

INTRODUCTION

Sur le site Jeuxvideocom¹, la question « Combien de temps pour lire *La Bête humaine* ? » donne lieu à l'échange suivant² :

« JeSuisPersonne_. — ? 😞 il fait 450 pages

Jaimelesgauffre.. — -

R_Daneel_Olivaw. — Lis le résumé 👍

Zola c'est vraiment spécial. 😞

[...]

JeSuisPersonne_. — Ouais... Mais mon prof a dit à tout le monde “ça sert à rien de lire les resumer pour le contrôle” 😞

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

JeSuispersonne_. — Combien d'heures je parle si je pourrais savoir à peu près

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

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

JayOubliay. — Trop chiant ce truc. 😞

Mrvansou. — J'aurais le temps sachant que j'ai beaucoup d devoirs ?

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

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

Epictogramme. — Excellent roman. 😊

Cette discussion ouvre une fenêtre sur un phénomène auquel tout enseignant de français est un jour confronté : l'évitement, par ses élèves, de la lecture d'une œuvre prescrite. Elle témoigne de certaines pratiques qui se substituent à la lecture longue et linéaire d'un roman, lecture partielle et/ou recours à un résumé, que cherche à endiguer un enseignant par la programmation d'un contrôle de lecture. Cette situation semblera familière à quiconque s'intéresse à l'enseignement de la littérature.

1. [<http://www.jeuxvideo.com/forums/1-50-146941218-1-0-1-0-cb-de-temps-pr-lire-la-bete-humaine-zola.htm>], consulté le 30 juin 2017, discussion postée le 21 septembre 2013.

2. L'orthographe n'a pas été corrigée.

Les témoignages écrits d'enseignants sur le contournement de la tâche de lecture par leurs élèves restent pourtant assez rares. Si P. Bayard (2007) n'hésite pas à avancer que certains de ses étudiants n'ont pas lu les œuvres dont ils parlent, la parole des enseignants n'est pas toujours aussi libérée. C. Sorignet-Waszak (2017) note que les enseignants les plus jeunes et ceux qui enseignent dans des quartiers défavorisés sont ceux qui s'étonnent le moins du phénomène, alors qu'il est difficile pour d'autres d'avouer que leurs élèves se soustraient au travail demandé. Quelques traces de cette non-lecture émergent par endroits.

H. Cuin (2017), faisant étudier *Madame Bovary* à une classe de 2^{de}, constate au retour des vacances « qu'en majorité, l'œuvre n'a pas été lue » (p. 172). M. Beauvois (2013) intitule son article sur les lectures cursives qu'elle prescrit à ses élèves « Lire, voire faire semblant », soulignant que ces derniers ont rarement envie de lire les œuvres prescrites et que certains s'y dérobent. J. Babin (2016) rapporte les propos d'une enseignante québécoise qui tient la lecture du conte *Micromégas* pour un idéal, envisageant que ses élèves la contournent en cherchant des informations de seconde main, ce qu'elle considère comme un pis-aller. D'autres enseignants ne peuvent s'y résoudre et traquent ceux qui esquivent les lectures, évoquant « leur recherche de résumés sur Internet qui leur permettrait de confondre les "tricheurs", sans être persuadés de l'efficacité de ce procédé pour faire lire plus d'élèves » (Sorignet-Waszak, 2017, p. 159).

J'ai partagé l'inconfort des enseignants, mobilisés pour engager leurs élèves dans des lectures auxquelles ceux-ci peuvent toujours se soustraire. Enseignante au lycée, j'ai été confrontée à des élèves que je soupçonnais de ne pas avoir lu les œuvres que je leur avais prescrites. J'ai interrogé, lors de l'oral des épreuves anticipées de français (désormais EAF), des candidats, qui me parlaient, avec plus ou moins d'habileté, de livres, sans que je sois en mesure de savoir s'ils les avaient lus. C'est pourquoi, j'ai voulu comprendre qui étaient ces élèves et quelles étaient leurs pratiques.

UN SUJET MAL CONNU

Avant les travaux de S. Lemarchand (2014, 2017a et 2017c), la didactique du français ne s'est pas penchée sur les non-lecteurs en tant qu'élèves se dérochant à la lecture à domicile des œuvres prescrites par l'école. Dans ce champ d'étude, le non-lecteur désigne le plus souvent un lecteur précaire. Ainsi, dans les revues *Repères* et *Pratiques*³, le non-lecteur renvoie à un individu dont les compétences de lecture sont réduites. On le retrouve dans des articles consacrés à l'enseignement en maternelle⁴, où il désigne un enfant qui n'a pas encore appris à lire, ou dans des numéros qui s'intéressent par exemple aux « ratés de

3. Les numéros des revues analysés sont ceux publiés jusqu'en 2021.

4. Dans *Pratiques*, il est utilisé en ce sens dans les articles suivants : DELABORDE M., 2010, « L'espace graphique s'enseigne-t-il ? », *Pratiques*, n° 145-146, p. 115 ; TRÉHONDART N., 2019, « Le livre numérique enrichi : quels enjeux de littératie en contexte pédagogique ? », *Pratiques*, n° 183-184, p. 12 ; COUÉGNAS N., 2013, « Sémiotique textuelle du genre », *Pratiques*, n° 157-158, p. 76. Dans *Repères* : PERRIN-DOUCEY A. et WARNET S., 2015, « La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section », *Repères*, n° 51, p. 117 ; SARDIER A. et ROUBAUD M.-N., 2020, « Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? », *Repères*, n° 61, p. 9 ; ROMIAN H., BARRÉ-DE MINIAC C., BRISSAUD C. et RISPAÏL M., 2007, « La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture », *Repères*, n° 36, p. 269 ; FRIER C. et VADCAR A., 2017, « Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? », *Repères*, n° 55, p. 151.

l'apprentissage de la lecture⁵ », en tant qu'élève à qui on a cherché à apprendre à lire, mais qui ne sait toujours pas lire ou qui lit mal⁶.

Dans *Le Français aujourd'hui*, apparaît une autre acception du terme. S. Ahr, M. Butlen et M.-L. Elalouf (2012) l'emploient pour désigner des élèves dont les pratiques personnelles de lecture diffèrent des pratiques légitimées par l'école. Lecteurs sur écran, les élèves interrogés se considèrent non-lecteurs, n'accordant pas à leur lecture une valeur symbolique assez forte pour être déclarée. Le terme souligne alors l'écart dans les manières de lire et les différences de support ou de corpus, entre lecture privée et lecture scolaire (Demougouin et Massol, 1999), que l'on voit parfois confondues.

Précisément, dans la même revue, S. Lemarchand (2017a) utilise le terme « non-lecteurs » pour désigner à la fois des élèves qui ont dérogé à l'obligation de lire une œuvre imposée et des individus qui n'ont pas de pratique personnelle de lecture. Il est sans aucun doute intéressant d'envisager les rapports entre ces deux pratiques, mais le risque est grand, en les fusionnant en une même dénomination, de passer à côté d'une réalité plus complexe. Les élèves faibles ou petits lecteurs sont-ils les seuls à se dérober à la lecture scolaire ? Le public étudié par S. Lemarchand, des élèves de lycée professionnel, explique vraisemblablement l'amalgame mais il révèle aussi à mes yeux la difficulté de la didactique⁷ de prendre en considération le phénomène de non-lecture en le dissociant de la pratique de lecture personnelle, voire des compétences de lecture. Pour éviter de confondre en un même terme des objets différents, je désignerai, dans cette étude, les élèves qui dérogent à la lecture des œuvres imposées par l'école par le terme « non-lecteurs scolaires » (désormais NLS). Sont-ils des élèves qui rencontrent des difficultés de lecture et/ou qui ont peu de pratique de lecture personnelle ? L'étude des élèves d'une classe de 2^{de} d'un lycée général cherchera à répondre à ces questions.

Le public étudié n'est pas la seule différence de cette analyse avec le travail de S. Lemarchand. Son étude longitudinale (de 2014 à 2017c) évalue l'efficacité de différents dispositifs pour transformer la représentation de la lecture scolaire que des élèves de lycée professionnel ont construite afin de les aider à « devenir lecteurs ». Différents écrits de la réception (Le Goff et Fourtanier, 2017), dont les carnets de lecture et les cercles de lecture (Vanhulle, Lafontaine, et Terwagne, 2001), sont exploités pour transformer les postures de lecture des élèves. Ainsi, son travail a davantage une visée transformative que descriptive. C'est aussi le cas des travaux de C. Sorignet-Waszak (2017b) ou de B. Shawky-Milcent (2014 et 2016) au détour desquels on rencontre des NLS. Ces recherches concourent à évaluer des outils susceptibles de favoriser la lecture des élèves⁸ ou l'appropriation d'une œuvre par les élèves. Les NLS y constituent autant d'indicateurs des limites des dispositifs

5. *Repères*, n° 35, 2007.

6. Dans *Repères* : VEYRUNES P., GAL-PETITFAUX N. et DURAND M., 2007, « La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe », *Repères*, n° 36, p. 67 ; MICHULKA D., 2005, « Propos sur la lecture de la littérature et la culture : entre obligation et liberté de choix », *Repères*, n° 32, p. 60 ; NONNON E. (dir.), 2007, « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège », *Repères*, n° 35. Dans *Pratiques* : BARRÉ-DE-MINIAC C., 2002, « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques*, n° 113-114, p. 39.

7. Dans l'article « non-lecteur » du *Dictionnaire de didactique de la littérature* (BRILLANT RANNOU, 2020), les deux acceptions sont également souvent mêlées. G. Plissonneau y souligne néanmoins d'entrée la complexité de la définition de la non-lecture et les diverses acceptions que le terme de « non-lecteur » recouvre en fonction des supports d'expérience observés.

8. C. Sorignet-Waszak évalue des dispositifs pour accompagner des élèves de lycée dans la lecture de romans du XIX^e siècle.

évalués. Mon étude, tout en s'inscrivant dans la lignée de ces travaux, s'en démarque par sa visée, qui n'est ni expérimentale ni évaluative, mais descriptive et compréhensive.

Depuis une vingtaine d'années, la didactique de la littérature, portée par l'évolution des théories littéraires, du texte au lecteur, puis du lecteur virtuel ou théorique au lecteur réel, s'est attachée à la réception des textes par les élèves, notamment par le concept du « texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier, et Langlade, 2011). Mais elle s'est encore peu penchée sur ce qui se passe pour un élève qui ne les lit pas. Chercher à réduire la part des NLS ou à favoriser une relation personnelle de l'élève au texte se retrouve au cœur des préoccupations des enseignants et des didacticiens de la littérature. Mais cela se peut-il sans une connaissance précise des NLS ? N'est-il pas indispensable de savoir qui sont ces élèves, pourquoi ils se détournent des œuvres à lire, comment ils travaillent, ce qu'ils apprennent, quel est leur regard sur l'enseignement de la littérature ? Cette étude vise à combler ce manque.

UN SUJET SOUS TENSIONS

La première raison qui peut expliquer que l'étude descriptive des NLS n'ait pas encore été faite repose sur le tabou que constitue la non-lecture (Bayard, 2007, p. 13). Selon P. Bayard, la non-lecture engage « une réflexion qui demeure souvent impossible en raison du nombre d'interdits qu'elle doit enfreindre » (2007, p. 13). Si les enseignants ont parfois du mal à reconnaître la non-lecture de leurs élèves, c'est peut-être parce que cet aveu pourrait sonner comme un échec face à ce qui est devenu l'une des missions prioritaires de l'enseignement du français : faire lire les élèves et leur donner le goût de lire. Cette exigence, relativement récente à l'échelle de l'histoire du livre et de la lecture, s'impose actuellement avec force. Alors que jusqu'au milieu du xx^e, une méfiance, plus ou moins grande selon les époques, les manières de lire, les finalités ou les corpus, pesait sur la lecture, celle-ci s'exerce désormais sur la non-lecture. Le temps où lire quelques fragments pouvait suffire et où la culture du lettré se construisait plutôt par une lecture partielle et sélective des œuvres que par une lecture linéaire et continue est révolu⁹.

La pression institutionnelle est désormais forte. Pour chaque niveau de la scolarité, un nombre de livres à lire est imposé. En moyenne dans le secondaire, les programmes imposent la lecture de six œuvres par an : trois à quatre d'entre elles font l'objet d'une étude, constituant une séquence d'enseignement, œuvres que l'on nomme les œuvres intégrales, tandis que deux à trois autres sont à lire, sans qu'une étude précise s'y attache, les lectures cursives. L'adjectif cursif ne renvoie pas à une lecture superficielle voire abrégée mais à une lecture efficace de l'ensemble des pages d'un livre, permettant de se façonner une représentation mentale assez précise de l'histoire qu'il contient. C'est une lecture qui saisit le récit dans son ensemble. Au lycée, le programme se resserre sur des œuvres patrimoniales (souvent les œuvres intégrales) que les lectures cursives viennent accompagner, en établissant échos ou contrepoints.

Cette pression institutionnelle s'accompagne d'une pression sociale, que l'ère du numérique n'a pas relâchée, bien au contraire.

9. Pour plus de détails sur l'évolution de la lecture et sur les pratiques qui ont pu primer selon les époques, voir CAVALLO et CHARTIER, 2001 [1997].

En raison de l'omniprésence des écrans et du temps que les jeunes y consacrent, l'inquiétude est grande de les voir non seulement se détourner de la lecture, au profit d'autres activités sur le Net (réseaux sociaux, écoute de musique, visionnage de vidéos), mais aussi de se trouver handicapés par des pratiques de lecture qui diffèrent de la lecture de récits, demeurant l'étalon par lequel on est jugé lecteur ou non lecteur. Les jeunes générations lisent-elles encore ? Sont-elles encore capables de lire des œuvres qui nécessitent une attention et un rapport au temps qui n'est pas celui promu par la culture numérique ? La matérialité des supports de lecture numérique a entraîné de profonds bouleversements par rapport aux dispositifs de lecture précédents (Cavallo et Chartier, 2001). Lecture fragmentée et indiciaire, faite d'hypertextes et mobilisant des langages différents (écrit, vidéo, son), la lecture sur le Net développe des compétences et des pratiques jugées différentes de celles de la lecture de récits longs et linéaires (Boullier, 2011 ; Octobre, 2014). Les pratiques lectorales s'exerçant désormais tout autant, voire plus, sur les écrans que sur le papier, elles peuvent nourrir des discours alarmistes qui exercent une pression encore plus forte sur la lecture scolaire.

Il est sans doute ici bon de rappeler que la non-lecture scolaire n'est pas nouvelle. Dès le milieu du ^{xix}^e siècle, des rapports d'examens regrettent que des candidats au baccalauréat expliquent les textes d'auteurs grecs, latins ou français sans les avoir lus. M. Jey signale qu'à cette époque « on déplore, dans maints textes officiels, que les élèves ne lisent pas les œuvres mais "apprennent" les manuels » (1998, p. 69). Ces témoignages ne sont pas exceptionnels : « Tous les candidats ont appris par cœur des notices plus ou moins détaillées sur les écrivains indiqués dans le programme mais il en est très peu qui aient lu même une partie des ouvrages les plus connus de ces écrivains » (rapport du baccalauréat, août 1841, cité par Chervel, 2006, p. 512). On reproche déjà aux candidats du baccalauréat de méconnaître les grands auteurs de la littérature française, de ne pas être capables de les situer dans l'histoire littéraire et de tenir des propos oiseux faute d'avoir pris la peine de lire quelques passages de l'œuvre au programme (Chervel, 2006). Ces témoignages permettent de tenir à distance le cortège de discours déclinistes qui accompagne la non-lecture. Il faut garder à l'esprit que dès lors qu'il y a eu des œuvres au programme, il y a eu des NLS. La comparaison des NLS du ^{xix}^e et ceux du ^{xxi}^e s'arrête cependant là en raison des différences entre les exigences de lecture et la représentation que l'on a de cette pratique entre ces deux époques. Si la non-lecture a pu se constituer en tabou c'est précisément parce qu'à partir des années 1960, la lecture devient « lien social et condition de développement économique » (Robine, 2000, p. 184). Dès lors que l'on octroie à la lecture le rôle de ciment culturel, la non-lecture met en péril l'édifice social. Avouer qu'on ne lit pas est d'autant plus difficile que la valeur sociale accordée à la lecture est forte.

La non-lecture s'inscrit donc un contexte socioculturel et institutionnel régi par des contraintes désormais largement intériorisées, et décisives en milieu scolaire, qui empêchent de l'appréhender avec sérénité : l'obligation de lire, l'obligation de lire un livre en entier, et la nécessité d'avoir lu un livre pour en parler (Bayard, 2007). Ces contraintes soulignent la permanence d'un modèle de lecture : la lecture de récit, lecture continue, sur laquelle portera cette étude¹⁰.

10. Dans mon travail, j'analyse des situations de (non-)lecture de genres pour lesquels le modèle de référence demeure la lecture intégrale et linéaire (romans, pièces de théâtre). La poésie ou certains écrits argumentatifs

Les élèves ont donc peu intérêt à avouer leur non-lecture en milieu scolaire. Dès lors une recherche qui vise à étudier les NLS se heurte à un problème méthodologique que connaissent certaines enquêtes sociologiques : la nécessité de recueillir la parole de ceux qui sont les seuls à pouvoir nous informer et leur (im)possibilité d'enfreindre un tabou. L'impératif social, scolaire et familial « il faut lire » ne vient pas libérer la parole.

Les difficultés ne s'arrêtent pas là.

UNE ENTREPRISE DÉLICATE

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

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

On comprend que l'entreprise ne va de soi. On aurait en fait bien des raisons d'y renoncer. Ces obstacles théoriques et méthodologiques pourraient aussi expliquer le peu de recherches entreprises jusqu'ici sur la non-lecture scolaire. Cette recherche a donc été entreprise comme un défi. Elle ne se présente en aucun cas comme une tentative de définition théorique de la non-lecture scolaire. Elle repose sur des choix, théoriques et méthodologiques, nécessaires, mais inévitablement discutables et qui seront discutés dans cet ouvrage. On peut dès lors signaler que les termes NLS et non-lecture scolaire ont leur limite. L'internaute JeSuisPersonne affirmait qu'il n'avait pas l'intention de se dérober totalement à la lecture de *La Bête humaine*. Il déclarait à ses pairs qu'il en lirait une centaine de pages avant de recourir à un résumé. La non-lecture scolaire prend vraisemblablement des formes différentes : pratiques buissonnières (lire peu, survoler, sauter des pans entiers d'une œuvre) ou pratiques de braconnage (aller chercher hors du livre prescrit des informations sur celui-ci). C'est en tout cas comme activité, comme nous y invite P. Bayard, qu'elle sera appréhendée dans cette recherche. Le NLS, quant à lui, ne doit pas être entendu

comme les essais peuvent s'accommoder d'une lecture parcellaire et fragmentée. Aucune œuvre intégrale de ces genres n'ayant été confiée à la classe étudiée, ces genres ne seront pas pris en compte dans ma recherche.

comme un élève privé de tout contact, direct ou indirect, avec une œuvre imposée. Le terme se veut davantage un outil afin de chercher à comprendre comment des élèves qui se sont peu investis dans la lecture des œuvres imposées travaillent avec leur non-lecture. Il n'est pas non plus essentialiste. Il est possible que l'investissement d'un élève dans la lecture varie d'un œuvre à l'autre et probable que tous les NLS ne se ressemblent pas. Les pseudonymes choisis par les internautes, qui font se côtoyer des références littéraires « JeSuisPersonne » ou « AncientMariner¹¹ » et des préoccupations plus triviales et orthographiquement contestables « jaimelesgauffre », signalent déjà des différences notables. Faute de trouver un autre terme, on s'accordera donc sur celui de NLS.

UNE ENTREPRISE NÉCESSAIRE

Après la prise en compte de l'élève comme lecteur réel, il me semblait temps d'étudier l'élève comme non-lecteur réel. Je suis donc allée à la rencontre de NLS, afin de les écouter et de les observer, en vue de comprendre le phénomène de la non-lecture scolaire. Cette recherche, descriptive et compréhensive, vise à savoir ce que les NLS font, en classe et hors de la classe, de/avec la littérature qu'ils ne lisent pas. Il est possible que certains n'en fassent rien ou pas grand-chose, mais je fais l'hypothèse qu'au moins une partie d'entre eux travaille malgré ou plutôt *avec* sa non-lecture scolaire. Il s'agit donc, dans cette recherche, de considérer les NLS comme des individus actifs amenés à répondre aux exigences scolaires du cours de littérature sans avoir lu l'œuvre imposée. Comment pallient-ils cette carence ? Anticipent-ils certaines attentes sur l'œuvre non lue ? Quelles représentations de la littérature et de son enseignement se dégagent de leurs pratiques ? Guidé par une logique de description en compréhension, mon travail cherchera à mettre en évidence les logiques complexes et sans doute hétérogènes de la non-lecture scolaire.

Parce que la sociologie est la première à s'être intéressée au non-lecteur, elle est largement convoquée dans la première partie de cet ouvrage qui s'interroge sur la figure du lycéen non-lecteur. Le premier chapitre, croisant le regard de sociologues et de didacticiens de la littérature, documente le phénomène de la non-lecture, avant d'apporter un éclairage spécifique sur la non-lecture scolaire qui doit en être distinguée. La lecture, et son versant la non-lecture, se situant tantôt du côté des pratiques culturelles, tantôt du côté du travail du lycéen, selon que l'on s'intéresse à la lecture privée ou à la lecture scolaire, ce chapitre est également consacré au lycéen en tant qu'adolescent, avec ses goûts et ses dégoûts, puis, en tant qu'élève, confronté au travail que nécessite le lycée. Parce qu'il y a sans doute plusieurs façons de ne pas lire une œuvre pour un élève, le deuxième chapitre questionne le concept même de non-lecture. Révélant la porosité entre ces deux territoires et invitant à considérer la non-lecture comme une activité, P. Bayard servira de guide principal durant tout ce chapitre. Le troisième chapitre de cette partie interrogera l'enseignement de l'œuvre au lycée. Après avoir dressé un historique de cet enseignement, je me demanderai quelles

11. À noter que le pseudonyme « AncientMariner » peut renvoyer tout autant aux vers du poète Coleridge qu'à leur réécriture par le groupe de metal Iron Maiden. C'est cependant cet internaute qui conseille de lire un résumé parce que Zola « c'est très lourd » (on peut aimer la poésie romantique anglaise et/ou le hard-rock, et détester les romans naturalistes).

conditions offre le lycée à la lecture des œuvres et s'il est préjudiciable de se dérober à cette pratique pour y réussir. Ainsi la première partie explore la non-lecture comme phénomène puis comme concept avant d'en évaluer, théoriquement, les conséquences en classe.

La deuxième partie présentera, au regard de ces considérations théoriques, les choix méthodologiques d'une recherche qui nécessite de multiples précautions. J'y expose celles que j'ai prises en croisant différentes données déclaratives recueillies et les choix opérés en vue de classer les élèves en LS et NLS, la porosité entre lecture et non-lecture constituant un obstacle de taille à ce tri. Le tri établi aboutit à un panorama de la classe, qui offre une première image du phénomène de non-lecture scolaire dans la classe suivie.

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

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