

## Article

---

« Approches de la lecture dans l'enseignement supérieur français »

Emmanuel Fraisse

*Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, 1995, p. 37-58.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/502002ar>

DOI: 10.7202/502002ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

---

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

---

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : [info@erudit.org](mailto:info@erudit.org)

# Approches de la lecture dans l'enseignement supérieur français

Emmanuel Fraisse  
Professeur

Université de Cergy-Pontoise

**Résumé** – Les comportements de lecture des étudiants en France sont inséparables de l'évolution de l'enseignement sur les plans tant sociologique que pédagogique. Ils constituent un indicateur important de la vie universitaire. L'appartenance à une discipline détermine en effet des pratiques très spécifiques chez les étudiants comme chez leurs enseignants. En liaison avec les caractéristiques sociales et intellectuelles antérieures des étudiants, les attentes disciplinaires expliquent la diversité de leurs attitudes et de leurs performances en matière de lecture. On relève en outre chez de nombreux étudiants une nette séparation entre la lecture personnelle et la lecture prescrite. Cet écart est ressenti diversement dans les différents groupes d'étudiants et pose la question de l'intervention de l'institution universitaire dans la formation culturelle de ses publics.

## *Introduction*

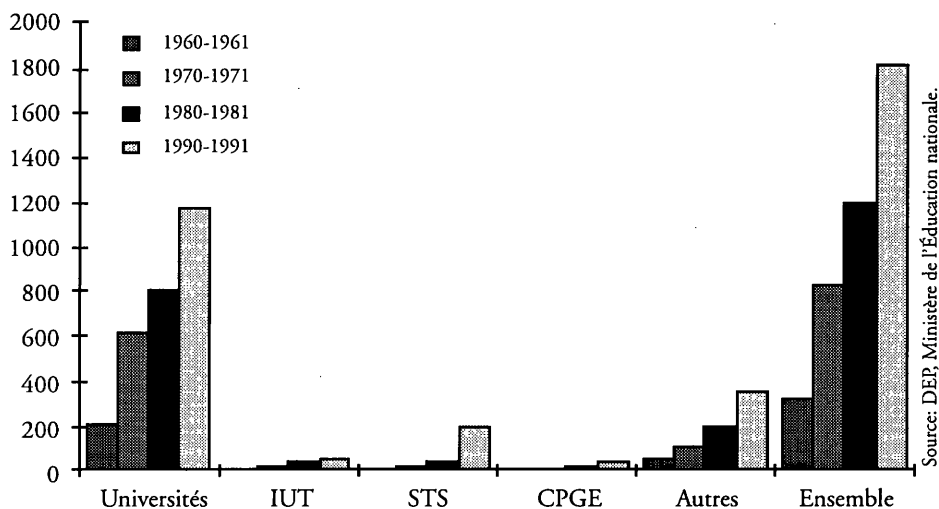
Au cours des 20 ou 30 dernières années, des transformations majeures ont affecté l'accès à la culture et ce qu'il est convenu d'appeler depuis les années soixante-dix les pratiques culturelles<sup>1</sup>. L'irruption des médias électroniques, le poids de l'image et de l'écoute individuelle de musique ont contribué à mettre en cause l'*imperium* de l'écrit et de l'imprimé alors même que les effectifs scolarisés n'ont cessé de croître à un rythme particulièrement soutenu. La concomitance de ces deux phénomènes a naturellement contribué à focaliser le débat sur la définition même de la culture et sur la qualité de sa diffusion.

Les pays industriels dans leur ensemble sont aujourd'hui confrontés aux mêmes données fondamentales: massification étudiante, modifications culturelles, interrogations sur les modes de transmission des connaissances et de la culture. Mais ils ont eu en France une résonance particulière, dans un univers intellectuel et pédagogique où le livre – et la chose littéraire – ont longtemps joué un rôle dominant voire exclusif (Compagnon, 1986, Sirinelli, 1994). De surcroît, la tradition universitaire

française a généralement estimé que si l'enseignement supérieur pouvait avoir une réflexion pédagogique, celle-ci concernait plutôt les ordres d'enseignement antérieurs et n'avait guère à être étendue à ses propres pratiques de transmission face aux étudiants. Aussi, observer les rapports entre les étudiants et la lecture en France, c'est à la fois s'interroger, sur les plans sociologique et pédagogique, sur le système d'éducation supérieur de ce pays et sur les représentations et les réalités des modes d'accès à la culture.

### *Un enseignement supérieur de masse*

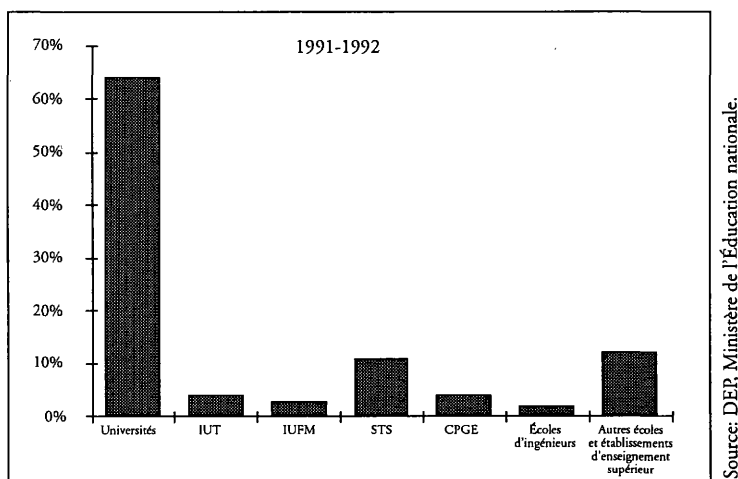
Il est devenu banal de parler de l'explosion de la démographie étudiante. Mais jamais dans l'histoire des sociétés contemporaines, pourtant caractérisées par leur rapide évolution, un groupe n'a connu un accroissement comparable à celui qui a affecté les étudiants (Bédarida, 1994). Au cours des 30 dernières années, avec des accélérations sensibles dans la décennie soixante, la fin des années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix, les effectifs de l'enseignement supérieur ont été multipliés par 7 (graphique 1). Alors qu'on ne comptait, tous types d'établissements et de filières confondus, que 300 000 étudiants environ au début des années soixante<sup>2</sup>, ils sont désormais près de deux millions.



**Graphique 1 – Croissance des effectifs étudiants selon les types d'établissements**

Une des caractéristiques françaises est en outre de s'appuyer sur un système d'enseignement composite. Son socle est certes constitué par les universités qui accueillent plus des deux tiers de l'ensemble des effectifs étudiants et les destinent à des scolarités longues. On ne doit cependant pas négliger l'importance des dis-

positifs spécifiques que constituent les filières courtes d'enseignement supérieur des sections de techniciens supérieurs (STS) et celle des filières nobles préparatoires aux scolarités longues des grandes écoles (classes préparatoires aux grandes écoles: CPGE) qui toutes deux sont physiquement réunies dans l'enceinte de certains lycées et dont les enseignants appartiennent d'ailleurs statutairement à l'enseignement secondaire. Il faut de plus tenir compte de l'existence propre des écoles d'ingénieurs et autres «grandes écoles» (de commerce notamment) qui, en général, reçoivent des étudiants à partir de la troisième année, ainsi que de celle d'autres établissements professionnels d'enseignement supérieur au profil et statut variables, mais qui dans leur ensemble proposent des scolarités courtes. Quant aux Instituts universitaires de technologie (IUT), ils sont en réalité des établissements largement autonomes quoiqu'ils soient tous rattachés à une université-mère. Leur vocation initiale était, à partir de 1967, de favoriser un enseignement universitaire court; ils tendent de plus en plus, par ailleurs, à préparer leurs étudiants à des scolarités longues, sous la pression conjuguée de la crise de l'emploi et de l'élévation générale du niveau des diplômes. Pour leur part, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) créés en 1989 accueillent, en liaison avec les universités, les futurs enseignants disposant au moins d'une licence (voir graphique 2).



Graphique 2 – Répartition des étudiants selon les filières et les établissements

De cette description contrastée, ressort une grande difficulté à caractériser un monde mouvant, dont l'aspect unitaire – l'appellation d'étudiant sert ici de terme générique mais finalement bien vague (Molinari, 1992) – ne doit pas masquer d'importants disparates intellectuels, sociaux et partant culturels. Tel est, pour l'essentiel, le propos développé par Molinari dans un article consacré à la mosaïque étudiante (Molinari, 1993). À ses yeux, le monde étudiant n'est pas un milieu homogène, mais un groupe professionnel en voie de gestation. Il s'oppose ainsi à une tradition de la sociologie française qui, sous l'impulsion de Bourdieu, a longtemps considéré les

étudiants comme des héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964). Ce faisant, elle tendait à les montrer avant tout comme aptes à reproduire les postures de leurs enseignants ou de leurs aînés, et à les différencier radicalement de leurs congénères entrés dans la vie active. Au milieu des années soixante, l'étudiant était généralement désigné comme un jeune adulte dont la caractéristique première était d'échapper aux contraintes temporelles et matérielles communes aux jeunes travailleurs. Quoique leur origine sociale ait pu apparaître diversifiée dès cette époque, ils semblaient constituer un milieu relativement homogène aux yeux des observateurs. D'autres sociologues (Galland, 1993) entendent montrer que si l'originalité étudiante peut sembler se diluer dans la période récente, c'est parce que les jeunes sont non seulement de plus en plus nombreux à être étudiants, mais parce que la précarité du travail et les changements dans les modes de vie (retard de l'âge du mariage, habitat prolongé chez les parents, etc.) rapprochent les autres jeunes des étudiants. En outre, il observe, notamment chez les étudiants les moins «héritiers», des comportements collectifs qui témoignent de l'existence d'une identité étudiante.

**Tableau 1**  
**Taux de scolarisation (1983-1991)**

	Second degré		Classes supérieures (STS + CPGE)		Université		Population scolarisée	
	1983-1984	1991-1992	1983-1984	1991-1992	1983-1984	1991-1992	1983-1984	1991-1992
18 ans	31,00	54,00	3,30	5,40	9,40	13,20	47,60	81,00
19 ans	11,75	32,00	4,10	8,20	13,50	19,50	30,00	65,00
20 ans	1,60	10,00	3,00	8,20	13,15	20,70	18,00	47,00
21 ans	0,20	3,00	1,40	6,00	11,00	17,80	12,80	33,50
22 ans		0,90	0,50	3,00	9,15	14,20	9,80	24,00
23 ans			0,30	1,00	7,70	10,60	8,10	16,00
24 ans				0,40	6,80	7,40	6,90	10,00
25 ans				0,10	5,70	5,60	5,70	7,30
26 ans					4,70	4,30	4,70	5,40
27 ans					3,70	3,50	3,90	4,30
28 ans					3,20	2,90	3,20	3,60
29 ans					2,70	2,50	2,70	3,10

Source: DEP, Ministère de l'Éducation nationale.

Quels que soient les termes de ce débat en cours, il reste que les étudiants constituent bien une fraction croissante de la jeunesse comme le montre l'évolution des taux de scolarisation au cours de la dernière décennie (tableau 1). En outre, la féminisation des effectifs s'est largement accomplie (Baudelot et Establet, 1992) et des effets de mobilité sociale sont perceptibles, sans avoir été à la hauteur d'une démocratisation espérée, et sans doute quelque peu hâtivement condamnée sous le terme de massification. Il est important de mentionner ici que les étudiants dont les parents sont cadres supérieurs ou exercent des professions libérales représentent 32 % de l'effectif accueilli dans les universités alors que cette catégorie ne constitue que 10,7 % de la population française. À l'inverse, les étudiants issus de familles

d'ouvriers et d'employés ne constituent que 11,6 % et 10 % des effectifs alors que leurs catégories sociales d'origine pèsent beaucoup plus lourdement sur la structure totale de la population française: respectivement 28,2 % et 10 % de la population des ménages (INSEE, 1993). Dans cette ventilation par CSP, il convient également de tenir compte de l'existence de près de 21 % de retraités. On doit en outre relever qu'au long des 30 dernières années, le nombre de cadres et de professions intermédiaires a été multiplié par 2,6, passant de 2,9 à 7,4 millions, tandis que la population active agricole était réduite des deux tiers, les effectifs ouvriers connaissant une décrue sensible et ceux des employés, une érosion plus modeste. Sans doute, l'université et l'enseignement supérieur français ne sont pas à l'image de la société, mais il n'est plus tout à fait exact de prétendre que l'université en offre l'image inversée. Par ailleurs, les efforts de délocalisation universitaire et d'enseignement supérieur favorisent l'accès de nouveaux étudiants issus de milieux moins favorisés dans ces structures de proximité leur permettant de rester dans le cadre familial. On estime que de telles délocalisations entraînent un accroissement moyen de 10 % des effectifs étudiants. Ce mouvement de délocalisation, et de rééquilibrage progressif en faveur de la province (Paris ayant longtemps écrasé la démographie universitaire française), est lui aussi un signe de l'ouverture de l'enseignement supérieur en France.

Certes, les étudiants issus des milieux les plus favorisés ont – et leurs baccalauréats d'origine y contribuent largement – une propension à choisir les filières les plus longues, les plus nobles et les plus sélectives, les plus parisiennes également (santé, grandes écoles d'ingénieurs et de commerce, études doctorales). Bien sûr, les étudiants issus de milieux modestes s'orientent vers les Sections de techniciens supérieurs, les IUT et les études littéraires et suivent d'une manière générale des études plus courtes. Il n'en demeure pas moins qu'un jeune Français sur deux passe avec succès le baccalauréat<sup>3</sup> et que les étudiants au sens large inscrits dans les deux premières années constituent désormais plus du tiers de leur classe d'âge, le seuil des 40 % devant être atteint dans les toutes prochaines années.

### *Les étudiants et la lecture: deux études nationales*

C'est avec le développement de la sociologie de la lecture que la question des étudiants s'est trouvée posée à la fin des années quatre-vingt. En effet, les spécialistes de la lecture notaient au cours des années soixante-dix et quatre-vingt un accroissement de l'ensemble des indicateurs traditionnels de la lecture: fréquentation des bibliothèques, habitudes de lecture, taille de la bibliothèque personnelle. Or, à la fin des années quatre-vingt, deux enquêtes parallèles (INSEE, 1989; Ministère de la Culture, 1990) ont mis en évidence un recul relatif de la lecture, particulièrement sensible dans les déclarations recueillies chez les jeunes. Le phénomène a pu apparaître d'autant plus surprenant que les grandes données évoquées plus haut en matière d'extension de la scolarisation secondaire et supérieure auraient dû entraîner mécaniquement un accroissement de la lecture. Ce décrochage, sensible également chez les étudiants, est un phénomène analysé par Dumontier, Thélot et de Singly (1990).

C'est ainsi qu'il apparaissait que de 1967 à 1988, les étudiants «gros lecteurs» (déclarant lire plus de trois livres par mois) étaient passés des deux tiers de l'effectif au tiers. Ce qui n'empêchait pas, compte tenu de l'accroissement des effectifs, de voir le nombre absolu de gros lecteurs progresser.

Au même moment, le monde de l'édition et de la librairie s'est alarmé d'éventuelles modifications des habitudes de lecture des étudiants, constatant un infléchissement de la progression de son activité alors que son public potentiel n'avait cessé de s'accroître. C'était particulièrement vrai pour l'édition de sciences humaines et sociales et surtout pour l'édition scientifique, technique et médicale, dont la situation est précaire dans de multiples secteurs. De très nombreux facteurs expliquent un tel fléchissement, qui réside moins dans le pouvoir d'achat d'étudiants issus de couches sociales élargies que dans leurs comportements généraux de consommation (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie [CREDOC], 1992) et surtout dans leurs modes de travail et leur relation au livre.

Deux études, effectuées en 1992 et 1993 pour le compte du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et par le journal *Le Monde*, permettent de mieux cerner ce dernier point et de nuancer des jugements par trop alarmistes. La première (SCP Communication, 1992) était consacrée aux comportements de lecture de l'ensemble des étudiants des quatre premières années (universités et IUT, STS, CPGE), et la seconde (SCP Communication, 1993) centrée sur les rapports des enseignants des universités et IUT avec la lecture et la documentation<sup>4</sup>. Ces travaux ont été menés dans une continuité de problématique et réalisés tous deux sous la responsabilité du comité scientifique de la Mission lecture étudiante de l'enseignement supérieur.

On n'en sera guère surpris: malgré les inquiétudes, en partie justifiées, les étudiants demeurent, à l'exception bien naturelle des enseignants, la catégorie la plus lectrice de la population. C'est ainsi que les quantités de lecture déclarées sont généralement fort honorables: 63 % des étudiants déclaraient lire au moins une demi-heure par jour, 33 % plus d'une heure (tableau 2). Quarante-deux pour cent d'entre eux déclarent lire au moins un livre par mois et 42 % trois livres et plus (tableau 3)<sup>5</sup>. On ne peut manquer d'être frappé par la bonne image d'ensemble de l'acte de lecture chez les étudiants. Soixante-dix-huit pour cent d'entre eux déclarent associer lecture et réussite aux examens, la même proportion s'accorde à estimer que le livre n'est en rien un objet dépassé et à attribuer à la lecture des valeurs positives comme le plaisir (65 %) ou même la passion (13 %). Au-delà de ce constat, on relève d'emblée l'existence de forts contrastes entre types d'établissements, filières, disciplines et sexes, qui renvoient en partie aux baccalauréats et aux milieux sociaux d'origine. D'une manière générale, les étudiants des filières courtes et scientifiques affirment un rapport moins aisé avec le livre et la lecture. Cinquante pour cent des étudiants littéraires des universités affirment ne rencontrer aucune difficulté de lecture contre 39 % des scientifiques; 35 % et 24 % des étudiants d'IUT et de BTS estiment au contraire avoir du mal à lire.

**Tableau 2**  
**Combien de temps consacrez-vous à la lecture en moyenne chaque jour?**

	Réponses des étudiants exprimées en pourcentage						Temps moyen (en min)
	Moins de 15 min	Entre 15 min et 30 min	Entre 30 min et 60 min	60 min et plus	Jamais ou presque	Ne savent pas	
Ensemble	10	24	30	33	3		40
Femmes	8	22	32	35	3		42
Hommes	13	25	27	31	3	1	38
Classes préparatoires							
– scientifiques	25	36	18	16	5		30
– commerciales	2	14	28	52	4		47
– littéraires	12	14	33	38		3	44
Grandes écoles							
– de commerce	7	19	26	46		2	45
– d'ingénieurs	11	32	28	28	1		38
Université							
– lettres et sc. hum.	5	17	32	44	2		45
– droit et économie	6	25	39	26	3	1	40
– sciences	10	23	28	34	4	1	40
BTS							
– secondaire	34	28	17	17	4		29
– tertiaire	17	32	26	21	4		34
IUT							
– secondaire	18	48	10	18	6		29
– tertiaire	21	39	20	17	3		31

**Tableau 3**  
**Combien de livres lisez-vous en moyenne chaque mois,  
sans compter vos lectures de vacances et de loisir?**

	Réponses des étudiants exprimées en pourcentage						
	1	2	3	4	5	6 et plus	Aucun
Ensemble	27	26	16	10	6	10	5
Femmes	23	27	19	11	7	10	4
Hommes	32	24	14	9	6	9	7
Classes préparatoires							
– scientifiques	45	21	16	8	4	6	1
– commerciales	14	12	26	15	13	19	1
– littéraires	16	24	19	11	19	11	
Grandes écoles							
– de commerce	18	13	24	17	11	15	2
– d'ingénieurs	30	26	14	4	10	9	7
Université							
– lettres et sc. hum.	15	26	19	13	9	17	1
– droit et économie	24	29	21	9	3	8	6
– sciences	34	25	15	6	7	6	7
BTS							
	37	29	10	8	3	4	9
IUT							
	49	21	10	1	4	2	13



La différenciation sexuelle en matière de lecture est également sensible dans la plupart des réponses observées: pour 69 % des femmes la lecture est considérée comme un plaisir alors que ce n'est le cas que pour 60 % des hommes. De même, les temps de lecture des femmes sont tous plus longs que ceux des hommes: 70 % des premières déclarent lire plus d'une demi-heure par jour contre 61 % des hommes. On relève un décalage analogue en analysant la nature des supports de lecture (tableau 4): 53 % des femmes déclarent avoir lu (entièrement ou partiellement) un roman au cours des sept derniers jours contre 38 % des hommes. En revanche, les bandes dessinées comme les ouvrages techniques ou scientifiques, les revues spécialisées et les photocopiés sont les seuls objets lus plus fréquemment par les hommes que par les femmes (respectivement 28 % contre 16 %, 22 % contre 9 %, 22 % contre 15 % et 37 % contre 33 %). Ces indications doivent être interprétées à la lumière du degré de féminisation propre à chaque discipline: si les étudiantes sont globalement plus nombreuses que les étudiants (54 % contre 46 %), les études scientifiques sont suivies par deux tiers d'hommes alors que 60 % sont des juristes et 75 % des littéraires sont des femmes.

Une telle répartition sexuelle n'est pas indépendante de déterminations sociales comme on l'a vu plus haut. Plus jeunes en moyenne d'un an que leurs collègues masculins, les étudiantes tendent également à suivre des scolarités plus courtes. Les étudiantes, à 22,7 %, ont plus de 25 ans contre 29,7 % des étudiants.

Tableau 4

## Qu'avez-vous lu entièrement ou partiellement ces sept derniers jours?

	Ensemble	Femmes	Hommes
Des notes de cours	61	64	57
Un livre lié à vos études	46	50	42
Un roman	46	53	38
Des magazines	44	46	43
Des journaux quotidiens	37	35	36
Des photocopiés	35	33	37
Une bande dessinée	22	16	28
Une revue spécialisée	18	15	22
Des dictionnaires ou encyclopédies	16	19	12
Un ouvrage technique ou scientifique	15	9	22
Un essai	11	11	11
Des poèmes	9	10	8
Un livre d'art ou de photo	8	10	6
Du théâtre	8	10	5
Une banque de données	7	5	9
Un guide pratique	3	2	5

Note – Comme il s'agit de l'ensemble des réponses aux éléments proposés, le nombre de réponses peut être supérieur à 100.

### *Les deux lectures*

Évoquer la lecture, particulièrement chez les étudiants, c'est nécessairement se trouver confronté à une question de définition. Qu'est-ce que lire? Qu'est-on fondé à retenir comme lecture? On a longtemps estimé que la lecture devait être considérée comme un acte intensif et total (lire, c'est lire un même objet du début à la fin) et qu'en définitive, il n'était de «vraie» lecture que dans les livres, voire dans les romans. Le poids de ce modèle hégémonique de la lecture lettrée est particulièrement fort en France, ce qui tend pour une part à biaiser les réponses des étudiants interrogés sur leurs comportements dans ce domaine. De plus, certains travaux récents laissent percevoir qu'une partie des écarts constatés entre les enquêtes d'hier et celles d'aujourd'hui pourrait être expliquée par le passage d'attitudes globalement surévaluatrices à des comportements plus réalistes ou même ayant tendance à sous-évaluer la lecture, la mémoire des interviewés ayant tendance à ne restituer que les lectures «mémorables», c'est-à-dire à la fois marquantes et dignes d'être rappelées (Chartier, Debayle et Jachimowicz, 1993). Aux valeurs de distinction de la lecture d'hier s'opposerait aujourd'hui la «banalisation» d'une activité devenue ordinaire (de Singly, 1993a, 1993b).

En considérant les réponses des étudiants sur les genres et les supports de lecture qu'ils fréquentent régulièrement (tableau 4), on relève les traces de la coexistence de deux lectures d'importance comparable, dont des analyses plus fines montrent qu'elles sont séparées au point d'être étanches, sauf chez certains étudiants littéraires. Si les notes de cours apparaissent comme le premier support de lecture des étudiants (61 %), les romans et les livres liés aux études arrivent en seconde position, tous deux à égalité avec 46 % de déclarations. À la question «En général, qui vous aide à choisir vos lectures?», 41 % des étudiants interrogés répondent que ce sont leurs amis, et 40 %, leurs professeurs (tableau 5). Cette égalité dans les réponses n'est explicable que si l'on prend en compte l'existence de deux sphères intellectuelles quasi séparées. À côté d'une lecture personnelle, privée, liée au plaisir, à la gratuité et fondée sur une sociabilité entre pairs et une circulation des objets et des discours, se dessinent les contours d'une lecture imposée, dictée par les nécessités des études et dominée par la prescription enseignante. Prescription d'autant plus différente des conseils des amis qu'elle ne fait que rarement l'objet d'un retour ou d'un échange (tableau 6). En effet, si 26 % et 48 % des étudiants déclarent respectivement parler «souvent» ou «parfois» de leurs lectures avec leurs amis, ils ne sont que 6 % et 21 % à avoir la même attitude face à leurs professeurs. Près d'un étudiant sur deux (48 %) estime ne parler «jamais ou presque» de ses lectures avec les enseignants, alors qu'ils ne sont que 9 % à avoir une telle attitude face à leurs amis. On retrouve l'écho du même phénomène lorsqu'on interroge les enseignants eux-mêmes. Si 55 % d'entre eux pensent avoir une influence «très importante» ou «importante» sur les lectures professionnelles des étudiants, ils sont 74 % à déclarer n'avoir aucune influence sur leurs lectures non professionnelles.

**Tableau 5**  
**En général, qui vous aide à choisir vos lectures?**  
**Réponses des étudiants exprimées en pourcentage**

	Ensemble	Femmes	Hommes
Vos parents	12	14	9
Vos frères ou vos sœurs	9	8	10
Vos amis	41	43	41
Vos professeurs	35	39	35
Les journaux ou les revues	21	22	21
Votre libraire	5	5	5
Un bibliothécaire de l'université	4	4	4
Un bibliothécaire de la bibliothèque municipale	2	2	2
La radio-télévision	10	11	8
La publicité	7	8	6
Autre	3	3	3
Personne	21	18	23

Note – Comme il s'agit de l'ensemble des réponses aux éléments proposés, le nombre de réponses peut être supérieur à 100.

**Tableau 6**  
**Vous arrive-t-il de parler avec vos amis et vos professeurs**  
**de ce que vous avez lu?**

	Amis				Professeurs			
	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais ou presque	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais ou presque
Ensemble	26	48	17	9	6	21	25	48
Femmes	30	51	12	7	7	22	26	45
Hommes	21	45	22	12	4	19	25	52
Classes préparatoires								
– scientifiques	5	39	30	26	3	24	21	52
– commerciales	16	50	24	10	11	17	47	25
– littéraires	45	30	16	9	13	50	23	14
Grandes écoles								
– de commerce	37	55	8		5	35	27	33
– d'ingénieurs	20	59	16	5	3	12	20	65
Université								
– lettres et sc. hum.	34	46	14	6	12	28	25	35
– droit et économie	25	50	18	7	3	14	32	51
– sciences	24	43	20	13	2	14	20	64
IUT	18	53	15	14	2	23	25	50
BTS	16	54	16	14	3	23	27	47

### *Étudiants et bibliothèques*

Les statistiques d'inscription, de fréquentation et d'emprunt dans les bibliothèques universitaires publiées chaque année par le ministère de l'Enseignement

supérieur donnent une image qui reste imprécise des comportements des étudiants français. Parmi les facteurs qui expliquent une telle situation, vient d'abord la nature des bibliothèques des universités françaises. Celles-ci, en effet, allient d'une part les bibliothèques universitaires centrales de chaque université (BU) et les nombreuses bibliothèques d'UFR, de département et de laboratoire. Les premières, au nombre de 84, sont souvent divisées en sections disciplinaires, alors que les secondes, de taille et d'importance très variables, seraient entre 1 500 et 3 000. Leurs collections seraient de l'ordre de 12 à 16 millions de volumes contre 24 millions pour les BU centrales (Renoult, 1994). Ces données brutes doivent être modulées par l'inégalité des fonds selon les universités; c'est ainsi que les quatre premières bibliothèques universitaires (Sorbonne, Sainte-Geneviève, Strasbourg et Lyon) rassemblent près du tiers de l'ensemble des collections des BU. En outre, les étudiants ont souvent tendance à ne pas identifier la bibliothèque qu'ils fréquentent: pour beaucoup, toute bibliothèque de l'université est assimilée à la bibliothèque universitaire. Enfin, ils peuvent parfaitement fréquenter la BU de leur université sans y être inscrits, puisque l'inscription n'est nécessaire que pour l'emprunt et que la part des droits étudiants destinés aux BU est prélevée de manière systématique lors de leur inscription à l'université.

Faute d'une pratique systématique d'initiation à l'usage des bibliothèques, les étudiants connaissent des difficultés à maîtriser cet outil complexe. Cependant, il apparaît clairement qu'à mesure de leur scolarité, ils se familiarisent avec le monde de la documentation. Une étude conduite à l'université de Nice<sup>6</sup> démontre, selon leurs déclarations, que les étudiants de troisième cycle, toutes disciplines confondues, s'adressent au bibliothécaire dans un cas sur trois et qu'ils sont 38,6 % à fréquenter la BU en raison de son offre documentaire, contre 26,8 % des étudiants de premier cycle. De même, on note, sur un plan national, que le pourcentage des étudiants d'université qui ne fréquentent «jamais ou presque» la BU passe de 13 % au premier cycle à 8 % au deuxième cycle. Parallèlement, la proportion d'étudiants qui estiment «avoir du mal à lire» tombe de 5 % à 3 % du premier au deuxième cycle.

**Tableau 7**  
**Pensez-vous avoir une influence sur les lectures professionnelles et non professionnelles des étudiants?**

Enseignants du supérieur	Réponse des enseignants exprimées en pourcentage									
	Très importante		Assez importante		Peu importante		Pas du tout		Ne sait pas	
	LP	NP	LP	NP	LP	NP	LP	NP	LP	NP
Ensemble	11	1	44	4	31	20	12	74	2	1
Droit	20	1	45	3	27	23	7	72	1	1
Économie	3		51	3	32	25	13	72	1	
Lettres-philosophie	24	3	63	16	8	32	4	47	1	2
Langues	11	2	57	9	27	42	2	44	3	3
Sciences humaines	12	5	64	4	15	26	4	64	5	2
Mathématiques	4		35	2	38	9	19	88	4	1
Physique	5		37	1	40	14	18	85	1	
Chimie	5	1	19		55	11	18	89	3	
Biologie	8	1	45	2	33	13	13	83	1	1
Médecine santé	14	1	34	3	36	14	14	80	2	2

On pourrait s'étonner de constater qu'un étudiant sur quatre affirme ne fréquenter que rarement ou jamais la bibliothèque universitaire (tandis que 32 % disent le faire «souvent» et 43 % y aller «de temps en temps») (tableau 8). Ces données brutes doivent pourtant être pondérées, dans la mesure où les étudiants des filières courtes ou des grandes écoles n'ont évidemment pas l'occasion de fréquenter des établissements de ce type. Si on se borne aux seules universités, il n'y a que 4 % d'étudiants qui ne fréquentent jamais la BU. Les réponses à d'autres questions attestent clairement le fait que la bibliothèque universitaire constitue – à égalité avec les librairies – un pôle majeur de la documentation étudiante (52 % dans les deux cas), et qu'elle est loin de revêtir une fonction unique, la consultation de livres sur place étant pour les étudiants des universités presque aussi importante que l'emprunt.

**Tableau 8**  
**Quand vous allez dans une bibliothèque universitaire...**

	Réponses des étudiants exprimées en pourcentage						
	vous consultez sur place des livres	vous consultez sur place des revues	vous consultez sur place des journaux	vous empruntez des livres	vous y allez simplement pour travailler au calme	vous n'allez pas à la bibliothèque universitaire	autre usage
Ensemble	30	9	4	27	17	12	1
Femmes	31	8	3	29	18	10	1
Hommes	29	10	4	25	17	14	1
Classes préparatoires							
– scientifiques	14	4		14	19	49	
– commerciales	34	14	6	16	18	12	
– littéraires	18	13	12	25	16	16	
Grandes écoles							
– de commerce	28	20	4	27	7	14	
– d'ingénieurs	26	15	4	19	11	25	
Université							
– lettres et sc. hum.	35	7	7	31	18	5	
– droit et économie	28	9	5	34	19	4	1
– sciences	33	9	3	28	23	3	1
BTS	16	6	3	10	9	56	
IUT	28	15	9	16	16	15	1

Il demeure que, comparativement à leurs homologues de la plupart des pays industriels, les étudiants français gardent une attitude relativement lointaine face à leurs bibliothèques universitaires. Un tel comportement ne saurait être imputable aux seuls facteurs internes aux bibliothèques, comme le nombre de places disponibles, les horaires d'ouverture, la qualité et l'accessibilité des catalogues et des fonds, les services, etc. Il reflète beaucoup plus largement encore des aspects pédagogiques et intellectuels, sensibles à travers l'organisation et la représentation des savoirs. C'est ainsi qu'en France, il n'existe que rarement des listes de lectures préalables à l'inscription dans un programme, un module ou une unité de valeur. La bibliographie dépend de l'enseignant, et les exercices dominants font finalement peu appel à la lecture

de livres considérés comme fondamentaux. Dans le domaine littéraire, la tradition française issue du modèle de l'explication de texte et de l'histoire littéraire privilégie l'observation intensive et ne favorise guère l'étude extensive de l'œuvre complète d'un auteur ou moins encore le survol complet d'une thématique (Marcoin, 1993). Chez les scientifiques, le cours magistral cherche à synthétiser – et il le fait au détriment des livres – les connaissances fondamentales (Arnaud, 1993). Seul le droit apparaît de ce point de vue dans une position moins originale par rapport aux pays comparables.

### *Préconiser, lire et écrire*

Les comportements des étudiants face au livre et à la lecture contribuent à mettre en évidence l'existence de modèles pédagogiques typés selon les grands groupes disciplinaires qui influent fortement sur leurs pratiques de lecture et d'écriture (Fraisie et Renoult, 1994, 1995). On peut discerner dans ces grands comportements disciplinaires le poids de «facultés virtuelles» qui perdurent, bien que l'université française soit organisée en Unités de formation et de recherche (UFR) qui se sont substituées à l'ancienne organisation facultaire disparue en 1969. Enseignants et étudiants interrogés sur les pratiques de la bibliographie et des exercices les plus fréquents se rencontrent pour signaler les singularités de ces groupes – lettres et sciences humaines, droit et économie, sciences, santé.

**Tableau 9**  
**Attitudes des enseignants face aux bibliographies destinées aux étudiants des trois premières années**

Enseignant du supérieur	Réponses des enseignants exprimées en pourcentage					
	Bibliographie générale	Commentée	Plus de 20 titres	10 à 20 titres	5 à 10 titres	Moins de 5 titres
Ensemble	60	83	10	26	40	24
Droit	82	89	16	34	38	12
Économie	70	91	6	26	34	34
Lettres-philosophie	87	95	19	35	37	10
Langues	68	95	6	30	41	24
Sciences humaines	88	94	19	45	24	12
Mathématiques	43	83		9	50	42
Physique	50	67	2	14	46	38
Chimie	38	44		14	46	40
Biologie	51	80	3	17	58	22
Médecine santé	47	73	8	19	40	33

Loin d'être universelle, la bibliographie<sup>7</sup> n'est pratiquée aux cours des trois premières années d'enseignement supérieur, selon les enseignants des universités, que dans 60 % des cas (66 % selon les étudiants). En outre, son suivi par le moyen d'un commentaire et son importance en nombre de volumes sont fonction de sa fréquence

(tableau 9). En sciences, un enseignant sur deux seulement propose une bibliographie, qui ne dépasse que rarement 20 titres. Si une courte majorité d'enseignants scientifiques estime nécessaire de proposer un commentaire, on relève que les chimistes sont fort peu familiers avec cette pratique, puisque 38 % d'entre eux seulement soumettent à leurs étudiants une bibliographie générale et qu'ils ne sont que 44 % à la commenter le cas échéant.

Des déterminations analogues sont à l'œuvre quand on observe les exercices les plus fréquemment proposés au cours de ces mêmes trois premières années (tableau 10). Les exercices ou examens qui demandent une maîtrise de l'écrit long (dissertation, commentaires, comptes rendus de livres) se retrouvent majoritairement dans les disciplines où le livre imprimé joue un rôle essentiel (droit, lettres). À l'inverse, les exercices brefs – Questionnaires à choix multiples (QCM), Questions à réponses ouvertes courtes (QROC), etc. – sont particulièrement fréquents dans des disciplines qui conduisent à une capitalisation de savoirs à contenus très précis (santé, biologie). On voit ainsi se dessiner un paysage intellectuel et pédagogique dans lequel les exercices définissent les grandes lignes de différents modèles d'accès à l'information et, en retour, de productions d'écrit renvoyant à la même typologie. Il est vrai que le poids de la démographie étudiante et les modes d'encadrement différenciés des étudiants (1 enseignant pour 12,9 étudiants en santé, 1 pour 16,5 en sciences, 1 pour 33,4 en lettres, 1 pour 62,3 en droit [CERC, 1992]) peuvent infléchir ces tendances. Les exercices fondés sur des écrits courts et des évaluations brèves sont évidemment plus compatibles avec les groupes d'étudiants nombreux que les écrits longs et discursifs.

**Tableau 10**  
**Types d'exercices habituels ou requis lors des examens**

Enseignant du supérieur	Réponses des enseignants exprimées en pourcentage					
	Comptes rendus écrits de livres ou d'articles	Comptes rendus oraux	Examens QCM	Examens QROC	Examens par dissertations	Examens par dossiers
Ensemble	29	38	24	43	47	39
Droit	42	42	12	32	90	47
Économie	25	27	17	38	75	49
Lettres-philosophie	36	44	5	26	90	42
Langues	46	64	25	43	63	60
Sciences humaines	59	53	11	45	76	56
Mathématiques	13	12	12	28	21	22
Physique	14	15	22	29	10	26
Chimie	19	26	19	39	27	31
Biologie	27	41	29	59	38	38
Médecine santé	21	43	49	59	33	36

Note – Comme il s'agit de l'ensemble des réponses aux éléments proposés, le nombre des réponses peut être supérieur à 100.

Il demeure que chaque grand domaine de spécialité semble s'appuyer sur un type d'écrit préférentiel: le manuel en droit et en sciences économiques, le livre de

référence en lettres et en sciences humaines, le photocopié dans bien des cas dans les disciplines scientifiques. Ces inclinations ressortent autant des préconisations de lecture des enseignants en direction de leurs étudiants (tableau 11) que de leurs propres déclarations de publications. Ainsi, un juriste sur trois déclare avoir publié au moins un manuel (contre 17 % des mathématiciens), un littéraire sur deux au moins un livre (contre 13 % des biologistes). Quant aux articles, forme canonique de la publication universitaire, ils sont un peu plus fréquents chez les scientifiques que chez les autres enseignants (Fraisie et Renoult, 1995).

Tableau 11

## Préconisation des différents supports de lecture à destination des étudiants

Enseignant du supérieur	Réponses des enseignants exprimées en pourcentage						
	Livres de référence	Manuels	Photocopies articles ou livres	Polycopiés	Revue spécialisée	Articles Journaux-revue	Bases de données
Ensemble	78	70	62	61	58	51	21
Droit	86	90	78	49	79	79	14
Économie	81	87	67	47	77	69	27
Lettres-philosophie	94	74	72	38	63	48	16
Langues	88	72	73	65	61	73	16
Sciences humaines	90	75	79	48	75	72	28
Mathématiques	61	57	35	71	28	23	17
Physique	72	67	39	65	40	31	21
Chimie	67	67	47	69	36	33	31
Biologie	73	64	59	65	63	57	18
Médecine santé	75	70	69	69	64	49	22

Note – Comme il s'agit de l'ensemble des réponses aux éléments proposés, le nombre des réponses peut être supérieur à 100.

*Lecture et réussite*

Interrogés sur les lectures susceptibles d'assurer la réussite de leurs étudiants des premières années, les enseignants proposent des réponses conformes aux grandes tendances observées plus haut (tableau 12). En accord avec les étudiants, ils voient, dans les notes de cours (80 %), la base première d'une telle réussite. Au-delà, chaque grand groupe de spécialité donne le primat à un support d'élection: manuels en droit (73 %), livres de référence en lettres et en sciences humaines (52 % et 47 %), photocopiés en sciences (30 % environ). Cette attitude détermine étroitement la disparité des réponses des étudiants conduits à se prononcer sur la quantité de lecture nécessaire à leur réussite immédiate (tableau 13). Seuls les littéraires, les juristes et les élèves des filières de grandes écoles commerciales affirment percevoir une implication directe de la quantité de lecture dans leur réussite. On voit même, chez les scientifiques en particulier, une solide minorité de plus d'un tiers des effectifs qui affirme – avec quelque apparence de bon sens – que la lecture ne saurait être le fondement d'une scolarité supérieure satisfaisante.



Tableau 12

Pour réussir aux partiels ou aux examens, vos étudiants ont-ils intérêt, selon vous, à utiliser de préférence...

Enseignant du supérieur	Notes de cours	Manuels recommandés	Livres de référence	Polycopiés	Autre	Ne sait pas
Ensemble	80	50	29	21	2	2
Droit	80	73	24	9	4	1
Économie	81	65	22	10	—	3
Lettres-philosophie	75	49	52	7	6	2
Sciences humaines	74	44	47	10	4	4
Mathématiques	80	44	17	31	2	4
Physique	81	45	25	32	1	1
Chimie	86	51	12	33	—	—
Biologie	86	49	24	15	3	1
Médecine santé	81	51	26	27	1	1

Note – Comme il s'agit de l'ensemble des réponses aux éléments proposés, le nombre des réponses peut être supérieur à 100.

Tableau 13

Pour réussir aux examens, pensez-vous qu'il soit utile de lire beaucoup?

	Réponses des étudiants exprimées en pourcentage				
	Oui, tout à fait	Oui, un peu	Non, pas vraiment	Non, pas du tout	Ne sait pas
Ensemble	45	33	16	5	1
Femmes	54	30	12	3	1
Hommes	36	36	21	7	
Classes préparatoires					
– scientifiques	13	34	30	23	
– commerciales	57	30		10	3
– littéraires	43	26	10	15	6
Grandes écoles					
– de commerce	46	24	23	7	
– d'ingénieurs	22	49	17	12	
Université					
– lettres et sciences humaines	64	25	10	1	
– droit et économie	47	32	17	3	1
– sciences	35	33	23	8	1
BTS	34	43	17	4	2
IUT	31	51	11	7	

C'est bien la relation entre les exigences d'enseignement, les spécificités épistémologiques, discursives et éditoriales propres aux spécialités qui expliquent, tant chez les enseignants que chez les étudiants, les variations observées en matière de lecture professionnelle. Dans ces conditions, on saisit mieux les fondements d'une évidence très généralement constatée mais plus rarement analysée: même dans la perspective finalisée de la réussite immédiate aux examens, le terme de lecture ne saurait recouvrir les mêmes réalités chez les étudiants des diverses disciplines. Pour les uns, la lecture apparaît avant tout comme une prise d'informations dans des

documents univoques, spécifiques et limités en nombre. Tel est, en particulier, le cas des scientifiques. Pour d'autres, comme les juristes, les documents sont nombreux, changeants, mais souvent rassemblés dans ces supports homogènes que sont les manuels. Chez les littéraires et les étudiants de sciences humaines enfin, il s'agit dans de nombreux cas d'un survol complet de documents complexes, nombreux, destinés à l'interprétation. En outre, les pratiques universitaires de lecture sont, selon ces grandes différenciations, susceptibles de transferts plus ou moins aisés ou vastes d'un domaine à l'autre.

Particulièrement chez les étudiants, la question centrale posée par la lecture est à la fois celle d'une maîtrise de contenus définis, d'une capacité discursive et d'une aptitude culturelle. D'où l'ambiguïté des réponses des étudiants – et même celles des enseignants – quand ils sont invités à porter un jugement clair sur leurs comportements de lecture. Devant définir leurs éventuelles difficultés de lecture («Diriez-vous que vous avez du mal à lire?»), les étudiants ne sont que 4 % à répondre nettement «oui, tout à fait», mais une minorité non négligeable (18 %) répond «oui, un peu» à cette même question (tableau 14).

**Tableau 14**  
**Diriez-vous que vous avez du mal à lire?**

Réponses des étudiants exprimées en pourcentage					
	Oui, tout à fait	Oui, un peu	Non, pas vraiment	Non, pas du tout	Ne sait pas
Ensemble	4	18	31	46	1
Femmes	4	16	32	48	
Hommes	4	21	30	44	1
Classes préparatoires					
– scientifiques	9	25	46	17	3
– commerciales		16	38	46	
– littéraires	4	9	28	59	
Grandes écoles					
– de commerce	2	1	27	70	
– d'ingénieurs	3	13	41	43	
Université					
– lettres et sciences humaines	3	15	31	50	1
– droit et économie	4	20	36	39	1
– sciences	5	20	27	48	
BTS	4	20	27	49	
IUT	7	28	20	45	

Une réponse à une question formulée en termes si généraux ne peut manquer de renvoyer à une double réalité déjà entrevue: celle de la lecture finalisée et celle de la lecture gratuite. Dans les deux cas, il ne s'agit sans doute pas tant d'obstacles purement instrumentaux que de difficultés pédagogiques, intellectuelles et culturelles dans la pratique de la lecture et de la documentation. Les étudiants comme leurs enseignants (Kleltz, 1992) notent l'existence d'une rupture dans les attentes

de l'enseignement secondaire en matière de lecture et les exigences de l'enseignement supérieur. Le passage brusque d'un écrit clairement balisé dans des manuels et dans des textes généralement courts à des écrits diffus et extensifs ne s'opère pas sans heurts. Cette adaptation à de nouvelles contraintes est d'autant plus difficile à maîtriser par les nouveaux étudiants (Sublet, 1993) qu'elle reste souvent implicite, défavorisant par là ceux que leur environnement culturel et social ne prédispose guère aux formes universitaires de la lecture qui, dans de nombreuses spécialités, supposent un comblement du fossé qui sépare la lecture professionnelle et la lecture personnelle.

Selon les disciplines et leurs représentations culturelles et sociales propres, il semble que les étudiants analysent leurs difficultés de lecture en mettant l'accent plus sur la lecture personnelle ou sur la lecture finalisée. Cette hypothèse peut être confirmée dans le fait que 34 % des étudiants des classes préparatoires scientifiques – qui, socialement et institutionnellement, constituent un groupe favorisé – déclarent connaître («tout à fait» ou «un peu») des difficultés sur ce point. Il est probable que ces étudiants, soumis à des rythmes très élevés en vue de passer des concours d'un haut niveau de spécialisation, constatent avant tout le manque de temps dont ils disposent pour pratiquer des lectures privées.

### *Lire et devenir étudiant*

Dictées par les formes de l'enseignement universitaire, les difficultés rencontrées dans la lecture professionnelle sont liées à la maîtrise progressive des outils et des supports documentaires. Mais plus largement, elles posent la question du devenir étudiant. Longtemps, on s'est contenté de considérer l'étudiant comme un individu inscrit à l'université, dont la croissance progressive allait de soi pour peu qu'il ait la curiosité ou l'assiduité nécessaires. La réflexion en cours dans l'enseignement supérieur français tend à faire apparaître la nécessité de définir des parcours dans lesquels le livre et, plus largement, la maîtrise de l'écrit sont susceptibles d'un apprentissage.

En l'absence de doctrine clairement affirmée, deux types de réponses semblent aujourd'hui proposées. Pour les uns, la «lecture universitaire» devrait faire l'objet d'interventions méthodologiques spécifiques, permettant à des étudiants qui connaissent des difficultés d'adaptation de passer de manière plus heureuse du monde du lycée à celui de l'université en saisissant les fondements des exigences universitaires et de ses modes de documentation (Coulon, 1993). Le développement du monitorat (recours à des étudiants avancés pour initier leurs camarades plus jeunes au monde des bibliothèques et de la documentation) est, en France, une nouveauté prometteuse. Pour d'autres, plus classiquement, une telle démarche doit s'inscrire avec plus de force et de continuité dans l'enseignement lui-même. Sans qu'il soit possible de trancher entre ces deux types de réponses, susceptibles au demeurant de converger localement selon un large nuancier, il apparaît que la problématique d'ensemble reçoit un écho favorable dans de nombreux établissements.

D'une manière plus générale, de nombreux acteurs du monde universitaire et de la vie culturelle insistent sur la nécessité de développer dans l'université même des ponts entre la lecture professionnelle et la lecture privée. C'est en particulier l'objet d'actions communes à la Direction du livre et de la lecture (DLL) du ministère de la Culture et de la Francophonie et à la Direction de l'information scientifique et technique et des bibliothèques (DISTB) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Depuis deux ans, ces deux administrations contribuent à développer dans les universités<sup>8</sup> des initiatives visant à étendre le rayonnement du livre et les sociabilités de la lecture. Rencontres autour du livre, lectures d'écrivains, mises en voix, ateliers d'écriture animés par des enseignants et des écrivains, expositions, ces manifestations diverses reçoivent dans l'ensemble un accueil positif de la part des étudiants concernés. Elles ne se contentent pas de contribuer à la vie culturelle et sociale d'établissements que les étudiants fréquentent trop souvent sans engagement ou plaisir personnel. Elles participent également à une réconciliation des deux lectures si souvent dissociées. C'est ainsi qu'on constate un vif intérêt des étudiants scientifiques (c'est particulièrement le cas à Bordeaux I et à Paris-Sud Orsay) pour des démarches de ce type. Dans les liens entre ces deux lectures, on peut voir en germe les bases d'une véritable formation, au sens le plus large du terme, des étudiants.

Depuis plusieurs années, des modules optionnels de lecture-écriture ont été mis en place dans les enseignements scientifiques des premières années de certaines universités, comme à Bordeaux I, par exemple. Dans ce cas précis, ces modules marqués par un souci apparent de gratuité et d'ouverture culturelle ont pris le relais, selon la volonté des autorités universitaires, d'enseignement naguère obligatoires d'expression et de communication. Or, les enseignants semblent trouver, par le détour apparemment gratuit d'un contact productif avec l'écrit de fiction, le moyen de conduire les étudiants à mieux dominer un écrit long et finalisé comme l'écriture d'une thèse (Rétali, 1993).

Pour être mieux connus aujourd'hui, les comportements de lecture des étudiants restent un champ d'observation complexe et ouvert. À travers les études en cours<sup>9</sup>, qu'elles soient orientées dans une perspective sociologique ou didactique, la lecture étudiante apparaît comme un indicateur de la vie universitaire. Ce faisant, elle est bien un lieu d'observation et d'interrogations diverses et enchevêtrées. La lecture des étudiants ne cesse en effet d'interpeller l'institution universitaire non seulement sur sa capacité de transmission des connaissances mais aussi sur son aptitude à définir et à diffuser la culture. En d'autres termes, elle pose d'emblée la question de la capacité de l'enseignement supérieur à accueillir, au sens plein du terme, des publics toujours nouveaux, toujours changeants.

## NOTES

1. C'est sous l'impulsion d'Augustin Girard, alors directeur du Département de l'évaluation et de la prospective (DEP) au ministère de la Culture, que s'est développé le terme volontairement large et non marqué de pratiques culturelles.
2. Sauf indications contraires, les données chiffrées concernant les effectifs étudiants sont empruntées aux statistiques de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale, et empruntées soit à la publication annuelle des *Repères et références statistiques*, soit aux notes hebdomadaires publiées par cet organisme.
3. Cinquante-deux pour cent en 1993 contre 31 % en 1986. Pour une synthèse récente sur la sociologie étudiante, voir Renoult (1994) et Bédarida (1994).
4. Enquête réalisée à l'automne 1992 sur un échantillon représentatif de 1 500 étudiants. Voir *Le Monde* du 28 janvier 1993 et Fraisse (1993a).

Enquête réalisée en novembre 1993 sur un échantillon représentatif de 993 enseignants du supérieur et de 320 enseignants du secondaire en charge de classes terminales de lycée. L'extension du champ d'observation à des enseignants des classes terminales partait du souci de réfléchir aux problèmes de transition que semblent connaître de très nombreux étudiants entrant à l'université. Elle permettait en outre d'établir les continuités ou les ruptures culturelles et professionnelles d'un champ d'enseignement à l'autre. Voir *Le Monde* du 16 janvier 1994.

5. On rapportera ces chiffres à ceux relevés par de Singly (1992) selon lesquels 44 % des 15-28 ans déclarent lire au moins un livre par mois, et 20,2 % trois livres et plus durant la même période.
6. Primon, GERM (à paraître).
7. Un premier travail monographique sur cette question a été effectué à l'Université de Toulouse Le Mirail (UFR Éducation Formation Insertion, Département des sciences de l'éducation, sous la responsabilité de Jacques Fijalkow et Gail Taillefer [1994]). Il pourrait être suivi d'études comparatives dans divers pays francophones, permettant de mettre en évidence le lien entre la bibliographie, les comportements pédagogiques et leurs conséquences en termes d'apprentissage.
8. Artois, Bordeaux I, Bordeaux III, Brest, Cergy-Pontoise, Clermont-Ferrand II, Grenoble II, Grenoble III, Littoral, Paris 11, Paris 13, Poitiers, Provence, Picardie, Reims, Rennes II, Toulon, Toulouse Le Mirail, Tours, Savoie, Strasbourg.
9. Depuis plusieurs années, de nombreuses bibliothèques universitaires ont cherché à développer des enquêtes qualitatives sur leurs publics étudiants. Parallèlement, des observations locales sur les rapports des étudiants et de la lecture se développent dans les UFR, touchant au total près de 30 établissements. Voir Fraisse (1993a).

**Abstract** – The reading behavior of students in France appears to follow the evolution of the sociological and pedagogical aspects of teaching. These behaviors are an important indicator of university life. Specific practices of both students and teachers are related to the discipline from which they emanate. The author notes that the diversity of students' attitudes and reading performance is related to their social and intellectual characteristics as well as to the expectations of their discipline. For many students there appears to be a clear separation between personal reading and reading that is assigned. This difference allows for various interpretations for different groups of students, and leads the author to question the role of the university in the cultural education of its students.

**Resumen** – Los hábitos de lectura de los estudiantes franceses son inseparables de la evolución de la enseñanza tanto en el plano sociológico como en el psicológico. Dichos hábitos constituyen un indicador importante de la vida universitaria. La pertenencia a una disciplina efectivamente determina prácticas específicas tanto en los estudiantes como en sus profesores. Relacionadas con las características sociales e intelectuales de los estudiantes, las expectativas con respecto a las disciplinas explican la diversidad de sus actitudes y de sus rendimientos en materia de lectura. Además, en muchos estudiantes se encuentra una separación neta entre la lectura personal y la lectura prescrita. Esta diferencia se manifiesta de manera diversa en los distintos grupos de estudiantes, planteando la cuestión de la intervención institucional en la formación cultural de sus clientelas.

**Zusammenfassung** – Das Leseverhalten der Studenten in Frankreich ist mit der Entwicklung des Unterrichts sowohl auf soziologischer als auch auf pädagogischer Ebene untrennbar verbunden. Diese stellen einen wichtigen Anzeiger des Universitätslebens dar. Die Zugehörigkeit zu einer Fachrichtung bestimmt in der Tat sehr spezifische Tätigkeiten bei den Studenten wie bei ihren Lehrkräften. Je nach der sozialen und intellektuellen Vorgeschichte der Studenten erklären die Fachwünsche die Verschiedenheit ihrer Einstellung und ihrer Leistungen auf dem Gebiet der Lektüre. Außerdem findet sich bei zahlreichen Studenten eine klare Trennung zwischen persönlicher und Pflichtlektüre. Dieser Unterschied wird in den verschiedenen Studentengruppen verschieden empfunden und stellt die Frage nach dem Eingreifen der Universität in der kulturellen Bildung ihrer Studenten.

## RÉFÉRENCES

- Arnaud, P. (1993). Mieux enseigner? Moins de paroles et plus de livres. In E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (p. 113-129). Paris: Presses universitaires de France.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris: Le Seuil.
- Bédarida, C. (1994). *SOS Université*. Paris: Le Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Centre d'études des revenus et des coûts (1992). Les enseignants chercheurs de l'enseignement supérieur: revenus professionnels et conditions d'activité. *La Documentation française*, 105(3).
- Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (1992). *Le budget des étudiants d'université et d'IUT en 1992*. Paris: CREDOC.
- Chartier, A.-M., Debayle, J. et Jachimowicz, M.-P. (1993). Lectures pratiquées et lectures déclarées: réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM. In E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (p. 73-98). Paris: Presses universitaires de France.
- Compagnon, A. (1986). *La III<sup>e</sup> République des Lettres*. Paris: Le Seuil.
- Coulon, A. (dir.) (1993). *L'évaluation des enseignements de la méthodologie documentaire à l'Université de Paris 8*. Saint-Denis: Laboratoire de recherche ethnométhodologique, Université de Paris 8.
- Dumontier, F., Thélot, C. et de Singly, F. (1990). La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans. *Économie et statistique*, 233, 63-80.
- Fijalkow, J. et Taillefer, G. (1994). *Les étudiants et les enseignants de lettres et d'histoire face à la bibliographie*. Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail.
- Fraisse, E. (1993a). L'université au miroir de la lecture. *Esprit*, 8-9, 128-142.
- Fraisse, E. (dir.) (1993b). *Les étudiants et la lecture*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fraisse, E. et Renoult, D. (1994). Les enseignants du supérieur et leurs bibliothèques universitaires: à propos d'un sondage récent. *Bulletin des bibliothèques de France*, 39(4), 18-25.

- Fraisse, E. et Renoult, D. (1995). Les enseignants du supérieur face à la lecture et à la documentation. *Spirales*, 14.
- Galland, O. (1993). Identité étudiante, identité juvénile. In E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (p. 33-47). Paris: Presses universitaires de France.
- Institut national de la statistique et des études économiques (1989). Les pratiques de loisirs: enquête 1987-1988. *INSEE résultats: consommation et modes de vie*, 1.
- Institut national de la statistique et des études économiques (1989). Les pratiques de loisirs vingt ans après: 1967/1987-1988. *INSEE résultats: consommation et modes de vie*, 3.
- Institut national de la statistique et des études économiques (1993). *Tableaux de l'économie française 1993-1994*. Paris: INSEE.
- Kleitz, F. (1992). La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université. *Cahiers de l'économie du livre*, 7, 5-57.
- Marcoïn, F. (1993). Quelques paradoxes sur la lecture étudiante. In E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (p. 101-111). Paris: Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation nationale (1993). *Repères et références statistiques*. Paris: La Documentation française.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1993). *Annuaire des bibliothèques universitaires et de grands établissements*. Paris: La Documentation française.
- Ministère de la Culture (1990). *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989*. Paris: La Documentation française.
- Molinari, J.-P. (1992). *Les étudiants*. Paris: Les éditions ouvrières.
- Molinari, J.-P. (1993). L'unité d'une mosaïque? In E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (p. 19-47). Paris: Presses universitaires de France.
- Renoult, D. (1994). *Les bibliothèques dans l'université*. Paris: Le Cercle de la librairie.
- Rétali, P. (1993). Une expérience de lecture-écriture dans un cursus universitaire scientifique. In E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (p. 173-190). Paris: Presses universitaires de France.
- SCP Communication (1992). *Le Monde: les étudiants et la lecture, signalétique, filières, comportements*. Paris: Maisons-Alfort.
- SCP Communication (1993). *Le Monde: les enseignants du supérieur et la lecture* (Volumes 1 et 2) – *Les enseignants du secondaire et la lecture* (Volume 3). Paris: Maisons-Alfort.
- Singly, F. de (1993a). Les jeunes et la lecture. *Les dossiers éducation et formation*, 24. Matériaux sur la lecture des jeunes. *Les dossiers éducation et formation*, 25. Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture.
- Singly, F. de (1993b). Le livre et la construction de l'identité. In M. Chaudron et F. de Singly (dir.), *Identité, lecture, écriture* (p. 131-152). Paris: BPI/Centre Georges Pompidou.
- Sirinelli, J.-F. (1994). *Génération intellectuelle, khâgneux et normaliens dans l'entre-deux-guerres*. Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd., 1988, Éd. Fayard).
- Sublet, F. (1993). Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines: recherches et propositions pour la formation. In E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (p. 131-152). Paris: Presses universitaires de France.