

Max Roy

Université du Québec à Montréal

## Culture littéraire et fictionnaire de lecteurs

**N**os recherches sur « La formation des lecteurs et les conceptions d'une culture littéraire » ont notamment pour but de repérer et d'analyser les pratiques de lecture à notre époque, en tenant compte de leurs liens avec les autres pratiques culturelles (audition musicale, théâtre, cinéma, arts visuels, jeux vidéo, multimédias...). Elles s'inscrivent dans le prolongement de travaux théoriques et appliqués dans les domaines de la critique et de la didactique de la littérature. Le projet est né, pour une part, en réaction au discours alarmiste quant au sort du livre et au changement des pratiques de lecture, en réaction aussi aux dénonciations publiques et énoncés politiques (en matière d'éducation) qui, pour redresser une situation jugée déplorable, suggèrent plus ou moins le retour à une culture classique. On pouvait interpréter ainsi, en tout cas, l'orientation de la réforme de l'enseignement collégial de 1993, au Québec, bien que son application actuelle soit moins contraignante. Chose certaine, une nostalgie à l'égard du passé et des attentes déçues ont

favorisé un changement majeur du programme de français. Le *Renouveau pédagogique* — ainsi désigné officiellement — visait le retour à une Grande Culture, constituée des chefs-d’œuvre du Patrimoine<sup>1</sup>.

À propos d’éducation, mais aussi de la vie en société, on parlait volontiers, à une autre époque, de la Grande Culture et on savait distinguer les lecteurs lettrés des lecteurs ordinaires. L’existence même de cette Culture faisait apparemment consensus, tant chez ceux qui y avaient accès que chez les autres, quoique sa valeur et son appréciation aient pu différer. Une culture littéraire pouvait se définir, entre autres, par la connaissance des Grandes Œuvres du patrimoine. Dans le programme d’enseignement collégial, cette acception traditionnelle de la culture serait toujours valorisée, même si elle n’est pas exclusive. Les énoncés officiels commandent l’accès aux « grandes œuvres du passé » qui constituent un « fonds culturel commun », lequel est jugé indispensable dans la « formation fondamentale » des élèves. On poursuit implicitement un même idéal au niveau secondaire, même s’il n’existe pas un corpus imposé. Les critiques publiques et récurrentes des programmes scolaires y font écho, en confondant souvent les difficultés d’écriture et de lecture, et en déplorant un manque de culture générale chez les jeunes. Ces orientations scolaires ont un impact important sur les goûts, les habitudes et les « compétences » des jeunes lecteurs. Que deviennent les pratiques de lecture dans ce contexte? Plus largement, qu’est-ce qu’une « culture littéraire » à l’heure actuelle? Comment, à partir de quels savoirs, de quelles dispositions, de quel imaginaire et de quelles expériences se construit-elle chez des lecteurs?

Nous avons choisi, pour aborder ces questions, de mener des enquêtes auprès des lecteurs<sup>2</sup>. Elles sont de deux types : par mode de questionnaires

---

1. Ce texte reprend des éléments d’un article paru sous le titre « Un jeune lectorat et une idée de la culture », dans *Convergences aventureuses. Littérature, langue, didactique. Pour saluer Georges Legros*, sous la direction de Karl Canvat, Michèle Monballin et Myriam van der Brandt, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004, p. 283-291.

2. Bien que nos objectifs et notre méthodologie soient différents, nous avons trouvé une source d’inspiration dans l’ouvrage de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez : *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, coll. «L’épreuve des faits», 1999.

et d'entrevues. Nous avons recueilli les réponses de plus de 3500 personnes et enregistré puis transcrit quelque 120 entrevues d'une heure avec des lecteurs. Nous livrerons ici simplement certains résultats du questionnaire qui a été soumis, en 2002-2003, à plus de 2400 élèves du secondaire et du collégial, âgés entre 12 et 19 ans, et nous ferons appel à quelques entrevues avec de jeunes et de moins jeunes lecteurs<sup>3</sup>. Des questions de deux ordres retiendront ici l'attention : les pratiques de lecture chez les élèves et la part de subjectivité qui intervient dans l'imaginaire du lecteur.

## Quelques résultats d'enquêtes auprès des élèves

Les résultats de nos enquêtes confirment la relative importance de la lecture parmi les activités culturelles des jeunes. Interrogés sur la fréquence de leurs lectures, un grand nombre de répondants (38,6%) disent lire à peine un ou deux livres par année, mais le même nombre ou presque (37,6%) affirment lire un livre par mois et beaucoup moins (15,6%), un livre par semaine. Peu d'élèves seulement (6,1%) disent ne jamais lire un livre<sup>4</sup>. Ces résultats, qui pourraient décevoir à première vue, sont positifs. Comparée à la situation d'il y a 50 ans, au Québec, la lecture occupe aujourd'hui une part importante parmi les activités de loisirs, même si elle ne domine pas. Les efforts de démocratisation de l'enseignement y sont évidemment pour beaucoup. S'il demeure des désappointements et des rumeurs de désaffection à l'égard de la lecture, c'est peut-être parce que la lecture aujourd'hui ne correspond

3. L'enquête par mode de questionnaire a été réalisée, avec la collaboration d'enseignants de français, dans dix écoles secondaires auprès de 1602 élèves et dans huit établissements d'enseignement collégial (cégeps) auprès de 821 élèves. L'échantillon était constitué proportionnellement d'établissements publics et privés situés surtout à Montréal et dans ses environs ainsi que dans d'autres régions (Québec, Sherbrooke, Saguenay-Lac-Saint-Jean). Les entrevues, quant à elles, ont requis la participation volontaire d'élèves et de lecteurs adultes de plusieurs milieux. Je remercie les étudiants et assistants du département d'Études littéraires de l'UQAM, en particulier Marilyn Brault et Sylvain Brehm, pour leur contribution à toutes les étapes de la recherche. J'adresse des remerciements collectifs aux enseignants, aux élèves et à toutes les personnes qui nous ont assuré leur collaboration.

4. Dans toute enquête du genre, il faut noter l'oubli ou le refus de répondre à certaines questions (dont ici, dans une proportion de 2,1%).

pas à l'idée que l'on s'en faisait, il y a 50 ans, lors de la grande réforme de l'éducation au Québec. La culture littéraire est également différente de ce qui était visé. On souhaitait la transmission d'un idéal de culture — la connaissance des grandes œuvres du patrimoine au premier chef. Le lecteur à venir serait un lecteur cultivé... nous pourrions dire « au sens classique ». On s'en remettait à l'école, bien entendu, pour assurer le legs culturel. Or, c'est bien connu, l'école ne suffit pas à la formation du lecteur et au développement de ses goûts et habitudes. Nombre de jeunes lecteurs résistent à la lecture scolaire, vue comme une obligation, alors qu'ils s'adonnent volontiers à une lecture de divertissement. La majorité des répondants à notre questionnaire ont clairement déclaré lire surtout pour le plaisir, le divertissement ou la détente, ce qui n'a rien d'étonnant. Il est désolant, en contrepartie, que quatre élèves sur dix affirment lire principalement par obligation. Cela semble confirmer une difficulté de susciter le goût pour la lecture à l'école. On constatera, cependant, que les retombées et les perceptions mêmes des lectures scolaires sont plus complexes.

En effet, les réponses des élèves au questionnaire indiquent une résistance plutôt qu'une opposition à l'école. D'ailleurs, celle-ci n'a pas perdu toute influence. Lors des entrevues individuelles, les jeunes lecteurs admettent facilement une dette envers l'école, même lorsqu'ils contestent les lectures obligatoires et les exercices scolaires (les analyses de textes, en particulier). Sur deux aspects, au moins, les différences sont notables et conduisent à des jugements sévères. Les choix de livres sont souvent contestés et les méthodes de lecture semblent freiner un élan naturel. La prise de notes, le surlignage, le repérage d'indices, la construction d'organismes graphiques sont évidemment encouragés dans l'enseignement de la lecture, ce qui n'est pas pratiqué dans les lectures libres. Un élève (âgé de 14 ans) parmi d'autres reconnaîtra, néanmoins, l'acquisition d'une compétence valable en dehors du contexte scolaire : « Je ne vais pas dire que je fais un schéma, mais dans un sens je vais être capable, à cause de ce qu'on fait à l'école, de faire les liens plus facilement entre les personnages. » Un autre dira rechercher des éléments de biographie à propos de ses écrivains préférés. Plus rarement, on rapportera des expériences de lecture en classe où la participation et l'imagination des élèves sont mises à profit.

Comme on pouvait s'y attendre, les répondants affirment avoir lu surtout des romans (84,4%), durant l'année, dans leurs cours de français. Les récits brefs (contes, nouvelles, etc.) recueillent 20,5% des mentions. Les biographies, les récits de vie de même que les bandes dessinées arrivent loin derrière avec moins de 6% dans chaque catégorie. Quant à la poésie et au texte dramatique, ils obtiennent respectivement 13,8% et 11,4% des réponses. En dehors de leurs obligations scolaires, les répondants soutiennent avoir lu parfois ou souvent des revues et des journaux (81,2%), des romans (72%), des bandes dessinées (50,6%), des récits brefs (41,4%), des ouvrages pratiques (35,7%). Peu d'entre eux disent avoir lu souvent de la poésie (6,4%) ou des textes de théâtre (4,5%), mais certains s'y sont intéressés à l'occasion, soit dans une proportion de 21,5% pour la poésie et de 15,2% pour le théâtre. Ces données, difficilement interprétables, relativisent l'influence de l'école. Est notable, tout particulièrement, l'intérêt maintenu par le jeune lectorat pour la bande dessinée et le récit bref. Que la valeur de ces formes de récit soit de moins en moins contestée n'y change peut-être rien. Notre enquête a permis notamment de confirmer l'importance des livres à succès, tels que la série des Harry Potter, et d'un intérêt renouvelé pour des œuvres établies, telles que *Le seigneur des anneaux*. On sait qu'une publicité soutenue et des adaptations cinématographiques ont beaucoup contribué à la promotion de ces ouvrages. Au moment d'entreprendre la recherche, ce phénomène pouvait être particulièrement révélateur.

On ne sera pas étonné des genres de récits privilégiés par le jeune lectorat. Les récits et romans d'aventures contemporains occupent le premier rang (44,7%). Beaucoup moins retenus, le roman d'amour, le genre policier, le fantastique, la science-fiction, les récits d'horreur ou d'épouvante obtiennent un taux de réponse variant entre 27% et 29%. Les récits de vie — qui, aux dires des libraires, seraient très prisés du lectorat en général — recueillent l'intérêt de 24% des élèves. Viennent ensuite les récits ou romans historiques (20,5%) et les « classiques » au sens large (19,3%). Enfin, les « romans dont vous êtes le héros » — qui s'adressent à un lectorat plus jeune — n'obtiennent l'intérêt que de 6,7% des répondants.

Ces quelques résultats d'enquête suggèrent des influences diverses en dehors de l'école : au premier chef, celle des réseaux d'amis, inspirée elle-même par les médias, le cinéma, les campagnes publicitaires, etc. Les jeunes affirment choisir leurs lectures sur la recommandation des amis (+/- 55%) plus que sur les conseils des enseignants (+/- 33%) et des parents (20%). Quant à l'influence des spécialistes du livre que sont les libraires et les bibliothécaires, elle serait beaucoup moindre (9,2%). La lecture participe de la vie sociale des jeunes, à un âge où importent tout particulièrement la camaraderie et les relations interpersonnelles. Des comportements de groupe s'ajoutent aux préférences individuelles des lecteurs et créent des effets de mode. (À l'heure actuelle, par exemple, les séries Amos d'Aragon et Les Orphelins Baudelaire connaissent un succès réel au Québec.) La lecture, pour personnelle qu'elle soit, n'interdit pas les relations sociales. Elle serait même, de l'avis de plusieurs répondants, un facteur de socialisation. On se plaît à raconter les histoires lues, à parler des personnages, à partager des émotions... Des amis sont aussi des lecteurs... On se prête des livres... En fonction d'intérêts et de goûts communs, qui font l'objet d'échanges, se créent de petites « communautés de lecteurs ». Elles constituent une source d'information ou d'autoformation des lecteurs, dont l'impact n'est pas négligeable. Cette formation parallèle n'est rien de moins qu'une appropriation du champ lectoral. Elle va de pair avec une conception populaire de la culture.

Les opinions des lecteurs ordinaires, à ce propos, paraissent bien naïves et s'opposent souvent aux conceptions des experts. Mais elles signalent des expériences, des motivations et des attentes qui peuvent être aussi répandues que personnelles. À la question d'un enquêteur sur la place du livre dans « le monde de la culture », une étudiante de cégep (17 ans) a répondu :

Bien moi, je vois ça au même titre que la musique dans le fond. C'est comme une autre forme artistique. Moi je sais pas... je vois le livre — je parle [de] livres comme [de] romans là plutôt — [...] avec le théâtre, la musique, le livre ça viendrait ensemble, pis euh, oui, la peinture, ces choses-là, dans ma tête [...] c'est tout au même niveau, il y a rien qui est plus...

Si l'étudiante avoue ses méconnaissances, elle distingue tout de même nettement les arts et les autres manifestations de la culture. Pour sa part, une jeune adulte (22 ans) définit ainsi la littérature :

Des pièces de théâtre, pour moi, c'est de la littérature. Puis, si je trouve qu'une pièce de théâtre, c'est de la littérature, pourquoi pas un scénario de cinéma? Tout ce qui est lecture, tout ce qui amène une réflexion, ce qui a trait à l'imaginaire, pour moi, ça reste de la littérature.

Ces deux témoignages, parmi bien d'autres, sont peut-être des prises de position spontanées. Leurs arguments résistent mal à l'analyse. Il s'agit toujours pour les répondants d'élaborer une forme de réflexion, sinon d'exprimer des convictions qui justifient leurs attitudes. Sans prétention évidemment, ils se définissent ainsi comme lecteurs, amateurs d'art ou observateurs de la culture. Les propos rapportés précédemment affirment l'étendue de la notion de littérature et du champ de la culture. Mais qu'en est-il en pratique?

Notre enquête fait ressortir l'importance de la fréquentation du cinéma (68,8%), de l'écoute musicale (49,7 %) ou de l'assistance à des concerts (45,4%) — de musique populaire surtout, dont la variété de genres signalés par les jeunes étonne. Il faudrait ajouter à ces activités la pratique de jeux vidéo — sur console ou ordinateur — qui s'est véritablement imposée (53%). Comme on pouvait s'y attendre, les genres de films et de jeux privilégiés comportent beaucoup d'action, de suspense et d'aventure. Les programmes de télévision favoris sont plus ou moins de ce type également. Après les films télévisés (81,5%), les « clips » musicaux (64,2%), les téléromans et téléseries (49,6%), les émissions de sport (41,4%) et les dessins animés (39,8%) recueillent la faveur des répondants. Peu d'entre eux se disent intéressés par les émissions consacrées à la littérature et aux autres arts (8,6%), qui sont rares, de toute façon. Plus nombreux sont ceux qui prêtent attention aux bulletins de nouvelles (33,2%) et aux émissions d'actualité publique (13,9%).

Parmi les influences sur les choix de lecture, celle du cinéma et de la télévision reste élevée, mais elle n'est pas décisive. En effet, 46,6% des élèves ont répondu affirmativement à la question : « Vous arrive-t-il de lire un livre parce que vous avez d'abord vu une adaptation au cinéma ou à la télévision? » Les réponses à une autre question montrent que la situation est plus nuancée. Interrogés à propos du visionnement d'un film adapté d'un roman, 33% des élèves disent qu'ils ont « d'abord lu et aimé le livre »; 36%, que « cela leur donne envie de lire le livre »; enfin, 31% assurent qu'ils ne font « pas de liens entre le livre et le film ».

L'importance des médias est attestée quantitativement, mais lors des entrevues, les propos sont très nuancés et les critiques, sévères. Il en ressort clairement une dévalorisation des médias, de la télévision et même du cinéma que l'on aime, bien sûr, pour leur fonction de divertissement et d'information. Si le cinéma est particulièrement apprécié, on en fait plutôt une réalité distincte, évaluée selon d'autres critères que la littérature — ce qui n'est pas nouveau, bien sûr. Lorsqu'il s'agit de les comparer, l'un est associé au plaisir, à l'évasion; l'autre au travail (l'apprentissage scolaire) mais aussi à l'émotion. On parle d'ailleurs presque toujours d'un mode de lecture qui produit des images; on aime — ou on préfère carrément — faire sa propre *représentation* des contenus littéraires et on se dit presque toujours déçu des adaptations à l'écran, car elles ne correspondent jamais à son propre imaginaire. Il se trouve bien des exceptions. Les cas de Harry Potter et du *Seigneur des anneaux*, chez les jeunes, semblent révélateurs. Le plus souvent on est plutôt déçu, si on a lu la série, de Harry Potter à l'écran, mais on y trouve encore du plaisir; par contre, on est plutôt ravi de la trilogie de Tolkien portée à l'écran, mais cela a pour corollaire les difficultés de lecture ressenties par les répondants. Plusieurs d'entre eux, conquis par l'image, ont entamé puis renoncé à cette lecture. En revanche, ceux qui ont lu Tolkien avec plaisir sont beaucoup moins impressionnés par les films et certains les critiquent sévèrement pour leur superficialité.

En l'occurrence, une analyse croisée des résultats qui concernent la lecture et les autres activités fait apparaître des constantes. Parallèlement au goût pour l'évasion et l'aventure, les questions de la vie courante des jeunes influencent, bien sûr, les choix de lecture. Ces contenus participent



d'une construction de l'imaginaire qui se révèle surtout lors d'entretiens avec les lecteurs.

## Subjectivité et fictionnaire

Si la lecture se fait selon certaines modalités, circonstancielles ou fonctionnelles, comme les lectures sur la plage, dans les moyens de transport ou les lectures obligatoires, nécessitées par les études ou le travail, il faut constater l'importance que les lecteurs interrogés — les lecteurs en général, peut-être — accordent à la réalité immédiate, à leur environnement, au contexte physique et historique dans lequel s'effectue cette activité. C'est bien à la condition de devenir une affaire personnelle que la lecture est une expérience pleinement satisfaisante. Cela fait même partie de l'histoire de certains. Une lectrice adulte évoque sa vie comme « *un parcours jalonné par des lectures, des auteurs.* » Ses lectures sont en quelque sorte des repères temporels : la série des Martine, durant l'enfance, les magazines pour adolescents, les classiques étudiés à l'école secondaire, les lectures universitaires (à caractère scientifique) puis les lectures d'adultes (les œuvres de Maupassant, Duras et d'autres). De pareils témoignages, comme les autobiographies de lecteurs, recèlent de précieux renseignements sur les motivations personnelles, l'influence de l'environnement et des institutions, la manière de lire de chacun.

À propos de l'identification aux personnages — attitude commune qui est souvent une condition d'adhésion au contenu du livre —, plusieurs personnes interrogées ont apporté cette nuance : on s'imagine plutôt *être avec* ou *aux côtés* des personnages. Un lecteur dit explicitement « s'imaginer dans l'univers du livre avec ses propres références ». Un autre emploie l'image de la *fenêtre* sur cet univers. (Soit dit en passant, la représentation du récit comme un déroulement d'images, un « *film dans sa tête* » apparaît explicitement et fréquemment dans les propos des lecteurs, ce qui détourne plusieurs des adaptations cinématographiques de livres qu'ils ont aimés.) Mais le lecteur peut aussi échapper à sa fonction d'observateur. Les théories de la lecture, on le sait, en font un acteur, un partenaire indispensable dans l'élaboration du sens.

La *métalepse de l'auteur*<sup>5</sup> pourrait avoir son équivalent au moment de la lecture, ce qui ferait ainsi intervenir la réalité du lecteur dans l'univers de la fiction. Cette intrusion ne serait pas une simple empreinte, une présence implicite ou une figure construite du lecteur dans le texte. Pour les personnes interviewées, il va de soi que la lecture est d'abord une expérience intime nourrie de souvenirs, de sensations et d'émotions. De cet investissement dépend leur appropriation du livre. C'est proprement le monde du lecteur qui s'infiltré dans celui du texte. Cette opération, qui participe de l'imaginaire, se conçoit comme un processus d'interprétation, avec ses possibles errances ou erreurs. Comme l'expérience du mélomane lui donne accès à un univers musical étendu, l'imaginaire du lecteur permet d'entrer dans l'univers fictif du livre. Cet imaginaire singulier et changeant comporte, outre le souvenir de sensations, une banque d'images et de fictions. Cela constitue, en quelque sorte, une *encyclopédie* personnelle, suivant la formule d'Umberto Eco<sup>6</sup>.

Il nous semble approprié de décrire le phénomène selon un autre angle, soit son aspect inventif et aléatoire, et d'adapter, à cette fin, la notion de *fictionnaire*, proposée par Alain Finkielkraut<sup>7</sup> et employée diversement<sup>8</sup>. Celle-ci connaît, depuis un moment, un certain succès dans l'enseignement de la langue maternelle.

Nous employons le terme *fictionnaire* dans la perspective générale d'un rapport à la fiction, qui déborde les questions de lexique et de genre littéraire, ce qui inclut évidemment l'imaginaire du lecteur. Il peut se composer des expériences, des rêves, des perceptions du lecteur, mais

---

5. Cette notion a été proposée par Gérard Genette, en extensionnant le sens de la figure de rhétorique « métalepse ». Voir « Discours du récit » dans *Figures III*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1972 et *Métalepse. De la figure à la fiction*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 2004.

6. Umberto Eco, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset [1979], 1985.

7. Alain Finkielkraut, *Petit fictionnaire illustré*, Paris, Seuil, 1981.

8. Voir notamment : Stan Baretz, *Le science-fictionnaire*, Paris, Denoël, coll. « Présence du futur », 1994, 2 vol.

aussi d'éléments de fiction rendus publics par la parole, l'écriture, les arts et les médias : les fantômes, vampires, anges et fées que la plupart des gens, sauf erreur, considèrent des êtres imaginaires. Le contenu d'un *fictionnaire* est extensible et illimité par principe. Il existe, néanmoins, des constellations d'unités de fiction, telles les êtres fantastiques, les langues et les moyens de transport inventés. Les stéréotypes et clichés des contes merveilleux, les archétypes de la mythologie en font partie éventuellement, mais aussi des images publicitaires et des figures de la science-fiction au cinéma. (Celles-ci sont familières aux jeunes et ils s'en inspirent pour accomplir leurs lectures.) À cela faut-il ajouter les faits avérés, les lieux existants mais fictionnalisés, comme le quartier Saint-Henri de *Bonheur d'occasion* et le plateau Mont-Royal des romans de Tremblay, le Saïgon de l'*Amant*, le Belleville de la *Fée carabine* ou celui des *Triplettes*, le Notre-Dame de Paris... d'un spectacle musical — tout autant sinon plus, pour certains, que celui de Hugo. De même, pourrait-on y inclure, selon d'autres paramètres, les personnages des tableaux de Lemieux et les oies de Riopelle, le Moyen Âge de *Le nom de la rose* ou de bandes dessinées, le pays des lettres de Philémon, l'école secondaire de Harry Potter<sup>9</sup>... Ainsi, le film *Un homme et son péché* est, aux dires de certains répondants, le portrait de notre société à une autre époque. Bien plus, c'est devenu une référence. La fiction est ainsi assimilée aux faits objectifs.

La catégorisation et le classement des références, images et sensations qui forment le *fictionnaire* du lecteur posent problème. Si une logique se déduit, elle reste personnelle. Les propos des lecteurs expriment une grande liberté, de ce point de vue, et indiquent une association entre leurs impressions de lecture et les activités sémiotiques les plus diverses auxquelles, comme monsieur Jourdain, ils s'adonnent sans cesse. Évoquant sa lecture du *Parfum*, de Suskind, une étudiante de cégep dit ceci :

Ça prend du temps avant qu'il commette un meurtre. Mais au début c'est intéressant, parce que t'apprenais avec lui les

---

9. Aussi inventive soit-elle, nous savons que cette suite romanesque de J. K. Rowling rassemble de nombreux lieux communs sur la magie, sur le pensionnat, sur l'adolescence.

odeurs. T'apprenais à sentir sans voir [...] J'étais intriguée par l'odeur... Tous les mélanges d'odeurs que je pouvais sentir, que je ne connais pas d'ailleurs... J'essaie d'imaginer ces odeurs-là. Qu'est-ce que ça pourrait faire. J'essaie d'imaginer ce que ça pourrait provoquer chez moi, comme émotion. Parce que chez lui, ça provoque plein de choses. C'est quoi sentir Paris? J'ai jamais senti Paris. Pour lui, ça sent la crotte. Bien, j'essaie de l'imaginer...

Les lecteurs établissent eux-mêmes rarement des liens entre leurs activités de lecture et les autres pratiques culturelles, mais lorsqu'ils le font c'est presque toujours en parlant d'émotions. Telle chanson, tel film, tel tableau les aura touchés, ainsi que tel roman d'aventures ou tel récit de vie. En l'occurrence, il ressort clairement des entrevues que la lecture, à l'instar d'autres expériences du symbolique, sous-tend un processus transférentiel. Certains témoignages signalent un trouble profond, une réaction intense. Un exemple suffira. Il s'agit des propos d'une adolescente (de 15 ans), qui s'est sentie fortement interpellée par un livre et par un film.

*Ces enfants d'ailleurs*, d'Arlette Cousture... ça, ça m'a vraiment marquée... voir des enfants de mon âge... qui se battent à tous les jours pour survivre. Tsé [=tu sais], moi j'ai tout' cuit dans le bec, pis ça... ça m'a donné un choc... vu que c'est la guerre en ce moment, tsé, je m' imagine des enfants de mon âge qui vivent ça en ce moment, puis... ça me déçoit un peu...

Par ailleurs, l'adolescente exprimait ainsi sa réaction au visionnement du film «Titanic» :

Ça m'a fait un peu peur (rires). Ouais

[L'enquêteur :] Dans quel sens?

Ben euh... tsé, si j'étais à cette époque-là, ça m'étonnerait que je sois allée dans la première classe, donc euh... j'serais peut-être morte, ou, tsé, ma fille... on se serait peut-être séparés ou... y aurait plein de choses qui seraient arrivées, pis ça, ça m'a marquée, de dire que je suis vraiment chanceuse, tsé, d'habiter ici, pis d'avoir une maison, pis d'aller à l'école, pis euh... d'avoir la vie aussi facile.

Par une référence à la guerre et l'anticipation d'une tragédie, le fictionnaire du lecteur rejoint la fiction du livre. Il lui donne une portée singulière. Le récit subjectif se superpose au récit littéraire ou filmique. En l'occurrence, il faut observer ici la similitude d'impressions ressenties à la lecture d'un roman et au visionnement d'un film. La réaction qui s'en suit est du même ordre. Après l'empathie, l'identification entraîne un choc, une inquiétude, un questionnement, voire une (auto)critique... Cela reste le fait d'un individu, bien sûr, mais c'est une attitude répandue chez les jeunes lecteurs. (Nos enquêtes le confirment). On peut la considérer comme une attitude courante et prévisible. Est-il besoin de dire qu'elle s'éloigne de la lecture pratiquée à l'école?

\* \* \*

Il se dégage assez nettement de nos enquêtes une conception de la culture littéraire qui ne repose pas sur le seul rapport d'un lecteur à une œuvre littéraire; elle inclut volontiers des formes dérivées des textes et des pratiques de réception diverses. Le visionnement de films ou d'émissions télévisées et l'audition de pièces musicales comptent apparemment tout autant pour nombre de jeunes lecteurs. L'opinion commune veut que ces activités s'accomplissent au détriment de la lecture. De l'avis de plusieurs jeunes, cependant, elles coexistent plus qu'elles n'entrent en concurrence. Leurs pratiques ne sont pas exclusives même si elles expriment évidemment des préférences. Les émotions qu'elles suscitent, les réactions qu'elles entraînent sont souvent semblables, mais leur appréciation peut différer.

Que ce soit par l'effet du temps ou par un effet de mode, par l'inclusion de formes plurielles, hétérogènes et hybrides et par l'atténuation du vecteur national au profit du vecteur mondial dans sa définition, la notion de culture s'étend désormais jusqu'à l'indistinction. N'en découle pas pour autant l'abolition d'une distinction sociale et, à l'instar des enseignants, tous les élèves ne sont pas dupes des valeurs de leurs connaissances et de leurs pratiques culturelles.

À l'occasion d'entretiens individuels avec des lecteurs, nous avons pu observer des réactions opposées à l'égard de la culture scolaire. Certains ont une opinion négative des choix de lecture à l'école ou ils se montrent très critiques par rapport à l'usage des textes. D'autres reconnaissent volontiers une dette envers l'école. Si beaucoup d'élèves, par ailleurs, insistent pour parler de leurs films, de leurs musiques, de leurs jeux vidéo ou de leurs livres préférés, d'autres dévalorisent leurs propres choix et s'excusent presque de leurs carences. Un élève résumait une opinion répandue en disant : « Les best-sellers, c'est un peu pour tout le monde, les classiques c'est vraiment pour les mordus. » Un autre soutenait spontanément que « la culture [...] c'est comme un héritage qu'on se transmet de génération en génération [...] la culture, c'est pour apprendre. »

À l'évidence, les attentes de l'école et celles des lecteurs diffèrent, comme il est vrai que toute lecture engage la personnalité et l'expérience d'un sujet. Chez nos répondants, néanmoins, on se réfère encore souvent au discours scolaire pour définir une culture essentielle. Il reste donc des effets d'institution dans leur conception de la culture littéraire. Certains jeunes lecteurs se disent carrément insatisfaits de leur « bagage culturel ». La source de leur malaise ou de leurs doutes varie, mais il est certain que s'exercent toujours des influences, voire des pressions familiales, sociales et scolaires. Par delà ces influences, se révèle, chez les élèves, le besoin de se définir comme lecteurs et de se faire une idée de la culture littéraire.