrairement à d'autres, par d'autres supports narratifs. Pour Victor – dans une dynamique semblable à celle développée par Alexandra citée plus haut – les lectures de loisir sont nécessaires pour ne pas vivre la classe préparatoire comme un enfermement. Dans l'entretien il développe longuement une métaphore de la lecture personnelle comme moyen de « ventiler » les autres lectures, rendant plus facile, moins laborieuse leur assimilation :

« A partir du moment où on te demande des choses hyper précises, moi je lisais des trucs qui n'avaient rien à voir, pour m'aérer la tête. A partir du moment où les choses respirent pas... C'est là où j'ai commencé à lire beaucoup de choses en anglais, parce que sur le théâtre et sur les films, tout était en anglais. [...] C'était un peu la récréation. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

Ces enquêtés insistent sur la dimension essentielle de se préserver des lectures personnelles : pour se détendre, se relaxer et tenir le rythme, ils aménagent des temps de lecture dédiés à la lecture loisir. Par exemple, Delphine, qui était sujette aux insomnies, arrêta de travailler à une certaine heure pour lire des ouvrages moins reliés au travail sans en être complètement déconnectés, ce qui l'aidait à être moins « stressée » :

« En fait en prépa j'ai toujours lu beaucoup pour moi, pour mon plaisir, du coup... J'avais des lectures de travail, mais aussi beaucoup de lectures qui n'étaient pas vraiment de travail directement (rires)! »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

38. Howard S BECKER, *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Editions Métailié, 1985

39. Voir chapitre 8, partie III

C'est un peu la même idée pour Léa : la lecture personnelle est un moyen de couper avec la journée de travail :

« Après j'ai pris l'habitude et tous les soirs je lisais un peu... pour moi, enfin, et ça m'a beaucoup aidé au final. Du coup ce moment-là c'était vraiment "finie la prépa"... »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

S'instaure ainsi une certaine discipline de la lecture loisir, circonscrite à des temps et des moments précis, revenant de façon régulière – pour Lise c'est également « tous les soirs », « et parfois un peu le matin mais assez court ». Quelques enquêtés me disent ainsi avoir « essayé » d'aménager un temps de lecture personnelle au moment du coucher – là encore les discours des enquêtés font apparaître qu'il y a peu de temps « naturellement » vacants et propices à la lecture loisir. Lire le soir avant le coucher demande ainsi un certain effort – ne serait-ce que celui de rester éveillé – pour conserver une habitude souvent prise dès l'enfance⁴⁰. La lecture loisir est également associée à une posture. On a vu comment la lecture travail demandait de la contrainte dans les attitudes corporelles⁴¹ (lire en position allongée rendant malaisé la prise de notes, ou faisant courir le risque de s'endormir) : la lecture loisir est aussi le moment d'un certain relâchement, au moins physique. Or les représentations de la lecture (comme travail ou comme loisir) se véhiculent également à travers les images du rapport physique au livre et des positions de lecture. R. Chartier souligne ainsi le développement au XVII^e siècle d'une figure du lecteur (et surtout de la lectrice) qui fait de la lecture un acte intime et d'évasion, pour lequel on crée d'ailleurs un mobilier adéquat « la bergère dotée d'accoudoirs et garnie de coussins, la chaise longue ou duchesse, la duchesse brisée avec son tabouret séparé, sont autant de sièges nouveaux où le lecteur, plus souvent la lectrice, peut s'installer avec aise et s'abandonner au plaisir du livre »⁴².

La pratique de la lecture loisir est aussi fortement associée dans les discours des enquêtés à des moments définis socialement comme des moments de détente : les vacances. Si celles-ci ne sont pas des plages de temps sans travail – elles font d'ailleurs l'objet d'un découpage et d'une planification du temps pour le travail⁴³ – elles sont décrites par les enquêtés comme un moment propice à l'aménagement de temps de lecture loisir⁴⁴. Ces lectures se prévoient parfois à l'avance : les lectures de vacances sont sélectionnées et préparées en amont (comme pour les lectures de travail, certains enquêtés élaborent des listes de livres qu'ils aimeraient lire lorsqu'ils en auront le temps). Tiphaine par exemple explique comment elle avait anticipé ses lectures de vacances en les choisissant à l'avance, ses plans ayant été finalement déçus par une erreur de ses parents, qui n'avaient emporté que les œuvres au programme du concours :

« [>Question] : Et pendant les vacances ?

[>Réponse] : Entre [l'hypokhâgne et la khâgne] j'ai lu les livres au programme, et un peu d'autres, mais finalement... en fait c'était horrible, le drame de ma vie (rires) ! J'avais dit à mes parents d'amener... des bouquins que j'avais choisis, sélectionnés chez moi, pour les vacances, et mes livres de prépa... Et je sais pas ce qu'ils ont fait, ils m'avaient amené que mes livres de prépa. Donc je me suis retrouvée coincée

40. Voir partie II

41. Voir chapitre 8, partie III

42. Roger CHARTIER, *Pratiques de la lecture*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1985, p. 89

43. Les étudiants des CPGE se distinguent ici encore des autres étudiants : ils « se révèlent à nouveau les champions de l'ascétisme scolaire et ne semble pas connaître de coupure entre le "travail scolaire" et les "loisirs" » puisque 88,4% des prépas Lettres ont par exemple travaillé pour les cours pendant leurs vacances de Noël, pour 72,7% des étudiants de premier cycle de LSHS (Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 45-46).

44. « Petites » et « grandes » vacances n'ont pas le même potentiel à ce niveau : les petites vacances sont plus souvent mises à profit pour le travail scolaire, les grandes laissant un temps plus long et moins de tâches scolaires à réaliser (même si restent les prescriptions liées au programme de khâgne à préparer).

tout un été avec un bouquin de prépa et les bouquins de mes parents parce que eux ils lisent beaucoup... bon c'était pas forcément mon style mais j'allais pas... Donc je me suis retrouvée coincée avec ça, c'était horrible, j'en aurais pleuré... han! J'étais tellement dégoutée! Quand j'ai ouvert le sac j'ai vu que ces trucs ignobles... enfin ignobles non mais...c'est juste que je m'attendais pas à ça, j'étais contente de pouvoir relire, j'avais vraiment choisi des trucs biens... J'en VOULAIS à mes parents de s'être plantés comme ça... Mais bon, théoriquement pendant les vacances je lisais autre chose! (rires) »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

Mais même lors des vacances, il y a négociation entre lectures de travail et lectures de loisir : le temps disponible est plus important, mais le scolaire continue de rythmer ces périodes. Aliénor⁴⁵ dit par exemple qu'elle a « réussi à lire un ou deux pour [elle] mais c'est tout », et Roxane tente de trouver un compromis entre les deux types de lectures :

« J'essaie quand même d'alterner un peu. Déjà pour avoir bonne conscience, et puis pour moi et.. J'essaie quand même d'alterner et de lire des livres qu'on nous a fortement conseillés ou de la bibliographie. Puisqu'on a eu une bibliographie. Donc j'essaie d'alterner mais en règle générale je lis beaucoup plus de livres pour la prépa que pour MOI. Mais je me dis que j'aurais le temps après... (rires) »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Cette négociation constante du temps est aussi apparente dans l'idée que le temps des vacances – mais aussi plus généralement les temps accordés à la détente – sont à maximiser : puisque c'est le moment dédié à la détente, il faut que cette détente soit efficace. Pour Amandine, ses vacances doivent être mises à profit au maximum pour lire « tout ce qu'[elle n'a] jamais eu le temps de lire vraiment à fond » pour elle :

« Enfin c'est mon but pendant les vacances de relire vraiment tout ce qu'il faut que... Tout ce que j'ai jamais eu le temps de lire vraiment à fond. *L'Odyssée, l'Énéide, L'Iliade*, tout Aristophane, tout Terrence, ... faut vraiment que je profite... »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

Outre un temps avant de dormir et les vacances⁴⁶, la lecture loisir peut se glisser, comme la lecture travail⁴⁷, dans des interstices temporels, et donc souvent dans d'autres lieux que le domicile ou la résidence de vacance. Les transports en commun sont par exemple parfois considérés comme des temps propices aux lectures personnelles :

45. Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

46. Le week-end est beaucoup plus rarement évoqué par les enquêtés comme un moment où ils prennent un temps pour leurs lectures personnelles : en général, il est plutôt occupé par la réalisation de tâches scolaires nécessitant de longues plages de travail, comme les dissertations. Léa est l'une des quelques enquêtés qui me parle spontanément de lectures loisir le week-end, qui sont différentes de celles qu'elle effectue en semaine avant de se coucher :

« [Question] : Et tu les lisais le soir alors ?

[Réponse] : Ben ouais justement les BDs c'était le weekend end quand j'étais chez moi. Ben voilà, je faisais ça le week-end, je travaillais pas tellement en fait, parce que... au début je travaillais beaucoup puis au final je me suis rendue compte que je passais plus de temps à me dire qu'il fallait travailler, assise à mon bureau dans ma petite chambre... plutôt que de me dire je travaille vraiment. Donc... je voyais des mais, et... je dormais beaucoup (rires)! Et ben je lisais des BDs le soir... »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

47. Voir chapitre 8, partie III

« Et les livres pour moi je les lisais dans le métro, beaucoup. J'ai trente minutes, c'était un bon moyen de le faire, et avant de me coucher. Et c'est les deux seuls moments dans la journée où je les lisais. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

Le fait pour les enquêtés d'avoir « toujours un bouquin dans [leur] sac » (Mélanie) rend possible cette pratique de la lecture de loisir dès qu'une occasion se présente ; on l'a vu, cette idée de pouvoir à tout moment lire n'est pas spécifique à la lecture loisir, puisqu'elle est également très présente dans les discours sur le travail.

L'instauration de moments « dédiés » à la lecture loisir fait penser qu'elle se planifie tout autant que la lecture travail – toutefois, le hasard ou l'imprévu, pour ne pas dire l'improvisation y a également sa place. Salimata⁴⁸ par exemple raconte comment elle et ses camarades de promo ont trouvé un livre dans un café où ils s'étaient retrouvés, qu'ils ont lu tous ensemble, ou qu'elle a emprunté une bande dessinée à son neveu à l'occasion d'une réunion de famille. Constance a lu un roman trouvé dans la chambre d'une amie pendant que celle-ci prenait sa douche. Adélaïde explique qu'elle lit parfois sans acheter en allant à la FNAC :

« [...] je me jetais sur les rayons et je prenais tous les bouquins qui me manquaient. Généralement c'était par hasard parce que je devais aller au centre commercial, voilà. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Mais d'une façon générale, la négociation des temps de lecture donne une dimension particulière à la lecture loisir. Premièrement, parce que pour préserver cette pratique, les étudiants sont poussés à instaurer des moments qui lui sont dédiés, ce qui implique moins de spontanéité dans l'acte de lecture, qui représente pour eux une sorte d'idéal perdu le temps de la classe préparatoire. Comme l'explique Axelle :

« En fait la lecture avant c'était un automatisme, maintenant c'est devenu une prise de décision quoi : je me mets à lire. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

... *et récompense*

Deuxièmement, parce que ce temps est mis en balance avec le temps du travail, et avec les tâches scolaires. C'est ainsi que la lecture loisir devient une « récompense » ou un « réconfort » : le temps de lire se prend lorsqu'on estime qu'on a assez ou trop travaillé. C'est donc le travail qui donne accès au loisir – on retrouve ici une logique ascétique et d'auto-contrainte :

« Du coup, en plus c'est pas mal parce que tu vois, tu bosses bien... Et c'est la petite récompense. Du coup je me disais à vingt-deux heures trente j'arrête, et ça me donnait vraiment la motivation pour bosser jusqu'à vingt-deux heures trente et après je pouvais avoir une heure où j'avais un truc pour moi et qui est quand même de toute façon utile parce que... »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Pour Agathe, la lecture que l'on s'autorise entre deux objectifs de lecture travail est mise en parallèle avec d'autres types de récompenses, notamment la nourriture :

« Même quand je lisais un chapitre, c'était, je fais trente pages, et je me fais un manga. Ou alors je fiche un chapitre, et ensuite un manga, ou une pause de dix minutes,

48. Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

mais en général les pause de dix minutes elles sont pas de dix minutes. Mais je me fixais des objectifs récompense. Ou allez, je fais ça, j'ai le droit à un bout de chocolat, je fais ça à un sandwich. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

La lecture loisir est également perçue comme une sorte de soupape de décompression : on a vu plus haut comme elle pouvait être une prise de distance momentanée au scolaire, mais à un moindre degré, elle est aussi un moyen de ne pas « craquer ». Roxane⁴⁹ lit, dans les périodes où elle est « fatiguée », des livres qu'elle a « envie de lire depuis longtemps », Alexandra privilégie les lectures personnelles « dans les périodes de rush », et Florie – qui s'accorde par ailleurs des temps de lecture tous les soirs – explique :

« Genre les moments où j'en ai eu vraiment marre, je faisais plus grand chose et je lisais que des livres en dehors... »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

2 Caractéristiques de la lecture loisir

Liberté de choix

Comme je l'ai évoqué plus haut, l'une des principales différences entre les lectures de travail et les lectures de loisir se trouve dans les logiques de choix de lecture et dans la notion de contrainte. Là où, on l'a vu, les lectures pour le travail s'inspirent principalement de prescriptions et se font, à des degrés différents, sous un régime de contrainte, les enquêtés soulignent pour leurs lectures de loisir leur dimension non contrainte : ce sont eux qui choisissent quelles lectures ils souhaitent faire, et quand. Pour J. Dumazedier, le « caractère libérateur »⁵⁰, c'est-à-dire résultant d'un « libre choix » est constitutif du loisir. Il n'entend pas par là que le loisir est dépourvu de toute contrainte ou obligation (on peut avoir à respecter un règlement dans un équipe ou un club par exemple), mais qu'il se détache des « obligations institutionnelles »⁵¹, dont celles de l'école. On retrouve ici cette association, soulignée également par F. de Singly (qui regrette le manque d'attention porté aux lectures de travail dans les études sur la lecture) qui note qu' « il y a d'un côté les livres que l'on doit lire, et de l'autre ceux que l'on lit si on veut »⁵².

Si les lectures choisies peuvent s'inspirer des prescriptions enseignantes, j'y reviendrai plus largement, elles laissent également la place à d'autres incitations relevant souvent de la sphère amicale ou familiale. La mère de Léa⁵³ lui conseille par exemple une réécriture contemporaine des mythes antiques, par H. Bauchau, qu'elle trouve « super bien », et le père d'Amandine (qui encourageait ses lectures personnelles adolescentes⁵⁴) la tient informée des dernières sorties de romans policiers qu'ils lisent tous les deux. Comme avant la classe préparatoire⁵⁵, les parents peuvent donc être des sources de conseils pour la lecture, mais se recentrant davantage sur la lecture de loisir. Même si les conseils peuvent être faits en fonction de ce qu'ils étudient en cours, comme pour Léa, les parents semblent encore moins investis d'un rôle incitatif en lien

49. Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

50. Joffre DUMAZEDIER, *Sociologie empirique du loisir*, Seuil, Paris, 1974, p. 95

51. idem, p. 96

52. François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993, p. 63

53. Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

54. Voir partie II

55. Voir partie II

avec l'école, les (hypo)khâgneux étant considérés à part entière comme des lecteurs autonomes⁵⁶.

Changement plus perceptible dans les sociabilités lectorales et la diffusion des conseils de lecture, celui de l'influence plus grande des amis et camarades de classe – on se souvient que ce rôle était assez minoritaire, les enquêtés se souvenant avoir plutôt été seuls dans leur pratique de la lecture au collège et au lycée. Des « amis de prépa » peuvent ainsi conseiller des titres ou des auteurs qu'ils ont appréciés, ou offrir des livres. Aude et Lauriane ont par exemple mis en place un système d'échange de livre pour Noël dès leur année d'hypokhâgne, avec d'autres amies en classe préparatoire :

« [>Question] : Qu'est-ce que tu lis en ce moment ?

[>Réponse] : Ce que je lis en ce moment ? Un cadeau de Noël en avance, *Le cavalier inexistant* [sic] de Italo Calvino. Qu'on m'a acheté y'a pas longtemps parce qu'on échange des livres pour Noël. Mais je l'ai à peine commencé donc je peux pas en dire trop.

[>Question] : C'est un échange avec les gens de ta classe ?

[>Réponse] : Non, c'est avec Lauriane justement et une autre amie et encore une autre amie qui est en prépa [...], et on s'achète un livre qui nous a plu, qu'on donne à une autre personne avec une dédicace et pourquoi ça nous a plu dedans. Du coup j'ai reçu *Le chevalier inexistant*. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

Les livres représentent en quelque sorte ici un lien, une façon d'échanger autour d'une pratique appréciée qu'il est difficile de maintenir comme pratique de loisir gratuite en classe préparatoire : ils ne sont pas le seul support d'un texte mais permettent de constituer un espace où s'échangent en même temps que des références, des objets auxquels sont liés des ressentis. Le fait d'avoir des amis qui lisent et conseillent des lectures encourage ainsi la continuation d'une telle pratique :

« Je passais pas mal de temps avec une fille qui lisait énormément et qui lisait des trucs que je connaissais pas pour le coup. Elle me passait des livres et *vice versa*, c'est bien quand c'est un truc un peu social. »

Guillaume, 26 ans, lycée C, khûbe B, M. : scénographe – sans profession au moment de l'enquête, P. : éditeur ; Professeur de Français (lycée)

Ces échanges de livres (et autour des livres) en marge de ceux qui circulent (entiers ou fichés) pour les cours sont non-contraint et en ce sens on peut y voir un « supplément de sens que le sujet attribue à son geste par rapport à ce que lui-même considère comme étant simplement adapté à la finalité première (utilitaire et /ou symbolique) inscrite dans le cadre "normal" d'une situation donnée »⁵⁷. En s'inscrivant dans le cadre de lectures plus libres, ces sociabilités lectorales témoignent non seulement de l'importance qui reste accordée, au moins symboliquement, à la lecture loisir, mais aussi comment les enquêtés mettent à profit ce nouvel entourage pour s'intégrer à une communauté de lecteurs qui n'est pas seulement celle, contrainte, des lectures de travail.

56. Dans ce sens, le fait que, plus que lorsqu'ils évoquaient leurs lectures et les sociabilités lectorales avant la CPGE, les enquêtés signalent qu'ils deviennent à leur tour prescripteurs envers leurs parents. Les rôles tendent ainsi en quelque sorte à s'inverser – surtout si les parents n'ont pas fait d'études ou pas dans le domaine littéraire. Par ailleurs, quelques enquêtés signalent que leurs parents leur offrent moins de livres parce que l'objet étant associé avant tout au travail, ils n'ont pas envie d'en recevoir davantage (qu'ils n'auront de toute façon pas le temps de lire dans l'immédiat) et les dissuadent d'en offrir.

57. Martine BURGOS et al., *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs : trois études sur la sociabilité du livre*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1996, p. 14

Les enquêtés insistent souvent sur la dimension « personnalisée » de telles recommandations, qui n'apparaît pas dans les sociabilités lectorales autour des lectures pour les cours (où là il appartient à chacun de personnaliser son parcours de lecture⁵⁸). Il s'agit essentiellement de romans, souvent lus au moment des vacances et/ou associé à l'idée de détente et de distraction :

« *Le Pavillon d'or*, c'est un roman japonais d'un auteur que j'arrive pas à... Mishima je crois [il le prend], hop, voilà, parce qu'en fait c'est Charlotte [une camarade de classe, autre enquêtée] qui m'a offert ça pour mon anniversaire, donc... maintenant comme je suis en vacances aussi j'ai plus le temps de lire pour moi donc ça me permet de découvrir une autre littérature que je connaissais pas, la littérature japonaise, donc voilà, c'est ça que je lis en ce moment... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

« [...] le bouquin de Woody Allen, c'est une amie qui me l'a passé en me disant tiens, détends toi, pars avec ça... Je suis parti en vacances et je l'ai lu et c'était sympa. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'événementiel, P. : musicien

« Après à côté de ça y'avait des lectures de distraction, et je me rappelle que notamment j'avais des amis on s'échangeait des BDs, j'ai lu du *Lanfeust*, des trucs comme ça. Voilà ! Et ça c'était pour faire autre chose. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

Les sociabilités lectorales peuvent dépasser le cadre de la classe préparatoire, mais plus rarement : les amis qui conseillent des lectures sont plus souvent des amis de la même classe ou qui vivent une expérience similaire – on retrouve là l'idée⁵⁹ d'une clôture sur lui-même du monde de la prépa⁶⁰.

Plus rarement, les enquêtés choisissent leurs lectures par d'autres biais⁶¹ : Claire⁶² travaille un été à la FNAC et va « voir à l'intérieur » des « bouquins qui cartonnaient pas mal », Liên⁶³ s'inspire d'un dossier sur la littérature anglo-saxonne du Magazine Littéraire. Un autre moyen d'accès au livre souligne la volonté des enquêtés de lier lecture de loisir et liberté de choix : la promenade, physique, dans les rayonnages des bibliothèques ou des librairies, ou le choix « les yeux fermés » dans une liste d'ouvrages que l'on a envie de lire. Ces lieux sont aussi fréquentés pour l'approvisionnement en lectures de travail, nous l'avons vu, mais pour la lecture de loisir leur usage est différent : la part laissée au hasard, à l'improvisation est plus grande, et semble d'ailleurs faire partie intégrante de l'expérience de lecture. Cette façon de choisir ces lectures implique de ne pas chercher quelque chose de précis (même si l'horizon des lectures possibles peut être cadré par un thème, un genre, une époque) : elle est décrite comme une sorte d'antithèse de la lecture prescrite dans le cadre du travail scolaire. Nathanaël⁶⁴ achète ainsi « compulsivement » des livres – qu'il n'a d'ailleurs pas eu forcément le temps de lire pendant l'année – en se rendant en librairie (« oh tiens j'achète ça... ») ou en regardant sur Internet. Rosalie insiste sur la « liberté » qu'elle est contente de retrouver pour la période des vacances entre sa khâgne et sa khûbe :

58. Voir chapitre 8, partie III

59. Voir chapitre 6, partie III

60. Toutefois, quelques enquêtés me disent avoir été déçus de ce côté : ils s'attendaient à avoir davantage de discussions autour des lectures mais regrettent que les lectures de travail focalisent toute l'attention de leurs camarades.

61. A noter toutefois que l'actualité littéraire – notamment celle des différents prix – n'est que très peu suivie ; j'y reviendrai dans le prochain et dernier chapitre.

62. Claire, 31 ans, lycée C, M. : ancienne DRH, P. : pelletier ; Milieu périscolaire

63. Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

64. Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

« Mais ça va être un peu au petit bonheur la chance justement. Essayer de faire les choses sans programme justement, ou alors justement de prendre les fameuses listes, et je sens que ce que je vais faire c'est fermer les yeux et oh, le doigt s'arrête là, "bonjour, je te connais pas, comment vas-tu ?" Retrouver le côté liberté en fait. Je pense que c'est vraiment ça qui est primordial en fait. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

La lecture loisir en classe préparatoire est donc avant tout une lecture que l'on choisit et dont on choisit la temporalité (la lire à tel moment, à telle vitesse). Ce n'est donc pas tant par le style ou les thématiques que ces lectures se distinguent que par l'affirmation d'un libre choix, comme l'explique Emmanuelle au sujet de ses lectures de Duras ou de Balzac : « [...] mais vraiment dans l'idée c'est moi qui les lis c'est moi qui les choisis ».

Comme pour les adolescents qui « traînent » après les cours⁶⁵, l'« improvisation » est pour les étudiants de CPGE une manière de prendre de la distance et de s'autonomiser par rapport aux règles parentales et scolaires. Ces moments où ils s'orientent vers tel ou tel ouvrage sans forcément se référer à une liste ou un planning sont autant de moments où ils peuvent s'aménager un espace de liberté par rapport à la masse de lecture prescrites dans laquelle ils doivent s'orienter.

Gratuité et levée de l'impératif de lecture-écriture

Cette idée de liberté est également liée à celle de la gratuité : lire « pour soi », c'est lire sans se préoccuper de la rentabilité potentielle des lectures pour le travail. Or, si cette idée est présente dans les discours, et que certaines lectures sont explicitement décrites comme n'étant pas « utilitaires » (Lise), il s'agit plus ici d'un idéal, que la classe préparatoire a fait apparaître en creux mais qui est peu atteignable dans ce contexte. Comme on l'a vu en effet, ces lectures qui n'ont « rien à voir avec la prépa » (Élodie) n'ont pas la priorité sur celles qui sont faites dans l'optique du travail scolaire. L'utilité des lectures est ainsi évoquée avec lassitude par certains enquêtés, qu'ils parviennent à s'en détacher, comme Léa, ou non :

« Et ça c'est un peu fatiguant parce que même si tout peut être potentiellement utile, y'a un moment faut arrêter. Donc je lisais des trucs même... de littérature entre guillemets pas spécialement élevée ou... Mais du coup pour me détendre... »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

Il y a donc, de fait, peu de lectures que les enquêtés considèrent comme étant réellement gratuites. La gratuité ne va donc pas tant se manifester dans ce qui est lu que dans la façon dont cela est lu. Le fait de ne pas prendre de notes est ainsi une des caractéristiques mise en avant par les enquêtés pour parler des lectures relevant du loisir, celles-ci étant moins effectuées avec la nécessité d'en garder une trace. Là encore, l'idée d'une lecture plus « libre » apparaît :

« Sinon les ouvrages que je lisais pour moi je lisais sans fiche. Justement c'était la liberté de "je prends un livre pour moi, je le lis quand je veux et pas de fiche, surtout pas de fiche" (rires). »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

« mais pour moi [lire de son côté] ça m'a permis d'être un peu plus libre justement et de me dire "voilà la lecture c'est pas que fichier faut vraiment que tu sortes de ce modèle-là", alors que l'année dernière je pouvais même plus, enfin j'exagère mais je pouvais plus prendre un livre sans sortir un stabilo et tiens les phrases importantes

65. François de SINGLY et al., *Nouveau manuel de sociologie*, Armand Colin, Paris, 2013

allons-y »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

Mais c'est aussi la notion de plaisir qui est en jeu ici : la prise de note, qui oblige à un arrêt dans la lecture, ou à une attention plus soutenue de compréhension, est vue comme un frein à une expérience de lecture plaisir, celle à laquelle les enquêtés étaient habitués avant leur entrée en CPGE. Les enquêtés privilégient donc une lecture continue, ce qui est vu comme la condition d'une lecture dans laquelle on peut se « plonger » totalement :

« Alors, j'en fais mais j'ai un espèce de petit carnet où j'écris ce que je ressors de ma lecture en fait, mais je vais pas faire une fiche biographie, personnages, thèmes principaux. Ça, non (rires) , je peux pas le faire tout le temps parce que sinon ça m'empêche de lire. Si je commence à lire un livre et que je commence à me dire "oh faut que je note ça et ça" ça ôte vraiment le plaisir de la lecture. Vraiment. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

« La distinction pour moi c'est entre la prise de note et la pas prise de note. Et y'a l'intermédiaire c'est (rires) je souligne. Mais... oui, donc oui, c'est vraiment ça. Donc je peux lire un extrait, même dense, mais si je prends pas de notes, je considère que c'est plaisir entre guillemets. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

L'une des caractéristiques de la lecture loisir est donc qu'elle est une lecture qui laisse de côté la pratique de l'écriture : même si ce n'est pas systématique⁶⁶, les enquêtés écrivent moins sur leurs livres pour le loisir que sur ceux pour le travail. O. Martin, dans une enquête sur l'objet livre⁶⁷, remarque d'ailleurs qu'il est souvent plus mal vu d'écrire sur un roman – l'archétype de la lecture loisir – que sur un manuel ou un ouvrage utilitaire. La lecture de divertissement, associée à la lecture de littérature, est ainsi régie par ses propres règles et tabous : moins ou ne pas prendre de notes est ainsi un moyen de revenir à une pratique de la lecture de divertissement telle qu'elle est habituellement conçue.

La distinction faite entre les différentes façons de lire apparaît souvent comme déjà pensée : les enquêtés ont souvent donné l'impression dans les entretiens d'avoir déjà analysé cette part de leur pratique de lecture, peut-être parce que la lecture travail et son rapport à l'écrit est ce qui est le plus nouveau – et le plus présent – dans leur formation, venant bouleverser leurs définitions de la lecture. La réflexion de Rosalie sur la capacité qu'elle a développée à passer d'une façon de lire à une autre en fonction de ses objectifs est à mon sens révélatrice de cette aptitude à penser et catégoriser ses pratiques :

« Les bouquins plaisir justement c'était les bouquins plaisir et je les lisais pas du tout dans la même optique. A partir du moment où je repérais un truc qui pouvait me

66. Alexandra par exemple m'explique prendre parfois des notes sur ses « lectures personnelles », mais différemment de ses lectures de travail, puisqu'elle utilise là son téléphone portable et ne crée pas une fiche de lecture. Axelle, elle, a pris des notes sur un ouvrage sur le cinéma coréen (elle apprécie beaucoup la littérature et la culture coréenne) qui l'a « passionnée » : « Si... j'ai lu, mais c'est pas pareil (rires), j'ai lu des bouquins critiques sur le cinéma coréen. C'était pour moi. Y'en a ou j'ai pris des notes. Et quand c'est par plaisir c'est pas pareil quand même ! J'étais passionnée, j'étais là "c'est trop bien !" (rires). »

67. Olivier MARTIN, « Le livre, les livres dans la maison, pour une sociologie de l'objet livre », in *Objet banal, objet social, les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales* (Garabuau-Moussaoui Isabelle, Dominique Desjeux dir.) L'Harmattan, Paris, 2000, p. 57-82

servir, ça changeait de catégorie et bizarrement je changeais de posture, de perception, oui, enfin... de manière d'appréhender le truc. C'est comme si t'avais, si j'avais en tête, plusieurs modes de plaisir. Lecture plaisir, ah non on va changer, c'est reparti, tu mets les neurones dans un autre sens. Mais du coup c'est con, c'est le même cerveau, c'est la même personne et pourtant ça change vraiment tout. Y'a vraiment... une optique en fait. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

3 Titres, genres, auteurs, formats pour la lecture loisir

Toutefois, peu de lectures sont en définitive perçues comme complètement déconnectées de ce qui se fait en cours étant totalement libres et gratuites : la frontière n'est en général pas évidente, les goûts des étudiants et le contexte scolaire et culturel de leur formation les poussant à favoriser pour leurs lectures personnelles des œuvres valorisées par l'institution. Celles qui ne le sont pas sont alors catégorisées comme étant « inutilisables » : il s'agit souvent d'œuvres littéraires contemporaines, françaises ou, plus souvent, étrangères, souvent de grande diffusion. Les descriptions de ces lectures empruntent à une certaine rhétorique qui en fait des lectures « légères », uniquement tournées vers la distraction et qui ne rentreraient pas dans les critères de validité de ce qu'est une « bonne » lecture en classe préparatoire⁶⁸. Salimata explique par exemple qu'elle ne pourrait citer *Demain j'arrête*, l'une de ses rares « lecture plaisir », dans ses dissertations :

« *Demain j'arrête*, je pourrais pas l'utiliser dans mes dissertations, parce que... je pense pas que le prof considérerait ça comme une référence sérieuse. »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Certaines des lectures de loisir sont ainsi décrites par les enquêtés comme n'ayant aucun rapport avec ce qui se fait en cours, et font d'ailleurs très souvent l'objet d'une mise à distance : ce sont des lectures « débiles » ou « légères »⁶⁹. Les genres, titres et auteurs que l'on peut rattacher à ce type de lecture loisir diffèrent sensiblement des lectures faites pour les cours – notamment pour les cours de Français, en littérature. La comparaison la plus parlante porte sur la part des auteurs du XXI^e siècle⁷⁰ : complètement absents dans les citations d'enquêtés concernant le cours de Français, ils sont vingt-neuf à être cités hors de tout rattachement disciplinaire. Le roman occupe une place prépondérante ici, avec des productions françaises (i.e. Marc Lévy, Guillaume Musso, Yannick Haenel...) ou étrangères (R.R. Martin, on y retrouve également J.K Rowling). On retrouve également quelques titres de presse quotidienne ou magazine (*Le Monde*, *Courrier International*, *Madmoizelle.com*), mais aussi de la bande dessinée, et notamment des mangas⁷¹. Notons qu'il est difficile de décider en fonction d'un titre (d'un auteur, d'un genre...) seul si une lecture est totalement déconnectée du contexte scolaire. Bien sûr, il est possible de les comparer avec les prescriptions institutionnelles, bibliographies ou programmes de concours, et de constater qu'il n'y a que peu de points de rencontre entre les deux sphères, mais il est toujours possible que telle ou telle lecture *a priori* sans rapport avec le programme soit mise à profit pour le travail scolaire – ce que nous allons approfondir dans une deuxième partie de ce chapitre. Par exemple, si

68. Dans la classification construite au chapitre 5 de la partie II, il s'agit donc d'ouvrages de la catégorie « Autre littérature française et étrangère » – qui exclut donc les « classiques ».

69. Voir chapitre suivant pour un développement sur la mise à distance de certaines lectures.

70. Auteurs dont la production littéraire s'est essentiellement faite après 2000.

71. Des lectures assez peu citées d'une manière générale et que nous avons distingué de la lecture de littérature – voir chapitre 5, partie II.

a priori la BD n'est pas au programme des études de texte, il n'est pas exclu qu'elle serve de support à l'illustration de procédés narratifs ou encore, comme c'est le cas pour Léa qui lit une BD sur Nietzsche, qu'elle permette d'aborder des textes étudiés en cours par ailleurs. Ce sont donc essentiellement les discours sur ces lectures qui nous intéressent ici plus que des listes d'auteurs et de titres : c'est parce que les enquêtés isolent ces lectures des autres – ne serait-ce que parce qu'ils « oublient » régulièrement de les mentionner et qu'il faut poser des questions plus directes – qu'elles méritent une catégorie à part, dont les frontières ne sont ni clairement ni définitivement établies.

Plus que de certains auteurs, titres ou genres, la lecture loisir la plus éloignée des préoccupations scolaires s'avère être définie par un format et une facilité dans la lecture, plutôt donc des textes courts. Ces lectures ont un avantage : elles peuvent se faire très rapidement. Nous avons vu comme la gestion du temps et la nécessité de son utilisation efficace pour le travail régulaient la lecture loisir : pour les lectures loisir qui ne peuvent être réinvesties dans le travail, il s'agit de « perdre » le moins de temps possible – elles sont d'ailleurs sources de culpabilité :

« Ça m'est arrivé une fois de lire un truc vraiment débile et je me suis dit bon ben je perds du temps... Ca ça m'arrivait pas mal en première année de dire... qu'est-ce que tu fous à perdre du temps là-dessus alors que voilà... »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

Ces lectures se doivent donc d'être rapides : cette caractéristique devient un critère pour les sélectionner. La presse se prête bien à l'exercice puisqu'elle permet la lecture d'uniquement quelques articles, et que, s'agissant de la presse en ligne, elle développe de plus en plus des modèles d'écriture qui s'adaptent à une « lecture de prélèvement »⁷² qui structurent le texte à l'aide de repères typographiques notamment.

« Je lis par exemple, bon *Néon* de temps en temps, sinon je lis des articles sur *mad-moizelle.com*, donc ça ça va vite. Je clique sur Facebook quand je vois un truc qui... Alors du coup, comme je travaille un peu avec Facebook, enfin l'ordinateur en fond, du coup quand je vois un truc ça m'arrive souvent de m'arrêter en plein milieu de n'importe quoi pour... bon quelque part ça change les idées mais... Donc je lis ça parce que c'était court. »

Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

« et je me suis plus intéressée aux phénomènes de société etc., parce que aussi c'est des lectures plus rapides, tu vois, lire un article prend quand même beaucoup moins de temps que de lire un livre, et puis avec Internet c'est quand même plus facile, après c'est d'accès très aisé, tu dois toujours faire ton choix mais... »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

Bandes dessinées et mangas sont également sollicités pour la rapidité de lecture qu'ils permettent⁷³ :

72. Jean-François BARBIER-BOUVET, « La presse magazine : manières d'écrire, manières de lire » in *Le Débat*, 2012, p. 52–62, p. 59

73. Même s'il y a aussi quelques indices d'une lecture moins rapide, plus attentive aux caractéristiques graphiques, montrant la montée en légitimité de la bande dessinée. Pour les enquêtés qui lisent peu de bande dessinée, c'est d'ailleurs plus parce qu'ils disent ne pas connaître que par association de la bande dessinée à un univers moins intéressant (où sont en revanche renvoyés des BD franco-belges lues dans l'enfance). Par exemple, Mélanie : « Et la BD c'qu'y a c'est que je suis assez nulle je connais pas trop, et passé *Boule et Bill* ça va cinq minutes mais, *Tintin* et *Astérix* d'accord mais... ». Ou encore, Amandine : « j'aime bien la BD, oui je me suis relu tous les *Astérix* (rires). Les *Yoko Tsuno*, ça j'aime bien.. J'ai pas une grande culture BD. »

« Et de lire plutôt des mangas parce que ça ça va vite, c'est une demi-heure le bouquin au grand maximum donc ça c'est facile de t'arrêter, d'aller sur internet lire des mangas, des *fan fictions*, des débilites, parce que ça s'arrête vite »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

« Non, je lis des BDs, beaucoup de BDs et là je me mets aux Comics un peu. Comme lecture rapide c'est ça que j'aime. »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Les romans peuvent également être concernés, soit qu'ils sont plus courts que des romans prescrits soit que le style en est plus accessible, rendant la lecture plus aisée, et donc, plus rapide. Delphine parle ainsi d'un roman de Musso comme relevant d'une catégorie à part, le « genre de livre qui se lit très vite » – et il s'agit là encore non pas de « classiques » mais de romans plus contemporains⁷⁴ :

« Ben c'est le genre de livre qui se lit très vite, mais ça m'a pas du tout plu (rires), c'était complètement tiré par les cheveux en fait! (rires) »

Delphine, 19 ans, lycée A, M. : orthophoniste, P. : ingénieur ; Étudiante (EHESS)

On retrouve là encore le poids du rapport au temps dans l'élaboration de pratiques de lecture, évoqué déjà plus haut : le temps devant être mis à profit au maximum pour le travail, les rares sorties du cadre des lectures utiles répondent elles aussi à des exigences temporelles. Ces lectures « rapides » présentent également l'avantage de ne pas mettre en danger le rythme instauré par les étudiants : soit elles sont fragmentées, soit on arrive rapidement à leur fin, et l'on est moins facilement « piégé » dans ces lectures. Mais encore faut-il pouvoir se limiter – par exemple en donnant à ces lectures un statut de récompense – dans la quantité de ces lectures rapides : ce serait tomber dans un autre excès que de les accumuler, au détriment du temps réservé au travail. Par exemple, Caroline lit pour son loisir des romans, mais également des magazines ou des articles Wikipédia, tout en faisant attention à ne pas se laisser prendre par sa lecture et y passer trop de temps :

« soit je suis dans la fiction, dans les bouquins tout ça, soit je suis dans les magazines en fait, et puis après je lis les articles Wikipédia, parce que y'a des fois tu te laisses entraîner dans Wikipédia et ça y est t'en sors plus. »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

C'est pour cela également qu'Amandine cache ses romans policiers dans son placard, les réservant à des moments précis – traduisant là aussi des dispositions ascétiques qui poussent à construire un cadre propice au travail et à soustraire au regard tout ce qui relève du divertissement :

« Je les ai un peu cachés pour pas en lire trop. Mais c'est une lecture de vraiment décompression. Je les lisais le soir avant mes oraux ou des trucs comme ça, pour pas... »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

74. Voir catégorisation des textes chapitre 5, partie II

Un type de lecture loisir : continuer ses lectures adolescentes

Parmi ces lectures sans rapport avec les prescriptions scolaires, un certain nombre sont en fait des lectures en continuité avec des pratiques antérieures. La bande dessinée, le manga ou la lecture de fantasy, voire la littérature jeunesse sont des exemples de ces lectures particulièrement appréciées avant la classe préparatoire et que les enquêtés cherchent à prolonger malgré le peu de temps disponible. Tous ne sont pas concernés : certains estiment qu'ils ont dépassé ces lectures. Lucie ne lit plus de mangas – elle en lisait énormément au collège-lycée – parce que les thèmes et le style ne l'intéressent plus, tout comme Charlotte a l'impression « d'avoir fait le tour ». Aude a « abandonné totalement les lectures pour enfants, les machins qu'[elle] lisai[t] avant. » parce qu'elle ne lit pas « des trucs qui serviront à rien » mais aussi parce qu'elle n'est pas sûre que ces lectures pourraient encore lui plaire. Mais d'autres tiennent à garder un contact avec leurs lectures antérieures, s'aménageant parfois des temps de lecture pendant les vacances.

Les « séries » (de romans, de mangas...) se prêtent plus particulièrement à la perpétuation de la pratique : les enquêtés se procurent les tomes suivant et/ou continuent à se tenir informés des sorties. C'est le cas de Solène par exemple, qui lisait beaucoup de fantastique au lycée, et qui, même si elle a fortement diminué ces lectures en CPGE, essaie de garder un contact avec les séries qu'elle a entamées :

« [...] y'a *l'Assassin royal* que j'aime beaucoup que j'ai pas fini... *Games of throne*, et en plus y'a... le truc c'est que y'a la série qui passe en ce moment, donc j'aimerais bien finir les livres avant que la série ne les spoilent. (rires) Et y'a... ben j'avais commencé *Le seigneur des anneaux*, en fait moi j'ai une édition un peu spéciale en sept tomes et je me suis arrêtée au bout du quatrième... *Les dragons de Pern*, je sais pas si tu connais... Donc... toute une série, voilà. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Adélaïde, elle, poursuit sa lecture de séries de mangas – une lecture qu'elle n'évoque d'ailleurs pas spontanément lorsque je l'interroge sur ses pratiques de lecture de loisir, pensant plutôt à des œuvres de littérature classique :

« Alors... [silence] ben oui j'ai lu des mangas, c'est vrai (rires). J'ai continué les séries que j'avais commencé au lycée en fait. Donc... *Layer Game*, *Bright Stories*... Ensuite j'ai relu des trucs que j'avais déjà, des *Clamp*... »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Ces lectures peuvent revêtir une dimension quelque peu nostalgique, permettant de renouer avec une expérience de loisir qu'ils ont moins le temps de vivre en classe préparatoire. *Harry Potter* (l'un des titres les plus cités par les enquêtés pour leurs lectures de loisir) est par exemple souvent une relecture très liée à des souvenirs adolescents, Lamia et Delphine relisent ainsi souvent *Le petit prince* de Saint-Exupéry, et Constance les différents opus des *Malaussène* :

« Je suis en train de relire la série des *Malaussène* de Pennac parce que c'est les vacances [... inaudible] et ça me rappelle un petit peu ma préadolescence... »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Cette pratique de lecture « nostalgie » remonte parfois à des lectures plus anciennes, comme Léa qui relit des *Club des cinq*, une lecture qui lui permet de sortir du mode de lecture analytique qu'elle attribue à la prépa :

« Mais ça m'a fait vraiment plaisir, parce que c'est super bien et justement après avoir passé des heures et des heures en cours à analyser les figures de styles et les machins... »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

Ou encore, comme Margaux qui retrouve ses lectures adolescentes dans celles de sa petite sœur (qu'elle conseille) :

« Même des fois quand je suis chez moi et que je veux me détendre l'esprit je pique des livres à ma sœur, elle a quatorze ans... Ça fait un peu plus plaisir régressif qu'autre chose mais bon (rires) »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

Alors que les enquêtés peuvent vivre la CPGE comme un moment de coupure par rapport aux préoccupations des autres jeunes de leur âge⁷⁵, et qu'ils disent également avoir du mal à s'inscrire dans l'actualité littéraire, la continuation de lectures adolescentes permet de contrer une vision qu'ils ont d'eux-mêmes « vieillissante » marquée par l'ascèse et, pour certains, de rester dans le temps présent en se tenant informés des sorties pour un petit nombre de titres.

Les lectures loisir des étudiants de CPGE littéraire sont donc, comme tout le reste de leur vie, marquées par l'obligation de gestion temporelle en fonction du travail scolaire. De fait, elles se réduisent considérablement puisqu'en dehors des cours une grande partie du temps est consacrée au travail. L'extension de la lecture travail fait apparaître en creux – permettant aux enquêtés de repenser les catégories – l'image de la lecture loisir dans le contexte de la CPGE : une lecture libre et gratuite où l'improvisation a sa place, contrairement à la planification et l'organisation constante des lectures de travail. Parce qu'elle se construit sur d'autres bases que la lecture de travail – et qu'elle fait intervenir d'autres textes – elle est vécue comme en décalage des exigences préparatoires, voire risquées pour le maintien de l'auto-contrainte. Mais ces lectures sans rapport avec le champ d'étude des hypokhâgneux et khâgneux restent somme toute assez minoritaires ; plus importantes sont en revanche les lectures qui, sans répondre à des obligations de lecture pour les cours, entretiennent un lien important avec le contenu des enseignements et des programmes.

II DES PRATIQUES DE LECTURE NON CLAIREMENT CATÉGORISÉES : LE BROUILLAGE DE LA FRONTIÈRE ENTRE TRAVAIL ET LOISIR

Nous nous sommes attardés, au cours des chapitres précédents, sur les lectures de travail et les façons de lire et de travailler sur leurs lectures des étudiants, avant de voir que des pratiques de lecture de loisir persistent durant les années de classe préparatoire. Une partie de ces lectures de loisir peut être assez facilement catégorisée, les enquêtés les mettant d'eux-mêmes à part dans la description de leurs pratiques. Mais il n'existe pas de rupture nette entre d'un côté, les lectures loisir et d'un autre, les lectures travail : l'analyse des discours des enquêtés fait apparaître une « zone grise » dans laquelle on peut remarquer un entremêlement des deux types de lecture. La « frontière »

75. Voir chapitre 6, partie III

apparaît donc bel et bien comme une construction sociale et non comme un donné⁷⁶, et est donc amenée à se dessiner et redessiner selon les contextes et les expériences vécues. Cet entremêlement se remarque tant au niveau des titres que des façons de lire (sur lesquelles je reviendrai dans une dernière partie de ce chapitre), prenant appui à la fois sur la nécessité de rentabilité des lectures dont j'ai déjà parlé, qui fait que les lectures qui ne « servent à rien » sont mises de côté, et sur le fait que ces étudiants évoluent dans un domaine d'étude proche de leurs intérêts culturels. En effet, rappelons que l'intérêt pour la littérature, et plus globalement le goût pour la lecture a motivé l'orientation de la plupart des enquêtés, comme cela avait été le cas plus tôt lors de leur passage en filière Littéraire. Le brouillage de la frontière entre lecture travail et lecture loisir avait d'ailleurs déjà commencé à s'installer avant la CPGE, dans un double mouvement d'appropriation des prescriptions scolaires et de logique de rentabilisation des lectures personnelles dans le champ scolaire⁷⁷. L'expérience de la classe préparatoire, parce qu'elle correspond à une augmentation du volume du travail demandé et à l'intensification de l'investissement dans le scolaire, accentue ce brouillage et pousse à redéfinir ce que l'on entend par « travail » autant que par « loisir ». En effet, à cette nouvelle étape de leur carrière de lecteur qu'est la CPGE, l'imbrication entre intérêts personnels et scolaires devient plus étroite encore qu'au secondaire. En ayant affiné leurs choix d'orientation, les étudiants se préparent ainsi à des « styles de vie et de travail » spécifiques : « les étudiants des classes préparatoires, destinés à des fonctions plus intellectuelles et/ou de pouvoir, vivent l'apprentissage de rythmes temporels qui préfigurent des lignes de partage plus floues entre ce qui relève du "travail" et ce qui est de l'ordre de la "vie privée", du "loisir" »⁷⁸.

1 La dimension du plaisir dans la lecture travail

Nous avons vu comment les enquêtés font intervenir dans leur sélection des lectures de travail leurs intérêts et leurs goûts personnels⁷⁹ : même s'ils jouent en général le jeu scolaire et abandonnent rarement totalement une discipline ou un thème parce qu'ils ne l'apprécient pas, ils gardent comme critère de choix celui de leurs préférences. Il ne s'agit donc pas pour eux de se plier totalement aux prescriptions mais de les adapter, adaptant ainsi leur travail à des attentes personnelles et non uniquement scolaires. Les définitions du loisir mobilisées plus haut font justement appel à cette dimension d'expressivité et de construction de la personnalité, que l'on retrouve donc dans la façon de considérer certaines lectures de travail.

Or ces lectures ne sont pas pour autant vues comme des lectures de loisir ; dans les discours des enquêtés, plus que le loisir, c'est l'idée de « plaisir » qui les caractérise, ainsi que la mise à distance d'un caractère laborieux et complètement contraint. Cette inclusion du plaisir, voire de la « passion » dans les discours sont caractéristiques des professions culturelles, dans lesquelles l'affectivité permet de donner un sens à un travail tout en étant indissociable de la précarisation de ces métiers⁸⁰. Trouver du plaisir dans le travail et s'orienter vers un travail qui plaît – et parmi les enquêtés sortis de CPGE, la plupart s'orientent ou se sont orientés vers des métiers de la sphère culturelle par « passion » ou « intérêt » – induit un rapport au travail qui, se basant sur l'auto-

76. Georg SIMMEL et al., *Sociologie : études sur les formes de la socialisation*, Presses universitaires de France, Paris, 1999

77. Voir chapitre 5, partie II

78. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 27

79. Voir chapitre 8, partie III

80. Magali BALLATORE et al., « Présentation. Quand passion et précarité se rencontrent dans les métiers du savoir » in *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2014, p. 1-13

nomie, invite les individus à s'auto-réguler⁸¹ en fonction de leur affectivité plus que de la rémunération. Ainsi, N. Aït Ali et J-P. Rouch, dans leur recherche sur la gestion du temps et le flou entre contraint et non contraint chez les enseignants-chercheurs, remarquent de la même façon que ce flou est « à mettre en relation avec la nature et l'intensité de [l']engagement affectif et cognitif »⁸² dans l'activité – engagement perçu comme la clé d'un travail efficace en plus que d'une satisfaction personnelle⁸³. Le plaisir occupe donc une part non négligeable dans la motivation au travail, et la lecture n'échappe pas à cette logique pour les enquêtés.

Ainsi certaines lectures, et le travail sur celles-ci, sont évoquées en mobilisant des termes ayant trait au plaisir : le travail de fichage est ainsi « très agréable » pour Adélaïde, tel ou tel thème a « passionné » un ou une enquêté-e. De même, l'une des idées régulièrement mise en avant par les enquêtés pour parler de leur motivation à fournir le travail demandé est celle de la « découverte », de l'apprentissage de connaissances nouvelles et du « plaisir d'apprendre », une dimension déjà présente dans les discours portant sur les apprentissages lectoraux au secondaire⁸⁴. Les discours d'appréciation sur les lectures de travail sont ainsi assez nombreux concernant majoritairement des œuvres littéraires :

« Mais du coup ouais je me contentais de ce qu'on m'avait prescrit comme choses [en littérature française] et... ça oui j'y trouvais vraiment un plaisir. Et même mes lectures de théâtre et tout ça dont je parlais ça ouais j'y ai pris du plaisir. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

« Marivaux j'ai bien aimé, j'ai trouvé ça un peu drôle, un peu sympa, et de lecture facile en plus, et puis agréable à étudier. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

« [Villon, au programme en 2012] on l'a pas trop trop étudié mais moi j'ai adoré cette œuvre, je l'ai vraiment trouvé lumineuse... C'était bien. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

Mais les enquêtés portent également des discours très positifs sur des lectures théoriques ou critiques – empruntant au registre d'appréciation des lectures de loisir :

« L'été dernier j'ai lu le *Crépuscule des idoles*, de Nietzsche, et j'ai adoré, j'ai lu *l'Œil et l'Ésprit* de Merleau-Ponty, j'ai adoré aussi »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

81. Pour Cingolani, la « référence au plaisir permet de comprendre la fréquente substitution de l'émotion au régime disciplinaire et aux diverses formes d'incitations pécuniaires qui encourageaient l'investissement au travail du salarié. L'émotion semble suivre son économie propre, auto-suffisante, dans la gratification qu'elle procure et dans la vérification qu'elle apporte au travail fait et bien fait. Ces investissements rompent dans une large mesure avec ceux qui hier s'inscrivaient dans les contraintes imposées par la subordination et l'hétéronomie salariales. » Patrick CINGOLANI, « Les travailleurs des industries culturelles, entre passion et précarisation ? Essai de comparaison sur deux expériences socioprofessionnelles : pigistes à Paris, monteurs à Lima » in *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2014, p. 39-59, p. 50

82. Nawel Aït ALI et Jean-Pierre ROUCH, « Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. Petite mécanique des pressions et ajustements temporels » in *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2013, p. 5

83. Sandro BUSO et Paola RIVETTI, « What's Love Got to Do with it? Precarious Academic Labour Forces and the Role of Passion in Italian Universities » in *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2014, p. 15-37

84. Voir notamment chapitre 5, partie II

« le Rire de Bergson j'ai trouvé ça génial, *L'être et le néant* de Sartre j'ai trouvé ça génial »

Claire, 31 ans, lycée C, M. : ancienne DRH, P. : pelletier ; Milieu périscolaire

« Borges c'était vraiment extra. Enfin dans la critique c'est magique. Et *La lecture* de Proust c'était aussi magique. C'est pas très long, mais c'est un truc qui se lit d'un coup. C'est assez génial. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Sans remettre en cause le fait qu'il s'agisse d'un « travail » – les enquêtés le précisent d'ailleurs parfois (« Y'avait un but, mais je prenais aussi du plaisir à lire des bouquins d'histoire quoi » Caroline, « vraiment je me faisais plaisir en lisant du Merleau Ponty, même si après c'était utile pour les devoirs », Margaux), cette perception des tâches scolaires participe au brouillage de la frontière entre travail et loisir. Si on ne peut plus parler, comme on l'a fait pour le secondaire⁸⁵, d'intégration des lectures prescrites dans la masse des lectures personnelles parce que justement en CPGE les lectures loisirs se réduisent fortement, on peut supposer que l'appropriation des lectures travail et leur évaluation affective – où « école » et « plaisir » ne s'excluent en rien – se fait en continuité avec les dispositions scolaires et lectorales élaborées en amont. Il font d'ailleurs ainsi ce qu'il est attendu de l'institution : A. Viala et F. Gaber rappellent ainsi que les pratiques de lecture étudiants se composent et recomposent en fonction des situations, et qu'« on peut entreprendre une lecture selon une orientation d'ordre pratique et de travail, et se trouver pris par le plaisir de lire, par exemple – c'est ce dont rêve l'enseignement littéraire »⁸⁶.

2 La convergence des lectures de travail et de loisir : prédominance des auteurs classiques français

Nous avons donc pour commencer considéré la perception des lectures travail – toutefois c'est lorsque l'on considère les lectures qui ne sont pas explicitement liées aux cours que la distinction entre travail et loisir est la moins nette. Les lectures sans rapport avec les contenus enseignés sont rares, on l'a vu, les étudiants cherchant à rendre rentables leurs lectures de loisir. Ils évitent ainsi les lectures qui « ne serviront à rien » (Aude), s'orientant plutôt vers des textes qui pourront être réutilisés par la suite, sans pour autant les lire de la même façon que ceux qui sont considérés plus clairement comme du travail. Cette lecture de loisir qui « allie l'utile à l'agréable » (Coralie, Lise) concerne principalement la lecture de textes littéraires français⁸⁷ : les œuvres que les enquêtés choisissent de lire sont souvent proches des œuvres valorisées par l'institution. Par exemple, Balzac et Flaubert sont deux auteurs cités de façon récurrente par les enquêtés quand ils parlent de leurs lectures de travail en Français (respectivement 20 et 21 enquêtés les citent) mais aussi lorsqu'ils parlent de leurs lectures personnelles (de façon moins massive, 11 et 5).

Plus globalement, il est intéressant de comparer l'éventail des auteurs cités par les enquêtés concernant le cours de Français et ceux n'étant rattachés à aucune discipline et se faisant donc plus dans le cadre de lectures ayant un lien moins étroit avec le scolaire⁸⁸. Les textes choisis par les enquêtés pour leurs lectures de loisir restent plus variés que ceux lus pour les cours : le recours à la littérature étrangère (américaine

85. Voir chapitre 4, partie II

86. Alain VIALA et Floriane GABER, « Capitalisation ou compensation culturelle ? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas », in *Les étudiants et la lecture* (Fraise Emmanuel dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 175

87. Les œuvres littéraires étrangères seront évoquées ultérieurement.

88. Le relevé n'est toutefois pas un outil sans faille : il s'agit là des auteurs qui sont cités par les enquêtés et qu'ils n'ont pas forcément lus, et bien entendu un certain nombre d'auteurs lus ne sont pas cités lors des entretiens. Cette comparaison figure donc ici à titre indicatif.

et russe pour beaucoup) des XX^e et XXI^e siècle est plus important, ainsi que, nous l'avons vu, celui à une littérature française contemporaine (XXI^e siècle). Toutefois, des convergences entre lectures scolaires et lectures non-scolaires apparaissent, comme on peut le voir dans le tableau suivant :

Auteur dont la production est essentiellement centrée sur le...	Auteurs de littérature française cités en rapport avec le cours de Français	Auteurs de littérature française cités sans rapport évoqué à une discipline donnée
XX ^e (fin) et XXI ^e	2	27
XX ^e (tout le siècle)	32	28
XIX ^e	18	19
XVIII ^e	9	6
XVII ^e	11	6
XVI ^e	3	1
XV ^e	2	1
XIV ^e et antérieurs	2	2

Si l'on excepte donc la lecture de littérature française la plus contemporaine dont la part est quasiment nulle dans les cours de Français de classe préparatoire littéraire (elle est également très peu présente au concours) mais qui est plus plébiscitée par les enquêtés pour leurs lectures de loisir (Jenni, Pennac, Houellebecq...), on voit que les auteurs de littérature française lus dans le cadre du travail et du loisir relèvent de siècles – et donc, souvent, de courants littéraires – similaires. Pour le XX^e siècle par exemple, on retrouve des auteurs tels que Proust, Ionesco ou Gide – mais attardons nous plus spécifiquement sur le XIX^e siècle, dont les auteurs étaient déjà bien présents dans les souvenirs de lecture au secondaire⁸⁹.

Auteurs cités en rapport avec le cours de Français	Auteurs cités sans rapport évoqué à une discipline donnée ⁹⁰
Balzac Baudelaire D'Aurevilly Dumas Flaubert Hugo Lamartine Mallarmé Maupassant Mérimée Musset Nerval Rimbaud Sentdhah Verlaine Viliers de l'Isle d'Adam Zola	Balzac Baudelaire Châteaubriand De Nerval Dumas Feydeau Flaubert Gautier Hugo Labiche Lautréamont Mallarmé Mérimée Musset Rimbaud Sentdhah Vallès Zola

On voit donc ici une certaine convergence entre lectures pour les cours et lectures pour le loisir : onze auteurs relèvent des deux catégories. Ces auteurs sont ceux des classiques qui étaient déjà largement représentés dans les lectures – prescrites ou non – au lycée⁹¹. Une partie des lectures de littérature considérée comme ne relevant pas directement d'une prescription scolaire est donc très étroitement liée à ces mêmes prescrip-

89. Voir chapitre 5, partie II

90. Les auteurs en gras sont ceux qui apparaissent dans les deux colonnes

91. Voir chapitre 5, partie II

tions, comme au secondaire encore une fois. On peut donc voir que, dans un contexte de redéfinition des catégories de lecture – entre travail et loisir – ne se construisent pas pour autant des habitudes de lecture radicalement nouvelle. Au contraire, celles-ci s'appuient largement sur ce qui s'est élaboré au cours de la scolarité antérieure. Les prescriptions scolaires jouaient ainsi déjà un rôle important avant la CPGE : elles n'étaient pas perçues de la même façon puisque les enquêtés avaient davantage de « marge de manœuvre » dans leurs lectures de loisir puisque plus de temps, tandis qu'ils sont ici contraints de resserrer leur horizon lectoral au profit des attentes scolaires. Ces choix de lecture sont étroitement dépendants de la formation qu'ils suivent, et comme pour le travail sur la lecture, la « matrice socialisatrice scolaire-universitaire »⁹² dans laquelle ils évoluent est à l'origine de la différenciation de leurs pratiques d'avec les étudiants des filières scientifiques et techniques. En effet, les étudiants des CPGE littéraires sont ceux qui lisent « les livres les plus légitimes culturellement »⁹³ et, s'il n'est pas précisé si cela englobe les pratiques scolaires et extra-scolaires, ils se distinguent en tout cas des étudiants de science – notamment des CPGE – qui vivent eux un écart entre leurs lectures pour les cours (au contenu savant et légitime) et leurs lectures en dehors des cours qui ne relèvent pas de la littérature la plus légitime. Si les étudiants scientifiques peuvent être décrits comme des « monstres à deux têtes »⁹⁴ en raison de l'absence de convergence entre leurs lectures de cours et celles de loisir, ce n'est pas le cas des étudiants de CPGE littéraires qui eux vivent au contraire beaucoup plus souvent une convergence de leurs intérêts scolaires et non scolaires.

On ne peut par ailleurs déduire des auteurs et des titres seuls qu'il s'agit d'une lecture travail ou d'une lecture loisir – on voit ici que, de toute manière, certains textes sont mobilisés dans les deux contextes : seuls les discours des enquêtés autour de ces lectures permettent de les rapprocher d'un pôle plutôt qu'un autre. Dans un contexte où le travail se mêle à une pratique culturelle, ce n'est donc pas tant la nature d'un texte qui le caractérise que les discours qui sont portés sur lui. L'attention portée à l'idée du choix (une lecture de loisir est, nous l'avons vu, une lecture moins contrainte dans son choix) mais également des moments et des lieux de lecture, ainsi que des façons de lire (avec ou sans prise de notes) permet de placer telle lecture pour tel enquêté davantage vers un pôle plutôt que l'autre. Mais il n'est pas possible d'élaborer une catégorisation nette dans les pratiques mêmes des enquêtés : la plupart des lectures de loisir ont un lien avec le travail, et les lectures de travail ne sont pas non plus radicalement différentes de celles de loisir.

3 Faire des lectures qui « servent »

Des auteurs...

Ce double usage des lectures est largement évoqué dans les entretiens : les enquêtés disent rester pour leurs lectures personnelles dans un périmètre défini par les prescriptions scolaires. C'est donc encore une fois la lecture de travail qui définit et cadre la lecture de loisir : cette dernière se centre sur des auteurs qui peuvent se révéler utiles, ce qui permet de mettre le temps du loisir à profit. Ainsi émerge une catégorie de lecture qui n'est ni clairement du travail (elle n'est pas nécessaire à la réalisation d'une tâche scolaire donnée à court ou long terme) ni clairement du loisir (elle peut se révéler utile dans un travail futur). Il est là encore majoritairement question de lecture de littérature, et peut être rapporté à la nature des savoirs à maîtriser pour la réussite

92. Bernard LAHIRE, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral » in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107

93. idem, p. 91

94. idem, p. 97

des exercices scolaires, notamment la dissertation qui fait appel à des exemples précis. Ces exemples ne peuvent être acquis uniquement dans le cadre des cours, même en ce qui concerne les sessions de concours sur programme après la réforme de la BEL : s'il s'agit de s'appuyer « notamment » ou « particulièrement » sur les œuvres du programme, elles ne sont pas suffisantes⁹⁵. Les enquêtés apprennent ainsi à mettre à profit leurs lectures personnelles, et évitent de trop s'éloigner des œuvres prescrites, tout en essayant malgré tout de rester dans un cadre de lectures légitimes dans le cadre de la CPGE littéraire. On retrouve ici le profil des étudiants de Lettres à l'université décrit par C. Carvajal : ce sont les étudiants qui ont la pratique de lecture loisir la plus importante, « un aller-retour entre la gratuité et la fonctionnalité [favorisant] de façon plus prégnante cette pratique de lecture de loisir »⁹⁶. Elle insiste toutefois que le fait que, même s'il s'agit de lecture catégorisées comme « loisir » par les étudiants, elles n'en sont pas moins proches des prescriptions enseignantes – ce qui pousse de fait à interroger ces catégorisations. L'équilibre n'est pas forcément évident à trouver : être scolaire mais pas trop, pour se démarquer mais aussi pour que la lecture ait une dimension divertissante.

« En fait j'essaie de faire en sorte de lire quelque chose qui puisse m'aider un peu dans mes dissertations et qui soit en même temps... pas trop scolaire. »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Il s'agit de lire « utile », un terme récurrent quand il s'agit de ces lectures de même que le verbe « servir » : on rejoint alors la façon de parler des lectures de travail où sont mobilisés des termes semblables⁹⁷. On se rapprocherait donc ici d'une lecture instrumentale telle qu'elle est mise en place pour le travail scolaire :

« Et du coup, j'essaie de pas lire des romans que je pourrais jamais... qui me serviront à rien, vraiment. [...] Mais quand je lis un truc comme ça [elle parlait avant de Cohen, Calvino et Kafka] je me dis que ça peut servir. De toute façon c'est pas perdu. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

« Les deux Balzac que j'ai lus, c'était pour mon plaisir mais j'avais mon crayon et ils m'ont beaucoup servis pour le concours, même pour mes dissertations je les utilisais tout le temps ensuite. Donc... C'était un plaisir... rentable ! »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

« Je me disais que ça pouvait toujours me servir et surtout me permettre de faire des liens entre les matières. »

Adélaïde, 16 ans, lycée D, M. : créatrice productrice de films d'animation, P. : idem

Pour ces étudiants donc, la lecture de loisir est fortement empreinte d'instrumentalisme – ce qui ne la fait toutefois pas basculer du côté de la lecture de travail, comme le montrent les discours sur l'idée d'utilité incluant le registre du plaisir, mais également les façons pratiques de lire.

95. Rapport du jury 2011 : « Retrouver celles-ci dans la composition était donc une attente légitime du jury, attente qui n'interdisait cependant pas de rechercher ailleurs d'autres sources d'exemples. ». Autre exemple pour l'épreuve de 2009 à Ulm, sans programme, au sujet du choix des exemples : « la plupart des candidats se sont sagement tournés vers des oeuvres analysées en classe [...]. On doute parfois que certains candidats aient pris le temps de lire des romans. »

96. Christine CARVAJAL, "La pratique de la lecture chez les étudiants" in *Cahiers de l'Urmis*, 1997, p. 37

97. Voir chapitre 8, partie III

...mais surtout des façons de lire

En effet, ces lectures font rarement l'objet de prises de notes⁹⁸ ou d'une lecture par extraits comme c'est le cas pour les lectures de travail. Il s'agit ici pour les enquêtés de tenter de se rapprocher d'une expérience de lecture loisir telle que celle qu'ils connaissaient auparavant, tout en gardant en tête un impératif de rentabilité et d'économie de temps. L'idée que les lectures loisir doivent pouvoir être rentables induit toutefois une posture de lecture particulière : on voit dans les discours des enquêtés que, comme pour les lectures de travail mais dans une moindre mesure, elles sont mises en rapport avec des problématiques particulières ou entrent en résonance avec d'autres œuvres ou des thématiques étudiées en cours. Certains enquêtés parlent même d'une forme de reflexe ou d'automatisme, leurs façons de lire pour le travail se mettant en place même pour leurs lectures loisir : Roxane par exemple ne « peut pas s'en empêcher ».

« [**>Question**] : Et tu les lis [les œuvres de littérature] en te disant bon ça va me servir quand même ou...

[**>Réponse**] : La plupart du temps, oui, je les lis en me disant "oui je pourrais m'en servir d'exemple pour les dissertations", donc j'en fiche des morceaux qui me paraissent vraiment intéressants ou... qui me... Ou alors par exemple toutes les fois où je lis un livre en me disant "ah il me fait penser à tel autre livre" et j'essaie de faire des liens et je les note. Mais oui la plupart du temps, même quand je lis un livre pour mon divertissement personnel je fais des liens, je peux pas m'en empêcher... A force. »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Et Rémi revient sur une réflexion antérieure sur sa pratique : même s'il est pour lui important de « lire pour lire », c'est-à-dire de ne pas chercher dans la lecture matière à réinvestissement, cela lui est difficile, puisque « inconsciemment ça revient tout le temps » :

« Et puis je pense que c'est toujours sain de se garder des petits moments comme ça ... si on aime la lecture et moi j'aime ça donc pas de souci, pour... lire pour lire en fait. Enfin [pas] lire avec un crayon et gnagnagna [prendre des notes]. Bon après ce que j'ai constaté c'est que l'habitude prise en prépa reste, parce que même dans les bouquins que je lis pour le plaisir y'a des passages que je retiens, que je souligne quand même, parce que... ça me marque et je les garde après. Donc l'habitude qu'on prend finalement pour travailler, reste ancrée pour le plaisir. Enfin, pour moi ça fait ça...

[**>Question**] : Au final tu lisais toujours un peu avec un crayon à la main...

[**>Réponse**] : Ouais, avec des idées après, tu sais, tiens ça je pourrais le caser là, et ça... Inconsciemment ça revient tout le temps... »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

Pour Liên, c'est même l'un des changements principaux dans son rapport à la lecture, qu'elle me dit avoir du mal à « maîtriser » :

« [**>Réponse**] : Oui, c'est certain qu'il a changé. Et je commence à sentir qu'il a changé en positif mais j'ai du mal à le... le maîtriser.

[**>Question**] : Comment ça ?

[**>Réponse**] : Ben, c'est automatique et académique, enfin c'est très scolaire quoi. Et spontanément, en plus quand j'étais dans des classes plus petites, c'est vrai que c'est

⁹⁸. Mais souvenons-nous que les enquêtés sont plus réticent, d'une manière générale, à annoter ou fichier des œuvres littéraires (cf. chapitre 7, partie III)

pas du tout le rapport que j'avais au texte, et je lisais pas la même chose du tout. J'avais commencé à lire des classiques, en fait ce qu'on appelle les classiques de la littérature mais sans approfondir quoi. Sans me sentir obligée d'en faire des fiches, de sortir des éléments clés... Parce que là c'est vrai que j'ai tendance à toujours rapporter ce que je lis à des choses que je vais pouvoir exploiter dans des dissertations et des commentaires quoi. Et ça donne une lecture très partielle quoi.

[>Question] : Quand tu lisais cette année, pouvoir réutiliser ce que tu lisais c'était un objectif donc...

[>Réponse] : Un objectif implicite, je vais pas me dire en ouvrant un livre forcément bon ben je vais en faire ça et ça. Mais par contre quand je commence à lire je me dis effectivement oui ça je pourrais l'utiliser dans telle ou telle dissertation, voilà. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

Les façons de lire scolaires peuvent donc être mobilisées pour des lectures de loisir, les objectifs des unes et des autres n'étant pas strictement dissociables. La plupart des enquêtés élaborent des discours autour de l'idée que la lecture de travail leur donne des habitudes de lectures particulières qui influencent leur manière de lire en général. Ces dispositions acquises au fur et à mesure des années de classe préparatoires font rarement l'objet de critiques très négatives, mais certains enquêtés soulignent tout de même la lassitude qu'ils peuvent ressentir face à l'« utilité » nécessaire de toutes les lectures. Léa par exemple s'est « obligée » à prendre un moment chaque soir pour lire « des choses qui n'avaient rien à voir », agacée par l'idée de devoir toujours penser à la rentabilité de ses lectures :

« Parce qu'en plus j'avais pris l'habitude de quand je lisais un truc je me disais ah ça ça pourrait être utile, ça ça pourrait être utile... Et ça c'est un peu fatiguant parce que même si tout peut être potentiellement utile, y'a un moment faut arrêter. »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

Le brouillage de la frontière entre travail et loisir ne se fait donc pas forcément sans difficultés : même si les enquêtés ont pu auparavant déjà lire des œuvres pouvant se révéler utiles pour les cours, la classe préparatoire et la forte contrainte exercée sur les lectures donne une autre dimension à cette pratique. Sans être une nouveauté, elle n'est pas vécue comme une évidence. Emmanuelle parle ainsi de « paradoxe » :

« c'était paradoxal parce que du coup je les lisais [les livres qu'elles avaient envie de lire] en me disant [qu'ils pouvaient servir] et après je m'en servais dans les dissertations et c'était bien. Finalement ils me servaient pour les cours aussi, et c'est assez paradoxal. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

La relative difficulté à appréhender ce flou entre lectures travail et lectures loisir peut venir du fait que, comme on l'a dit, la catégorisation ne découle pas du type de texte lui-même (bien que certains genres ou auteurs soient effectivement disqualifiés pour le travail, ce sur quoi je reviendrai) mais de la fonction qui lui est assignée, qui n'est elle-même pas clairement définie. F. de Singly, en analysant le discours sur ses lectures d'une étudiante de khâgne, Muriel, résume ainsi les multiples et mouvants degrés allant de la lecture scolaire à la lecture loisir :

« A l'intérieur de chaque niveau, une nouvelle différenciation. Dans les livres pour le travail, ceux qui resteront strictement "scolaires" et ceux qui peuvent glisser vers la lecture-plaisir, vers la satisfaction personnelle. [...] Les glissements entre les deux types de lecture s'opèrent par les "romans", les "classiques" sans que pour autant il

y ait fréquemment unification. Le mouvement de découverte de livres pour soi au milieu des livres recommandés se double d'un autre, en sens inverse, plus lent »⁹⁹.

Utilité pour le scolaire, utilité pour la culture

Pendant les années d'hypokhâgne et de khâgne, la valeur d'une lecture se mesure donc en partie à sa rentabilité : là où les lectures sans rapport sont mises à distance par les enquêtés, celles qui remplissent les conditions de plaisir, de divertissement et d'utilité pour le travail sont particulièrement appréciées. Elles permettent ainsi de cumuler l'investissement scolaire et la sauvegarde d'une pratique de lecture loisir – même si celle-ci doit temporairement être redéfinie. Au final, dans le contexte de la classe préparatoire s'élabore progressivement une nouvelle définition de ce qu'est une « bonne » lecture : à la fois prolongement et nouvelle instance de socialisation, la CPGE façonne de nouveaux critères en fonction notamment des intérêts – des goûts et des stratégies – des individus. Lauriane par exemple, parle de « déception » si elle lit un ouvrage qui ne peut être mis en rapport avec le travail :

« Donc... j'essaie de trouver dans le livre... c'est vrai que j'ai tellement l'esprit sur la prépa finalement que quand je lis un livre et que je trouve aucun lien vraiment avec ce que je fais un cours, c'est un peu décevant parce que je me dis bon j'aurais pu le lire pendant les vacances vite fait plus tard [...]. [...] mes lectures j'essaie quand même de faire en sorte qu'elles soient liées, même si je lis pour le plaisir... »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

La lecture de ces œuvres littéraires qui ont « un lien » avec les programmes scolaires se fait donc dans une perspective instrumentale : il s'agit de pouvoir s'en servir comme exemple servant des démonstrations, essentiellement en dissertation. Toutefois, ces lectures répondent également à ce qui apparaît dans les discours des enquêtés comme un impératif culturel : il ne s'agit pas seulement de lire pour pouvoir mieux réussir ses dissertations de Français, mais aussi pour acquérir ou renforcer leur culture générale littéraire. Cet objectif reste inscrit dans une perspective scolaire (puisque la culture littéraire est à la fois un but¹⁰⁰ et un outil pour la réussite des tâches scolaires), mais touche également à la réalisation d'un idéal personnel : il ne s'agit pas seulement de lire pour l'école, c'est aussi lire pour soi. La lecture de loisir permet donc d'augmenter son capital de références littéraires, en ayant moins l'impression de travailler que pour d'autres lectures « crayon à la main ». Ces lectures ne sont ainsi pas vécues comme des lectures de travail, même si les objectifs scolaires qu'elles servent sont explicités – elles sont d'ailleurs souvent faites dans les moments décrits plus haut comme dédiés à la lecture loisir : pendant les vacances, le soir... Aude¹⁰¹ dit par exemple que ces lectures ne se font pas sur son « temps de travail » mais le soir, ou dans le métro. Jean a lui profité des grandes vacances pour lire « pas mal de romans type le bon vieux Balzac, Zola, Hugo... Un peu de poésie, un peu de théâtre, des trucs comme ça. » :

« Parce que voilà c'était la bibliographie et que y'avait... ben tu sais c'était pour les dissertations de français, pour trouver des exemples, et puis aussi parce que c'était la culture générale qu'y fallait se constituer à ce moment-là. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

99. François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993, p. 145

100. Rappelons nous en effet les discours institutionnels mettant en avant l'acquisition d'une culture générale comme l'une des raisons de se diriger en CPGE littéraire.

101. Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

Ces lectures personnelles en lien avec les cours et les connaissances à acquérir permettent donc d'« allier l'utile à l'agréable ». Comme pour certaines lectures de travail très appréciées, elles brouillent la frontière entre ce qui relève d'un pôle ou d'un autre – d'autant que ces lectures répondent également à la préoccupation développée précédemment en rapport aux « lacunes » que les enquêtés pensent avoir ¹⁰² :

« *L'Étranger* je l'ai lu plusieurs fois, ça a peut-être été plus dans ce sens ça. Je sais que j'ai lu, l'été de Terminale, donc j'allais passer en hypo, j'ai lu tout le théâtre de Musset. C'était non seulement un plaisir parce que je connaissais pas, mais c'était aussi pour me dire, maintenant que j'entre en hypokhâgne faudrait peut-être que je connaisse un peu mieux le théâtre... »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

« Ben ce qu'y a c'est que je me rends compte que y'a tellement de choses à lire partout que je me concentre sur les choses... enfin, je lis... comme c'est du divertissement je lis ce qui m'intéresse mais en même temps, ça m'intéresse de lire les classiques donc... ça a un côté pratique aussi, c'est vrai que du coup ben... Par exemple Balzac, j'en avais lu un seul en arrivant en prépa, du coup il a fallu rattraper ça aussi, mais ça m'a beaucoup plu... »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Bien entendu, le fait que les enquêtés aient été pour la plupart avant la classe préparatoire investis dans la pratique de la lecture – pour les cours et en dehors – les a préparé à s'approprier ces lectures de littérature française. Elles reposent donc sur des habitudes antérieurement constituées, qui n'établissaient déjà pas de distinction entre ce qui se lit à l'école et ce qui se lit pour soi. La classe préparatoire vient donc accentuer l'indistinction entre lectures scolaires et non-scolaires : les enquêtés apprécient et appréciaient auparavant de lire les mêmes livres qu'en cours, ils ont choisi cette filière en partie par goût pour la littérature et leurs pratiques de lecture loisir s'y avèrent utiles. Prenons l'exemple de Tiphaine : cette enquêtée, on s'en souvient ¹⁰³, disait avoir eu du mal à faire une transition entre littérature jeunesse et littérature classique. Elle a ainsi l'impression, en arrivant en classe préparatoire, de ne pas avoir les mêmes références que ses camarades. Ses lectures personnelles vont donc être choisies en fonction de différents critères : ses objectifs scolaires (elle ne vise pas le concours de l'ENS), ses goûts antérieurement constitués (peu d'attrait pour les classiques, notamment le XIX^e siècle, attrait pour des auteurs du XX^e) et sa perception de ce qui peut lui être utile ou non. Le Français, et surtout l'épreuve d'oral, qu'elle ne compte pas passer, lui servent en quelque sorte d'alibi pour ses lectures personnelles (« c'était un peu la matière où je mettais un peu tous les livres que je lisais... tu vois les classiques je me disais ça peut servir... »), qu'elle oriente vers des classiques consacrés mais également vers une littérature en voie de classicisation ¹⁰⁴ : Modiano, Cohen... Ne se « mettant pas la pression », elle favorise pour ces lectures ses goûts personnels, tout en pensant à leur éventuelle rentabilité :

« Mais... bon, j'avais pas trop de culpabilité, [...] j'avais pas de but précis donc je me disais je lis un maximum de choses... Même Albert Cohen c'est pas non plus... encore vraiment un classique des classiques... Mais j'avais pas trop de culpabilité là-dessus... Je savais que je lisais pas des choses... typées ENS mais bon c'était pas non plus... des lectures que je faisais pour les cours. Donc je culpabilisais pas trop

102. Voir chapitre 8, partie III

103. Voir partie II

104. Voir chapitre 5, partie II

là-dessus même si je savais que c'était pas ce qui FALLAIT lire tu vois dans l'absolu. C'était pas... quand je me comparais avec les gens dans ma classe je voyais bien que y'avait un niveau de décalage dans les références. Mais en même temps ça me plaisait, je me disais si... faut que je passe à l'oral, je me débrouillerais... [...] Et ça me faisait toujours des choses à dire en plus. »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

Enfin, la réutilisation de ces lectures de va cependant pas forcément de soi : tout comme les enquêtés pouvaient avoir peur de mal comprendre certains textes et de s'en servir d'une mauvaise façon (notamment les textes de philosophie), ils disent hésiter à utiliser des textes lus en dehors des cours et qui n'ont donc pas bénéficié d'une explication par l'enseignant. Tout se passe comme si sans exégète scolaire, les textes restaient opaques :

« [en khâgne] j'ai préféré m'appuyer sur quelques exemples, soit ceux qu'on avait travaillé en hypo avec la prof soit ceux qu'on faisait en cours parce que j'avais pas les moyens ni le temps de développer ceux que j'avais lu toute seule. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

« Surtout qu'après, les oeuvres qu'on lit personnellement faut savoir, pouvoir les ré-interpréter, pour que ça rentre dans les dissertes et tout. C'est plus compliqué, y'a plus de chance de faire des erreurs. Donc je m'y risque pas trop. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

D'autant que les attentes scolaires demanderaient plus qu'une interprétation esthétique personnelle, que les enquêtés privilégient pour leurs lectures de loisir (plutôt qu'une démarche analytique, j'y reviendrai). Il y a donc la crainte de mal comprendre le sens de l'ouvrage et son intérêt pour telle ou telle problématique, mais aussi celle de ne pas répondre à ce qui est attendu :

« Surtout que j'ai du mal à vraiment réutiliser les lectures que je fais, à part en Français mais c'est toujours tellement dogmatique, tellement... académique que t'as du mal à dire, "ouais j'ai trop aimé ça" ! Et partir dans ton délire [mais] en fait pas du tout... Je sais pas, c'est un peu horrible, t'as trop aimé et la prof te dit "non vous avez pas du tout compris le truc", tu te dis "bon ok, je le referai plus !" (rires). »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Certaines lectures sont donc prises dans un « entre-deux » : ni tout à fait travail, ni tout à fait loisir, elles portent plutôt sur de la littérature française classique et permettent aux étudiants d'accumuler des connaissances pour un cours sans avoir l'impression de travailler – pour rester dans une dynamique de lecture de loisir, ils sont réticents à prendre des notes. Ces lectures qui peuvent être investies dans le travail sont également perçues comme importantes pour la « culture » qui est directement utile dans une formation de ce type mais dépasse cette préoccupation. Si les étudiants lisent de la littérature française non directement exigées par leurs cours, c'est parce qu'ils investissent le loisir au profit du travail mais également parce que leur formation préfigure (et/ou confirme) l'existence d'un « marché » au sein duquel de telles références sont utiles. Lire pour se divertir ne va pas de soi, même pour des étudiants qui ont fait le choix, par intérêt de faire de la littérature et y consacrer du temps est un effort à consentir – comme l'explique P. Bourdieu : « Il est probable qu'on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant les lectures »¹⁰⁵.

105. Pierre BOURDIEU et Roger CHARTIER, "La lecture : une pratique culturelle", in *Pratiques de la lecture* (Chartier, Roger dir.) Petite bibliothèque Payot, Paris, 1985, p. 267-294, p. 286

4 Une pratique qui dépasse la littérature française classique

Toutefois, la lecture de loisir utile au travail peut aussi faire appel à de la littérature étrangère, en traduction ou en langue originale. Une part des auteurs de ces œuvres sont des auteurs consacrés, et reconnus en France : Dostoïevski, Zweig, Tolstoï, Wilde, Garcia Marquez, Faulkner... Ces titres peuvent être réinvestis à l'occasion d'épreuves de commentaire de texte en langue, voire en dissertation en Français ou en Philosophie (Aude¹⁰⁶ utilise ainsi régulièrement des exemples tirés de ses lectures de Dostoïevski), mais leur aspect utile se situe ailleurs, dans la lecture de certaines de ces œuvres en langue originale.

La pratique de la lecture alloglotte en classe préparatoire est en effet à la fois une pratique scolaire (les enquêtés peuvent avoir à lire des œuvres en langue originale pour leurs cours de Langues) et une pratique de loisir. On peut distinguer deux types de lectures : celles qui n'ont aucun rapport avec ce qui est étudié en cours, mais qui sont lues en anglais pour pouvoir associer divertissement et pratique de la langue, et celles qui appartiennent au répertoire de la littérature consacrée et valorisée en cours mais donc la lecture n'est pas exigée par les enseignants, qui participent du même objectif d'acquisition d'une culture générale littéraire que la lecture de littérature française, et en même temps permettent de progresser dans la langue originale. La langue la plus concernée est l'anglais – c'est la seule langue vivante de beaucoup d'enquêtés – mais l'allemand ou l'espagnol sont aussi représentés (et dans un cas, le latin).

Ces lectures concernent moins d'enquêtés que la lecture de littérature française : en plus de parvenir à gérer son temps pour dégager des moments de lecture personnelle, il faut également avoir un niveau suffisant dans la langue pour pouvoir lire de façon fluide. Quelques enquêtés ont ainsi essayé de lire des œuvres en langue étrangère, sans succès, trouvant la lecture trop laborieuse et donc à la fois trop lente et trop associée à un travail vu le niveau de concentration nécessaire à la compréhension. Parmi ceux qui sont à l'aise avec la lecture alloglotte, on trouve ceux qui ont suivi au lycée des sections européennes ou assimilées, comme Chloé¹⁰⁷ (Abibac Allemand) ou Caroline¹⁰⁸ (section Inter Anglais), ou qui avaient acquis une habitude de lecture en langue étrangère avant l'entrée en classe préparatoire ; ces enquêtés disent d'ailleurs vouloir garder un certain niveau en langue. Lauriane¹⁰⁹, Daphné¹¹⁰ ou Agathe¹¹¹ par exemple lisaient déjà en Anglais au lycée – sans y voir une dimension stratégique particulière, justifiant cette pratique par la sortie précoce de certains titres, leur prix ou la qualité du graphisme de leurs couvertures.

Le double aspect travail de la langue / divertissement de ces lectures est la plupart du temps clairement énoncée dans les discours des enquêtés. Ainsi, Caroline :

« [**>Question**] : Donc quand tu veux te détendre tu vas plutôt voir un film, des séries ?

[**>Réponse**] : Oui plutôt ça, après c'est vrai que j'ai lu d'autres bouquins, j'ai lu deux trois bouquins en anglais cette année. Juste pour sortir un peu du monde de la prépa, mais pour essayer d'en profiter quand même, enfin de ... J'étais en section Inter pour le bac du coup j'ai pris l'habitude de lire en Anglais et j'ai pas trop envie de perdre ça non plus donc ça faisait une pierre deux coups. C'est vrai qu'en prépa je pense on essaie surtout de faire une pierre deux coups (rires)... »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

106. Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

107. Chloé, 19 ans, lycée D, M. : institutrice, P. : idem

108. Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

109. Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

110. Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

111. Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

« Faire une pierre deux coup » résume bien la pratique de la lecture en langue originale : il s'agit de sortir un peu du cadre habituel des lectures d'œuvres littéraires françaises consacrées, voire de se permettre de s'en éloigner complètement en lisant des textes sans rapport avec les cours ou considérés comme moins bons, en atténuant la culpabilité due à cette sortie du cadre¹¹². Lola par exemple a lu en khâgne pour « se changer la tête » des livres de Stephanie Meyer, l'auteur de *Twilight*, ou *Fifty shades of Grey*, des ouvrages qui ne sont pas des plus valorisés dans l'espace de la CPGE littéraires, mais... en anglais, pour leur donner une « utilité » :

« En fait j'ai commencé à le lire en plein pendant l'année. Même quasiment au début de l'année vers... Novembre, je lisais ça en anglais parce que ça me permettait de faire de l'anglais un peu en me détendant, et puis parce que j'ai eu des problèmes de couple (rires) donc j'avais le temps de me changer la tête avec des histoires et tout (rires). »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Ces lectures sont le plus souvent associées à des lectures de loisir, s'effectuant pendant les vacances, comme Marielle¹¹³ qui profite de l'été pour lire en Espagnol pour « s'entraîner à la langue et tout », Roxane¹¹⁴ qui pour se « changer les idées » lit des magazines ou la presse en Espagnol aussi (elle souhaite faire des études dans cette langue ensuite) ou Solène qui profite d'un moment moins chargé en travail scolaire pour lire Jane Austen :

« [>Question] : Est-ce que tu lis quelque chose en ce moment ?

[>Réponse] : Euh oui, je lis *Emma* de Jane Austen.. et ça me fait plaisir parce que c'est la première fois depuis longtemps que je lis pas une œuvre au programme. Voilà! (rires)

[>Question] : Justement j'allais te demander si c'était pour les cours ou...

[>Réponse] : Ben c'est à moitié pour les cours parce que je les lis en anglais donc... J'ai espoir que comme ça ça me fasse progresser en anglais, mais c'est aussi pour le plaisir parce que j'aime beaucoup Jane Austen et ça fait longtemps que... j'avais pas pu lire ce que je voulais. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Dans une moindre mesure, d'autres textes que littéraires sont concernés : des essais par exemple, ou des magazines et revues (Adélaïde lit Histoire dans cette perspective par exemple). Cela ne touche pas uniquement la lecture : les séries regardées en VO qui font « travailler l'anglais », ainsi que les films, ceux-ci pouvant également illustrer des thèmes abordés en cours (Océane se rend à des projections de films qui servent de support à un travail historique par la suite, Delphine assiste à des séances au ciné-club de son établissement qui projette des films en rapport avec le programme du concours) participent également à ces loisirs utiles pour le travail. Dans une moindre mesure, c'est aussi le cas des visites d'expositions et musées ou des émissions de radio. La préoccupation de rentabilité qui dirige donc également la pratique des loisirs pour les étudiants des CPGE littéraires explique qu'ils détiennent « la palme de la distinction culturelle »¹¹⁵ : ils sont ceux qui se rendent le plus au théâtre ou au musée. Si ces

112. Dont nous avons parlé plus tôt

113. Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

114. Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

115. Bernard LAHIRE, "Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107, p. 99

pratiques ont à voir avec l'origine sociale et culturelle des étudiants, le type d'étude est déterminant dans leurs pratiques culturelles : si l'on regarde celles des étudiants de CPGE scientifiques, dont la composition sociale est assez proche ¹¹⁶, ils sont bien moins nombreux à aller au théâtre ou au musée ¹¹⁷.

5 Prescriptions

Les lectures loisir les moins en rapport avec la classe préparatoire, je l'ai dit, peuvent être influencées par des sociabilités amicales ou familiales, ou laisser place au hasard et à l'improvisation. Celles qui s'inscrivent dans la dynamique du « loisir utile » peuvent également être abordées par les mêmes biais, mais s'ajoute à cela les prescriptions enseignantes et les textes abordés en cours.

On retrouve d'abord, pour ces lectures hybrides, la bibliographie : outil de travail, elle est aussi utilisée par les enquêtés pour sélectionner des lectures plus perçues comme de loisir. Aude par exemple a eu une « superbe bibliographie d'Anglais » dans laquelle elle a pioché, et plusieurs enquêtés mettent de côté les listes de lecture pour s'en servir de références ou de guides pour leurs lectures personnelles ¹¹⁸. Cet usage de la bibliographie peut d'ailleurs être explicitement encouragé par les enseignants, indiquant quels ouvrages peuvent être lus pour le loisir :

« Et le prof de français nous faisait des bibliographies très bien, avec les livres obligatoires de lire, les livres des critiques et après en dessous les livres pour la détente qui sont en lien avec le programme... Voilà. (rires) ¹¹⁹ »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

Dans cet extrait d'entretien avec Adélaïde, on voit comment l'institution tend à prendre en charge des aspects de la vie des individus qui vont au-delà du scolaire : les prescriptions données par les enseignants vont ainsi parfois au-delà des impératifs scolaires. Pour M. Darmon, cette extension du pouvoir de l'institution à d'autres domaines que celui du scolaire est à la base de son caractère « enveloppant » : « Cela se traduit notamment par une double injonction permanente (travaillez, mais vivez, mais travaillez, ou encore détendez-vous, mais point trop n'en faut), qui rappelle l'équilibre subtil entre l'aspect total et l'aspect non totalitaire de l'institution enveloppante » ¹²⁰. Or, la lecture, parce qu'elle est une pratique dont les usages et les motivations peuvent être très divers, se prête particulièrement bien, dans une formation qui repose essentiellement sur l'acquisition de savoirs littéraires et/ou tirés des textes à une telle prise en charge.

¹¹⁶. Voir chapitre 1, partie I

¹¹⁷. Ils étaient ainsi 14,4% à s'être rendus au musée dans le mois précédent l'enquête contre 42,2% pour les CPGE littéraires, et 8,3% contre 37,5% au théâtre. Bernard LAHIRE, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral » in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107

¹¹⁸. Les conseils des enseignants sont ainsi suivis même après la classe préparatoire : Lucie, qui ne fait qu'une année d'hypokhâgne, a fait quelques lectures après que ses profs en aient parlé, mais en projette d'autres : « J'ai approfondi les livres de la bibliographie de Molière, du coup mais après j'ai lu Oscar Wilde, il devait en parler une fois comme ça... Et je me suis dit "ah oui c'est vrai". Et dans les grands classiques que j'ai pas lu, comme *les liaisons dangereuses* ou même Ionesco... Je me dis faut que je les lise là. Donc je me suis fait ma bibliothèque et j'ai toute ma vie pour les lire maintenant. Maintenant j'ai une référence à suivre. »

¹¹⁹. Dans le même esprit, l'enseignant de Français de Daphné leur a distribué au début de l'année d'hypokhâgne un « jeu », un recueil de citations qui est en fait une sorte de bibliographie à partir de laquelle tester ses connaissances en littérature – elle a commencé la lecture d'un roman (*L'homme qui rit* de Hugo) à partir de cette liste : « [...] en fait le prof de littérature nous avait donné espèce de jeu en début de l'année avec 365 débuts de romans, donc un par jour parce que c'est trop l'éclate de se réveiller et d'avoir ... (rires) donc en fait le jeu c'est qu'il fallait marquer à côté les romans. »

¹²⁰. Muriel DARMON, « Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail », HDR, Université Lyon 2, 2011, p. 75

Et de fait, si ces conseils de lectures sont probablement utiles à la réussite – parce qu'ils peuvent être réinvestis plus tard, ou participent d'une culture générale littéraire considérée comme incontournable pour les études de lettres – les enseignants tiennent aussi des discours en rapport avec la construction de soi ou l'épanouissement personnel. Par exemple, cette anecdote de Marielle :

« Oui donc j'avais commencé à le [*L'Amour au temps du choléra*, G. Garcia Marquez] lire y'a quelques mois, en fait c'est la prof d'espagnol qui nous l'avait conseillé, mais bon elle nous l'avait pas vraiment conseillé pour les cours... C'est un peu idiot mais... elle nous avait dit : "si vous l'avez pas lu vous pouvez pas vivre une grande histoire d'amour". Donc... je me suis dit "oula faut que je le lise" (rires)! »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

L'impact des conseils donnés par les enseignants en matière de lectures non reliées directement aux cours dépend beaucoup de la personnalité du professeur et d'une dimension affective. Les conseils personnalisés sont rares, contrairement au lycée où les enquêtés en parlaient davantage¹²¹, les enseignants adressent leurs conseils plutôt à l'ensemble de la classe. Seule Lamia parle d'une recommandation qui lui semble personnellement adressée, de la part de son prof de Français qu'elle apprécie particulièrement :

« Albert Camus, *L'Étranger* [...] je me suis dit "ouais je le lirai jamais ça ferait le genre de livre tu lis parce que ça ferait joli genre tu lis du Sartre du Camus du voilà"...Je l'ai lu y'a quelques mois, enfin y'a un mois je crois, et vraiment je l'ai trouvé génial ! Et c'est... on me l'a conseillé.. Enfin le prof me l'a conseillé mais c'était pas un livre que je voulais vraiment lire au début. Donc j'ai commencé à le lire et là c'est devenu un de mes livres préféré, c'était vraiment... »

Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

Pour les autres, il s'agit plus de conseils dispensés pendant les cours mais auxquels s'adjoint une dimension plus personnelle : l'enseignant fait voir une partie de ses goûts, ce qui participe à l'adhésion des étudiants à cette incitation lectorale¹²².

« Et peut-être que j'ai commencé à les ouvrir un tout petit peu... en fait je lisais pas ça... enfin je les lisais vraiment pour les apprendre pour les dissertes... même si j'y prenais du plaisir... mais c'est que en... peut-être en fin de khâgne et en khube que j'ai commencé à ouvrir un livre et à dire "ah ben voilà ça c'est trop beau" et ensuite à le refermer juste en lisant un poème. Ce qui fait être lié beaucoup à ma prof d'anglais qui était beaucoup dans ce rapport magique à la littérature... Ouais y'a vraiment une aura autour de ça qu'elle a créé qui était vraiment bien. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

La personnalité, voire le talent d'un professeur et sa façon d'aborder un auteur apparaît aussi comme un argument supplémentaire pour la lecture de certaines œuvres abordées en cours : l'extrait prend tout son sens grâce à l'explication particulière de l'enseignant, ce qui donne envie à l'étudiant d'en savoir plus. Agathe a ainsi commencé à lire du Saint John Perse :

121. Voir partie II – on retrouve là aussi l'idée que les bons élèves qu'ils étaient au lycée et qui se distinguaient et étaient distingués ne se détachent plus du reste du groupe classe (voir chapitre 6, partie III).

122. C'est d'ailleurs l'une des « stratégies » développée par l'un des enseignants (Latin et Culture antique) rencontrés – lui-même passé par une CPGE, il estime qu'une bonne présentation d'un ouvrage à ses étudiants fait forcément la part à une appréciation et une expression personnelle, et prend régulièrement un temps sur le cours pour présenter un livre qui lui a plu et qui entretient un rapport plus ou moins lâche avec le contenu du cours.

« [...] un prof génial, vraiment il m'a marqué, à un moment donné il nous a fait travailler sur un texte de St John perse, tirée de *Neige*, je crois... ou *Voix*. Et j'ai découvert Saint-John Perse comme ça. Et... Il a eu une manière de le commenter qui était magistral, vraiment, c'était brillant, tu redécouvrais le texte, chaque élément qu'il t'apportait te faisait relire le texte d'une autre manière, te faisait comprendre le texte alors que Saint-John Perse c'est pas évident quoi ! Et du coup je suis allée le chercher dans ma bibliothèque, je l'ai lu, j'ai adoré et je suis tombée amoureuse de Saint-John Perse, et mon mémoire porte entre autres sur Saint-John Perse. Donc ça m'a marqué ! »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

A travers cette adhésion aux conseils professoraux et leur intégration à des préoccupations non strictement scolaires, on peut voir la façon dont étudiants et enseignants s'accordent dans une vision charismatique de la fonction enseignante, allant au-delà de la seule transmission de savoirs et de savoir-faire, qui ne sont de toute façon que rarement explicités¹²³. Dans la relation pédagogique qui s'élabore ici, « les professeurs aiment à se représenter leur tâche [...] comme celle d'un maître de sagesse ; voire d'un directeur spirituel, autorisé à intervenir dans toutes les questions touchant directement ou indirectement la conduite de la vie de travail, lectures, préparation des devoirs, organisation des révisions, rythmes de sommeil, régime alimentaire, sortie, etc. »¹²⁴. On peut sans doute voir là une des raisons pour lesquelles la classe préparatoire apparaît dans les discours des enquêtés qui en sont sortis mais aussi dans un certain nombre de discours produits sur cette formation comme le fondement de leur identité intellectuelle¹²⁵ : ce n'est pas seulement parce qu'ils ont appris à travailler sur les livres ou à organiser leur temps, mais parce qu'ils ont aussi reçu un ensemble de prescriptions touchant à d'autres sphères que celle du scolaire.

Au-delà, les extraits travaillés en cours de Français sont régulièrement source d'inspiration pour les lectures personnelles¹²⁶. Les lectures transitent ainsi d'un contexte scolaire à un contexte hors scolaire, les enquêtés soulignant parfois que c'est l'un des intérêts de la classe préparatoire de « découvrir » de nouveaux textes.

« Question livres... disons que la prépa me faisait découvrir les auteurs, et quand on n'avait pas le temps de les lire je les lisais de mon côté. Donc cette année j'ai lu, je me suis amusée à lire, *Les illusions perdues* et *Splendeurs et misères des courtisanes* de Balzac, donc les gros pavés de six cents pages... (rires) on en avait parlé en cours et

123. Voir chapitre 7 et 8, partie III

124. Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 127

125. Comme le remarque J-P. Faguer, « C'est une tradition entretenue par chaque génération d'intellectuel d'évoquer les années de khâgne comme des années déterminantes de leur orientation et de la mise à l'épreuve de leur vocation ». De fait la figure du « maître » peut aussi se voir dans les hommages apportés aux anciens professeurs, comme dans *Printemps d'histoire*, la Khâgne et le métier d'Historien, où il est dit par ses étudiants d'H. Rioux, professeure de khâgne : « A la sortie des cours, elle nous guidait encore, vers d'autres voies, littéraires notamment. [...] Sans doute en hypokhâgne ou en khâgne ne voyait-on pas le blé pousser. Mais l'enseignement que l'on y recevait conviait, sans que l'on s'en aperçoive, à prendre lentement son envol. » Jean-Pierre FAGUER, *Khâgneux pour la vie : une histoire des années soixante*, La Documentation Française, 1995, p. 10

126. Il s'agit donc beaucoup d'extraits pour lesquels les enquêtés décident d'aller lire l'œuvre en intégralité – l'extrait fonctionnant alors comme une sorte de « mise en bouche » de l'œuvre littéraire. Les exposés – plus rares – sont aussi des occasions de découvertes littéraires et des incitations à la lecture :

« la prof nous avait donné des exposés à faire et j'avais choisi de faire sur Modiano, et pour le coup là je pense que je me suis enfilée la moitié de sa bibliographie... »

Tiphaine, 21 ans, lycée D, khâgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

c'était super intéressant. »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

« Je pense à *La légende des siècles*, on a étudié y'a pas longtemps, j'ai adoré, j'ai acheté le livre, ça m'a semblé super et j'ai jamais eu le temps de lire comme j'aurais aimé le lire. Pourtant c'est de la poésie [ce qu'elle n'apprécie pas forcément]. Pourtant ! (rires) »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

« Du coup j'ai eu envie de lire beaucoup des extraits de textes qu'on a bossé, forcément. Tout ce qui est Chrétien de Troyes, j'ai adoré ça forcément... J'ai un tropisme avec tout ce qui est médiéval un peu fantastique donc forcément, voilà, donc j'ai essayé, tout ça, mais j'arrivais pas à finir le livre. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

Un travail approfondi des œuvres dans le cadre d'un cours peut donc donner lieu à une réappropriation du texte en dehors de ce cours par les étudiants : ils se servent ainsi de l'école comme d'une source de lectures, comme ils pouvaient le faire au secondaire¹²⁷. Il n'y a en effet pas là de rupture particulière dans leur pratique : les enquêtés, dans leur majorité, entremêlaient déjà de cette façon les lectures de cours et leurs lectures personnelles. La différence s'exprime ici dans la place occupée par ce qui est relatif au scolaire : la nature du travail ayant changé, la plupart des lectures sont directement reliées à la réalisation de travaux pour les cours. Par ailleurs, la mobilisation autour de ces objectifs scolaires pousse les étudiants de CPGE littéraire à s'investir dans des loisirs scolairement rentables : on peut donc dire que tout ce qu'ils lisent, ou presque, est en quelque sorte mis au service du travail. Mais le brouillage de la frontière ne découle pas seulement de cette recherche de rentabilisation des loisirs : c'est aussi le scolaire dont l'influence s'étend au-delà de son domaine propre. Dans un sens comme dans l'autre, de telles dispositions face à la culture scolaire et à l'immixtion des catégories de travail et de loisir – notamment dans la pratique de la lecture – ne s'élaborent pas, *ex nihilo*, en classe préparatoire. La limite entre travail et loisir est d'ailleurs une question prégnante dans les discours sur les lectures adolescentes au secondaire, apparaissant d'abord dans les discours de l'institution scolaire :

« La coupure scolaire/privée est bien d'abord un effet de discours, celui de l'Institution, qui pense les pratiques de lecture au sein de l'école et les délimite en fonction de pratiques sociales qui lui sont extérieures. Cette coupure doit être identifiée car elle traverse les représentations des élèves et des enseignants. Il y a, pour chacun d'entre eux, ce qu'on doit lire en classe et ce qu'on peut lire à la maison, ce qu'il faut connaître pour participer d'une culture légitime et ce qu'on veut reconnaître comme objet d'une découverte personnelle, même si la réalité des pratiques scolaires et privées est loin d'être aussi tranchée.¹²⁸ »

Les programmes et les instructions officielles ont évolué pour intégrer petit à petit, au collège notamment, la dimension « privée » de la lecture : cela passe par l'intégration d'ouvrages jeunesse par exemple, faisant du travail de sélection des ouvrages scolaires un processus constant d'actualisation¹²⁹, mais également par la définition de deux

127. Voir chapitre 4 et 5, partie II

128. Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL, "Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école", in *Actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes le 11 mars 1998*, CRDP, Grenoble, 1999, p. 61

129. François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993, p. 110 ; voir aussi Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, *Discours sur la lecture : 1880-2000*, Fayard/BPI, Paris, 2000

types de « lectures ». La lecture « analytique » d'une part, est celle qui « se définit comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation »¹³⁰ et qui est une « construction détaillée de la signification d'un texte et constitue donc un travail d'interprétation »¹³¹. La lecture « cursive », elle, est « la forme libre, directe et courante de la lecture »¹³²; selon P. Demougin, « on voit se dessiner [derrière elle] la lecture privée »¹³³, en ce qu'elle intègre des façons de lire autres que la lecture analytique, mais aussi qu'elle repose sur des lectures qui peuvent être faites ou avoir été faites hors du cadre scolaire – les textes précisant toutefois que ces différentes formes de lecture doivent « s'attache[r] dans tous les cas à développer les compétences de lecture et à susciter le plaisir de lire. »¹³⁴.

Lecture scolaire et lecture personnelle ne sont donc pas strictement distinctes, ce brouillage étant institué en partie par l'institution scolaire par un double mouvement d'intégration des lectures privées dans les pratiques scolaire et de revendication de l'importance de développer le plaisir et le goût de lire – au-delà des lectures scolaires. Le brouillage des frontières entre ce qui relève de la lecture scolaire et ce qui relève de la lecture privée n'est pas systématique ni permanent (par exemple, ceux qui établissaient une frontière claire au collège la voient se brouiller davantage au lycée lorsqu'ils lisent des « classiques » hors prescriptions scolaires), et même si les oppositions sont parfois soulignées (entre le « plaisir », « pour moi » et « pour les cours »), elles n'empêchent pas un mélange des différentes lectures. Pour les enquêtés comme pour les collégiens de *Et pourtant, ils lisent* « [...] la perception et la pratique de la lecture, les modes d'accès au livre et les définitions de la lecture se recourent et s'entremêlent »¹³⁵. Pour autant, si cette frontière est floue ce n'est pas tant parce que les enquêtés développent un « rapport ordinaire au livre [qui] caractérise une étape de la formation du lecteur qui se développe à l'écart de la norme légitime de la perception du livre »¹³⁶ : nous avons vu comme les livres et la lecture pouvaient occuper une place souvent importante sinon centrale (matériellement et symboliquement) dans la vie des individus. Si la frontière est floue entre les lectures privées et les lectures scolaires, c'est davantage parce que les enquêtés s'approprient les lectures scolaires sur le mode de leurs lectures privées, en plus de parfois piocher de façon autonome dans les répertoires valorisés par la culture scolaire. Pour un petit nombre d'enquêté seulement, la lecture scolairement contrainte est perçue comme négative, sans pour autant, et c'est à souligner, qu'ils associent alors la lecture d'une façon générale cette image négative, puisqu'ils continuent à lire « pour eux ». Peut-être peut-on voir là l'élaboration progressive d'une attitude spécifique liée à l'attrait pour les disciplines littéraires : ce qui relève du travail scolaire, des apprentissages, rejoint ce qui relève des intérêts personnels et de la construction de soi. Ainsi, lire ce qu'il faut lire pour l'école nourrit les appétences personnelles, et lire pour soi sert à la constitution d'une culture scolairement rentable.

130. Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, <http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>, 2008, p. 2-3

131. Alain (coord.) PAGÈS, *Textes de référence – Lycée [LEGT], Programmes et accompagnement, Français, classes de Seconde et de Première*, Centre national de documentation pédagogique, 2007, p. 12

132. Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, <http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>, 2008, p. 12

133. Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL, « Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école », in *Actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes le 11 mars 1998*, CRDP, Grenoble, 1999, p. 67

134. Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, <http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>, 2008, p. 2-3

135. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 135

136. idem, p. 137

La classe préparatoire constitue donc une étape de plus dans la carrière de ces lecteurs mais s'appuie sur un rapport au scolaire, aux pratiques et aux catégorisations qu'il véhicule, déjà esquissé auparavant, la classe préparatoire n'opérant pas une transformation radicale sur les individus mais étant plutôt le cadre d'une « socialisation de renforcement »¹³⁷. Or, cela ne s'exprime pas uniquement dans la construction de catégorisations – et surtout dans l'effacement de la frontière entre elles – mais aussi dans le rapport au texte lui-même et dans l'acte de lecture.

III LA LECTURE DE LITTÉRATURE : POSTURES DE LECTEURS

Le brouillage de la frontière ne se fait pas qu'au niveau du choix des titres ni même de la réutilisation potentielle des lectures : les façons de lire s'influencent elles aussi. On a vu comment une lecture loisir pouvait être définie par une lecture sans « prise de note » : elle n'appelle de cette façon pas la même attention au texte ni ne se fait dans la même perspective. La dernière partie de ce chapitre portera une attention plus particulière à la lecture de littérature : elle est à elle seule l'un des enjeux d'une redéfinition de ce que « lire » signifie. Je ferai de nouveau appel ici aux notions de lecture « analytique » et « pragmatique » développées par F. Renard et mobilisées dans la deuxième partie de ce travail ; pour rappel :

- la lecture analytique – enseignée et valorisée scolairement, fait appel à un travail d'analyse du texte et de mise en relations avec d'autres références
- la lecture pragmatique est une lecture participative ou une lecture pratique qui se fait non pas en faisant appel à d'autres objets textuels mais en référence à son propre monde et à la construction de soi.

Les « modes d'appropriation des textes », s'ils ne dépendent pas des textes eux-mêmes, sont toutefois relatifs au rapport à l'écrit des individus qui se développe à la fois dans leur milieu familial et pendant la scolarité. B. Lahire rappelle que ceux « mis en œuvre en milieux populaires sont souvent pragmatiques, à savoir qu'ils se caractérisent par la volonté d'ancrage des textes (du monde des textes) dans une autre réalité que la seule réalité textuelle (le monde des lecteurs) »¹³⁸. Il s'agit ici de voir comment, à ce stade de leur formation, s'élabore (bien qu'il ne soit pas radicalement nouveau) un rapport au texte analytique qui procède de la construction d'une « lecture esthète »¹³⁹ qui est une façon de lire mais aussi de considérer le texte – et ici la littérature – comme objet d'étude. En cela, et parce qu'elle est le produit d'une acquisition d'une compétence scolaire en même temps que l'acquisition d'une vision de la littérature elle-même scolairement rentable, cette lecture ne se limite toutefois pas à une lecture pure et gratuite.

1 La lecture analytique, formation ou formatage ?

Lecteurs de littérature avant leur entrée en classe préparatoire, les enquêtés ont déjà construit leur idée de cette expérience. On l'a vu, le secondaire et l'approche analytique des textes proposée en cours vient déjà interroger leur rapport à la forme et au style de ce qu'ils lisent – mais ils gardent également une approche pragmatique des œuvres

137. Muriel DARMON, *La socialisation : Domaines et approches*, Armand Colin, Paris, 2010, p. 115

138. Bernard LAHIRE, « Écrits hors école : la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture », in *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture (Seibel Bernadette dir.)* Le Monde Éditions, 1995, p. 137-155, p. 147

139. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999

lues pour eux ou en rapport avec l'école. La classe préparatoire donne une nouvelle dimension à l'étude des textes, notamment avec l'introduction de la théorie littéraire : en donnant des références critiques et en approfondissant la maîtrise d'outils analytiques des textes, la formation littéraire de ces étudiants modifie leur rapport au texte. La distinction faite par les enquêtés entre cette lecture analytique et une lecture plus « naïve » recouvre souvent celle entre lecture travail et lecture loisir, avec les mêmes flous dans la catégorisation. A. Rouxel remarque de la même manière chez des étudiants de Master en Lettres qu'ils rapportent à leur formation l'accession à un nouveau niveau de lecture du texte qui est transposé dans leurs lectures en dehors des cours, parce qu'il change la nature du « plaisir » éprouvé en lisant :

« la transformation du rapport à la littérature qui s'opère entre le lycée et l'université et, par conséquent, la transformation du sujet qui, de voyageur à la superficie des choses, d'amateur, devient spécialiste, professionnel, explorateur des profondeurs. »¹⁴⁰

De même, dans les discours des enquêtés, la lecture analytique mise en œuvre pour le cours de Français donne lieu à des métaphores associant le texte à quelque chose qu'il faudrait fouiller, examiner pour en faire sortir le sens réel¹⁴¹. Le terme « analyse » revient régulièrement, mais il est aussi question de « décortiquer » ou de « disséquer » le texte, ou même de le « malmener » : les enquêtés différencient cette lecture où ils auraient une action sur le texte lu, visant à dévoiler une signification en étudiant sa forme, d'une lecture où l'attention n'est pas portée sur l'écriture en elle-même mais davantage sur le message – voire l'intrigue. Les étudiants de CPGE littéraire ont approché – comme tous les autres lycéens¹⁴² – le travail analytique des textes en Seconde, souvent avec une certaine facilité¹⁴³, mais ils ont l'impression d'accéder en CPGE à un autre niveau de lecture – et ce de façon relativement durable, puisqu'il s'agit de savoirs qui restent mobilisables sinon mobilisés par les enquêtés par la suite. On peut voir là l'élaboration d'une position lettrée face à la lecture, « tendant à concevoir la perception de l'œuvre d'art comme un acte de déchiffrement »¹⁴⁴.

Au sujet de cette nouvelle façon de lire, les étudiants emploient les termes de « formatage », ou de « conditionnement » avec derrière l'idée que l'expérience de la CPGE a installé de façon durable des habitudes lectorales qui ont pour origine les lectures et études de textes littéraires :

« oui je pense que ça a influencé sur les critères que j'utilise pour définir une œuvre. Notamment le style... et un certain nombre de choses comme ça. Mais ça m'a pas conditionné complètement, j'ai pas l'impression d'avoir été conditionné complètement. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraité, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

« Et là en relisant des livres y'a quand même des choses dont tu te rends compte, t'es quand même formaté pour voir des choses que tu voyais pas avant... je pense que ça a changé un peu parce que... tu te rends compte un peu des procédés littéraires... »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

140. Annie ROUXEL, « La littérature, du lycée à l'université : du voyage en train, avec quelques haltes, à l'exploration spéléologique » in *Le français aujourd'hui*, 2010, 168, p. 57-66

141. Sur cette vision du texte comme support à l'analyse et à l'interprétation, et la nécessité d'aller au delà d'une lecture littérale, voir le chapitre 5 de la partie II – les bases de cette approche étant posées au secondaire.

142. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011

143. Voir chapitre 5, partie II

144. Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art*, Seuil, Paris, 1998 [1992], p. 511

Des discours émergent deux caractéristiques de ces lectures : la principale, une attention au style, à la forme et à la structure des textes, et une sensibilité plus grande aux liens entre les textes, à l'intertextualité des œuvres. La question de l'intertextualité est moins souvent abordée que celle de l'analyse de la forme, mais reste importante et montre la façon dont les lectures sont prises dans un réseau de références plus ou moins cohérentes. La classe préparatoire littéraire, nous l'avons évoqué¹⁴⁵, est vue par les enquêtés comme l'occasion d'acquérir en lisant des références littéraires – pouvoir les mettre en rapport les unes avec les autres est perçu comme un apprentissage de ces années :

« la progression... je l'ai vue dans la manière de lire et de repérer les choses dans un texte, de repérer les passages qui me plaisent bien, de faire des liens, ça ce motif là je l'ai déjà vu quelque part... Évidemment quand on a plus lu c'est plus facile de faire des liens. »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

« Ou alors par exemple toutes les fois où je lis un livre en me disant ah il me fait penser à tel autre livre et j'essaie de faire des liens et je les notes. Mais oui la plupart du temps, même quand je lis un livre pour mon divertissement personnel je fais des liens, je peux pas m'en empêcher... »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Ces références et la compétence de leur mise en réseau¹⁴⁶ ont d'abord une valeur culturelle – qui participe de celle de cet usage de la lecture :

« La découverte du réseau de références croisées tissées autour de l'œuvre – plaisir d'érudition -, la compréhension des allusions, des références, des signes discrets d'appartenance à l'élite – "plaisir d'en être" – sont au principe des profits intimes de la délectation lettrée. »¹⁴⁷

Il y a donc dans la construction de ce rapport au texte construction d'une posture de lecteur qui se veut dominante et dans un rapport de connivence au texte. Or, si l'intertextualité ainsi présentée fait état de la mise en relation de textes entre eux qui implique leur connaissance et leur reconnaissance, elle est aussi une notion à part entière approchée par les étudiants en CPGE : ils la mettent donc à la fois en pratique et en théorie. L'intertextualité est en effet approchée comme concept à travers des auteurs – qui sont parmi les plus cités par les enquêtés – comme Bakhtine, Barthes, Genette ou Compagnon. Que ce soit la notion de « dialogisme » de Bakhtine¹⁴⁸ (plus cité que Kristeva) qui amène à considérer le texte non pas seul mais dans les interactions entretenues avec d'autres textes, ou *Palimpsestes*¹⁴⁹ de Genette, qui s'attache à étudier dans les textes la présence d'autres textes, les étudiants des CPGE littéraires sont amenés à manipuler la notion d'intertextualité comme outil d'analyse de l'écriture littéraire. On peut donc penser que ces lectures trouvent une application directe – en en faisant alors des « lectures didactiques »¹⁵⁰ – dans la lecture de littérature et dans son approche comme système de textes en relations.

Le texte est ainsi vu comme élément d'un ensemble, mais aussi comme système cohérent et pensé par l'auteur – l'étude devant permettre de faire émerger l'idée de

145. Et je reviendrai dans le dernier chapitre sur l' horizon culturel façonné par ces références.

146. Qui peut faire écho à la compétence de lise en relation des lectures dans les différentes disciplines – voir chapitre 7, partie III

147. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999, p. 512

148. Mikhaïl BAKHTINE, *Le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981

149. Gérard GENETTE, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982

150. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999

l'auteur et les procédés mis en œuvre par celui-ci – n'est pas nouvelle pour les enquêtés, mais ils soulignent qu'elle prend de plus en plus de place, et ce même hors des lectures pour le travail. De façon pratique, il s'agit de s'attarder sur la façon dont le texte est écrit, en mobilisant des outils d'analyse utilisés en cours.

« Lire plus vite non, mais lire différemment oui, on va dire que je suis peut-être certainement beaucoup plus sensible... enfin c'est surtout pour les livres... enfin la littérature, pas tellement les bouquins d'histoire ou de géo mais... quoique si... enfin histoire géo je suis plus sensible aux idées clés. Ca clairement. Ensuite en lettres je me rends compte que j'ai tendance à... ouais on va dire j'ai tendance à repérer la structure si tu veux du texte ou à me dire tiens il amène cette image-là à tel moment etc. Ouais je pense que j'ai maintenant un peu intégré l'idée d'analyser le texte quoi. Et de me rendre compte que c'est pas simplement une main qui court... C'est pensé, c'est structuré, y'a une idée derrière, un objectif... »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

Ces outils sont construits dans le prolongement de ce qui a été enseigné au secondaire : l'étude des figures de style par exemple est une compétence acquise dans le secondaire qui est utilisée dans l'étude des textes en cours de Français en prépa. A ce niveau, plus qu'une nouveauté des outils, les enquêtés soulignent leur utilisation systématique dans leur approche des textes. Cette façon de lire ne se limite pas à leurs lectures de travail mais « contamine » toutes leurs lectures :

« [>Question] : Et dans la façon que tu avais de lire... tu as l'impression que la prépa a changé ta façon de lire ?

[>Réponse] : En sortant directement de la prépa quand j'ai commencé à lire un nouveau livre, "oh mon dieu une allitération en t!", d'ailleurs je la fais toujours cette blague, mais y'a plus personne qui la comprends, en général quand j'arrive en soirée les gens disent des trucs et je dis "oh tu as fait une allitération en p"! Et les gens me regardent un peu... donc c'est un réflexe, assez bête d'ailleurs, je sais pas pourquoi je dis ça... »

Daphné, 19 ans, lycée D (un an), M. : bibliothécaire, P. : bibliothécaire – directeur de bibliothèque ; Étudiante (MANAA)

Mais l'enseignement du Français en classe préparatoire littéraire apporte tout de même une nouveauté : la lecture de critique littéraire. J'ai parlé plus haut de la place de ces lectures dans le travail demandé en Français, et la façon dont les enquêtés l'articulent avec la lecture de littérature, avec parfois quelques difficultés. Or, il s'avère que la lecture d'auteurs comme Barthes, Eco ou Genette – dont les réflexions portent d'ailleurs parfois elles-mêmes sur l'expérience du lecteur¹⁵¹ – participe à donner une autre dimension à la lecture de textes littéraires, qu'ils soient lus pour les cours ou en dehors. Pour Rosalie, l'analyse littéraire et la lecture de théorie littéraire ont transformé son rapport au texte, faisant primer l'attention portée au style sur une façon de lire plus pragmatique qu'elle connaissait auparavant :

« Oui y'a un autre truc qui a changé aussi (rires) c'est le texte, une espèce d'entité. Et avant ça avait pas du tout du tout d'existence en fait, et là c'est... Je sais pas, Eco et compagnie, les blancs... Et en fait avant je passais mon temps à chercher et à trouver les inductions de l'auteur, ou alors c'était mes émotions qui passaient d'abord et l'imaginaire qui passait d'abord, alors que là c'est le texte lui-même qui passe avant tout. Avant le style quelque part ça voulait rien dire, c'est est-ce que ça me plait,

151. Voir par exemple *Lector in fabula* d'Umberto Eco

est-ce que ça me plaît pas. Alors que là, c'est vraiment... »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

La mise en relation de lecture de théoriciens littéraires, d'outils d'analyse des textes ne va pas de soi et ne relève pas de la lecture ordinaire : il est appris et son apprentissage prend place dans un contexte précis – comme le rappelle P. Bourdieu :

« Ce point de vue est le fondement du "philologisme" qui, selon Bakhtine, porte à traiter le langage comme lettre morte destinée à être déchiffrée (et non à être parlée ou comprise pratiquement ¹⁵²), et, plus généralement, de l'herméneutisme qui conduit à concevoir tout acte de compréhension sur le modèle de la traduction et à faire de la perception d'une œuvre culturelle, quelle qu'elle soit, une acte intellectuel de décodage supposant la mise au jour et la mise en œuvre consciente de règles de production et d'interprétation. » ¹⁵³

Or, ces règles demandent un apprentissage : si l'interprétation des textes procède d'une attitude lettrée face à eux, elle n'en est pas moins le résultat d'une inculcation – en partie au moins – scolaire. Ces apprentissages participent aux prémices d'une socialisation professionnelle : même s'ils en sont au tout début de leur formation et qu'ils ne poursuivront pas forcément dans une voie impliquant un rapport avec les textes, les débouchés annoncés de la CPGE sont massivement orientés vers de telles professions (journalisme, traduction, interprétariat, édition, recherche, enseignement...). On peut donc penser que l'approfondissement de l'étude des textes et la lecture de théorie sur comment les textes – littéraires surtout – se fabriquent, communiquent, circulent et leur réception par les lecteurs participe d'un « passage à travers le miroir » ¹⁵⁴. Les jeunes médecins étudiés par E. Hugues sont ainsi amenés à abandonner leurs conceptions profanes du métier tout comme les étudiants de CPGE littéraire dépassent leur rapport au texte en renonçant à une lecture « naïve ». Dans une certaine mesure – parce qu'il s'agit là du tout début de leur cursus universitaire et qu'on l'a vu, les études de Lettres sont moins formalisées que celles de médecine ¹⁵⁵ – on peut voir dans la construction de ce rapport au texte et aux œuvres les balbutiements d'une socialisation professionnelle « comme une initiation, au sens ethnologique, à la "culture professionnelle" [...] et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref à une nouvelle identité » ¹⁵⁶. Tout en gardant en tête qu'il s'agit moins ici d'une conversion que d'un renforcement de dispositions, les hypokhâgneux et khâgneux sont effectivement initiés au maniement d'outils pratiques et de théories dont l'usage dépasse la récolte de citations utiles à la dissertation en impactant leurs façons de lire – et l'on a vu comme la lecture prend une place importante dans la définition d'eux-mêmes ¹⁵⁷.

2 Nostalgie d'un rapport au texte

La connaissance des théories littéraires est alors vue comme une sorte de filtre entre le lecteur et le texte lu, en faisant davantage un objet d'étude qu'un support de di-

152. Ce qui ne peut manquer de faire penser aux travaux de B. Lahire sur le rapport à l'écrit et la façon dont l'école approche l'écrit et le langage comme objet autonome avec ses propres règles et pas seulement comme moyen de communication. Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1993

153. Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art*, Seuil, Paris, 1998 [1992], p. 133

154. Everett HUGHES, "The making of a physician — General statement of ideas and problems" in *Human organization*, 1955, 14, p. 21–25

155. Voir chapitre 7, partie III et Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003

156. Claude DUBAR, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2010, p. 135

157. Voir chapitre 6, partie III

vertissement. La construction d'une posture de lecteur professionnelle demande de renoncer à celle qu'ils avaient construite auparavant. Or, s'ils apprécient l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, le rapport au texte qu'elles induisent n'est pas forcément accepté avec enthousiasme. Dans les trois extraits d'entretiens qui suivent, on voit en effet comment les enquêtés intègrent les outils d'analyse des textes, pour les cours mais aussi au-delà, tout en regrettant un rapport à la lecture « telle quelle » pour citer Solène :

« Je trouve pas ça [la théorie littéraire] spécialement intéressant, je trouve que souvent c'est un peu... enfin... ça gâche un peu le plaisir de la lecture dans le sens où ça intellectualise trop... Moi je préfère ... Enfin un livre ça m'empêche pas de bien aimer l'étudier, si j'ai vraiment aimé, mais je trouve que la théorie ça casse un peu le rapport direct qu'on a à la lecture... Après y'a des choses très intéressantes mais je suis pas trop fan de manière générale. »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

« [On a eu] des cours sur... ben des trucs vraiment particuliers ou sur des façons de procéder, des façons de voir, sur un auteur en particulier. Du coup fin ça s'imprime sur la lecture...En fait je le sens partout. Pas que dans les lectures... Quand je vois une série TV, j'ai l'impression de lire quelque chose et voilà, procédé rhétorique, d'accord... Et c'est un peu comme ça en fait. J'ai l'impression que je vois mieux. Mais... j'ai l'impression que... d'un autre côté c'est un peu biaisé quoi. Que je vais lire un peu tout le temps de la même façon, et je veux pas tomber là-dedans. Parfois j'ai l'impression que t'as lu Barthes et tu lis tout selon Barthes. Et ça colle pas forcément bien. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

« Comme on nous demande en permanence de voir plus loin, enfin de lire le texte pour l'ancrer dans une théorie de la lecture, ou pour l'ouvrir... de chercher un second propos, plusieurs couches de lecture, ça fait qu'on a plus... enfin je sais qu'en cours, les profs ont commencé à dire, ben faut pas faire du... Faut... euh, merde, je sais plus, le mot, faut pas lire le truc au sens propre faut toujours chercher un deuxième sens, et c'est sympa de chercher un deuxième sens, et je trouve super sympa de le trouver aussi, enfin ça fait toujours plaisir quand tu captes une référence... Mais... à côté de ça, on lit plus tel quel, en fait. Mais je pense que y'a certains livres qui ont été faits pour être lus tels quels. Et qui sont sympas lus tels quels. »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Si les enquêtés apprécient de pouvoir comprendre et interpréter des textes d'une façon plus érudite (soulignant qu'après tout, ils ont choisi une filière littéraire en partie pour cela), l'influence de la théorie littéraire sur la lecture en général est donc également vue comme un renoncement à une certaine expérience de lecture. L'institution scolaire – et a fortiori la CPGE littéraire – valorise une lecture analytique tandis que la « lecture impliquée est considérée a priori comme dévaluée : traditionnellement, elle est rapportée aux lectures crédules, immédiates, c'est-à-dire enfantines, populaires, non savantes... »¹⁵⁸ : par intérêt, conformisme et adhésion aux règles du jeu scolaire, les enquêtés assimilent ces normes de lecture, sans toutefois dévaloriser des lectures pragmatiques. C'est même parfois l'inverse : les lectures pragmatiques sont regrettées et

¹⁵⁸. Anne VIBERT, *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*, Lettre de rentrée de l'IGEN, 2013, p. 10

construites comme lectures idéales ou aucun métadiscours ne vient s'interposer entre le lecteur et le texte. Vincent parle ainsi d'une « ambiguïté » par rapport à la lecture analytique en classe préparatoire :

« Ça m'a redonné gout aussi à une lecture un peu plaisir qui sorte un peu de "j'analyse chaque page de mon texte quand je le lis".

[>Question] : Et cette lecture-là, analytique, ça t'a pesé en prépa ?

[>Réponse] : C'est assez ambigu, parce que d'un côté c'est sympa de lire un texte, de le décortiquer et d'en tirer une matière qui soit intéressante et qu'on puisse réutiliser et employer, dont on puisse se nourrir, et d'un autre côté, on perd un peu le plaisir et le côté un peu immédiat de la lecture, et se plonger dans un roman ça m'est pas du tout arrivé en prépa en fait. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Et Solène y voit un « point négatif » :

« [>Question] : Et... tu m'avais dit, quand tu étais venue me voir [à la fin de mon intervention dans sa classe], que tu avais remarqué qu'en effet ça avait changé ta façon de lire, la khâgne..

[>Réponse] : Ben en fait ça a changé sur le truc classique, la plupart des gens doivent te le répéter, mais je vois plus de références, donc ça fait plaisir, j'ai l'impression de plus analyser les livres... Ouais donc y'a le truc général et classique qui doit être ça dans la plupart des études littéraires et qui fait vraiment plaisir, c'est pour ça que j'étais allée en khâgne, de mieux comprendre le texte, et d'avoir plus... De sensibilité et de réflexion dessus, mais à côté euh... c'est... y'a un point négatif qu'on a tendance à pas dire souvent, c'est que finalement on est plus en [gestes de guillemets] ure lecture, c'est à dire que y'a maintenant... ça m'arrive très rarement de lire un livre et de juste... plonger dedans et de le lire comme je le lisais et comme j'aimais lire avant, à savoir être à fond dans le livre, aimer un personnage, ne pas l'aimer... Maintenant je suis obligée de penser à... quelle référence ça fait... »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

La perception de cette lecture est ambivalente : à la fois elle participe du plaisir de l'apprentissage et d'accession à une compétence, de la découverte d'un sens du texte auquel les enquêtés disent ne pas avoir eu réellement accès auparavant, et elle vient s'opposer au plaisir d'une lecture « naïve », ce conflit révélant là encore les tensions à l'œuvre dans la redéfinition de ce qu'est la lecture. Et la question du plaisir de la lecture rentre souvent en ligne de compte : la lecture analytique, devenant une façon de lire quasi systématique (Rosalie se dit « passe[r] un peu en mode machine et [analyser] tout »), est vue comme un obstacle à une lecture perçue qui serait plus authentique parce que moins intellectualisée. Celle-ci est qualifiée de « pure », de « première », d'« authentique » ou « immédiate », là où la lecture analytique est décrite comme une lecture médiatisée par la théorie littéraire et les outils d'analyse textuelle. Il s'avère donc que, au moins au début de leur formation, ces apprentis lecteurs professionnels ne considèrent pas la lecture analytique comme « lecture "pure", "désintéressée", "gratuite" »¹⁵⁹ – d'autant qu'elle est au service de leur travail scolaire – qu'ils associent plutôt au contraire à ce que C. Poliak, G. Mauger et B. Pudal désignent comme « lecture de divertissement ». Catégoriser les usages de la lecture en faisant de la lecture esthète un usage à part et réservé à une élite lettrée peut contribuer à figer les discours sur la lecture et à les essentialiser – en oubliant que même ces discours sont le

159. Gérard MAUGER et al., *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999, p. 512

fruit d'une élaboration – notamment scolaire – et d'une lutte de définitions par des individus qui ne les reconnaissent pas et ne les font pas leurs d'emblée.

Pour ces lecteurs qui réapprennent en quelque sorte à lire, l'image d'une lecture idéale se dessine en creux des pratiques majoritaires durant la classe préparatoire – une image qui n'est pas sans rapport avec une certaine nostalgie :

« Avant je pouvais lire ou regarder un truc ... voilà sans me poser de questions et du coup ... tu prends plus [davantage] de plaisir d'une certaine façon [en lisant comme "avant"]. Fin, en tout cas c'est pas du tout pareil. En même temps ça fait plaisir quand on trouve un truc un peu intéressant dans un livre, un film... mais c'est vrai que du coup j'ai du mal à lire sans réfléchir sur le truc. »

Élodie, 21 ans, lycée D, M. : ergothérapeute, P. : architecte

L'analyse des textes est donc à la fois perçue comme résultant d'un apprentissage apprécié par les enquêtés – maîtriser ce savoir-faire en fait des lecteurs et des élèves plus compétents – mais dont l'emprise sur la lecture de loisir peut se révéler dommageable.

« On rentre peut-être un peu trop profondément dans l'analyse pour qu'à un moment on puisse simplement apprécier le livre en le lisant. J'ai remarqué que moi-même... pendant une période j'étais tellement dedans que même ma manière de lire ça devenait analytique, j'analysais tout ce que je lisais... Du coup ça enlevait pas mal de plaisir. On est dans le travail même quand on lit pour le plaisir etc. »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

« Après j'aime beaucoup... Je suis restée assez enfant, j'ai des petits frères et des petites sœurs donc ça m'arrive de lire des contes de Perrault mais on les lit jamais plus de la même manière, ou voit des sous-entendus, des images..

[>Question] : Et ça te gêne pas ça ?

[>Réponse] : Des fois c'est un peu fatiguant parce qu'on aimerait prendre les choses vraiment au pied de la lettre et s'en tenir vraiment qu'au texte, mais je crois que ça maintenant c'est fini ! C'est plus possible (rires). »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Ce que les enquêtés semblent regretter à travers ce rapport « immédiat » au texte est de deux ordres. Il y a d'une part le rapport émotionnel au texte : lire c'est éprouver des sentiments, des émotions, ce que l'analyse du texte, renvoyée alors du côté de la rationalité et de la technique, empêcherait. L'attention portée aux procédés stylistiques mis en œuvre par l'auteur est vécue comme empêchant d'établir une intimité avec le texte, elle conditionne d'une lecture faisant la place au ressenti. Pour les enquêtés, ces ressentis doivent également pouvoir se justifier par l'étude du texte, selon l'idée que tout doit pouvoir être expliqué par la forme de celui-ci, ce qui participe à la difficulté de se « laisser lire » :

« [...] assez paradoxalement quand je suis entrée en prépa je me suis aperçue que j'avais vraiment moins le temps de lire pour moi. C'est un peu dommage. Puis en prépa aussi on est tellement dans l'analyse systématique des textes, j'ai l'impression que mon rapport justement aux textes que j'aime bien est un peu biaisé quoi.

[>Question] : Tu peux me décrire comment c'est biaisé ?

[>Réponse] : Parce que je me sens toujours en devoir d'expliquer l'émotion, enfin le plaisir que j'ai à lire. Et j'ai l'impression que c'est parfois un peu réducteur. Je préfère me laisser vraiment surprendre et pas toujours chercher à expliquer ce que je ressens. Et je pense aussi que la richesse d'un texte c'est cette part d'inexplicable, de surprenant... Et qu'on peut pas toujours transformer en parties de commentaire composé. »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

On voit là l'influence scolaire de l'appréhension scolaire des textes pour qui tout jugement doit pouvoir être justifié – ils ne sont qu'un point d'entrée vers une lecture analytique¹⁶⁰. Il ne s'agit plus de dire simplement que l'on « aime » ou non un texte, ces jugements perdant de l'intérêt face aux attendus académiques.

D'autre part, il y a la place accordée à l'intrigue – il s'agit donc essentiellement là de romans (même si d'autres genres peuvent comporter une intrigue), qui restent les lectures loisir majoritaires des enquêtés, avant et pendant la classe préparatoire. Il y a là la nostalgie d'une lecture pragmatique par laquelle il était possible de se « plonger » dans une histoire, d'« être à fond dans le livre, aimer un personnage, ne pas l'aimer » (Solène). Lire pour « l'histoire » est vu par les enquêtés comme une sorte d'idéal perdu, la place ayant été prise par la démarche analytique : les façons de lire entre donc essentiellement en conflit et il leur est difficile de faire cohabiter les deux, l'une devant nécessairement le pas sur l'autre.

« [Pendant les vacances j'ai lu] des trucs que je lisais quand j'étais enfant. Mais ça m'a fait vraiment plaisir, parce que c'est super bien et justement après avoir passé des heures et des heures en cours à analyser les figures de styles et les machins... Là... y'en a pas, c'est l'histoire donc! (rires) ça fait du bien! Parce que moi j'ai pris l'habitude de à chaque fois que je lisais un livre, je me disais "ah tiens ça ça veut dire ça, telle analyse tel machin" et... pff... »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

C'est aussi cet attachement pour l'intrigue qui peut pousser les étudiants à s'orienter vers certains types de textes – considérés comme moins riches et donc moins propres à l'analyse :

« enfin après j'adore les histoires, c'est aussi pour ça que je les lis, et que j'adore lire, mais ouais j'ai peur de tomber sur un texte, enfin, d'arriver sur du Balzac et de me dire oui, alors il dit ça et... En plus Balzac, [ton faussement enthousiaste] oui, c'est génial Balzac, et pff, si j'aime pas je vais me retrouver coincée entre mon point de vue de prépa et mon point de vue de moi et ... (rires) j'ai pas envie. »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Toutefois, si les discours affichent en général une opposition entre lecture analytique et lecture pragmatique – duquel peut résulter une certaine lassitude par rapport au « formatage » qu'impliqueraient les apprentissages relatifs à l'étude des textes, ces derniers sont rarement rejetés. Même si les enquêtés sont nostalgiques de leurs expériences de lectures enfantines ou adolescentes, ils apprécient l'idée d'accéder à un autre niveau de lecture – ce qui, j'y reviendrai, n'est pas sans lien avec l'acquisition d'un « œil », d'un « regard critique » donnant la possibilité de distinguer la « bonne » et la « mauvaise » littérature. Les enquêtés verbalisent donc la coexistence de deux façons de lire, l'une étant dominante par rapport à l'autre. Pour la plupart, la lecture analytique prend le pas sur la lecture pragmatique, mais quelques enquêtés me disent s'efforcer de lire sans mettre en place les habitudes acquises par ailleurs et de garder une lecture « naïve ». Florie a ainsi commencé en prépa à lire des œuvres deux fois : une première lecture pragmatique, une seconde plus orientée vers l'étude du texte, comme un compromis pour avoir accès aux deux façons de lire :

« Je pense que je suis dans la catégorie lecteurs naïfs, moi je pars à fond dans mes trucs je suis trop contente, voilà (rires) , j'aime bien les trucs, bien romantiques, bien romanesques, tout ça, tout le monde est content! Après par contre au niveau de la relecture ça a changé ma... C'est à dire que ma première lecture est toujours

160. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011

spontanément naïve... Après je pense que en prépa j'ai commencé à relire des livres alors que ça m'est jamais vraiment arrivé avant. Et là en relisant des livres y'a quand même des choses dont tu te rends compte, t'es quand même formaté pour voir des choses que tu voyais pas avant... je pense que ça a changé un peu parce que... tu te rends compte un peu des procédés littéraires... Mais c'est toujours en seconde lecture, j'ai pas l'impression que ma première lecture en ait été changé. »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Autant en ce qui concerne le secondaire, les discours sur les variations des postures de lecteurs laissent apparaître une facilité à passer de l'une à l'autre, autant pendant la classe préparatoire cela relève sinon d'un effort du moins d'un acte volontaire. Lise par exemple essaie de ne pas lire seulement avec son « œil de fille de prépa » et Mélanie souhaite ne pas « rendre [la lecture] trop élaborée » :

« tu as plus de facilité à repérer, enfin pour peu que tu aies un peu travaillé l'auteur tu repères plus ces traits caractéristiques etc., t'as moins de difficultés à faire des études de textes, même si on va pas se mentir j'en fais pas à chaque fois que je lis un bouquin. Maintenant même sur les rapports intertextuels, tu fais beaucoup plus les liens plus facilement, que tu connaites ou pas les influences d'un auteur mais tu peux faire le lien plus rapidement, etc., mais là encore comme je veux que la lecture reste un plaisir je veux pas non plus la rendre trop élaborée. J'estime que t'as quand même différents niveaux de lecture et que le niveau de lecture d'une lecture de plaisir est pas le même que celle d'une lecture scolaire. Je fais pas de plan en trois parties sur chaque bouquin. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

3 La fin de la contrainte et les façons de lire après la prépa

Enfin, si les discours font apparaître la pesanteur de la lecture analytique dans les pratiques, elle ne s'impose pas ensuite avec la même prégnance hors du contexte préparatoire. Tout se passe comme si la classe préparatoire induisait le temps de la formation un déséquilibre entre les différentes façons de lire. La sortie de la classe préparatoire s'accompagne d'un certain retour à une lecture pragmatique – en cela, l'idée d'une « conversion » est donc à relativiser. En effet, même si persistent des réflexes d'analyse des textes, dans les lectures de travail comme dans les lectures de loisir, les enquêtés anciens étudiants disent avoir renoué avec ce qu'ils appellent une lecture plus « plaisir », mettant de côté l'analyse des textes.

Les propos portant sur la période de la classe préparatoire et l'expérience de la lecture analytique sont très homogènes : qu'ils soient encore en CPGE ou non, les enquêtés font état de l'apprentissage d'une lecture centrée sur la forme et sur la persistance de cette façon de lire dans leurs lectures loisirs pendant leurs années de prépa. Ces habitudes de lecture peuvent également perdurer par la suite : les enquêtés « anciens étudiants » présentent la lecture analytique comme une compétence qui dépasse le domaine scolaire et qu'ils mobilisent, une fois sortis de la prépa, dans leurs pratiques de lectures hors-travail. Bien sûr, pour certains dont les études ou la profession reste liée à l'analyse des textes littéraires, c'est une compétence mobilisée dans le travail. C'est par exemple le cas de Coralie qui poursuit des études de Lettres Modernes et qui, après une année où elle s'est accordé une pause dans ses études pendant laquelle elle a moins lu, retrouve la lecture analytique dans le cadre de sa formation. Elle parle ainsi d'un « retour à la lecture analytique, à la lecture en bibliothèque, à la lecture en réfléchissant à ce qu'on lit ». Cette façon de lire est donc vue comme une compétence que l'on peut mettre en sommeil mais qu'il est possible d'activer si nécessaire : « une

fois que l'habitude est prise je pense qu'elle est là ». Victor lui aussi fait appel à la lecture analytique pour son travail de metteur en scène de pièces de théâtre, qu'il relie directement à la classe préparatoire :

« [**>Question**] : Et tu m'as parlé de lectures fragmentaires, c'est un réflexe de prépa ?

[**>Réponse**] : Non, mais [ce qui reste c'est] des réflexes d'analyse. Ça m'aide à mort dans mon travail d'analyse en fait. Pas en tant que comédien, quand t'es comédien tu relates, tu cherches la pensée derrière. [...] Mais quand t'es metteur en scène on te demande d'avoir une vision globale de la pièce, de savoir quand est ce que y'a tension, retournement de situation, toutes ces choses-là. »

Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

Mais la lecture analytique ne l'intéresse que pour un pan de son travail – celui de comédien demandant une lecture encore différente : il y fait appel en fonction de ses objectifs. Il me dit d'ailleurs avoir « toujours gardé un côté... très premier degré quand [il lit] des choses », désignant par là une lecture moins axée sur l'analyse du texte. Pour lui, la classe préparatoire représente une situation de déséquilibre entre les différentes façons de lire, déséquilibre qui disparaît une fois l'expérience terminée, laissant derrière elle toutefois des réflexes d'analyse. L'après-CPGE est vu comme un moment où l'on peut renouer avec une pratique de lecture plus « naïve » telle qu'elle est dessinée en creux dans les discours des enquêtés, sans pour autant rejeter les acquis de l'entraînement à l'étude des textes. Ceux-ci peuvent ainsi s'appliquer dans le cadre de lectures de loisir :

« [**>Question**] : Et aussi tu fais plus attention au style des livres ? Y'a des livres que t'essaies de lire aujourd'hui et tu te dis, "ah non là"...

[**>Réponse**] : Est-ce que je suis attentive au style... euh... à la beauté de la langue ouais. Je dirais que je fais attention. Ben notamment c'est vrai qu'Aragon typiquement je me suis dit "waow, c'est ciselé, c'est précis, c'est juste magnifique". Et je me rends compte aussi que... On est pas du tout incités à lire de la littérature contemporaine française, ça c'est aussi quelque chose que j'ai fait après coup, après la prépa. Et ouais du coup je suis plus sensible au style. Pour te dire je sais pas... Musso c'est de la merde, par exemple, ou au contraire je vais être sensible à je sais pas, Olivier Adam par exemple... ou Claudie Gallez c'est vraiment des auteurs contemporains et je peux me dire "ah c'est vraiment écrit très bien quoi". »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

« Mais du coup là j'ai vraiment un rapport... vraiment je regarde la langue, et je différencie un peu la littérature que j'aime lire parce que j'ai envie de dévorer, genre j'ai relu un Agatha Christie parce que je l'avais trouvé dans la rue y'a une semaine, et je différencie ça de la littérature où je fais attention au sens des mots, où j'essaie de regarder le réseau tissé par les mots... pareil pour la poésie pareil ça me prend j'ai envie de lire de la poésie avant de dormir... enfin j'ai un rapport vraiment enchanté à ça. Ouais vraiment je réfléchis sur les mots beaucoup plus qu'avant. »

Océane, 20 ans, lycée D, khûbe B, M. : adjointe administrative FP, P. : contrôleur SNCF ; Étudiante (ENS)

En outre, si les enquêtés font souvent part d'une certaine nostalgie pendant la CPGE regrettant une pratique de la lecture plus pragmatique, les « anciens » peuvent eux faire part d'une nostalgie de l'époque de la classe prépa comme contrainte à une lecture plus poussée. Tiphaine¹⁶¹ a ainsi l'impression d'avoir « perdu des capacités », et Lilian,

161. Tiphaine, 21 ans, lycée D, khûgne B, M. : ancienne comptable – au foyer, P. : directeur service informatique ; Étudiante (Audencia)

qui est libraire et lit donc beaucoup pour son travail, regrette de ne plus ressentir de contrainte et de ne plus trouver « l'ascèse » permise par la prépa. Le regard analytique est dans son discours comparé à « une lentille », un « filtre » qu'il a développé en CPGE, et qu'il aimerait pouvoir appliquer plus facilement, notamment dans l'espoir d'être éditeur :

« C'est ce que m'a laissé la prépa et que j'essaie de retrouver maintenant [...] c'était garder ce rapport au livre que m'avait donné la prépa, de l'étude, du décortilage, du chirurgien qui va te découper trois pages de Flaubert comme ça. Et c'était vraiment ce que j'espérais trouver comme boulot. [...] Quand t'es éditeur, [...] il faut avoir ce regard là, pas une lecture plate sinon ça tient pas la route et les critiques littéraires ont ce regard-là à un moindre degré mais il faut que ça tienne la route littérairement parlant, et faut travailler ton œil et ton œil de lecteur pour repérer ça, sans justement l'ascèse dont je te parlais, sans y passer une heure concentré à mort. Il faut que au fur et à mesure ça devienne comme une lentille que tu peux enlever, mais comme une lentille qui donnerait une grille d'évaluation, en fait un de mes buts c'est aussi d'avoir ce regard-là, d'avoir assez de connaissance, de *background* et tout pour avoir un filtre. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

A travers l'étude des façons de lire, on a donc pu voir que la lecture analytique était avant tout le fruit d'une élaboration scolaire qui a commencé au secondaire mais qui s'accélère et prend une autre dimension en CPGE littéraire. La lecture analytique devient un outil de travail mais vient également influencer la façon de lire et de percevoir la lecture dans d'autres contextes, ce qui accentue le brouillage entre lectures de travail et lectures de loisir. De ce brouillage découle qu'en classe préparatoire les lectures pragmatiques peinent à persister : les contextes connaissant une moindre variabilité, les pratiques de lecture également. Le travail et son organisation présidant à l'organisation du temps et des activités, les enquêtés ont peu d'occasions de renouer avec la lecture pragmatique. Toutefois, à la sortie de la classe préparatoire, les possibilités reviennent et, si les compétences acquises persistent – on va notamment voir au prochain chapitre comment elles s'expriment à travers les hiérarchies littéraires – les enquêtés renouent avec une mobilisation des façons de lire en contexte. Or, varier les façons de lire en fonction des contextes est aussi le fruit d'un apprentissage – comme le rappelle F. Renard « être habitué précocement à avoir des lectures variées, à être l'objet de sollicitations diverses non construites comme contradictoires et à contextualiser la mise en œuvre de ses habitudes, [amène] les conditions propices à une "schizophrénie heureuse" (Lahire, 1998) »¹⁶².

Ce chapitre a été l'occasion de nous pencher sur la part des lectures loisir en hypokhâgne et en khâgne : le premier constat est que celles-ci, à l'image des loisirs en général, diminuent par rapport à la pratique de la lecture antérieure. C'est en effet la lecture travail qui prédomine : les étudiants se focalisant sur les objectifs scolaires, ils n'ont que peu de temps pour des lectures sans rapport avec la classe préparatoire, et les lectures loisirs peuvent être perçues comme un risque que l'on fait courir au travail, même si, paradoxalement, elles sont aussi vues comme nécessaires pour « tenir » et se motiver au travail. Les lectures de loisir sont ainsi intégrées dans un système de négociation (individuel) entre travail et loisir : dans leur ascèse, les enquêtés s'accordent

162. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011, p. 261

des moments de respiration... qui sont eux aussi contrôlés. Mais c'est justement que ces lectures s'extraient de la contrainte et du contrôle qui, pour eux, les caractérisent : à l'extrême opposé des lectures prescrites et obligatoires, on trouve les lectures gratuites et libres qui deviennent une figure idéale de ce qu'est la lecture. Il s'avère toutefois que de telles lectures sont rares : prédominent plutôt celles qui peuvent « servir » par la suite : si les enquêtés manifestaient de telles dispositions envers leurs lectures du secondaire, la classe préparatoire est un moment de redéfinition des contours de ce qui appartient au travail et de ce qui relève du loisir. Il ne s'agit pas là seulement des choix des textes, mais également de la mise en œuvre de façons de lire scolairement apprises pour des lectures non directement scolaires – la dimension « automatique » de cette mise en œuvre montrant la force socialisatrice de la classe préparatoire. Manifestation, encore une fois, de la capacité des étudiants à mettre l'ensemble – ou presque – de leur vie pour la réussite scolaire, cette contrainte jusque dans des pratiques non directement scolaires montre la façon dont le contexte préparatoire façonne de nouveaux comportements et de nouvelles représentations. Ce qu'est une lecture et quel est son usage est toujours dépendant d'un contexte particulier – à ce titre, le rapport à leurs diverses lectures des étudiants en CPGE montre comment peuvent être temporairement – sans exclure une certaine persistance – contruites des catégories.

10

L'ÉLABORATION D'UNE CULTURE LITTÉRAIRE : FRONTIÈRES ET HIÉRARCHIES

Résumé : *Le chapitre précédent faisait plus que place que les autres à la lecture de littérature ; ce dixième et dernier chapitre fait de même. On se propose ici de voir comment la classe préparatoire propose une certaine définition de la valeur littéraire et comment les enquêtés adoptent cette vision tout en conservant certaines distances avec elle. A travers les œuvres au programme des cours et des concours, et de la façon dont est abordée l'étude de la littérature – notamment l'attention portée à la forme et au style – s'établit une hiérarchie dans la production littéraire qui valorise les œuvres que l'institution littéraire a déjà reconnues en mettant en avant des critères stylistiques, et en mettant à distance celles qui sont trop reconnues largement diffusées. Toutefois, malgré la construction de jugements critiques basés sur des savoirs spécialisés, les étudiants ne rejettent pas totalement d'autres lectures que celles validées par la classe préparatoire.*

Dans les chapitres précédents, nous nous sommes avant tout intéressés à la façon dont la classe préparatoire littéraire faisait de la lecture avant tout un instrument de travail, impactant de ce fait la représentation de la lecture comme loisir aussi bien que la part qui y incombe dans les pratiques. L'essentiel de cette recherche a donc porté sur la classe préparatoire en tant que formation technique au travail intellectuel qui se base sur la lecture – même nous avons pu voir que les dispositions à organiser son temps, planifier ses lectures ou réduire ses temps de loisirs n'était pas sans lien avec la fabrication de dispositions socialement situées. Il s'agit, pour finir, de s'intéresser plus en détail à la façon donc le passage par la classe préparatoire contribue également à la construction et à la confirmation de hiérarchies culturelles, mais aussi à la définition d'un positionnement par rapport à celles-ci. Il sera dans ce chapitre essentiellement question de littérature : on a vu que les enquêtés avaient bien d'autres lectures, mais la littérature apparaît centrale tant parce qu'elle leur est plus familière que les ouvrages universitaires, par exemple, que parce qu'elle est l'objet d'autres lectures que scolaires.

On verra donc ici comment se dessinent les catégorisations de « bonnes » ou de « mauvaises » lecture dans le contexte de la classe préparatoire, et les positions adoptées par les enquêtés par rapport à ces catégorisations. Nous considérons ainsi que la valeur des biens culturels – et ici, des biens littéraires plus particulièrement – ne sont pas intrinsèques aux œuvres, mais qu'ils sont le résultat d'un processus : « tout travail artistique, de même que toute activité humaine, fait intervenir des activités conjuguées

d'un certain nombre, et souvent d'un grand nombre, de personnes »¹. Il sera bien sûr question ici principalement de l'action de l'institution scolaire – dont le rôle dans la formation du goût littéraire a été par ailleurs souligné² – comme instance de consécration et production dans la croyance en la valeur d'une œuvre³. Dans un premier temps donc, il s'agit de voir comment la CPGE diffuse des normes de lecture autant que des normes de classification littéraire, aboutissant à la reconnaissance de cette classification par les étudiants qui apprennent à justifier de leurs jugements par des critères stylistiques. Or, même si en classe préparatoire se retrouvent des étudiants prédisposés à l'acceptation de valeurs scolairement orchestrées – comme on l'a longuement vu auparavant⁴ – il est important de nuancer leur adhésion à ces valeurs et de voir dans quelle mesure ils « jouent le jeu » tout en préservant une certaine vision personnelle de la littérature. Malgré tout, l'expérience de la classe préparatoire produit une attitude spécifique envers la littérature et plus globalement la production livresque, qui, pour toute contextuelle qu'elle soit, n'en a pas moins des effets plus durables que le seul temps de l'hypokhâgne et de la khâgne.

I LA CPGE COMME LIEU D'ÉLABORATION DE FRONTIÈRES LITTÉRAIRES

Par les contenus étudiés en classe, mais aussi à travers les différents discours tenus par l'institution, les enquêtés élaborent des distinctions entre les différentes productions littéraires. Ces distinctions, sans être radicalement nouvelles par rapport à celles qu'ils avaient pu construire auparavant, sont néanmoins influencées par l'instance de socialisation littéraire que représente le passage par une classe préparatoire littéraire.

1 Programmes et contours de la littérature

Pendant leurs années de classe préparatoire – comme auparavant au long de leur parcours scolaire – les enquêtés ont affaire à des discours sur la littérature et la valeur des œuvres littéraires⁵. L'école, à travers les programmes et les choix opérés par les enseignants, est en effet au principe de la construction d'une image de la littérature spécifique, puisqu'elle participe non seulement à la sélection des auteurs et des textes mais également à la transmission de ceux-ci. Pour J. Dubois – reprenant là les thèses de P. Bourdieu sur le champ littéraire – l'institution scolaire est ainsi un maillon de « la chaîne qui permet l'entrée d'un récit (ou d'un écrivain) dans l'histoire »⁶, au même titre que les différentes « écoles » littéraires, les éditeurs et les libraires et la critique. Existe ainsi une « interdépendance de l'institution scolaire et du système des lettres »⁷; par son approche de la littérature, l'école ne transmet pas seulement une connaissance de textes et d'auteurs sélectionnés, elle est aussi à l'origine de l'imposition de jugements sur ce qu'est ou n'est pas la littérature, et d'un système de classification : « cet enseignement inculque à l'élève un comportement normatif, qui sera efficace pour toute pratique culturelle ultérieure et qui consiste principalement dans la capacité d'appliquer un code de lecture (voire d'écriture) en forme de catégories stylistiques ».

1. Howard S BECKER, *Les mondes de l'art*, Flammarion, Paris, 1988 [2010], p. 26

2. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011

3. Pierre BOURDIEU, "Le champ littéraire" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1991, 89, p. 3-46

4. Voir notamment partie II

5. Fanny RENARD, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011 et voir partie II

6. Jacques DUBOIS, *L'Institution littéraire*, Labore, Bruxelles, 2005 [1978], p. 130

7. idem, p. 147

tiques et thématiques »⁸. Le fait qu'il n'existe pas de corpus strictement délimité dans les instructions officielles du secondaire ou du supérieur⁹ – hors classes à examen ou préparant à des concours – et que les choix soient laissés à l'appréciation des professeurs relève ainsi de cette logique : l'école n'est pas que la transmission d'une liste de ce qui est littérairement digne d'être transmis, elle est le lieu non seulement de l'institutionnalisation de la littérature mais également de l'élaboration pour les élèves et les étudiants des normes qui permettent de repérer ce qui – selon ces critères – relève ou non de la littérature. Pour C. Lafarge, de fait, « il n'y a pas une délimitation juridique possible du corpus, puisque la valeur littéraire n'est pas une propriété des objets, mais une sacralisation sociale »¹⁰.

Les contours de la littérature qui sont dessinés par l'enseignement sont donc bien une construction sociale ; elle n'est d'ailleurs pas la même pour tout le monde : M. Jey montre ainsi comment l'enseignement du français aux XIX^e siècle et jusqu'à la démocratisation du secondaire, en proposant des textes et des exercices différents, ne poursuivait pas les mêmes finalités selon qu'il était destiné aux élites (garçons des classes supérieures) ou non (enseignement féminin et enseignement spécial)¹¹. La définition de la littérature a ainsi également changé dans le temps, à travers les exercices (et l'imposition progressive de l'explication de texte prônée par Lanson, dont les formes évoluent toutefois, minimisant petit à petit l'importance de l'histoire littéraire) mais également à travers le « canon » scolaire des textes étudiés. L'évolution de celui-ci est assez lente, puisque les auteurs du XVII^e siècle restent longtemps les plus présents : l'enseignement du français au XIX^e siècle les établit d'ailleurs comme « classiques » non seulement en ce qu'ils s'opposent aux romantiques mais également en ce qu'ils s'enseignent dans les classes¹². Des auteurs du XVIII^e et du XIX^e sont progressivement – et non sans réticence pour ces derniers – introduits dans les programmes à la fin du XIX^e et dans la première moitié du XX^e siècle, et c'est avec la massification scolaire des années 1960 que les programmes s'ouvrent – la encore avec une certaine frilosité, aux auteurs du XX^e siècle, en même temps que les programmes invitent à faire plus de place à l'émotion et aux considérations esthétiques¹³. Les évolutions des programmes sont donc le reflet des évolutions du public scolaire – la question se posant de la culture à la fois accessible et nécessaire d'acquérir à l'école pour des publics différents et nouveaux. On adapte donc la définition de la littérature à de nouveaux élèves : les choix n'en sont pas moins représentatifs d'une certaine volonté de transmettre une image de la littérature qui s'appuie sur la « valeur » des textes – l'école étudie ce qu'elle estime digne d'être étudié. Ainsi, quels qu'ils soient, « les classiques sont des auteurs et œuvres intégrés par l'institution littéraire et notamment par l'institution scolaire. Ils y sont les représentants de la littérature légitime dans sa fonction doxique (modèle, vecteurs de normes) »¹⁴.

8. idem, p. 147

9. Alain VIALA, « Le grand implicite » in *Le français aujourd'hui*, 2011, 172, p. 113–120

10. Claude LAFARGE, *La Valeur littéraire*, Fayard, Paris, 1983, p. 10

11. Jey MARTINE, « La Littérature au lycée. Invention d'une discipline (1880-1925) » in *Recherches textuelles*, 1998

12. Alain VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? » in *Littératures classiques*, 1993, Daniel MILO, « Les classiques scolaires », in *Les lieux de mémoire. II. La Nation**** (Nora Pierre dir.) Gallimard, Paris, 1986, p. 517–562

13. André MAREUIL, « Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) » in *Revue française de pédagogie*, 1969, p. 31–45, Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, *Discours sur la lecture : 1880-2000*, Fayard/BPI, Paris, 2000

14. Alain VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? » in *Littératures classiques*, 1993, p. 14

Les manuels¹⁵, les éditions (et notamment celles consacrées aux « classiques » scolaires qui apparaissent dès 1825¹⁶), mais également les anthologies littéraires¹⁷ participent de ce même processus de définition de la littérature et de ce qui, donc, mérite cette appellation. Pour E. Fraisse, les programmes de littératures qui se reflètent là « ont pour but de contribuer à former des esprits instruits et des citoyens qui, partageant des références communes constitutives du patrimoine collectif, communient aux mêmes valeurs »¹⁸. L'étude des programmes des concours – et notamment des concours d'enseignement – permettent eux aussi de dégager une vision de la littérature : « Statut et place de la littérature française, définition de la littérature, hiérarchie des genres, canon des auteurs : les concours de recrutement sont un observatoire privilégié de l'évolution de ces questions »¹⁹. A partir de l'étude des programmes de l'agrégation au XIX^e siècle, M. Jey repère effectivement la « norme esthétique » en vigueur dans ce concours qui vise à former les futurs enseignants, qui à leur tour la transmettront aux élèves. À ce moment émerge ainsi la définition de la littérature comme discipline à part entière, avec son canon restreint et ses exercices – et donc ses outils – spécifiques. Sur une version plus récente des concours (agrégation et CAPES), E. Fraisse souligne la stabilité des programmes qui n'introduisent pas la littérature la plus contemporaine, mais qui s'ouvre – très progressivement – à des littératures « francophones » : à ce niveau, ces programmes sont très similaires de ceux des concours de l'ENS... ce qui ne doit pas nous surprendre, la classe préparatoire, et a fortiori Normale pour l'agrégation, se plaçant comme l'antichambre de la préparation aux concours de l'enseignement du second degré. Ainsi, on peut dire des programmes des concours qu'eux aussi « se résume[nt] au panorama de la littérature française tel que le "Lagarde et Michard" a pu la définir de 1948 à 1962 [...] à quoi, mais avec beaucoup de modération, on pourrait ajouter, toujours publiés chez Bordas, *La Littérature en France depuis 1945*, et *La Littérature française au présent* »²⁰.

Le choix des œuvres programmées à l'épreuve de Français du concours donne ainsi un aperçu des limites chronologiques et des courants les plus étudiés :

	Nombre d'œuvres (depuis 2002)	Œuvres
XV ^e – XVI ^e	6 (5 auteurs)	Du Bellay, <i>Les Regrets</i> Montaigne, <i>Essais I</i> Rabelais, <i>Gargantua</i> (x 2) Ronsard, <i>Les Amours</i> , premier livre Villon, <i>Le grand testament</i>
XVII ^e	8 (7 auteurs)	Corneille, <i>La Place royale</i> (x2) d'Aubigné, <i>Tragiques</i> de Léry, <i>Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil</i> La Fontaine, <i>Fables</i> Molière, <i>Don Juan</i> Racine, <i>Phèdre</i> , Sévigné : « <i>Lettres choisies</i> »

15. André MAREUIL, "Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967)" in *Revue française de pédagogie*, 1969, p. 31-45, Jey MARTINE, "La Littérature au lycée. Invention d'une discipline (1880-1925)" in *Recherches textuelles*, 1998

16. Daniel MILO, "Les classiques scolaires", in *Les lieux de mémoire. II. La Nation**** (Nora Pierre dir.) Gallimard, Paris, 1986, p. 517-562

17. Emmanuel FRAISSE, *Les anthologies en France*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997

18. idem, p. 216

19. Martine JEY, "Le canon aux agrégations du XIX^e siècle" in *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2014, 114, p. 143-156, p. 143

20. Emmanuel FRAISSE, "Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau" in *Le français aujourd'hui*, 2011, 172, p. 11-24, p. 19

XVIII ^e	13 (9 auteurs)	Beaumarchais, <i>Le Mariage de Figaro</i> Crébillon, <i>La nuit et le moment, Le hasard au coin du feu</i> Diderot, <i>Ruines et Paysages</i> Lafayette, <i>La Princesse de Clèves</i> Marivaux, <i>Le paysan parvenu</i> Marivaux, <i>Les Fausses Confidences, La Dispute, La Colonie</i> Montesquieu, <i>L'Esprit des lois</i> Montesquieu, <i>Lettres persanes</i> Prévost, <i>Histoire d'une Grecque moderne</i> Rousseau, <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i> Rousseau, <i>Lettre à d'Alembert sur les spectacles</i> Voltaire, <i>Le siècle de Louis XIV</i> Voltaire, <i>Lettres philosophiques</i>
XIX ^e	13 (10 auteurs)	Balzac, <i>La Recherche de l'absolu</i> Balzac, <i>Le Faiseur</i> Baudelaire, « Petits poèmes en prose » in <i>Le Spleen de Paris</i> Baudelaire, <i>Le Spleen de Paris</i> Flaubert, <i>L'éducation sentimentale</i> Hugo, <i>Cromwell</i> (et préface) Hugo, <i>Les Travailleurs de la mer</i> Lamartine, <i>Méditations poétiques et Nouvelles méditations</i> Mérimée, <i>Théâtre de Clara Gazul</i> Nerval, <i>Les Chimères, la Bohème Galante, Petits Châteaux de Bohème</i> Rimbaud, <i>Illuminations, Une Saison en enfer</i> Stendhal, <i>La Chartreuse de Parme</i> Verlaine, <i>Les Fêtes galantes, Romance sans paroles</i>
XX ^e	14 (13 auteurs)	Apollinaire, <i>Alcools</i> Aragon, <i>Le Paysan de Paris</i> Beckett, <i>Fin de Partie et Oh les beaux jours!</i> Claudel, <i>Connaissance de l'Est</i> Genet, <i>Les Bonnes</i> Kateb, <i>Nedjma</i> Koltès, <i>Dans la solitude des champs de coton</i> Kourouma, <i>Le soleil des indépendances</i> Michaux, <i>Plume précédé de Lointain intérieur</i> Proust, <i>Albertine disparue</i> Roubaud, <i>Quelque chose noir</i> Sartre, <i>Les Mains sales</i> Simon, <i>La Route des Flandres</i>
XXI ^e	0	

Les XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles sont ainsi les plus étudiés – l'œuvre la plus récente, *Quelque chose noir* de Roubaud, datant de 1986, le XXI^e siècle étant absent des programmes, comme il l'est, nous l'avons vu, des listes d'œuvres lues en rapport avec les cours citées par les étudiants. Certains auteurs reviennent plusieurs fois sur les douze années étudiées (Voltaire, Balzac ou Hugo), voire certaines œuvres (*Le spleen de Paris*, *L'Éducation sentimentale*), qui sont d'ailleurs des auteurs souvent cités par les enquêtés. Ce corpus d'œuvres mises au concours dessine les contours des attendus de lecture pour les khâgneux : balayer la production française (deux auteurs sont francophones mais pas Français) du XV^e au dernier quart du XX^e siècle. On remarque par ailleurs que ce programme de Français anticipe en grande partie les références des concours de l'enseignement, puisque les auteurs les plus récurrents aux agrégations de lettres classiques, modernes et de grammaire sont des auteurs qui apparaissent lors de ces sessions. E. Fraisse remarque en effet la « concentration » de certains siècles autour d'auteurs que l'on retrouve dans cette plus courte synthèse, comme Ronsard, Montaigne ou Rabelais ou Diderot, Rousseau, Marivaux, Voltaire et Beaumarchais²¹ pour le XVIII^e siècle.

21. idem, p. 21

Il s'agit également de rester dans un certain périmètre de la littérature consacrée et souvent étudiée ou évoquée durant la scolarité du secondaire²² : on peut dire qu'une majorité de ces auteurs sont des « classiques » de la littérature française, faisant d'ores et déjà partie d'un patrimoine institutionnalisé²³. La récurrence des auteurs voire des titres – même si au collège et au lycée ont pu s'insérer des auteurs plus contemporains – en font ainsi en CPGE, surtout pour des étudiants qui ont déjà intégré la norme de la valeur scolaire de la littérature et qui l'appliquent à des choix de lectures extra-scolaires, des auteurs dont la valeur n'a pas à être remise en cause. Le questionnement sur ce qu'est un « classique » ou sur la « valeur » des œuvres prend par ailleurs une autre dimension : il s'agit d'une question traitée en cours et qui doit être abordée d'une façon professionnelle et argumentée, à l'aide d'exemple théoriques et critiques et tiré de sa propre expérience de la littérature. Ainsi, au concours de 2013 l'une des thématiques était « L'œuvre, ses propriétés, sa valeur », et le sujet du concours de 2007 à Ulm invitait à réfléchir à la notion de « classique »²⁴.

La réflexion autour de ces idées fait donc partie intégrante de la formation des étudiants de CPGE littéraire, à la fois comme objet d'étude et comme construction d'un positionnement vis-à-vis de la production littéraire : qu'est-ce que de la « bonne » ou de la « mauvaise » littérature ? Que signifient ces catégories ?

Les enquêtés ont leur propre bagage littéraire en arrivant en hypokhâgne – de même qu'ils ont déjà construit une échelle de la valeur des œuvres, à travers leur trajectoire scolaire, ce qu'ils ont étudié en français, et leur environnement culturel familial ou générationnel. Il est probable que les discours portés par les enseignants de CPGE ne soient pas radicalement différents de ceux des enseignants du secondaire, leur formation – notamment le passage obligé par l'agrégation – étant relativement similaire. Toutefois, s'ils ne sont pas radicalement différents, les enquêtés en soulignent des caractéristiques spécifiques : on peut voir là l'effet de la spécialisation de ces étudiants dans une filière littéraire qui les amène à se former comme lecteurs professionnels. Il y a donc là, comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, un passage à

22. Voir chapitre 5, partie II, notamment La prégnance des "classiques", page 170

23. Il est d'ailleurs intéressant de noter que pour les enquêtés l'œuvre de Kourouma au concours au 2013 apparaît comme sortant du cadre habituel, « une littérature vers laquelle on va pas habituellement » (Rémi) : ils en soulignent le « style » différent, notamment les expressions malinké, etc. Les rapports de jurys de cette année insistent d'ailleurs beaucoup sur l'œuvre dans les commentaires : « On prendra ici le parti de s'attarder, un peu longuement, sur le roman de Kourouma, dans la mesure où les copies, dans leur grande majorité, en ont fait un usage remarquablement abondant en même temps que souvent contestable. »

24. « Dans une lettre à Jacques Chevalier, Bergson affirme : "L'oeuvre qui devient classique est celle qui se présente rétrospectivement avec un air de fatalité : aucun détail n'aurait pu, semble-t-il, être différent de ce qu'il est, parce que le tout est présent dans chacune des parties. Cette apparence de fatalité donne à l'oeuvre, si personnelle qu'elle ait été, un aspect impersonnel." (Cité dans Henri Bergson, *essais et témoignages* recueillis par Albert Béguin et Pierre Thévenaz, Cahiers du Rhône, Hors série, août 1943, p. 91).

En vous fondant sur des exemples littéraires précis et variés, vous direz quelles réflexions vous inspire ce propos. »

Ce sujet a donné lieu à des commentaires regrettant le manque d'inscription du questionnement sur le processus de classicisation dans une perspective historique et sociale :

« Le jury a constaté par ailleurs d'étonnantes lacunes. Pour traiter le sujet, il a souvent manqué aux candidats de réfléchir aux institutions auxquelles ils sont pourtant confrontés dès leur plus jeune âge : l'école, les manuels, les éditions et collections, les anthologies, les librairies qui comptent un rayon de "classiques" parfois identifiés comme "textes scolaires". Il leur a manqué plus encore de rompre avec une conception très "individualiste" de la création littéraire, où toute la valeur est corrélée à la seule figure de l'auteur. Ainsi, peu nombreux ont été ceux qui ont fait une place aux phénomènes institutionnels, à la dimension collective, à la question des prix littéraires et des académies, à l'établissement d'un "canon", à la durée et au "temps des œuvres" (Judith Schlanger). Si la "valeur" d'une oeuvre ne lui vient pas seulement du "dehors" et des aléas de l'Histoire, il n'en est pas moins vrai – et cela devrait se savoir en khâgne – que la "reconnaissance" de cette valeur est le produit d'une série de médiations historiques et de relais socioculturels. »

travers le miroir qui fait que l'on ne questionne plus seulement la valeur des œuvres mais sur ce qui fait cette valeur et sur comment on l'analyse. La classe préparatoire est donc à la fois la confirmation poussée qu'il existe une valeur littéraire – du moins lorsqu'on appartient à un monde qui travaille sur les textes – et une réflexion sur cette valeur. Toutefois, l'intégration de cette norme ne se fait pas sans recul ni contestation, et l'on a même affaire à des perceptions opposées : par exemple, Constance déclare – s'interrogeant sur la pertinence ou non de citer Pennac dans une dissertation (elle dit d'abord qu'elle ne le ferait pas, puis change finalement d'avis) :

« Non tu vois j'ai pas l'impression en prépa de... qu'on nous oblige à avoir une certaine culture... enfin j'ai pas l'impression d'avoir une culture u-ni-for-mi-sée [elle articule exagérément] »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Tandis que Salimata elle, pense qu'au contraire :

« Ils essaient franchement que nous inculquer une certaine culture ! »

Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

Quelques enquêtés soulignent ainsi l'indifférence de certains de leurs enseignants face à des lectures sortant du cadre habituel des prescriptions, voire leur acceptation s'ils les mobilisent dans des travaux scolaires au même titre que d'autres lectures plus « conventionnelles » (Nathanaël²⁵ cite la science-fiction, Charlotte²⁶ la littérature japonaise). Il ne s'agit donc pas de dire que la classe préparatoire littéraire est une machine implacable imposant sa norme à des étudiants l'acceptant sans questionnement – mais d'établir que cette étape dans leur formation de lecteur leur donne un cadre qui est celui de la littérature scolairement consacrée. Intégrer ces références c'est ainsi s'appartenir à une communauté de lecteurs qui partage des références une vision similaire de la littérature : « toute collectivité "séculte" un certain nombre d'idées, de croyances, de jugements de valeur ou de réalité qui sont acceptés comme évidents et n'ont besoin ni de justification, ni de démonstration, ni d'apologétique »²⁷.

2 Perception des discours sur la littérature

Programmes, anthologies utilisées (le Lagarde et Michard étant la plus citée), discours des enseignants contribuent donc à dessiner les frontières de la littérature telle qu'il est souhaitable de la concevoir lorsqu'on se consacre à l'étude des Lettres. Or, les étudiants ne font pas que recevoir des listes d'auteurs ou des assemblages d'extraits de textes : la production littéraire est soumise à des discours professoraux divers soulignant la distinction entre ce qui relève de la littérature et ce qui n'en est pas. La majorité des enquêtés voient dans les discours de leurs enseignants – de Français surtout, ils évoquent peu les autres à ce sujet – une vision « restrictive » de ce qui peut être considéré comme de la littérature²⁸. Sans oublier qu'il s'agit là de discours rapportés par les enquêtés, on peut les classer en deux catégories : ceux qui amènent une définition en « négatif » de la littérature, en rejetant certains genre, auteurs, etc. et ceux qui en donnent une définition « positive », en disant ce qu'elle est plutôt que ce qu'elle n'est pas.

25. Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

26. Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

27. Robert ESCARPIT, *Sociologie de la littérature*, Presses universitaires de France, Paris, 1973

28. Une vision qui n'est toutefois pas contradictoire avec celle de la classe préparatoire comme moment d'élargissement de leur horizon littéraire : les enquêtés insistent dans le même temps et sur les « découvertes » que leur permet la CPGE (voir chapitre 9, partie III) et sur le fait que ces découvertes concernent massivement la littérature française consacrée.

Repérer ce qui n'est pas de la littérature...

Les discours du premier type disqualifient donc un certain type de littérature : au-delà du fait que les enquêtés regrettent le peu de possibilités de faire appel à des œuvres étrangères (les rapports de concours précisent toutefois qu'il est possible de mobiliser de tels exemples), ils rapportent l'existence de hiérarchies véhiculées par les enseignants d'une façon générale. Selon les enquêtés, certaines œuvres sont ainsi dévalorisées voire disqualifiées de leur appartenance au champ littéraire, notamment des œuvres de grande diffusion²⁹. Rosalie parle ainsi du « mépris du populaire » dont font preuve ses enseignants, et Lola rapporte une anecdote mettant en scène sa professeur de Français :

« Et y'avait quelqu'un qui avait levé la main et demandé, "ça compte aussi pour les romans de gare entre guillemets?", roman de gare... le truc qu'on lit finalement tous (rires). Et la prof était outrée, bref c'était pas possible, ça n'existe pas... »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Les enquêtés disent donc être face à des discours refusant l'entrée dans la catégorie de littérature à un certain type d'œuvres – Nahui rapporte ainsi :

[>Question] : Et les profs, de façon un peu générale mais au niveau de la littérature surtout, tu avais l'impression que y'avait un discours sur... euh... les livres que c'est bien d'avoir lu et les livres qu'il vaut mieux laisser tomber quand on est en hypokhâgne et en khâgne ?

[>Réponse] : Ah oui oui ! Ils détestent Marc Lévy. Tous. Ils le détestent. Et puis bon j'ai noté une... certaine réticence sur Sartre, surtout en philo, beaucoup beaucoup. [...] Et non sinon... Pas vraiment, à part Marc Lévy et Sartre... Marc Lévy pour le coup...

[>Question] : Ouais ?

[>Réponse] : C'est bon pour le caniveau, pour la poubelle ! Ben pour eux c'est pas de la littérature quoi ! Pour eux c'est des livres qu'on achète au Relay et qu'on lit dans un train pour pas s'ennuyer quoi ! Ca a pas une véritable portée... c'est pas quelque chose qui va nous marquer. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

Nous reparlerons de M.Lévy ultérieurement, puisque cet auteur semble être, avec G. Musso, la représentation idéaltypique de *ce que l'on ne lit pas* ou n'est pas *censé lire* lorsque l'on est en CPGE littéraire. Outre ces auteurs, les enquêtés se sentent aussi moins légitimes de mobiliser dans leurs travaux – et donc de lire³⁰ – des genres spécifiques, notamment la Fantasy ou la science-fiction :

« [il paraphrase un enseignant] comparer de la SF à de la littérature vous êtes pas bien, on compare pas Oui-oui et Stendhal, c'est bon. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

[>Question] : Genre ça le fantastique t'en as pas lu depuis que t'es entrée en prépa ?

[>Réponse] : Ouais nan... En fait en cours c'est assez dénigré comme littérature, et je trouve ça dommage parce que y'a certain livres de fantastique qui sont tout aussi

29. Sont aussi évoqués, comme plus bas dans l'extrait d'entretien avec Nahui, des auteurs consacrés, mais les critiques envers ces auteurs ou œuvres semblent plus porter sur l'aspect judicieux ou non d'un tel choix pour le concours (par exemple l'œuvre de Jean de Léry, *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*, au programme du concours (Lyon) en 2005) ou sur des préférences personnelles (tel professeur va « adorer » Flaubert mais « détester » Corneille, sans en rejeter les qualités littéraires).

30. Voir chapitre 9, partie III

bons, et même maintenant... alors on dit souvent que comme c'est trop récent, on va pas les étudier, mais y'en a certains qui commencent à remonter, d'une certaine manière, comme *Le Seigneur des Anneaux*... »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

La notion de « genre » recouvre donc dans les discours des enseignants davantage qu'une typologie en fonction du contenu de l'œuvre, puisque s'y adjoint l'idée d'une hiérarchie : certains genres peuvent ainsi « se trouver classé, mal classé, non pas tant par ses contenus que par ses destinataires ("jeunesse" ou "masse") »³¹. L'identification quasi immédiate (même si elle pousse à certains questionnements, comme on le voit pour Solène ci-dessus qui note la légitimation progressive d'un pan de la science-fiction) d'un genre ou d'un auteur à un panel de la « bonne » littérature relève ainsi d'un apprentissage qui s'accroît encore en CPGE littéraire. Le nom d'auteur notamment se trouve ainsi associé à une « valeur », et le fait de porter attention à une telle information distingue ces lecteurs des auteurs des catégories populaires qui se réfèrent plus facilement aux titres³² : il s'agit là de savoir manier une norme d'un rapport lettré à la littérature et à la lecture. De la même façon, les bibliothécaires – et tout comme l'enseignement, c'est une des issues possibles des études débutées par une CPGE littéraire – se réfèrent aux noms d'auteurs pour opérer une sélection dans les ouvrages à présenter au public :

« Le nom propre des auteurs reconnus ne réfère pas à la personne qui le porte, ou seulement de manière secondaire, mais évoque un ensemble de titres, une période historique (souvent élargie à un siècle dans une perception un peu vague résultant de la division traditionnelle en siècles de l'histoire littéraire et de ses manuels), un genre (un auteur classique est souvent associé à un genre donné, fût-ce au prix d'une oblitération de ses autres productions) et surtout un niveau de valeur et une reconnaissance partagée de ce niveau de valeur. »³³

Il y a donc dans la désignation de certains auteurs ou genres l'application de connaissances scolairement acquises mais qui trouvent une application au-delà de la simple réalisation des travaux scolaires : la grille de lecture s'applique certes dans le cadre scolaire – et elle est avant tout utilitaire, j'y reviens – mais elle le dépasse et s'applique à des biens culturels qui circulent en dehors de ce contexte particulier. Certains genres, comme certains auteurs peuvent ainsi être étiquetés comme non valides dans le contexte de la classe préparatoire – même si les enquêtés, dont les goûts ne se limitent pas à la littérature classique, peuvent questionner les exclusions et les frontières entre « bonne » et « mauvaise » littérature.

... et ce qui en est

A l'inverse, les enquêtés rapportent également des discours portant sur ce qui, justement, peut être considéré comme de la littérature : les enquêtés vont en général parler – là encore massivement en les désignant par les noms d'auteurs – de « classiques ».

« [Question] : Et du coup est-ce qu'ils vous donnaient une espèce de définition de... ce qu'était un auteur de littérature ?

31. Patrick PARMONTIER, "Bon ou mauvais genre. La classification des lectures et le classement des lecteurs" in *Bulletin des bibliothèques de France*, 1986, 31, p. 202-223, p. 204

32. Joëlle BAHLOUL, *Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1990

33. Cécile RABOT, "Le rapport des bibliothécaires de lecture publique aux auteurs" in *Sociologie*, 2013, 3, p. 359-376, p. 361

[>Réponse] : Ah ben oui, c'est plutôt les grand auteurs, donc ouais les grands auteurs classiques. »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

C'est donc ici une définition quelque peu tautologique qui s'impose : un classique est un ouvrage qui a été reconnu comme tel par l'institution qui le consacre et le transmet – un classique est un classique parce que l'école le transmet en tant que classique. Les auteurs dont il est ici question sont ainsi ceux qui bénéficient d'une certaine concentration de reconnaissance, ceux sur lesquels il ne peut y avoir de doute quant à leur valeur littéraire : ils sont étudiés à l'école, certes, mais aussi consacrés par des éditions intégrales (notamment aux éditions de la Pléiade³⁴, édition que les enquêtés apprennent d'ailleurs à repérer comme hautement légitime), sujets de recherches (plutôt de recherches elles-mêmes consacrées que de sujets de doctorats récents, qui indiquent en processus de légitimation en cours pour certains auteurs ou genre³⁵), présents systématiquement dans les bibliothèques. Il s'agit donc en grande majorité d'auteurs qui sont parvenus au terme du procès de classicisation tel qu'il est décrit par A. Viala :

« La légitimation suppose à la fois une audience suffisante, un certain succès donc, et la reconnaissance par les pairs, par les instances autorisées du champ. L'émergence correspond au moment où un écrivain se détache parmi un ensemble d'auteurs légitimés, se distingue, accède à une légitimation supérieure. La consécration advient quand il y a accès aux marques les plus hautes de distinction. La phase de perpétuation est, pour qu'on puisse parler de classique, des plus décisives évidemment : elle suppose l'entrée dans des espaces qui assurent une diffusion de notoriété à long terme [...]. »³⁶

En classe préparatoire littéraire donc, l'on se forme à devenir un lecteur expert, lettré, ayant pour « caractéristique [...] sa capacité théorique de porter des jugements littéraires motivés »³⁷ mais cet apprentissage se base d'abord sur la capacité à maîtriser le cadre de la littérature classique telle qu'elle est consacrée par d'autres experts. Toutefois, le processus étant toujours en mouvement, si les enquêtés parviennent à repérer à peu près où commencent les classiques, ils disposent de moins de repères quant à où ils s'arrêtent, d'autant que les programmes intègrent progressivement des auteurs moins reconnus du panthéon scolaire : si tous avaient au moins entendu parler de, sinon lu, Balzac avant d'arriver en hypokhâgne, Kourouma ne faisait pas partie de leur répertoire – bien qu'il soit plus consacré que d'autres écrivains de l'Afrique francophone³⁸. Pour tous les auteurs « en voie de classicisation »³⁹ est ainsi exigé un autre apprentissage, qui passe à la fois par une attention portée au « style », j'y reviendrai, sur la base de la maîtrise d'outils d'analyse littéraire, et par une attention portée aux discours des enseignants sur la production littéraire passée et actuelle. Ces discours ne sont d'ailleurs pas forcément évidents à comprendre et il n'est pas toujours aisé d'en tirer des conclusions claires, même sur les auteurs les plus consacrés. En effet, les enseignants ont, au sein de cette définition du « classique », chacun leurs préférences en matière de siècles ou d'auteurs qui vont, au sein du corpus, disqualifier certains auteurs au profit d'autres :

34. Philippe ROUSSIN et Joëlle GLEIZE, *La Bibliothèque de la Pléiade : travail éditorial et valeur littéraire*, Archives contemporaines, Paris, 2009

35. Marie-Odile ANDRÉ et al., "La littérature française contemporaine à l'épreuve du fichier central des thèses" in *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2011, 111, p. 695-716

36. Alain VIALA, "Qu'est-ce qu'un classique ?" in *Littératures classiques*, 1993, p. 25

37. Robert ESCARPI, *Sociologie de la littérature*, Presses universitaires de France, Paris, 1973

38. Claire DUCOURNAU, "Qu'est-ce qu'un classique « africain » ?" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2015, p. 34-49

39. Voir chapitre 5, partie II

« Elle considère que le XVI^e c'est Du Bellay, et après ... plus rien quoi, ça vaut pas la peine. Enfin si y'a Racine, mais bon Racine par Barthes sinon ça vaut rien. Et ben ouais je trouve que c'est un peu dommage que finalement on ait pas une éducation assez humaniste... Enfin qu'on nous enseigne pas à lire les humanistes. Parce que pour moi la prépa c'était vraiment ça, un idéal humaniste de on va faire plein de matières, on va élargir les esprits, et finalement y'a une sorte de dictature de faut avoir lu le XIX^e et le XX^e et après le reste ça relève de la culture générale...

[>Question] : Et c'était plutôt sous-entendu ou les profs vous le disaient clairement ?

[>Réponse] : Non ils disaient jamais clairement, enfin la prof là Mme M. si très clairement mais... Bon y'a Stendhal, Balzac, Proust... bon y'a très peu d'auteurs qui trouvent grâce ses yeux. Mais... Non en général c'est plutôt sous-entendu. »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

« Mais oui elle nous parlait tout le temps de Flaubert, c'était son grand chéri. Et Barthes... Barthes c'était le critique... Racine... [...] En théâtre on a pas fait Corneille on a fait Racine parce que tu comprends Racine il est déjà moderne par rapport à Corneille, elle le disait pas comme ça (rires) mais tu vois... [...] Du coup y'avait une espèce de hiérarchie. Mais elle ça se sentait surtout au niveau de la littérature française et des autres littératures quoi. Y'avait Don Quichotte parce que voilà ça mettait la base, ça avait donné une impulsion au reste de la littérature française mais la littérature italienne à mon avis dans sa tête ça n'avait jamais existé. La littérature Allemande parce qu'elle est-elle même germaniste donc ça l'intéressait... Mais autrement je dois t'avouer que y'avait chez elle une espèce de hiérarchie. Mais elle nous a pas dit, "ça faut lire, ça y faut pas". Mais ça se sentait voilà que pour elle Flaubert il avait tout dit et que Racine il était grandiose. »

Charlotte, 20 ans, lycée B, M. : travailleuse familiale, P. : décédé – artisan/ouvrier

La bonne littérature, la littérature utile

Ce jeu d'inclusion / exclusion se fait en rapport à deux plans : celui de la culture littéraire « personnelle », de la construction d'un goût non sans effet distinctif, et celui de la rentabilité aux concours, dont nous avons vu qu'elle était omniprésente dans les choix et les appréciations des lectures faites par les enquêtés⁴⁰. Les deux discours ne sont pas radicalement déconnectés l'un de l'autre – dans l'idée que ce qui est bon pour la prépa est bon pour la construction plus globale de son jugement littéraire – mais dans les discours rapportés par les enquêtés, la dimension instrumentale des lectures est présente. Un ouvrage peut ainsi être jugé bon ou mauvais en soi (et surtout en fonction de sa valeur littéraire reconnue), mais il l'est surtout en rapport avec sa possible utilisation dans un devoir ou dans la dissertation du concours. Pour Margaux par exemple, parler d'*Harry Potter* en dissertation n'est pas envisageable parce que l'œuvre fait partie des livres qui ne « passe[nt] pas très bien » :

« Y'avait des trucs dont ils voulaient pas entendre parler. Bon je comprends qu'on va pas parler de *Harry Potter* en dissertation, pour le coup c'est plus du divertissement mais c'est vrai que y'a des choses sur lesquels ... y'a vraiment des livres dont on peut pas parler en littérature. Déjà ce qui est contemporain, vraiment contemporain en général ça passe pas très bien. »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

40. Voir chapitres précédents

Ou encore, Lauriane rapporte les propos d'un enseignants disqualifiant une lecture de science-fiction non pas parce qu'il s'agirait d'un « mauvais genre » en soi, mais parce que c'est là une lecture considérer comme inutile dans le cadre des cours :

« ... Là l'autre jour quand le prof de français a dit à une des élèves "mais pourquoi vous lisez ça ça sert à rien pour le cours" en plus c'était de la science-fiction et tout. »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

Ce raisonnement d'une littérature valable si elle est utile s'applique d'ailleurs également aux discours des enseignants qui sont décrits comme étant, au contraire plus « ouverts ». Il est toutefois difficile de savoir ici dans quelle mesure la définition de la littérature acceptable est étendue ou non : les enquêtés se limitant souvent eux-mêmes à des ouvrages pouvant être rentables, et ayant un rapport avec les contenus des cours, les enseignants donnant essentiellement des prescriptions en ce sens, dire qu'il est possible de « lire de tout » n'implique pas forcément une réelle ouverture à l'ensemble de la création littéraire passée et présente.

« Moi j'ai jamais entendu... "ne lisez pas ça". Ben justement ma prof de littérature que j'ai pas trop aimé mais qui était quand même assez ouverte à chaque fois elle nous disait, "ben lisez ce que vous aimez c'est surtout ça qui faut, parce que quand on aime on comprend mieux et on utilise mieux dans les dissertes..." »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

« Ben surtout avec la question d'oral là un peu bizarre qui pouvait tomber sur n'importe quoi... Elle était bizarre cette question. Donc là ils nous disaient "faut que vous ayez de la culture, faut que vous lisiez"... »

Adèle, 27 ans, lycée D, M. : secrétaire, P. : ingénieur en informatique ; Professeure de lettres classiques (collège)

Les rapports de jury des épreuves de Français illustrent comment le conseil donné par les professeurs de « lire » pour élargir sa culture afin de mobiliser d'autres œuvres que celles du programme⁴¹ n'est pas une ouverture totale du cadre de référence. Les rapports montrent que les jurys acceptent dans une certaine mesure d'autres références – et même, les copies qui ne font appel qu'aux œuvres du programme sont dévalorisées (« Les parcours obligés sont décevants, chemin de croix du lecteur qui se lasse de découvrir toujours les mêmes références »⁴²) – mais que le candidat doit se garder de mettre sur un pied d'égalité toutes les productions littéraires. La littérature la plus contemporaine est ainsi acceptée – le jury soulignant son « ouverture d'esprit »⁴³ à cet égard, à condition seulement que l'œuvre soit approchée selon les normes de lecture analytiques et non seulement résumée ou décrite – mais il appartient à l'étudiant de ne pas tout mélanger. Cet extrait du rapport de l'épreuve commune de Français de 2011 est à ce titre significatif :

« On note du reste ici un certain nivellement des valeurs, qui conduit à ne pas vraiment distinguer entre littérature populaire et littéraire [sic] savante, et à citer Amélie Nothomb à peu près au même niveau que Shakespeare. »

De tels commentaires font ainsi appel à une vision de la littérature qui, si elle accepte l'audace et les libertés prises par ceux qui en ont été rendus capables par la construction

41. Nous avons détaillé plus haut l'idée de la distinction par les choix des œuvres en dehors des programmes (voir chapitre 8, partie III)

42. Rapport 2010, Epreuve commune de Français

43. Rapport 2009, Epreuve de Français d'Ulm

d'habitudes cultivées en dehors de l'école⁴⁴ et qui risquent moins de « fautes de goûts » que d'autres, est avant tout une vision hiérarchisée de la production des biens culturels. Ceux-ci se divisent alors, sur un modèle d'analyse légitimiste, entre les biens « savants » et les biens « populaires » qui se définissent par le manque, le défaut⁴⁵ (au niveau de la « richesse » et de la « force » du style notamment, comme on va le voir). Il s'agit également d'écarter des œuvres qui ont connu un succès commercial important : il faut donc apprendre à chercher la bonne littérature plutôt du côté d'une production littéraire qui se veut détachée des lois du marché, orientée vers l'accumulation de capital symbolique⁴⁶. De ce fait, les jurys acceptent des candidats qu'ils sortent du cadre de référence mais attendent qu'ils ne s'en écartent pas trop non plus en faisant intervenir des références indignes d'une analyse littéraire rigoureuse⁴⁷ ; de même qu'à l'agrégation, les candidats ont une certaine marge de manœuvre mais qui doit s'inscrire dans cette perception hiérarchisée de la littérature. On a ici aussi affaire à « une liberté conditionnelle : on exige pas des propositions à l'identique, mais des propositions "dans le cadre" »⁴⁸.

3 Le style comme critère de jugement

Définir le style pour définir la valeur

La classe préparatoire apparaît ainsi comme un moment particulier d'élaboration d'un discours sur le fait littéraire qui accompagne l'acquisition de dispositions scolaires et, plus généralement, culturelles. Les étudiants n'apprennent pas seulement certaines façons de lire et à sélectionner et organiser les lectures en fonctions de différents objectifs : ils sont également amenés à construire un discours « d'experts » sur la littérature. Ainsi, comme l'explique Nahui :

« Et là cette année et depuis le début de la prépa, ça rentre dans une espèce d'optique de réflexion.. constante sur... j'essaie de trouver une tournure bien faite (rires)! La littérature c'est un petit peu une recherche de la définition de la littérature permanente en fait, depuis que je suis en prépa j'ai l'impression! On essaie toujours de donner un sens à la littérature.. »

Nahui, 19 ans, lycée D, M. : créatrice de décors pour l'évènementiel, P. : musicien

Or, une grande partie de la définition de la littérature – qui vise non seulement à pouvoir produire un discours sur la production littéraire mais également à distinguer ce qui relève ou non de la « littérature » telle qu'elle est entendue dans le champ littéraire – repose sur des critères stylistiques. C'est en effet d'abord vers la forme que se tournent les étudiants pour caractériser la littérature. Ce qui est « littéraire » doit faire preuve d'un travail sur le style – qui rend l'étude, l'analyse et la critique littéraire possible. Ce qui importe n'est donc pas le sujet ou l'intrigue d'une œuvre, mais bel et

44. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984

45. Claude GRIGNON et Jean-Claude PASSERON, *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Seuil, Paris, 1989

46. Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art*, Seuil, Paris, 1998 [1992]

47. Une idée qui est aussi, selon F. de Singly, celle en vigueur dans les choix des textes au secondaire et des exigences de maîtrise des outils d'analyse qui en découle : si le support perd en légitimité (en travaillant non pas sur un roman consacré mais sur un article de journal ou une bande dessinée), l'analyse se doit d'être plus solide – mais un support illégitime aura de toute façon du mal à se hisser à la hauteur d'un texte consacré : « Schématiquement une mauvaise explication d'une pièce de Racine vaut mieux qu'une analyse systématique d'un corpus de la presse du cœur. » François de SINGLY, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993

48. Alain VIALA, "Qu'est-ce qu'un classique?" in *Littératures classiques*, 1993, p. 28

bien la façon dont elle est écrite – nous avons déjà vu comme ce changement de perspective dans l'appréhension de la littérature est souligné par les enquêtés⁴⁹. Vincent m'explique ainsi que l'une des œuvres de son programme (*Les pensées* de Pascal) ne l'a pas intéressé parce qu'il ne parvenait pas à en saisir l'intérêt littéraire, la « littérarité » :

« [**>**Question] : Et du coup, pour toi la littérarité...

[**>**Réponse] : La grande question de khâgne ça ! Ouuh la la... [...] Non la littérarité... Un style propre, quelque chose qui transcende un peu le... qui soit propre à un auteur et transcende un peu la simple accumulation de figure de style, qui soit original, qui soit unique en fait ! Je pense que c'est surtout ça qui fait la littérarité. Après les thèmes, non je pense qu'on peut écrire sur à peu près tout, tant qu'on a quelque chose à raconter et que c'est raconté d'une manière unique. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Or, rappelle C. Lafarge

« le style, qui cependant semble une propriété objective du discours littéraire, reste absolument indéfinissable si l'on s'en tient à observation objective de la langue des auteurs : manifeste dans les faits, son statut est théoriquement obscur, et même obscurci par l'appréhension ordinaire de la littérature [...]. Le style n'est pas seulement en effet une manière de tic de langage, qui permettrait d'identifier un auteur ; il est d'abord une valeur, ce qui fait qu'on a du style ou qu'on n'en pas. »⁵⁰

Percevoir et juger une production littéraire à partir de son « style » ne se fait donc pas naturellement, le lecteur face à l'œuvre devant se rendre à l'évidence d'une écriture particulière qui ferait l'unicité de l'œuvre ou permettrait son rapprochement à d'autres auteurs. Non seulement l'idée du style d'une œuvre est construite au sein du champ littéraire, mais elle est également associée à une valeur qui place la production littéraire à un certain niveau dans une hiérarchie construite par ceux mêmes qui déterminent ce que sont les styles littéraires. De fait, « la littérature est d'abord un objet perçu qui se forme sur la perception qu'on en a pour réaliser une définition particulière de l'art littéraire »⁵¹. Or, en classe préparatoire littéraire, les étudiants (comme ils avaient pu le faire au lycée et comme le font également sans doute les étudiants de lettres de l'université, formés par des enseignants dont les propriétés sociales et culturelles diffèrent peu de ceux de classes préparatoires) apprennent justement à faire du style la caractéristique de base de la détermination de la valeur littéraire.

Le style comme rupture

Cette vision de la littérature accorde une importance particulière aux « ruptures » dans l'histoire littéraire : ce qui fait qu'une œuvre « fait date » est alors, justement, son style novateur qui implique le retrait d'une logique de marché⁵². Cette vision n'est pas sans rapport bien entendu avec l'enseignement littéraire qui segmente la littérature en « courants » auxquels sont associés certains traits stylistiques, que les étudiants apprennent à identifier et utiliser à des fins d'analyse – ces divisions sont alors toujours « présent[e]s comme autant d'évidences visant la lisibilité d'une évolution des lettres, qui idéalement devrait, pour l'opinion positiviste dominante, être saisie comme un progrès »⁵³. J. Dubois souligne par ailleurs qu'il s'agit là non seulement d'une

49. Voir chapitre 7, partie III

50. Claude LAFARGE, *La Valeur littéraire*, Fayard, Paris, 1983, p. 28

51. idem, p. 14

52. Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art*, Seuil, Paris, 1998 [1992]

53. Emmanuel FRAISSE, *Les anthologies en France*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997, p. 219

perception scolaire de la littérature, mais également de tout le champ littéraire : à partir du romantisme, la norme de la production littéraire est une construction contre la norme – crescendo dans l'inédit et la rupture, [...] suite croissante de gestes provocateurs »⁵⁴. Se fait ainsi l'adhésion à une vision de la littérature telle qu'elle est construite au sein même du champ littéraire : il est ainsi admis que la littérature trouve son équilibre entre imitation des modèles (les classiques) et rupture avec ces modèles... rupture basée sur un « style » novateur mais sur lequel il est possible de tenir un discours spécialisé. Ils apprennent donc également à identifier les spécificités stylistiques de tel ou tel courant, sachant mettre en avant ce qu'il de « nouveau » par rapport à un autre. Il y a donc assimilation ici des « grands » auteurs à ce qui ont participé à l'élaboration de nouvelles règles de production écrite – à l'opposé, les auteurs contemporains sont vus comme n'ayant pas de « style », de « profondeur », etc. Les enquêtés font donc ici preuve de leur intégration des règles de fonctionnement du champ littéraire – et il ne leur est de toute façon pas proposé d'autres façons de voir la production littéraire : celle-ci est présentée comme un mouvement constant d'intégration au canon de productions consacrées, non seulement sous l'effet du temps mais également sous celui des ruptures apportées par les nouveaux entrants – de façon cyclique⁵⁵.

Un petit nombre d'enquêtés souligne ainsi l'intérêt porté aux auteurs qui ont « innové » dans le champ littéraire, justement parce que leur style est venu faire évoluer les règles établies. Cette attention portée aux « avant-gardes » (fussent-elles dépassées au moment où ils en parlent) témoigne d'ailleurs de l'intégration de la « structure mentale » qui distingue les deux champs de production artistique et a fortiori littéraire : « l'opposition entre l'art et l'argent (le "commercial") et le principe générateur de la plupart des jugements qui, en matière de théâtre, de cinéma, de peinture, de littérature, prétendent établir la frontière entre ce qui est de l'art et ce qui ne l'est pas, entre l'art "bourgeois" et l'art "intellectuel", entre l'art "traditionnel" et l'art "d'avant-garde" »⁵⁶. C'est le cas de Margaux⁵⁷ qui apprécie « toute la littérature du XX^e siècle » parce que « y'a eu un peu un renouveau, un clash au niveau du style et que ça sort un peu des sentiers battus », mais également de Yohan (qui est, avec Victor⁵⁸, l'enquêté développant le plus sa vision de la littérature), également sur le XX^e siècle :

« Parce que le XX^e siècle c'est incroyable, toutes les périodes de révolution, de révolte, de subversion dans absolument tous les domaines ça me fascine. C'est d'ailleurs ce qui m'attire avant tout dans une œuvre. J'ai terriblement envie de prendre *Voyage au bout de la nuit*, j'ai terriblement envie de prendre Dostoïevski... Ces gens-là qui... Enfin je dis XX^e siècle, disons avec une partie du XIX^e aussi. Disons, tous ces auteurs-là qui ont laissé leur trace et même leur trace d'ongles dans l'histoire de la littérature, c'est ça qui m'attire avant tout. »

Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

Des outils pour évaluer le style

Par ailleurs, quelques passages dans les entretiens permettent d'apprécier la façon dont les enquêtés parviennent à construire des discours sur des auteurs, des œuvres ou des genres littéraires, en se basant essentiellement sur leur style mais aussi en mobilisant des connaissances leur permettant de les resituer dans le champ littéraire. L'usage fréquent dans les entretiens d'un vocabulaire propre au champ littéraire est d'abord à souligner : parler du « structuralisme » en littérature par exemple, mais

54. Jacques DUBOIS, "L'institution du texte", in *La politique du texte : enjeux sociocritiques* (Neefs Jacques, Ropars Marie-Claire dir.) Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 1992, p. 125-144, p. 12

55. Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art*, Seuil, Paris, 1998 [1992]

56. idem, p. 270

57. Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

58. Victor, 27 ans, lycée A, M. : médecin, P. : idem ; comédien et metteur en scène

également des « romantiques » ou des « surréalistes », évoquer des « figures de style » (« métaphore » ou « aposiopèse ») montre une certaine maîtrise de ces savoirs et leur intégration dans un vocabulaire relativement courant⁵⁹.

Il en va de même de réflexions peu développées sur le style de tel ou tel écrivain, comme par exemple Aliénor : « Aragon typiquement je me suis dit waow, c'est ciselé, c'est précis. ». Un exemple de mobilisation des savoirs littéraires, cet extrait d'entretien avec Constance, qui me parle des œuvres au programme lors de son année de khâgne (2013) : Koltès, *Dans la solitude des champs de coton* et Balzac, *Le Faiseur*. Constance suit en parallèle de sa khâgne une formation pour devenir comédienne – c'est son principal projet professionnel. Une partie de ses connaissances lui viennent de là, mais elle souligne ailleurs dans l'entretien que c'est la classe préparatoire qui lui apporte l'essentiel de son bagage théorique sur le sujet. Elle parle d'abord du style de Koltès qu'elle trouve difficile au premier abord (« je me suis dit putain.. [...] je me dis waow c'est quand même hardos quoi à lire ») – il s'agit notamment d'un long monologue constitué d'une seule phrase – et qui demande selon elle deux lectures. Elle compare ensuite cette pièce avec celle de Balzac, évoquant les différences dans l'écriture, dans l'effet produit (« torturé » / « plein de vie ») mais également dans les caractéristiques formelles (les « petites phrases ») :

« Et après Balzac c'est sympa tu vois, c'est marrant à lire... C'est pas non plus... C'est sûr que c'est pas Koltès, c'est pas un truc aussi profond et torturé que Koltès, mais c'est agréable, c'est plein de vie, plein de petites phrases... C'est très théâtral. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

Rapprochant finalement cette pièce d'autres créations, soulignant le côté inhabituel de cette écriture dans la production de Balzac : « Ça fait un peu boulevard, un peu Feydeau, c'est sympa quoi. C'est étonnant d'ailleurs ».

Les considérations sur le style de la production écrite de ces deux auteurs, leur comparaison, le fait de faire appel à d'autres références littéraires montrent comment les étudiants s'approprient les outils d'analyse littéraire qu'ils acquièrent à travers la lecture de théorie littéraire et d'exercices sur les textes⁶⁰. On remarque d'ailleurs dans cet extrait – mais également dans d'autres, comme Yohan qui parle longuement de ses ressentis face à la lecture de Proust ou de poésie – le lien qui est fait entre caractéristiques stylistiques et effets produits sur le lecteur (« marrant », « agréable », « plein de vie »). On peut voir ici la façon dont les étudiants parviennent à inclure dans leurs expériences de lecture des considérations d'ordre formelle. Ils réinvestissent ainsi une attitude de lecture pragmatique d'une attitude plus analytique, cette dernière servant en quelque sorte la première : l'attention portée au style vient alimenter la possibilité de ressentir des émotions dans la lecture – même si l'on a vu dans le chapitre précédent⁶¹ que les enquêtés ne concilient pas forcément ces deux approches avec facilité.

Traduction ou version originale? Littérature étrangère et posture de lecteur expert

L'attention portée à la forme des textes a également un effet sur la lecture de littérature étrangère : les enquêtés, quand ils le peuvent (j'ai parlé précédemment

59. L'entretien sociologique n'est toutefois pas une situation d'interaction « banale » – comme je l'ai dit en première partie – et il est possible que les enquêtés aient adapté leurs discours à ce qu'ils pensaient que je souhaitais entendre, faisant donc attention à mobiliser des connaissances littéraires acquises récemment. Cependant, le ton et le rythme des entretiens font penser que ces termes font plutôt partie du quotidien de ces étudiants et qu'ils en maîtrisent le sens et l'usage.

60. Voir chapitre 7, partie III

61. Voir chapitre 9, partie III

des questions de « niveau » en langue⁶²) préfèrent lire un texte dans sa version originale, la traduction risquant de ne pas être fidèle au texte et à ses caractéristiques stylistiques originales. Déjà développée par certains dès le secondaire, « cette prise en compte de la traduction traduit une ébauche de la perception du style comme marque distinctive d'un livre, comme usage personnalisé et élaboré de la langue »⁶³. La non-fiabilité de la traduction est souvent mise en avant :

« c'est mieux de lire... enfin dans la langue originale de l'auteur. Quand tu peux évidemment ! Sinon... des traductions, mais faut faire attention quand même »

Alexandra, 20 ans, lycée D, M. : décédée au début de l'adolescence, P. : musicien

Un travail d'analyse, une lecture considérée comme « vraie » ne pourrait donc se faire que « dans le texte », sans quoi l'on passerait à côté d'une partie de l'expérience de lecture, celle où sont mobilisés des savoirs lectoraux développés en classe préparatoire (les étudiants ayant à travailler la version et le commentaire de texte en Langues). Pour Florie par exemple, il est évident que la poésie doit se lire dans la langue originale :

« Enfin je trouve ça plus facile de lire en Anglais qu'en Allemand, mais je lis assez peu dans des langues étrangères, de façon générale. Sauf la poésie en fait, parce que là je trouve que c'est vraiment ce qui est le plus important à lire en langue... enfin dans la langue dans laquelle ça a été écrit quoi, sinon c'est pas... »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

Les enquêtés montrent ainsi la maîtrise de savoirs en lien avec les textes traduits comme des traducteurs ou des collections à éviter ou favoriser :

« c'est bien c'est bilingue [l'édition Pléiade de Shakespeare], bon la traduction de Deprat est pas très ... bonne, mais bon moi je partirais dans une traduction de Shakespeare mot à mot parce que je trouve que le texte en lui-même est tellement bien faudrait pas le retoucher mais bon tu parles de traduction littérale, mon dieu mon dieu »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

« Et les traductions... plus je lis en anglais plus je m'aperçois que certaines traductions en anglais... j'essaie d'éviter les « 10 18 » comme la peste parce que c'est une catastrophe. Donc dès que je peux je préfère avoir le texte... dans sa langue d'origine. »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

Enfin, pour les productions littéraires exclues de la « bonne » littérature par leur appartenance à la littérature de grande diffusion, la traduction est vue comme un outrage supplémentaire fait aux règles du style : si un livre n'est pas « bon » en langue originale, le lire en traduction est encore pire.

« Je pense que ça ça s'est rajouté, j'arrive plus à lire les romans mal écrits. Ou alors c'était peut-être la traduction qui était mal faite je sais pas. Y'a ça et pareil pour les films, je peux plus regarder des films en VF, il faut toujours que ce soit la version originale. »

Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

« *Fifty Shades* au niveau de l'écriture, je pense que tout le monde peut s'en rendre compte, c'est du mauvais populaire, quoi (rires). C'est vraiment... ça aurait pu être populaire et bien écrit, mais là en plus la traduction française est ridicule, ça, franchement, ils ont tout fait pour noyer le truc ! (rires) Pas possible ! »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Le choix de lire ou non une œuvre traduite procède donc également de la construction d'une certaine posture envers la littérature qui fait du style la raison principale d'en lire. Ainsi, « c'est pourquoi la question des traductions n'est pas de pure forme : lire, c'est lire une langue et non pas saisir un sens indépendant des mots »⁶⁴.

La reconnaissance par un cercle restreint, preuve de la valeur littéraire

La définition de la littérature par ses caractéristiques stylistiques implique donc que celles-ci aient été déjà reconnues et validées par les institutions du champ littéraire (école, critiques, maisons d'édition...), et c'est d'ailleurs cela qui confère à ces œuvres une certaine « valeur » que n'ont pas d'autres productions littéraires. La classe préparatoire est ainsi également un moment d'élaboration des critères permettant de distinguer la « bonne » de la « mauvaise » littérature, en se basant sur l'analyse critique des textes. Les enquêtés rapportent les discours de leurs enseignants sur la valeur des œuvres mais en produisent également, justement souvent en se basant sur le critère d'une qualité formelle dont la « vraie » littérature aurait fait preuve. Le fait qu'une œuvre soit devenue un « classique », qu'elle ait donc passé tous les niveaux de validation institutionnels constitue d'ailleurs un indice de sa valeur littéraire :

« Enfin c'est... par exemple pour te dire la littérature contemporaine je la connais pas du tout. J'ai lu un roman de Houellebecq, mais c'est tout. Sinon... ça pose aussi la question de la valeur des textes, et je suis souvent déçue de la pauvreté de l'écriture, alors que quand je commence à lire un classique, y'a des qualités qui sont tout de suite évidentes. Et puis y'a la garantie aussi d'un texte qui a passé des siècles, qui est resté dans le patrimoine... »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

A l'opposé donc, la littérature contemporaine qui ne bénéficie pas de suffisamment de marques de reconnaissances (ou qu'ils n'en aient pas connaissance – notamment pour les auteurs qui font l'objet de recherches universitaires actuelles) pour être considérée à part entière comme une œuvre littéraire valable ni même comme avant-garde. Mais c'est encore une fois sur le « style » que portent les critiques émises par les enquêtés, style jugé trop « pauvre ». La littérature la plus contemporaine – et notamment celle de grande diffusion – se trouve ainsi disqualifiée en se basant sur des critères stylistiques, par exemple, Yohan parle également de Houellebecq (ainsi que de *Twilight*, mêlant les deux dans la catégories « livres contemporains », avant de dessiner une nouvelle hiérarchie) :

« [...] y'a une force, une aura qui est dans ce livre-là [un poète finnois dont je n'ai pas saisi le nom] que je ne retrouve pas dans très peu de livres contemporains que j'ai lu.

62. Voir chapitre 9, partie III

63. Christian BAUDELLOT et Marie CARTIER, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 25-44, p. 41

64. Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, *Discours sur la lecture : 1880-2000*, Fayard/BPI, Paris, 2000, p. 426

[>Question] : Tu as essayé donc ?

[>Réponse] : Oui, oui... [...] J'avais lu *Twilight* et c'était pas bon du tout, et j'osais pas le dire à la fille dont j'étais amoureux qui aimait beaucoup ça... Mais ça c'est pas de la littérature contemporaine, c'est de la littérature niaise. Non, j'avais... Qu'est-ce que j'ai lu en littérature contemporaine... Ah si j'ai essayé la poésie de Houellebecq... J'avais peut-être lu un truc de Houellebecq, je sais plus... D'ailleurs sûrement ce que j'ai lu en littérature contemporaine m'est complètement sorti de la tête. Mais j'ai lu des choses. J'ai lu deux trois choses. Ça m'attirait pas, y'a une sorte de... sobriété... très propre à notre temps en fait. Un peu post moderne, mais pas le post modernisme américain à la Auster et tout... Non, ce qui vient après le moderne. C'est à dire une sorte de creux, d'affadissement complet. »

Yohan, 19 ans, lycée D, M. : médecin du travail, P. : dentiste

Mobilisant un vocabulaire faisant appel à des références littéraires classées en courants (« post modernisme américain à la Auster »), Yohan disqualifie les caractéristiques formelles des œuvres contemporaines, sans qualité par rapport à celles d'œuvres plus anciennes, faisant d'ailleurs état d'une vision de la littérature sur le déclin.

Avec Houellebecq, Lévy et Musso⁶⁵ sont régulièrement pris pour cibles par les enquêtés, figurant une sorte d'antithèse de la littérature.

Pour Rosalie par exemple, ces deux auteurs « n'ont aucune matière littéraire puisque y'a rien qui dépasse. T'as pas de relief, pas de pics, pas de creux, et du coup t'as pas d'aspérité et à partir du moment où un texte a pas d'aspérité je considère qu'il peut pas m'accrocher » – elle n'en a jamais lu, mais c'est ce que ces enseignants lui en disent. Pour Amandine, lire du M. Lévy c'est « gâcher du papier » : elle dessine dans cet extrait les frontières de ce qui relève ou non de la littérature, le style d'écriture (passant là par les titres) et l'originalité des thématiques.

« J'ai une sainte horreur de Marc Lévy. J'ai juste envie de l'étrangler...

[>Question] : Parce que tu trouves que...

[>Réponse] : Je trouve que... c'est gâcher du papier pour rien. Limite je préfère lire Barbara Cartland parce qu'au moins c'est drôle. J'ai lu du Barbara Cartland pour voir, parce que c'est comme... Je pense que ça mérite d'être au rang de la littérature parce que c'est vraiment drôle, c'est, ça respire le rose. Mais... voilà fin... Ça m'énerve cette façon de mettre des titres stupides, *Et si c'était vrai*, des *Sentiments plus forts que la peur* [sic]... On sait déjà qui va y avoir une histoire d'amour derrière... je sais pas... C'est comme les titres à la Houellebecq, roman à thèse... *L'adolescence du Hérisson*... des trucs comme ça tu vois. Non, non ! (rires) »

Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

Emmanuelle elle, qui lit un peu de littérature contemporaine et reproche à ses pairs de la rejeter, lit parfois du M. Lévy, tout en précisant qu'il s'agit là de moment de « perdition » et qu'il ne s'agit pas de livres qui lui appartiennent :

« [>Question] : Tu m'as dit que tu avais lu de Vigan, Millenium... tu suis un peu l'actualité des sorties ?

[>Réponse] : Ouais. J'évite les Marc Lévy, tous les Musso, et autres gens comme ça qui font du fric et c'est très bien pour eux mais juste ça m'intéresse pas. Encore que je mens parce que mon autre grand-mère les lit et que du coup des fois quand t'es

65. Sans que l'on puisse dire que ces auteurs sont mis sur un plan d'égalité par les critiques ou les universitaires : par exemple, selon le Fichier central des thèses, Houellebecq fait l'objet de plusieurs recherches doctorales en Littérature, quand Lévy et Musso n'en comptent qu'une, en Information et communication.

vraiment en perdition tu te dis allez, youpi. »

Emmanuelle, 20 ans, lycée A, khâgne B, M. : enseignante, P. : ingénieur

Ces auteurs qui « font du fric » – et donc, qui sont beaucoup lus – représentent donc des auteurs à éviter lorsque l'on est étudiant en CPGE littéraire : là encore on retrouve l'idée d'une « homologie structurale et fonctionnelle entre l'espace des auteurs et l'espace des consommateurs »⁶⁶ ; affirmer son appartenance à ce milieu, c'est donc non seulement témoigner de sa connaissance des classiques et du fonctionnement du champ, mais également rejeter la production littéraire qui obéit à une « cycle de production court »⁶⁷. Le rejet des auteurs contemporains qui connaissent les plus gros succès commerciaux relève également d'une logique de distinction : un auteur comme M. Lévy n'est pas un « bon auteur » parce qu'il est unanimement disqualifié par les enseignants et ne peut de surcroît être utile au concours, mais il est en plus lu par beaucoup trop de lecteurs pour être une lecture légitime lorsque que l'on se spécialise dans l'étude de la littérature. La valeur littéraire des auteurs n'est donc pas tant intrinsèque à leur style – même si c'est ce qu'affirment les enquêtés – puisqu'ils peuvent affirmer leur dégoût de ceux-ci sans parfois les avoir lus : elle est le résultat d'un processus de fabrication qui fait d'un auteur à succès un auteur non valable sur ce marché limité. De même lorsqu'un auteur connaît un succès commercial, il est progressivement disqualifié et exclu du champ de production restreinte : S. Tralongo montre ainsi comment C. Bobin, au départ accueilli favorablement par la critique, connaît un retournement de situation lorsqu'il commence à vendre d'avantage et donc qu'il passe dans un champ de grande production. Or, dans le processus de disqualification de l'auteur entrent non seulement des considérations liées à ses ventes en augmentation et à son succès commercial qui « empêche les lecteurs d'éprouver le sentiment de faire partie d'un cercle restreint d'initiés »⁶⁸ mais aussi des remarques sur son style, qui au départ loué comme « enchanteur » devient alors mièvre et mensonger. G. Musso et M. Lévy n'ont eux pas connu cette même trajectoire mais leur exclusion de la littérature se fait selon les mêmes principes.

Si, on va le voir, les enquêtés rejettent parfois ces stratégies de distinction – et arguent la reconnaissance d'une qualité littéraire à des ouvrages qui sortent des recommandations liées à la CPGE – il existe quasiment toujours une limite à ne pas franchir dans ses lectures. Par exemple, Solène dit qu'elle « aime bien lire de tout » et qu'elle trouve un « vrai plaisir » dans la littérature « dite commerciale »... sauf dans Marc Lévy :

« Moi j'aime bien lire, comme je lis beaucoup j'ai lu de tout, et j'aime bien lire de tout, bon, après, Marc Lévy je comprends qu'on le dénigre, pour le coup, mais c'est vrai qu'on va jamais nous parler de littérature... Dite commerciale, celle qu'on lit sur les plages d'été.. *Bridget Jones*... ou les livres qui sont considérés pour filles, et pour autant moi je sais que ça me faisait vraiment plaisir... Ben là c'est des livres à mon avis faut pas chercher un deuxième sens mais ça reste un vrai plaisir de lire sans forcément se casser la tête... »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

Sortir de la "bonne littérature" en affirmant sa (re)reconnaissance de la valeur littéraire

Il est d'ailleurs significatif que lorsque les enquêtés avouent (et c'est bien de cela dont il s'agit) lire certains auteurs, cette lecture est systématiquement mise à distance,

66. Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art*, Seuil, Paris, 1998 [1992], p. 271

67. idem, p. 236

68. Stéphanie TRALONGO, « Christian Bobin et les infortunes de la critique littéraire » in *Sociologie de l'Art*, 2004, 4, p. 89-122, p. 104-105

soit en utilisant des qualificatifs dépréciateurs pour cette lecture soit en en précisant les conditions d'effectuation (on rejoint là l'idée de lecture pour se « vider la tête » dont il a été question au chapitre précédent⁶⁹). Par exemple, Lola a lu durant l'année un livre de l'auteure de *Twilight* ainsi que le best-seller *Fifty Shades of Grey* (en anglais pour s'entraîner et parce que selon elle l'écriture en français est « pire ») : même si elle me dit avoir beaucoup apprécié ces lectures, elle insiste sur le fait qu'elle a lu « pour se vider la tête » et surtout, qu'elle est consciente du manque de qualité littéraire de ces textes :

« je viens d'être en vacances donc pour le moment c'est plutôt séries, films, des trucs bêtêtes (rires) donc les derniers trucs que j'ai lu c'était vraiment pour me vider la tête donc... *Fifty Shades of Grey*... c'est très bien pour se vider la tête mais d'un point de vue littéraire c'est pourri (rires). »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Les qualificatifs utilisés pour qualifier ces œuvres insistent souvent sur le fait que le lecteur – ou justement, le non-lecteur – est tout à fait conscient de la moindre valeur de ces productions : elles sont « bêtêtes », « pas forcément sur le plan intellectuel super haut », « débiles », « nulles ». La prise en compte de la fonction supposée des livres en question est d'ailleurs convoquée pour délimiter ce qui relève de la bonne ou de la mauvaise littérature : il y a d'un côté la littérature que l'on étudie, celle qui fait réfléchir et en quelque sorte élèverait l'esprit et d'un autre celle que l'on peut lire pour « se divertir », « sur la plage », etc. Le mouvement est alors double : lire de la « mauvaise » littérature pour se divertir est accepté, mais c'est justement parce que c'est de la littérature que l'on lit pour se divertir qu'elle est « mauvaise », vu qu'il n'y a rien à analyser et que c'est pour cela qu'on peut la lire hors de toute posture analytique. On retrouve là en partie l'adéquation entre lecture analytique et lecture travail / lecture pragmatique et lecture loisir. Vincent par exemple, alors que nous parlons de potentielles hiérarchies entre les œuvres littéraires :

« Pour moi la lecture plaisir c'est celle justement où y'a pas de hiérarchie, on se plonge dedans et on réfléchit plus à grand-chose d'autre. Ça c'est vraiment la lecture plaisir. Dès que y'a un côté intellectuel dans la lecture ça devient effectivement... On peut établir des hiérarchies, on peut dire tiens ce passage est magnifique parce que, ou je ne peux pas le supporter parce que.. Quand on est dans la lecture plaisir, à mon avis on est pas dans une démarche... On a pas trop de distance critique. »

Vincent, 20 ans, lycée A, M. : journaliste – au foyer, P. : psychiatre ; Étudiant (ESSEC)

Ou encore, Margaux, au sujet de ce qui appartient ou non à la littérature et à l'influence de la classe préparatoire dans cette distinction :

« Pour moi la littérature c'est vraiment assez large et je limitais pas ça au classique déjà avec, et après enfin... La majorité des théoriciens même s'ils font des échelles, une littérature mieux que d'autres, je suis d'accord que y'a plus de la littérature divertissement et une autre qui est plus d'un côté artistique, je suis d'accord avec eux mais sinon non je pense pas. »

Margaux, 21 ans, lycée D, khûbe B, M. : préparatrice en pharmacie, P. : principal adjoint de collègue

En classe préparatoire littéraire comme au cours de leur parcours scolaire antérieur, les étudiants sont exposés à des discours sur la valeur littéraire. Toutefois, ces discours

69. Voir chapitre 9, partie III

acquièrent un relief différent en ce qu'ils deviennent plus spécialisés et que les étudiants sont amenés à étudier dans les textes – en portant attention à leur « style » – à ce qui peut leur permettre d'appartenir ou non à la littérature telle qu'on la conçoit dans l'institution scolaire, mais également plus généralement dans le champ littéraire. Les programmes et les discours des enseignants témoignent d'une certaine vision de la littérature présentée aux étudiants, comme leurs propres discours montrent une intégration des catégorisations et des hiérarchies dans leur façon de percevoir la production littéraire. Toutefois, il n'est pas possible de dire qu'ils acceptent tel quels les jugements sur la littérature et adoptent des pratiques relevant uniquement de la sphère légitime : si ils élaborent certainement des jugements spécifiques au contexte de la classe préparatoire, ceux-ci n'effacent pas d'autres préférences, révélant ainsi une certaine complexité dans la construction des pratiques et des goûts culturels.

II ACCEPTATIONS ET RÉSISTANCES AUX DISCOURS SUR LES HIÉRARCHIES LITTÉRAIRES

Les étudiants de CPGE font donc état de hiérarchies dans l'appréciation des œuvres littéraires : ces représentations sont véhiculées par leurs enseignants mais se retrouvent également dans leurs propres discours. Toutefois, l'acceptation de l'échelle de valeur attribuée à la production littéraire ne se fait pas sans questionnements : les étudiants tiennent à leur tour un discours sur les discours sur la littérature, mettant en perspective les prescriptions enseignantes, ce qu'il est dit de la littérature en classe préparatoire, ce avec quoi ils sont d'accord et ce à quoi, au contraire, ils n'adhèrent pas. La façon dont les enquêtés évaluent ces discours permet de voir comment ils cherchent à se positionner par rapport à eux et à la définition qu'ils véhiculent des biens culturels, et plus particulièrement ici, à l'intérieur de la seule pratique de la lecture, de la littérature.

1 Croyance et distance

Nous l'avons vu tout au long de ce travail, l'école comme instance de socialisation diffuse des normes de lecture (que lire mais aussi comment lire) :

« L'école suscite des vocations de lecteurs, mais elle arme aussi le commun des lecteurs de repères et de compétences symboliques. Dès lors, même si ceux-ci ne deviennent pas dans le court terme des lecteurs cultivés, ils sont néanmoins dotés des moyens de le devenir. En inculquant l'idée de la hiérarchisation de l'espace littéraire, l'école rend possible, dans le long terme, l'évolution des parcours de lecteurs. »⁷⁰

Les élèves s'approprient plus ou moins facilement les façons de lire, et elles persistent diversement par la suite, mais tous sont exposés à cette vision de la littérature et de la lecture ; les étudiants des classes préparatoires littéraires, issus en majorité de milieux culturellement favorisés, ne rencontrent quasiment pas de difficultés à accepter cela au lycée et à mettre en œuvre des pratiques de lecture adéquates⁷¹. Dans leurs travaux sur le rapport des collégiens et des lycéens à la lecture, C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez soulignent que le passage au lycée peut désorienter certains élèves en ce que les attentes scolaires pour la lecture changent : on leur demande de construire une lecture « savante », « littéraire » et non plus seulement d'avoir une pratique de lecture « ordinaire ». M. Cartier et C. Baudelot soulignent ainsi que « les mieux adaptés à l'univers scolaire vont s'y convertir ». Ces élèves qui « sauront aisément jouer du double

70. Christian BAUDELLOT et al., *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999, p. 232

71. Voir chapitres 4 et 5, partie II

registre » et « adhèrent sans problème à la nouvelle règle du jeu »⁷² adoptent non seulement des pratiques de lectures adéquates mais apprennent également à croire en des classements et des hiérarchies littéraires. A l'inverse, d'autres élèves, les plus nombreux, adoptent des pratiques de lecture uniquement sous la contrainte, parce qu'elles sont exigées scolairement : il y a là pour les auteurs « pratique sans croyance ». Les étudiants des classes préparatoires littéraires seraient plutôt, eux, des « convertis » – qui n'avaient que peu à être convaincus du bienfondé de cette foi – et ce, durablement : la façon dont ils parlent de la littérature, mobilisant des catégorisations et des références lettrées, hiérarchisant non seulement les productions littéraires mais également les façons de lire, tout cela les place plutôt du côté de ceux qui se sont investis dans la littérature et son étude davantage que par calcul scolaire – même si, on l'a vu, cette dimension est loin d'être absente de leurs motivations lectorales. L'institution préparatoire, dans la continuité de toute l'institution scolaire avant elle, nous l'avons vu, produit une certaine vision de ce qu'est ou n'est pas la littérature et les étudiants intègrent cette vision. Il y a là enjeu scolaire, bien entendu, mais également enjeu d'appartenance à l'univers lettré – quand bien même certains ne continueront pas dans cette voie, ils continuent de croire en la valeur de la culture littéraire. De ce fait, ils participent la « production de la croyance dans la valeur du produit »⁷³ qui fait non seulement des biens culturels valorisés par la classe préparatoire mais aussi de la façon de les consommer, les plus légitimes. Ce faisant, ils prennent position dans une lutte dont « l'un des enjeux [...] est de s'approprier le monopole de la lecture légitime : c'est moi qui vous dit ce qui est dit dans le livre ou dans des livres qui méritent d'être lus par opposition aux livres qui ne le méritent pas »⁷⁴.

Toutefois, faire des étudiants des classes préparatoires des individus engagés dans des polémiques visant à affirmer ou infirmer la valeur de telle ou telle œuvre en se plaçant d'un point de vue académique et lettré serait un peu rapide : s'ils intègrent bien les codes et les hiérarchies de la classe préparatoire – grâce à leurs dispositions mais également à un travail constant de décodage des incitations et des jugements institutionnels – ils ne les adoptent pas comme règle unique de rapport à la littérature. S'il y a effectivement un investissement scolaire – et à terme, professionnel – et personnel dans la lecture et la littérature, il y a également une certaine mise à distance des discours et des valeurs véhiculés en classe préparatoire sur la littérature. De fait, les étudiants des classes préparatoires restent, même si leurs conditions d'études sont particulières et leur donnent le sentiment d'être en décalage avec d'autres jeunes et d'autres étudiants de leur âge⁷⁵, des individus qui ont d'autres appartenances, d'autres dispositions que celles de bons élèves dans une formation littéraire élitiste. Par ailleurs, en dehors du petit monde des classes préparatoires littéraires, la valeur de la culture littéraire est en perte de vitesse : et à cela, avant et même pendant la classe préparatoire il leur est difficile d'échapper. L'école, et donc la classe préparatoire, se trouve ainsi mise en concurrence avec d'autres instances de socialisation qui peuvent apporter d'autres échelles de légitimité :

« La possibilité de résister à la légitimité culturelle dominante (aujourd'hui encore d'ordre essentiellement littéraire et artistique) est toujours fondée sur des groupes ou des institutions porteurs de logiques (de valeurs, et, parfois, de modes de clas-

72. Christian BAUDELLOT et Marie CARTIER, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 25-44, p. 41

73. Pierre BOURDIEU et Roger CHARTIER, « La lecture : une pratique culturelle », in *Pratiques de la lecture* (Chartier, Roger dir.) Petite bibliothèque Payot, Paris, 1985, p. 267-294, p. 288

74. idem, p. 292

75. Voir chapitre 6, partie III

sement) concurrentes : groupes de pairs, milieu familial, milieu professionnel, communauté religieuse, fan-club, réseau de sociabilité, institution médiatique, etc. »⁷⁶

S'ils jouent donc le jeu, dans le sens où ils lisent ce qu'on leur demande de lire et font usage de ces lectures en adéquation avec les attendus scolaires, ils ne se distancient pas moins des frontières qu'établit, selon eux, cette formation. Par exemple, pour Salimata⁷⁷, la classe prépa pousse à disqualifier toute une partie de la production littéraire : elle le constate dans ces propres pratiques, parlant d'une « période snob » comme d'une fatalité ; même si elle se « sen[t] ridicule », elle « pense comme ça ». Aude⁷⁸, elle, se « ferme complètement à un côté de la culture » : elle explique apprécier l'exigence que lui apporte la classe préparatoire pour ses lectures et en même temps se rendre compte que cela la rend plus sélective, ce qu'elle regrette. Transparaît ainsi dans les entretiens une tension entre la reconnaissance de la valeur littéraire de certaines œuvres plebiscitées par l'institution et la volonté de sortir du cadre donné par leurs études : les enseignants sont jugés trop « caricaturaux », les textes étudiés « manquent de variétés »... même s'ils apprécient l'étude de textes considérés comme des « classiques » de la littérature française. Par exemple, Solène⁷⁹ trouve « dommage » le fait que le fantastique soit un genre littéraire « dénigré », d'autant qu'elle souligne la montée en légitimité de ce type de littérature (« y'en a certains qui commencent à remonter, d'une certaine manière, comme *Le Seigneur des Anneaux*... Et c'est tout aussi intéressant de lire *le Seigneur des Anneaux* que de lire *1984*. Enfin je sais pas, j'ai adoré *1984* aussi, mais je vois pas pourquoi y'en a certains qui sont considérés comme de la littérature et d'autres non... »). Mais tout en s'interrogeant sur les frontières dessinées par l'institution au niveau des valeurs littéraires, elle trouve « normal » ce raisonnement « puisqu'on est censés faire de la littérature classique ».

Savoir reconnaître les hiérarchies littéraires fait ainsi partie des dispositions à acquérir par les étudiants des classes préparatoires littéraires : cela ne signifie pas une adhésion pleine et entière aux définitions données, mais la capacité à repérer quelles sont les règles, où sont les distinctions, et à en faire usage soi-même. Cette reconnaissance se base sur le passé de lecteur des étudiants : sensible à la valeur scolaire et culturelle des œuvres avant leur entrée en CPGE, cette expérience ne fait qu'accentuer la nécessité de savoir séparer les « bonnes » œuvres des « mauvaises ». Éléonore explique ainsi qu'elle n'a pas vécu de « choc » face à ces discours en arrivant en classe préparatoire, puisqu'elle « est un peu comme ça », et qu'elle reste encore aujourd'hui consciente des hiérarchies littéraires, ce qu'elle juge « pas très bien », sans pour autant avoir abandonné la fréquentation d'œuvres moins bien cotées :

« J'exagère un peu mais [...] je peux te dire pour moi les mangas c'est pas de la littérature, les mangas non plus, le *Da Vinci code* non plus. Je pense qu'on avait tous un peu ce regard-là. Méprisant je sais pas mais ouais, sélectif. Ya pas eu de choc parce que je suis un peu comme ça. C'est pas très bien... [...] Je sais pas si je me fais très bien comprendre, mais c'était plus "ah ben tiens moi j'ai lu ça c'était pas mal" parce que tu vois moi-même j'ai beau dire du Mary Higgins Clark c'est pas de la littérature, du Marc Lévy c'est pas de la littérature, Amélie Nothomb c'est à la limite, il n'empêche que je les lis quand même. Parce que y'a une curiosité, que c'est des bouquins faciles, que ça te détend... Et que tu prends du plaisir à les lire quand même. Même si c'est tout a fait consciente que c'est pas particulièrement bien écrit et que même si c'est un best-seller en 2000 et quelques dans cinq ans ou dans dix

76. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, p. 60

77. Salimata, 20 ans, lycée D, Élevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)

78. Aude, 20 ans, lycée D, M. : ingénieure, P. : idem

79. Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

ans ça aura peut-être plus aucune valeur. »

Éléonore, 27 ans, lycée D, M. : commerciale, P. : photographe de mode ; Audit financier

Une des dispositions que les étudiants développent est donc celle de repérer quels sont les discours valables dans le contexte de la classe préparatoire littéraire : cela n'empêche pas la prise de recul par rapport à ces discours ni même la persistance de pratiques qui n'y sont pas conformes, même si le manque de temps et la nécessité de la lecture utile limite les lectures sortant du cadre de la « bonne » littérature.

On voit dans les entretiens qu'il s'agit pour une part de parvenir à identifier ce qui se fait et ce qui ne se fait pas lorsqu'on est élève de classe préparatoire littéraire, et surtout ce qui se lit et ce que l'on dit lire ou non. Il faut donc pour les étudiants manier des codes culturels spécifiques : or, pour la plupart, leurs milieux sociaux d'origine, leur bagage culturel les prédisposent à ce maniement, de même que leur passé scolaire sans encombre, sans rupture avec les valeurs et les pratiques véhiculées par leurs milieux familiaux⁸⁰. Pour Lamia⁸¹, qui est une des rares enquêtées issue d'un milieu populaire, si les règles sont rapidement saisies, elle rejette dans un premier temps l'idée de devoir lire certaines œuvres parce que c'est la norme : « par exemple Albert Camus, *L'étranger*, tous ces livres je me suis dit "ouais je le lirai jamais ça ferait le genre de livre tu lis parce que ça ferait joli genre tu lis du Sartre du Camus du voilà"... » – elle les a finalement lus et appréciés, s'adaptant aux attendus scolaires et culturels de l'institution. À l'inverse, reconnaître et manier la hiérarchie entre les différentes littératures apparaît « assez simple » à Axelle – lorsque je lui demande si elle a le sentiment qu'une telle hiérarchie existe elle me répond ainsi :

« Définitivement. Clairement. Après... Ben la hiérarchie elle est assez simple en fait, je pense, y'a les bouquins classiques, qui font partie de la littérature, du patrimoine commun entre guillemets, ce qu'y faut lire quoi, en gros. Et puis y'a les bouquins critiques qui critiquent ce qu'il faut lire, et puis y'a les autres. Plus ou moins... Mais c'est sûr qu'en prépa tu viens pas dire "j'adore Musso", j'aime pas forcément Musso hein (rires), mais tu... tu peux pas... c'est très mal vu en fait de tenir ce genre de discours, parce que "oui mais c'est pas de la vraie littérature, oui mais c'est pas vraiment ça"... Je pense quand même hein. Après moi j'aime beaucoup, j'aime toujours mes livres de lycée etc., mais c'est plus [davantage] un attachement affectif, et c'est vrai que... J'ai quand même une hiérarchie, y'a des bouquins que j'arriverais pas à lire parce que on m'a dit non, c'est pas bien, tout ça... Du coup j'aurai une culpabilité en les lisant, quelque chose comme ça. »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

Dans cet extrait, on voit bien comment les étudiants sont amenés à identifier les frontières de la littérature valable ou non (sans que celles-ci soient forcément très nettes, comme le montrent les hésitations d'Axelle « bouquins classiques, qui font partie de la littérature, du patrimoine commun entre guillemets, ce qui faut lire quoi, en gros ») en fonction des injonctions professorales, qui ne délimitent pas seulement ce qui est bon ou mauvais dans le domaine scolaire, mais également dans les pratiques culturelles personnelles.

C'est la même idée que l'on retrouve dans un extrait de l'entretien avec Caroline, qui commence par m'expliquer – toujours après une question sur ce qui relève ou non de la littérature en CPGE – qu'il est mal vu d'exprimer certaines préférences même dans le champ de la littérature consacrée (« J'ai du mal à dire que j'aime pas Racine en société parce que les gens me mitraillent en disant, mais c'est la merveille des merveilles et

80. Voir partie II

81. Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

moi je suis là, ben non, je préfère Shakespeare il parle de caca et de sexe »), avant de décrire les limites posées dans la définition de la littérature⁸² :

« Non c'est vrai que y'a les livres à lire et... De toute façon après Flaubert, non après Proust, ils se sont arrêtés, sauf en anglais ou là y'a Kerouac, Hemingway tout ça... Non les gens se sont arrêtés à Proust. Quand tu leur dit j'ai lu Delphine de Vigan ils te font, c'est XVII^e... ? Ben non c'est y'a un an en fait, mais c'est pas grave. De toute façon ces gens-là on la méthode de bien faire et dès que t'essaie de leur dire que peut-être [panne de dictaphone : elle dit en substance que "ces gens-là" (certains pairs, des professeurs) passent à côté de certaines œuvres de bonne qualité] ... »

Caroline, 20 ans, lycée A, M. : professeure de tourisme et d'aménagement du territoire, P. : ingénieur

On voit donc ici comment les enquêtés appréhendent l'idée qu'il y a des discours que l'on ne peut pas tenir, spécifiquement dans ce milieu (qu'Axelle ne limite d'ailleurs pas à la CPGE littéraire, mais aux « études littéraires » en général). La logique de la légitimité culturelle semble être ainsi la règle dans la construction de cette échelle de valeur : les étudiants soulignent à plusieurs reprises un rejet, de la part de l'institution mais également de leurs pairs ou d'eux-mêmes de ce qui n'est pas considéré comme de la « vraie » littérature, essentiellement une littérature « populaire » de grande diffusion.

2 Légitimité et posture éclectique

Savoir s'orienter dans les codes de la classe préparatoire déterminant ce qui relève de la « bonne » ou de la « mauvaise » littérature ne signifie pas l'abandon de toute lecture ne s'y conformant pas. Nous avons bien sûr vu que les enquêtés favorisaient les lectures en adéquation avec les attendus scolaires – et donc culturels – et que peu de lectures sortaient du cadre défini par le travail : la dimension instrumentale est ce qui prime dans les choix de lectures extra-scolaires. Nous avons également vu la façon dont les lectures qui, au contraire, n'ont pas de lien avec ce qui est étudié sont mises à distance et justifiées (des lectures pour se vider la tête, « bêtes »...). Lire « en dehors » de la classe préparatoire, « pour soi », est ainsi parfois vécu comme un acte « déviant » par les étudiants, s'agissant là essentiellement d'une question de gestion du temps : le temps passé à lire pour soi n'est pas un temps utile, passé à travailler⁸³.

Si l'on s'intéresse cette fois non pas à la dichotomie travail / loisir mais à celle entre bonne / mauvaise littérature, l'on retrouve des discours semblables : il est d'ailleurs intéressant de noter que les catégories se rejoignent, les lectures les plus déconnectées de la classe préparatoire et lues pour le loisir étant des lectures qui sont aussi souvent mises à distance pour leur manque de qualité littéraire – des mangas, les bandes dessinées mais aussi des romans contemporains français et étrangers⁸⁴. Il y a peu de lectures qui sortent du cadre scolaire – et légitime – de la classe préparatoire, mais elles existent toutefois et les occulter serait prétendre que la pratique de la lecture chez ces étudiants répond uniquement au modèle de légitimité culturelle qui établit une homologie entre leur origine sociale, leur niveau de formation et leurs pratiques. Or, si effectivement on peut voir que ces étudiants « décrochent la palme de la distinction culturelle »⁸⁵, parce qu'ils ont une consommation plus intense que d'autres de biens culturels légitimes (théâtre, concert de musique classique, musées), ce n'est pas pour autant qu'ils n'ont *que* ces pratiques culturelles. Certes, leurs pratiques comme

82. On retrouve d'ailleurs ici la question des limites chronologiques des "classiques". Voir supra.

83. Sur tous ces points, voir chapitre 9, partie III

84. Voir la catégorisation au chapitre 5, partie II, p. 170

85. Bernard LAHIRE, "Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107, p. 99

leurs discours peuvent être analysés selon une logique de distinction telle qu'elle est développée par P. Bourdieu, où non seulement les préférences esthétiques et les goûts correspondent à une position dans l'espace social (position dominante étant associée à goûts dominants) mais aussi où l'affirmation de sa position passe aussi par l'affirmation d'un dégoût pour le goût des autres (« les goûts sont sans doute avant tout des *dégoûts*, faits d'horreur ou d'intolérance viscérale ("c'est à vomir") pour les autres goûts, les goûts des autres »⁸⁶), comme on a pu le voir avec les exemples type de M. Lévy et G. Musso.

Mais au-delà, ils ne manifestent pas un rejet massif pour ce qui ne relève pas de la culture légitime : on a pu voir comment ils mettent à distance l'idée que cette culture est la *bonne* culture et ils n'ont, par ailleurs, pas des pratiques strictement homogènes et cohérentes. En effet, même dans le domaine limité qu'est la lecture, ils peuvent s'aventurer en dehors du cadre de références attendues – une analyse de leurs autres pratiques culturelles, de la musique aux sorties entre amis aurait sans doute permis de faire apparaître des pratiques encore plus diverses. Ce constat va ainsi plutôt dans le sens de travaux qui viennent nuancer la théorie de la légitimité culturelle, tels que ceux développés par R. A. Peterson⁸⁷ : plutôt qu'ayant une consommation de biens culturels homogène dirigée vers des produits de la culture savante (ici, la musique), les catégories supérieures seraient plutôt caractérisées par un certain éclectisme – qui inclurait tout de même les musiques savantes. Mais Peterson constate cet « omnivorisme » au sein d'une classe sociale donnée plus qu'au niveau individuel – ce sur quoi s'intéresse B. Lahire en travaillant sur les variations intra-individuelles⁸⁸. L'idée est ici que les pratiques culturelles (allant de la lecture à la télévision en passant par la pratique du karaoké) sont rarement cohérentes chez un même individu, et qu'on a donc davantage de profils « dissonants » que de profils « consonants ». Ainsi, les catégories supérieures ne se caractérisent pas par des pratiques culturelles uniformément légitimes et « les dissonances culturelles sont très souvent liées, chez les dominants comme partout ailleurs dans l'espace social, à des incompétences plus ou moins importantes dans tel ou tel domaine culturel liées à des socialisations culturelles familiales restreintes, parfois aussi contradictoires »⁸⁹. Les multiples instances de socialisations traversées par les individus – qui ne véhiculent pas les mêmes valeurs culturelles ni même les mêmes croyances en ces valeurs – sont ainsi à la base de pratiques culturelles diversifiées. Il donne ainsi l'exemple d'une agrégée de lettres d'origine populaire qui, de par sa formation, a développé, à l'image des enquêtés, des pratiques de lecture orientée vers la littérature consacrée et des modes de consommation et de sociabilité lettrées, mais qui a des pratiques moins valorisées quand il s'agit d'écoute de la musique par exemple. Toutefois, il souligne que dans cet exemple, même si les pratiques sont dissonantes, le référentiel reste celui de la culture lettrée puisque – comme lorsque les (hypo)khâgneux se justifient de certaines de leurs lectures – qu'elle cherche à atténuer les pratiques perçues comme illégitimes, « faisant apparaître le hiatus entre ses croyances culturelles d'une part, ses compétences et dispositions à agir d'autre part »⁹⁰.

Or, si l'on se concentre sur la seule pratique de la lecture – pratique pour laquelle les enquêtés sont « compétents » puisqu'ils ont appris à adopter les bonnes façons de lire tout autant qu'à décrypter les hiérarchies au sein du milieu qui les établit – on peut voir que même si c'est là leur domaine de « spécialisation », il n'en excluent pas des pratiques moins légitimes, faisant preuve d'un certain éclectisme. Bien entendu,

86. Pierre BOURDIEU, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979, p. 60

87. Richard A. PETERSON, "Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives" in *Sociologie et sociétés*, 2004, 36, p. 145-164

88. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004

89. idem, p. 263

90. idem, p. 156

on a vu que leurs préférences – même si l'on excepte ce qu'ils lisent par contrainte – vont vers une littérature consacrée et que leur définition de la littérature suit celle qui leur est donnée par l'institution scolaire. Mais il existe malgré tout des lectures en décalage avec les exigences de la classe préparatoire – décalage qu'ils soulignent eux-mêmes : ils montrent ainsi par là qu'ils perçoivent bien la légitimité culturelle et l'échelle qu'elle impose mais que celle-ci ne va pas jusqu'à les obliger à éliminer – ou à cacher à l'enquêtrice – d'autres pratiques⁹¹. Il faut toutefois se garder de conclure à un effacement des frontières culturelles : il ne s'agit pas là d'un éclectisme « tout azimut » pour reprendre l'expression de P. Coulangeon⁹², il se fait par petites touches – aucun enquêté n'a des pratiques extrêmement diversifiées⁹³.

Retenons tout de même que l'aveu – voire la revendication, on va le voir – de pratiques moins valorisées est intéressante à souligner en ce qu'elle révèle la construction d'une posture culturelle qui, même dans un contexte de contrainte forte, ne se soumet pas entièrement aux sollicitations de l'institution et laisse la place à l'expression de préférences apparemment moins cohérentes.

Des enquêtés affirment ainsi ne pas accorder d'importance aux discours disqualifiant certaines lectures : plus qu'une ignorance ou une indifférence pour les codes, il faut y voir la manifestation d'une certaine assurance culturelle. Lola⁹⁴ et Constance⁹⁵ expliquent ainsi qu'aucun discours, de enseignants ou des pairs, sur la qualité littéraire de tel ou tel auteur ou genre littéraire, ne les empêche de lire ce qu'elles souhaitent lire, même si cela sort du cadre.

« oui forcément j'ai des amis par exemple, j'aime beaucoup Boris Vian, j'ai une copine qui déteste ça, qui trouve ça beaucoup trop populaire et tout ça. Oui t'as des gens un peu snobs, mais moi ça me gêne pas, c'est pas ça qui va m'empêcher d'en parler ou de quoi que ce soit... De toute façon qu'est-ce que tu veux qu'ils te disent, au pire ils te diront qu'ils aiment pas, qu'ils trouvent que c'est de la merde mais voilà, comme tu peux très bien leur dire que Céline c'est de la merde aussi. »

Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

« Puis de toute façon ils peuvent dire ce qu'ils veulent, moi je lis ce que je veux. »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

Nathanaël détaille lui davantage son positionnement par rapport aux discours sur la qualité littéraire et aux injonctions à des lectures en adéquation avec cette image de la culture littéraire : c'est justement parce qu'il est poussé à lire de nombreux textes relevant de la culture légitime qu'il se « permet » de sortir de la littérature consacrée, tout en insistant sur la dimension « libératrice » de telles lectures.

« [**>Question**] : Et y'a des livres que tu lisais avant et là tu te dis je pourrais plus lire ça ?

[**>Réponse**] : Oh non, au contraire. Moi ça m'a donné envie de lire... Même (rires), même la littérature entre guillemet plus basse, enfin ce qu'on insinuerait comme ça

91. De même, voir Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, p. 55-57

92. Philippe COULANGEON, "La stratification sociale des goûts musicaux" in *Revue française de sociologie*, 2003, 44, p. 3-33, p. 18

93. Par ailleurs, on s'appuie sur une distinction entre différents genres qui postule la persistance d'une échelle de légitimité (alors que, si tous les biens sont susceptibles d'être consommés par tous, l'homologie ne « tient » plus) – cf. Patrick PARMENTIER, "Bon ou mauvais genre. La classification des lectures et le classement des lecteurs" in *Bulletin des bibliothèques de France*, 1986, 31, p. 202-223, Guy BELLAVANCE et al., "Distinction, omnivorisme et dissonance : la sociologie du goût entre démarches quantitative et qualitative" in *Sociologie de l'Art*, 2006, p. 125-143 – on s'appuie donc plutôt ici sur les discours tenus par les enquêtés sur ces genres et la façon dont ils font part de pratiques qu'ils estiment être en inadéquation avec celles exigées en CPGE.

94. Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

95. Constance, 18 ans, lycée B, M. : comédienne, P. : dirigeant d'entreprise

en prépa... entre guillemets... ben je crois qu'on y prend d'autant plus plaisir à lire ça que... on sait qu'on lit autre chose à côté... On se dit ben oui... allons-y, c'est très bien... Y m'arrive d'acheter des livres comme ça qui ont l'air nuls, mais nuls ! Et de le lire, et ça me fait plaisir. Non je crois pas que ça me prive...

[>Question] : Ça t'es arrivé un peu d'acheter des livres comme ça, en disant "ouais allez c'est peut-être pas très littéraire mais ça a l'air chouette, allez" !

[>Réponse] : Ouais, ouais, c'est ça ! Ça peut être des trucs tout cons, des romans policiers des choses comme ça... Des choses qui sont pas forcément sur le plan intellectuel super hauts... Ou... ce qu'on veut, mais... ça reste... c'est la pratique de la lecture comme un divertissement et là je pense que ça change pas tellement. Au contraire je pense qu'on prend plus plaisir à ça. Parce qu'avant peut-être on est dans la revendication de quelque chose. Quand on a pas été en prépa, on se dit "ah y faut que je lise ça parce que je veux être intelligent et tout..." on a plus cette revendication, on a plus besoin de ça... Et du coup, quelque soient les lectures...

[>Question] : Un peu comme si comme tu as lu et étudié les classiques tu as la garantie qu'à côté tu peux vraiment lire à côté...

[>Réponse] : Ouais c'est ça ! Parce qu'avant j'aurais eu plus tendance à choisir des classiques peut-être ! Maintenant (rires)... C'pas grave, c'est beaucoup plus un plaisir, peut-être de ce point de vue-là. »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

La dissonance culturelle est donc ici le fruit de l'assurance culturelle : c'est parce que l'on pense maîtriser suffisamment les codes littéraires, avoir suffisamment lu de littérature consacrée que l'on peut sans danger – sans danger d'être perçu comme lecteur de mauvaise littérature uniquement – explorer d'autres littératures moins valorisées. On retrouve ici l'idée que « [...] protégés des effets stigmatisant du jugement culturel négatif par leur statut social prestigieux, leur capital économique et parfois leur grand capital scolaire, les membres des classes supérieures peuvent s'accorder, à l'occasion ou plus régulièrement, quelques licences (en sachant qu'il ne s'agit bien que de cela) avec la certitude de ne pas déchoir, à leurs yeux comme à ceux d'autrui, dans l'ordre de la reconnaissance symbolique »⁹⁶.

Cette attitude est parfois également l'affirmation que l'on n'est pas entièrement « dupe » des codes culturels véhiculés par la classe préparatoire, comme on l'a évoqué plus haut : comme si, au final, ceux-ci étaient bons pour intégrer un certain milieu scolaire, culturel et social, mais que la « vraie » culture est ailleurs, et répond à une définition moins restrictive. S'efforcer de lire d'autres œuvres que celles prescrites – mais aussi de regarder d'autres films, etc. – est en quelque sorte l'affirmation d'une vision de la culture autre que celle véhiculée en cours. Pour autant, il ne s'agit pas – ou rarement – de biens culturels connotés particulièrement négativement : on a vu comme Musso et Lévy (rarement encensés par la critique littéraire) étaient souvent exclus des pratiques, de même, s'ils peuvent regarder des séries (sur leur ordinateur), ils ne regardent pas la télévision. Rosalie explique ainsi qu'elle tente de résoudre la paradoxe entre son adhésion aux discours tenus par ses enseignants et sa volonté de ne pas être trop sélective – distinctive – dans ses pratiques lectorales en allant explorer la littérature japonaise, moins connue et sur laquelle sont portés moins de jugements culturels⁹⁷.

« Disons que t'en as qui ne vont lire que des classiques, t'en as d'autres qui vont faire soit disant, et je m'inclus dedans, preuve d'ouverture d'esprit comme quoi la littérature c'est tout et n'importe quoi et même la pub c'est de la littérature quelque

96. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, p. 262

97. Mais on a aussi, dans cette idée d'aller vers une littérature moins connue – et donc moins massivement lue – une logique distinctive

part, et en même temps Bernard Henri [Marc?] Lévy non je lirai pas. Ou peut-être que je lirai parce que je vais me retrouver comme un jour d'avoir des clichés comme ça, mais spontanément t'as un [sic] espèce d'a priori qui fait que c'est le mal... *Vade retro*. [...] C'est vraiment stupide comme réaction mais... C'est un peu de ça que j'essaie de me débarrasser du coup en allant fouiner dans la littérature japonaise par exemple. Parce que j'ai vraiment conscience de, en plus de la méthode, d'avoir intégré une certaine vision de la littérature qui est celle de mes profs, et j'ai envie de... d'avoir une vision un peu plus objective. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

Dans les propos des enquêtés se dessine donc la valorisation d'une attitude culturelle éclectique, qui s'appuie sur une maîtrise des hiérarchies littéraires. Mais cet éclectisme n'est pas non plus sans limites : il reste circonscrit à des pratiques culturelles reconnues dans leur milieu social – lire des romans policiers ou à l'eau de rose, cela reste de la lecture, une pratique qui persiste à être distinctive.

Pour finir, attardons nous sur les propos de Lauriane, qui est celle qui développe le plus son rapport aux injonctions culturelles. Pour rappel, Lauriane n'est pas issue d'une famille aussi favorisée que la plupart de ses camarades : ses parents n'ont pas le baccalauréat, sa mère est secrétaire de mairie et son père gère une TPE de vente de vêtements de travail spécialisés. Elle souligne à plusieurs reprises dans l'entretien le décalage qu'elle ressent entre son milieu d'origine et le milieu dans lequel elle évolue aujourd'hui, tout en insistant sur les encouragements qu'elle a reçus au niveau de la lecture et sur l'engagement dont ont fait preuve ses parents – et surtout sa mère – pour la suivre dans l'élaboration de son projet étudiant. Malgré des moments difficiles (elle a pensé arrêter à la fin de l'hypokhâgne et a connu quelques soucis de santé en début de khâgne), elle est contente de la formation qu'elle suit, qui l'intéresse beaucoup et où ses résultats ne sont pas mauvais. Elle se montre toutefois critique envers les discours de ses enseignants et de certains de ses camarades, qu'elle juge trop restrictifs : ils valoriseraient les « classiques » au détriment d'autres formes de littérature. Elle oppose la culture valorisée en prépa à une culture « populaire » à laquelle elle se dit attachée :

« [...] disons que je suis très culture populaire, je suis une geek donc je... vraiment... bon j'aime beaucoup les trucs classiques aussi mais bon voilà, j'essaie de garder... De toute façon je peux pas passer un mois à regarder des films classiques, à lire que des textes classiques... Du coup la dernière fois on mangeait avec une élève qui est pas [du lycée], mais [d'un lycée « A »] et elle expliquait qu'elle avait regardé une série et elle a dit "voilà j'ai décidé de me déculotiser", parce que c'était une série populaire, et que voilà... C'est vrai que on a dans la classe cette espèce d'état d'esprit qui fait que si on regarde quelque chose de trop populaire c'est pas vraiment de la culture. Les profs disent, faut lire, faut voir des films mais en fait le champ de lecture est vachement restreint quoi. »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

Elle choisit donc de s'opposer dans une certaine mesure aux hiérarchies culturelles véhiculées en CPGE – tout en se défendant de vouloir apparaître comme une « rebelle » :

« Et en plus je suis un peu en opposition aux profs, j'aime bien me dire... Là l'autre jour quand le prof de français a dit à une des élèves "mais pourquoi vous lisez ça ça sert à rien pour le cours" en plus c'était de la science-fiction et tout. Du coup je me dis j'aimerais bien qu'il me voie avec un bouquin. L'autre jour j'avais un personnage de *Docteur Who*, avec des tentacules et tout, donc il a dû comprendre que j'étais un peu... Bon et comme je suis une fan de science-fiction et tout ça, c'est pas des trucs

qui ont vraiment la cote auprès des profs donc... Mais je me dis "vu que je suis pas trop fan des profs", si un prof dit "ne lisez pas ça", je vais le lire (rires). C'est un peu puéril mais bon, je trouve qu'on peut faire des trouvailles comme ça... Ça peut être vachement intéressant. »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

Le fait que Lauriane souligne ces pratiques culturelles apparemment dissonantes dans le cadre de l'entretien montre également la façon dont elle vit son ascension sociale et dont ses dispositions diverses acquises au cours de socialisations nuancées s'accordent – avec plus ou moins de facilité – entre elles. La mobilité sociale est en effet particulièrement génératrice de pratiques culturelles hétérogènes :

« Si de telles mobilités [sociales, scolaires, professionnelles], petites ou grandes, se traduisent en pratiques et préférences culturelles hétérogènes du point de vue de leur degré de légitimité, c'est parce que les individus qui en ont fait l'expérience ont occupé des positions différentes dans les hiérarchies sociale, culturelle ou professionnelle et ont, de ce fait, fréquenté des cadres socialisateurs variés. Pour cette raison, ils gardent en eux, sous la forme de dispositions plus ou moins fortement constituées, les traces de l'ensemble de ces expériences socialisatrices hétérogènes, et parfois franchement contradictoires.⁹⁸ »

Elle affirme là un pan de son identité – à laquelle elle explique de toute façon de pas vouloir ni pouvoir échapper :

« J'ai peur de ça en fait, j'ai peur de me dire que je vais, comme la prof de cinéma l'an dernier, elle m'a bien servi de [contre-]modèle, je me suis dit "il faut pas que tu deviennes comme elle faut pas que tu renies tout ce qui est populaire" de toute façon avec mes parents je peux pas, je vais leur dire "je vais regarder un film Russe des années 20" ils vont me dire "sinon y'a le gendarme de St Tropez à la télé tu peux venir avec nous". »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

Sans pour autant ne pas se plier aux contraintes de la classe préparatoire – elle lit tout ce qui est demandé – ni être ignorante des codes culturels qui y ont court, elle cherche à garder un lien avec sa socialisation antérieure, tentant même de lier ce qu'elle perçoit comme deux mondes différents en interrogeant la façon dont les œuvres « populaires » peuvent être riches de sens et pourront peut-être à leur tour être considérées comme des classiques :

« Et puis j'ai quand même une espèce de fierté à me dire que tout ce qu'ils méprisent, moi je le connais par cœur. (rires). Ça me donne l'impression... Pour moi tout est de la culture potentielle. Après bon je sais ce qui est considéré comme étant classique... [...] Je vois pas pourquoi sous prétexte que je fais partie de comme dirait le prof de littérature "l'élite de la France", j'ai le droit de regarder des trucs ou de lire des trucs à côté qui sont pas forcément... Et en plus, on parle des classiques et tout mais si ça se trouve, dans cinquante ans ... Y'a des livres qui bougeront jamais de leur statut de classiques mais y'en a on dira "ah ouais il était génial". »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

Lauriane compte ainsi parmi ses apprentissages lectoraux – outre le fait de comprendre plus facilement certains textes – celui de la distinction entre plusieurs types de littérature :

⁹⁸. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, p. 411

« [...] quand je lis par exemple un livre, par exemple quand j'ai lu le dernier livres de Paolini, *Eragon*, donc c'est de la littérature jeunesse, je me suis dit tu lis pas un livre pour adulte, c'est un truc que je lisais quand j'étais petite, et donc quand le dernier est sorti je me suis dit, bon, voilà, ça reste de la littérature jeunesse, t'attends pas à... Je me suis pas arrêtée de lire ou de voir des trucs que je faisais ou que je regardais ou lisais avant. Parce que bon y'a différents... y'a des films qui sont faits pour l'art, y'a des livres qui sont pas vraiment abordables... [...] Mais... c'est vrai que bon, maintenant j'arrive à faire la différence entre un livre qui touche plus le grand public, qui est facile à lire et tout et puis le reste. »

Lauriane, 20 ans, lycée D, M. : secrétaire de mairie, P. : chef de TPE

Refusant toutefois de laisser de côté ses pratiques antérieures – comme si cela reviendrait à rejeter une partie de son identité.

Elle est la seule enquêtée d'origine moins favorisée à revendiquer autant la persistance d'habitudes lectorales et culturelles perçues comme plus « populaires » : d'autres, comme Rémi, Charlotte ou Lamia semblent plutôt adhérer aux codes de la CPGE sans vivre un hiatus entre leurs différentes pratiques. Ce cas « limite » montre la façon dont la classe préparatoire propose un modèle culturel particulier, qui peut ne pas être totalement accepté par les étudiants, sans pour autant que ceux-ci soient scolairement disqualifiés.

Plus globalement, ces réactions aux hiérarchies culturelles et les pratiques qui en découlent interrogent sur la « croyance » en la valeur de la culture littéraire : ce rapport à la culture, même parmi ceux qui se destinent à la perpétuer et/ou à la promouvoir, s'inscrit dans le cadre d'une évolution constatée de l'intensité de la foi en une légitimité culturelle littéraire et artistique. O. Donnat notait ainsi au début des années quatre-vingt-dix des connaissances – et un intérêt – moindres chez les moins de trente-cinq ans et les adolescents pour la culture consacrée, se traduisant par un rejet des biens culturels patrimoniaux comme par une valorisation – basée sur une connaissance plus étendue – d'un certain éclectisme, contrairement aux générations précédentes⁹⁹. Ainsi, même s'ils ont choisi de s'orienter vers une filière littéraire, les étudiants des classes préparatoires seraient inévitablement pris dans ce mouvement général qui, progressivement, ne fait plus de la culture littéraire la culture la plus valorisée. Et de fait : « moins on croit, plus on peut se permettre des mélanges ou des oscillations culturels jugées jusque-là "impurs" ou "contre nature" ; moins la croyance est forte moins les écarts de conduite culturelle sont perçus comme des fautes culturelles impossibles (impensables) à commettre »¹⁰⁰.

3 Catégorisations et jugements sur les lectures après la khâgne

L'idée d'une hiérarchie dans la valeur des œuvres – et les pratiques de lecture qui l'exprime – est d'ailleurs souvent durable dans les habitudes lectorales des enquêtés. Cela s'exprime notamment par l'attention portée au style : leur passage par la classe préparatoire laisserait ainsi des habitudes d'analyse du texte – une « sensibilité littéraire » (Éléonore), qui les rend moins « tolérants » envers les œuvres qu'ils estiment mal écrites. Leur formation imprime donc durablement la définition d'une littérature de qualité comme une littérature « travaillée » – ainsi qu'une compétence littéraire qui permet de repérer les caractéristiques d'une littérature actuelle, ou du moins ce qui s'en dit :

99. Olivier DONNAT, *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*, La Découverte, Paris, 1994

100. Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004, p. 603

« J'abhorre beaucoup les livres avec un langage un peu... parlé, la transcription d'un langage parlé ... la vulgarisation du bouquin m'agace un peu et je trouve que c'est ce qu'on fait pas mal en ce moment. Donc ce que j'en attends, c'est que ce soit de la littérature...j'attends quelque chose d'un peu travaillé quoi... »

Claire, 31 ans, lycée C, M. : ancienne DRH, P. : pelletier ; Milieu périscolaire

Les enquêtés font explicitement un lien entre l'attention portée au style et leur formation : parfois en évoquant uniquement la CPGE, parfois en l'incluant dans toute leur formation, s'ils ont suivi un cursus littéraire par la suite.

« Et comme on vient de la prépa on snobe la littérature contemporaine, grosso modo. »

Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

« [...]Je suis plus gêné de manière forte par des questions de style que les autres. C'est sûr que y'a une attention au style, aux maladroites de formes qui est plus forte que parmi d'autres dans mon groupe d'amis. Et ça je pense que typiquement c'est lié à la formation. Une attention à... Je suis assez gêné par des formes qui s'écartent un peu d'une forme classique... Voilà, je pense que ça j'y prête plus d'attention que d'autres. »

Martial, 32 ans, lycée A, M. : professeure de Français en collège retraitée, P. : chercheur au CNRS (maths) ; MCF géographie

Pour autant, cette attention au style limite moins leurs lectures que durant la classe préparatoire : parce qu'ils ont plus le temps d'explorer d'autres horizons littéraires que ceux étudiés en CPGE, parce que leur formation, leurs groupes de pairs les y encouragent, etc. C'est donc davantage dans les façons de lire que dans les auteurs ou les courants littéraires que l'influence de la classe préparatoire s'exerce.

« J'ai l'impression d'être devenu un peu... d'avoir une espèce d'être menacé par moment par un espèce de snobisme universitaire qui est genre "mais ce machin là c'est mal écrit tout ça". Mais c'est vrai que je suis plus exigeant pour le style... Et y'a certains romans certains nouvelles de science-fiction que j'arriverais pas à lire où que je trouverais pas aussi bon qu'ils pourraient parce que j'accroche sur le style. Alors que le contenu par ailleurs peut y avoir des bonnes idées, ça peut être une bonne intrigue... Après ça m'a pas fermé complètement les portes de ça, parce qu'il se trouve aussi qu'en Fantasy, en SF y'a des auteurs qui ont des bons styles, voire qui sont solides sur le plan littéraire. [...] Je pense que j'ai toujours tendance à tenir pas mal compte du style pour définir la valeur littéraire d'une œuvre. »

Jean, 27 ans, lycée B, khâgne et khûbe A, M. : fonctionnaire de l'équipement retraitée, P. : idem ; Docteur en lettres classiques, Professeur de Français (collège)

D'ailleurs, certains enquêtés, tout en me disant être attentifs à la forme des textes, rejettent en partie certains auteurs qu'ils estiment avoir « trop » lu en classe préparatoire. C'est notamment le cas de la littérature classique, surtout pré XX^e siècle, dont on a vu la place qu'elle occupait dans la représentation de la littérature canonique. Cette littérature peut-être trop associée à un « travail », comme pour Martial pour qui il est « inenvisageable » de lire « la littérature [d']avant le XIX^e siècle » parce que c'est « un peu exigeant » : Balzac est ainsi un des seuls auteurs qui a « survécu » à la classe préparatoire et qu'il lit toujours « avec plaisir ». Céline – qui me dit au début de l'entretien qu'elle ne « lit plus » depuis la fin de sa classe préparatoire, entend en réalité par là la lecture de littérature classique : elle m'explique avoir rejeté en bloc tout ce qui pouvait lui rappeler ses lectures de ces années-là (elle finit sa khûbe sur ce qu'elle estime être un échec, n'ayant pas été admise à l'ENS). Autre cas de figure, celui d'Aliénor, qui en

sortant de classe préparatoire intègre une école de commerce : elle ne souhaitait pas poursuivre dans une voie strictement littéraire. Elle s'oriente ainsi vers d'autres lectures que celles préconisées en classe préparatoire, influencée par d'autres sociabilités lectorales :

« Ben sortir de la prépa, rencontrer d'autres personnes. Parler littérature mais différemment si tu veux. C'est surtout avec mon cours d'espagnol ou ça m'a pas mal ouvert des horizons... Discuter aussi avec mes anciennes... enfin anciennes n'importe quoi... mes amies qui étaient anciennement en prépa, que j'ai gardées ou voilà... Si tu veux on parle de littérature aujourd'hui et je me rends compte qu'on lit des trucs complètement différents, donc c'est ça qu'est assez marrant. Donc ouais c'est intéressant aussi de voir ça. J'ai lu aussi la littérature policière que j'avais pas trop lue avant. Donc voilà... »

Aliénor, 27 ans, lycée A, M. : traductrice juridique, P. : directeur qualité sécurité ; Conseil

On a vu au chapitre précédent¹⁰¹ que les habitudes de lectures constituées en CPGE – notamment dans le rapport analytique au texte – persistaient au-delà de la CPGE, même si les enquêtés ne les mobilisaient pas de façon systématique. On voit ici que les apprentissages de la classe préparatoire continuent à avoir un effet sur la construction de jugements littéraires basée sur le style des auteurs et sur des classifications (notamment classiques / modernes). Même en dehors de la contrainte scolaire, les enquêtés mobilisent toujours des dispositions acquises – ou plutôt, renforcées – pendant leurs années d'hypokhâgne et de khâgne. Ils renouent ou découvrent toutefois des genres qu'ils avaient mis de côté pendant ce moment de leur formation, moins contraints qu'ils sont de « jouer le jeu » de la légitimité demandée par le programme de la CPGE. Ils sont par ailleurs influencés par d'autres expériences de socialisation : c'est pour le travail que Lilian lit beaucoup de S-F (même s'il en lisait par ailleurs avant), c'est en « parlant avec d'autres personnes » qu'Aliénor, qui intègre une école de commerce puis travaille dans le conseil, s'ouvre à d'autres formes de littérature. La carrière de lecteur, si elle est donc durablement influencée par l'étape de la classe préparatoire, ne s'arrête bien entendue pas là.

On a donc pu voir ici ce que font les étudiants des classements auxquels ils sont confrontés pendant leurs années de classe préparatoire littéraire, dans le domaine de la littérature. Plus qu'une simple intégration des règles du jeu – scolaire et littéraire – on a pu voir comment ils introduisaient une certaine distance entre leur vision de la culture et celle proposée par la classe préparatoire, faisant notamment intervenir des goûts antérieurement constitués qui les inscrit davantage dans une culture juvénile et médiatique.

III LA KHÂGNE, UNE EXPÉRIENCE DE SOCIALISATION LITTÉRAIRE

Pour autant, étudier la classe préparatoire par le prisme particulier de la lecture permet de voir comment, pendant cette expérience limitée dans le temps de l'hypokhâgne et de la khâgne, les individus s'orientent vers une conception de la culture mais aussi plus généralement, de leurs appartenances (par leurs loisirs, leurs sociabilités, leurs rapports au monde, leurs espaces personnels), marquée par la littérature.

101. Voir chapitre 9, partie III

1 Élaborations de dispositions littéraires en contexte

Toutes les pratiques de lectures et les représentations qui y sont associées que nous avons abordées dans ce travail sont donc à relier avant tout à un contexte particulier : les enquêtés mobilisent certaines façons de lire, de parler de la lecture et plus particulièrement de la littérature dans le cadre de leur formation, qui a ses exigences propres. Tout d'abord, il y a donc l'importance du contexte scolaire : ce qui est légitime comme lecture est ce qui correspond aux prescriptions scolaires – conseils des enseignants, bibliographies, programmes des concours mais aussi à court terme et de façon plus pragmatique, programme du prochain devoir ou de la prochaine interrogation orale¹⁰². Une « bonne » lecture est donc une lecture qu'il est possible de réinvestir au niveau scolaire à plus ou moins long terme, dans une formation à dominante littéraire appartenant à un champ en position d'élaborer et, dans une certaine mesure, d'imposer des hiérarchies culturelles. Par ailleurs, cette formation n'est pas n'importe où dans le champ de l'enseignement supérieur français : même si comme le constate entre autres B. Lahire les humanités sont en perte de vitesse en termes de valeur sociale et culturelle¹⁰³, et que la sélection s'opère davantage par les matières scientifiques que par la maîtrise d'un savoir littéraire et de science humaine, les classes préparatoires restent la « clé de voûte » du système de formation des élites françaises. Les khâgnes sont donc un peu prises entre deux feux : même si elles restent très sélectives et mènent toujours aux grandes écoles, le domaine auquel elles forment n'est pas le plus valorisé socialement. Toujours est-il que l'assez forte « mythologie » autour de la khâgne comme temple d'un patrimoine littéraire perdure et que les étudiants construisent leurs catégorisations en rapport avec cette idée d'une appartenance à une élite qui serait chargée de sauvegarder et transmettre le patrimoine littéraire français¹⁰⁴. Ce n'est pas pour autant qu'ils y adhèrent, mais elle structure tout de même leurs représentations de ce qu'il faut lire ou non lorsqu'on est « khâgneux », imprégnant durablement leurs représentations de ce que sont de « bonnes » ou de « mauvaises » lectures.

Ensuite, parce que, nous l'avons vu, l'hypokhâgne et la khâgne sont censées être, plus que des moments de formation scolaire, des moments de formation d'un « esprit », ne fabriquant pas seulement de bons élèves, la question de la bonne ou de mauvaise lecture dépasse, dans une certaine mesure, le domaine scolaire. Cela a bien sûr à voir avec la nature des savoirs étudiés¹⁰⁵ : les enjeux des connaissances littéraires

102. Voir chapitre 8, partie III

103. Ainsi, « la baisse des pratiques de lecture au sein même de la jeunesse scolarisée (lycéenne et étudiante), et particulièrement chez les "nouveaux héritiers" sélectionnés sur leur niveau de performances en mathématiques, peut donc être interprétée comme le signe d'un changement significatif (même s'il ne s'agit pas d'un bouleversement radical) de la hiérarchie des valeurs à l'intérieur du système scolaire. Mais cette transformation peut à son tour être interprétée comme l'indicateur de certaines transformations historiques des rapports de force entre prétendants au statut d' "homme cultivé". Le capital culturel de type littéraire et artistique a progressivement perdu de sa valeur sociale et économique au profit du capital culturel de type scientifique, technique, économique et technocratique. Les intellectuels – lettrés sont mêmes fréquemment concurrencés directement sur leur terrain par certains hauts patrons, hauts dirigeants ou hauts fonctionnaires détenteurs de forts capitaux scolaires et qui écrivent ou prennent la parole pour livrer leur "philosophie", leur "vision du monde", etc. » Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 150

104. Cette mythologie véhicule l'image de la khâgne comme formatrice de « grands hommes » qui auraient forgés leurs premières armes intellectuelles : « C'est une tradition entretenue par chaque génération d'intellectuels d'évoquer les années de khâgne comme des années déterminantes de leur orientation et de la mise à l'épreuve de leur vocation » (Jean-Pierre FAGUER, *Khâgneux pour la vie : une histoire des années soixante*, La Documentation Française, 1995), la classe préparatoire faisant office d'épreuve mais aussi de consécration (Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989). Les romans de khâgneux que j'ai évoqué (voir chapitre 2, partie I) font partie de cette mythologie, au même titre que par exemple, le chapitre de J-F. Sirinelli sur « La khâgne » dans les Lieux de mémoire, dans la division « Les mots » de l'ouvrage.

105. Voir chapitre 7, partie III

et de sciences humaines, des humanités touchent également à la construction d'une perception du monde.

L'un des apprentissages en lien avec la lecture est donc de pouvoir identifier ce qu'il est légitime de lire dans le contexte de la classe préparatoire, sans pour autant se limiter à un rapport instrumental avec la lecture puisque l'on va au-delà de l'identification de lectures valables dans le domaine scolaire : les lectures sont rattachées à la construction d'une appartenance spécifique. Elles ont une part non négligeable – ce qui découle d'ailleurs directement de leur importance dans les études poursuivies¹⁰⁶ – dans leur réflexion sur la façon dont les enquêtés se définissent individuellement mais aussi définissent leurs appartenances. M. Blanchard note ainsi que les « nouveaux khâgneux », s'ils ne restent pas tous durablement attachés à leur passage par une classe préparatoire et que d'autres pans de socialisation les définissent, il favorise la création d'un groupe : « les rapports noués entre eux, ainsi qu'avec les professeurs, contribuent dès lors à la production d'une culture commune, formée de souvenirs mais aussi de références et de modes de pensée partagés »¹⁰⁷. Les classes préparatoires répondent ainsi à une logique de reproduction sociale basée sur un entre-soi qui se fonde sur des expériences mais également des manières de voir, des façons de penser et des références – notamment ici des références culturelles et littéraires.

Mais pour les enquêtés, il y a une autre dimension : il s'agit là de se définir comme « littéraire » plus que comme « khâgneux », même si l'un et l'autre sont liés. La classe préparatoire littéraire est vue par les enquêtés comme un moment de transformation de leur individualité, la lecture et plus largement la culture littéraire étant au centre de cette identification.

Ils se définissent comme des « littéraires », souvent par opposition aux « scientifiques »¹⁰⁸, par exemple en distinguant leurs pratiques et leur rapport à la lecture et à la littérature de ceux de leurs amis ayant choisi une voie technique ou scientifique :

« J'étais vraiment la littéraire, machin, bidule, voilà. Et puis y'a des amis qui ont pris des parcours totalement différents, notamment scientifiques, forcément, donc là vraiment c'est pas du tout la même chose, pas du tout le même monde, même si je les aime beaucoup, c'est pas... Et puis y'a d'autres amis qui sont pas forcément scientifiques mais qui sont justement restés dans une littérature envers laquelle je suis assez critique, même si j'ai pas forcément raison, tu sais toute la littérature fantasy, tous les bouquins, tu vois, *True Blood* je sais pas trop quoi, tous ces bouquins en général américains, qui sont... »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

« Quand je discute avec mes amis scientifiques qui sont en prépa tu sens déjà la différence, et là je suis en train de renouer avec mes amis d'avant la prépa et je me rends compte que... même si t'as des expériences en commun à la base, rien que ces deux ans là, ça change tout, tu as une espèce, pas d'abîme, parce que t'as des ponts, mais l'impression que tu marches sur la même route mais que tu marches pas pareil, je sais pas, t'as pas le même rythme, tu regardes pas à la même hauteur. Tu vois pas les choses pareil. J'ai l'impression que un bouquin.... ça... A la fois ça désacralise dans le sens où t'es obligé au quotidien de te noyer dedans et tu passes ton temps à disséquer les œuvres. »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

106. Voir notamment chapitre 7, partie III

107. Marianne BLANCHARD, *Les "nouveaux khâgneux" : enquête sur une classe préparatoire "de proximité"*, mém.de mast., Université Lyon 2, 2008, p. 141

108. Ce qui pouvait déjà être le cas auparavant, dès le choix de la filière en fin de Seconde. Voir chapitre 5, partie II.

On voit ici que la distinction entre ceux qui sont « littéraires » et les autres dépasse le domaine d'étude : on retrouve là l'idée développée par B. Lahire que les « styles d'études » anticipent des « styles de vie » différents¹⁰⁹, avec ici une frontière très poreuse entre ce qui est appris en cours et la vie quotidienne¹¹⁰. Pour Lise par exemple, son rapport à la littérature a changé en ce qu'elle a le sentiment de moins « consommer » (dans le sens où elle lirait puis oublierait ensuite) ce qu'elle lit mais de plus l'inscrire dans sa vie quotidienne, comme une toile de fond constamment présente :

« ça fait plus partie de ma vie, enfin, quotidienne. J'ai des phrases qui me reviennent quand je marche, c'est plus une liaison... ouais... mais.. la littérature en soit elle a pas changé mais j'ai appris à la connaître autrement. »

Lise, 19 ans, lycée A, M. : psychologue scolaire, P. : instituteur – enseignant référent

Dans les entretiens on trouve ainsi tout un discours sur la portée des connaissances et de la culture acquises en classe préparatoire et sur la façon dont celles-ci modifient la façon d'appréhender le monde. La prépa y est parfois décrite comme un « monde » particulier, une « bulle » où l'on côtoie des personnes qui mobilisent les mêmes systèmes de références. La lecture occupe une place centrale dans cette perception :

« Du coup par rapport à la conception de la vie je me suis rendue compte qu'on fonctionnait tous dans mon groupe d'amis dans une espèce de bulle dans laquelle les autres... qui fait qu'on a des codes instinctifs ou non-dits, dans lequel les autres peuvent pas trop... Disons que y'a une espèce de connivence qui existe entre nous qui existe pas avec les autres amis que je peux avoir par ailleurs. Tu fais des références communes dans les bouquins qu'on a lu, dans la dissertation qu'on a eu en philo et qui du coup se retrouvent dans notre rapport à la vie et au livre aussi. Et je me rends compte que même dans notre conception des choses les plus personnelles, comme par exemple la conception de l'amour, la conception du temps... Les trucs bien philosophiques... on est un peu... tu sens que les romantiques allemands du XIX^e sont passés par là quoi. Je sais que pour faire comprendre certaines choses, je reviens toujours à mon copain (rires) , j'ai eu droit à "tu connais pas Faust? Ok." genre "je ne sais pas faire ma déclaration, tu vas lire, tu vas comprendre". »

Rosalie, 19 ans, lycée A, M. : infirmière, P. : professeur d'Histoire (secondaire)

En un sens, l'expérience de la classe préparatoire littéraire forme également une communauté de lecteurs : il s'agit pour l'étudiant de

« pénètre[r] un discours social qui le dépasse et qu'il devra décoder pour pouvoir le "parler" à son tour, reproduisant des comportements, des gestes, des goûts, des demandes, autant de manifestations de son aspiration, de son adhésion, voire de sa soumission à un modèle culturel de référence. »¹¹¹

Et de fait, on l'a vu, les étudiants élaborent des goûts communs mais aussi des manières de lire commune : de cette façon ils ne lisent plus seuls et « la présence de l'autre ou des autres est susceptible d'être perçue au cours même de la lecture sans qu'ils soient effectivement présents »¹¹². On peut également penser qu'ils s'inscrivent dans une « communauté d'interprétation »¹¹³ : plus qu'un réseau de sociabilité ou que

109. Bernard LAHIRE, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997

110. Voir également chapitre 9, partie III

111. Martine BURGOS et al., *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs : trois études sur la sociabilité du livre*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1996, p. 17

112. idem, p. 100

113. Stanley Eugene FISH et Étienne DOBENESQUE, *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*, les Prairies ordinaires, Paris, 2007

le partage de références communes, la classe préparatoire est une expérience à l'origine de construction de catégories d'analyses des textes, textes dont ils s'accordent plus ou moins sur la définition de leur valeur littéraire. Ils ne sont donc plus seulement des lecteurs à titre individuels mais des lecteurs qui s'inscrivent, par leurs apprentissages, parce que ceux-ci deviennent (comme pour ces étudiants auxquels S. Fish présente une liste de noms propres de théoriciens comme un poème du XVII^e siècle et qui s'at-tèlent dès lors à l'analyser comme tel¹¹⁴) des « reflexes » face au texte : « ce n'est pas une communauté que ses membres choisissent de rejoindre ; au contraire, c'est la communauté qui les choisit dans le sens où ses présupposés, préoccupations, distinctions, tâches, obstacles, récompenses, hiérarchies et protocoles deviennent, à la longue, l'aménagement même de leurs esprits »¹¹⁵.

La lecture prend une place encore plus grande dans la vie des enquêtés qu'avant leur entrée en hypokhâgne parce qu'elle occupe une grande partie de leur temps, mais aussi parce qu'elle va au-delà du divertissement et participe de leur construction du réel (Liên¹¹⁶ parle d'y trouver « l'essence du réel », de « mieux appréhender le réel » grâce à elle) : c'est à travers la lecture de littérature ou même d'essais, de travaux universitaires, qu'ils « lisent » le monde dans lequel ils vivent – une idée qui n'est pas sans lien avec celle que la classe préparatoire permettrait de se forger un « esprit critique ». Par exemple, pour Lamia, la lecture, en plus d'être un outil de travail, est le moyen d'accéder à une certaine « lucidité » sur la société :

« C'est surtout pour moi que je lis, pour la vie de tous les jours et... pour me forger des idées aussi. C'est peut-être... Avoir une manière cohérente de penser aussi. Parce que des fois on pense à quelque chose, soit des idées politiques ou soit des idées sur les gens et des fois c'est contradictoire etc. [...]

[>Question] : Et tout ça tu le trouves dans la plupart des livres que tu as lu cette année ?

[>Réponse] : Euh...pas la plupart...Certains. C'est vrai que certains m'ont... remis en questions des trucs sur lesquels je pensais [sic]. Euh... D'autres m'ont vraiment donné envie de m'intéresser, par exemple à...des domaines comme ça politique, par exemple Levi Strauss quand j'ai lu *Race et histoire* j'ai été complètement scandalisée par la façon dont certains partis politiques voient la politique ou la France aujourd'hui. »

Lamia, 19 ans, lycée D, M. : assistante maternelle, P. : peintre en bâtiment

Nous avons vu comment la lecture était un outil de travail dont il fallait aux étudiants acquérir une maîtrise pendant leur formation, avec donc une approche très pragmatique de ce qu'ils font de leurs lectures et de la façon dont ils utilisent les écrits qu'ils manipulent¹¹⁷. Mais la dimension « idéologique » de cette formation n'est pas non plus absente : la khâgne est perçue comme un moment de formation de soi. Mélanie par exemple, développe longuement cette idée :

« Enfin beaucoup plus l'année dernière que cette année, moi qui avais pas l'habitude, en venant de S, d'avoir des cours remplis de citations de trucs de machins, je suis arrivée dans ce monde où à chaque cours on nous parlait de 45000 bouquins différents, qui avaient tous l'air plus intéressants et plus géniaux les uns que les autres, où tu te dis "si je pouvais prendre une année sabbatique je passerais ma journée à lire", chose que tu ne fais jamais, et c'est vrai que l'année dernière y'avait énormément de choses que je voulais lire et énormément de choses que j'ai lues et qui

114. Stanley Eugene FISH et Étienne DOBENESQUE, *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*, les Prairies ordinaires, Paris, 2007

115. idem, p. 128

116. Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

117. Voir chapitre 7, partie III

m'ont beaucoup marquée et qui justement rentrent dans ce côté un peu... la prépa est un cursus de formation personnelle etc., et je pense que la lecture c'est surtout ça aussi. Je vais pas rentrer dans un truc lyrique mais je pense qu'on est aussi part des lectures qu'on a faites, que y'a des lectures qui sont marquantes et qui font aussi celle que je suis aujourd'hui. Vraiment voilà, sans pour autant vivre dans un monde de littérature où c'est un monde parallèle et où j'évolue avec Jean Valjean à mes côtés, j'ai été marquée par des livres qui ont marqué... Oui l'année dernière j'ai lu *Aurélien* par exemple et j'ai adoré ce livre, ça a été la révélation, c'est aujourd'hui mon livre préféré si on peut parler comme ça. Pareil l'année dernière la prof avait distribué une bibliographie de théâtre, et je l'ai lue en entier, j'ai fait tout Racine en une semaine parce que j'étais absolument absorbée et que voilà. Et là aussi ça m'a permis de développer mes goûts littéraires, de me former intellectuellement et aussi personnellement quoi. »

Mélanie, 20 ans, lycée A, M. : ancienne assistante de direction – au foyer, P. : médecin

Il est à noter que même s'il n'est pas totalement absent des propos, la dimension élitiste de la classe préparatoire est évoquée mais sans faire l'objet d'une appropriation par les enquêtés : l'idée que leur passage par l'hypokhâgne et la khâgne les fait appartenir à une élite culturelle n'apparaît pas telle quelle dans les entretiens. Bien entendu, cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas conscients du caractère élitiste de leur formation ou même du fait qu'ils appartiennent à un groupe privilégié (d'autant qu'il faut se souvenir de tous les discours distinguant la prépa et l'université¹¹⁸), mais la formation est ramenée à un niveau personnel – elle rend plus critique, « révèle » qui on est et comment comprendre le monde, etc. – et non pas à un niveau social.

A travers l'analyse de l'importance de la lecture dans le cursus de la classe préparatoire littéraire, on peut donc ici voir comment il s'agit d'une expérience qui, par les dispositions qu'elle demande d'élaborer, a un impact non seulement sur le scolaire mais également sur le rapport même aux textes et plus globalement sur la construction de soi.

2 Les livres, preuves de l'épreuve

Si l'expérience partagée se lit dans les distinctions littéraires et les façons de lire, elle est également visible dans la possession des livres. En effet, le livre n'est pas seulement un texte : il est également un objet matériel. Si nous avons évoqué cette dimension, notamment en nous penchant sur la façon dont les étudiants manipulent et marquent leurs livres de travail, il est intéressant, pour finir, de nous attacher à la valeur donnée à l'objet livre comme trace du travail accompli et des connaissances accumulées en classe préparatoire. D'une façon générale, les étudiants que j'ai rencontrés attachaient une certaine importance à l'objet livre, et ce même avant la classe préparatoire : Adèle¹¹⁹ se définit comme une « puriste du livre », Lilian¹²⁰ et Amandine¹²¹ se qualifient de « bibliophiles » et Lien de « fétichistes » du livre. Ils aiment ainsi posséder des livres, portent attention aux collections et aux couvertures, et mettent en avant la volonté que les livres « vivent », c'est-à-dire qu'ils n'en prennent pas particulièrement soin : s'approprier le livre prime pour eux sur sa conservation dans son état originel, le

118. Voir chapitre 6, partie III

119. Adèle, 27 ans, lycée D, M. : secrétaire, P. : ingénieur en informatique ; Professeure de lettres classiques (collège)

120. Lilian, 27 ans, lycée C, M. : ancienne professeur de géographie en collège – mère au foyer, P. : haut fonctionnaire ; Libraire

121. Amandine, 21 ans, lycée B, M. : ancienne assistante de direction (a peu travaillé) – au foyer, P. : conseil

livre doit en quelque sorte avoir « servi » et cela doit ce voir, il n'est pas un objet de contemplation.

« Il m'appartient, donc j'en fait ce que je veux, je le personnalise au fond. Ça peut paraître hérétique pour certaines personnes mais pour moi c'est une manière de me l'approprier. »

Agathe, 20 ans, lycée A, M. : journaliste, P. : gérant d'un magasin ; Étudiante (université LMA)

« Moi j'ai toujours considéré qu'un livre devait avoir vécu, d'une certaine manière... »

Solène, 18 ans, lycée C, khâgne D, M. : rédactrice, P. : professeur de Français (secondaire)

« Enfin ça serait une catastrophe pour moi si tu sais tous les livres étaient remplacés par les tablettes numériques, parce que moi j'ai besoin de tourner les pages, de pouvoir mettre un coup de Stabilo, des coups de crayon, de pouvoir malmener mon livre et voilà, en faire ma propriété... »

Liên, 19 ans, lycée D, M. : pharmacienne, P. : idem

Autre attitude révélatrice dans leur rapport à l'objet livre, la question de la lecture sur support numérique : la quasi-totalité des enquêtés¹²² rejette la possibilité de lire sur une tablette, sur ordinateur (quand bien même ils lisent, de fait, sur leur écran, pour le travail) ou sur liseuse. En effet, non seulement la liseuse ne permet pas de voir, à disposition dans la bibliothèque, les livres qu'on a lu (« j'aime bien organiser ma bibliothèque aussi, trouver des parallèles entre mes lectures et regrouper un peu... Ça me permet aussi, rien que le fait d'avoir ces objets en face de moi, de savoir où j'en suis aussi. ») mais elle ne permet pas un rapport physique au livre que les enquêtés évoquent de façon récurrente en mobilisant les sens de l'odorat et du toucher – la « sensualité du livre »¹²³.

« Mais j'aime bien ma bibliothèque, j'ai hâte de les avoir tous ensemble ! Y'a quand même l'objet livre, que je trouve très beau et que j'aime beaucoup, ouais. L'odeur, la sensation... Tous ces bouquins... »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

« Même quand j'ai une revue, j'aime bien tu sais l'odeur de l'imprimerie... Ouais ça j'aime bien. C'est joli, tu vois, c'est... c'est des belles éditions, j'aime bien ; c'est sympa. Ouais j'aime bien... le livre en lui-même, l'objet... »

Marielle, 20 ans, lycée B, M. : sans profession – bénévole dans une association caritative, P. : ingénieur des télécommunications

« Et c'est pour ça que j'aime beaucoup acheter des livres d'occasion dans les ... parce qu'ils ont vécu, ils sont vieux, ils ont une odeur, un toucher... »

Florie, 19 ans, lycée A, M. : administrative milieu scolaire, P. : directeur marketing

122. Seule Léa en possède une et s'en sert – mais elle souligne que ce support ne supplante pas l'objet classique :

« Mais je pourrai jamais me passer de l'objet parce que... enfin c'est... hyper agréable et... en plus j'ai toujours été élevée dans les livres, et justement je crois que c'est... Y'a toujours des livres partout chez moi et je vois pas comment ça peut être autrement. Je reconnais que c'est très très pratique le livre électronique justement mais je vois plus ça en tant que pratique justement... »

Léa, 20 ans, lycée B, M. : correctrice, P. : chef de TPE

123. Olivier MARTIN, « Le livre, les livres dans la maison, pour une sociologie de l'objet livre », in *Objet banal, objet social, les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales* (Garabuau-Moussaoui Isabelle, Dominique Desjeux dir.) L'Harmattan, Paris, 2000, p. 57–82, p. 72

« Enfin tous les gens que je vois avec leur Kindle etc., pour moi c'est de la lecture dévoyée. Parce qu'il doit y avoir un rapport avec le livre, avec l'objet, que tu tournes les pages, y'a une odeur... »

Céline, 27 ans, lycée A, M. : secrétaire retraitée, P. : médecin retraité ; Professeure d'histoire (lycée)

Le livre a ainsi pour eux une dimension culturelle qui est inséparable de la dimension matérielle : porter attention au livre, les inscrire dans l'espace de sa chambre ou de son appartement, c'est aussi afficher concrètement son appartenance au milieu littéraire. Par ailleurs, corner les pages, écrire sur les livres – une pratique qui là n'était pas le fait de tous avant le CPGE, mais qui le devient quasi unanimement, hormis pour les livres de littérature¹²⁴ – n'est pas un tabou puisque cela manifeste la lecture de l'ouvrage.

Le goût pour l'objet livre les encourage donc à garder leurs livres (parce qu'un livre ne se jette pas, par exemple), mais il faut également y voir la volonté de garder une trace des lectures de la classe préparatoire.

D'autant qu'à cette période de leur vie ils ont été amenés, le plus souvent, à acheter beaucoup d'ouvrages, ce qui les enthousiasme souvent dès la réception de la bibliographie¹²⁵. Certains ne leur resserront jamais – parce que portant sur une discipline qu'ils n'étudieront plus par exemple – mais qu'ils font partie de leur bibliothèque, matérielle (ils apprécient tous le fait d'avoir une bibliothèque bien fournie) sur laquelle on peut penser que s'appuie une dimension immatérielle : ces livres sont en quelque sorte le signe manifeste d'un savoir acquis. Par ailleurs, avoir une bibliothèque imposante les inscrit pour celui qui la voit dans la catégorie des grands lecteurs, et potentiellement vu les ouvrages (littérature classiques, essais, ouvrages universitaires) dans la catégorie des « intellectuels ». Il y a aussi l'idée que ces livres pourront éventuellement resservir dans la suite de leur formation ou de leur vie professionnelle, comme l'expliquent Rémi, Axelle ou Lola quand je leur demande s'ils comptent garder leurs livres de prépa et pourquoi :

« Parce que ça peut toujours servir et puis même, ça constitue une bibliothèque. »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

« Pour deux raisons, parce que les livres que j'ai acheté ils correspondent à un programme et l'année prochaine c'est pas le même programme donc de toute façon si je voulais m'en débarrasser... j'ai pensé à les revendre mais j'ai un peu aucune chance de les revendre, puisqu'on va se retrouver tous les khâgnes à revendre les mêmes bouquins et ça va être pas possible. Et sinon, non parce que j'ai quand même un attachement pour les livres, même les bouquins du général de Gaulle qu'on a dû lire en Terminale je l'ai gardé. (rires). Y'a quand même un... un livre comme objet y'a un côté un peu sacré de... on y touche pas, on crayonne pas dessus, même si je l'ai fait, et j'ai mis du fluo sur mes livres etc., mais c'est quand même un objet... Fascinant je trouve. Donc je pense que je vais les garder. Et puis c'est cool d'avoir une grosse bibliothèque (rires). »

Axelle, 19 ans, lycée A, khâgne B, M. : danseuse, P. : idem

« Je sais que c'est sympa de nous les vendre d'occasion mais... un livre ça se garde. Y'a toujours une date, qu'est-ce que c'est, bon maintenant y'a internet mais on sait jamais, des fois que y'a une panne de courant... (rires), non mais sinon j'aime bien garder mes livres. Puis une bibliothèque c'est comme ça que ça se fait puis y'a l'histoire, pourquoi est-ce que j'ai ce livre [...] »

Lola, 19 ans, lycée B, M. : médecin, P. : idem

124. Voir chapitre 7, partie III

125. Voir chapitre 6, partie III

Le lien entre histoire individuelle et histoire de lecteur est ici souligné par Lola : un livre n'évoque pas simplement un contenu, ni même les connaissances dont on se souvient, mais également une période de la vie du lecteur. Ainsi, la plupart des enquêtés à qui je demandais s'ils comptaient garder leurs livres de prépa me répondaient que oui : ils sont autant de « preuves » de leur passage par la classe préparatoire.

Claire possède ainsi toujours une partie de ses livres de préparationnaire :

« [...] ils sont liés à des découvertes, et à une période... mais... en fait je pense qu'aujourd'hui la seule trace qu'il en reste c'est l'objet tu vois ? Parce que y'a des choses qui ont dû partir très loin dans [sa mémoire]... et finalement le garder là c'est un peu comme un souvenir de ce que j'ai lu, je me rappelle pas, je les lirai plus... Bon ceci dit je te dis j'étais prête à les vendre ceux-là ! Y'en a je suis pas prête à vendre, ils m'ont apporté trop de plaisir quelque part. »

Claire, 31 ans, lycée C, M. : ancienne DRH, P. : pelletier ; Milieu périscolaire

Les livres de cours sont pourtant ceux qui paraissent à d'autres lecteurs les plus simples à jeter – ils sont l'exception au tabou de jeter des livres parce qu'ils constituent « les outils d'un travail temporaire »¹²⁶. Mais il en va différemment pour les livres qui concernent spécifiquement la classe préparatoire. Plus que de simples objets et supports de travail, les livres prennent donc la valeur de supports d'une partie de l'identité des enquêtés : s'en débarrasser serait effacer une partie de leur expérience. Même ces livres là sont ainsi « porteur[s] d'un moment de l'histoire de chacun, [...] vecteur[s] d'un morceau de l'itinéraire de son lecteur »¹²⁷, et on peut ajouter que ces livres inscrivent leurs lecteurs dans une communauté de lecteurs, puisque, surtout pour les livres sur programme, ils témoignent d'une lecture et d'un travail réalisé avec les camarades de classe et plus largement, tous ceux concernés par la préparation du concours.

« [**>Question**] : Ouais tu vas les garder ?

[**>Réponse**] : Ca m'a pas plu cette année mais c'est quand même de bons souvenirs que je garde. Et je crois que quand même à force on développe un rapport affectif à ces livres (rires). Et oui c'est vrai que j'en vois qui vendent etc., mais moi je me vois pas vendre. ... Je les aime bien, ces livres. »

Nathanaël, 20 ans, lycée B, M. : NP, P. : sans profession – à l'étranger

Seuls certains d'entre eux, les moins aimés – quoique un enquêté me dise qu'il va tous les garder « même Lamartine » – sont promis à la vente, ce qui est alors envisagé comme une sorte de catharsis (Daphné souhaite par exemple vendre son dictionnaire de latin auquel sont liés des souvenirs désagréables). Mais une fois l'expérience de la classe préparatoire terminée, tous ces livres sont la preuve du travail accompli :

« [**>Question**] : Tu sais ce que tu vas faire de tes livres après la prépa ?

[**>Réponse**] : Alors je pense que les livres d'histoire et de géographie ils vont aller chez Gibert (rires) ! Et y'en a certains que je relirai, surtout en littérature. Juste pour voir... ce que j'ai retenu, comment je le lis après... Mais en règle générale je pense que je vais les garder. En général...

[**>Question**] : Pourquoi ?

[**>Réponse**] : Parce que déjà ça sera la preuve de ces deux années... ces dures années et puis parce que la plupart des livres que j'ai lus je les ai aimés. Et ceux que j'ai pas aimés j'ai envie de les relire justement, pour voir si avec le temps ça s'arrange

126. Olivier MARTIN, "Le livre, les livres dans la maison, pour une sociologie de l'objet livre", in *Objet banal, objet social, les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales* (Garabuau-Moussaoui Isabelle, Dominique Desjeux dir.) L'Harmattan, Paris, 2000, p. 57-82, p. 70

127. idem, p. 75

ou pas... Mais je pense que je les garderai tous. »

Roxane, 19 ans, lycée D, M. : administrative FP retraitée, P. : peintre carrossier

Par ailleurs, l'attachement à certaines collections en particulier est également un signe d'appartenance : c'est notamment le cas des Pléïades, considéré comme une collection d'expert du livre et qui joue d'ailleurs son rôle dans la classicisation des auteurs¹²⁸, leur contenu (anthologies, commentaires) tant que leur forme (coffrets, papier Bible, dorures, couverture cartonnée) les distinguant d'autres collections. Rémi découvre l'existence de cette collection pendant sa classe prépa : elles apparaissent comme le symbole de son affiliation au champ littéraire.

« [>Question] : Tu as pas mal de Budé !

[>Réponse] : Ouais, parce qu'en fait... J'en avais pas avant... et un coup avec Charlotte on va chez Gibert et tout, et Gibert avec nous c'est traître, je suis ressortie j'avais quatre Platon, et voilà, voilà voilà ! (rires)

[>Question] : Tu as acheté pas mal pendant ces trois ans ?

[>Réponse] : Ouais ouais j'ai beaucoup acheté... On m'en a offert aussi, des Pléïades, je suis passé d'un stock inexistant de Pléïades à un stock assez impressionnant...

[>Question] : Tu connaissais avant ?

[>Réponse] : Non j'ai découvert en prépa et j'ai fait avoir un Pléïade c'est cool, [...]. Puis même ouvrir un Pléïade c'est comme une BIBLE ! Bon bien sur là j'ai pas de crayon sur les Pléïades, évidemment ! (rires) »

Rémi, 21 ans, lycée B, M. : au foyer, P. : agent polyvalent de restauration

On peut également voir dans cette conservation des ouvrages d'hypokhâgne et de khâgne la façon dont il importe de préserver (surtout dans cette filière qui ne donne que peu accès à une grande école dont le titre de normalien resterait plus sûrement attaché à celui qui le détient que le passage par une classe préparatoire) les marques de l'opération de consécration qu'est la classe préparatoire. A ce titre, il ne suffit donc pas d'avoir acquis des connaissances – et des capacités de hiérarchisation – mais de montrer ce que leur acquisition a coûté (en temps comme en effort) : « l'imposition d'un arbitraire culturel n'aurait pas de sens si les contenus imposés n'étaient valorisés à proportion du coût de leur acquisition, si, autrement dit, la valeur des acquis ne correspondait, au moins pour une part, à la valeur du travail d'acquisition »¹²⁹. Garder ses livres, ce n'est donc pas simplement faire preuve d'une certaine nostalgie (avant même la fin de son cursus) par rapport à une expérience qui a formé intellectuellement et personnellement, c'est également fournir la preuve de sa valeur que la classe préparatoire a – jusqu'à la prochaine épreuve – consacrée.

La classe préparatoire est donc perçue par les étudiants comme un moment de formation qui dépasse le domaine strictement scolaire et leur permet de s'inscrire dans une appartenance plus large que celle de « khâgneux ». A travers l'opposition entre « littéraire » et « scientifique », les enquêtés dessinent davantage que des projets professionnels ou de formation, qui les rattache à un groupe tant par ses références communes que par son rapport aux textes, dans leur analyse stylistique comme dans leur matérialité. Toutefois, il est important de souligner que la CPGE littéraire, si elle est une expérience importante pour les enquêtés et que les effets sont à la mesure de l'ascèse de la préparation et de l'intensité de leur investissement, est une expérience parmi d'autres : elle favorise l'élaboration et la confirmation de certaines dispositions

128. Philippe ROUSSIN et Joëlle GLEIZE, *La Bibliothèque de la Pléïade : travail éditorial et valeur littéraire*, Archives contemporaines, Paris, 2009

129. Pierre BOURDIEU, "Épreuve scolaire et consécration sociale" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, 39, p. 3-70, p. 56

mais ne transforme pas radicalement les individus, parce qu'ils n'ont d'une part pas à être transformés étant donné leur socialisations antérieures, mais également parce qu'ils restent en contact avec d'autres instances de socialisation – leur famille, leurs amis, ou la culture médiatique. On en peut donc percevoir ces étudiants comme étant uniquement des « khâgneux », et il serait hâtif de dire, même s'ils certaines habitudes continuent d'être mobilisées par la suite, qu'ils le sont « pour la vie ».

Nous avons donc pu aborder dans ce dernier chapitre la façon dont les étudiants des classes préparatoires littéraires ont affaire en ce qui concerne la littérature à des hiérarchies véhiculées par les discours institutionnels (allant de ceux tenus par les professeurs jusqu'aux programmes en passant par les rapports de jury), qui ne sont pas en rupture par rapport à ceux du secondaire mais sont d'une plus grande intensité en raison de la spécialisation de leur formation. La façon dont les enquêtés parlent eux-mêmes de ces hiérarchies fait apparaître deux choses. La première, c'est leur intégration des normes littéraires en vigueur dans la champ, telles qu'elles sont présentées scolairement, notamment sur le plan de la valeur des classiques et de l'évolution de la littérature comme constant renouvellement et dans l'idée que la littérature du champ de grande production a une valeur moindre que celle du champ de production restreint. La deuxième, c'est qu'ils tiennent eux-mêmes des discours sur les discours qui montrent que si la classe préparatoire influence leurs façons de voir, il ne faut pas oublier qu'elle n'efface pas radicalement toute autre catégorisation, et que la vision qu'elle propose de la culture n'est pas forcément tout à fait la même que celle que revendiquent les enquêtés – sans pour autant qu'ils s'inscrivent non plus dans une rupture radicale, loin s'en faut. Les étudiants acceptent ainsi les règles du jeu qu'ils jouent bien volontiers – et en cela on peut plutôt parler d'une socialisation de « renforcement »¹³⁰ – tout en restant critiques par rapport à elles. Pour autant, en tout cas parmi ceux que j'ai pu rencontrer, cette adhésion aux règles va de pair avec une intégration de la littérature – et plus largement de la production intellectuelle humaniste – dans leurs vies, comme participant à une définition d'une dimension d'eux-mêmes, non seulement comme compétence mais aussi comme moyen de reconnaissance sociale.

130. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970

CONCLUSION

En faisant à la fois appel à une sociologie de la lecture qui considère que les pratiques et les représentations se construisent et se reconstruisent au fil des expériences biographiques et à une sociologie de l'éducation qui s'attache à comprendre comment s'élaborent dans l'école et hors l'école des pratiques culturelles et des techniques de travail intellectuel, cette thèse a donné à voir comment une expérience scolaire particulière contribue à la fabrication de lecteurs particuliers. On a considéré ici les différentes instances de socialisation traversées par les individus, en mettant particulièrement l'accent sur l'une d'entre elles, la classe préparatoire littéraire. En effet, parce qu'elle est une expérience socialement située, qui, sans être radicalement coupée du reste de l'enseignement supérieur, propose son propre cadre de formation, mais également parce qu'elle s'appuie sur un rapport au savoir – où la lecture est centrale – spécifique, et qu'elle représente une introduction à un certain univers professionnel, la formation en classe préparatoire semble être un bon point de départ pour considérer la façon dont les lecteurs se forment et se transforment. Or, pour comprendre qui sont les étudiants, les lecteurs d'hypokhâgne et de khâgne et comment et pourquoi ils y construisent un tel rapport à la lecture, il paraissait nécessaire de ne pas uniquement considérer cette période dans la formation des individus, mais de remonter le fil de l'élaboration de leurs pratiques. C'est pourquoi les entretiens comme l'analyse ont laissé une place importante aux étapes antérieures de la carrière de lecteur et d'élève des enquêtés : ils ne deviennent pas les lecteurs et les étudiants qu'ils sont par hasard, et avant de réduire la focale sur l'expérience même de la CPGE, nous avons vu comment les pratiques et les représentations de la lecture étaient façonnées de l'enfance à l'adolescence, notamment par l'influence scolaire et parentale. On a ensuite considéré uniquement le temps de la classe préparatoire pour voir comment la lecture devenait un instrument de travail, dont la définition pèse sur l'ensemble de la pratique. Pour conclure, il s'agit maintenant de reprendre un peu de recul pour réintégrer cette étape de la carrière de lecteur dans un processus plus vaste de socialisation, qui ne s'arrête pas à la sortie de la CPGE. Nous avons déjà eu l'occasion d'aborder les persistance des façons de voir et de faire après la classe préparatoire, mais ici, à partir de trois portraits d'anciens étudiants de CPGE littéraire, je souhaite retracer quelques-unes des conclusions de ce travail en replaçant ce moment de formation dans un ensemble d'autres expériences, d'autres contraintes, d'autres sollicitations. Ces trois portraits, ceux de Céline, Éléonore et Lilian, n'ont pas vocation à être des idéaltypes des carrières étudiées, mais permettent de resituer la classe préparatoire dans une carrière qui continue et de faire apparaître les traits saillants du travail ici réalisé.

Premier portrait : Céline et la « honte de pas lire »

Céline est professeur d'Histoire-Géographie dans le secondaire – elle a 27 ans. Elle a passé trois ans en classe préparatoire dans un lycée « A », où elle a également fait une partie de son secondaire, poussée par ses parents à s'inscrire dès

le lycée dans un établissement prestigieux : elle souligne que sa mère était « très complexée » par le fait de ne pas avoir eu le baccalauréat et que son père, médecin, lui a « toujours mis la pression au niveau scolaire ».

Dès le début de l'entretien, elle me dit qu'elle était « un peu gênée » par l'idée d'un entretien sur la lecture puisque « après la prépa et après la préparation des concours, [son] rapport à la lecture a été complètement modifié ». Cette « gêne » ne vient pas du fait qu'elle ne lise plus – elle précise très rapidement dans l'entretien « maintenant quand je lis, je lis la presse » et on verra qu'elle lit des ouvrages universitaires d'Histoire – mais qu'elle ne lit plus ce qui apparaît comme le plus « déclarable » à l'enquêtrice : de la littérature. Dans tout l'entretien, on voit que l'après prépa a été marqué pour elle par une reconstruction de ses pratiques de lectures autour de lectures non littéraires, mais sans que la définition de ce qu'est idéalement la « lecture » ne s'adapte à ses nouvelles pratiques – qui s'inscrivent d'une façon générale dans un nouveau rapport au savoir où, si l'écrit tient encore une place importante, l'écoute de conférence ou d'émissions de radio ont pris une certaine place. On peut relier cette définition de la lecture à la façon dont s'est élaborée sa carrière de lectrice et d'élève : suivie de près par ses parents dans sa scolarité, Céline accorde à la lecture de littérature une grande valeur, définie notamment par l'école. Par ailleurs, sa définition de ce qu'est la « littérature » passe également par l'institution scolaire – ce sont les auteurs qu'elle a pu lire au lycée puis en classe préparatoire, une définition qui reflète celle transmise par l'institution scolaire :

« Voilà, ce que j'appelle littérature, c'est des auteurs reconnus par la critique. Pas forcément ceux qui font les plus gros tirages, mais ceux qui sont reconnus par la critique. Ce qui fait aussi que finalement si on me demandait de citer un grand roman de ces vingt-cinq dernières années, je suis incapable d'en citer, tout simplement parce qu'on nous en a pas parlé quand on était au lycée, ou dans notre formation, donc du coup, ma culture littéraire s'arrête à ce qu'on nous a enseigné dans le cadre de l'enseignement de la littérature au lycée et en prépa. »

On peut mettre en parallèle ce décalage entre ses pratiques de lecture et sa définition d'une « bonne lecture » qui reste celle qu'elle a scolairement acquise et sa trajectoire post prépa : en effet, Céline s'est beaucoup investie dans la préparation de l'ENS (Lyon) mais a « raté » le concours – « Même plus qu'une claque, je l'ai très très mal vécu ». Elle décrit sa trajectoire scolaire après ce qu'elle considère comme un échec comme une trajectoire toujours sous pression : un peu moindre durant son M1 pendant lequel elle s'impose malgré tout d'obtenir une mention TB pour être auditrice libre à Ulm l'année suivante, elle se renforce les années d'après pour la préparation du concours de l'agrégation – dont elle vit mal le premier échec. Carrières d'élève, d'étudiante et de lectrice sont ainsi chez Céline « sous pression » : celle de la réussite et celle de la conformité à un modèle idéal de lecture valide scolairement dans une filière d'élite. Or, la lecture de littérature fait figure de « repoussoir », justement parce qu'elle est la pratique que la classe préparatoire a pour elle le plus transformée : « Et en fait moi mon rapport à la littérature j'en ai plus aucun depuis que j'ai quitté la prépa. Là pour le coup, j'ai complètement coupé les ponts avec la littérature, depuis la prépa, et les seules lectures que je peux avoir, c'est des choses plus professionnelles d'histoire, qui m'intéressent. ». Faisant preuve auparavant d'une « boulimie » de lecture, la prépa « stoppe » cette approche de la lecture de littérature comme loisir – Céline lie très précisément une cause et un effet : « Et ça je l'attribue vraiment à cette période où j'ai été obligée d'ingurgiter un

nombre de livres colossal, la prépa ». C'est donc dans d'autres lectures qu'elle s'investit : la presse, notamment la presse magazine, et les ouvrages d'Histoire dont elle rédige des comptes-rendus pour un site Internet spécialisé. Pour ces livres – dont la lecture est « à la fois [à but] personnel et à la fois à but professionnel » – Céline applique des méthodes de lecture acquises en prépa... qu'elle ne considère pourtant pas être les « bonnes », puisqu'elle dit y passer trop de temps, ne pas parvenir à hiérarchiser le contenu, prenant « trop de notes ». Lorsque la question de la lecture de littérature est abordée dans l'entretien, c'est souvent en utilisant des termes qui mettent en avant l'idée de « honte », de « complexe » (notamment par rapport à ses amies de CPGE qui ont, elles, continué à lire de la littérature) : « En fait j'ai honte de pas continuer à lire des romans, concrètement, c'est plutôt sur l'aspect littéraire ». Toutefois, la littérature n'est pas totalement absente de ses lectures, mais elle est cadrée par un contexte particulier : celui des vacances, surtout des vacances d'été (elle privilégie, pour les congés durant l'année, le cinéma). C'est seulement à ce moment que Céline « sélectionne » des romans, notamment parmi ceux qu'on a pu lui offrir, en privilégiant des romans courts pour lesquels elle sait qu'elle aura devant elle assez de temps disponible pour les terminer, mais aussi assez de temps... pour avoir l'impression de ne pas en perdre en les lisant.

Pour Céline, la classe préparatoire, moment d'investissement scolaire intense – pour remplir des objectifs personnels et parentaux – marque donc la fin d'une étape de la carrière de lecteur, ce qui, malgré ses réussites scolaires et professionnelles par la suite et un investissement continu dans des pratiques culturelles légitimes, est vécu comme un déclassement.

Deuxième portrait : Éléonore et « les livres intelligents »

Comme Céline – mais dans une moindre mesure – les parents d'Éléonore se sont investis dans le suivi de sa scolarité et l'ont dirigée vers des établissements prestigieux ; elle aussi souligne d'ailleurs le fait que son père n'ait pas obtenu de baccalauréat. Toutefois, elle ne fait pas sa CPGE dans son lycée d'origine (un lycée « A »), mais dans des établissements « D » – elle fait sa khâgne et khûbe ailleurs que son lycée d'hypokhâgne – des lycées où selon elle « notre objectif c'était d'être sous-a en gros ». La classe préparatoire est pour elle un moment d'intensification et de diversification des lectures (hors de la littérature) mais est également une confirmation de ses habitudes et de ses goûts antérieurs, et ne constitue pas une rupture dans sa carrière de lectrice. Celle-ci fluctue au gré de ses expériences suivantes, avec toutefois une constante : celle d'un attachement au « style » et à la valeur littéraire. En effet, à plusieurs reprises, elle catégorise les lectures – tout en prenant du recul par rapport à cette catégorisation (« je suis peut-être un peu... je sais pas si on peut dire pédante, mais [les mangas] c'est pas de la littérature pour moi ») – essentiellement à partir d'une idée de la qualité littéraire : il y a les livres « biens écrits » et ceux qui sont « mal écrits », les « bouquins intelligents » et ceux qui sont « totalement cons ». Elle a lu un certain nombre d'ouvrages de grande diffusion – et même, du M. Lévy ! – mais souligne qu'elle différencie ces livres d'autres productions littéraires, justement par le « style » :

« J'ai eu ma période Dan Brown aussi, mais j'ai lu *Da Vinci Code*, ça m'a suffi. Moi j'accroche pas particulièrement non plus. [...] En fait j'appelle ça du roman feuilleton, du roman télé, du feuilleton télé... Tu vois, tu lis, y'a... ça te détend, t'es emportée par l'histoire mais ... littérairement y'a rien. C'est pas particulièrement bien écrit. T'es pas happée par le style... [...] J'aime bien tout d'un coup

lire quelque chose et me dire "ah ben tiens il a un style", on sent le style tout d'un coup, une phrase qui t'emporte, des images qui te marquent... Tu trouves pas ça dans Dan Brown. C'est... un bon film d'action au cinéma. Du coup P. [son compagnon] et moi on a pas... Je suis peut-être un peu plus... Je trouve pas les mots exacts... Littérature institutionnelle. Je recherche peut-être plus le côté, c'est reconnu donc y'a moins de chance se planter, on va essayer. Je me dis que du Stephen King ou du Mary Higgins Clark, ça te détend mais ça t'apporte pas grand-chose en fait, sur le plan littéraire. »

C'est justement après la classe préparatoire qu'elle lit le plus d'ouvrages qui sortent des prescriptions de la khâgne – non seulement la littérature francophone qu'elle découvre dans le cadre de sa formation en Lettres Modernes Appliquées, mais aussi, donc, des auteurs reconnus du grand public. Elle utilise pour décrire cette phase de sa carrière de lectrice l'expression « je me suis lâchée » : le relâchement des exigences scolaires implique alors le relâchement des exigences culturelles. Lorsqu'elle présente le concours de Science Po – la même année – pour intégrer un Master, le fait que les lectures de travail soient centrées sur d'autres choses que la littérature (de l'économie surtout) ne la fait pas particulièrement revenir à des lectures considérées comme plus « valides » : c'est à Science Po qu'elle a « recommence à lire des livres parfois un peu plus intelligents ». La littérature reste au centre des intérêts de lecture d'Éléonore, et ce durant toutes les étapes post-prépa : l'université – où la littérature reste un support de travail, mais moins intensément, Science Po, son année à l'étranger, HEC puis son travail dans l'audit financier. En effet, après des stages dans l'édition et une formation dans le milieu de la culture, Éléonore décide – parce qu'elle n'a « aucune envie d'avoir un bac + 5 et d'être payée 1200€ » – de se réorienter et se spécialise en développement durable, avant d'avoir une opportunité dans une grande entreprise de conseil dans le domaine, qui va l'engager dans le service d'audit financier. Cet emploi, sans rapport direct avec sa formation donc, marque une nouvelle étape dans sa carrière de lectrice en ce qu'elle ne lit rien en rapport avec son travail – elle espère ne pas rester dans ce domaine trop longtemps, mais également en ce que, très prenant, celui-ci ne lui laisse que peu de temps pour lire :

« Si tu veux quand tu rentres il est une heure du mat tu te relèves il est sept huit heures t'as pas le temps et aucune envie de lire dans le métro. »

Pour autant, Éléonore ne cesse pas complètement de lire. Sont alors mobilisés d'autres instances de socialisations que celle, plus scolaire, qui l'a poussée à lire de la littérature (même si son père a beaucoup compté dans l'élaboration de cette pratique). Ses amies de CPGE d'abord, avec qui elle garde contact : elles échangent des livres et des conseils de lecture, suivis avec plus ou moins d'enthousiasme. Son compagnon ensuite, de formation scientifique, qui a des goûts très différents et qui de fait, lui fait découvrir de nouveaux types de lectures : bande dessinée, fantasy – une influence qu'elle apprécie mais dont elle exclut certains supports, comme les mangas par exemple, et dont elle souligne les différences d'appropriation (« il met deux heures à lire une BD, mais véritablement. Moi je mets une demi-heure. P. regarde énormément les images... Moi je suis pas très images. Je lis le texte et puis j'avance. »). Enfin, elle est fournie en presse magazines et journaux, outre ses abonnements, par sa mère (*Figaro Magazine* et *Figaro Madame*) et par son père (*Le Monde*), avec qui elle discute encore parfois de littérature. La lecture de littérature est toutefois concentrée, au moment où je la rencontre, pendant les vacances – elle met alors en œuvre des critères de sélection qui font appel à des dispositions

élaborées antérieurement, relevant à la fois d'un intérêt porté au style mais aussi d'une volonté de se « détendre » et de lire des choses « positives » – elle a ainsi investi intensivement les œuvres de F. Sagan, même si elle me parle, par contraste, d'une autre découverte littéraire, celle de Coetzee, qu'elle a beaucoup apprécié mais trouvé plus « dur ». Ainsi, Éléonore a continué la construction de sa carrière de lectrice après la classe préparatoire en mobilisant des ressources scolaires mais aussi amicales ou familiales. Le fait qu'elle ait intégré un monde du travail dans lequel la lecture et la culture littéraire n'occupent pas une place centrale a permis de faire de la lecture, après la CPGE, une pratique de loisir : c'est dans ce cadre qu'elle mobilise des catégories de jugements hiérarchisant les lectures qui lui servent de repères dans la production littéraire sans qu'elle s'en tienne absolument à un cadre lectoral légitime.

Troisième portrait : Lilian et la « nostalgie de l'astreinte »

Lilian se dirige en classe préparatoire littéraire sur les conseils d'une enseignante qui lui propose, après qu'il lui a dit qu'il voulait « faire comme Lévi Strauss », de « viser haut » et de s'orienter en classe préparatoire littéraire pour tenter d'obtenir le concours de l'ENS. Contrairement à Céline et à Éléonore, Lilian évoque moins ses parents lorsqu'il parle de ses choix scolaires, non pas qu'ils en aient été totalement absents mais plus parce qu'il présente l'élaboration de ses choix d'orientation comme un processus qu'il a mené de façon autonome : il *décide* de faire une filière L, il *choisit* de ne pas se diriger vers un lycée « A » et de plutôt faire ses deux années de CPGE dans un établissement « C » qu'il décrit comme « familial ». La suite de son parcours est également décrite comme une suite de décisions pesées. Tout d'abord, en prépa, il se rend compte qu'intégrer l'ENS n'est finalement pas ce qu'il *souhaite* faire – « je dirais pas que j'y ai été en touriste, mais j'étais pas impliqué comme les gens qui vivaient leur vie dans leur admission à l'ENS » : reconstruisant son parcours *a posteriori*, il souligne que pour lui, la vision de la littérature véhiculée par la CPGE, et donc potentiellement celle qu'il s'agirait d'adopter ensuite à Normale est trop restrictive. Ce qui l'intéresse – et que, donc, la CPGE ne lui propose pas, c'est la littérature comparée, dont il parle comme une ouverture par rapport à un « moule » imposé par la CPGE et l'ENS : il justifie ainsi son choix de ne pas khûber et de poursuivre ses études en Lettres Modernes (il insiste sur le « Moderne », « pas de latin ni de grec [...] j'étais pas un tueur en latin ») dans une université de la région parisienne. Là encore, il explique que son choix s'est porté sur cette université « parce que y'avait le spécialiste de Blaise Cendrars qui était un de mes... [modèles, inspirations] ». Ses pratiques de lecture changent à ce moment-là, mais encore différemment de Céline ou d'Éléonore : il continue de lire de la littérature – à la fois contraint par son cursus et pour lui, et plutôt de la littérature légitime, même s'il étend son horizon aux littératures étrangères, notamment Russes et Américaines. Se développe là un intérêt professionnel dans la continuité de sa formation en CPGE : il apprécie beaucoup ses premières recherches en Littérature comparée – un mémoire basé sur une comparaison entre Rabelais et Melville, découvert au sein de son groupe d'amis de khâgne dont il est resté proche – et projette de poursuivre en M2 (puis en thèse). Mais, travaillant à côté de ses études, elles-mêmes interrompues par des mouvements de grève, il ne va pas au bout de son Master ; un peu découragé de poursuivre dans la voie de la recherche en littérature mais désirant terminer une formation dans le domaine du livre, il s'inscrit en Master professionnel Édition dans la même université. Un

stage à la fin de sa formation dans une grande bibliothèque l'éloigne un peu de ses précédents intérêts de lecture, et même de la pratique de la lecture – il décide donc de se construire une « liste de lecture », « j'en avais marre de relire des choses que j'avais déjà lues ». Cette liste semble se construire à partir de la comparaison – qui est présente en filigrane dans tout l'entretien – avec certains de ses camarades rencontrés en prépa dont il pense qu'ils ont lu davantage que lui, notamment de la littérature classique. Il se consacre ensuite à ces lectures pendant quelques mois où il est au chômage, mois où il lit beaucoup et « accumule des milliards de livres » – c'est donc dans un temps non contraint par les études ou le travail en lien avec la littérature qu'il retrouve une pratique de la lecture intensive.

Or, cette pratique ne cesse pas lorsqu'il retrouve du travail : il est embauché dans une librairie, un travail au départ provisoire et « alimentaire », qui se transforme en un poste permanent et dans lequel il s'investit beaucoup. Il explique alors qu'à ce moment-là, s'il continue de lire beaucoup, il apprend à lire encore différemment de la façon – analytique – de lire développée en classe préparatoire et ensuite lors de ses études de Lettres Modernes : « A l'origine, avant de découvrir que j'aimais bien être libraire [...] la langue m'intéressait. [...] maintenant dès que je lis un livre c'est aussi pour voir à qui le conseiller. ». En se réorientant d'un pôle « recherche » du travail sur les livres à un pôle plus « commercial », sa pratique de la lecture se modifie donc progressivement : même s'il n'a pas abandonné l'idée de mener une recherche en Littérature (il pense un jour commencer une thèse) et qu'il reste attentif à la langue et à sa « dissection », il essaie également de considérer chaque lecture en rapport avec les personnes à qui elle pourrait être conseillée et la façon dont elle pourrait l'être dans le cadre de son travail. On n'a donc pas là une rupture dans la carrière de lecteur, mais en quelque sorte une « conversion » des façons de lire – qui se basent de toute façon sur un rapport critique au texte – qui va avec une reconversion professionnelle.

Pour lui, le début de son travail de libraire a également marqué la fin de l'existence d'une frontière entre lectures de loisirs et lectures de travail : « Ca induit vraiment une autre lecture, c'est un peu mon problème c'est que du coup en tant que libraire, c'est rare que j'arrive à lire juste pour mon plaisir, sans avoir ces questions-là qui me trottent [dans la tête] en permanence ». La porosité de cette frontière est d'autant plus grande qu'il s'occupe d'un rayon de littérature – particulièrement de littérature de l'imaginaire, un genre qu'il affectionnait par ailleurs : lorsqu'il était en charge d'un autre rayon, non-littéraire, ses intérêts personnels étaient clairement distincts des livres qu'il était chargé de vendre et la limite moins floue. Il essaie donc petit à petit de se construire (« j'essaie de travailler sur mon emploi du temps pour me dégager vraiment, m'astreindre 2h par semaine ») une pratique de lecture organisée, afin de se contraindre à continuer à lire pour son travail (notamment lors des rentrées littéraires) tout en gardant une lecture « pour lui »... qui peut être réinvestie dans le travail :

« J'essaie de m'astreindre à faire dans les littératures de l'imaginaire, au moins une lecture pour moi, et c'est souvent celle-ci qui saute, et une lecture sur les sorties en littérature classique française. »

Le métro devient ainsi le lieu par excellence de ses lectures personnelles, moment qu'il décrit comme une « bulle » : ce n'est plus chez lui qu'il lit pour lui, mais dans les longs trajets qui le mènent de chez lui à son lieu de travail. Dans son travail sur son temps pour prendre le temps de lire, c'est la prépa qui sert de modèle : la classe préparatoire, moment où il s'agit de mobiliser tout le temps disponible pour le travail de lecture : « Et justement pour le coup en ce moment j'ai

une nostalgie de la prépa. Nostalgie de l'astreinte, de la discipline un peu monastique de consacrer tout son temps à ça. ». Or, pour Lilian, c'est dans l'ascèse que peut se construire le regard adéquat sur le texte, celui qu'il cherche à acquérir :

« Il faut qu'au fur et à mesure ça devienne comme une lentille que tu peux enlever, mais comme une lentille qui donnerait une grille d'évaluation, en fait un de mes buts c'est aussi d'avoir ce regard-là, d'avoir assez de connaissance, de background et tout pour avoir un filtre. ».

Les expériences d'après la classe préparatoire ont donc pour Lilian également contribué à de nouvelles socialisations lectorales. Entre prises de recul par rapport aux prescriptions de la khâgne et attention portée aux critères de jugement qu'elle a permis d'élaborer, sa carrière de lecteur continue de se construire au fil de ses expériences étudiantes et professionnelles, qui mêlent toujours intérêt pour le texte – que ce soit pour le travail sur la langue, sur l'édition ou sur la vente – et pratique personnelle et de loisir, en des points de contact plus ou moins rapprochés.

Ces trois portraits nous permettent d'abord de revenir sur l'importance de resituer les pratiques de lecture dans les contextes dans lesquels elles s'élaborent, se perpétuent ou disparaissent. En effet, ce qu'on voit ici, c'est qu'une fois que la contrainte forte qu'exerce la classe préparatoire littéraire sur les lectures des enquêtés disparaît, les façons de lire et de voir la lecture sont de nouveau reconstruites en fonction de ce qu'ils font – notamment en termes de formation – par la suite. De par la clôture – instituée par la quantité de travail demandée qui suppose une logique ascétique de gestion du temps – qu'elles imposent, les années de classe préparatoire sont le moment d'une mise en place d'un rapport particulier à la lecture. Une fois ce moment dépassé, les contraintes pesant sur la pratique de la lecture s'amenuisent et les enquêtés sont amenés soit à renouer avec leurs pratiques antérieures soit à en construire de nouvelles en fonction de leurs sociabilités, intérêts, formations – ce qui fait qu'aucun parcours post-prépa n'est strictement similaire. Le recul pris par les enquêtés par rapport aux habitudes élaborées en classe préparatoire – lesquelles reposaient elles-mêmes sur des dispositions antérieurement constituées – dépend de la façon dont ils ont vécu cette étape autant que de ce vers quoi ils se sont orientés par la suite. Ici par exemple, si Céline rejette dans une grande mesure la lecture de littérature, c'est parce qu'elle est associée à un grand investissement – pas aussi fructueux qu'elle l'aurait souhaité – scolaire au cours duquel elle a construit une vision de la littérature classique comme seule lecture « appréciable ». En sortant de la classe préparatoire, qui a accentué cette image, Céline module ses pratiques en fonction de ses intérêts mais aussi d'un certain rejet d'une littérature scolaire, tout en reconnaissant toujours les codes de la khâgne comme valides. C'est plutôt en cherchant à contredire ces codes – surtout ceux qui délimitent la littérature à une production française – que Lilian, lui, se dirige vers des lectures du domaine étranger. Ces nouveaux intérêts lectoraux ne sont pas pour autant une rupture : la sortie de la classe préparatoire s'accompagne d'une sortie du cadre qu'elle imposait, mais les critères académiques de validité des lectures, de même que ceux, intégrés, de la CPGE, continuent d'exercer une influence. Pour Éléonore, c'est l'idée d'un « relâchement » qui prime : la fin de la contrainte scolaire – alors même qu'on pourrait penser qu'en suivant des études de Lettres elle aurait continué de s'astreindre à des lectures valorisées par l'institution scolaire – marque le recours à des lectures moins légitimes, favorisant la lecture de loisir. Une fois sortis de la classe préparatoire les enquêtés connaissent ainsi, dans des modes différents, une restructuration de leurs habitudes lectorales basée à la fois sur leur expérience de la classe préparatoire et sur

de nouvelles influences (ou d'anciennes influences qu'ils ont désormais le temps de retrouver).

Or, revenir sur l'importance de la contrainte dans l'élaboration d'un rapport spécifique à la littérature permet d'insister sur la façon dont les individus répondent à cette contrainte : dans cette enquête, quasiment tous les étudiants vont jusqu'au bout de leur khâgne, voire choisissent de faire une troisième année. Cette acceptation de la contrainte sur la pratique de la lecture – qui est aussi, on l'a vu, contrainte sur les temps de loisir et de travail, sur les façons de travailler, sur les sociabilités... – doit se penser comme le produit de dispositions élaborées en amont de la classe préparatoire. Ces trois portraits montrent ainsi comment les parents orchestrent la scolarité de leurs enfants, en exerçant une surveillance plus ou moins sensible sur le domaine scolaire : pour Céline, comme pour Éléonore dans une moindre mesure, le parcours d'excellence est façonné par les parents qui mettent en œuvre des stratégies de scolarisation diverses, quand pour Lilian, l'influence parentale s'exerce en toile de fond. On a ainsi pu voir dans cette thèse comment les parcours scolaires des enquêtés étaient le plus souvent pris en charge par les parents, tout en étant assumés par les enfants comme des choix sinon autonomes, du moins négociés. Plus insensibles que les choix scolaires, les sollicitations lectorales se font elles, en revanche, à la fois très présentes (achats de livres, discussions, mises à dispositions de textes et de supports variés) mais discrètes. Si les enquêtés sont donc fortement influencés par leur milieu familial, ils apprennent avant tout à ne pas considérer l'activité de lecture comme une activité contrainte et de ce fait, intègrent celles qui sont imposées par l'école comme des lectures personnelles. On peut donc penser que, parce qu'ils ont été amenés à considérer l'école comme un enjeu important, pour lequel ils ont été consultés et leur réussite reconnue, il leur paraît normal de « jouer le jeu » jusqu'au bout d'une scolarité qu'ils assez tôt envisagée comme longue. C'est ainsi parce que ce « jeu en vaut la chandelle » qu'ils acceptent la relégation de leurs lectures personnelles au profit de lectures contraintes qui se font là beaucoup plus massives, mais qu'ils considèrent en un sens avoir choisies, puisque s'ils passent par une CPGE, c'est que cela les « intéresse », et qu'ils l'ont « décidé ». Au final donc, tout se passe comme s'ils se soumettaient bien volontiers à la contrainte parce qu'ils se considèrent non-contraints dans leur choix de l'accepter.

Mais si l'on a dit qu'il était important de replacer les pratiques de lecture dans ce contexte contraint, la classe préparatoire ne peut être pour autant considérée uniquement comme une parenthèse dont les effets s'annulent dès qu'elle est terminée. En effet, ces trois portraits montrent la persistance de certains aspects de la pratique et de la vision de la lecture construits en classe préparatoire littéraire.

Ceux qui ont trait, tout d'abord, à la vision de la lecture comme support de travail, notamment pour ceux qui ont persisté dans des voies professionnelles dans lesquelles le recours aux textes est central. Si pour Éléonore, travailler dans l'audit financier implique moins l'usage des textes, et *a fortiori* des textes littéraires (elle précise toutefois en entretien qu'elle lit des rapports, des comptes-rendus), pour Lilian et Céline, cet usage est essentiel. Lorsqu'ils poursuivent dans une voie faisant une part importante à la culture littéraire, les enquêtés sont ainsi amenés à continuer à mobiliser des compétences acquises en classe préparatoire. Nous avons vu comme celles-ci ont trait en partie à l'association à la lecture d'une pratique d'écriture : cette façon de lire, qui se sert de l'écrit comme d'une aide non seulement à la compréhension mais également à la remémoration des lectures, est perçue comme l'une des « méthodes de travail » que les étudiants espèrent acquérir en entrant en CPGE. De fait, une telle façon de lire – dont nous avons vu qu'elle ne faisait pas l'objet d'un enseignement explicite et méthodique – peut également être mobilisée dans la suite de leurs études voire dans leur activité professionnelle. C'est ainsi que Céline, pour rédiger des comptes-rendus qui peuvent également servir pour ses cours, se sert de la méthode qu'elle avait déve-

loppé en classe préparatoire, celle d'une prise de notes – un peu trop extensive à son goût – qui permet de synthétiser ce qui est lu. D'autres enquêtés témoignent de la persistance de façons de lire pour le travail au-delà de la classe préparatoire, considérée alors comme un moment d'apprentissage important d'une efficacité de lecture : lire par fragments, surtout, en allant « droit au but », est également une façon de lire élaborée en CPGE qui est remobilisée par la suite.

Mais ce qui est appris également, avec ces techniques du travail intellectuel qu'implique un rapport au savoir basé sur l'écrit, c'est que pour être efficace – rentable, utile – une lecture de travail ne peut se faire sur le même mode qu'une lecture de loisir telle qu'elle était entendue avant la classe préparatoire, et qui apparaît dans les discours comme le mode de lecture « normal », que les exigences de la classe prépa viennent remettre en question. C'est donc toute la reconstruction des catégorisations des lectures – mais également des temps – en « travail » ou en « loisir » – qui a un effet durable dans l'élaboration des pratiques de lecture par la suite. Là encore, c'est pour les enquêtés qui poursuivent dans une voie à dominante littéraire que cela est le plus visible : parce qu'ils sont amenés à lire pour leur travail des textes qui les intéressent même en dehors de cette contrainte, le brouillage de la frontière entre les catégories persiste. Mais la problématique n'est pas tout à fait la même qu'en classe préparatoire : à ce moment-là, c'est plutôt parce que toute lecture se devait d'être rentable – par manque de temps – que loisir et travail avaient tendance à être confondus ; le loisir était donc plutôt mis au service du travail. Dans la suite des carrières de lecteurs, l'idée est un peu différente : les enquêtés, en ayant fait de leurs intérêts personnels le moteur de leur orientation professionnelle, sont amenés – comme Lilian qui lit pour lui mais aussi pour pouvoir conseiller ses clients, ou Céline qui fiche des ouvrages d'Histoire par intérêt personnel sans oublier un possible investissement professionnel – à faire fusionner lectures de travail et lecture de loisir puisque les deux sont guidés par des intérêts communs. Il s'agit là cependant d'une attitude qui se dessinait déjà en classe préparatoire comme avant, notamment dans l'idée que les lectures scolaires sont faites volontiers puisqu'elles répondent à une appétence déjà existante. On retrouve toutefois, en marge de cet effacement de la frontière, la tendance à réserver des moments particuliers – associés à la détente et au temps libre, comme les vacances – des lectures particulières qui elles vont plutôt s'inscrire dans une déconnexion des préoccupations professionnelles : Céline ne lit ainsi des romans que pendant les grandes vacances. Cette idée de temps dédiés entièrement au loisir rejoint celle de la gestion des temps en classe préparatoire, où la plupart du temps est dédié, à des degrés différents et sauf moments délimités et calculés, au travail. On a vu dans ce travail comment le temps était l'objet d'un découpage qui se faisait avant tout en fonction des objectifs scolaires et des tâches à accomplir, ce qui allait de pair avec la mise en place de lieux dédiés au travail et isolés au maximum de sollicitations qui pourraient en détourner. Cette disposition ascétique du travail sur le temps, l'auto-contrainte dans le travail qui est une organisation de son temps selon des critères qu'il revient à soi-même d'établir (puisque'il s'agit de déterminer individuellement quelles sont les priorités) se retrouve dans la suite des parcours des enquêtés, notamment lorsqu'il s'agit de préparer un concours. Disposition utile à la réussite scolaire, elle peut être mobilisée également dans le travail (pour organiser son travail comme pour organiser celui des autres) : c'est notamment ce que cherche à faire Lilian qui souhaite continuer d'élargir sa culture littéraire mais également exercer son « œil » critique sur ce qu'il lit.

Enfin, c'est ce même rapport analytique au texte qui persiste après la classe préparatoire, rapport qui induit une hiérarchisation des textes pour laquelle le passage par la prépa a fourni des justifications qui prennent la forme d'outils d'analyse et d'interprétation des textes et de leurs caractéristiques formelles. Lilian, Céline et Éléonore font ainsi tout trois état de la reconnaissance d'une inégalité de valeur dans la production

des œuvres littéraires. On a vu comment cette vision s'appuyait avant tout sur des discours scolaires qui, s'ils ne sont pas le seul fait de la classe préparatoire puisqu'ils ont cours à d'autres moments de la formation scolaire comme dans d'autres instances de classements littéraires, y prennent une dimension particulière puisqu'il ne s'agit pas seulement de savoir situer les textes sur une échelle de valeur mais d'en justifier ce qui fait qu'ils méritent ou non leur littérarité. Même s'ils peuvent manifester un certain recul par rapport à ces jugements, ce qui s'exprime ici c'est surtout l'intégration de catégories d'entendement lectoral qui considèrent le style comme primordial dans l'évaluation d'une œuvre, montrant par-là comment la classe préparatoire, même si elle n'a pas totalement effacé les façons de lire pragmatiques, a inscrit durablement la lecture analytique comme la façon de lire.

Ainsi, ce travail s'est proposé de comprendre comment et pourquoi le passage par une classe préparatoire amenait la renégociation des pratiques de lecture mais également de la définition qui est donnée de l'acte de lire. On a vu ainsi que l'entrée dans une filière littéraire qui impose d'avoir recours à la lecture – de textes variés, sur des supports variés – pour mener à bien les tâches scolaires demandées amenait les individus à ne plus considérer la lecture comme seule pratique de loisir mais avant tout comme une pratique de travail, avec ses méthodes et ses exigences propres. Or, les pratiques concrètes de travail sur les lectures comme l'organisation et à la planification de leur effectuation sont peu soumises à un enseignement explicite. La conformité des pratiques de lecture, ou plutôt le processus de mise en conformité de ces pratiques, se base donc sur les dispositions antérieurement acquises des étudiants mais aussi sur la croyance au caractère profondément individuel – et en cela non dicible – du travail intellectuel, qui rejoint celle d'une construction autonome et inexplicable d'un « amour » pour la lecture dès le plus jeune âge. On a montré comment se construisent, bien en amont, les conditions d'adhésion à cette représentation de la lecture, de la culture et du travail intellectuel qui sont autant de conditions de réussite dans ces filières sélectives.

Mais la pédagogie de l'implicite n'est pas le seul fait des classes préparatoires, qui accueillent des étudiants plus prêts que d'autres à décoder les attentes et à construire leurs propres outils. Comprendre ce qui permet aux étudiants, dans des filières où la lecture constitue une part importante du travail, d'acquérir plus rapidement des méthodes de travail efficaces peut permettre de penser comment ces méthodes peuvent être enseignées en réfléchissant à ce que chaque discipline, des Lettres à la Sociologie, a de commun comme de spécifique. L'étude de l'usage d'un outil comme la bibliographie par exemple – et peut-être davantage celui qui en est fait par les enseignants que par les étudiants – pourrait permettre de voir quelles représentations du travail intellectuel circulent et comment celles-ci sont appréhendées par les étudiants. En effet, si l'on déjà vu comment la bibliographie était vue et utilisée par les étudiants de CPGE – un usage qui ne saurait être tout à fait le même que celui des filières de Lettres et Sciences Humaines – et sur la façon dont elles participent à véhiculer un certain nombre de références, on pourrait également chercher à comprendre comment les enseignants plus ou moins débutants, s'en étant fait un outil de travail, y investissent également une fonction pédagogique et l'adaptent, la composent, la commentent en conséquence.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES

- ALBER, Alex, "Voir le son : réflexions sur le traitement des entretiens enregistrés dans le logiciel Sonal" in *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 2010
- ALBERTINI, Pierre, "Histoire de l'éducation" in *Histoire de l'éducation*, 1987, p. 35-45
- ALBOUY, Valérie et WANECQ, Thomas, "Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles suivi d'un commentaire de Louis-André Vallet" in *Économie et statistique*, 2003, 361, p. 27-52
- ALI, Nawel Aït et ROUCH, Jean-Pierre, "Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. Petite mécanique des pressions et ajustements temporels" in *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2013
- ALLOUCH, Annabelle et VAN ZANTEN, Agnès, "Formateurs ou « grands frères »?", 2008
- ANDRÉ, Marie-Odile, BARRABAND, Mathilde, BÉDRANE, Sabrinelle et ALII, "La littérature française contemporaine à l'épreuve du fichier central des thèses" in *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2011, 111, p. 695-716
- ANNOOT, Emmanuelle, FAVE-BONNET, Marie-Françoise et ALII, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, L'Harmattan, Paris, 2004.
- BAHLOUL, Joëlle, *Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1990.
- BAJARD, Flora, "Enquêter en milieu familial" in *Genèses*, 2013, 90, p. 7-24
- BALL, Stephen J, DAVIES, Jackie, DAVID, Miriam et REAY, Diane, "Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures" in *Revue française de pédagogie*, 2001, p. 65-75
- BALLATORE, Magali, del RIO CARRAL, Maria et MURGIA, Annalisa, "Présentation. Quand passion et précarité se rencontrent dans les métiers du savoir" in *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2014, p. 1-13
- BARBIER-BOUVET, Jean-François, "La fin et les moyens : méthodologies des enquêtes sur la lecture", in *Pour une Sociologie de la lecture – lectures et lecteurs dans la France contemporaine* (Poulain, Martine and Bahloul, Joëlle dir.) Cercle de la librairie, 1988, p. 222.
- BARBIER-BOUVET, Jean-François, "La presse magazine : manières d'écrire, manières de lire" in *Le Débat*, 2012, p. 52-62
- BARRÉ-DE MINIAC, Christine, "Savoir lire et écrire dans une société donnée" in *Revue française de linguistique appliquée*, 2003, 8, p. 107-120
- BARRÉ-DE MINIAC, Christine et BRISAUD, Catherine, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, 2004.
- BARRÈRE, Anne, *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997.
- BARRÈRE, Anne, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2003.
- BARRÈRE, Anne et JACQUET-FRANCILLON, François, "La culture des élèves : Enjeux et questions" in *Revue française de pédagogie*, 2008, p. 5-13

- BAUDELLOT, C., "Une institution totale?", in *Classes préparatoires, des étudiants pas comme les autres* (François-Poncet Claire-Marine, Alain. Braconier dir.) 1998.
- BAUDELLOT, Christian et CARTIER, Marie, "Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 25-44
- BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie et DETREZ, Christine, *Et pourtant, ils lisent...* Seuil, Paris, 1999.
- BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger, *Allez les filles !*, Seuil, Paris, 1992.
- BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves, *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens" : démocratisation ou massification ?*, Armand Colin, Paris, 1998.
- BEATY, Elizabeth, DALL'ALBA, Gloria et MARTON, Ference, "The personal experience of learning in higher education : Changing views and enduring perspectives" in *Adult learning : A reader*, 1997, p. 150-165
- BEAUD, Stéphane, « 80% au bac »,... et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*, 6, La Découverte, Paris, 2002, t. 57.
- BEAUD, Stéphane et CONVERT, Bernard, "« 30% de boursiers » en Grande École... et après?" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, p. 4-13
- BEAUD, Stéphane et PIALOUX, Michel, *Retour sur la condition ouvrière*, 10-18, Paris, 2005.
- BEAUD, Stéphane et WEBER, Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris, 2003.
- BECKER, Howard S, *Les mondes de l'art*, Flammarion, Paris, 1988 [2010].
- BECKER, Howard S, *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Editions Métailié, 1985.
- BELLAVANCE, Guy, VALEX, Myrtille et VERDALLE, Laure de, "Distinction, omnivorisme et dissonance : la sociologie du goût entre démarches quantitative et qualitative" in *Sociologie de l'Art*, 2006, p. 125-143
- BELTON, Leslie, "De la permanence du concept de frontière. Les liens entre travail et vie privée à La Défense" in *Espaces et sociétés*, 2009, p. 99-113
- BERTHOMIER, Nathalie et OCTOBRE, Sylvie, "L'enfance des loisirs Éléments de synthèse" in *Culture études*, 2011
- BIÉMAR, Sandrine, PHILIPPE, Marie-Christelle et ROMAINVILLE, Marc, "L'injonction au projet : paradoxale et infondée?. Approche longitudinale du choix d'études supérieures" in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2003, p. 31-51
- Bilan de l'enquête SCP Communication, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture : Les étudiants et la lecture, signalétique, filières, comportements*, Le Monde, jan. 1993.
- BISHOP, Marie-France, "Éclairage historique sur une discipline plurielle" in *Le Français aujourd'hui*, 2010, p. 11-22
- BONNÉRY, Stéphane, "Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles" in *Le français aujourd'hui*, 2014, p. 47-57
- BOUILLOUD, Jean-Philippe, *Devenir sociologue*, Erès, Toulouse, 2009.
- BOURDIEU, Pierre, "Comprendre", in *La misère du monde*, Cercle de la librairie, Paris, 1993, p. 903-939.
- BOURDIEU, Pierre, "Épreuve scolaire et consécration sociale" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, 39, p. 3-70
- BOURDIEU, Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, Pierre, "Le champ littéraire" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1991, 89, p. 3-46
- BOURDIEU, Pierre, *Les règles de l'art*, Seuil, Paris, 1998 [1992].
- BOURDIEU, Pierre, "L'illusion biographique" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, 62, p. 69-72

- BOURDIEU, Pierre, "L'objectivation participante" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, p. 43-58
- BOURDIEU, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, Raisons d'agir, Paris, 2001.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude et PASSERON, Jean-Claude, *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*. Mouton de Gruyter, 2005.
- BOURDIEU, Pierre et CHARTIER, Roger, "La lecture : une pratique culturelle", in *Pratiques de la lecture (Chartier, Roger dir.)* Petite bibliothèque Payot, Paris, 1985, p. 267-294.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984.
- BOURDIEU, Pierre et SAINT MARTIN, Monique de, "Les catégories de l'entendement professoral" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, 1, p. 68-93
- BOYER, Régine et CORIDIAN, Charles, "Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 41-61
- BOYER, Régine, CORIDIAN, Charles et ERLICH, Valérie, "L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages" in *Revue française de pédagogie*, 2001, p. 97-105
- BUCHETON, Dominique, "Les postures de lecture des élèves au collège" in *Enseigner la littérature*, 2000, p. 201-214
- BUISSON-FENET, Hélène et LANDRIER, Séverine, "Être ou pas? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir" in *Éducation et sociétés*, 2008, 21, p. 67-80
- BURGOS, Martine, EVANS, Christophe et BUCH, Esteban, *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs : trois études sur la sociabilité du livre*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1996.
- BUSO, Sandro et RIVETTI, Paola, "What's Love Got to Do with it? Precarious Academic Labour Forces and the Role of Passion in Italian Universities" in *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2014, p. 15-37
- CANVAT, Karl, "Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature Enjeux, finalités, articulations", in *Lecture privée, lecture scolaire (Demougin Patrick, Massol Jean-François dir.)* CRDP, Grenoble, 1999.
- CARVAJAL, Christine, "La pratique de la lecture chez les étudiants" in *Cahiers de l'Urmis*, 1997
- CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger et BONFIL, Robert, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Seuil, 1997.
- CERTEAU, Michel de, "L'invention du quotidien", in *Arts de faire*, Gallimard, Paris, 1990, t. 1, p. 57-63.
- CHAMBOREDON, Hélène, PAVIS, Fabienne, SURDEZ, Muriel et WILLEMEZ, Laurent, "S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien" in *Genèses*, 1994, 16, p. 114-132
- CHAMBOREDON, Jean-Claude et PRÉVOT, Jean, "Le guillemotleft métier d'enfant guillemotright : Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle" in *Revue française de sociologie*, 1973, p. 295-335
- CHAPRON, Françoise, *Les CDI des lycées et collèges*, Presses universitaires de France, Paris, 1999.
- CHARLOT, Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire – Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos, Paris, 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie, "La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie", in *Lire en France aujourd'hui (Poulain Martine, Albert Jean-Pierre dir.)* Cercle de la librairie, Paris, 1993, p. 89-135.
- CHARTIER, Anne-Marie, DEBAYLE, Jocelyne et JACHIMOWICZ, Marie-Paule, "Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants

- en IUFM", in *Les étudiants et la lecture* (Fraisie Emmanuel dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- CHARTIER, Anne-Marie et HÉBRARD, Jean, *Discours sur la lecture : 1880-2000*, Fayard/BPI, Paris, 2000.
- CHARTIER, Roger, *Pratiques de la lecture*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1985.
- CINGOLANI, Patrick, "Les travailleurs des industries culturelles, entre passion et précarisation ? Essai de comparaison sur deux expériences socioprofessionnelles : pigistes à Paris, monteurs à Lima" in *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2014, p. 39-59
- CONVERT, Bernard, "Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, p. 14-31
- CONVERT, Bernard et PINET, Michel, "Les classes terminales et leur public" in *Revue française de sociologie*, 1989, p. 211-234
- COSNEFROY, Laurent, "Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation" in *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2010, p. 5-15
- COULANGEON, Philippe, "La stratification sociale des goûts musicaux" in *Revue française de sociologie*, 2003, 44, p. 3-33
- COULANGEON, Philippe, "Lecture et télévision" in *Revue française de sociologie*, 2007, 48, p. 657-691
- COULANGEON, Philippe, "Que sont les Héritiers devenus ? Les loisirs et les pratiques culturelles des étudiants en France", in *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (Gruel, Louis and Galland, Olivier and Houzel, Guillaume dir.) Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009, p. 291-306.
- COULANGEON, Philippe, MENDER, Pierre-Michel et ROHARIK, Ionela, "Les loisirs des actifs : un reflet de la stratification sociale" in *Économie et statistique*, 2002, 352, p. 39-55
- COULON, Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Anthropos, Paris, 1997.
- DARMON, Muriel, *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, Paris, 2013.
- DARMON, Muriel, "Des jeunesses singulières" in *Agora débats/jeunesses*, 2010, 56, p. 49-62
- DARMON, Muriel, *Devenir anorexique : une approche sociologique*, La Découverte, Paris, 2003.
- DARMON, Muriel, *La socialisation : Domaines et approches*, Armand Colin, Paris, 2010.
- DARMON, Muriel, "Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain" in *Genèses*, 2005, 58, p. 98-112
- DARMON, Muriel, "Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires" in *Sociétés contemporaines*, 2012, p. 5-29
- DAVERNE, Carole et MASY, James, "Les classes préparatoires aux grandes écoles : entre proximité et prestige" in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2012
- DAVID, Jacques, "Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept" in *Le français aujourd'hui*, 2015, p. 9-22
- DEJOURS, Roxane, "Travail, corps et défenses dans les classes préparatoires des grandes écoles" in *Champ psy*, 2014, 65, p. 85-107
- DEMAZIÈRE, Didier, "L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens" in *Langage et société*, 2008, p. 15-35
- DENDANI, Mohamed, *Les pratiques de lecture du collège à la fac : enquête dans le département des Bouches-du-Rhône*, L'Harmattan, Paris, 1998.
- DÉTREZ, Christine, "Bien lire : Lectures utiles, lectures futiles" in *Bulletin des bibliothèques de France*, 2001, 46, p. 14-23
- DÉTREZ, Christine, "Des shonens pour les garçons, des shojos pour les filles ?" in *Réseaux*, 2011, 168, p. 165-186

- DÉTREZ, Christine, *Sociologie de la culture*, Armand Colin, Paris, 2014.
- DÉTREZ, Christine et RENARD, Fanny, “« Avoir bon genre ? » : les lectures à l’adolescence” in *Le Français aujourd’hui*, 2008, 163, p. 17
- DJAKOUANE, Aurélien, “La carrière du spectateur. Une approche relationnelle des temps de la réception” in *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2011
- DONNAT, Olivier, *Les Français face à la culture : de l’exclusion à l’éclectisme*, La Découverte, Paris, 1994.
- DONNAT, Olivier, *Les pratiques culturelles des Français à l’ère numérique*, Ministère de la Culture-DEPS, Paris, 2009.
- DONNAT, Olivier et COGNEAU, Denis, *Les pratiques culturelles des Français : 1973-1989*, La Découverte, Paris, Paris, 1990.
- DONNAT, Olivier et LÉVY, Florence, “Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques” in *Culture prospective*, 2007, 3, p. 1-31
- DUBAR, Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2010.
- DUBAR, Claude, “Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques” in *Sociétés contemporaines*, 1998, 29, p. 73-85
- DUBET, François, “Dimensions et figures de l’expérience étudiante dans l’université de masse” in *Revue française de sociologie*, 1994, p. 511-532
- DUBET, François, *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991.
- DUBET, François et MARTUCCELLI, Danilo, *A l’école. Sociologie de l’expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.
- DUBOIS, Jacques, “L’institution du texte”, in *La politique du texte : enjeux sociocritiques (Neefs Jacques, Ropars Marie-Claire dir.)* Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 1992, p. 125-144.
- DUBOIS, Jacques, *L’Institution littéraire*, Labore, Bruxelles, 2005 [1978].
- DUCOURNAU, Claire, “Qu’est-ce qu’un classique « africain » ?” in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2015, p. 34-49
- DUFAYS, Jean-Louis, “Les lectures littéraires : évolution et enjeux d’un concept” in *Tréma*, 2002, p. 5-16
- DUMAZEDIER, Joffre, *Sociologie empirique du loisir*, Seuil, Paris, 1974.
- DUMONTIER, Françoise, SINGLY, François de et THÉLOT, Claude, “La lecture moins attractive qu’il y a vingt ans” in *Économie et statistique*, 1990, 233, p. 63-80
- DURKHEIM, Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Flammarion, Paris, 2010 [1895].
- DURU-BELLAT, Marie, *Les inégalités sociales à l’école. Genèse et mythes*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002.
- DURU-BELLAT, Marie et KIEFFER, Annick, “Du baccalauréat à l’enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités” in *Population*, 2008, 63, p. 123-157
- DUTERCQ, Yves et DAVERNE, Carole, *Les bons élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013.
- ELIAS, Norbert, *La dynamique de l’Occident*, sous la dir. de Paris CALMANN-LÉVY, 1991, [1975].
- ERLICH, Valérie, FRICKEY, Alain, HERAUX, Pierre, PRIMON, Jean-Luc, BOYER, Régine et CORIDIAN, Charles, “La socialisation des étudiants débutants” in *Les Dossiers éducation et formations (Vanves)*, 2000
- ESCARPIT, Robert, *Sociologie de la littérature*, Presses universitaires de France, Paris, 1973.
- ESTABLET, Roger et FELOUZIS, Georges, *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992.
- EURIAT, Michel et THELOT, Claude, “L’inégalité d’accès à l’université et aux grandes écoles s’est-elle accrue ?” in *Problèmes politiques et sociaux*, 2007, 936, p. 39

- EVANS, Christophe, *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques*, Éd. du Cercle de la Librairie, Paris, 2011.
- FABIANI, Jean-Louis, *Après la culture légitime : objets, publics, autorités*, L'Harmattan, 2007.
- FABIANI, Jean-Louis et SOLDINI, Fabienne, *Lire en prison : Une étude sociologique*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1995.
- FAGUER, Jean-Pierre, *Khâgneux pour la vie : une histoire des années soixante*, La Documentation Française, 1995.
- FAURE-ROUESNEL, Laurence, "La feuille et le stylo" in *Ethnologie française*, 2001, 31, p. 503-510
- FÉLOUZIS, Georges, *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*, Presses universitaires de France, Paris, 2001.
- FÉLOUZIS, Georges et PERROTON, Joëlle, "Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité" in *Revue française de sociologie*, 2007, 48, p. 693-722
- FISH, Stanley Eugene et DOBENESQUE, Étienne, *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*, les Prairies ordinaires, Paris, 2007.
- FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1993 [1975].
- FOURNIER, Pierre, "Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquête, contraignants pour l'enquêteur" in *Ethnographiques.org*, 2006
- FRAISSE, Emmanuel, "Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau" in *Le français aujourd'hui*, 2011, 172, p. 11-24
- FRAISSE, Emmanuel, *Les anthologies en France*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997.
- FRAISSE, Emmanuel, *Les étudiants et la lecture*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- FUGIER, Pascal, "Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques" in *Revue ; Interrogations ?*, 2012
- GALLAND, Olivier, *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995.
- GLEVAREC, Hervé, *La Culture de la chambre : Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, la Documentation française, Paris, 2009.
- GOFFMAN, Erving, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, 1968.
- GOFFMAN, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : la présentation de soi*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1973.
- GOMBERT, Philippe et van ZANTEN, Agnès, "Le modèle éducatif du pôle « privé » des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne" in *Éducation et sociétés*, 2004, 14, p. 67-83
- GOODY, Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994.
- GOODY, Jack, "La littératie, un chantier toujours ouvert" in *Pratiques*, 2006, p. 69-75
- GOODY, Jack, *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979.
- GOODY, Jack, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La dispute, Paris, 2007.
- GRIGNON, Claude et PASSERON, Jean-Claude, *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Seuil, Paris, 1989.
- GROSSIN, William, *Des résignés aux gagnants : 40 cahiers de doléances sur le temps*, Publications Université Seuil, Paris, Nancy, 1981.
- GRUEL, Louis, GALLAND, Olivier et HOUZEL, Guillaume, *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2009.
- HALBWACHS, Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, Paris, 1994.
- HAMESSE, Jacqueline, "Le modèle scolaire de la lecture", in *Histoire de la lecture dans le monde occidental (Cavallo, Guglielmo, Roger Chartier, et Robert Bonfil dir.)* Seuil, Paris, 1997, p. 125-145.
- HARDY, Marcelle, "Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission/résistance à la forme scolaire" in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, 1994, p. 16-124

- HÉRAN, François, "L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent" in *INSEE Première*, 1994
- HOGGART, Richard, *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970.
- HORELLOU-LAFARGE, Claude, *Regard sur la lecture en France : Bilan des recherches sociologiques*, L'Harmattan, Paris, 1996.
- HUGHES, Everett, "The making of a physician — General statement of ideas and problems" in *Human organization*, 1955, 14, p. 21–25
- JELLAB, Aziz, "Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative" in *L'Homme et la société*, 2013, 187, p. 227–250
- JEY, Martine, "Le canon aux agrégations du XIX^e siècle" in *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2014, 114, p. 143–156
- KAUFMANN, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris, 2011.
- KELLERHALS, Jean et MONTANDON, Cléopâtre, *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1991.
- KLETZ, François, "Les étudiants, le livre et la lecture" in *Cahiers de l'économie du livre*, 1992, p. 5–57
- LACÔTE-GABRYSIK, Lylette, "La lecture des étudiants entre plaisir et contraintes" in *Communication. Information médias théories pratiques*, 2015, 33
- LAFARGE, Claude, *La Valeur littéraire*, Fayard, Paris, 1983.
- LAHIRE, Bernard, "Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles", in *Les conditions de vie des étudiants, Enquête OVE (Grignon Claude dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 2000, p. 241–381.
- LAHIRE, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1993.
- LAHIRE, Bernard, "De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi" in *Sociologie et sociétés*, 2008, 40, p. 165–179
- LAHIRE, Bernard, "Distinctions culturelles et lutte de soi contre soi : « détester la part populaire de soi »" in *Hermès, La Revue*, 2005, 42, p. 137–143
- LAHIRE, Bernard, "Écrits hors école : la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture", in *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture (Seibel Bernadette dir.)* Le Monde Editions, 1995, p. 137–155.
- LAHIRE, Bernard, "Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral" in *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87–107
- LAHIRE, Bernard, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004.
- LAHIRE, Bernard, "La lente dévaluation des formes culturelles littéraires et artistiques", in *Lecteurs et lecteurs à l'heure d'Internet (Evans Christophe dir.)* Editions du Cercle de la Librairie, Paris, 2011, p. 15–26.
- LAHIRE, Bernard, *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008.
- LAHIRE, Bernard, "Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes" in *Revue française de pédagogie*, 1993, p. 17–26
- LAHIRE, Bernard, *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997.
- LAHIRE, Bernard, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Hachette, Paris, 2001.
- LAHIRE, Bernard, "Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes" in *Bulletin des bibliothèques de France*, 5, 1998
- LAHIRE, Bernard, *Portraits sociologiques*, Nathan, Paris, 2002.
- LAHIRE, Bernard, *Tableaux de famille. Échecs et réussites scolaires en milieu populaire*, Seuil, Paris, 1995.

- LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel et VINCENT, Guy, "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (Lahire Bernard, Thin Daniel et Vincent Guy dir.) Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1994, p. 11-48.
- LAREAU, Annette, "Home advantage : Social class and parental involvement in elementary education" in *Falmer, London*, 1989
- LAVIGNE, Chantal, "À qui appartient l'objet de recherche ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap (surdité)" in *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2007, p. 23-39
- LE GALLO, Alain, "Khâgne 1990 : comment lisent les khâgneux" in *Le Débat*, 1995, p. 86-93
- LE PAPE, Marie-Clémence et VAN ZANTEN, Agnès, "Les pratiques éducatives des familles", in *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 2009, pages.
- LEENHARDT, Jacques, J ZSA, Pierre et BURGOS, Martine, *Lire la lecture : essai de sociologie de la lecture*, L'Harmattan, Paris, 1999.
- LEFEBVRE, Olivier, "Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, Rentrée 2011" in *Note d'information - Direction de la programmation et du développement*, 2012, p. 1-7
- LEMAIRE, Sylvie, "Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires" in *Note d'information - Direction de la programmation et du développement*, 2008, p. 1-6
- MARCOIN, François, "Qualités de lecteurs, lecteurs de qualité", in *Lire en France aujourd'hui* (Poulain Martine dir.) Le Cercle de la librairie, Paris, 1993.
- MARCOIN, François, "Quelques paradoxes sur la lecture  udiante", in *Les étudiants et la lecture* (Fraisse Emmanuel, dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- MARESCA, Bruno, EVANS, Christophe et GAUDET, Françoise, *Les bibliothèques municipales en France après le tournant Internet : attractivité, fréquentation et devenir*, Bibliothèque publique d'information / Centre Pompidou, Paris, 2007.
- MAREUIL, André, "Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967)" in *Revue française de pédagogique*, 1969, p. 31-45
- MARTIN, Olivier, "Le livre, les livres dans la maison, pour une sociologie de l'objet livre", in *Objet banal, objet social, les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales* (Garabuau-Moussaoui Isabelle, Dominique Desjeux dir.) L'Harmattan, Paris, 2000, p. 57-82.
- MARTINE, Jey, "La Littérature au lycée. Invention d'une discipline (1880-1925)" in *Recherches textuelles*, 1998
- MARTUCCELLI, Danilo, *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Armand Colin, Paris, 2006.
- MASSON, Philippe, "Elèves, parents d'el ves et agents scolaires dans le processus d'orientation" in *Revue française de sociologie*, 1997, p. 119-142
- MASY, James, "La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir. Le cas des « aspirants » aux classes préparatoires aux grandes écoles" in *SociologieS*, 2013
- MAUGER, Gérard et POLIAK, Claude, "Les usages sociaux de la lecture" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 3-24
- MAUGER, Gérard, POLIAK, Claude et PUDAL, Bernard, *Histoires de lecteurs*, Nathan, Paris, 1999.
- MAUGER, Gérard, POLIAK, Claude et PUDAL, Bernard, "Lectures ordinaires" in *Lire, faire lire : des usages de l'ecrit aux politiques de lecture. Paris, Le monde*, 1995, p. 31-63
- MERLE, Pierre, "Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ?" in *Population*, 2002, 57, p. 633-659
- MERLE, Pierre, *La ségrégation scolaire*, La Découverte, Paris, 2012.

- MERLE, Pierre, "Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation" in *Population*, 1996, 51, p. 1181-1209
- MICHAUDON, Hélène, "La lecture, une affaire de famille" in *Insee Premières*, 2011
- MICHAUT, Christophe, "La dimension territoriale dans le recrutement social des élites scolaires", in *Congrès international de l'AREF*, 2010.
- MILLET, Mathias, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2003.
- MILO, Daniel, "Les classiques scolaires", in *Les lieux de mémoire. II. La Nation**** (Nora Pierre dir.) Gallimard, Paris, 1986, p. 517-562.
- MONJARET, Anne, "« Être bien dans son bureau » : Jalons pour une réflexion sur les différentes formes d'appropriation de l'espace de travail" in *Ethnologie française*, 1996, p. 129-139
- MONTFORT, Valérie, "Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences" in *Sociétés contemporaines*, 2000, 40, p. 57-76
- NAKHILI, Nadia, "Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale" in *Éducation et formations*, 2004, 72, p. 155
- NOIRIEL, Gérard, "Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber" in *Genèses*, 1990, 2, p. 138-147
- NORA, Pierre, "Khâgne 1950" in *le Débat*, 1980, p. 88-101
- OCTOBRE, Sylvie, "Les horizons culturels des jeunes" in *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2008, p. 27-38
- OCTOBRE, Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La documentation française, Paris, 2004.
- OCTOBRE, Sylvie, "Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures?" in *Culture prospective*, 2009, 1, p. 1-8
- OCTOBRE, Sylvie et BERTHOMIER, Nathalie, "Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs" in *Informations sociales*, 2012, 173, p. 49-58
- OGER, Claire, "Les épreuves de culture générale du concours de l'ENA, entre discours légitime et mémoire institutionnelle" in *Revue française d'administration publique*, 2012, p. 383-397
- OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre, "La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie" in *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1995, p. 71-109
- OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre, "Le « je » méthodologique : Implication et explicitation dans l'enquête de terrain" in *Revue française de sociologie*, 2000, p. 417-445
- OLSON, David, *L'univers de l'écrit*, Retz, Paris, 1998.
- PARMENTIER, Patrick, "Bon ou mauvais genre. La classification des lectures et le classement des lecteurs" in *Bulletin des bibliothèques de France*, 1986, 31, p. 202-223
- PASQUALI, Paul, "Les déplacés de l'« ouverture sociale »" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, p. 86-105
- PASQUALI, Paul, *Passer les frontières sociales : Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Fayard, Paris, 2014.
- PASQUIER, Dominique, *La culture des lycéens*, Autrement, Paris, 2005.
- PASSERON, Jean-Claude, "Biographies, flux, itinéraires, trajectoires" in *Revue française de sociologie*, 1990, p. 3-22
- PASSERON, Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, Paris, 1991.
- PÉQUIGNOT, Bruno, *La relation amoureuse : analyse sociologique du roman sentimental moderne*, L'Harmattan, Paris, 1991.
- PERNOO, Marianne, "Quelles classifications et quels classements pour les oeuvres de fiction dans les bibliothèques?", 2001

- PERONI, Michel, *Histoires de lire. Lecture et parcours biographique*, Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1989.
- PERRENOUD, Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Librairie Droz, Genève, 1995.
- PERRET, Cathy, "Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année" in *Carrefours de l'éducation*, 2013, 35, p. 197-215
- PETERSON, Richard A, "Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives" in *Sociologie et sociétés*, 2004, 36, p. 145-164
- PETITE, Ségolène et LE DOUARIN, Laurence, "La diversité des usages et des étudiants au sein de la Médiathèque Jean Lévy à Lille" in *Bibliothèque (s)*, 2008, p. 66-68
- PEYRON, David, "Science-fiction et « sciences dures ». Comment les étudiants justifient-ils les liens entre pratiques culturelles et cursus?", in *Les cultures étudiantes : Socio-anthropologie de l'univers étudiant (Neyrat Yvonne dir.)* L'Harmattan, Paris, 2010.
- PINTO, Louis, "Épreuves et prouesses de l'esprit littéraire" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, 123, p. 45-64
- POLIAK, Claude, "Manières profanes de « parler de soi »", 2002
- POLLET, Marie-Christine et PIETTE, Valérie, "Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche?" in *Spirales, revue de recherches en éducation*, 2002, num. 29
- POULAIN, Martine, "Lecteurs et lectures : le paysage général", in *Pour une Sociologie de la lecture – lectures et lecteurs dans la France contemporaine (Poulain Martine dir.)* Editions du Cercle de la Librairie, Paris, 1988, p. 29-58.
- POULAIN, Martine et BAHLOUL, Joëlle, *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Editions du Cercle de la librairie, Paris, 1988.
- PRONOVOST, Gilles, "Sociologie du loisir, sociologie du temps" in *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2014
- PROST, Antoine, *Douze leçons pour l'histoire*, Seuil, Paris, 1996.
- PROST, Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, Perrin, Paris, 1981.
- RABOT, Cécile, "Le rapport des bibliothécaires de lecture publique aux auteurs" in *Sociologie*, 2013, 3, p. 359-376
- RENARD, Fanny, *Les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011.
- RENARD, Fanny, "« Reproduction des habitudes » et déclinaisons de l'héritage. Les loisirs culturels d'élèves de troisième" in *Sociologie*, 2014, 4, p. 413-430
- RERS, "Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche" in *Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche*, 2011
- ROBINE, Nicole, CADILLON, Marie-Claude, DUCASSE, Roland et VAGNÉ-LEBAS, Mireille, *Les jeunes travailleurs et la lecture*, La documentation française, 1984.
- ROCHE, Daniel, "L'intellectuel au travail" in *Annales*, 1982, p. 465-480
- ROCHEX, Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995.
- ROMAINVILLE, Marc, *L'échec dans l'université de masse*, L'Harmattan, Paris, 2000.
- ROSELLI, Mariangela, "La bibliothèque, un monde de femmes" in *Réseaux*, 2011, 168, p. 133-164
- ROSELLI, Mariangela et PERRENOUD, Marc, *Du lecteur à l'usager : ethnographie d'une bibliothèque universitaire*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 2010.
- ROSSIGNOL, Marie-France, "Accompagner l'entrée en « litéracie humaniste » du collègue au lycée" in *Le français aujourd'hui*, 2015, p. 73-84
- ROUSSIN, Philippe et GLEIZE, Joëlle, *La Bibliothèque de la Pléiade : travail éditorial et valeur littéraire*, Archives contemporaines, Paris, 2009.
- ROUXEL, Annie, "La littérature, du lycée à l'université : du voyage en train, avec quelques haltes, à l'exploration spéléologique" in *Le français aujourd'hui*, 2010, 168, p. 57-66

- SAINT MARTIN, Monique de, "Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice" in *Éducation et sociétés*, 2008, p. 95–103
- SCHÖN, Eric, "La « fabrication du lecteur »", in *Identité, lecture et écriture* (Singly François de, Chaudron Martine dir.) Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1993.
- SEIBEL, Bernadette, *Lire, faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Le Monde, Paris, 1995.
- SIMMEL, Georg, DEROCHE-GURCEL, Lilyane et MULLER, Sibylle, *Sociologie : études sur les formes de la socialisation*, Presses universitaires de France, Paris, 1999.
- SINGLY, François de, "La mobilisation familiale pour le capital scolaire", in *École, familles, le malentendu* (Dubet François dir.) Textuel, Paris, 1997, p. 43–58.
- SINGLY, François de, "L'appropriation de l'héritage culturel" in *Lien social et politiques*, 1996, p. 153–165
- SINGLY, François de, "Le livre et la construction de l'identité", in *Identité, lecture, écriture* (Singly François de, Chaudron Martine dir.) Bibliothèque publique d'information / Centre Georges Pompidou, Paris, 1993, p. 131–152.
- SINGLY, François de, *Les adonaissants*, Armand Colin, Paris, 2006.
- SINGLY, François de, *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993.
- SINGLY, François de, *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, Paris, 2003.
- SINGLY, François de, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Nathan, Paris, 1989.
- SINGLY, François de, "Savoir hériter : la transmission du goût de lecture chez les étudiants", in *Les étudiants et la lecture* (Fraisie Emmanuel dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 49–72.
- SINGLY, François de, GIRAUD, Christophe et MARTIN, Olivier, *Nouveau manuel de sociologie*, Armand Colin, Paris, 2013.
- SIRINELLI, Jean-François, "La khagne", in *Les lieux de mémoire. II. La Nation**** (Nora Pierre dir.) Gallimard, Paris, 1997, t. 2, p. 589–624.
- SIRINELLI, Jean-François, "La khagne et la discipline historique : un conservatoire", in *Printemps d'Histoire. La khagne et le métier d'historien. Pour Hélène Rioux*, Perrin, Paris, 2004, p. 59–67.
- SUBLET, François, "Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherche et proposition pour la formation", in *Les étudiants et la lecture* (Fraisie Emmanuel dir.) Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p. 131–152.
- TASSIN, Damien, "À la fois sociologue et musicien : retour sur une enquête de terrain" in *Volume !. La revue des musiques populaires*, 2005, p. 11–24
- TERRAIL, Jean-Pierre, "La socialisation, une éducation des jeunes générations?", in *La dynamique des générations*, L'Harmattan, Paris, 1995.
- THIESSE, Anne-Marie, *Le Roman du quotidien*, Chemin vert, Paris, 1984.
- TRALONGO, Stéphanie, "Christian Bobin et les infortunes de la critique littéraire" in *Sociologie de l'Art*, 2004, 4, p. 89–122
- VAN ZANTEN, Agnes, "Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants" in *Informations sociales*, 2009, p. 80–87
- VAN ZANTEN, Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Presses Universitaires de France, Paris, 2009.

- VENTURINI, Patrice et CAPPIELLO, Pascale, "Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT" in *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2009, p. 45-58
- VIALA, Alain, "Le grand implicite" in *Le français aujourd'hui*, 2011, 172, p. 113-120
- VIALA, Alain, "Qu'est-ce qu'un classique?" in *Littératures classiques*, 1993
- VIALA, Alain et GABER, Floriane, "Capitalisation ou compensation culturelle? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas", in *Les étudiants et la lecture (Fraisse Emmanuel dir.)* Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- VIILLEVOYE, Sandrine, WATHELET, Valérie et ROMAINVILLE, Marc, "Maîtrise des prérequis et réussite à l'université" in *Perspectives en éducation et formation*, 2012, p. 221-250
- VINCENT, Sandrine, "Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation" in *Sociétés contemporaines*, 2000, 40, p. 165-182
- VIRY, Laurence, *Le monde vécu des universitaires ou La république des égos*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2006.
- VOURC'H, Ronan, "Des vies diversement studieuses", in *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse (Gruel, Louis and Galland, Olivier and Houzel, Guillaume dir.)* Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009, p. 275-290.
- VOURC'H, Ronan, "Les étudiants, le livre et les bibliothèques universitaires" in *Bulletin des bibliothèques de France*, 5, 2010
- WATY, Bérénice, "Radioscopie de grands lecteurs. La dimension physiologique de la lecture" in *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, 2009, p. 128-139
- WEBER, Max, *L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales*, Plon, Paris, 1904 [1965].

TRAVAUX DE RECHERCHE (MÉMOIRES, THÈSES DE DOCTORAT, HDR)

- BLANCHARD, Marianne, *Les "nouveaux khâgneux" : enquête sur une classe préparatoire "de proximité"*, mém.de mast., Université Lyon 2, 2008.
- COSTECHAREIRE, Arnaud, *Parcours de khâgneux et de khâgneuses du Lycée du Parc et du Lycée de jeunes filles de Lyon : 1924-1968*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2011.
- DARMON, Muriel, "Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail", HDR, Université Lyon 2, 2011.
- MASY, James, *De la construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles*, thèse de doct., Université de Nantes, 2014.
- MILLET, Mathias, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2000.
- NAKHILI, Nadia, *L'environnement scolaire, quels effets sur les choix d'études individuels, le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur*, thèse de doct., Iredu-CNRS/Université de Bourgogne, 2007.
- RENARD, Fanny, *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*, thèse de doct., Université Lyon 2, 2007.

ACTES DE COLLOQUES

- BAUDELLOT, Christien, "Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans", in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles, Paris, Ecole Normale Supérieure*.
- BELHOSTE, Bruno, "Une histoire des CPGE", in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles, Paris, Ecole Normale Supérieure, 2003*.
- BUISSON-FENET, Hélène, "Apparier sans dépareiller : la sélection à l'entrée en classes préparatoires aux grandes écoles, entre l'idéal de « transparence » administrative et les « opacités » des pratiques professionnelles", in *Séminaire international RAPPE « Les marchés scolaires »*.
- DEMOUGIN, Patrick et MASSOL, Jean-François, "Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école", in *Actes de la journée d'étude organisée à l'UFR de Nîmes le 11 mars 1998, CRDP, Grenoble, 1999*.
- FERRETTE, Jean et LEDENT, David, "Lire la sociologie à l'université", in *Les cultures étudiantes : socio-anthropologie de l'univers étudiant : actes du colloque international de Grenoble, 2008, L'Harmattan, 2010*.
- LAHIRE, Bernard, "Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires" in *Communication au colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes écoles, Paris, Ecole Normale Supérieure, 2003*.
- VIBERT, Anne, *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*, Lettre de rentrée de l'IGEN, 2013.

TEXTES ET RAPPORTS OFFICIELS

- Arrêté du 10 novembre 2011, Programme du concours littéraire d'admission - session 2012, Bulletin officiel n° 46, http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/46/62/4/BO_ESR_15-12-11_202624.pdf, 2011.
- Arrêté du 2 mai 2007 portant création d'une banque d'épreuves littéraires communes aux concours d'admission à la section des lettres de l'Ecole normale supérieure et à l'Ecole normale supérieure de Fontenay - Saint-Cloud, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000024680461&dateTexte=20160208>.
- Arrêté du 3 juillet 2009, Objectifs de formation en français de la seconde année des classes préparatoires littéraires, Bulletin officiel n° 31, <http://www.education.gouv.fr/cid42609/esrs0900304a.html>, 2009.
- Arrêté du 3 juillet 2009, Organisation générale des études et horaires des classes préparatoires littéraires aux grandes écoles, <http://www.education.gouv.fr/cid42610/esrs0900303a.html>, 2009.
- Arrêté du 3 mai 2007 modifiant l'arrêté du 27 juin 1995 définissant l'organisation générale des études et les horaires des classes préparatoires littéraires aux grandes écoles, JO n° 112, <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2007/5/3/MENS0753462A/jo/texte>, 2007.
- Arrêté du 5 octobre 2006, Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques, BO n° 40, <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40/MENE0602437A.htm>, 2006.
- Débouchés offerts à partir de la Banque d'épreuves littéraires - session 2013, circulaire n° 2012-0025 du 19-11-2012 (NOR ESR1239039C), Bulletin Officiel, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=66269.

- Décret n° 59-889 du 24 juillet 1959 portant organisation du ministère chargé des affaires culturelles (M. Malraux), JORF, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000299564>.
- LOUVEAUX, François et RAUCY, Paul, *Rapport de l'IGEN n° 2010-099, Évaluation de la réforme des classes préparatoires littéraires*, http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/25/0/evaluatiion_reforme_classeprepa_litteraire_217250.pdf.
- PAGÈS, Alain (coord.), *Textes de référence – Lycée [LEGT], Programmes et accompagnement, Français, classes de Seconde et de Première*, Centre national de documentation pédagogique, 2007.
- Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, <http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>, 2008.

WEBOGRAPHIE

- COULMONT, Baptiste, *L'anonymisation automatique des enquêtes*, 2012, <http://coulmont.com/blog/2012/10/12/anonymiser-les-enquetes/>.
- COULMONT, Baptiste, *Le prénom : catégorie sociale*, 2012, <http://coulmont.com/bac/>.
- Portraits statistiques de branches (CEREQ)*, %5Curl%7Bhttp://www.cereq.fr/index.php/themes/Access-aux-donnees-Themes/Portraits-statistiques-de-branche-PSB%7D.
- Site des éditions Belin, ouvrage Khâgne 2013*, Consulté le 06/11/2015, http://www.editions-belin.com/ewb_pages/f/fiche-article-khagne-2013-18841.php?lst_ref=1.
- Site du lycée G. Monod, page "khâgne"*, Consulté le 16/07/2014, <http://www.lyc-monod-enghien.ac-versailles.fr/spip.php?article21>.
- Site du lycée Louis-le-Grand, Présentation des CPGE littéraires*, Consulté le 16/07/2014, <http://louislegrand.org/index.php/renseignements-articlesmenu-30/les-classes-pratoires-articlesmenu-42/littires-articlesmenu-89>.

ŒUVRES LITTÉRAIRES AU SUJET DE LA KHÂGNE

- DESARTHE, Agnès, *Comment j'ai appris à lire*, Stock, 2013.
- DOUBROVSKY, Serge, *Fils*, Folio, 2011 [1977].
- PARISIS, Jean-Marc, *Le Lycée des artistes*, Grasset, 1992.
- PORCHER, Louis, *Une élite en préparation : une classe de khâgne en 1957-1959*, L'Harmattan, 2012.
- SAINT-POL, Thibault de, *N'oubliez pas de vivre*, Le livre de poche, 2006.
- SERNIN, André, *L'Apprenti Philosophe, roman d'un khâgneux*, Nouvelles éditions latines, 1954.

INDEX DES ENQUÊTÉS

A

Adèle, 98, 121, 242, 279, 296, 389, 400, 420, 480, 507
Adélaïde, 90, 121, 122, 165, 183, 191, 227, 229, 250, 324, 363, 387, 427, 436, 440, 443
Agathe, 91, 102, 107, 122, 147, 148, 195, 227, 238, 245, 250, 254, 269, 304, 313, 321, 360, 368, 385, 391, 399, 400, 409, 422, 428, 435, 449, 453, 508
Alexandra, 101, 137, 181, 216, 225, 240, 245, 321, 345, 350, 360, 423, 435, 485
Alexia, 90, 111, 123, 129, 196, 205, 213, 221, 226, 251, 262, 282, 300, 373, 375
Aliénor, 68, 71, 88, 138, 139, 202, 215, 251, 280, 282, 311, 350, 380, 426, 459, 466, 478, 502
Amandine, 98, 104, 109, 110, 142, 147, 184, 193, 213, 217, 278, 284, 293, 295, 300, 311, 330, 332, 350, 383, 411, 426, 435, 439, 461, 479, 487, 507
Aude, 104, 138, 193, 215, 228, 238, 259, 275, 279, 283, 311, 335, 351, 377, 429, 443, 446, 448, 449, 451, 485, 492
Axelle, 68, 104, 107, 130, 137, 154, 155, 165, 185, 196, 267, 275, 291, 319, 320, 322, 324, 329, 331, 337, 384, 390, 394, 417, 427, 493, 504, 508, 509

C

Caroline, 97, 101, 182, 190, 214, 224, 276, 306, 319, 346, 364, 397, 417, 432, 435, 449, 494

Charlotte, 68, 97, 122, 135, 142, 153, 154, 186, 205, 218, 225, 274, 283, 320, 325, 330, 332, 376, 410, 416, 475, 479
Chloé, 122, 138, 203, 221, 254, 258, 266, 296, 308, 313, 342, 365, 384, 385, 391, 434, 449
Claire, 243, 260, 430, 440, 501, 510
Constance, 95, 97, 100, 101, 125, 134, 139, 140, 183, 194, 199, 203, 217, 238, 254, 279, 289, 296, 309, 312, 350, 371, 381, 388, 436, 475, 484, 496
Coralie, 101, 103, 145, 147, 169, 180, 185, 216, 222, 227, 238, 241, 243, 294, 305, 326, 339, 340, 344, 377, 402, 405
Céline, 143, 183, 194, 215, 279, 289, 332, 342, 344, 387, 389, 509

D

Daphné, 67, 88, 137, 187, 198, 242, 256, 257, 260, 264, 267, 268, 312, 313, 335, 359, 363, 366, 449, 459
Delphine, 100, 103, 104, 108, 140, 148, 221, 238, 241, 257, 261, 265, 268, 295, 307, 317, 319, 339, 358, 366, 392, 393, 424, 435

E

Éleonore, 215
Élodie, 124, 129, 197, 213, 305, 306, 318, 326, 333, 356, 362, 366, 370, 374, 384, 391, 401, 418, 421, 463
Éléonore, 88, 97, 109, 121, 124, 125, 145, 166, 183, 198, 199, 204, 238, 373, 383, 390, 421, 447, 493
Emmanuelle, 95, 101, 105, 133, 152, 185, 199, 217, 227, 244, 253, 257, 262, 308, 316, 320, 334, 344, 349, 363,

377, 410, 421, 423, 427, 431, 445,
454, 488

F

Florie, 98, 101, 134, 199, 213, 216, 293,
298, 326, 328, 329, 374, 407, 408,
423, 427, 428, 447, 448, 457, 465,
485, 508

G

Guillaume, 104, 105, 151, 152, 229, 242,
335, 342, 361, 377, 396, 429

J

Jean, 91, 93, 108, 144, 186, 196, 216, 224,
227, 275, 299, 331, 359, 392, 393,
417, 430, 446, 457, 501

L

Lamia, 60, 85, 123, 127, 168, 213, 218,
282, 300, 309, 452, 493, 506

Lauriane, 96, 110, 123, 142, 200, 224, 242,
251, 257, 265, 291, 311, 320, 344,
365, 368, 374, 417, 446, 449, 480,
485, 498–500

Lilian, 60, 88, 126, 168, 196, 201, 226,
244, 254, 268, 274, 382, 394, 401,
454, 467, 476, 501, 507

Lise, 87, 96, 138, 139, 144, 262, 294, 298,
304, 315, 316, 318, 337, 360, 389,
396, 432, 505

Liên, 96, 167, 225, 228, 254, 258, 305, 318,
327, 332, 336, 381, 390, 394, 398,
411, 420, 430, 432, 445, 463, 486,
506, 508

Lola, 90, 103, 134, 139, 140, 151, 186, 276,
315, 316, 319, 369, 450, 464, 476,
486, 489, 496, 509

Lucie, 112, 216, 311, 335

Léa, 88, 91, 100, 123, 163, 166, 179, 181,
191, 273, 274, 276, 324, 334, 425,
426, 428, 431, 437, 445, 464, 480,
508

M

Margaux, 102, 123, 124, 156, 190, 296,
298, 307, 335, 364, 368, 373, 408,
420, 437, 461, 479, 483, 489

Marielle, 94, 128, 136, 141, 180, 197, 229,
244, 267, 279, 280, 289, 297, 316,
323, 329, 333, 338, 343, 351, 356,
398, 439, 450, 452, 508

Martial, 91, 106, 123, 199, 229, 242, 260,
262, 268, 313, 314, 331, 339–
341, 357, 387, 398, 501

Mélanie, 67, 96, 108, 134, 155, 180, 181,
190, 201, 205, 225, 311, 364, 394,
434, 439, 448, 465, 507

N

Nahui, 125, 151, 168, 197, 202, 204, 216,
223, 227, 309, 310, 317, 321, 326,
338, 362, 364, 392, 418, 430, 476,
481

Nathanaël, 123, 127, 136, 143, 169, 221,
226, 243, 296, 299, 324, 328, 329,
418, 430, 463, 475, 497, 510

O

Océane, 91, 153, 155, 164, 195, 200, 219,
225, 241, 242, 244, 260, 262, 263,
267, 290, 294, 304, 306, 323, 338,
359, 376, 402, 403, 439, 452, 466

R

Rosalie, 91, 100, 101, 104, 133, 138, 192,
224, 229, 238, 240, 265, 266, 268,
315, 316, 351, 357, 379, 380, 382,
387, 422, 431, 433, 460, 498, 504,
505

Roxane, 87, 122, 142, 166, 198, 213, 289,
343, 349, 368, 376, 389, 426, 428,
444, 450, 458, 463, 511

Rémi, 85, 95, 131, 139, 142, 147, 195, 200,
218, 241, 268, 275, 304, 307, 309,
315, 318, 329, 330, 336, 349, 361,
366, 368, 417, 430, 443, 444, 454,
458, 485, 509, 511

S

Salimata, 85, 86, 103, 150, 214, 260, 266,
283, 308, 317, 322, 323, 355, 362,
420, 427, 433, 443, 475, 492

Solène, 60, 89, 105, 130, 146, 154, 179,
193, 204, 217, 238, 264, 291, 293,
305, 321, 337, 356, 400, 436, 450,
461, 462, 477, 488, 492, 508

T

Timothé, 109, 128, 141, 148, 256, 358, 393
Tiphaine, 95, 128, 138, 143, 173, 187, 188,
196, 213, 216, 222, 290, 310, 325,
358, 393, 426, 434, 448, 453, 466

V

Victor, 91, 93, 137, 164, 183, 203, 358, 392,
395, 401, 416, 424, 466, 483

Vincent, 123, 124, 151, 154, 205, 214, 215,
240, 251, 260, 294, 295, 349, 359,
366, 369, 371, 407, 462, 482, 489

Y

Yohan, 111, 121, 124, 125, 253, 310, 327,
382, 483, 487

GUIDE D'ENTRETIEN - THÉMATIQUES

PRATIQUES ANTÉRIEURES : LA CARRIÈRE DE LECTEUR

- Apprentissage de la lecture à l'école : quelles difficultés ? Facilités ? distinction par rapport aux autres, précocité ou retard, « norme » ?
- Adolescence ; rapport au livre au collège puis au lycée. Souvenirs de lectures. Livres qui ont marqué (goûts ou dégoûts).
- Evocation du rapport à l'école : rapport aux enseignants, disciplines favorites, niveau scolaire estimé (objectif / subjectif)...

Histoire scolaire, choix d'orientation, implication des parents (et autres membres de la famille).

- Familiarisation à la lecture dans le cercle familial : quelles incitations ? quels encouragements ? (lectures le soir, participation aux discussions familiales, lectures devant les autres membres de la famille « lis moi ça... » , échanges avec la fratrie puis plus tard aussi avec les parents).
- Présence d'une bibliothèque dans la maison, accessible à l'enfant ou non, image qu'il en avait, présence d'une bibliothèque dans sa chambre. Distinction d'ouvrages « pour adultes » et « pour enfants ».
- Parents lecteurs ou non : quoi ? fréquence ? Souvenirs, images, anecdotes. Discours tenus sur la lecture, sur l'objet livre.
- Position vis-à-vis de l'héritage de lecture des parents.

Dans l'enfance, l'adolescence : comment l'enquêté a constitué son identité de lecteur (rejets, identifications : partiels, complets, stratégies de différenciations). Comment ils définissent leur héritage, leur reconnaissance / gratitude ou mise à distance des lectures parentales et des encouragements. Chercher à voir si l'étudiant s'inscrit dans une « lignée » : descendant de lettré, ou en ascension, avec des investissements particuliers ou non dans cette transmission et cette continuation, ascension (voire renoncement à un autre domaine de compétence : scientifique ou technique).

- Sociabilités lectorales entre pairs, influence des pairs dans la pratique de la lecture (image renvoyée, échanges de livres, discussions, pratique valorisée ou dévalorisée ?)

LA CLASSE PRÉPARATOIRE LITTÉRAIRE : ORIENTATION ET VÉCU

- Qui a incité à venir en CPGE littéraire ? Prof, parents, amis ? Pourquoi, quelles raisons invoquées ? quelles raisons invoquées par l'enquêté si elles sont différentes ?

Tout le processus d'orientation (choix de l'hypokhâgne et choix d'une prépa en particulier). Ressources informationnelles disponibles et mobilisées.

- Été avant la classe préparatoire : anticipation, stratégies de préparation ?
- Comment se définissent-ils maintenant ? Etudiants, n élèves ? Autonomie / indépendance par rapport aux parent (décohabitation, temps passé avec la famille, éloignement...)?
- Leur vécu de la prépa : difficultés, apprentissages (globalement), impressions générales.

Appréhension des codes, du vocabulaire, du fonctionnement de la classe préparatoire.

Rapport au travail (temps, lieux, organisation) ; discours sur les cours, les enseignants (comparaison avec le secondaire) ; mise de côté de sociabilités, loisirs, etc.

Journées / semaines « types » (et différence pendant les vacances)

- Objectif du concours : présent dans leur horizon ou non ?

Ecoles visées, projets pour après la khâgne ; vision du travail à faire dans l'optique du concours (court terme / long terme) ; avis sur les programmes (contenu mais aussi limites imposées).

PRATIQUES DE LECTURES EN CPGE

- Définition donnée à la « lecture »

Changement dans les pratiques / représentations depuis entrée en CPGE sur la lecture en général (motivations, objectifs, supports, types de textes...)

Importance accordée à la lecture de littérature

- Temps de lecture

Combien d'heures à lire par jour, semaine ? Comparaison avec le secondaire.

Organisation du temps, planification ; rapport à la contrainte, au besoin de prévoir et cadrer les lectures.

Quels temps pour quelles tâches, quelles disciplines ?

Toute gestion des lectures qui demandent contrôle du temps : objectifs chiffrés (pages par heure...), mais aussi temps accordé aux lectures personnelles.

Répartition des temps de lecture travail et lecture loisir ; discours tenus sur ces temps, leur signification, leur valeur.

- Lieux

Lectures pour le travail (variations disciplinaires ?) / lectures de loisir : où ?

Fréquentation de lieux pour consultation / emprunts : BU, CDI, bibliothèques municipales... Mobilisation de quels lieux pour quelles lectures ?

- Origine des textes

Achats / emprunts ; discours sur l'objet libre, importance ou non de sa possession. Budgets alloués. Discours sur la bibliothèque (s'appuyer sur leur bibliothèque), sa construction.

Usage des photocopiés ; lectures des fiches ; lectures des cours.

Prêts, circulation des écrits.

- Prescriptions

Origines des prescriptions des lectures de travail ; enseignants, usage des bibliographies, autres étudiants.

Prescriptions dans les choix des textes mais aussi dans les façons de lire les textes ; discours accompagnant les conseils (niveau d'obligation, jugements, commentaires sur la valeur littéraire...)

Tri opéré dans les prescriptions : quels critères ? si hiérarchisation, comment s'apprend ?

Sociabilités lectorales diverses (dans et hors prépa) ; modification des sociabilités antérieures (notamment avec les parents).

- Façons de lire :

Toutes pratiques de lectures concrètes sur les lectures pour le travail.

En prenant des notes ? pour ficher ? avec un surligneur, un crayon ? quelle idée de ses capacités mémorielles ? besoin de relire un livre plusieurs fois ?

En extensif ou simplement des extraits ? Feuilletage ? sélection des chapitre les plus importants ? Utilisation de la table des matières, des index ?

Variations disciplinaires : faire dire les pratiques pour des disciplines spécifiques.

Notamment : distinction lecture de littérature / autres.

Façons de lire pour le loisir

Distinction d'avec les lectures travail ? En quoi ? Nécessité de mémorisation également ?

Lecture de littérature plus particulièrement

Mobilisation d'outils d'analyse (recours à la théorie littéraire, et à des outils déjà appréhendés au secondaire)

Distinctions façons de lire travail (lectures pour le cours de Lettres) / loisir

Discours tenus sur l'importance de porter attention à la forme.

Apprentissage des façons de lire

Conseils des enseignants, apprentissage par les pairs. Consignes et conseils explicites (par exemple, pour faire des fiches ?) ? Difficultés rencontrées ?

- Types de textes et catégorisations

Chercher à savoir si existe une séparation entre lectures pour la prépa et lectures hors prépa. Les lectures hors prépa sont-elles des lectures qui peuvent quand même y apporter quelque chose ou bien des lectures pour s'en échapper le plus loin possible (et donc discours sur la légitimité ou non de ces lectures)

Comment définissent-ils leurs différentes lectures ?

Réticences à en évoquer certaines ? Quelles attitudes en évoquant les différentes lectures ? Discours sur les différentes lectures, existence d'une hiérarchie ? Sur quoi se base-t-elle ?

Image de la littérature, de sa valeur. Discours sur la façon dont la classe préparatoire

ouvre / réduit le répertoire des lectures valables.

Qu'est-ce qu'ils *aiment* lire ? Est-ce qu'ils lisent pour se détendre ? Est-ce que lire est encore associé à se détendre ?

Ne pas passer à côté de types de lectures : livres (essais, romans, compilations, dictionnaires, livres de cours (anglais, histoire), policiers, bandes dessinées, best sellers), photocopiés, articles (en ligne, dans des revues), lecture médiée par les fiches ou des résumés... Savoir comment ils perçoivent et hiérarchisent ces différentes lectures, quels espaces et quels temps ils leur réservent.

PROJETS OU SUITE DE LA CARRIÈRE

- Selon enquêté : projets de formation / formation suivie après. Choix professionnels, reconstitution d'une trajectoire.
- Place de la lecture dans la formation / la profession actuelle.
- Persistance de pratiques de lecture élaborées en CPGE : travail / loisir ; jugements sur les textes ; pratiques de travail concrètes et leurs remobilisation.
- Nouvelles sociabilités (lectorales) ou non, maintien de sociabilités de CPGE (prêts, échanges de livres, discussions).
- Immédiat après prépa : discours sur l'observation de changements dans le rapport à la lecture.

CARACTÉRISTIQUES DES ENQUÊTÉS

Prénom	Age	Cat. Lycée	Métier mère	Métier père	Etudes mère niveau de diplôme	Etudes père niveau de diplôme	Année de l'entretien (année prépa + ? post-prépa)	Filière concours	Option	Filière bac	Mention bac	Formation profession (anciens étudiants)
Adélaïde	16	lycée D	Créatrice production de films d'animation	idem	I et II	I et II	Hypokhâgne		(Lettres classiques)	S	AB	
Adèle	27	lycée D	Secrétaire	Ingénieur en informatique	III	I et II	8		Lettres classiques	L	B	Université puis CAPES Professeur de lettres classiques (collège)
Agathe	20	lycée A	Journaliste	Gérant d'un magasin	hypo + khâgne / études de lettres I et II	"pas du tout fait d'études" IV	2	Lyon	Lettres	L	B	Étudiante (université, LMA)
Alexandra	20	lycée D	Décédée quand elle avait 11 ans	Musicien	NP	1 année de muscologie puis les beaux-arts ; "pas au-delà de Bac +2" III	Khube	Lyon	Lettres	L	B	
Alexia	19	lycée D	Personnel d'encadrement périscolaire	Photographe	arrêté avant le bac V	"scientifique" III	Khâgne	Lyon	Lettres	L	B	
Aliénor	27	lycée A	Traductrice juridique	Directeur qualité sécurité	I et II	prépa scientifique I et II	7		Histoire	L	TB	ESSEC puis Conseil
Amandine	21	lycée B	Ancienne assistante de direction (a travaillé quelques mois - au foyer)	Fait du conseil	"pas fait d'études" IV	école de commerce, Sup de co I et II	Khube	Ulm - admissible	Lettres classiques	L	TB	
Aude	20	lycée D	Ingénieur	idem	NP I et II	Etudes d'ingénieur (ms voulait être prof d'histoire) I et II	Khâgne	Lyon	Cinéma	L	TB	

Prénom	Age	Cat. Lycée	Métier mère	Métier père	Etudes mère niveau de diplôme	Etudes père niveau de diplôme	Année de l'entretien (année prépa + ? post-prépa)	Filière concours	Option	Filière bac	Mention bac	Formation profession (anciens étudiants)
Axelle	19	lycée A, khâgne B	Danseuse	idem	master en science I	doctorat en science I	Khâgne	Lyon	Lettres	L	TB	
Caroline	20	lycée A	Professeur de tourisme et d'aménagement du territoire	Ingénieur	NP I et II	études d'ingénieur I et II	Khâgne	Lyon	Histoire géo	ES	B	
Céline	27	lycée A	Secrétaire retraitée	Médecin retraité	pas eu son bac, filière techno V	"très bonnes études" I	7	Lyon	Histoire géo	L	B	Université, agrégation. Professeur d'histoire (lycée)
Charlotte	20	lycée B	Travailleuse familiale	Décédé - artisan/ouvrier	Bac (mais voulait faire un BEP) IV	BEP V	Khube	Lyon + Ulm	Lettres classiques	L	TB	
Chloé	19	lycée D	Institutrice	idem	NP I et II	NP I et II	Khâgne	Lyon	Lettres	L	TB	
Claire	31	lycée C	Ancienne DRH	Pelletier	NP I et II	NP V	11		Lettres	L	B	Université, master. Milieu périscolaire
Constance	18	lycée B	Comédienne	Dirigeant d'entreprise	Licence de droit II	Etudes de médecine I	Khâgne	Lyon	Théâtre	L	B	
Coralie	23	lycée A	Administrative enseignement supérieur	Juriste	Etudes de droit I et II	Etudes de droit I et II	3	Ulm	Lettres classiques	L	TB	Etudiante (ENS)
Daphné	19	lycée D (un an)	Bibliothécaire	Bibliothécaire - directeur de bibliothèque	Prépa I et II	I et II	0,5			L	B	Étudiante (MA-NAA)
Delphine	19	lycée A	Orthophoniste	Ingénieur	I et II	I et II	0,5		Histoire	L	TB	Étudiante (EHESS)
Eleonore	27	Lycée D	Commerciale	Photographe de mode	I et II	Pas le baccalauréat V	8	Lyon	Lettres	L	B	Université, Science Po, HEC. Fait de l'audit financier
Elodie	21	lycée D	Ergothérapeute	Architecte	I et II	I et II	Khâgne	Lyon	Spé Histoire géo et option LV2 allemand et option anglais	L	Non	
Emmanuelle	20	lycée A, khâgne B	Enseignante	Ingénieur	IUFM I et II	études de géographie I et II	Khâgne	Lyon	Lettres	L	B	

Prénom	Age	Cat. Lycée	Métier mère	Métier père	Etudes mère niveau de diplôme	Etudes père niveau de diplôme	Année de l'entretien (année prépa + ? post-prépa)	Filière concours	Option	Filière bac	Mention bac	Formation profession (anciens étudiants)
Florie	19	lycée A	Administrative (milieu scolaire)	Directeur marketing	formation d'ingénieur agronome I et II	formation d'ingénieur agronome I et II	Khâgne	Lyon et Chartes B	Histoire	L	TB	
Guillaume	26	lycée C, khûbe B	Sans profession au moment de l'enquête - scénographe	Editeur	I et II	I et II	5	Lyon	Lettres	L	B	Université, agrégation. Professeur de Français (lycée)
Jean	27	lycée B, khâgne et khûbe A	Fonctionnaire de l'équipement - retraitée	Employé dans l'équipement	III	III	6	Ulm	Lettres classiques	L	B	ENS, agrégation, doctorat. Professeur de Français (collège)
Lamia	19	lycée D	Assistante maternelle	Peintre en bâtiment	"pas de grandes études"; grandi au Maroc, écrit le Français, parle bien Français IV	"pas de grandes études"; grandi au Maroc, écrit le Français, parle bien Français IV	HypoKhâgne			L	AB	
Lauriane	20	lycée D	Secrétaire de mairie	Chef de TPE	Pas le bac V	Pas le bac - travaille depuis ses 16 ans V	Khâgne	Lyon	Cinéma	L	B	
Léa	18	lycée B	Correctrice	Chef de TPE	"ma mère elle a pas fait d'études", "arrêté après le bac" IV	ne sait pas trop "bac pro en imprimerie" IV	Hypokhâgne	(Lyon)	(théâtre)	ES	TB	
Liên	19	lycée D	Pharmacienne	idem	"études scientifiques" I et II	"études scientifiques" I et II	Khâgne	Lyon	Lettres modernes	1ere S puis Tle L	B	
Lilian	27	lycée C	Ancienne professeur de géographie en collège - mère au foyer	Haut fonctionnaire	I et II	science po, ENA I et II	7	Lyon	Lettres	L	B	Université, Master. Libraire
Lise	19	lycée A	Psychologue scolaire	Instituteur - enseignant référent	I et II	I et II	Khâgne	Lyon	Lettres modernes	L	TB	
Lola	19	lycée B	Médecin	Médecin	I	I	Khâgne	Lyon	Anglais	S	B	
Lucie	19	lycée D (un an)	Ingénieure informaticienne	Ingénieur informaticien	I et II	I et II	0,5			L	AB	Etudiante (animation)

Prénom	Age	Cat. Lycée	Métier mère	Métier père	Etudes mère niveau de diplôme	Etudes père niveau de diplôme	Année de l'entretien (année prépa + ? post-prépa)	Filière concours	Option	Filière bac	Mention bac	Formation profession (anciens étudiants)
Margaux	21	lycée D, khûbe B	Préparatrice en pharmacie	Principal adjoint de collège	V	I et II	Khûbe	Lyon	Philo	ES	B	
Marielle	20	lycée B	Sans profession - Bénévole dans une association caritative	Ingénieur des télécommunications	NP	I et II	Khâgne	Ulm	Lettres modernes	L	TB	
Martial	32	lycée A	Professeur de français en collège - retraitée	Chercheur au CNRS (maths)	I et II	ENS Fontenay I	10	Ulm	Géographie	1e S, Tle L	B	Science Po, agrégation, doctorat. MCF géographie
Mélanie	20	lycée A	Ancienne assistante de direction - au foyer	Médecin	Bac L puis communication I et II	médecine I	Khâgne	Lyon	Lettres	S	B	
Nahui	19	lycée D	Créatrice de décors pour l'évènementiel	Musicien	"une école d'art" I et II	une année de fac IV	Khâgne	Lyon	Histoire	L	B	
Nathanael	20	lycée B	NP	Sans profession - à l'étranger	NP	études littéraires, à l'Université, en Corée, puis doctorat sur Proust (ne sait pas trop) I	Hypokhâgne		Arrête pour aller en philo à PI	L	AB	
Océane	20	lycée D, khûbe B	Adjointe administrative FP	Contrôleur SNCF	bac F IV	IV/V	1	Ulm	Philo	L	TB	Etudiante (ENS)
Rémi	21	lycée B	Au foyer	Agent polyvalent de restauration	arrêté à 14 ans, "certificat d'étude par dérogation" V	arrêté à 14 ans, "certificat d'étude par dérogation" V	Khûbe	Lyon puis Ulm	Théâtre	L	AB	
Rosalie	19	lycée A	Infirmière	Professeur d'histoire (secondaire)	III	I et II	Khâgne	Ulm	Philo	ES	TB	
Roxanne	19	lycée D	Administrative FP - retraitée	Peintre carrossier	"pas fait d'études du tout" IV	"pas fait d'études du tout" IV	Khâgne	Lyon	Espagnol	L	AB	
Salimata	20	lycée D	Elevée par sa tante, gérante d'une société de communication (à l'étranger)		Sa tante : études en France I et II	NP	Khâgne	Lyon	Anglais	Équivalent de L après une 2 nd e S	/	
Solène	18	lycée C, khâgne D	Rédactrice	Professeur de français (secondaire)	Licence de lettres II	prépa + lettres I et II	Khâgne	Lyon	Histoire géo	L	B	

Prénom	Age	Cat. Lycée	Métier mère	Métier père	Etudes mère niveau de diplôme	Etudes père niveau de diplôme	Année de l'entretien (année prépa + ? post-prépa)	Filière concours	Option	Filière bac	Mention bac	Formation profession (anciens étudiants)
Timothé	26	lycée C	Enseignante à l'université	Cadre	prépa I et II	prépa + HEC I	5	Lyon	Histoire	ES	AB	Université, Master, puis whoofing agriculture. Assistant d'éducation
Tiphaine	21	lycée D, khâgne B	Ancienne comptable - au foyer	Directeur infomatique	I et II	I et II	2		Anglais	L	B	Étudiante (Audencia)
Victor	27	lycée A	Médecin	Médecin	I	I	7	Lyon	Allemand	1ere S puis Tle L	B	Université, Master, école de théâtre. Comédien & metteur en scène
Vincent	20	lycée A	Au foyer, a été journaliste	Psychiatre	maîtrise de communication I et II	I et II	+1 (ESSEC)	Lyon	Lettres	L	TB (félicitations)	Étudiant (ESSEC)
Yohan	19	lycée D	Médecin du travail	Dentiste	I	I	HypoKhâgne			L (après test S)	B	

CATÉGORISATION DES LYCÉES

Type établissement	Etablissement (département)
A	Fénelon (75) Henri IV (75) Louis le Grand (75)
B	Monet (75) Ferry (75) Lakanal (92)
C	Blomet (75) Berthelot (94) Michelet (92)
D	Monod (92) Valéry (75) Jaurès (93) Vernant (92) Balzac (75) Molière (75) Janson de Sailly (75)

Les établissements de Paris et d'Île de France
de l'enquête, par catégorie.

AUTEURS ET LIVRES CITÉS

À titre d'exemple, sont présentées ici les listes de titres et/ou d'auteurs cités par les enquêtés en Langues Anciennes, Philosophie, Français, Histoire et sans rapport explicite avec une discipline.

*Auteurs et titres cités en entretiens en rapport avec les cours de Langues anciennes.*¹³¹

Auteurs	Titres
Apulée	<i>L'Ane d'or</i>
Aristote	<i>La constitution d'Athènes</i>
César	
Cicéron	<i>Pro roscio amerino</i>
Eschyle	<i>Prométhée enchaîné</i>
Guisard	<i>Les dieux et les hommes</i>
Homère	<i>L'Odyssée</i> <i>L'Iliade</i>
Horace	
Lucien	
Lucrèce	<i>De la nature des choses</i>
Lysias	<i>Plaidoyer</i>
Platon	
Plaute	
Plutarque	<i>Vie d'Alcibiade</i>
Salluste	<i>La guerre de Jugurtha</i>
Sénèque	<i>Octavie</i>
Suétone	<i>La vie de Caligula</i> <i>Vies des 12 César</i>
Terrence	
Virgile	<i>L'Eneïde</i>

Autres :

Usuels

Dictionnaires : Lacroix, Bailly, Gaffiot

Grammaires : Deleani, *Initiation à la langue latine* ; Sausy, *Grammaire latine complète* ; Bertrand, *Nouvelle grammaire grecque* ; Vernhes, *Ermaion* ; Allard et Feuillatre, *Grammaire grecque*

Liste de vocabulaire : Martin, *Les mots latin*

Collections Budés, Les lettres latines

Auteurs et titres cités en entretien en rapport avec le cours de Philosophie.

Auteurs	Titres
Agamben	

131. Auteur seul : aucun titre cité

Arendt	<i>La Crise de la culture</i> <i>Qu'est-ce que la politique ?</i> <i>La condition de l'homme moderne</i> <i>Les origines du totalitarisme</i>
Aristote	<i>Les politiques</i> <i>La métaphysique</i> <i>La poétique</i>
Benjamin	
Bergson	<i>La pensée et le mouvant</i>
Comte	
Condillac	
D'Aquin	<i>Somme théologique</i>
de Beauvoir	<i>Le Deuxième Sexe</i>
de Viau	<i>Les amours tragiques de Pirame et Thisbé</i>
Derrida	
Descartes	<i>Les méditations</i> <i>Dioptrique</i> <i>La métaphysique</i>
Fichant	
Foucault	
Freud	
Goodman	<i>Les langages de l'art</i>
Hegel	<i>La mort de l'art</i> <i>La raison dans l'histoire</i>
Heidegger	
Hessel	<i>Indignez-vous</i>
Hobbes	<i>Le léviathan</i>
Hume	
Kant	<i>Les prolégomènes</i> <i>La critique de la raison pure</i> <i>La critique de la raison pratique</i> <i>Enquête sur l'entendement humain</i> <i>La critique de la faculté de juger</i>
Kierkegaard	
Kofman	
Lacan	
Leibniz	<i>La Monadologie</i>
Levi Strauss	<i>Race et histoire</i>
Levinas	
Locke	<i>Essai sur l'entendement humain</i>
Lucrèce	<i>De la nature des choses</i>
Marx	
Merleau Ponty	<i>L'œil et l'esprit</i>
Nietzsche	<i>Le gai savoir</i> <i>Le crépuscule des idoles</i> <i>Généalogie de la morale</i> <i>La naissance de la tragédie</i>
Parménide	<i>Le poème</i>
Pascal	<i>Les pensées</i>
Perec	
Platon	<i>Philèbe</i> <i>La République</i> <i>Le banquet</i> <i>Ion</i> <i>Théétète</i>
Popper	
Proudhon	
Proust	<i>De la lecture</i>
Quante	
Rancière	<i>Le remède dans le mal</i>
Ravaisson	
Ricoeur	<i>Soi-même comme un autre</i>
Rousseau	

Saint Augustin	<i>Les confessions</i>
Sartre	<i>L'existentialisme est un humanisme</i>
Schopenhauer	
Séris	<i>La technique</i>
Spinoza	<i>Traité théologico politique</i>
Tocqueville	
Valéry	
Wittgenstein	<i>Tractatus</i>

Autres :

Recueils de textes : GF Corpus, Flammarion : *Dieu, L'âme, La métaphysique*

Dictionnaire : Lalande

Collection : Magnard

Auteurs et titres cités en entretiens en rapport avec le cours de Français.

Auteurs	Titres
Abbé Prevost	<i>Histoire d'une Grecque Moderne</i> <i>Manon Lescault</i>
Anonyme	<i>Trisan et Iseult</i>
Anonyme	<i>La farce de maître Pathelin</i>
Anouilh	
Apollinaire	<i>Alcools</i>
Aragon	<i>Aurélien</i>
Aristote	<i>La poétique</i>
Artaud	
Auerbach	
Bachelard	<i>L'eau et les rêves</i>
Bakhtine	
Balzac	<i>Le lys dans la vallée</i> <i>La recherche de l'absolu</i> <i>Vie perdue Splendeur et misère des courtisanes</i> <i>La rabouilleuse</i> <i>Le Faiseur</i> <i>Le chef d'œuvre inconnu</i> <i>La vieille fille</i>
Barthes	<i>Le degré zéro de l'écriture</i> <i>Essais critiques</i> <i>Les nouveaux essais critiques</i> <i>La langue est-elle fasciste ?</i> <i>Sur Racine</i> <i>Leçons</i> <i>Le plaisir du texte</i> <i>Fragment du discours amoureux</i>
Baudelaire	<i>Les fleurs du mal</i> <i>Le spleen de Paris</i>
Beaumarchais	<i>Le mariage de Figaro</i> <i>Le Barbier de Séville</i>
Beckett	<i>Oh les beaux jours</i> <i>Fin de partie</i> <i>Molloy</i>
Bénichou	<i>Morale du grand siècle</i>
Blanchot	<i>L'entretien infini</i>
Borges	
Breton	<i>Le manifeste du surréalisme</i>
Calvino	<i>Si par une nuit d'hiver un voyageur</i>
Camus	<i>L'étranger</i> <i>Le mythe de Sisyphe</i> <i>L'Homme Révolté</i>
Céline	<i>Voyage au bout de la nuit</i>

Cervantes	<i>Don Quichotte</i>
Char	
Cheikh Hamidou Kane	<i>L'aventure ambiguë</i>
Chrétien de Troyes	<i>Erec et Enide</i>
Cohen	<i>Belle du Seigneur</i>
Colette	
Collectif	<i>Au bonheur de lire</i>
Compagnon	<i>Le démon de la théorie</i>
Constant	<i>Adolphe</i>
Corneille	
d'Aubigné	<i>Les tragiques</i>
d'Aurevilly	
de l'Isle d'Adam	<i>Les contes cruels</i>
De La Bruyère	
de Navarre	<i>Heptaméron</i>
de Rotrou	<i>Le véritable Saint Genest</i>
de Sévigné	<i>Lettres</i>
Deleuze	
Denis	
Diderot	<i>Le neveu de Rameau</i>
Du Bellay	
Dumas	
Duras	<i>Barrage contre le Pacifique</i>
Eco	<i>Lector in Fabula</i>
Flaubert	<i>Un cœur simple</i> <i>Madame Bovary</i> <i>L'Éducation sentimentale</i> <i>Bouvard et Pécuchet</i>
Gary	<i>Chien blanc</i>
Genet	<i>Les bonnes</i> <i>Le Balcon</i>
Genette	<i>Palimpsestes</i> <i>Figures</i> <i>Fiction et diction</i>
Gide	<i>Les faux monnayeurs</i>
Girard	<i>Mensonge et vérité romanesque</i>
Gracq	<i>En lisant en écrivant</i> <i>Le rivage des Syrtes</i>
Grimm	
Gogol	<i>Les nouvelles de Petesburg</i> <i>Les soirées du hameau</i>
Hugo	<i>Cromwell</i> <i>Préface de Cromwell</i> <i>L'Homme qui rit</i> <i>Les Misérables</i> <i>Les contemplations</i>
Ionesco	<i>Les chaises</i> <i>La leçon</i>
Iser	
Jakobson	
Jean de Léry	<i>Voyage fait en terre du Brésil</i>
Joubert	
Jouve	<i>La valeur de la poésie</i>
Koltès	<i>Dans la solitude des champs de coton</i>
Kourouma	<i>Le soleil des indépendances</i> <i>Allah n'est pas obligé</i> <i>En attendant le vote des bêtes sauvages</i>
Kristeva	
Kundera	<i>L'Art du roman</i>
La Fontaine	<i>Fables</i>
La Rochefoucault	
Laclos	<i>Les liaisons dangereuses</i>
Lagarde et Michard	

Lamartine	<i>Les méditations</i> <i>Les nouvelles méditations</i> <i>Graziella</i>
Leiris	
Lejeune	<i>Le pacte autobiographique</i>
Lucakz	<i>Théorie du roman</i>
Madame de Lafayette	<i>La Princesse de Clèves</i> <i>La Princesse de Montpensier</i>
Malherbe	
Mallarmé	
Malraux	<i>La condition humaine</i>
Marivaux	<i>Le paysan parvenu</i> <i>La vie de Marianne</i> <i>La double inconstance</i>
Marot	
Maupassant	<i>Bel Ami</i>
Mérimée	
Meschonnic	
Michaux	
Michel Butor	<i>L'emploi du temps</i> <i>La modification</i>
Mitterand	<i>Anthologie</i>
Modiano	
Molière	<i>Tartuffe</i> <i>L'Avare Don Juan</i> <i>Le Misanthrope</i> <i>L'École des femmes</i>
Montaigne	<i>Les Essais</i>
Musset	<i>Les confessions d'un enfant du siècle</i>
Nabokov	« <i>Analyse de Kafka</i> »
Nerval	<i>Sylvie</i> <i>Les chimères</i> <i>Aurélia</i>
Nizan	<i>Aden Arabie</i>
Parmentier	<i>Le siècle des moralistes</i>
Pascal	<i>Les pensées</i>
Paul Claudel	<i>Tête d'Or</i> <i>L'échange</i>
Pavel	<i>La valeur du roman</i>
Perrault	<i>Les contes</i>
Poulet	
Proust	<i>La Recherche du temps perdu</i> <i>Du côté de chez Swann</i> <i>La prisonnière</i> <i>Contre Sainte Beuve</i> <i>Ecrits sur l'art</i>
Quignard	<i>Albucius</i>
Rabelais	
Racine	<i>Athalie</i> <i>Bajazet</i> <i>Britannicus</i> <i>Andromaque</i> <i>Phèdre</i> <i>Bérénice</i>
Rancière	<i>La politique et la littérature</i>
Rimbaud	<i>Les illuminations</i>
Robbe-Grillet	<i>Les Gommages</i>
Robert M.	<i>Origine du roman et roman des origines</i>
Ronsard	
Rousseau	<i>Emile</i>
Rousset	
Sade	

Saint John Perse	<i>Neige</i> <i>Voix</i>
Saint Réal	
Sarraute	<i>Enfance</i>
Sartre	<i>Orphée noir</i> <i>Qu'est-ce que la littérature</i> <i>Huis clos</i> <i>Les mots</i> <i>Les séquestrés d'Altona</i>
Scève	<i>Délie</i>
Senghor	<i>Nouvelle anthologie de la poésie nègre et malgache</i>
Shakespeare	<i>Hamlet</i>
Simon	<i>La route des Flandres</i>
Starobinski	
Stendhal	<i>La Chartreuse de Parme</i> <i>Le Rouge et le Noir</i> <i>Sur l'Amour</i>
Tadié	<i>La littérature française, dynamique et histoire</i>
Thibaudet	<i>Histoire de la littérature française</i>
Ubersfeld	
Valéry	
Vassevière, Tournel	<i>Textes théoriques et critiques</i>
Verlaine	
Villon	<i>Testament</i>
Voltaire	<i>Le siècle de Louis XIV</i> <i>Les lettres philosophiques</i>
Zola	<i>La conquête de Plassans</i>

Autres :

Recueils de texte : GF Corpus, Flammarion : *Le Lecteur, Le théâtre, L'auteur, Le roman, Le personnage*

Hatier : *La littérature de A à Z*

Collections : Profil (auteurs) ; Bescherelle

Auteurs et titres cités en entretiens dans le cadre des cours d'Histoire.

Auteurs	Titres
Albertini	
Ariès	<i>L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime</i>
Beaupré	
Becker & Audoin Rouzeau	<i>La France la nation la guerre 1850-1920</i> <i>Retrouver la guerre</i>
Berstein & Milza	
Bidaud	<i>Hollywood et le rêve américain</i>
Burke	<i>La Renaissance Européenne</i>
Cabanes	
Capdevila	
Castel	<i>La métamorphose de la question sociale</i>
Chateaubriand	
Contamine	
Corbin	<i>Le village des Canibales</i>
Corvisier	
Crépin	
Démier	<i>La France du XIX^e siècle</i>
Demurget	
Deutsch	<i>Métronome</i>
Dewerpe	<i>Le monde du travail</i>
Duby	<i>Le dimanche de Bouvines</i>
Duby, Wallon	<i>Histoire de la France rurale</i>

Faron	<i>Sexe, genre et guerre</i>
Fontaine	<i>La Guerre froide</i>
Furet	<i>Penser la révolution française</i>
Gauvard	
Gavignaud	<i>Les campagnes en France et en Europe</i>
Giraud, Franck, Tobie	
Hélias	<i>Le cheval d'orgueil</i>
le Carré	
Le Goff	<i>L'Europe est-elle née au Moyen-Âge ? L'homme médiéval À la recherche du temps sacré</i>
le Roy	<i>Jacquou le Croquant</i>
Lejeune	
Portes	<i>Histoire des Etats-Unis</i>
Rémond	
Robert Muchembled	
Rosenvallon	<i>La société des égaux</i>
Sand	
Serman	
Soboul	<i>La révolution Française</i>
Thoreau	<i>Walden</i>
Veyne	<i>L'empire greco-romain</i>

Auteurs et titres cités sans lien avec une discipline particulière.

Auteurs	Titres
Aderhold	<i>Mort aux cons</i>
Allan Ball	<i>True Blood</i>
Allen	
Anonyme	<i>Les Mille et une nuits</i>
Apollinaire	
Apulée	<i>L'âne d'or</i>
Aragon	<i>Aurélien Roman inachevé</i>
Arendt	<i>La crise de la culture</i>
Aristophane	<i>Lysistrata</i>
Arleston & Tarquin	<i>Lanfeust</i>
Austen	<i>Orgueil et préjugés Emma</i>
Auster	
Balzac	<i>Le père Goriot La peau de chagrin Les illusions perdues Splendeur et misère des courtisanes Le chef d'œuvre inconnu</i>
Barot (dir)	<i>Sartre et le marxisme</i>
Bataille	<i>Histoire de l'Œil</i>
Bauchau	<i>Antigone Œdipe sur la route L'enfant bleu</i>
Baudelaire	<i>Les fleurs du mal</i>
Beaumarchais	<i>Barbier de Séville Mariage de Figaro</i>
Beckett	<i>Fin de Partie</i>
Bergson	<i>Le rire</i>
Borges	<i>Fictions</i>
Boulgakov	<i>Le maître et la Marguerite</i>
Breton	
Brontë	<i>Les Hauts de Hurlevent</i>
Butor	

Calvino	<i>Le Chevalier Inexistant</i>
Camus	<i>L'étranger</i> <i>Le premier homme</i> <i>Les justes</i>
Carpentier	<i>El arpa y les ombra</i>
Carter	
Cartland	
Cauvin	<i>Haute-Pierre</i>
Celan	
Céline	<i>Voyage au bout de la nuit</i> <i>L'agité du bocal</i>
Cendrars	
Césaire	
Char	
Châteaubriand	
Chattam	
Chrétien de Troyes	<i>Perceval le Gallois</i>
Clamp	
Coe	<i>Bienvenu au club</i>
Cohen	<i>Belle du Seigneur</i> <i>Solal</i>
Colette	<i>La Chatte</i> <i>L'ingénue libertine</i>
Corbin	
Dante	<i>La divine Comédie</i>
de Beauvoir	<i>Mémoire d'une jeune fille rangée</i> <i>L'invitée</i> <i>La force de l'âge</i>
de Bergerac	<i>Les empires de la lune</i>
de France	<i>Lai</i>
de Lafayette	<i>La Princesse de Clèves</i> <i>La Princesse de Montpensier</i>
de Nerval	<i>Les chimères</i>
de Sévigné	<i>Lettres</i>
de Vigan	
Delerm	
Deleuze	<i>Pourparlers</i>
Desforges	<i>La bicyclette bleue</i>
Dostoïevski	<i>Crime et Châtiment</i> <i>Les frères Karamasov</i> <i>L'Idiot</i>
Du Bellay	
Dumas	<i>Le comte de Monte Cristo</i>
Duras	<i>L'Amant Écrire Barrage contre le Pacifique</i>
Durkheim	
<i>E. L. James</i>	<i>Fifty Shades of Grey</i>
Eco	<i>Au nom de la rose</i>
Enki Bilal	
<i>Eoin Colfer</i>	<i>Artemis Fowl</i>
Fante	<i>Le vin de la jeunesse</i>
Faulkner	
Feydeau	
Fielding	<i>Le journal de Bridget Jones</i>
Fitzgerald	<i>Gatsby le Magnifique</i>
Flaubert	<i>L'Education Sentimentale</i> <i>Madame Bovary</i>
Folett	
Foucault	<i>L'histoire de la folie</i>
Gaiman	
Garagnon	
Garcia Marquez	<i>Cent ans de solitude</i> <i>L'amour au temps du choléra</i>

Gary	
Gaskell	
Gautier	<i>Madame de Mopin</i>
Genet	
<i>George Martin</i>	<i>A Game of Thrones/Trônes de fer</i>
Gide	<i>Les caves du Vatican</i> <i>Les faux-monnayeurs</i> <i>Le journal des faux-monnayeurs</i> <i>Palu</i>
Glyn Dillon	<i>Le Nao de Brown</i>
Goethe	<i>Faust</i> <i>Les souffrances du jeune Werther</i>
Gogol	
Gracq	<i>Le rivage des syrtes</i> <i>Un balcon en forêt</i> <i>Le château d'Argol</i>
Haenel	
<i>Hearn</i>	<i>Le clan des Otori</i>
Hemingway	<i>Pour qui sonne le glas</i> <i>Le vieil homme et la mer</i>
<i>Herbert</i>	<i>Dune</i>
Hergé	<i>Tintin</i>
Hesse	<i>Le loup des steppes</i>
<i>Hobb</i>	<i>L'Assassin royal</i>
Homère	<i>Odyssée</i> <i>Iliade</i>
Hornby	
Houellebecq	<i>L'adolescence du hérisson</i>
Hrabal	<i>Une trop bruyante solitude</i>
Hugo	<i>William Shakespeare</i> <i>Les Misérables</i> <i>Les contemplations</i>
Ibsen	<i>La maison de poupée</i>
Ionesco	
Irving	<i>Le monde selon Garp</i>
Jay Gould	<i>La vie est belle</i>
Jenni	<i>L'art français de la guerre</i>
Joyce	<i>Ulysses</i>
K. Dick	<i>Blade Runner</i>
Kafka	<i>La métamorphose</i>
Kant	
Kaori Yuki	<i>Angel Boy</i>
Kaoru Mori	<i>Bride stories</i>
Kavvadias	<i>Le Quart</i>
Kerouac	<i>Sur la route</i>
Kessel	
Kivirähk	<i>L'homme qui savait la langue des serpents</i>
Kofman	<i>Rue Ordener rue Labat</i>
Kundera	<i>L'insoutenable légèreté de l'être</i> <i>Le rideau</i>
La Fontaine	<i>Fables</i>
L'abbé Prevost	<i>Manon Lescault</i>
Labiche	
Laclos	<i>Les liaisons dangereuses</i>
Lagarce	<i>Juste la fin du monde</i>
<i>Larsson</i>	<i>Millenium</i>
Lautréamont	<i>Les chants du Maldoror</i>
Le Clézio	
Le Guin	<i>Terremer</i>
Legardinier	<i>Demain j'arrête</i>
Leiris	<i>De la littérature considérée comme une tauromachie</i>
Leloup	<i>Yoko Tsuno</i>

Lévy	<i>Et si c'était vrai</i> <i>Un sentiment plus fort que la peur</i>
Lévy (BH)	
Lodge	
MacEwan	<i>Enduring Love</i>
Mallarmé	
Mandrou	
Manu Larcenet	<i>Blast</i> <i>Le combat ordinaire</i>
Martial	<i>Les épigrammes</i>
Mazetti	<i>Le mec de la tombe d'à côté</i>
McCaffrey	<i>Les dragons de Pern</i>
Mérimée	<i>Carmen</i>
Meyer	<i>Les Âmes Vagabondes</i> <i>Twilight</i>
Michaux	
Mishima	<i>Le pavillon d'Or</i>
Mitchell	<i>Autant en emporte le vent</i>
Modiano	
Molière	
Morisson	<i>Home</i>
Murakami	
Musset	<i>On ne badine pas avec l'amour</i>
Musso	
Nabokov	<i>Lolita</i>
Nacho Fernandez, Katia Kissina	<i>Les chevaliers de l'horoscope</i>
Nietzsche	<i>Ecce Homo</i> <i>Poèmes</i> <i>Ainsi Parlait Zarathoustra</i>
Nothomb	
Novarina	<i>Lettre aux acteurs</i>
Orwell	<i>1984</i>
Ovide	<i>Les métamorphoses</i> <i>L'art d'aimer</i>
<i>Paolini</i>	<i>Eragon</i>
Pennac	
Perec	
Perrault	<i>Contes</i>
Pétrone	<i>Le satiricon</i>
Platon	
Plaute	<i>Amphytrion</i>
Pratt	<i>Corto Maltese</i>
Properce	
Proust	<i>Le Recherche du Temps perdu</i> <i>Sodome et Gomorrhe</i> <i>A l'ombre des jeunes filles en fleur</i>
Quignard	
Rabelais	<i>Gargantua</i>
Racine	<i>Bajazet</i> <i>Phèdre</i>
<i>Rennison</i>	<i>Georgia Nicholson</i>
Reynaert	<i>Nos ancêtres les gaulois et autres fadaïses</i>
Rimbaud	<i>Les ardennes</i>
Roba	<i>Boule et Bill</i>
Robbe-Grillet	<i>Le miroir qui revient</i>
Roth	
<i>Rowling</i>	<i>Harry Potter</i>
Sabato	<i>Alejandra</i>
Sade	
Sagan	<i>Bonjour Tristesse</i>
Salinger	<i>The catcher in the rye</i>

Sarraute	<i>Enfance</i> <i>Planétarium</i>
Sartre	<i>L'être et le néant</i> <i>Huis clos</i>
Sauzey	<i>L'anti-Prince</i>
Schiller	<i>Les brigands</i>
Sedaris	
Sénèque	
Senghor	
Shakespeare	<i>La nuit des rois</i>
Shinobu Kaitani	<i>Liar games</i>
Simon	
St Exupéry	<i>Le petit Prince</i>
Starobinski	
Steinbeck	<i>À l'Est d'Eden</i>
Stendhal	<i>Le Rouge et le Noir</i>
Styron	<i>Un livre de ténèbres</i>
Suétone	
Terence	
Théophraste	<i>Les caractères</i>
Tite Live	
Todd	
Tolkien	<i>The Hobbit</i> <i>Le seigneur des anneaux</i>
Tolstoï	<i>Guerre et Paix</i> <i>Anna Karénine</i>
Townsend	
Tran Huy	<i>La princesse et le pêcheur</i>
Troyat	<i>Aliocha</i>
Uderzo	<i>Astérix</i>
Valéry	
Vallès	<i>L'insurgé</i>
van Cauwelaert	
Van Hamme	<i>XIII</i>
Vargas	
Vargas Llosa	
Vernet & Bouvier	
Veyne	
Vian	
Villon	
Virgile	<i>L'Énéide</i>
Voltaire	<i>Candide</i>
Wataru Yoshizumi	<i>Marmelade Boy</i>
Welles	
Wharton	<i>The eyes of innocence</i>
Wilde	<i>(Le portrait de) Dorian Gray</i>
Winock	<i>Le siècle des intellectuels</i>
Woolf	<i>Mrs Dalloway</i> <i>Le voyage des apparences</i> <i>Les vagues</i>
Yalom	
Yourcenar	<i>Mémoires d'Hadrien</i> <i>Feux</i> <i>L'Œuvre au noir</i>
Yslaire et Balac	<i>Sambre</i>
Zola	<i>L'Assomoir</i> <i>La Curée</i> <i>Au bonheur des dames</i> <i>La débâcle</i>
Zweig	<i>Le joueur d'échec</i>

Autres :

Encyclopédies
Wikipédia
Universalis

Bases de données
Cairn
Fabula

Textes religieux
La Bible
Ramayana, Mahabharata
Le Coran

Collections
Pléiades
Folio
GF
Points
Seuil

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objet d'étude la constitution de rapports à la lecture socialement situés, au long des différentes socialisations connues par les individus. Elle propose de montrer comment une expérience spécifique – celle de la classe préparatoire littéraire – peut amener à la reconstruction de pratiques et de représentations de la lecture. L'entrée en classe préparatoire incite en effet à l'élaboration de façons de lire particulières, impliquant également une redéfinition de ce qui est entendu par « lecture », en fonction du passé de lecteur des individus et de leurs origines socio-culturelles, mais aussi de leurs projets futurs. C'est en considérant l'ensemble de la carrière de lecteur (depuis les premières expériences lectorales jusqu'à celles qui suivent de peu la classe préparatoire) qu'on appréhende l'expérience de l'hypokhâgne et de la khâgne.

Ce travail, se basant sur 49 entretiens semi-directifs menés auprès d'étudiants et d'anciens étudiants de CPGE littéraire, filière A/L, s'inscrit ainsi dans une démarche qualitative. Il s'appuie également sur les principales études sociologiques portant non seulement sur les pratiques et les représentations de la lecture mais aussi sur l'expérience étudiante en tant qu'elle est à l'origine de processus de socialisation différenciés. En croisant ces questionnements, on considère la lecture non pas uniquement comme une pratique culturelle mais aussi comme un instrument de travail intellectuel dont la maîtrise demande l'élaboration de dispositions particulières.

Mots-clés : lecture, socialisation, classes préparatoires littéraires, expérience, travail scolaire, étudiants

The "khâgne" : a new chapter

ABSTRACT

This thesis analyzes how attitudes towards reading are generated along social lines, as individuals go through various social situations. It aims to show that a specific experience, namely the French two-year selective literary preparatory courses, can foster new reading practices and representations. Indeed, from the very start, developing distinctive reading practices is made necessary by these preparatory courses, as well as redefining how reading is usually perceived, based not only on readers' histories and socio-cultural backgrounds but also on their future projects. Both « Hypokhâgne » and « Khâgne » Years can only be understood by taking into account all the individual's reading career, from the first reading experiences to those that take place shortly after this course.

Forty-nine semi-structured interviews of current and former students of literary preparatory courses with a minor in humanities were conducted and provided the material for the present qualitative study, along with the main sociological studies about not only reading practices and representations, but also on the student experience, inasmuch as it provides the basis for differentiated socialisation processes. Reading is viewed not just as a cultural practice but as an intellectual work tool that requires to have developed peculiar habits.

Keywords : reading, socialisation, literary preparatory courses, experience, school-work, students

ED 267 - Arts & Médias
1 rue Censier
75005 PARIS
ed267@univ-paris3.fr