

La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées

Reading put to the test of adolescence. The part played by resource centres in middle school and high school

La lectura a prueba de la adolescencia. El papel de los CDI de los colegios e institutos

Lesen im Jugendalter: die Rolle der Schulbibliothek

Pierre Perier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/446>

DOI : 10.4000/rfp.446

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2007

Pagination : 43-57

ISBN : 978-2-7342-1080-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Pierre Perier, « La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 01 mars 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/446> ; DOI : 10.4000/rfp.446

La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées

Pierre Périer

L'allongement de la scolarité a favorisé l'accès au livre et à la lecture des jeunes des catégories sociales qui en étaient auparavant éloignés. Dans le même temps, s'impose le constat d'une baisse de la pratique chez les adolescents, au moins par le temps consacré et le nombre de livres lus. Cette conjonction paradoxale pose la question de la place de la lecture, des manières de lire et des significations de la pratique à l'adolescence. L'hypothèse développée sur la base d'une enquête par questionnaire réalisée auprès de 956 collégiens et lycéens consiste à montrer que la lecture suit les inflexions d'une construction de l'identité insérée dans les sociabilités juvéniles et qu'à ce titre, elle fait l'objet d'une réappropriation et d'investissements sur un mode propre à l'adolescence et à ses différences. Le réagencement qui s'opère modifie les modes d'approvisionnement en lectures et le rapport au Centre de documentation et d'information des établissements scolaires en particulier. Ce dernier représente un espace privilégié pour une politique d'offre de lecture susceptible d'atténuer les inégalités de fréquentation des bibliothèques publiques ou de « choix » dans la sphère privée.

Descripteurs (TEE) : adolescent, CDI, collège, identité, identité culturelle, lecture, lycée.

Portée par le développement d'une politique d'offre publique et les effets de la massification scolaire, la lecture s'impose désormais comme une pratique socialement et culturellement moins exclusive et par conséquent moins distinctive. Se diffusant par le biais de la scolarisation, elle s'est accompagnée d'une baisse sensible du nombre des « petits » lecteurs conjuguée à une diminution du noyau de ceux qui formaient les « grands » lecteurs et témoignaient symboliquement de la valeur de la pratique (Patureau, 1992 ; Baudelot *et al.*, 1999). Ce bilan paradoxal nour-

rit nombre de controverses sur les raisons et les effets de ce que les uns perçoivent avec inquiétude comme l'amorce d'un déclin de la littérature et avec elle, de la culture nationale (1), quand d'autres y perçoivent au contraire un effet de la démocratisation de l'accès au livre et à la lecture qui n'est plus le privilège d'une élite scolaire et sociale. Plutôt que de renchérir dans un ordre de discours où l'éclat des passions élude toute velléité de démonstration, on s'intéresse dans ce texte à resserrer le champ d'observation au niveau des jeunes et plus particulièrement des adolescents

des classes de collège et de seconde au lycée. Confirmant sur ce point les résultats d'autres recherches, l'enquête qui fournit la matière de cet article montre une inflexion dans les pratiques de lecture amorcée dès la classe de 5^e et accentuée en classe de 3^e, corroborée à une érosion dans la fréquentation des Centres de documentation et d'information (CDI) des établissements secondaires. Ce qui s'apparente, pour certains, à une forme de décrochage de la lecture pose alors une double question : en quoi l'entrée dans l'adolescence modifie-t-elle le rapport à la lecture et dans quelle mesure l'offre des CDI des collèges et lycées ne rencontre-t-elle plus (ou moins) les dispositions et intérêts à lire d'une partie de la jeunesse ? Ou bien : quelles sont les formes et significations nouvelles de la lecture à cet âge de la vie et quel peut être le rôle d'une offre scolaire face à des publics plus « captifs » à l'école qu'ils ne le sont dans la sphère privée ?

Il ne suffit pas, en effet, d'une plus grande proximité de l'offre publique de lecture pour que celle-ci se traduise par une égalité d'accès, notamment pour ceux qui en sont culturellement les plus éloignés (2). De nombreuses recherches et enquêtes ont été attentives à ces biais de fréquentation et à l'évolution dans les usages des bibliothèques publiques ou médiathèques mais elles restent encore embryonnaires quant au rôle de l'offre en milieu scolaire et dans les CDI en particulier. Certes, la socialisation scolaire de la lecture (savoir-lire et si possible aimer-lire) s'effectue prioritairement dans la classe mais elle se prolonge également hors ses murs à travers l'espace documentaire et le fonds de lectures des équipements gérés et animés par les professeurs-documentalistes des établissements secondaires. De plus, les dispositifs pédagogiques qui encouragent le travail indépendant des élèves utilisant les ressources documentaires – sous la forme, par exemple, des Travaux personnels encadrés (TPE) –, ou l'introduction dans les programmes de collège d'une littérature de jeunesse, confèrent un rôle étendu au CDI dans la familiarisation avec l'univers du texte et de la lecture, fonctionnelle et fictionnelle. Les liens de plus en plus étroits que les politiques éducatives (en particulier la Loi d'orientation de 1989) semblent vouloir tisser entre la maîtrise de la langue, la lecture et la réussite scolaire consacrent la nouvelle place et légitimité du CDI (Chapron, 1999). Pour autant, analyser les rapports entre la lecture et le CDI implique, selon notre perspective, de ne pas en rabattre l'enjeu sur la seule fonction scolaire car l'expérience des collégiens et lycéens ne se réduit pas à un processus d'apprentissage et la lecture à l'accomplissement du « métier d'élève ». Elle engage une dynamique, propre à l'adolescence, de l'émancipation

individuelle, de la construction de l'identité sexuée et des sociabilités entre pairs dont l'analyse, suivant l'hypothèse de cette recherche, éclaire les changements dans le rapport à la lecture et les usages du CDI.

L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE AUPRÈS D'ÉLÈVES DE COLLÈGES ET LYCÉES

Les données d'enquête ont été collectées sous la forme de questionnaires administrés auprès d'élèves de collèges et lycées publics de l'académie de Rennes (3). Au total, trente classes de la 6^e à la 3^e dans trente collèges en zone rurale et urbaine, cinq classes de seconde dans quatre lycées professionnels (sections de BEP tertiaire et industriel) et quatre dans autant de lycées d'enseignement général et technologique ont été enquêtées, soit 956 élèves au total. Afin de se prémunir des biais liés à l'inégale participation des élèves selon leur degré d'intérêt pour la lecture, ce sont tous les élèves des classes tirées au hasard (parmi l'ensemble des classes de chaque niveau dans chacun des établissements) qui ont répondu au questionnaire. On peut donc considérer que l'échantillon des collégiens et lycéens (seconde) est représentatif des élèves, filles et garçons (respectivement 49,5 % et 50,5 %) des établissements ayant participé à l'enquête. On se gardera cependant d'extrapoler les résultats dans la mesure où le sous-ensemble des collèges et lycées formé par le groupe des documentalistes investies dans une démarche volontaire de formation peut être différent, sous certains critères (sociologie des élèves, politique et ressources documentaires, etc.), de la structure académique et *a fortiori* nationale. Le questionnaire comportait une vingtaine de questions centrées sur les pratiques et goûts de lecture, les modes d'accès à la lecture et le rapport au CDI. Il a été administré dans les classes par les documentalistes et en garantissant l'anonymat des répondants. Condition nécessaire mais probablement insuffisante pour lever tous les biais de sous-déclaration (la lecture assimilée au livre excluant d'autres formes et supports de lecture) et de sur-déclaration affectant toute pratique scolairement et culturellement consacrée.

LA LECTURE DES ADOLESCENTS : LES PRATIQUES ET LES GOÛTS

Le paradoxe de la socialisation scolaire de la lecture

L'allongement de la scolarité lié à la massification scolaire du secondaire a renforcé pour une part

croissante des adolescents l'accès au livre et à la lecture. Si le goût de lire s'enracine dans la famille selon la nature du patrimoine littéraire qu'elle possède et surtout transmet effectivement (Lahire, 1995), l'expérience scolaire pèse de plus en plus fortement, ne serait-ce que par sa durée, sur les parcours et pratiques des lecteurs. La socialisation scolaire de la lecture opère par le biais des œuvres étudiées et consiste plus généralement, en une familiarisation avec l'univers du texte et du livre, en classe et ailleurs. Pour autant, les enquêtes sur les pratiques de lecture montrent que, du collège au lycée, se produit une décroissance du nombre et de la diversité des livres lus, ainsi que du temps consacré à la lecture en général (4). Les effets d'imposition scolaire de la lecture sinon des « bonnes » lectures conduisent progressivement à ce qu'un petit nombre d'auteurs et d'ouvrages, les « classiques » étudiés en classe, soient lus par un nombre croissant de lecteurs. Ce phénomène dure au moins jusqu'à la fin de la classe de première, avec la perspective des épreuves de français pour les lycéens de filières générales et technologiques (Baudelot *et al.*, 1999). D'après l'enquête, le resserrement coïncide avec l'entrée en seconde au lycée (cf. Tableau I). Une question ouverte portant sur la dernière lecture atteste effectivement de cette part

croissante prise par les références de littérature dite « classique », rassemblant en réalité des auteurs et ouvrages étudiés en classe.

Celles-ci totalisent 14 % des titres mentionnés par les élèves en 6^e, 18 % en 5^e, 21 % en 4^e, 34 % en 3^e et 61 % en seconde générale. Parallèlement, la « littérature jeunesse » qui regroupait 28 % des citations en 6^e et encore 18 % en 3^e n'en totalise plus que 5 % en seconde générale.

Il convient cependant de rappeler que les enquêtes nationales à propos de la lecture portent généralement sur la lecture de livres (5), négligeant par trop les autres supports et genres de lectures adolescentes. Or, pour ne prendre que deux exemples, la presse et les magazines représentent 34 % des dernières lectures mentionnées par les élèves de 3^e (contre 16 % en 6^e) tandis que les bandes dessinées rassemblent 25 % des références des collégiens de 6^e (contre 7 % en 3^e). D'autre part, une question sur la fréquence de lecture (sans autre précision) montre la persistance chez les collégiens et lycéens sinon des pratiques effectives, du moins d'une représentation de soi comme lecteur : 48 % des élèves de 6^e, 46 % en 5^e, 50 % en 4^e, 49 % en 3^e et 43 % en seconde générale déclarent lire « tous les jours ou presque ».

Tableau I. – Dernière lecture selon le niveau scolaire (« Ta dernière lecture, c'était quoi ? ») recodification d'une question ouverte

	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{de}	2 ^{de} BEP industriel	2 ^{de} BEP tertiaire	Ensemble
Titeuf/Astérix/Tintin	12	9	2	3	3	5	–	6
Autres BD	13	11	11	4	7	11	7	10
Journal local	1	3	5	9	4	17	9	5
Magazine « jeune »	2	2	8	2	1	25	–	4
Magazine « fille »	6	4	4	7	1	–	7	4
Magazine sport	3	1	2	4	1	10	7	3
Autre magazine	4	7	12	12	9	10	12	9
Harry Potter	9	6	4	2	–	2	–	4
Littérature jeunesse	28	31	21	18	5	2	18	20
Littérature « classique »	14	18	21	34	61	8	28	27
Littérature nouveautés	1	1	1	–	3	–	–	1
Documentaires	6	6	4	2	1	5	6	4
Autres	1	1	5	3	4	5	6	3
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 875 élèves

Si décrochage il y a, celui-ci s'observe surtout dans les classes d'enseignement professionnel puisque 30 % seulement des élèves en BEP se reconnaissent comme lecteurs réguliers. Par ailleurs, il semble nécessaire de distinguer les pratiques de lecture du goût de lire et par conséquent, d'apprécier la valeur et l'intérêt accordés à cette activité.

De ce point de vue, les années au collège indiquent une relative persistance du goût de lire en dépit d'une baisse entre la 6^e et la 5^e (cf. Tableau II), de sorte que les deux tiers des élèves de 3^e déclarent encore aimer « beaucoup » ou « assez » lire (même si le noyau de ceux qui affectionnent le plus cette activité chute sur la même période de 32 % à 20 %). L'entrée en seconde générale ne traduit pas davantage un désamour brutal de la lecture mais elle confirme une tendance à l'érosion du goût déclaré pour cette activité. Ajoutons que c'est une fois encore le sous-ensemble des élèves de l'enseignement professionnel, surtout les garçons des sections industrielles (6), qui exprime son peu d'attrait pour cette pratique sans l'exclure radicalement.

Ainsi, à l'adolescence, les pratiques et les goûts déclinent progressivement mais les collégiens et lycéens restent plus nombreux à déclarer aimer lire qu'il ne lisent effectivement, comme s'ils rencontraient une difficulté croissante à traduire dans les faits des aspirations et intérêts personnels de lecture (au moins de livres) de plus en plus étroitement chevillés aux prescriptions scolaires. Paradoxe d'une extension de la socialisation scolaire de la lecture qui éloigne ses publics de ce qu'elle souhaite précisément encourager. On peut sans doute y voir l'effet conjugué de plusieurs phénomènes avec lesquels la plupart des adolescents apprennent progressivement à compo-

ser : la concurrence exercée par la charge croissante du travail et des devoirs à la maison (7), la place prise par d'autres médias (télévision, jeux vidéos), le renforcement des sociabilités juvéniles où le temps passé avec d'autres occupe une part de plus en plus importante du temps disponible (Singly, 1993a ; Pasquier, 2005). Aussi le goût de lire ne peut-il être tenu pour un facteur fortement discriminant au collège (73 % des élèves enquêtés scolairement « à l'heure » déclarent aimer « beaucoup » ou « assez » lire mais ils sont encore 66 % parmi les élèves en retard) alors que la pratique différencie davantage. Le niveau de compétences en français est l'un des critères faisant varier l'intensité de la pratique de lecture, du moins pour les élèves les meilleurs et les plus faibles (8). Pour les autres, la pratique de lecture apparaît tout au plus comme le signe d'un meilleur rapport à l'école (Chartier & Hébrard, 2000) et l'indice de parcours scolaires sans accroc. Si ce découplage entre lecture et performances scolaires est de nature à déconcerter les tenants de la culture lettrée, il montre avant tout que l'affaiblissement de la lecture personnelle, au collège et après, n'équivaut pas à une supposée baisse de niveau scolaire, y compris en français, et n'est pas davantage assimilable à un rejet de la lecture chez les adolescents. D'ailleurs, les jeunes – surtout les lycéens – ne perçoivent pas nécessairement de lien entre l'intensité de la pratique et les performances en français ni de conversion possible de la lecture-loisir en capital scolaire (Singly, 1993b). La prééminence de la culture scientifique dans la hiérarchie des filières et savoirs ajoute à ce changement de statut de la lecture qui conduit à desserrer la contrainte de lire avec le souci de l'accumulation lettrée et de ses retombées scolaires. Le détachement juvénile à l'égard de la lecture apparaît alors comme le symptôme d'une

Tableau II. – **Goût de lire selon le niveau scolaire (« Aimes-tu lire ? »)**

	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout	Total
6 ^e	32	43	19	6	100 %
5 ^e	23	43	28	6	100 %
4 ^e	24	45	23	8	100 %
3 ^e	20	46	27	7	100 %
2 ^{de} générale	19	49	25	7	100 %
2 ^{de} BEP industriel	3	42	42	13	100 %
2 ^{de} BEP tertiaire	15	44	38	3	100 %
Ensemble	22	45	26	7	100 %

Base = 948 élèves

pratique qui aurait perdu de sa valeur d'enjeu, tant identitaire que scolaire.

Lire comme *licere*

Réévaluée scolairement, la lecture occupe une place nouvelle à l'adolescence et témoigne d'un rapport plus distendu à la culture légitime notamment chez les jeunes des classes moyennes et supérieures (Pasquier, 2005). Pour le dire autrement, la connaissance d'ouvrages et d'auteurs consacrés n'apporte pas de substantiels profits de distinction désormais plus indexés à l'expression des goûts musicaux, vestimentaires, cinématographiques. Ainsi, à temps de lecture comparable à ce qu'ils pratiquaient quelques années auparavant, les adolescents s'affichent moins lecteurs ou lectrices (Detrez, 2003). Les styles de vie juvéniles empruntent leurs références à des registres de signes qui tendent à reléguer la figure du lecteur et puisent davantage dans ce qui relève peu ou prou d'une « culture de la rue » (rap, hip-hop, graph, etc.), y compris dans les établissements scolaires des « beaux quartiers ». Si une frange de plus en plus réduite des « grands » lecteurs et membres des catégories sociales favorisées continue d'associer la lecture à d'autres pratiques culturelles « nobles » telles que la visite de musées ou l'écoute de la musique classique (Singly, 1993b), une minorité issue du même groupe social n'hésite plus désormais à déclarer son rejet de la lecture, témoignant ainsi d'une perte de légitimité de la pratique (9).

Toutefois, il ne faudrait pas conclure hâtivement d'une augmentation de la part relative des jeunes qui

lisent peu ou moins de livres (part relative, puisque mesurée sur la base d'une population scolaire qui elle a augmenté) et lui accordent une place secondaire que la lecture disparaît des systèmes de références et de pratiques des adolescents. En fait, la lecture personnelle relève davantage du loisir, non au sens studieux et cultivé de la *scholè* antique mais de l'étymologie latine de *licere*, c'est-à-dire d'une pratique dictée par la liberté de faire ou de ne pas faire, de lire ou de ne pas lire et dans des genres qui n'obéissent pas nécessairement aux canons de la littérature consacrée. Sans être l'activité préférée des adolescents, la lecture n'est pas rejetée pour autant et à côté de lectures scolaires et légitimes, se développent des formes et supports plus ordinaires de lecture (Mauger, Poliak & Pudal, 1995), notamment la bande dessinée, la presse et surtout les magazines (cf. Tableau III).

L'extension du domaine de la lecture à l'adolescence ne signifie pas la fin des genres plus « légitimes » tels que le roman, mais plutôt un redéploiement des références et manières de lire à la fois plus ponctuelles et plus sélectives (Patureau, 1992). De ce point de vue, la mesure de la pratique et classification des « lecteurs » et « non-lecteurs » sur la base du nombre de livres lus ou de l'inventaire des titres et auteurs les plus cités ne représente qu'un aspect du rapport à la lecture (les lecteurs d'ouvrages techniques restent, par exemple, un des profils rarement ou jamais considéré dans les enquêtes). Une analyse approfondie nécessite, en effet, de prendre en compte, outre la diversité croissante des supports, les modes d'appropriation et usages des textes (Lahire, 1993) et ce qu'ils réfléchissent en termes de goûts, de valeurs,

Tableau III. – **Goût de lire selon le niveau scolaire (*Quand tu lis, que lis-tu le plus souvent ?*)**
– % en colonne –

	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{de} générale	2 ^{de} BEP industriel	2 ^{de} BEP tertiaire	Ensemble
Journaux	5	8	12	24	25	45	29	16 %
Revue, magazines	39	43	65	72	68	89	79	59 %
BD	73	63	50	46	34	42	15	53 %
Manuels scolaires	1	2	–	3	5	3	–	2 %
Livres documentaires	13	9	6	2	5	3	3	7 %
Romans	48	55	51	41	49	10	44	46 %
Poésie	2	1	1	1	1	–	9	2 %
Autre	4	5	3	4	4	2	9	4 %

Base = 933 élèves. Plusieurs réponses étant possibles, le total est supérieur à 100 %

de style personnel c'est-à-dire d'image de soi comme lecteur ou « non-lecteur ». Car en dépit de ses exigences littéraires et de la contrainte des épreuves scolaires, l'école perd progressivement le monopole de la définition légitime de la lecture et des manières de lire au profit d'intérêts qui ne procèdent pas nécessairement d'une reconnaissance *a priori* de la valeur des œuvres mais d'une quête de plaisir, d'évasion, d'information. Plus précisément, le resserrement des lectures sur le registre scolaire s'accompagne paradoxalement d'un élargissement des horizons de lecture en faveur de genres, de supports et formats de textes abordant des thèmes plus en rapport avec la multiplicité des centres d'intérêt et préoccupations qui se développent à l'adolescence. S'opposent ainsi des lectures d'accumulation, répondant aux exigences scolaires, et des lectures de « consommation » ou de loisir dont le plaisir et la valeur s'apprécient dans le moment même où elles sont vécues. En s'écartant des normes scolaires ou de l'ambiance livresque de la famille, les lectures adolescentes conquièrent une autonomie symbolique (10) vis-à-vis des institutions et de la génération adulte. Dès lors, plusieurs systèmes de normes et de valeurs vont coexister et parfois entrer en concurrence, notamment celles opposant le conformisme scolaire et l'épanouissement personnel, la culture légitime et celle valorisée au sein du groupe des pairs. La quête d'émancipation et le procès de personnalisation caractéristiques de l'adolescence engendrent ajustements et tensions entre des lectures prescrites effectuées en rapport à des contraintes externes (école, éventuellement famille) et celles choisies comme des supports dans la construction intime de la personnalité.

ENJEUX IDENTITAIRES DE LA LECTURE À L'ADOLESCENCE

Distinctions de « genre »

En se démarquant de tout ce qui dénote l'univers de l'enfance, l'adolescent ouvre un nouvel espace de pratiques, transitoire et labile, à l'image de son identité en construction. Ce processus se traduit par une appropriation différentielle de la lecture cristallisée autour d'une différence de sexe. En effet, tout se passe comme si à ce moment sensible de l'élaboration et de l'affirmation de soi, la pratique de la lecture perdait de son caractère mixte pour se constituer progressivement en genre féminin. La variable de sexe se révèle au collège plus discriminante que la situation scolaire ou l'appartenance sociale (Baudelot *et al.*, 1999) et l'enquête montre que 40 % des filles en 6^e et 27 % en 3^e déclarent aimer « beaucoup » lire contre respectivement 25 % puis 10 % des garçons.

Si elles continuent de lire davantage que les garçons et préservent un plus fort attachement à cette pratique, les filles se distinguent également par des genres de lectures sensiblement différents avec notamment un goût prononcé et persistant pour les romans quand les garçons lui préfèrent nettement la bande dessinée, surtout les premières années de collège (cf. Tableau IV). Progressivement, les revues et magazines s'imposent comme les lectures préférées des adolescents des deux sexes alors que la BD voit son intérêt décroître rapidement, en particulier chez les filles. Au travers des différences de genres de lecture, et pas seulement d'intensité de la pratique, c'est

Tableau IV. – Genres de lecture selon le niveau scolaire (*Quand tu lis, que lis-tu le plus souvent ?*)

	Garçons					Filles				
	6 ^e /5 ^e	4 ^e /3 ^e	2 ^{de} générale	2 ^{de} BEP industriel	Ensemble	6 ^e /5 ^e	4 ^e /3 ^e	2 ^{de} générale	2 ^{de} BEP tertiaire	Ensemble
Journaux	11	26	35	44	22	2	10	17	31	10 %
Revue, magazines	38	64	65	89	55	43	72	71	79	60 %
BD	80	63	52	43	64	57	37	19	14	40 %
Livres documentaires	11	4	4	3	7	11	4	6	3	7 %
Romans	37	28	28	10	29	66	60	68	52	62 %
Autre (poésie, manuels...)	8	3	9	2	7	7	7	10	10	8 %

Base = 927 élèves ; plusieurs réponses étant possibles, le total est supérieur à 100 %

l'identité sexuée qui se cherche, se construit et s'affirme. D'une certaine manière, la résistance à la lecture sinon le déni de lire procure à certains les motifs d'une revendication d'identité construite par opposition au registre scolaire et parfois au genre féminin auquel la lecture – surtout la lecture de romans – se trouve progressivement associée. La prégnance des normes de sexe et d'un conformisme groupal confinant à une « tyrannie de la majorité » particulièrement forte chez les garçons (Pasquier, 2005) rend plus difficile l'affichage d'un intérêt revendiqué pour certaines lectures, tout comme l'expression des impressions et émotions qu'elles suscitent. Être et surtout apparaître lecteur adolescent masculin pourrait signifier, de manière plus marquée en milieux populaires, une forme de « dévirilisation » de son identité sexuée (Périer, 2004) ou s'apparenter à une « tare de caractère » affublée à celui qui s'adonnant à la lecture, est contraint de se dissimuler pour se protéger (Goffman, 1977). Les portraits de lecteurs dressés par des élèves de filières professionnelles témoignent, à gros traits, d'un étiquetage du lecteur qui mêle les qualités de sérieux et de bon élève, surtout en français, avec les stéréotypes de l'« intello », de l'élève solitaire, évoluant dans un monde plus imaginaire que réel (11). Le « risque » du lecteur adolescent, masculin en particulier, consiste certes en un décrochage de la lecture mais il ne prend sens qu'en regard d'un autre « risque » conduisant à une forme d'isolement ou de stigmatisation du lecteur, et qui n'est pas sans conséquences individuelles dans un régime de sociabilités juvéniles dominé par la référence au groupe. Comment faire alors pour que lire ne soit pas « trahir » : ses pairs, son milieu d'origine, une certaine image de soi ?

Des « niches » de lecture ?

La place croissante occupée par les lectures scolaires, tant par les œuvres ou auteurs imposés que par les manières de les lire, ne signifie pas la disparition de toute autre lecture, de la diversité de ses formes et fonctions. Poser la question des lectures adolescentes suggère d'explorer l'hypothèse du maintien à la « marge » de la littérature obligée et consacrée, d'un ordre de lectures plus proche par les thèmes et problèmes abordés, par les styles d'écriture et les manières de lire qu'elles autorisent, des passions, préoccupations et dispositions des adolescents. Certes, la tension entre lecture ordinaire et lecture lettrée, lecture plaisir et lecture légitime, est plus caractéristique des « petits » lecteurs mais nombre d'adolescents combinent les genres et manières

de lire selon des intérêts dont le sens procède avant tout de la situation et de leur propre histoire de lecteur (Mauger, Poliak & Pudal, 1999). Les frontières de la légitimité culturelle ne suffisent donc pas à délimiter la complexité des variations inter- et intra-individuelles fondées sur l'assemblage simultané de goûts et de pratiques plus ou moins « dissonants » (Lahire, 2004), à l'instar des lectures des adolescents.

L'indétermination subjective qui entoure la construction de l'identité adolescente et la logique d'expérimentation constatée dans leurs activités de loisirs (Galland, 1991) conduiraient, en matière de lecture, à privilégier la découverte d'autres genres et références, d'autres sphères de l'imaginaire, de projection et d'intelligence de soi. Après avoir été encadrées durant l'enfance dans la sphère familiale et surtout scolaire, les références et préférences de lecture s'élaborent prioritairement dans un entre-soi adolescent, contingent et en partie insaisissable. Les professeurs de français font régulièrement l'expérience de cette difficulté d'ajustement des choix de lectures en classe avec les goûts supposés de leurs élèves. L'attachement à préserver un univers de références propre à un groupe d'âge, à une génération soucieuse de s'émanciper des obligations et affiliations de l'héritage (Singly, 2006), rend plus improbable la rencontre entre les incitations ou prescriptions scolaires et les dispositions à lire à l'adolescence. Il s'agit cependant moins, sur le mode d'une contre-culture scolaire et d'un affrontement de classe (Willis, 1978), de contester les normes dominantes sur la lecture, que de s'adonner à une littérature buissonnière, secrète, soustraite au jugement scolaire ou au contrôle parental.

Aussi, loin d'opérer par le biais de l'école (professeur, documentaliste) – sauf à faire l'objet d'une prescription –, les choix de lectures des adolescents procèdent principalement de sociabilités entre pairs et/ou du « hasard », c'est-à-dire d'une rencontre socialement prédéterminée entre une offre (familiale, commerciale) et un public inégalement averti (cf. Tableau V).

Au collège, les conseils des pairs (copains/copines) interviennent de façon prépondérante en se renforçant dès la classe de 5^e. Plus lectrices, les filles témoignent également d'une plus forte socialisation de leurs pratiques et goûts de lecture (les pairs influencent les choix de lecture à hauteur de 48 % contre 30 % des garçons) qui engagent des relations et conversations plus intimes permettant de parler de ce que l'on aime lire (Singly, 1993b). Corrélativement, la référence des pairs est plus fréquemment mentionnée par les profils d'élèves déclarant aimer « beaucoup » ou « assez »

Tableau V. – **Modalités de choix de lecture selon le niveau scolaire**
(*En général, comment choisis-tu ce que tu lis ?*) – % en colonne –

	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{de} générale	2 ^{de} BEP industriel	2 ^{de} BEP tertiaire	Ensemble
Un(e) copain/copine m'en a parlé	35	43	41	44	36	24	28	39 %
Un peu au hasard	35	40	41	32	44	36	27	38 %
Conseil de la famille	12	16	13	19	19	7	15	15 %
Lu quelque chose là-dessus	32	23	29	33	25	29	30	29 %
Ne choisis pas vraiment, c'est obligé	4	8	10	14	21	8	6	10 %
Vu à la télé	11	8	9	13	2	16	6	9 %
Conseil professeur	4	7	6	7	12	3	6	7 %
Conseil documentaliste	6	5	5	6	–	5	–	4 %
Autre	18	14	21	12	15	26	18	17 %

Base = 936 élèves ; plusieurs réponses étant possibles, le total est supérieur à 100 %

lire (44 % de ces derniers contre 28 % de ceux aimant « peu » ou « pas du tout » lire choisissent leurs lectures sur les suggestions ou recommandations des copains/copines). L'effet imputé au « hasard » est l'autre mode de (non-)choix principalement mentionné au collège et plus encore dans les secondes générales au lycée où il représente la médiation principale, témoignant ainsi de l'autonomie que le lecteur adolescent entend conquérir en s'affranchissant du monde scolaire voire du regard et jugement des pairs.

C'est dans ce contexte fortement soumis au jeu des circonstances et des « occasions », que ce soit au travers des personnes rencontrées ou des espaces fréquentés (et que signale l'importance des réponses dans la rubrique « autres ») que prennent forme et se diffusent des intérêts de lecture juvéniles. Les adolescents privilégient les thèmes les préoccupant plus directement (sexualité, toxicomanie, déviance, conflits familiaux, etc.) ainsi que des genres littéraires jugés moins « nobles » (science-fiction, horreur et épouvante), plus convoités des garçons. Dans les enquêtes sur la lecture, nombre de références partagées par la communauté juvénile seraient ainsi ignorées, du moins sous-évaluées et sous-déclarées en raison notamment de classements et d'échelles de légitimité qui les excluent. Les déclarations de goûts de lecture constitués à travers les catégories d'enquêtes ne sont pas en mesure d'enregistrer ce qui relève d'une sub-culture juvénile et au-delà, d'une identité et expérience singulière de lecteur nécessi-

tant des investigations approfondies, de type autobiographique. Lieux d'expériences, de découvertes et de vagabondages littéraires, ces « niches » de lecture sont dans certains cas ce qui permet à des adolescents de se ménager un espace personnel, de soi à soi, non assujéti à la pression normative des institutions ou du groupe des pairs. En ce sens, les meilleures intentions et stratégies scolaires de reconnaissance – au double sens d'identification et de valorisation – des lectures juvéniles pourraient contribuer à gommer l'attrait qu'elles exercent parmi les adolescents comme si leur visibilité et plus encore leur institutionnalisation à travers, par exemple, leur étude en classe, signifiaient de façon irréversible leur changement de valeur et de statut. Car ces lectures isolent moins dans la sphère privée qu'elles ne relient les adolescents qui peuvent se les prêter (cf. *infra*) ou échanger à leur propos, substituant à l'utilité d'une lecture scolaire individuelle, la « gratuité » des lectures partagées avec les pairs, à moins qu'elles ne restent le secret bien gardé de quelques-uns.

LES RESSOURCES DU LECTEUR

L'autonomisation de l'accès à la lecture

La constitution progressive d'un espace de lecture autonome, à côté des prescriptions – et proscriptions – scolaires ou familiales, se concrétise à travers

des changements de lieux et de modes d'approvisionnement. Au fil des années de collège, les adolescents puisent sensiblement moins dans l'offre des CDI au profit de ce qu'ils échangent entre pairs, et surtout de ce qu'ils acquièrent individuellement à leur domicile ou sous forme d'achats.

D'après l'enquête, un quart environ des élèves de 6^e/5^e contre près de 40 % en 4^e/3^e s'achètent leurs lectures tandis que le CDI, après avoir été le principal lieu-ressource les premières années de collège, est relégué au quatrième rang en 3^e et seconde générale (cf. Tableau VI). Les garçons s'en détournent davantage que les filles (par exemple : 22 % des premiers s'approvisionnent au CDI en 3^e contre 34 % des secondes). Celles-ci, dont on a observé la plus forte persistance des pratiques de lecture, échangent davantage de références et de lectures entre elles (14 % en 4^e – 7 % des garçons –, 20 % en 3^e – 5 % des garçons –, 27 % en seconde générale – 7 % des garçons), confirmant ainsi la place occupée par la lecture plus intégrée dans les conversations ordinaires et sociabilités féminines à l'adolescence. Par ailleurs, l'analyse des sources d'approvisionnement montre le rapport plus étroit des garçons comme des « petits » lecteurs à « l'offre » disponible dans l'espace domestique. En classe de 4^e/3^e, ce sont 45 % des garçons mais 30 % des filles qui se procurent leurs lectures dans le foyer familial (« chez moi ») et ils sont respectivement 54 % et 39 % en seconde générale. De même, 45 % des élèves enquêtés déclarant aimer « peu » ou « pas du tout » lire se fournissent au domicile contre 34 % de ceux confiant aimer « beaucoup » lire.

La perte d'attractivité de l'offre au collège, confirmée au lycée, au profit d'un approvisionnement

externe suggère d'analyser les conditions et dispositions, plus ou moins favorables selon les types de publics, pour accéder « librement » à l'offre de lecture publique et marchande. Or, les adolescents moins enclins à la lecture (aimant « peu » ou « pas du tout » lire) vont moins souvent en bibliothèque (18 % contre 40 % de ceux déclarant aimer « beaucoup » lire), s'achètent moins de lectures (29 % contre 38 %), et s'en voient également moins souvent offrir (9 % contre 15 %). Par conséquent, les adolescents les moins lecteurs sont plus tributaires des effets d'offre : indirectement, à travers ce dont ils disposent inégalement dans l'espace domestique, directement, par le biais des prescriptions de lecture en classe, des incitations ou conseils des pairs et documentalistes. Le CDI représente une source d'approvisionnement pour 36 % des élèves enquêtés mais pour 29 % seulement de ceux déclarant ne pas aimer lire. Tout se passe donc comme si ceux-là mêmes qui étaient les moins familiers de la lecture ne profitaient guère et plutôt moins de l'offre scolaire, et que cet effet se trouvait amplifié au fur et à mesure de la scolarité.

Plus généralement, le déclin de la fonction d'approvisionnement du CDI s'inscrit dans un mouvement général de baisse de sa fréquentation, au moins jusqu'en classe de 3^e.

Les années de collège se caractérisent par une érosion ou, plus exactement, un espacement des venues au CDI, avec surtout un net décrochage en 3^e (cf. Tableau VII). Certes l'entrée au collège en 6^e s'accompagne fréquemment d'une phase d'initiation collective et d'incitation pédagogique à fréquenter le CDI sans équivalent dans les années qui suivent. Toutefois, en écartant ce qui relève d'une démarche de

Tableau VI. – Lieu d'approvisionnement selon le niveau scolaire
(En général, où trouves-tu ce que tu lis ?) – % en colonne –

	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{de} générale	2 ^{de} BEP industriel	2 ^{de} BEP tertiaire	Ensemble
Chez moi	46	35	36	37	46	48	53	41 %
CDI	41	45	45	29	17	39	44	36 %
Bibliothèque	31	38	26	33	27	6	26	29 %
Avec les copains/copines	6	7	11	14	18	18	18	11 %
On m'achète des lectures	15	14	15	16	12	8	9	14 %
Je m'achète des lectures	23	26	39	38	47	44	32	34 %
On m'offre des lectures	18	13	9	13	7	3	–	11 %
Autre	3	4	6	3	6	6	6	5 %

Base = 936 élèves ; plusieurs réponses étant possibles, le total est supérieur à 100 %

classe, la fréquentation individuelle passe de 65 % des élèves en 6^e déclarant s'y rendre au moins une fois par semaine à 30 % seulement en 3^e. En outre, la part importante des non-répondants à cette question (11 % dont 61 % de garçons) laisse à penser que la fréquentation est plus faible encore que celle observée et confirme la désaffection conjuguée à de nouveaux usages du CDI. Si la classe de seconde générale coïncide avec un regain de fréquentation, celle-ci le doit moins à des intérêts de lecture qu'à des motifs relevant du confort de l'espace et de la possibilité d'occupations variées. De fait, parmi une liste de six raisons de venue au CDI, « j'aime lire » qui occupait la première place en 6^e (30 %) est reléguée dernière en classe de seconde (5 %). Inversement, « le calme » ou la polyvalence dans les usages du lieu (« pouvoir y faire différentes choses ») s'imposent comme des critères prépondérants (respectivement 24 % et 33 % des élèves de seconde les citent contre 13 % et 16 % en 6^e) et que l'on trouve plus fréquemment exprimés par les « petits » lecteurs que par les « grands ». Cette évolution s'observe également dans les bibliothèques municipales où les jeunes (15-19 ans) se distinguent par des emprunts de revues, la lecture ou le travail sur place mais plus encore, par les échanges entre pairs. L'autonomisation des adolescents se manifeste à travers des usages différents voire détournés des équipements de lecture, scolaires ou publics, y compris parmi des jeunes non-inscrits utilisant ponctuellement des documents ou profitant du lieu pour y nouer des sociabilités (Privat, 2001).

La médiation du CDI

La baisse de la lecture personnelle qui s'installe progressivement au collège porte par conséquent à s'interroger sur le rôle de l'espace documentaire au sein des établissements scolaires, sur sa capacité à

attirer et à conserver des publics lecteurs, éventuellement à conquérir des adolescents « non-lecteurs ». Le « risque » du CDI ne serait-il pas, en effet, de s'adresser à un sous-ensemble des élèves, ceux-là mêmes qui sont déjà plus disposés à lire, bénéficient de davantage de possibilités d'accès à la lecture et de médiations avec l'univers du livre ?

Parce qu'il représente, à la différence de la bibliothèque municipale ou de la sphère privée, un lieu susceptible de proposer à tous les élèves ce que leurs conditions sociales et familiales leur offrent inégalement, le CDI des collèges et lycées occupe une place privilégiée pour susciter et entretenir les goûts et orientations de lectures des jeunes, garçons et filles, « grands » et surtout « petits » lecteurs. Il apparaît, en effet, socialement moins discriminant que la bibliothèque tant pour l'accès qu'en termes d'approvisionnement en lectures (cf. Tableau VIII). Sa fréquentation régulière à l'initiative des élèves (sans leur classe) est moins dépendante de l'appartenance sociale (approchée ici par la position socio-professionnelle de la mère (12)) puisque les enfants avec un parent ouvrier en profitent tout autant que ceux de parent cadre. Inversement, le taux d'inscrits en bibliothèque est sensiblement supérieur pour les adolescents de mère cadre et il fait plus que doubler entre ceux de mère ouvrière et de professions intermédiaires. Ce dernier résultat corrobore les enquêtes sur les publics des bibliothèques municipales concluant à une fréquentation moins individuelle que familiale et par conséquent soumise à l'influence du milieu social (Bertrand, 2001). Comparativement à la bibliothèque, l'approvisionnement en lectures montre la fonction « compensatoire » du CDI qui représente une ressource essentielle pour les élèves des catégories sociales les plus modestes, loin devant la bibliothèque publique qui fournit proportionnellement davantage les adolescents de parents cadres et des professions intermédiaires. Sans pré-

Tableau VII. – Fréquence de venue au CDI (sans la classe) selon le niveau scolaire

	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{de}	2 ^{de} BEP industriel	2 ^{de} BEP tertiaire	Ensemble
Tous les jours ou presque	17	14	15	2	10	15	18	13
Au moins 1 fois / semaine	48	40	44	28	42	24	14	39
Au moins 1 fois / 15 jours	12	21	18	29	24	22	28	21
Au moins 1 fois / mois	12	12	9	24	10	20	11	13
Moins souvent	11	13	14	17	14	19	29	14
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 830 élèves

Tableau VIII. – **Inscription et approvisionnement en bibliothèque et au CDI selon l'appartenance sociale**

PCS mère	Inscription/fréquentation		Approvisionnement en lecture	
	Inscription bibliothèque	Fréquentation CDI (au moins une fois/semaine sans la classe)	Bibliothèque	CDI
Cadre / Profession intellectuelle supérieure	42 %	52 %	30 %	22 %
Profession intermédiaire	62 %	53 %	45 %	30 %
Employée	41 %	41 %	27 %	37 %
Ouvrière	29 %	52 %	22 %	53 %

Base = 671 élèves

juger du volume ni du genre de lectures empruntés, force est de constater un « effet CDI » dans l'accès à l'offre, choisie ou prescrite, pour les jeunes des classes populaires. La gratuité du prêt scolaire, l'accessibilité pratique et symbolique du lieu comptent parmi les facteurs favorisant ce type de pratiques, comme le suggère l'approvisionnement observé dans les filières professionnelles (cf. Tableau VI).

Il reste que l'accès socialement plus égalitaire à la lecture par le biais du CDI, ne serait-ce que pour y effectuer des emprunts, n'équivaut pas à une égalité selon les pratiques et genres de lecture des adolescents. Les élèves les moins lecteurs (qui se recrutent dans les toutes les catégories sociales tout en étant surreprésentés dans les couches populaires) sont proportionnellement moins attirés par le CDI qui peine à conserver ses différents publics qui s'en détournent plus rapidement qu'ils ne désertent les bibliothèques lorsqu'ils y sont inscrits. En effet, la fréquentation de ces dernières résiste mieux à l'autonomisation – et à l'érosion – de la lecture adolescente puisque 45 % des élèves de 4^e déclarent se fournir en lectures au CDI contre 26 % à la bibliothèque mais le rapport s'inverse en 3^e (33 % en bibliothèque contre 29 % au CDI) et est confirmé en seconde générale (respectivement 27 % contre 17 %). Tout semble indiquer qu'il se produit une rupture, en fin de collège, dans l'approvisionnement en lectures au CDI et, parallèlement, une continuité du côté des inscrits des bibliothèques publiques. En offrant un espace plus libre dans son fonctionnement – qui attire à lui des usagers non-inscrits conservant ainsi une forme d'indépendance –, plus ouvert dans ses choix de lectures et en partie délivré du marquage scolaire, la bibliothèque apparaît comme un équipement proche et fami-

lier, « habité » (13) pour des usages diversifiés, jusqu'à faire localement l'objet d'une appropriation collective devenant un lieu d'appartenance et d'intégration pour les jeunes des quartiers « sensibles » (Petit, 1997).

Les adolescents, la lecture et le CDI : quelques perspectives

Ainsi, la lecture n'échappe pas aux changements de pratiques culturelles – activités et rapport à la culture – qui accompagnent l'entrée dans l'adolescence, tant par les genres lus que par les supports, modes d'accès et d'appropriation des textes. La construction de nouvelles références, de manières de lire et de s'approvisionner en lectures suggère de porter une attention particulière aux goûts, « choix » et expériences des élèves à l'instar de ce qui, dans sa forme lettrée, se pratique à travers le prix « Goncourt des lycéens ». En sollicitant l'avis des jeunes c'est-à-dire en accordant sens et valeur à leurs critères de lecture et, d'autre part, en permettant que la lecture soit l'occasion de sociabilités formelles et informelles, l'expérience débutée en 1992 s'est assurée un succès qui ne se dément pas (Burgos & Privat, 1993). Cela ne suffit cependant pas à enrayer un processus plus général de mise à distance du livre et de certaines lectures. En ce sens, une réflexion sur la lecture juvénile au sein de l'espace scolaire déborde l'enjeu de reconnaissance d'une « excellence » littéraire représentée par une minorité sinon une élite, et implique de s'intéresser à toutes les dimensions qui rendent le « passage à l'acte » à la fois possible et durable pour le plus grand nombre des élèves. Cette approche interroge les contenus de lecture, les conditions matérielles et symboliques de l'accès à l'offre

ainsi que les formes de sociabilité autour du livre que le CDI favorise ou pas, c'est-à-dire aussi la posture et l'identité de lecteur qu'elles induisent. Trois perspectives sont ouvertes.

La première invite à desserrer, à travers l'offre du CDI, le rapport scolaire à la lecture (au moins de livres) qui marque les pratiques et l'identité des lecteurs jusqu'à engendrer l'évitement ou le rejet, masculin en particulier. Sans dénier, il va de soi, la nécessité d'une formation littéraire et esthétique des collégiens et lycéens ni laisser penser que toute pédagogie de la littérature confine à l'ennui, l'assignation de la lecture à sa valeur et à ses effets scolaires conduit à substituer l'analyse du texte au plaisir du texte, la rationalisation et les stratégies d'accumulation, de compétences et de références. à l'inclination adolescente – mais pas seulement – à s'évader, s'émouvoir ou en apprendre sur soi. Ouvrir l'espace d'acculturation à la lecture, y compris littéraire, implique de désacraliser le livre, c'est-à-dire de rompre avec une représentation fétichiste du livre comme œuvre, de l'auteur comme représentant d'une élite lettrée et par conséquent, de la lecture comme plaisir « pur » réservé à l'homme cultivé. Représentation que les « petits » lecteurs sont paradoxalement plus enclins à partager et qui a notamment pour effet de déclasser leurs lectures et de les disqualifier en tant que lecteur. Toutefois, l'enjeu ne porte pas tant sur les œuvres à lire que sur les manières de lire et de faire lire qui ménagent une logique de découverte et d'intérêts sans autre but parfois que celui des émotions et sensations vécues dans une consommation hédoniste de l'instant (à rebours d'un fractionnement scolaire de la lecture exigeant, par exemple, de ne pas lire au-delà des passages étudiés). Aussi, offrir au CDI une pluralité de genres, thèmes, supports et styles de lecture représente une condition de reconnaissance de la diversité des fonctions de la lecture, des critères constitutifs du goût de lire, donc des lecteurs. En ce sens, les prescriptions – et proscriptions – d'une lecture « lettrée » ont à bien des égards des effets d'exclusion, de lectures et de lecteurs, alors même que l'héritage culturel qu'elles dénotent sont précisément ce dont nombre d'adolescents souhaitent s'affranchir afin de découvrir voire d'inventer leurs propres valeurs et références. La place majeure occupée par les magazines, les bandes dessinées ou autres textes en ligne témoigne, par la multiplication et le renouvellement des supports, genres et formes de lecture, d'une mise à distance les obligations induites par des lectures et postures qui fixent l'identité de lecteur et classent les lectures au détriment d'une diversité de goûts et d'expériences.

Corrélativement à ce qui précède, une seconde perspective vise à désindividualiser le rapport à la lecture afin de passer d'une pratique qui sépare et éloigne, à une pratique qui relie, renforce les échanges et la convivialité juvéniles. Peu présente dans les conversations ordinaires, la lecture isole et fait obstacle à l'ouverture aux autres, surtout chez les garçons dont les activités se forment davantage sur la base du groupe. Une démarche visant à renforcer la socialisation de la lecture et les sociabilités autour du livre suggère par conséquent, le concours et la médiation des pairs dans le processus d'appropriation de la lecture et de construction d'une représentation et acceptation de soi comme lecteur. Il s'agit, ce faisant, de permettre la réhabilitation et la mise en partage de pratiques de lecture soudées par des expériences communes. Dégagé de son indexation purement scolaire, le CDI offre les conditions d'une lecture libérée des effets de censure littéraire ou de son expression sensible et intime. « Entre l'en-soi du texte et le pour-soi de la lecture auto-référentielle, le partage de lectures ouvre la voie d'une quête en commun du sens » (Burgos & Privat, 1993, p. 175). Le « Goncourt des lycéens » en est assurément un exemple « par le haut » mais d'autres initiatives (défis et rallyes lecture, jurys littéraires, etc.) s'inscrivent dans une même démarche qui mêle l'investissement personnel du lecteur et la dynamique collective des échanges, la confrontation avec soi-même comme avec les autres. Cette construction d'une « bibliothèque commune » discutée et validée par les pairs, continuellement enrichie et renouvelée, offre les conditions d'une diffusion de références littéraires dégagées de la pression institutionnelle et des critères du patrimoine scolaire.

Enfin, une troisième perspective s'intéresse à penser le CDI dans son contexte c'est-à-dire, en particulier, à définir et adapter son fonctionnement, sa politique d'offre de lectures et d'incitation à lire selon la sociologie des élèves, leurs pratiques de lectures, les publics et non-publics des CDI. Espace mixte de l'entre-deux, ni totalement scolaire ni dédié à l'animation culturelle, le CDI ne peut-il être le tiers-lieu permettant de conjuguer les genres et niveaux culturels de lecture, les formes loisir et travail de la pratique, les exigences lettrées et les plaisirs des lecteurs ? Suivant cette hypothèse, il représente un levier pour constituer les élèves en usagers légitimes d'un espace tout à la fois scolarisé (par les auteurs et œuvres étudiés) et déscolarisé par la reconnaissance des goûts des adolescents, lecteurs constitués ou en devenir. Il ne s'agit pas ici de viser l'introuvable consensus de lectures qui plairaient à tous, mais de reconnaître et

de gérer les différences de goûts et manières de lire des publics – ne serait-ce qu'à travers l'organisation spatiale et matérielle du CDI –, sans les assujettir aux normes de jugement et de classements, scolaires ou familiales. Une politique volontariste d'ouverture du CDI en direction des lecteurs et supposés « non-lecteurs » s'intéresse à établir des médiations, humaines et matérielles, permettant de lever les inhibitions et les freins pratiques et symboliques. L'enjeu consiste à proposer des choix et des modalités de lectures (et de prêt) qui rencontrent les préférences et dispositions d'adolescents qui ne se déclarent pas tous lecteurs et ignorent beaucoup plus qu'ils ne connaissent le fonds documentaire du CDI, s'auto-limitent plus qu'ils ne s'autorisent dans leur exploration des lectures. Cependant, si la contrainte scolaire ne suffit pas et peut même conduire à des effets contraires à l'intention de démocratisation de la lecture, il ne faudrait pas non plus céder aux sirènes de l'initiative individuelle de lecteurs dont on postulerait l'égalité de compétence et de pouvoir d'orientation dans les « choix » de « bonnes » lectures (en particulier celles qui ne décourageront pas le « petit » lecteur). Des actions offrant plus systématiquement l'accès à la diversité du fonds en s'attachant moins à l'intégration du passé littéraire qu'à son actualisation, à la reproduction scolaire de la lecture qu'aux chemins de traverse permettant de « changer le marquage social de l'espace du livre » (Passeron, 1989, p. 342), comme le marquage identitaire des lecteurs, offrent alors la possibilité d'aller plus loin dans la découverte de textes et d'auteurs que ni la culture familiale ni la culture lettrée ne sont en mesure de proposer.

CONCLUSION

Au-delà de la baisse progressive du temps de lecture et du nombre de livres lus à l'adolescence, il y a plus profondément une redéfinition du rapport à la lecture, c'est-à-dire un réagencement des pratiques au profit d'une plus grande autonomie et individualisation des « choix », des manières de lire et d'être lecteur. Les analyser nécessite de s'affranchir de l'ethnocentrisme lettré, de ses classements et jugements, de ne pas les enfermer dans les instruments et catégories d'enquêtes afin de regarder au plus près ce que

sont les pratiques et les usages, notamment dans les cultures où le livre est moins présent comme objet et comme valeur. Avec l'adolescence, la lecture s'inscrit dans ce « basculement des mondes » séparant l'enfance de l'univers des « grands », l'appropriation de l'héritage familial d'un pouvoir sur soi (Singly, 2006), la littérature consacrée des vagabondages du lecteur. Les intentions de ceux qui prescrivent la lecture semblent alors s'éloigner des attentes et expériences de lecteurs toujours enclins, dans ce domaine comme dans toute pratique de la culture ordinaire, au détournement de sens et au « braconnage » à travers des usages aussi inventifs qu'éphémères (Certeau, 1990). Si la démocratisation scolaire aide à la diffusion de la lecture, elle ne peut y entrer par un coup de force symbolique – sauf à allumer des contre-feux de résistance – ni prolonger durablement ses effets d'égalisation sociale dans le déni des cultures populaires et de ses manifestations juvéniles.

Accepter le changement de statut de la lecture et la diversité de ses fonctions, c'est ouvrir de nouvelles voies et perspectives pour une politique de l'offre, y compris et surtout en milieu scolaire. En effet, bien que son influence et son attractivité déclinent au fil des années de collège, le CDI reste socialement moins discriminant que la bibliothèque publique et plus égalitaire que les ressources inégalement accessibles dans la sphère marchande ou dans l'espace domestique des élèves. En ce sens, il se pourrait que cet équipement porte une responsabilité particulière, encore trop méconnue et sous-estimée, dans le maintien ou plus exactement, l'accompagnement du processus de reformulation des intérêts de lecture, des manières de lire et d'être lecteur à l'adolescence. Dégagé des normes de la lecture scolaire sans se soumettre pour autant à la supposée « demande » juvénile, pendant populiste du légitimisme lettré (14), le CDI peut alors proposer, selon des modalités qui restent largement à inventer, une réconciliation ou mieux, une nouvelle alliance entre les jeunes et la lecture.

Pierre Périer

pierre.perier@uhb.fr
Université de Haute-Bretagne – Rennes 2
Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages
et la didactique (CREAD)

NOTES

- (1) Il semble inutile ici de citer des noms ou des références. Chacun saura aisément les reconnaître, si présents qu'ils sont dans les médias ou, plus inquiétant, en tête de gondole des rayons des librairies.
- (2) Pierre Bourdieu (1979) évoquait à ce propos les droits d'entrée symboliques (tradition familiale, façons de parler, de se tenir, etc.), droits « cachés » qui accordent une inégale légitimité à pratiquer une activité ou à fréquenter un lieu.
- (3) Précisément, l'enquête a eu lieu en juin 2002 dans le cadre d'un stage académique de formation continue ayant rassemblé deux groupes d'une vingtaine de documentalistes chacun, l'un à Rennes, l'autre à Brest. Les stagiaires ont participé à l'élaboration du questionnaire et pris en charge son administration dans les classes ainsi que le dépouillement des questions ouvertes (profession des parents, références de lectures mentionnées par les élèves). Ce stage a été co-animé avec Claudine Morvan, formatrice en documentation à l'IUFM de Bretagne et sans laquelle cette enquête n'aurait jamais été possible.
- (4) Le nombre d'heures consacrées à la lecture et à la fréquentation des bibliothèques publiques atteint son maximum à 13-14 ans chez les filles et 14-15 ans chez les garçons, avant d'accuser un net recul après ces âges. Par ailleurs, la baisse de la lecture touche plus fortement les « grands » lecteurs, d'abord les publics lycéens et étudiants. D'après les enquêtes périodiques sur les pratiques culturelles des français, la catégorie des « forts lecteurs » (25 livres par an et plus) parmi les 15-19 ans a baissé de 35 % à 19 % entre 1973 et 1989 soit une décroissance plus rapide que dans les autres groupes d'âge (cf. Patureau, 1992 et Baudelot *et al.*, 1999).
- (5) A la manière des enquêtes périodiques réalisées par le service des études et recherches du ministère de la Culture sur *Les pratiques culturelles des français* (1982, 1990 et 1997) qui classent les lecteurs selon le nombre de livres lus sur l'année écoulée: « non-lecteur » (aucun livre), « faible lecteur » (1 à 9), « moyen lecteur » (10 à 24), « gros lecteur » (25 et plus).
- (6) Précisons que les classes de seconde des sections industrielles enquêtées sont composées à 98,5 % de garçons alors qu'ils ne représentent que 15 % des effectifs des sections tertiaires.
- (7) Le temps de travail des élèves hors établissement est difficile à évaluer précisément. Une enquête auprès de lycéens montre cependant une augmentation régulière du temps des devoirs à la maison de la seconde à la terminale (Barrère, 1997). Sans disposer de données équivalentes au collège, il a été estimé que le temps de travail hebdomadaire attendu par les professeurs s'élevait au fil des années de 10 h 40 en 6^e/5^e à 17 h 01 en 4^e/3^e puis 17 h 53 en classe de seconde générale (Périer, 1996). Ce volume de temps dépasse sensiblement celui effectivement consacré par les élèves (par exemple : 11,4 heures en moyenne au lycée d'après l'enquête pré-citée) mais témoigne d'une forte pression temporelle nécessitant de réduire les investissements dans certaines activités, dont très probablement la lecture personnelle.
- (8) Constat analysé dans les travaux de F. de Singly (1993 & 1989).
- (9) Ce type de résultat pose la question d'une surestimation de l'activité de lecture telle que déclarée par les catégories moyennes et supérieures dans les premières enquêtes de l'INSEE (à partir de 1967), en raison notamment d'une plus forte pression sociale et valeur distinctive de la pratique, ce qui par conséquent interroge sur l'ampleur supposée de la baisse à la période actuelle. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple pouvant étonner, 30 % des ouvriers spécialisés sont classés parmi les « forts lecteurs » (au moins trois livres par mois) dans l'enquête de 1973, ce qui équivaut à la proportion observée chez les cadres vingt ans après (29 %) ; cf. Dumontier, Singly & Thélot, 1990; Mauger, 1992.
- (10) La question des rapports entre la culture des groupes socialement dominants et les cultures populaires a été analysée dans C. Grignon & J.-C. Passeron (1989).
- (11) Pour quelques illustrations de ces figures de lecteurs vues par les élèves des filières professionnelles, cf. Singly, 1993.
- (12) Le choix d'appréhender l'appartenance sociale des élèves à partir de la catégorie socio-professionnelle de la mère – indice d'un niveau de capital scolaire – procède du rôle particulier de cette dernière dans la socialisation familiale de la lecture et dans la fonction de transmission culturelle en général. Ainsi, le travail d'incitation et de surveillance de la lecture ou bien l'achat de livres, s'effectue beaucoup plus souvent avec la mère, surtout en milieux populaires ; cf. Singly, 1989.
- (13) Expression reprise de Jean-Marie Privat (2001, p. 222) selon lequel la plupart des usagers non-inscrits ne « fréquentent » pas les bibliothèques municipales : ils les « habitent ».
- (14) L'opposition entre populisme et légitimisme souligne d'un côté, les dérives de l'autonomie (ou auto-suffisance culturelle) dans l'analyse des rapports entre cultures et, de l'autre, celles induites par une sociologie des rapports de domination où la hiérarchisation dans l'ordre des positions sociales est homologue de la hiérarchisation culturelle ; cf. Grignon & Passeron, 1989.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- BAUDELLOT C. ; CARTIER M. & DETREZ C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Éd. du Seuil.
- BERTRAND A.-M. (2001). « Portrait de groupe avec (ou sans) bibliothèque ». In A.-M. Bertrand, M. Burgos, C. Poissenot & J.-M. Privat, *Les bibliothèques municipales et leurs publics*. Paris : Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, p. 25-80.
- BURGOS M. & PRIVAT J.-M. (1993). « Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire ? ». In M. Poulain (dir.), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Éd. du Cercle de la librairie, p. 163-181.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- CERTEAU M. de (1990). *L'invention du quotidien. 1. Les arts de faire*. Paris : Gallimard.
- CHAPRON F. (1999). *Les CDI des collèges et lycées*. Paris : PUF.
- CHARTIER A.-M. & HEBRARD J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : Fayard ; BPI/Centre Pompidou.
- DETREZ C. (2003). « Rapports à la lecture, adolescence et genre ». In O. Donnat & P. Tolila, *Le(s) public(s) de la culture*. Paris : Presses de Sciences Po.
- DUMONTIER F. ; SINGLY F. de & THÉLOT C. (1990). « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *Économie et statistique*, n° 233, p. 63-80.
- GALLAND O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : A. Colin.
- GOFFMAN E. (1977). *Stigmate*. Paris : Éd. de Minuit.
- GRIGNON C. & PASSERON J.-C. (1989). *Le savant et le populaire*. Paris : Gallimard ; Éd. du Seuil

- LAHIRE B. (1993). « Lectures populaires : les modes populaires d'appropriation des textes », *Revue française de pédagogie*, n° 104, p. 17-26.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard ; Éd. du Seuil.
- LAHIRE B. (2004). *La culture des individus*. Paris : La Découverte.
- MAUGER G. (1992). « La lecture en baisse : quelques hypothèses », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, p. 221-226.
- MAUGER G. ; POLIAK C. & PUDAL B. (1995). « Lectures ordinaires ». In B. Seibel (dir.), *Lire, faire lire*. Paris : Éd. Le Monde, p. 31-63.
- MAUGER G. ; POLIAK C. & PUDAL B. (1999). *Histoires de lecteurs*. Paris : Nathan.
- PASQUIER D. (2005). *Cultures lycéennes*. Paris : Autrement.
- PATUREAU F. (1992). *Les pratiques culturelles des jeunes*. Paris : La Documentation française
- PASSERON J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- PÉRIER P. (1996). *Enseigner dans les collèges et les lycées : les enseignants dans leurs classes et leurs établissements*. Vanves : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie : Direction de l'évaluation et de la prospective (Les dossiers d'éducation et formations ; n° 61)
- PÉRIER P. (2004). « Lecture et identité à l'adolescence », *Atala*, n° 7, p. 151-163.
- PETIT M. (1997). « De la bibliothèque au droit de cité : parcours de jeunes usagers des quartiers sensibles », *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 42, n° 1, p. 6-11.
- PRIVAT J.-M. (2001). « Manière d'être et façons de faire ». In A.-M. Bertrand, M. Burgos, C. Poissenot & J.-M. Privat, *Les bibliothèques municipales et leurs publics*. Paris : BPI/Centre Pompidou, p. 199-232.
- SINGLY F. de (1989). *Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents*. Paris : Nathan.
- SINGLY F. de (1993a). *Les jeunes et la lecture*. Vanves : ministère de l'Éducation nationale et de la Culture : Direction de l'évaluation et de la prospective (Les dossiers d'éducation et formations ; n° 24).
- SINGLY F. de (1993b). « La lecture pendant la jeunesse : statut et fonction ». In M. Poulain (dir.), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Éd. du Cercle de la librairie, p. 137-162.
- SINGLY F. de (2006). *Les adonaissants*. Paris : Nathan.
- WILLIS P. (1978). « L'école des ouvriers ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 41, p. 51-56.