HAL open science

Non-usage du CDI : les collégiens abandonnistes

Edmée Meis

To cite this version:

Edmée Meis. Non-usage du CDI : les collégiens abandonnistes. Education. 2017. dumas-01799385

HAL Id: dumas-01799385

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01799385v1

Submitted on 24 May 2018

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

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

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER **METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION**	
Mention	**Parcours**
Métiers de l'Education de l'Enseignement et de la Formation	**Documentation**

MEMOIRE

Non-usage du CDI : les collégiens abandonnistes

Edmée Meis

Directrice de mémoire :
Nicole Boubée, Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication
Membre du jury de soutenance :
Cécile Gardiès, Professeur des Universités en sciences de l'information et de la communication

Soutenu le

06/06/2017

Année universitaire 2016-2017

Non-usage du CDI : les collégiens abandonnistes

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement, Nicole Boubée, ma directrice de recherche, qui m'a guidée et conseillée tout au long de ce travail, lui permettant de prendre forme et densité.

Je remercie bien sûr Cécile Gardiès qui a accepté d'assister à ma soutenance.

Sans l'aide de mes collègues Valéry, Christel et Annick j'aurais eu grand peine à identifier des collégiens acceptant de participer à mon étude, un grand merci à elles trois.

Toute ma reconnaissance va aussi aux élèves qui ont accepté de prendre sur leur temps libre pour participer à mes entretiens.

Merci du fond du cœur à toute ma famille et mes amis pour leur soutien indéfectible et leur patience inébranlable. Promis je serai plus disponible dorénavant !

Enfin, je dédie ce mémoire à mon amie Christelle avec qui je fis il y a quelques années mes premiers pas en Documentation.

Résumé

Cette étude s'est donné pour objectif de chercher les raisons pouvant amener certains collégiens à ne plus fréquenter le Centre de Documentation et d'Information (CDI) de leur établissement scolaire. Il s'agit de comprendre l'influence conjointe que jouent à la fois le contexte personnel de ces élèves et celui du lieu qui leur est proposé. La rareté des travaux portant sur le non-usage d'un CDI en collège à ce jour donne un relief particulier à ce travail d'exploration. Pour le mener à bien nous avons adopté une démarche qualitative et interrogé par le biais d'entretiens semi-directifs huit élèves de classes de 4ème et 3ème âgés de 13 à 14 ans. Une double analyse thématique transversale et longitudinale a permis de montrer que si les élèves ont renoncé à fréquenter le CDI c'est parce qu'il ne correspond pas à leurs attentes. Si les incompatibilités d'emploi du temps et les quotas de places exposant à la séparation des pairs constituent un frein majeur à leur venue ce sont surtout l'inadéquation des lectures, des activités proposées ou leur sentiment d'autosuffisance en recherche documentaire qui les détournent de ce lieu. Ces résultats nous amèneront à réfléchir au positionnement du professeur documentaliste sur le plan de l'accueil des élèves, de la médiation, de la promotion de la lecture et du contenu de son enseignement.

Mots clés : Collégien, CDI, bibliothèque scolaire, fréquentation, non-usager, abandonniste

Table des matières

Remerciements 4
Résumé 5
Table des matières 6
Introduction 9
Partie 1 : Etat de la question 11
1 De l'usage au non-usage 11
1.1 L'usage 11
1.1.1 Définition 11
1.1.2 Apports de la sociologie des usages 12
1.1.3 Application de la sociologie des usages en Bibliothèque Universitaire (BU) 13
1.2 Le non-usage 14
1.2.1 Typologie des non-usagers 14
1.2.2 Les raisons du non-usage 15
1.2.3 Vers la sociologie des non-usages 15
1.2.4 La sensibilité du non-usager 15
2 Le collège ou l'entrée dans le monde de l'adolescence 16
2.1 L'adolescent un être en construction 16
2.1.1 La vie sous triple contrainte 16
2.1.2 Le consommateur culturel 16
2.2 La réception de la transmission culturelle chez les jeunes 17
2.2.1 Un héritage familial affaibli et inégal 17
2.2.2 La culture légitime délaissée 17
2.2.3 La suprématie des pairs 18
2.3 La culture juvénile 18
2.3.1 Les clivages de l'origine sociale et du genre 19
2.3.2 Le poids de la culture et de la communication numériques 19
3 Le CDI bibliothèque : lecture et recherche d'information 20
3.1 Les jeunes et la lecture 20
3.1.1 Un loisir en baisse 20
3.1.2 Les choix de lecture 20
3.2 Les jeunes et les lieux de lecture 21
3.2.1 Un attrait mitigé 21
3.2.2 L'omniprésence des femmes : catalyseur ou répulsif 21
3.3 Les jeunes et la recherche d'information 22
3.3.1 L'anxiété en bibliothèque 22
3.3.2 Une médiation délicate 23
4 Le CDI objet scolaire 23

4.1 Les jeunes et le rapport au savoir 23
4.1.1 De l'écolier au collégien : l'apprentissage du métier d'élève 23
4.1.2 Le rapport au savoir 24
4.1.3 La mobilisation des élèves 25
4.2 Le CDI et l'emprise de l'établissement scolaire 25
4.2.1 Une présence pesante 25
4.2.2 L'absence de discrimination scolaire 26
4.2.3 Une coloration scolaire indélébile 26
Partie 2 : Méthodologie 28
1 L'approche retenue 28
2 Caractéristiques de l'échantillon 29
3 Lieu et matériel 31
4 Procédure 31
5 Type d'analyse de données 31
Partie 3 : Analyse des résultats 33
1 Analyse thématique transversale : premiers traits saillants 33
2 Analyse longitudinale : typologie et portraits sociologiques 37
2.1 Typologie 37
2.2 Portraits sociologiques 37
2.2.1 Les abandonnistes « indifférents au CDI » 37
2.2.2 Les abandonnistes «contrariés par le CDI » 40
2.2.3 Les abandonnistes « bienveillants avec le CDI » 46
Partie 4 : Discussion 50
1 Interprétation des résultats 50
1.1 Les livres et la bibliothèque publique 50
1.1.1 Approvisionnement en livres 50
1.1.2 Socialisation livresque 51
1.2 Représentations du CDI par les abandonnistes 51
1.2.1 Le CDI c'est pour que les autres lisent 51
1.2.2 Lieu ressource utile à d’autres qu’eux-mêmes 52
1.2.3 Lieu sous fortes contraintes 52
1.2.4 Lieu déconnecté 52
1.3 Représentation du professeur documentaliste 53
1.3.1 Des souvenirs flous 53
1.3.2 La recherche d'information ? « On sait faire chez nous !» 53
1.3.3 Un contrôleur et un prescripteur 54
2 Limites méthodologiques 54
3 Implications professionnelles 55
3.1 L'accueil 55

3.1.1 Repenser le lieu 55
3.1.2 L'accompagnement 56
3.2 La promotion de la lecture 57
3.2.1 La sélection des acquisitions 57
3.2.2 Les animations autour du livre 58
3.3 L'enseignement 59
3.3.1 L'Education aux Médias et à l'Information (EMI) 59
3.3.2 Enseigner autrement 60
Conclusion 61
Bibliographie 63

Introduction

Les enquêtes successives portant sur les pratiques culturelles des français (Donnat, 2011) ont fait état depuis les années 1970 d'une baisse continue des lecteurs conjointe à une montée de la culture d'écran. Face à ce constat récurrent les bibliothèques publiques ont déployé de gros efforts pour s'adapter à ce changement de pratique et aller à la rencontre des lecteurs dans l'objectif d'asseoir leur légitimité. Le CDI « *définitivement inscrit dans le paysage éducatif français* » à la fin des années 1990 (Chapron, 1999) et dégagé de la nécessité de justifier sa fréquentation (Poissenot & Grandmontagne, 2003) a néanmoins suivi ce mouvement en devenant un lieu multiple donnant accès à la lecture loisir, à la culture classique et aux pratiques numériques. Tous les élèves lors de leur entrée en 6ème bénéficient d'une découverte accompagnée du CDI. Si la plupart reviennent en autonomie dans ce lieu en 6ème, une érosion de la fréquentation au gré de l'avancée dans le cursus scolaire est constatée (Périer, 2007). Pourquoi certains élèves n'y viennent jamais spontanément, en dehors des injonctions de leurs enseignants ?

Si beaucoup d'études ont été réalisées en bibliothèque publique voire universitaire sur la fréquentation, les usages du lieu, les publics éloignés, très peu concernent les CDI. Sur ce thème nous pouvons citer les travaux de Claude Poissenot et Elodie Grandmontagne (Poissenot & Grandmontagne, 2003) qui ont porté sur la fréquentation d'un CDI en lycée professionnel ou ceux de Nassira Hedjerassi (Hedjerassi *et al.*, 2003) concernant les sociabilités juvéniles et les usages collectifs de médiathèques de quartiers « *difficiles* » qui comporte une comparaison entre fréquentation d'un CDI et fréquentation d'une médiathèque par des lycéens.

Nous nous demandons donc pourquoi certains élèves se retrouvent en situation d'abandonner l'usage du CDI ? Pour tenter d'y répondre nous adopterons une démarche inductive, qui est la plus adaptée pour saisir la variété des circonstances sociales ayant conduit au désengagement, selon les chercheurs Neil Selwyn (Selwyn, 2006) ou Annabelle Boutet (Boutet & Trémembert 2009). Pour ce faire nous mènerons des entretiens semi-directifs auprès de collégiens âgés de 13 à 14 ans scolarisés dans trois établissements et nous interrogerons plus particulièrement l'influence de leur contexte personnel (transmission familiale d'un patrimoine culturel, expérience personnelle d'un lieu de lecture, liens amicaux, organisation du quotidien), celle du lieu au travers de sa double vocation (lieu de lecture et lieu d'apprentissage

scolaire) et nous chercherons également à comprendre comment ils font sans le CDI pour se procurer des livres ou faire leurs devoirs individuels ou collectifs.

Cette étude sera présentée en quatre parties. La première consacrée à un état de la littérature en rapport avec notre question de recherche reviendra sur les notions d'usage et non-usage puis sur les caractéristiques de la population étudiée, les adolescents au collège, avant de s'attarder sur la dualité du CDI à la fois lieu de lecture et objet scolaire. La deuxième partie exposera la méthodologie suivie lors de notre démarche inductive puis la troisième présentera les résultats obtenus à l'issue d'une analyse transversale puis d'une analyse longitudinale des données collectées. Enfin, ces résultats seront interprétés dans une quatrième partie et donneront lieu à des implications professionnelles.

Partie 1 : Etat de la question

Pour étudier la question du « *non-usage* », il est nécessaire au préalable de revenir sur ce qu'est l'usage et sur ce que peut nous apprendre à ce sujet la recherche en sociologie des usages. Il conviendra ensuite de s'intéresser aux caractéristiques propres au public fréquentant le collège, à savoir les adolescents, en se concentrant sur leurs pratiques culturelles, et tout particulièrement sur l'une d'elles à savoir la fréquentation d'un CDI ou d'une bibliothèque. Enfin nous questionnerons le CDI, lieu de lecture et de culture, mais aussi lieu imprégné par l'univers scolaire. Nous mènerons cette interrogation sous l'angle du rapport que les jeunes entretiennent avec ces deux aspects de l'objet CDI qui sont indissociables.

1 De l'usage au non-usage

1.1 L'usage

Même si les travaux présentés se focalisent principalement sur l'usage ou le non-usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), les conclusions dégagées peuvent être transposées à l'usage ou au non-usage d'un lieu qui nécessite lui aussi la mise en place d'un processus d'appropriation.

1.1.1 Définition

Il importe tout d'abord de préciser ce que l'on entend par usage, ce mot recevant différentes acceptions dans la littérature. Selon Serge Proulx (Proulx & Breton, 2002), en fonction des contextes d'analyse et des cadres théoriques mobilisés, l'usage recouvre un ensemble de définitions allant de l'adoption à l'appropriation en passant par l'utilisation. Josiane Jouët (Jouët, 1993), quant à elle, fait la distinction entre usage et pratique en remarquant que ces deux termes sont souvent utilisés l'un pour l'autre. Selon elle, l'usage renvoie au simple emploi d'une technologie alors que la pratique regroupe un ensemble de notions plus sophistiquées comprenant non seulement l'usage mais aussi les comportements ou attitudes des individus ainsi que leurs représentations par rapport à l'outil. Ces deux auteurs ont enrichi la notion d'usage en l'inscrivant dans une perspective sociale. Ainsi pour Serge Proulx (Proulx,

2005) les usages sociaux sont des modèles d'usages stabilisés communs à des groupes d'individus, autrement dit ce sont des habitudes inscrites dans leur quotidien. Selon Josiane Jouët (Jouët, 2011), les usages sociaux des TIC ont une double signification : ils révèlent à la fois la volonté d'accéder à une nouvelle forme d'épanouissement personnel de l'usager mais aussi la recherche d'un nouveau type de lien social.

1.1.2 Apports de la sociologie des usages

Les premières études d'usage en France remontent au début des années 1980. Elles s'inscrivaient dans les nouvelles approches sociologiques issues du courant de l'autonomie sociétale postérieur à 1968 et portaient sur le développement de l'usage des TIC et en particulier du Minitel. Elles se sont notamment appuyées sur les travaux menés par Michel de Certeau (de Certeau, 1990) qui portaient principalement sur l'activité de lecture. C'est lui qui le premier a mis en lumière l'« *art de faire* » des usagers faisant preuve de résistance face aux stratégies des industries culturelles en mettant en œuvre des tactiques de contournement. Ces « *braconnages* » ainsi révélés présentent une étonnante similarité avec ceux observés dans l'usage des TIC. Le développement des messageries « *conviviales* » avec le service Télétel du Minitel, qui représente une utilisation de la technologie non prévue par ses concepteurs, en est l'illustration parfaite. Ces usages inédits constituent effectivement des formes de microrésistances ou de subversion face à la norme sociale (Jouët, 2000).

Deux courants se sont dégagés en sociologie des usages. Celui de Jacques Perriault (Perriault, 1989) qui se définit à la marge de celle-ci en se revendiquant d'une approche socio-cognitive et anthropologique. Il a mis en évidence que trois éléments interviennent dans la décision de se servir de quelque chose : le projet c'est-à-dire ce que l'on va faire de l'objet, l'objet lui même et la fonction qui lui est assignée. Autrement dit, l'usager qui va agir avec les ressources existant dans son propre contexte, décidera de faire usage de l'objet s'il peut se l'approprier à sa façon. Le second courant, celui de Josiane Jouët (Jouët, 2000), défend l'idée que l'usager n'est pas un simple consommateur passif de produits et services. Il est bien au contraire actif face à la technique et en retour celle-ci n'est pas neutre et lui impose son mode de fonctionnement. La construction de l'usage nécessite ainsi l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et d'habiletés pratiques. Enfin Josiane Jouët a également mis en évidence que l'appropriation d'un objet de communication est marquée à la fois par l'âge, le sexe, et l'appartenance à un groupe social.

Ainsi sur la période de 1980 à 1995 la recherche en sociologie des usages s'est concentrée sur la manière dont la télématique, intervenait dans le mécanisme de recherche d'autonomie de l'usager et sur la construction des usages sociaux qui en découlaient. Autrement dit elle

a tout d'abord cherché à comprendre comment l'objet technologique transformait la société. Puis, à compter de 1995, le déterminisme technologique a été mis progressivement à l'écart suite au développement d'Internet et au passage de la culture informatique à la culture numérique qui a conduit à une multiplication des usages et des formes d'appropriation, renouvelant la recherche via les Internet studies. Celles-ci ont montré que de la massification de l'usage du numérique découlait une grande variété des activités médiées par la technique dans les pratiques sociales, sans que disparaissent pour autant les clivages liés à l'âge, au sexe et au niveau d'étude (Jouët, 2011). Et, selon Jérôme Denis (Denis, 2009 cité par Serge Proulx, 2015), la recherche a dès lors radicalement changé de perspective, en adoptant l'angle ethnographique, afin d'observer l'importance qu'occupent les objets techniques à partir cette fois de l'activité quotidienne et de l'environnement équipé des usagers.

1.1.3 Application de la sociologie des usages en Bibliothèque Universitaire (BU)

En partant de l'observation des pratiques des publics de la BU du Mirail, la chercheuse Mariangela Roselli (Roselli, 2010) a pu mettre en valeur la diversité des réceptions et appropriations des ressources numériques par les étudiants. Pour cela elle s'est démarquée de l'approche classique par statistiques de fréquentation pour élaborer un protocole ethnographique d'observation se déroulant sur plusieurs mois et complété par des entretiens. Son étude confirme la théorie de l'usager « *actif* » qui utilise des tactiques de détournement au travers notamment du jeu distrayant ou de la conversion de contenus savants en contenus conformes à son utilisation personnelle.

A partir de ces relevés d'activités, elle a construit cinq profils-types d'usagers : les séjourneurs, qui sont les plus nombreux et qui utilisent leurs propres ressources, les errants qui investissent beaucoup de temps et d'énergie pour s'adapter au système universitaire, les internautes, les usagers animés par leur bonne volonté culturelle et scolaire, et enfin les experts en recherche documentaire.

Elle présente ainsi le cas d'une étudiante ayant un rapport angoissé à la lecture intensive qui excelle dans la réalisation de revues de littérature scientifique grâce à sa connaissance de la cartographie des ressources en ligne, à sa capacité à traduire son questionnement en termes reconnus par les thésaurus et les bases de données ainsi qu'à son esprit de synthèse. Elle a le comportement d'un usager expert en recherche documentaire bien qu'elle ait développé par elle-même ces compétences. La chercheuse cite à l'inverse le cas d'un étudiant autodidacte sans repères à son arrivée à l'université qui s'épuise lors de ses recherches faute de méthodologie. Cet internaute incapable de transférer son savoir-faire acquis sur le Web en méthode de recherche ne sollicite jamais les bibliothécaires et préfère abandonner sa quête. Ainsi le

déterminisme socio-culturel impacte les recherches des étudiants sur Internet tant sur le plan de la validation des sources que sur celui de la capacité à pratiquer la lecture multimodale.

Ce dernier exemple offre une transition vers la compréhension du non-usage développée infra dans la mesure où cet internaute a un usage non « *conventionnel* » de la bibliothèque universitaire. Il est certes usager du lieu mais non-usager des ressources documentaires à sa disposition ce qui permet d'entrevoir la subtilité des notions d'usage et non-usage.

1.2 Le non-usage

Pour débuter cette deuxième partie, il faut tout d'abord préciser que le non-usage très généralement étudié en sciences de l'information et de la communication est celui qui se rapporte aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).

Dans leur état de l'art sur le non-usage au travers de la littérature scientifique, francophone ou anglo-saxonne, Annabelle Boutet et Jocelyne Trémembert (Boutet & Trémembert, 2009) montrent une convergence de tous les travaux aboutissant à l'existence d'une pluralité de situations de non-usage qui vient contredire l'existence d'une catégorie uniforme et indistincte de « *non-usagers* ».

1.2.1 Typologie des non-usagers

En effet, les non-usagers sont loin de former un ensemble homogène. La chercheuse néerlandaise Sally Wyatt (Wyatt *et al.*, 2002 cités par Kellner *et al.*, 2010) est une des pionnières de l'interrogation sur le non-usage d'internet au début des années 2000. Elle a dénoncé les discours politiques technophiles tenus sur la notion de fracture numérique en montrant qu'il existe des non-usagers volontaires, les résistants (n'ont jamais eu accès aux TIC et ne l'ont jamais souhaité) et les abandonnistes (ont essayé et renoncé), ignorés jusqu'alors par les études, et des non-usagers involontaires, les exclus (n'y ont jamais eu accès sans l'avoir choisi) et les expulsés(ont eu un accès mais l'ont perdu), cibles des pourvoyeurs de technologie. Dans une étude plus récente sur la recherche d'informations médicales, (Wyatt, 2010) elle pointe, à partir de travaux d'autres chercheurs, que l'usage n'obéit pas davantage que le non-usage à une pratique homogène et elle cite par exemple «*l'usage sélectif* » (usage adapté en fonction des habitudes quotidiennes), « *l'usage de remplacement* » (usage fait par des proches compétents), ou « *l'usage réticent* » (usage accompagné d'un manque de confiance en Internet ou en ses propres capacités). Elle en conclut que toutes ces nuances montrent que l'usage comme le non-usage ne relèvent pas uniquement de choix individuels et volontaristes mais sont ancrés dans le contexte social et culturel des individus.

1.2.2 Les raisons du non-usage

Neil Selwyn (Selwyn, 2006 cité par Kellner *et al.*, 2010), chercheur travaillant entre autres sur le non-usage des technologies dans l'éducation, a mené en 2006 une enquête en Angleterre et au pays de Galles portant sur le non-usage de l'ordinateur. Les trois principaux facteurs de non-usage qu'il a pu mettre en avant sont l'absence de besoin, le manque d'intérêt et de motivation pour celui-ci et enfin son manque d'utilité dans la vie quotidienne. Les résultats de l'étude l'amènent à rejeter également la dichotomie usager / non-usager trop grossière pour analyser les disparités d'engagement. Il recommande de s'intéresser plutôt aux circonstances sociales qui ont conduit au désengagement : choix, inégalités, motivations. Ayant utilisé pour cette étude une méthode mixte combinant analyse quantitative et qualitative, il insiste sur la finesse des apports de la méthode inductive, qui se base sur la pratique des individus pour en déduire une théorie, très adaptée à l'étude complexe des non-usagers.

1.2.3 Vers la sociologie des non-usages

Dans le même esprit, les chercheuses Annabelle Boutet et Jocelyne Trémembert (Boutet & Trémembert, 2009), qui ont travaillé sur le non-usage des TIC, constatent la nécessité d'inventer une « *sociologie des non-usages* » pour cesser de traiter en creux les non-usagers face à la domination de la super-catégorie des usagers. Elles considèrent que les études statistiques par questionnaires empêchent d'analyser les systèmes de représentation et de perception des personnes interrogés. Pour cela elles proposent d'investiguer le quotidien des non-usagers à travers leur environnement social, familial, professionnel, amical mais aussi selon leur organisation des activités de la journée, leur perception du temps et de l'espace, leur définition et leur répartition sexuée des rôles. Par ailleurs, elles démontrent que la frontière entre non-usager et usager est poreuse. C'est ainsi qu'en présence d'un entourage technophile et d'un accompagnement adapté le pas pourra être franchi pour le non-usager.

1.2.4 La sensibilité du non-usager

Enfin le non-usage peut être aussi un acte de résistance plus ou moins actif pouvant avoir des répercussions psychologiques. Fabien Granjon (Granjon, 2010) a appréhendé le non-usage d'internet sous l'angle de la théorie de la reconnaissance du sociologue allemand Axel Honneth (Honneth, 2004 cité par Granjon, 2010). Selon celle-ci dans tout échange social chaque individu est tributaire de la reconnaissance de l'autre. L'absence de cette dernière engendre des sentiments de mépris et d'humiliation affectant la formation de l'identité de l'individu. Le non-usage serait ainsi une « *forme de réponse à l'idéologie de la reconnaissance que porte la société de l'information* ». Il établit deux catégories de non-usagers selon leur perception de la société d'information. Les « *critiques* » qui rejettent l'injonction techno-

logique car ils craignent la déshumanisation due à l'ordinateur mais sont conscients du risque de marginalisation encouru. Les « favorables », non-usagers obligés, faute de budget suffisant ou de compétences techniques. Il met en évidence les antagonismes sociaux présents chez le non-usager qui s'expriment négativement par de la peur, de la honte ou du ressentiment.

Si les travaux cités précédemment portent sur des populations d'adultes, notre étude va se concentrer sur un groupe aux caractéristiques bien particulières qui se distingue nettement des adultes : celui des adolescents. Il convient donc à présent d'aborder les aspects sociologiques et comportementaux de l'adolescence, notamment quant aux pratiques culturelles.

2 Le collège ou l'entrée dans le monde de l'adolescence

2.1 L'adolescent un être en construction

2.1.1 La vie sous triple contrainte

Pour le sociologue Bernard Lahire (Lahire, 2004) la période de l'adolescence est l'âge de l'autonomie sans indépendance économique au cours de laquelle chaque jeune va se découvrir en s'affranchissant progressivement des adultes. Elle se caractérise par le croisement des contraintes de l'école, de la famille et des pairs. Chaque jeune doit trouver sa place entre parents et école ainsi qu'entre école et groupe de pairs mais il lui faut aussi construire son identité sexuée en se démarquant des goûts de l'autre sexe. Pour Sylvie Octobre (Octobre & Berthomier, 2011) tout jeune assume ainsi trois métiers : le métier d'enfant caractérisé par les attentes parentales et la filiation, le métier d'élève où sont présentes les attentes de l'institution et le métier de jeune dont l'objectif est l'intégration et la reconnaissance du groupe de pairs.

2.1.2 Le consommateur culturel

Mais une autre dimension joue aujourd'hui un rôle de plus en plus important dans le développement personnel de l'adolescent. En effet, selon Sylvie Octobre (Octobre *et al.*, 2010) en plus du métier d'élève, fils ou fille de, de pair, il y a le métier de « *consommateur culturel* » qui va s'imbriquer étroitement avec les trois autres et contribuer à la construction identitaire du jeune. Celle-ci s'effectue en deux grandes étapes. Lors de la première partie du collège, l'adolescent accède à une autonomie de goûts culturels plus importante qui se manifeste dans la « *culture de chambre* », selon l'expression de Sonia Livingstone (Livingstone & Gamberini, 1999) ou en France du sociologue Hervé Glévarec (Glévarec, 2009) où les objets culturels prennent de plus en plus de place. Selon lui, l'identité juvénile se bâtit autour de ces derniers et des usages qui en sont faits selon trois niveaux distincts. Les consoles, les jeux vidéo, les lecteurs MP3 et les vidéos relèvent de la culture jeune ou culture du partage, puis la télévision,

l'ordinateur et internet, le téléphone mobile sont les supports de l'autonomie préadolescente, enfin seul le livre fait partie de l'héritage parental. D'après Sylvie Octobre (Octobre & Berthomier, 2011) c'est la période de recomposition de l'équilibre entre famille, école, amis, loisirs mais les choix culturels sont rarement personnels. La seconde partie du collège sera marquée par la place prépondérante des technologies numériques ainsi que par une plus grande liberté pour les sorties comme pour l'affichage des goûts qui permettront de montrer son affiliation à des communautés en accord avec son groupe de pairs.

2.2 La réception de la transmission culturelle chez les jeunes

2.2.1 Un héritage familial affaibli et inégal

La famille joue un rôle essentiel dans la transmission d'un goût ou d'un dégoût culturel. C'est ainsi que les parents qui ont des pratiques artistiques en amateur ont plus souvent des enfants impliqués dans ce type de pratiques même si les activités choisies diffèrent (Octobre & Berthomier, 2011). Les transmissions culturelles s'opèrent par observation et imitation des comportements plus que par persuasion dans une « *diffusion par imprégnation* » que Bernard Lahire (Lahire, 2000) nomme « *socialisation silencieuse* ». Mais ces transmissions culturelles ne sont pas des reproductions à l'identique car le jeune, s'il reçoit effectivement en héritage un « *capital culturel et symbolique* » au sens de Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1964), va se le réapproprier. L'âge, le rang dans la fratrie, le niveau scolaire, ou le niveau d'émancipation influent sur cette transmission (Octobre *et al.*, 2010) mais surtout l'origine sociale de la famille, comme l'ont révélé Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, 1964), ce qui amènera des inégalités dans cette dotation. D'autre part, dans les milieux favorisés, les jeunes sont davantage tiraillés entre l'épanouissement associé au groupe de pairs et l'exigence de scolarisation et de reproduction sociale alors que les tensions entre parents et enfants sont moins vives dans le domaine culturel en milieu populaire (Galland, 2009). Dans ce cas revendiquer la culture jeune n'a pas pour objet d'évincer la dimension de filiation (de Singly, 2006).

2.2.2 La culture légitime délaissée

Comme le montrent les enquêtes successives sur les pratiques culturelles des français (Donnat, 2011), depuis une trentaine d'années l'intérêt pour la culture artistique et littéraire légitime diminue régulièrement. De plus au sein du système scolaire, la valorisation extrême des mathématiques au détriment des matières littéraires a contribué encore à cette perte de légitimité. Profitant de ce relâchement, les jeunes se sont autorisés des écarts culturels jugés illégitimes et pratiquent désormais activement la mixité des genres (Lahire, 2004). Pourtant l'école assure activement la promotion des modèles culturels légitimes. Mais s'ils s'accordent bien avec les jeunes des catégories sociales élevées ces modèles s'opposent à ceux des fa-

milles populaires ou des groupes de pairs (Octobre & Berthomier, 2011). De même l'école favorise la mise en contact avec les pratiques artistiques amateurs ou les sorties culturelles, permettant de démocratiser la culture auprès d'enfants peu dotés dans le cadre familial, mais elle ne parvient pas toujours à transmettre de dispositions favorables envers les lieux culturels (musées, monuments, bibliothèques, théâtres,…). Bien au contraire, c'est l'effet inverse qui est obtenu et le désamour des jeunes pour ces derniers qui est constaté (Octobre, 2008).

D'autre part comme nous l'avons vu précédemment, la culture est devenue pour les jeunes un vecteur, de différenciation, d'individualisation. Selon Anne Barrère (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008), celle-ci se concentre désormais autour de la culture de l'image et du son, qui en procurant un plaisir, une émotion immédiats, ont les faveurs des jeunes et prédominent sur la culture de l'écrit, propre de la culture scolaire, qui s'appuie sur l'effort soutenu sans bénéfice instantané. C'est ainsi que l'école qui reposait sur la production d'une homogénéité culturelle, se heurte aujourd'hui à des formes culturelles qui l'ignorent complètement.

2.2.3 La suprématie des pairs

Pour la sociologue Dominique Pasquier (Pasquier, 2005), la « *socialisation horizontale* » qui s'exerce à travers les groupes de pairs a pris le dessus sur la « *socialisation verticale* » regroupant l'appartenance familiale et l'autorité des parents. Mais pour Olivier Galland (Galland, 2006), si « *les pairs ont pris le dessus sur les pères* », ils l'ont également pris sur l'école dans la transmission des normes culturelles légitimes. Ce qui place le bon élève en situation délicate dans le cas où son groupe de pairs s'oppose à l'école, car il devra leur résister pour maintenir ses résultats au risque d'être un « *bouffon ou intello* » (Dubet & Martuccelli, 1996). Les relations amicales sont fondamentales et aujourd'hui l'adolescence est principalement relationnelle. Le choix du cercle d'amis évince le choix des activités (Galland, 2006).

De plus, l'influence du groupe de pairs s'est intensifiée notamment sous l'effet de la culture de l'apparence, autour du look et des goûts en matière de culture correspondants (musique, TV, sport, …), largement diffusés par les industries culturelles, imposant des normes communes au groupe (Galland, 2009) et débouchant sur ce que Dominique Pasquier (Pasquier, 2005) a appelé la tyrannie des apparences. Celle-ci s'exerce vivement en collèges et lycées où le regard des autres est omniprésent. Il en résulte un conformisme très fort que François Dubet (Dubet & Martuccelli, 1996) résume : « *pour être soi, il faut d'abord être comme les autres* ».

2.3 La culture juvénile

Le jeune doit opérer des choix parmi la culture légitime imposée par la famille, l'école, celle imposée par les pairs tout en intégrant la culture et la communication numériques.

2.3.1 Les clivages de l'origine sociale et du genre

Le rapport des jeunes à la culture et aux nouvelles technologies est loin d'être homogène. « *L'entrée en culture* », légitime ou médiatique (hormis la télévision), des enfants de cadres est plus massive que celle des enfants d'ouvriers même si une réduction des écarts est constatée entre les générations. A cette fracture sociale vient s'ajouter celle du genre. En effet, si les garçons privilégient les jeux vidéos, les filles sont plus équipées en ordinateurs ou matériel audio et sont davantage impliquées dans les activités culturelles plus « *savantes* » comme les pratiques amateur ou la fréquentation de bibliothèque (Octobre, 2009).

2.3.2 Le poids de la culture et de la communication numériques

Les nouveaux produits technologiques et médiatiques offrent aux jeunes une démultiplication des activités à tel point qu'ils vont devoir constamment les arbitrer. Largement partagées socialement, difficiles à contrôler par les parents ou l'école, nécessitant une attention constante, les « *activités électives* », pour reprendre l'expression d'Anne Barrère (Barrère, 2011), c'est-à-dire les multiples occupations accessibles aux jeunes auxquelles ils choisissent de s'adonner selon leurs goûts, peuvent engendrer une dépendance et une chute des résultats scolaires. Mais, comme le constate la sociologue, la plupart du temps les adolescents conscients de ces risques s'autorégulent. En outre, les activités sur écran nécessitent une attention soutenue et une grande réactivité tout en permettant une immersion immédiate. En comparaison regarder la télévision ou lire sont des activités beaucoup trop statiques.

Par ailleurs, Internet est le moyen de communication privilégié des jeunes qui l'utilisent pour échanger, partager, s'exprimer voire exister librement (Pasquier, 2011). Car la communication par Internet offre un échappatoire à l'impératif de fidélité à son groupe de pairs comme à l'interdit d'échange avec l'autre sexe en ouvrant un autre espace pour les interactions sociales. C'est ainsi que les collégiens interrogés par Céline Metton (Metton, 2010) lui confient qu'ils « *se lâchent* » sur Internet en sortant de classe, confirmant qu'il est plus facile d'être soi-même en ligne ainsi que l'ont indiqué 1 jeune sur 5 de 11 à 16 ans interrogés lors de l'enquête EU Kids Online dirigée par Sonia Livingstone (Blaya & Alava, 2012). Les pratiques de communication jouent aujourd'hui un rôle important dans la construction identitaire des jeunes car elles permettent en outre de se démarquer du contrôle parental. L'adolescent devient un individu capable de faire valoir ses droits et se démarque ainsi de l'enfant (Metton, 2010).

Après avoir précisé dans quel contexte technologique, culturel et social nettement marqué par une opposition à la culture légitime grandissent les jeunes d'aujourd'hui, il est opportun à présent de se demander quel rapport ils entretiennent avec la lecture, quels sont leurs goûts en la matière et quel perception ils ont des lieux de lecture.

3 Le CDI bibliothèque : lecture et recherche d'information

3.1 Les jeunes et la lecture

3.1.1 Un loisir en baisse

La question de la baisse de la lecture en France est récurrente dès les premières statistiques de 1973 portant sur les pratiques culturelles des français (Donnat, 2011). Concernant plus particulièrement les pratiques de lecture des jeunes, beaucoup d'études ont été menées à différentes périodes qui convergent vers les mêmes résultats : l'avancée en âge s'accompagne d'une baisse régulière du nombre de lecteurs et les garçons lisent moins que les filles. Lors d'une étude intitulée « *Les jeunes et la lecture* » menée entre septembre 1992 et janvier 1993, François de Singly (de Singly, 1993) constatait que si certains jeunes lisaient encore beaucoup, cette activité n'avait plus leur préférence. Par ailleurs il remarquait que la compétence de lecture n'impliquait pas obligatoirement l'attirance pour la lecture pas plus que de bons résultats en français. Ainsi 15% des élèves de son échantillon bons en français s'avouaient petits lecteurs alors que 26% des élèves ayant des résultats médiocres se disaient fort lecteurs. Ce que confirmèrent plus tard les sociologues Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez (Baudelot *et al.*, 1999) dans une enquête portant sur une cohorte d'élèves entrés en 6ème et suivis pendant quatre ans, en découvrant qu'à tous les niveaux il existe de bons élèves qui ne lisent pas et que la lecture n'est nullement associée à la réussite scolaire. De plus pour les jeunes la lecture n'est plus reliée à la transmission des valeurs humanistes pas plus qu'à l'acquisition respectueuse du patrimoine littéraire. C'est un loisir parmi d'autres qui occupe effectivement une place réduite dans leurs agendas.

Mais la lecture est surtout victime d'un double handicap selon Anne-Marie Bertrand (Bertrand, 2003). D'une part elle est en décalage avec la sociabilité des jeunes, car elle isole inévitablement des pairs, et d'autre part elle est prônée à la fois par l'École et par les parents. Devenir faible lecteur est ainsi un moyen de résister aux injonctions « *il faut lire !* ».

3.1.2 Les choix de lecture

Le sociologue Pierre Périer (Périer, 2007), qui a réalisé une enquête auprès de collégiens et d'élèves de seconde, met en évidence les limites de la socialisation scolaire de la lecture en vérifiant que du collège au lycée le nombre et la diversité des livres lus diminue inéluctablement. Le résultat de l'interrogation des élèves sur leur dernière lecture montre qu'en 6ème les citations de littérature classique atteignent 14% des titres contre 34% en 3ème et 61% en seconde générale. A l'inverse les citations de littérature de jeunesse s'élèvent à 28% en 6ème contre 18% en 3ème et 5% en seconde générale. Par ailleurs, il nuance les chiffres des enquêtes nationales en insistant sur le fait qu'elles portent sur le nombre de livres lus au détriment des

autres supports comme la presse et les magazines qui représentent 34% des dernières lectures en 3ème contre 16% ou les bandes dessinées qui affichent 25% en 6ème contre 7% en 3ème. Enfin il signale une persistance du goût de lire perceptible pour les deux tiers des 3èmes qui déclarent aimer « *beaucoup* » ou « *assez* » lire même si cela ne se traduit pas en acte. Pour Sylvie Octobre, Christine Détrez, Pierre Mercklé et Nathalie Berthomier (Octobre *et al.*, 2010) qui ont suivi un panel de 4000 enfants de 11 à 17 ans entre 2002 et 2008, un décrochage avec les lectures enfantines se produit en milieu de collège vers 13 ans. Les choix se portent alors vers les romans qui font peur et ceux qui font rire. Les romans d'aventure, historiques et de science fiction arriveront plus tard.

3.2 Les jeunes et les lieux de lecture

3.2.1 Un attrait mitigé

Pour le sociologue François de Singly (de Singly, 1989) 12 ans est l'âge où les jeunes s'affranchissent des prescriptions de lecture parentales. Seuls continueront à lire ceux qui ont le goût de la lecture. Le passage de l'école au collège représente donc un risque sérieux d'abandonner la bibliothèque publique. Effectivement une étude menée par Claude Poissenot (Poissenot, 1997) fait ressortir que la moitié des jeunes inscrits s'en détourneront entre 10 et 15 ans. Seuls une grande familiarité avec l'établissement acquise avant 5 ans, l'inscription des deux parents ou la présence de groupes d'amis qui apprécient ce lieu permettront de résister au décrochage. Les filles affichent par ailleurs un meilleur taux de réinscription que les garçons.

D'autre part, les jeunes conservent une image stéréotypée de la bibliothèque telle que lieu du livre, de l'étude et du silence dont les bibliothécaires sont principalement des femmes qui agissent comme des gardiennes. Ils affichent plus souvent une indifférence à ce lieu auquel ils ne pensent pas plutôt qu'un rejet. Interrogés sur leurs aspirations ils souhaiteraient la création d'espaces plus ludiques où la conversation en groupe serait autorisée (Repaire & Touitou, 2010). Face à la dimension hyperinstitutionnelle de la bibliothèque Nassira Hedjerassi (Hedjerassi *et al.*, 2003) constate que le groupe de pairs constitue un véritable échappatoire.

3.2.2 L'omniprésence des femmes : catalyseur ou répulsif

Les mères jouent un rôle important dans la socialisation livresque des enfants, leur niveau d'étude étant plus décisif que celui du père concernant les pratiques de lecture des enfants. En outre, dès 12 ans les filles se distinguent des garçons par une pratique accrue de la lecture ce qui les amène à davantage fréquenter les lieux de lecture (de Singly, 1989). L'accompagnement en bibliothèque est également marqué par le genre puisque 14% des visiteurs de 11 ans y vont avec leur père contre 52% avec leur mère (Octobre *et al.*, 2010). Une émulation dans les fratries a par ailleurs été mise en évidence par Claude Poissenot et Elodie

Grandmontagne (Poissenot & Grandmontagne, 2003) dans leur étude sur la fréquentation des CDI. En effet, il apparaît que les garçons issus d'une fratrie sans fille iront moins souvent au CDI que ceux qui ont au moins une sœur. L'étude corrobore l'écart de fréquentation entre hommes et femmes constatée en bibliothèque publique (Donnat, 2011) puisque les non-fréquentants chez les garçons s'élèvent à 23% contre 8% chez les filles.

De plus les pratiques culturelles sont utiles dans la construction de l'identité sexuelle des jeunes. Or la sociologue Dominique Pasquier (Pasquier, 2010) a constaté dans ses travaux sur la sociabilité adolescente l'existence d'un sentiment de supériorité des pratiques masculines, qui valorisent esprit de compétition et valeurs de virilité, sur les pratiques féminines. En conséquence, le rejet des pratiques féminines par excellence telles la lecture et la fréquentation de lieux de lecture constituent une valeur commune aux groupes de garçons soucieux de se démarquer des filles (Roselli, 2014). Et ce d'autant plus que la féminisation du métier de bibliothécaire débouchant sur une relation métonymique entre livre et bibliothécaire engendre selon des chercheurs nord-américains l'image d'une femme « *lettrée, plus surveillante que bienveillante* » en conflit avec les groupes de jeunes bruyants, notamment les garçons, pouvant aller jusqu'à les décourager de venir (Roselli, 2011).

3.3 Les jeunes et la recherche d'information

3.3.1 L'anxiété en bibliothèque

Dans les années 80 le courant de l'Information Seeking a révélé la place importante occupée par les émotions dans la démarche de recherche d'information. Carol C. Kuhlthau (Kuhlthau, 1991 citée par Boubée & Tricot, 2010) en construisant un modèle cognitif de la recherche d'information ISP (Information Search Process) a montré que le processus informationnel comprenait non seulement une phase d'anxiété mais aussi un panel d'émotions allant de l'incertitude de départ à la satisfaction finale en passant par le doute, le découragement ou l'optimisme progressif. Mais l'anxiété peut également être éprouvée cette fois dans les lieux documentaires. Dans son état de la littérature sur la question, Nicole Boubée (Boubée & Tricot, 2010) rappelle que Constance A. Mellon (Mellon, 1986) est la première à avoir nommé cette angoisse «*library anxiety* » en 1986. Elle avait observé que 75 à 85% des étudiants évoquaient un sentiment de peur au moment de faire des recherches à la bibliothèque. Et pour la chercheuse Patricia Katopol (Katopol, 2005 citée par Boubée & Tricot, 2010), les étudiants en proie à cette anxiété se montrent non seulement incapables d'utiliser les ressources de la bibliothèque mais ils sont aussi désemparés pour commencer leurs recherches. A cela elle ajoute une théorie psychologique appelée « menace du stéréotype ». Celle-ci pèse sur les personnes estimant appartenir à un groupe perçu comme intellectuellement faible. Pour ces dernières la

peur de paraître incapable est encore plus insupportable car elle renforcera leur stéréotype négatif, ce qui peut amplement justifier l'attitude d'évitement du bibliothécaire. Dans une intervention sur le rôle des émotions dans l'activité de recherche d'information, Nicole Boubée (Boubée, 2012) rappelle l'effet positif d'un niveau élevé de confiance en soi, montré par les travaux de Diane Nahl (Nahl, 2005). Elle cite également les conclusions de travaux de recherche proposant des actions pour remédier aux effets néfastes de l'anxiété en bibliothèque : avoir des connaissances informationnelles élevées (Gross & Latham, 2007) et contrôler ses émotions (Kim, 2008). Selon Carol C. Kuhlthau (Kuhlthau, 1991) l'anxiété en bibliothèque est avant tout une anxiété de bibliothèques universitaires et scolaires et il est très vraisemblable que celle-ci ait pu affecter les non-usagers du CDI interrogés dans notre étude.

3.3.2 Une médiation délicate

Le rôle de médiateur en bibliothèque ou en CDI n'est pas facile à tenir. Pour Anne Cordier (Cordier, 2011), les recadrages auxquels procède le professeur documentaliste en surveillant l'activité des élèves, tant sur les restrictions d'accès qu'il impose pour l'utilisation d'Internet que pour les prescriptions en matière de recherche d'information valorisant support papier et logiciel documentaire, conduisent au rejet des outils de référence au profit des outils « *informels* » qui leur sont familiers. Ce qui à terme présente le risque de les détourner du CDI, jugé trop contraignant, privant les professionnels de l'information de leur rôle de médiateurs.

Par ailleurs, dans une étude comparative sur la médiation documentaire menée auprès de professeurs documentalistes, Vincent Liquète, Isabelle Fabre et Cécile Gardiès (Liquète *et al.*, 2010) ont fait part d'une tendance généralisée à l'effacement du professeur documentaliste au profit d'une mise à disposition de ressources sur l'Espace Numérique de Travail (ENT) ou parmi les supports disponibles au CDI.

Mais le CDI n'est pas une simple bibliothèque. Sa particularité est d'être situé au cœur d'un établissement scolaire et donc de ce fait de se trouver intimement lié à celui-ci. A partir de cette constatation il est nécessaire de prendre en compte le rapport à l'École et au savoir des jeunes, deux éléments qui pourront avoir un impact sur la fréquentation ou non du CDI.

4 Le CDI objet scolaire

4.1 Les jeunes et le rapport au savoir

4.1.1 De l'écolier au collégien : l'apprentissage du métier d'élève

Les évidences scolaires qui prévalaient à l'école comme la nécessité de travailler, l'amour du maître ou le sentiment d'utilité des études se trouvent remises en question à l'arri-

vée au collège. L'autorité n'est à présent plus suffisante pour établir la légitimité des normes. Pour François Dubet (Dubet & Martuccelli, 1996), le sens des études et celui du travail scolaire perdent de leur évidence et l'émergence d'une subjectivité et d'une vie indépendante de l'école évoluent en parallèle de la vie scolaire, voire interfèrent avec elle. A cela s'ajoute une vive opposition des sexes, les filles se rangeant plus facilement aux exigences de l'école et faisant preuve d'un plus grand sérieux. Le décalage entre socialisation et subjectivation est si grand que le collège peut devenir un espace de tensions très vives entre élèves et professeurs. Ainsi l'omniprésence du bruit dans la classe, insupportable pour les enseignants, est le mode d'expression naturel des adolescents et sa répression est très mal vécue. C'est donc écartelé par la mise à distance de l'école et de la famille, la construction de soi et l'identification au groupe de pairs que le collégien va apprendre le « *métier d'élève* » évoqué précédemment. Selon Philippe Perrenoud (Perrenoud, 2003), il s'agit bien d'un métier car l'adolescent, comme l'enfant, est entretenu pour pouvoir se consacrer à ses études. Et comme pour un métier il va devoir assimiler un certain nombre d'astuces lui permettant de répondre aux attentes de l'institution à moindre coût. C'est en s'économisant et en s'adaptant qu'il assurera sa survie et sa pérennité dans le métier d'élève. Ce dernier est propre à toutes les classes sociales, mais certains recevront de leur famille la manière de le pratiquer sans s'y épuiser, là où d'autres devront la trouver seuls. Si certains rejetteront la normalité institutionnelle la plupart s'y conformera.

4.1.2 Le rapport au savoir

Selon l'état de la question sur le rapport au savoir dressé par Colette Laterrasse et Emmanuelle Brossais (Laterrasse & Brossais, 2006), le rapport au savoir est une notion qui a été travaillée initialement par la sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation puis par la psychologie et la psychanalyse. Ainsi à la fin des années 80, Bernard Charlot et les membres de l'équipe Education, Socialisation et Collectivités Locales (ESCOL) se sont écartés des théories de la reproduction traduisant la forte corrélation entre origine sociale et réussite ou échec scolaire énoncées dans les années 1960-1970 par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, 1970). En effet, celles-ci ne pouvaient expliquer les exceptions à la détermination sociale comme la réussite d'un élève issu de milieu défavorisé ou l'échec d'un élève issu de milieu favorisé. Ils ont interrogé cette question sous l'angle du rapport au savoir. Ils définissent ce dernier comme étant une « relation de sens entre un individu et les processus et produits du savoir », celle-ci s'enracinant dans l'identité même de l'individu (Charlot *et al*., 1992). Ainsi un individu va valoriser ce qui fait sens pour lui. Parallèlement aux travaux d'ESCOL, l'équipe du Centre de Recherche en Education et Formation (CREF) menée par Jacky Beillerot a étudié cette notion via la psychanalyse en analysant les processus psychiques pouvant expliquer le rapport au savoir (processus identificatoires, cons-

titution de l'idéal du moi, rôle des transmissions familiales et sens donné aux apprentissages). Pour eux cette analyse des processus inconscients dans la construction du rapport au savoir d'un individu est fondamentale (Mosconi *et al*., 2000 cités par Laterrasse & Brossais, 2006).

4.1.3 La mobilisation des élèves

Dans une étude comparative du rapport au savoir menée conjointement dans un collège de banlieue populaire et dans un collège favorisé, Bernard Charlot (Charlot, 1992) constate que pour comprendre l'histoire scolaire des jeunes des classes défavorisées il faut raisonner en termes de capacité de mobilisation des élèves. Celle-ci est composée de la mobilisation des élèves sur l'école, qui correspond au sens donné au fait d'aller à l'école et d'apprendre, et de la mobilisation à l'école qui est l'investissement engagé dans le travail scolaire. Pour expliquer les variations de mobilisation constatées, il remarque que pour 55% des élèves issus des milieux défavorisés la réussite scolaire est totalement découplée de l'apprentissage de savoirs. Le savoir est perçu comme nécessaire pour survivre le plus longtemps possible dans l'institution, ce qui garantit l'accès à un bon métier, et non comme nécessaire à la pratique de celui-ci. Certains vont même jusqu'à opposer les apprentissages de l'école et ceux de la « *vraie vie* » ou vie professionnelle. Cette absence d'objectivation des savoirs les empêche de comprendre que ceux-ci peuvent donner un but aux études en dépit de leur inutilité apparente.

Yves Prêteur, Hélène Féchant et Stéphanie Constans (Prêteur *et al*., 2004), de l'équipe de psychologie sociale du développement de l'université de Toulouse-II, ont mené une étude sur la démobilisation scolaire des collégiens en classe de 3ème. Ils ont mis en évidence le poids de l'histoire socio-familiale, dans laquelle se développe le rapport au savoir des adolescents, sur leur (dé)mobilisation scolaire et leur orientation post collège. En effet, les collégiens qui ne se sentent pas soutenus par leurs parents ne donnent pas sens à une scolarité qui leur déplaît et se démobilisent vis-à-vis du savoir. Car selon Emeline Bardou (Bardou *et al.*, 2012), l'effet de l'intérêt éducatif parental retentit de façon indirecte sur la mobilisation scolaire par le biais de l'estime de soi qu'il va d'accroître. Par ailleurs Pierre Merle et Céline Piquée (Merle & Piquée 2006) ont montré, en comparant les analyses statistiques de collégiens, l'effet croissant d'une expérience scolaire positive sur la mobilisation des élèves entre la 6ème et la 3ème.

4.2 Le CDI et l'emprise de l'établissement scolaire

4.2.1 Une présence pesante

En réalisant une enquête sur les usages collectifs des jeunes en bibliothèque, Nassira Hedjerassi (Hedjerassi *et al.*, 2003) a été amenée à recueillir les avis de jeunes issus de quartiers défavorisés qui sont davantage usagers des bibliothèques publiques que des CDI, ce qui

lui a permis d'en dégager les raisons. Un des obstacles majeurs relevé pour la venue de ces derniers est sa trop grande proximité avec l'établissement scolaire, mal vécue en raison de son assujettissement au même règlement. Les jeunes s'y sentent moins libres qu'en bibliothèque pour se déplacer. D'autre part, le collège instaure un cadre strict aux outils de communication interdisant le plus souvent l'usage du téléphone portable et limitant l'accès à Internet au CDI (Fluckiger, 2008). Ensuite, Nassira Hedjerassi explique que c'est l'absence de fréquentation par les pairs et la concurrence d'espaces plus animés qui réduisent l'usage du CDI. C'est par défaut que les élèves s'y rendent plus que par choix. Dernier élément défavorable : le manque d'anonymat. Au CDI les élèves sont identifiables et peuvent être sanctionnés voire exclus.

4.2.2 L'absence de discrimination scolaire

Une des rares études portant sur la fréquentation des CDI est celle que Claude Poissenot et Elodie Grandmontagne (Poissenot & Grandmontagne, 2003) ont menée en lycée professionnel. Elle révèle un résultat surprenant car il entre en contradiction avec ce qui est observé pour l'inscription en bibliothèque publique. En effet, le niveau scolaire des élèves n'apparaît pas discriminant pour la fréquentation des CDI et les élèves qui se déclarent faibles ont autant de chance de ne pas y venir que ceux qui se déclarent bons. Il semble donc que c'est par une offre de documents variés, en accord avec le cadre scolaire mais sachant aussi s'en détacher, que les CDI réussissent à promouvoir la lecture auprès d'un large public. Ce que confirme Pierre Périer (Périer, 2007) en expliquant qu'ils offrent une « *fonction compensatoire* » aux jeunes issus des milieux modestes qui ne se fournissent pas auprès des bibliothèques. Un autre résultat frappant a été mis en lumière par cette enquête. Il apparaît en effet que le CDI engendre une égalité entre les élèves en offrant les ressources nécessaires à ceux qui ne peuvent les recevoir de leur cadre familial. Par conséquent les jeunes dont le capital culturel est moindre fréquentent davantage le CDI que les mieux dotés qui adoptent volontiers des stratégies de contournement. Résultat d'autant plus remarquable que le CDI familiariserait ainsi ceux qui en ont le plus besoin avec un lieu public de lecture, premier pas indispensable avant d'oser fréquenter une grande bibliothèque (Poissenot & Grandmontagne, 2003).

4.2.3 Une coloration scolaire indélébile

Pour 24% des élèves de l'échantillon analysé par Claude Poissenot et Elodie Grandmontagne (Poissenot & Grandmontagne, 2003), le CDI n'est fréquenté que lorsqu'un professeur l'exige. Ce constat met en évidence l'importance de l'injonction des enseignants pour obliger les élèves à venir découvrir les services inattendus et précieux du CDI. Lors d'une enquête antérieure de Claude Poissenot (Poissenot, 1997), les jeunes questionnés, à l'inverse de ceux interrogés par Nassira Hedjerassi, ont reconnu délaisser la bibliothèque publique au profit du

CDI, celui-ci répondant mieux aux attentes scolaires. Mais Pierre Périer (Périer, 2007) précise que cet effet « *lieu-ressource* » s'estompe au fur et à mesure de l'avancée dans les niveaux tout comme la fréquentation. De plus, le CDI présente d'autres avantages relevés par Claude Poissenot (Poissenot, 1997) tels que la proximité géographique, l'absence de carte d'adhérent et la possibilité d'être fréquenté avec les amis de classe même si le contrôle des pairs s'exerce. Le rattachement scolaire pose le problème de la fermeture du CDI lors des vacances créant une rupture dans la fréquentation déplorée par certains (Poissenot, 1997). D'autre part Claude Poissenot et Elodie Grandmontagne (Poissenot & Grandmontagne, 2003) ont constaté que ce sont les demi-pensionnaires ou les internes, qui séjournent le plus dans l'établissement scolaire, qui ont le plus de chance de fréquenter le CDI, en tant que public « *captif* ».

Par ailleurs, dans le cas particulier de jeunes en situation de rejet scolaire, le CDI subira les conséquences de ce refus du livre et de tout ce qui s'y rapporte. D'autant plus que la défaillance en matière de lecture est vécue dans les lieux valorisant cette pratique comme une anormalité qui engendre de la honte pour celui qui en est victime (Poissenot, 1997). Ainsi pour certains publics en échec scolaire des collèges « *difficiles* » ou de filière professionnelle, le CDI perçu comme « *sanctuaire intellectuel* » entre en contradiction avec leur culture d'origine et les obligations de silence, travail ou lecture les dissuadent de venir (Chapron, 2012).

Enfin, constat encourageant fait par Pierre Périer (Périer, 2007), l'apparition récente dans les programmes du collège d'œuvres de littérature de jeunesse, a permis au CDI d'occuper un rôle éminent dans la familiarisation des jeunes avec le texte et la lecture.

En résumé, nous avons vu que l'usage est la conséquence d'un besoin, d'un intérêt ou d'une utilité, qui entraîne un processus d'appropriation. Le non-usage lui est volontaire ou involontaire mais surtout pluriel et pour le saisir l'enquête qualitative est à privilégier. La construction identitaire des adolescents quant à elle est marquée par la domination des pairs et la culture numérique au détriment de l'héritage familial et de la culture légitime. Ainsi la lecture, activité en décalage avec la sociabilité des pairs, est délaissée tout comme les lieux de lecture, ces derniers associés à une image stéréotypée, pouvant même engendrer de l'anxiété. Enfin dans la particularité de son contexte scolaire, le CDI va être affecté par la relation de sens que chaque élève, en fonction de son histoire socio-familiale, donne au fait d'apprendre et dont dépendra sa (dé)mobilisation.

Forts de ces éléments, nous allons nous interroger à présent sur les raisons pouvant amener des collégiens à ne plus fréquenter le CDI en investiguant tant leur contexte personnel que leurs représentations de ce lieu.

Partie 2 : Méthodologie

D'après les travaux sur le non-usage présentés dans l'état de la littérature, la démarche inductive est recommandée unanimement par Sally Wyatt, Neil Selwyn ou Annabelle Boutet (Wyatt *et al.*, 2002 ; Selwyn, 2006 ; Boutet & Trémembert, 2009) pour aborder le désengagement des individus, celle-ci étant parfois complémentaire à une méthode déductive. Pour cerner au mieux les raisons qui poussent certains élèves à se détourner du CDI, il est rapidement apparu évident de nous inscrire dans la démarche plébiscitée par les chercheurs et de partir des circonstances sociales qui ont conduit au décrochage pour tenter d'en déduire une théorie. Après avoir précisé le type de d'approche adoptée, nous présenterons l'échantillon puis le matériel et la procédure employés lors des entretiens et enfin le type d'analyse de données retenu.

1 L'approche retenue

L'approche qualitative, parce qu'elle permet une prise de contact subtile par immersion dans un milieu, est particulièrement pertinente pour étudier les populations marginales (Bréchon, 2011). Par ailleurs, l'analyse qualitative utilise deux techniques qui sont l'observation directe et l'entretien, comme les a réalisés Mariangela Roselli (Roselli, 2010). Mais si elle a pu effectivement observer des usagers en bibliothèque universitaire, il est impossible d'utiliser le même protocole pour des non-usagers qui, par définition, ne fréquentent pas la bibliothèque scolaire. Nous nous sommes donc centré sur les entretiens compréhensifs qui sont appropriés pour recueillir les savoirs ou vécus en lien avec une question de recherche (Ramos, 2015). A partir des données récoltées il s'agira ensuite de reconstruire le sens subjectif c'est-à-dire le sens vécu des comportements des enquêtés (Blanchet & Gotman, 1992).

Trois types d'entretiens sont employés en sociologie compréhensive : l'entretien non directif qui est adapté au recueil de récits de vie, l'entretien directif qui suit scrupuleusement un guide d'entretien et enfin l'entretien semi-dirigé. Ce dernier, situé à mi-chemin des deux précédents, s'appuie également sur un guide d'entretien tout en laissant de la souplesse à l'enquêteur pour se laisser mener par le fil du discours de l'interviewé (Ramos, 2015). C'est ce dernier

type d'entretien que nous avons retenu afin de laisser davantage de liberté à l'interlocuteur tout en fournissant une trame commune facilitant par la suite le travail d'analyse.

Pour pouvoir mener ces interviews nous avons tout d'abord construit un guide d'entretien à partir des thèmes issus de l'état de la question. Puis nous avons pris en considération que pour réussir un entretien semi-directif l'enquêteur doit effectuer constamment un travail de va et vient entre l'expérience qui lui est livrée et les nouveaux éléments à exploiter qu'il peut en dégager (Blanchet & Gotman, 1992) et ainsi de suite jusqu'à saturation de l'analyse, perceptible quand survient la répétition. Un autre moyen de savoir si l'entretien est terminé étant de vérifier que celui-ci a bien balayé toutes les idées du guide (Ramos, 2015).

Le guide élaboré pour notre étude comportait cinq thèmes :

- Transmission culturelle familiale
- Influence du groupe de pairs
- Expérience, estime de soi, rapport à l'école, contraintes

} **Contexte personnel**

- CDI objet scolaire, rapport au savoir
- CDI Bibliothèque

} **Contexte du lieu**

L'usage de ce guide a évolué au fil du temps. Trop présent lors des premiers interviews il a été possible de s'en détacher au fur et à mesure des entretiens, grâce à l'aisance donnée par la pratique, pour ne plus l'utiliser qu'en recours pour les relances, en l'absence d'esprit d'à propos, ou s'assurer que tous les thèmes avaient bien été exploités.

2 Caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon présenté dans les tableaux ci-dessous se compose volontairement d'élèves de seconde moitié de collège, c'est-à-dire de classes de 4ème et 3ème. En effet, d'après Pierre Périer (Périer, 2007) la fréquentation du CDI s'amenuise lors de l'avancée dans les années de collège pour aboutir à un décrochement en 3ème aussi nous a-t-il semblé pertinent de cibler cette population. Nous avons interrogé huit élèves, quatre garçons et quatre filles afin de ne pas introduire de biais lié au genre. Ces derniers sont âgés de 13 ou 14 ans. Les variables indiquées en colonnes illustrent la variété de l'échantillon, ce qui est particulièrement intéressant en approche qualitative, mais n'ont pas été travaillées en tant que telles.

Il a été vraiment difficile de recruter des élèves et il a fallu faire appel aux collègues de trois autres collèges qui ont également peiné à trouver quelques candidats, les non-usagers étant très peu nombreux ou mal identifiés dans leurs établissement et n'acceptant pas tous de se livrer à l'exercice. Cela a permis à notre étude d'élargir son champ d'action et d'investiguer

finalement trois contextes différents de CDI permettant d'obtenir un échantillon contrasté, bienvenu dans l'approche qualitative.

L'entretien individuel a été préféré au collectif afin de tenter de nouer une relation d'empathie avec l'enquêté et percevoir son « *intimité affective et conceptuelle* » (Kaufmann, 2011).

TABLEAU 1 : Données familiales et scolaires, durée des entretiens

Echantillon	Age	Sexe	Frère/Sœur	Classe	CSP	Collège	Durée
Framboise	13 ans	F	F 20 ans S 16 ans	4ème	CSP Favorisée	Collège 1	20 mn
Nicolas	14 ans	G	F 22 ans	3ème	CSP Intermédiaire	Collège 1	20 mn
Lauren	13 ans	F	F 15, 19 ans S 13 ans	4ème	CSP Populaire	Collège 1	19 mn
Rose	13 ans	F	F 15, 19 ans S 13 ans	4ème	CSP Populaire	Collège 1	20 mn
Panda	14 ans	G	S 3 ans	3ème	CSP Intermédiaire	Collège 1	28 mn
Matt	14 ans	G	F 8 ans S 3 ans	4ème	CSP Populaire	Collège 2	21 mn
Alex	14 ans	G	S 28 ans F 26 ans	4ème	CSP Populaire	Collège 2	21 mn
Texas	14 ans	F	S 16 ans	3ème	CSP favorisée	Collège 3	25 mn

TABLEAU 2 : Equipement en TIC, en livres et projet professionnel

Echantillon	Equipement numérique	Bibliothèques à la maison	Métier envisagé
Framboise	Peu équipée	Familiale et personnelle fournies	Ingénieur
Nicolas	Peu équipé	Familiale peu fournie	Monteur vidéo
Lauren	Bien équipée	Familiale et personnelle fournies	Comptable
Rose	Bien équipée	Familiale et personnelle fournies	Commerçante (cycles)
Panda	Fortement équipé	Personnelle fournie	Pompier ou pâtissier
Matt	Fortement équipé	Personnelle assez fournie	Filière Professionnelle
Alex	Bien équipé	Personnelle peu fournie	Pâtissier
Texas	Bien équipée	Familiale et personnelle fournies	Ingénieur ou journaliste

3 Lieu et matériel

Les entretiens ont été majoritairement réalisés en dehors du CDI dans un petit bureau fermé à proximité. Plus intime que le grand volume du CDI, il aura contribué à faire oublier le contexte scolaire ainsi que les casquettes d'élève et de professeur documentaliste des deux protagonistes au profit d'une relation plus informelle voire amicale destinée à établir un rapport de confiance.

Tous les interviews ont été enregistrés au moyen d'un petit dictaphone numérique. Il n'a pas semblé poser problème aux participants qui l'ont rapidement oublié.

4 Procédure

Préalablement à l'entretien une demande d'autorisation parentale était signée par les responsables légaux de l'élève pour autoriser l'enregistrement de sa voix et garantir l'anonymat.

Avant de débuter l'interview le cadre de l'étude était rappelé à l'élève ainsi que la possibilité de ne pas répondre à une question s'il le souhaitait, ce qu'aucun n'a d'ailleurs fait. L'entretien commençait par une question ouverte lui demandant de raconter ses premiers souvenirs de venue au CDI. Cette question était reprise par la suite sous une forme un peu différente pour essayer de faire émerger d'autres souvenirs et notamment la survenue d'un éventuel incident critique, selon la méthode de John C. Flanagan (Flanagan, 1954 cité par Carayol & Félio, 2013), qui en mettant en relation des éléments cognitifs, affectifs et comportementaux pourrait expliquer l'événement déclencheur de l'abandon du CDI. Le guide d'entretien était parcouru en essayant le plus possible de rester dans des dispositions d'écoute et de compréhension afin d'être la plus concentrée possible pour analyser la parole et saisir les mots sur lesquels effectuer des relances selon les recommandations d'Elsa Ramos (Ramos, 2015).

La durée des entretiens s'échelonne entre 19 et 28 minutes. Il a parfois été difficile de faire développer les réponses, certains élèves étant très peu loquaces.

5 Type d'analyse de données

Tous les entretiens ont été retranscrits de manière littérale en ayant soin d'indiquer les silences, hésitations, rires etc... de façon à restituer au mieux le climat de l'échange et tous les éléments perceptibles sur l'enregistrement.

Une première lecture de chaque entretien a été faite pour en extraire toutes les idées, c'est la phase de déconstruction décrite par Elsa Ramos (Ramos, 2015). Puis s'en est suivie une étape de regroupements des idées proches nommées sous forme de thèmes, eux-mêmes décomposés en autant de sous-thèmes nécessaires pour épuiser les idées : c'est la reconstruc-

tion (Ramos, 2015). Ce codage thématique s'appuie à la fois sur les catégories préexistantes issues de la littérature, sur celles du guide d'entretien et enfin sur les catégories nouvelles qui pouvaient apparaître à la lecture des retranscriptions. L'émergence de thèmes récurrents permet de compter leurs mentions dans les différents entretiens afin de quantifier leur importance particulière. Cette analyse thématique transversale a révélé également les similitudes et les dissemblances entre les interviews. L'établissement de tableaux récapitulatifs reprenant certains thèmes et sous-thèmes communs aux élèves interrogés avec leurs occurrences respectives brosse un premier portrait à grands traits des non-usagers étudiés et donne une vue d'ensemble de l'échantillon.

Celle-ci est complétée par une analyse longitudinale qui a pour objet de répartir les interviewés en profils-types selon certains critères. Pour chacun de ces profils seront dressés les portraits des élèves s'y rattachant à la façon des portraits sociologiques de Bernard Lahire (Lahire, 2002). Ce style de restitution est en effet le plus à même de livrer fidèlement l'enchevêtrement singulier des contextes sociaux des interviewés qui a pu conduire à l'abandon du CDI.

Ces portraits comportent les représentations du CDI des non-usagers, c'est-à-dire les représentations sociales et mentales « *construites pour et par la pratique* » (Moscovici, 1961 cité par Danic, 2006). Dans l'état de la littérature nous avons vu en effet que l'usage ou le non-usage se rapportent tous les deux à des situations pratiques. Or il est pertinent de relier pratiques et représentations plutôt que de les opposer (Granjon, 2010), car les pratiques « *s'articulent autour des représentations individuelles* » (Jouët, 1997).

Partie 3 : Analyse des résultats

Notre question de recherche portait sur les raisons ayant conduit des collégiens à renoncer à l'usage du CDI. Pour cela nous avons réalisé des entretiens semi-directifs afin d'investiguer leur contexte personnel mais aussi leurs représentations de ce lieu. Il en est ressorti que ces élèves sont majoritairement lecteurs et que s'ils se sont détournés du CDI c'est parce qu'il ne correspond pas à leurs attentes en matière de ressources, d'organisation ou encore en raison d'un sentiment d'autosuffisance en recherche d'information.

Deux types d'analyse ont été menés à partir du matériau recueilli. Une analyse thématique transversale a tout d'abord fait apparaître les points communs et les différences perceptibles au travers des entretiens. Un des tout premiers résultats important révélé à l'issue de ce travail est que les non-usagers du CDI interrogés appartiennent tous sans exception à la catégorie des « *non-usagers volontaires* » citée par Sally Wyatt (Wyatt *et al*., 2002) dans la mesure où aucun facteur extérieur à leur volonté n'est venu interférer pour les empêcher de faire usage du CDI. Plus précisément ils se rangent dans la catégorie des « *abandonnistes* » puisque selon sa définition « *ils ont essayé mais ont volontairement renoncé* ». Puis une analyse longitudinale a tenté de rassembler les interviewés autour de trois profils-types d'abandonnistes définis selon l'attitude observée vis à vis du CDI.

1 Analyse thématique transversale : premiers traits saillants

L'analyse thématique transversale du matériau recueilli lors des entretiens a permis de mettre en évidence des éléments récurrents communs aux non-usagers interviewés. Les tableaux synthétiques ci-dessous présentent les grandes caractéristiques de l'échantillon.

Comme nous l'avons vu précédemment dans l'état de la question avec Sylvie Octobre (Octobre & Berthomier, 2011) la famille joue un rôle primordial dans la transmission d'un goût ou d'un dégoût culturel. Le tableau ci-dessous présente donc le panorama observé pour la transmission du goût de lire, de l'amour des livres ou des lieux de lecture auprès de nos jeunes enquêtés :

TABLEAU 3 : Transmission familiale du goût de lire		
THEME	**SOUS-THEME**	**NOMBRE D'INTERVIEWES**
Rapport à la lecture	Goût de lire	Ennui (2) Mitigé (1) Passion (5)
	Bon souvenir de lecture	BD (5) Roman (7)
Rapport au livre	Bibliothèque personnelle	Possession de livres (8)
	Mode d'acquisition	Achat (6) Emprunt (4)
Socialisation livresque	En bibliothèque petit (Famille)	Avec mère (5)
	En bibliothèque petit (École)	Non (6) Oui (2)
	En bibliothèque aujourd'hui	Avec mère (5) Seul (2) Pairs(0)

- **Des lecteurs**

Ce tableau laisse apparaître que les non-usagers de cette étude sont majoritairement lecteurs. Si deux d'entre eux avouent être rebutés par le fait même de lire la plupart sont bons lecteurs et prennent plaisir à lire. Tous ont de bons souvenirs de lecture. Ceux-ci se situent en général dans le domaine de la BD ou du manga pour les faibles lecteurs qui citent volontiers « *Game over* » ou « *Naruto* » et du gros roman pour les passionnés comme Texas *« j'aime bien euh… Guillaume Musso !* », certains appréciant romans et BD.

- **Des possesseurs de livres**

Tous les enquêtés ont signalé avoir des livres dans leur chambre même en l'absence d'autre bibliothèque à la maison. Le volume occupé par ces livres est étroitement lié à l'appétit de lecture du propriétaire, mais aussi parfois à son enfance, notamment lorsqu'il a connu une période BD débouchant sur la constitution d' une petite collection qui a pu se figer par la suite. Plus surprenant il est ressorti de l'analyse des résultats que l'approvisionnement en livres se fait majoritairement par l'achat qui est préféré à l'emprunts pour les plus gros lecteurs.

- **Des habitués de la bibliothèque publique**

Presque tous ont bénéficié d'une socialisation livresque en bibliothèque. Un seul n'en a pas bénéficié. Celle-ci a été assurée par la mère pour cinq d'entre eux mais aussi par l'école

pour deux élèves. Les cinq élèves qui se rendaient à la bibliothèque petits y retournent encore aujourd'hui souvent avec leur mère. Deux s'y rendent seuls mais aucun n'y va avec ses pairs.

Pour comprendre le non-usage il faut investiguer le quotidien des individus à travers leurs activités et leur perception du temps et de l'espace (Boutet & Trémembert, 2009). Le tableau ci-dessous présente les habitudes de venue au CDI des élèves interrogés au fil des années de collège puis les raisons de leur évitement et enfin celles de leur venue contrainte :

TABLEAU 4 : Modalités d'accès au CDI		
THEME	**SOUS-THEME**	**NOMBRE D'INTERVIEWES**
Fréquentation autonome	En 6ème	Souvent (4) Quelques fois (3) 1 fois (1)
	En 5ème	Quelques fois (4) Jamais (4)
	Après la 5ème	Rarement (2) Jamais (6)
Accès au CDI	Heures d'étude	Peu d'étude (12) CDI fermé (3)
	Quota d'élèves	Places limitées et séparation des pairs (10)
	Utilisation de la pause méridienne (aucun ne vient au CDI)	Discuter (6) Décompresser (4) Réviser (3) CDI fermé (1) Externe (1)
	Accès Contraint	Problème matériel (2) Usage de logiciel (2) Travail de groupe (2) Etude fermée (1) Demande d'un enseignant (1)

- **Une érosion inéluctable de la fréquentation**

Pour tous la fréquentation du CDI subit une érosion au gré de l'avancée au collège. Celle-ci se manifeste dès la 6ème pour la moitié des élèves interrogés. Si ce décrochement s'accentue en 5ème il est quasiment généralisé au delà de ce niveau.

- **Des justifications diverses**

Les justifications avancées pour expliquer cette baisse de fréquentation reposent majoritairement sur la réduction du nombre d'heures d'étude présentes sur l'emploi du temps des

élèves au fur et à mesure de leur avancée dans la scolarité ainsi que, pour une moindre part, sur des emplois du temps incompatibles avec celui du CDI. De plus, le fait que l'accès au CDI soit contraint par un nombre de places limitées qui expose les élèves à se voir séparés de leurs pairs est un obstacle majeur à leur venue souvent évoqué. La pause méridienne qui permet un accès moins contraignant et surveillé au CDI n'est pas exploitée pour cet usage. Elle est unanimement saluée comme un temps indispensable de défoulement et de discussion entre pairs qu'il est impensable de sacrifier, même s'il couvre une large tranche horaire.

- **Des visites sous contrainte**

Les non-usagers ne viendront au CDI que dans les cas de force majeure parmi lesquels figurent le problème d'une panne informatique ou l'absence de connexion Internet à la maison, l'usage d'un logiciel spécifique présent au CDI ou l'injonction d'un enseignant.

Nous avons vu avec Neil Selwyn (Selwyn, 2006) que les trois principaux facteurs de non-usage étaient l'absence de besoin, le manque d'intérêt et d'utilité. Le tableau suivant indique la manière dont les non-usagers perçoivent les services qu'apporte le CDI à ses usagers, dont ils ont décidé de s'en passer :

TABLEAU 5 : Activités au CDI		
THEME	**SOUS-THEME**	**NOMBRE D'INTERVIEWES**
Détente	Avec des livres	Lecture loisir (10)
	Avec l'ordinateur	Jeux éducatifs, vidéos, images (3)
Travail	Recherche d'information	Avec livres (3) Sur Internet (8)
	Travail de groupe	Exposés (3)
	Entraide entre pairs	Devoirs (4)

Le CDI est largement perçu comme un lieu de lecture et en second comme un lieu dans lequel effectuer des recherches d'information, de préférence sur Internet. Il offre l'opportunité également de travailler à plusieurs sur des travaux collectifs comme sur les devoirs personnels. Ils ont tous reconnu son utilité pour les autres, « *ceux qui ont des besoins* ».

2 Analyse longitudinale : typologie et portraits sociologiques

2.1 Typologie

L'analyse longitudinale a permis de répartir les enquêtés selon plusieurs profils-types d'abandonnistes selon le style de relation qu'ils conservent actuellement avec le CDI. Sont ainsi apparues 3 catégories distinctes :

-Les abandonnistes « *indifférents au CDI* »
-Les abandonnistes « *contrariés par le CDI* »
-Les abandonnistes « *bienveillants avec le CDI* »

Chaque catégorie sera présentée en indiquant ses caractéristiques propres puis les portraits de chaque élève s'y rattachant seront dressés afin de saisir la singularité et la diversité de chaque parcours et en se gardant d'utiliser des formules simplificatrices pour les nommer ou les condenser comme le conseille Bernard Lahire (Lahire, 2002).

Ces portraits sont construits en trois parties : le contexte personnel de l'élève est tout d'abord précisé, puis sont indiquées ses représentations du CDI et enfin ses stratégies de contournement mises en place.

2.2 Portraits sociologiques

2.2.1 Les abandonnistes « *indifférents au CDI* »

Ce profil-type se rapporte à 2 interviewées. Leur fréquentation était forte en 6ème puis la baisse s'est amorcée dès le début de 5ème. Ces élèves se sont détournées du CDI mais elles n'en gardent nulle animosité. Elles jugent même que le CDI peut être utile... mais pour les autres. Elles n'ont aucune idée à proposer en vue d'une amélioration du service, elles ne sont pas concernées. Ayant bénéficié d'une socialisation livresque solide dès leur plus jeune âge, elles suivent d'autres voies pour leur approvisionnement en livres et sont plus orientées vers la culture légitime pour leurs loisirs que sur la culture numérique. Bien équipées sur le plan technique à leur domicile elles mènent leurs recherches d'information en autonomie. Quant aux travaux de groupes, elles les font en invitant leurs pairs le week-end grâce à leur proximité géographique.

Par ailleurs, elles bénéficient de l'attention et de l'aide éventuelle de leurs proches. Même si elles ne sont pas à l'abri d'un accident sur une note, leurs résultats scolaires sont bons et satisfont leurs parents. Venir au collège n'est pas vécu comme une contrainte et l'intérêt des études est une évidence pour elles.

Portrait de Framboise

- **Contexte personnel**

Framboise a 13 ans et est en 4ème. Elle est la plus jeune d'une fratrie de trois enfants dont le frère aîné est âgé de 20 ans et la sœur 16 ans. Sa famille appartient à la classe aisée. Venue en bibliothèque très tôt avec sa mère et sa sœur, elle va encore aujourd'hui à celle de la ville, pour regarder mais sans emprunter, car en grandissant, elle a préféré acheter les livres : *« Petite je les empruntais et euh...maintenant je vais plutôt à la librairie en fait ! »* précise-t-elle. Elle adore lire et dévore particulièrement les romans policiers : *« En ce moment j'en lis un et j'adore ça. Vraiment j'adore ça, tout ce qui est avec du suspense, des énigmes, j'adore. J'arrive plus à m'arrêter quand je commence à lire ! »*. Framboise se plaît au collège, elle est bonne élève. Pour elle le collège est important car il permet d'acquérir une culture générale. Elle sait déjà que plus tard elle aimerait devenir ingénieur astronome. A la maison elle a un bureau à côté de sa chambre pour travailler, elle aime étudier dans une ambiance calme. Elle y passe beaucoup de temps. Elle détaille l'usage quotidien de sa chambre pour travailler : *« J'y passe... le début du matin le samedi, l'après midi, le dimanche matin, et je finis vers dix-sept heures et vers dix-sept heures je me pose, soit je...on regarde un film en famille et puis voilà. » « les leçons, c'est surtout ça qui me prend du temps en fait »*. Elle pratique aussi la danse et la musique dans une école en semaine et n'a pas beaucoup de temps libre chez elle. Quand elle en a elle lit ou fait de la musique. Ce n'est pas une adolescente hyper connectée car elle n'a pas de smartphone et va peu sur les réseaux sociaux avec l'ordinateur familial.

- **Représentations du CDI**

C'est un lieu qu'elle a délaissé après la 6ème estimant ne plus en avoir besoin. Pourtant elle aime lire et associe avant tout le CDI à la lecture.

Elle se rappelle vaguement avoir utilisé le catalogue en 6ème : *« On apprenait à se servir du logiciel de la...sur l'ENT il y a en ligne le CDI, et ensuite elle nous donnait un sujet et on devait faire un exposé »*. Elle a perdu l'habitude de venir dès la 5ème au profit de l'étude et reconnaît ne plus avoir envie d'y venir : *« c'est rare que je me dise qu'il faut que j'aille au CDI. En fait j'ai pas le réflexe d'y aller »*. Elle n'a pas souvenir d'un événement qui aurait pu expliquer sa désaffection, ce sont ses habitudes qui ont changé. Elle ne se souvient pas non plus être venue au CDI accompagnée d'un enseignant. Pour elle le CDI est un lieu utile pour faire ses études et d'ailleurs c'est un endroit fréquenté par ses pairs, principalement par ceux qui ont des besoins particuliers : *« mes amis, ceux qui y vont ils ont des difficultés, ils viennent pour s'entraider entre camarades »*. Mais elle ne viendrait pas pour ces usages : *« si je viens au CDI, c'est plutôt pour lire ! »*.

- **Contournements du CDI**

Pour se procurer des livres, Framboise s'appuie sur une forte complicité autour de la lecture développée avec sa mère ou sa sœur : « M*a mère elle lit beaucoup du coup ... je peux lui prendre ses livres... elle est d'accord !* ». Ce qu'elle aime c'est posséder ses livres : *« Je peux pas, enfin moi je les loue pas. Je les emprunte pas, je les achète tout le temps ! » car « Moi je préfère avoir mes propres livres ! »*. Framboise est une élève sérieuse et autonome dans son travail qui bénéficie d'un suivi attentif de ses parents : « *Parfois quand j'apprends pas j'ai plus de mal, et du coup mes parents me disent qu'il faut que je me reconcentre, tout ça...et sinon, j'arrive à les faire toute seule* ». Si elle obtient de bons résultats elle reconnaît avoir des difficultés en physique mais son père peut l'aider. Elle s'est organisée dans son travail et fait en étude « *les choses en solo* » et pour les travaux de groupe elle précise « *on se voit le week-end quand on a des trucs à faire à plusieurs* ».

Portrait de Rose

- **Contexte personnel**

Rose a 13 ans également et elle est aussi en 4ème. Elle a un frère de 22 ans et une sœur jumelle scolarisée dans le même établissement dans une autre 4ème. Leur famille fait partie de la classe moyenne. Petite, elle allait en bibliothèque avec sa mère et sa sœur et elle y retourne encore aujourd'hui. Elle avoue d'emblée ne pas aimer lire autre chose que des BD mais elle reconnaît avoir apprécié plusieurs livres prescrits par les enseignants de français qu'elle cite sans hésitation : *« là on est en train de lire Une bouteille dans la mer de Gaza… Le début m'a plu, pour l'instant je peux dire qu'il me plaît oui »*. Rose se sent bien dans son collège et même si elle n'apprécie pas la physique-chimie le reste des disciplines l'intéresse et lui semble utile à acquérir pour plus tard. Passionnée de vélo elle aimerait se diriger vers le commerce de cycles. Elle est bonne élève et partage un bureau avec sa sœur avec laquelle elle a grand plaisir à travailler, leurs parents étant là en cas de besoin, elle explique : *« On aime bien faire nos devoirs en même temps, on travaille tout le temps ensemble. On demande à nos parents si on a besoin d'aide mais on s'aide plus nous deux vu que des fois elle a déjà fait ce que je suis en train de faire»*. Elle a un smartphone et peut utiliser l'ordinateur et l'imprimante de la maison. Quand elle a du temps libre Rose aime dessiner et faire du vélo. Elle regarde un peu la télévision et discute sur les réseaux sociaux mais ses parents sont attentifs au temps qu'elle y passe.

- **Représentations du CDI**

Elle perçoit l'utilité du CDI pour les autres mais ne se sent plus concernée, préférant travailler en étude avec ses amies depuis la fin de la 5ème.

De la découverte du CDI en 6ème elle ne se souvient que d'avoir fait un diaporama et appris des définitions pour une évaluation. Venue régulièrement en 6ème Rose n'est revenue en 5ème que pour utiliser un logiciel : *« Des fois on revenait pour... aller sur Scratch »*. Par contre au début de la 4ème « *ses habitudes ont changé* » explique-telle en raison de l'accroissement des devoirs et elle a basculé vers l'étude : *« Début 4ème là vu qu'on a beaucoup de devoirs... et avec mes copines on les fait en étude. C'est un réflexe on y va tout le temps en étude du coup... »* . Elle reconnaît que dans certains cas précis le CDI peut être utile : *« Oui c'est bien pour lire euh pour euh aller sur Internet, pour chercher des trucs »* et des élèves proches d'elle viennent, elle précise : *« Ceux qui peuvent pas s'inviter… C'est plus des personnes qui ont besoin que d'autres... »*

- **Contournements du CDI**

Pour se fournir en BD Rose les emprunte à la médiathèque de la ville mais elle aime aussi aller en acheter avec sa mère et sa sœur à la librairie. Elle arrive à travailler en étude avec une amie grâce à une stratégie qui fonctionne en général : « *On parle pas fort et du coup ils nous entendent pas et on peut le faire* ». Pour les travaux de groupe ses amies habitent dans la même ville qu'elle et elle se retrouvent facilement pour la mise en commun : « *chacune travaille à la maison et après on se montre ce qu'on a fait* ». Et pour les recherches d'information elle les fait chez elle : *« en général on trouve sur Internet, on se débrouille chez nous »*.

2.2.2 Les abandonnistes «*contrariés par le CDI* »

Ce profil-type est le plus nombreux puisqu'il concerne 4 interviewés. Leur fréquentation du CDI déjà très faible en 6ème s'est rapidement terminée par un décrochage complet. Leur socialisation livresque est très variée allant du néant total à des acquis robustes. Pour leurs loisirs ils font du sport et accordent une large place à la culture numérique au détriment parfois (pour deux d'entre eux) de la culture légitime. Le CDI est un lieu qu'ils ignorent parce qu'ils ne s'y reconnaissent pas et l'on perçoit une forme de contrariété dans leurs propos. Pourtant la plupart sont conscients de ses ressources mais selon eux elles ne concernent que les élèves ayant des besoins particuliers. Eux-mêmes ont développé des stratégies de contournement et ne s'y rendent vraiment que dans des cas extrêmes. Leurs pairs ne viennent pas davantage au CDI à moins qu'ils soient sous un régime particulier qui alourdit leur temps de présence au collège. Selon eux ils maîtrisent la recherche d'information, Google et Wikipédia leur garantissant de ne jamais se retrouver bredouilles. Leur groupe est hétérogène et parmi eux se trouvent élèves à l'aise ou en difficulté. Pour tous le collège revêt une présence pesante et l'entrain pour y venir n'est pas toujours au rendez-vous, même si dans l'ensemble ils s'accordent pour lui reconnaître une utilité.

Portrait de Nicolas

• Contexte personnel

Nicolas a 14 ans et il est en 3ème. Il a un grand frère de 22 ans qui est encore à la maison. Leur famille fait partie de la classe moyenne. Nicolas n'est venu en bibliothèque ni en famille ni avec son école et personne ne va en bibliothèque chez lui. Il fréquente néanmoins celle de la ville pour travailler car il n'a pas d'ordinateur à la maison. Nicolas n'aime pas lire et la lecture prescrite ne l'a pas converti : *« Oui franchement, les livres qu'on doit lire ils sont pas euh...* ». Il n'arrive pas à se concentrer : *« Ben j'oublie ce que j'ai déjà lu ...ça m'intéresse pas trop »*. Pourtant il avoue avoir apprécié de lire Robinson Crusoë, expérience heureuse restée sans suite. Il se souvient avoir lu des BD qu'on lui offrait quand il était petit « *mais sans plus* ». Nicolas obtient de bons résultats et souhaiterait plus tard travailler dans l'audiovisuel. Le collège ne lui semble pas très intéressant car ce qu'il y apprend lui semble déconnecté de son projet professionnel : *« C'est pas trop dans ce que je voudrais faire plus tard »*. Mais il lui reconnaît une utilité « *peut-être pour la culture générale !* ». Heureusement qu'il y a les copains pour le motiver : « *Ya des jours j'ai pas trop trop envie mais...souvent oui ça va, retrouver les copains »*. Il est organisé dans son travail et a su s'adapter à la montée en régime des devoirs maison. Il explique comment il s'est adapté : *« Avant quand y avait pas trop de devoirs je faisais du jour au lendemain. Maintenant j'en fais beaucoup le mercredi, le week-end et après en étude je m'avance toujours »*. Quand il a du temps libre il pratique beaucoup le sport avec ses pairs. Il les retrouve aussi autour des jeux vidéos et sur Facebook tous les jours.

• Représentations du CDI

Le CDI est associé à la crainte d'une séparation de son groupe de pairs en raison des modalités d'accès. Pour lui c'est avant tout un lieu dédié au livre et comme il n'aime pas lire ce n'est pas pour lui.

Nicolas se souvient vaguement avoir appris à consulter le catalogue du CDI en 6ème. Il y est venu un peu cette année là pou travailler se souvient-il : *« Oui, parce qu'il y avait des travaux à faire sur les ordis, du coup je venais au CDI pour les faire »*. Puis en 5ème il n'est plus revenu, ses amis non plus, pour ne pas se séparer : *« C'est pas facile de venir à plusieurs parce que si on donne pas son carnet assez vite on peut pas y aller tous ensemble... »* à l'inverse de l'étude *« on peut rester en groupe plus facilement »*. Pourtant le CDI lui semble utile pour faire ses études « *parce qu'il y a des documents* ». Ceux qui le fréquentent viennent « *Plutôt lire, faire des recherches* » mais il confie : *« J'aime pas beaucoup lire alors je sais pas ce que je pourrai y trouver de plus dans le CDI »*.

• Contournements du CDI

Même s'il se revendique non lecteur, Nicolas se rend à la médiathèque de la ville quand il doit travailler sur un ordinateur. Il y imprime ses documents ou bien son père le fait à son bureau. En cas de difficulté pour faire son travail scolaire il bénéficie de la présence de son grand frère qui « *l'aide beaucoup* ». Pour les travaux de groupe soit il les fait en étude en négociant un usage de la parole discret : *« Si on demande oui mais faut pas faire trop de bruit »* soit il met à profit la proximité géographique des pairs.

Portrait d'Alex

- **Contexte personnel**

Alex est en 4ème et il a 14 ans. Il a une grande sœur de 28 ans et un grand frère de 26 ans. Sa famille se situe en classe populaire. Il n'est jamais allé en bibliothèque avec sa famille mais il y allait avec l'école. Il n'aime pas beaucoup lire sauf les BD mais il corrige : *« quand je suis chez moi et que j'sais pas quoi faire »*. Il se sent en difficulté dans la classe et ses parents aimeraient que ses résultats soient meilleurs. Il n'aime pas venir au collège même s'il s'y sent bien il avoue *« je préfère être chez moi »*. Il aimerait devenir pâtissier et ce qu'il apprend au collège ne l'intéresse pas même s'il concède que le français, les maths et l'anglais peuvent avoir une utilité. Il fait ses devoirs de préférence en étude au collège et les termine au calme dans sa chambre si nécessaire. Quand il a du temps libre il pratique des activités sportives extérieures. Il utilise son smartphone pour regarder des vidéos ou jouer aux jeux vidéos.

- **Représentations du CDI**

Le CDI est un lieu dans lequel qu'il ne se reconnaît pas et qu'il évacue de son emploi du temps dès qu'il le peut. Il ose nier l'utilité du CDI tout en reconnaissant que des amis s'y rendent, quels que soient leurs résultats scolaires.

Le premier souvenir qui lui revient de sa découverte du CDI en 6ème est une séance de prévention : *« On avait parlé euh les dangers d'Internet »* mais il ne se souvient pas du contenu. Puis il se remémore l'apprentissage du classement *« On avait appris comment ça fonctionnait le CDI , où c'est qu'y avait les livres qui étaient rangés »*. C'est un décrocheur rapide qui n'est jamais revenu en autonomie au CDI dès la 6ème. Il ne vient que sous la contrainte et cite les circonstances : *« Quand on est pas beaucoup en étude, du coup on est obligé d'y aller au CDI, sinon non »* ou bien *« Quand j'étais forcé à y aller...pour les devoirs »* et il complète : *« Enfin sur les devoirs sur l'Internet ! »*. Ou encore en cas de problème technique : *« Comme ça marche pas chez moi j'suis obligé de le faire au CDI »*. Pendant l'entretien il évoque avec enthousiasme le souvenir d'une séance autour de la création de couvertures de livres : *« c'est nous qui devions les faire ! »*. Malgré cela l'utilité du CDI pour les études est loin d'être évi-

dente et sa réponse à cette question est sans hésitation : *« Euh...non...Pas plus que ça ! »*. En insistant un peu il finit par lâcher ce qu'il aurait aimé faire au CDI : *« jouer sur l'ordi... »*.

- **Contournements du CDI**

Les parents d'Alex suivent sa scolarité mais à la maison personne n'est en mesure de lui apporter d'aide aussi fait-il systématiquement ses devoirs en étude : « *je demande au surveillant de m'aider* » et si cela ne suffit pas : « *je demande à un ami !* ». Pour les devoirs en groupe il est en difficulté car il habite un village éloigné de ses pairs. Ils ont cependant trouvé une organisation : *« chacun de son côté et après on regroupe »*. Mais ce regroupement n'est pas si facile car il n'est pas possible de parler en étude alors ils se débrouillent autrement : *« Entre chaque cours »*. En aucun cas ils ne viendraient au CDI car *« C'est mieux d'être dehors que à l'intérieur ! »*. Heureusement pour lui les devoirs en groupe ne sont pas fréquents dans les diverses disciplines : *« A part en histoire mais c'est* [fait] *dans la classe... »*.

Portrait de Texas

- **Contexte personnel**

Texas a 14 ans et elle est en 3ème. Elle a une sœur de 16 ans. Sa famille fait partie de la classe aisée. La commune où elle habite possède une médiathèque. Habituée à y aller petite avec sa mère elle la fréquente encore aujourd'hui même si comme Framboise elle confie aimer acheter ses livres : *« Moi j'y vais souvent mais je les achète plus les livres »*. C'est une lectrice boulimique et pour satisfaire son appétit elle utilise une application sur son smartphone : *« C'est des gens qui écrivent leur livre à eux »*. Si son livre incontournable est « *Le journal d'Anne Frank !* » elle s'enorgueillit aussi de lire des best sellers adulte comme les Musso ou d'autres : *« pas très conseillés pour les enfants...(rires) c'est « After », ils sont bien ! »*. Texas est bonne élève, elle se sent bien au collège même si elle trouve l'emploi du temps trop lourd : *« On rentre il est 8h on sort il est 5h et ya encore des devoirs après...les journées elles sont énormes !»*. Les devoirs occupent beaucoup de son temps libre. Elle détaille comment elle s'y prend : *« je rentre, je commence à faire mes devoirs... quand j'en ai marre je vais sur les réseaux, je lis un peu et après je refais mes devoirs »*. Elle consacre le dimanche à ses devoirs et parfois le samedi. Pour ses loisirs elle fait de la gymnastique, lit et passe beaucoup de temps sur les réseaux sociaux. Elle sait que le collège est utile : *« pour la culture générale ! »*.

- **Représentations du CDI**

Texas se souvient bien de ses visites au CDI mais celles-ci n'étaient jamais spontanées. Le CDI présente trop de contraintes d'accès pour une offre qui ne lui convient pas.

Elle se souvient être venue pour une séance sur les dangers d'Internet en 4ème, un débat sur le selfie d'art récemment et elle se rappelle des routines chaque année : « *on y va juste pour distribuer des papiers… la charte pour les manuels et pour les ordinateurs... et récupérer les manuels* ! ». Elle venait déjà très peu en 6ème et préférait aller en permanence. Elle mentionne à plusieurs reprises la contrainte du quota de places : *« Ceux qui veulent y aller c'est pas plus de 12… c'est les premiers qu'arrivent qui sont servis... »*. Mais c'est une incompatibilité d'emploi du temps qui selon elle constitue l'obstacle majeur : *« quand on a fini on rentre directement. Et entre midi et deux on peut pas y aller »*. Elle pense que le CDI est fermé à la pause méridienne, mais n'a pas vérifié. Elle associe bien le CDI à une bibliothèque: *« c'est comme à la bibliothèque donc oui c'est important pour se cultiver »*. Mais le fonds ne lui semble pas pertinent : *« ya des informations... mais pas sur la vie... comment faut se débrouiller tout ça... comment faut faire ses études ya pas de livres sur ça !»*. Ses pairs qui y viennent sont les captifs : *« j'ai une amie qui commence tous les jours à 8h et elle part tous les jours à 5h... donc elle a du temps libre elle y va »* ou ceux ayant des besoins particuliers : *« Ceux qui ont pas d'ordi ou si ils peuvent pas se voir pour les devoirs communs »*. Elle aimerait réorganiser les espaces « *ce qui serait bien c'est d'autres coins plus isolés... pour être tranquilles ! »*.

- **Contournements du CDI**

Pour se livrer à son loisir préféré Texas utilise son portable : « *Tout le monde croit que je suis sur les réseaux sociaux mais je suis sur mon téléphone en train de lire !* ». Elle achète des livres en librairie avec sa mère car elle confie : « *J'aime bien les relire* ». Elle sait qu'il y a des nouveautés au CDI mais elle ne vient pas les regarder car *« ya moins de temps »*. Pour ses recherches d'information elle se heurte rarement à des difficultés : *« Des fois mais on trouve toujours sur Internet! »*. Elle est consciente que la professeur documentaliste pourrait l'aider mais elle n'est jamais allée lui demander. Si elle ne parvient pas à faire son travail scolaire elle a une stratégie : *« Soit je demande à mes parents ou...soit j'essaye de faire quelque chose mais si j'ai pas réussi je laisse une trace que je l'ai testé* ». Tout comme pour les travaux de groupe : *« soit on le fait sur l'ordi de chez nous et on prend une clé usb et on met en commun autre part... soit on passe une clé usb et l'autre le fait chez lui ou soit au CDI mais plutôt en perm »* [car il y a quelques PC en étude].

Portrait de Panda

- **Contexte personnel**

Panda est âgé de 14 ans et il est en 3ème. Il vient de l'île de la Réunion où vit son père. Il a suivi sa mère qui est venue vivre en France avec son beau-père. Il a une petite sœur de 3 ans. C'est sa deuxième rentrée en France. Sa famille en France (mère et beau-père) appartient à la

classe moyenne mais son père appartient à la classe populaire. Il peine à se sentir intégré et se sent écartelé : *« A la Réunion y avait tous mes amis, y avait ma famille tout...Ici je connais presque personne, ya que la famille de mon beau-père ici...et puis ya mon père à la Réunion »*. Il a bénéficié d'une socialisation livresque solide dès son plus jeune âge. Sa mère lui inventait des histoires pour l'endormir et il se rendait à la bibliothèque une fois par semaine en famille. Il est inscrit à la médiathèque de la ville où il emprunte des livres. Ses choix se portent vers les mangas sur la boxe, les BD classiques et les « C*hairs de poule* ». Il lit aussi des mangas sur Internet. Depuis qu'il est arrivé en France ses résultats ont baissé, il est gêné au niveau de la langue française et déplore ses résultats médiocres : « *Comme j'viens de la Réunion on parle pas la même langue* ». Venir au collège ne représente pas une forte motivation pour se lever le matin sauf « *par exemple quand ya quelque chose qui m'intéresse vraiment...par exemple les sorties scolaires ! »*. Très équipé en technologie il confie que son smartphone lui a été confisqué car il passait trop de temps à jouer, regarder des vidéos ou discuter sur les réseaux sociaux. Panda a un emploi du temps chargé car il est en compétition pour le championnat de France de boxe et suit des entraînements quatre fois par semaine.

- **Représentations du CDI**

Il garde un bon souvenir de l'ambiance du CDI à la Réunion même s'il ne l'a pas plus fréquenté en autonomie que celui de France. Pour lui CDI devrait rimer avec technologies.

Il évoque clairement le sentiment d'anxiété en bibliothèque lorsqu'il est venu au CDI à son entrée au collège : *« J'étais un peu stressé parce que c'était la première fois que je rentrais dans un CDI »*. La professeur documentaliste l'a mis en confiance et il en garde un bon souvenir : *« Elle faisait plein de trucs pour nous aider. Des fois elle faisait des jeux de société pour l'histoire des livres, c'était bien ! »*. Malgré cela il n'est revenu que pour faire des recherches sur des œuvres avec la professeur d'arts plastiques. En France il a fait une tentative à son arrivée en 4ème pour faire des devoirs en groupe. Mais il s'est produit un incident qui l'a refroidi : *« La documentaliste elle est pas très gentille...quand je vois les autres se faire crier dessus... Ça me donne pas envie de revenir ! Par rapport si ça m'arrive la même chose !»*. Pourtant selon lui le CDI est un endroit utile *« plutôt pour les gens qui ont pas d'ordi, d'Internet etc... »*. Mais il ne correspond pas à ce qu'il aimerait trouver, il serait partisan d'un basculement radical vers la technologie : *« je pense qu'il faudrait enlever les livres et mettre des Kindle…on peut les prêter… et moderniser plus les ordis parce qu'ils ont un vieux système »*.

- **Contournements du CDI**

Panda ne se fournit pas en livres au CDI car le fonds ne lui convient pas. Il lit des séries qu'il trouve à la médiathèque ou qu'il achète : *« L'année dernière j'ai acheté au moins 50*

livres ». S'il s'offre des Picsou ou Mickey Parade il acquiert aussi des mangas et des BD classiques. Il a un copain passionné qui lui prête des mangas et quand il a envie de lire au collège il précise : « *des fois j'amène mon propre livre* ». Pour les recherches d'information, il aime les faire chez lui sur son ordinateur personnel : *« Sur Google, wikipedia ya plein de sites qui me donnent des informations... ».* Il évoque les usages prescrits au CDI en ajoutant : « *j'utilise pas spécifiquement des livres... des fois le dictionnaire ».* Mais il s'incline à regret sur l'injonction d'un enseignant à venir au CDI : *« On le fait parce que le prof nous dit de faire sinon on vient jamais faire nos recherches ici ».* Quand il rencontre des difficultés il reçoit de l'aide de son oncle en physique, de son beau-père en bureautique et pour les travaux de groupe, très rares selon lui, il voit ses pairs hors du collège.

2.2.3 Les abandonnistes « *bienveillants avec le CDI* »

Ce profil-type rassemble deux élèves interrogés. Leur fréquentation accompagnée de leurs pairs était forte en 6ème puis s'est réduite en 5ème pour devenir rare par la suite. Ce sont des « *quasi-abandonnistes* » ou des intermittents car ils n'ont pas évacué l'idée de venir au CDI et c'est une éventualité qu'ils acceptent sans réticence. Leur niveau de socialisation livresque, comme leur réussite scolaire, sont très différents mais ils ont en commun le goût de la lecture et le souvenir de moments de lecture agréables grâce au CDI. Toutefois s'ils doivent franchir la porte aujourd'hui ce sera parce que le travail l'exige et non pour la lecture loisir. Pour leurs loisirs ils s'en remettent à la culture légitime comme à la culture numérique.

Portrait de Matt

- **Contexte personnel**

Matt est âgé de 14 ans et il est en 4ème. Il est l'aîné d'une famille recomposée. Il a un frère de 8 ans et une sœur de 3 ans. Sa famille appartient à la classe moyenne. Il vit dans un village éloigné où il n'a pas d'amis. Il n'est allé en bibliothèque ni avec sa famille ni avec l'école. Mais il a des livres chez lui, notamment une collection de livres de Disney qu'il a été heureux de donner à sa petite sœur. Il aime avoir des livres près de lui : « *Je les connais mais j'aime les relire ! ».* Matt aime lire même si ce n'est pas son activité de prédilection : *« j'y pense pas vraiment après à lire... à part si c'est un livre qui me plaît je vais le lire ».* S'il est bien dans son collège il peine à rester concentré en classe : *« Je suis pas tout le temps à écouter. Je suis un peu lent, des fois je comprends pas. Ça c'est depuis que je suis petit, j'ai un problème de concentration ».* Les connaissances acquises au collège lui semblent utiles, certaines l'intéressent moins comme l'histoire encore que « *pour discuter dans la vie il faut savoir un minimum de choses* ». Ce qu'il préfère c'est être actif comme en TP de physique : *« On*

fait pas la même chose… on est pas sur une feuille à écrire un truc, travailler....on manipule !». Il s'intéresse à son orientation et va s'engager dans la voie professionnelle l'an prochain. Il n'aime pas travailler à la maison et le mentionne sept fois. Il fait donc ses devoirs en étude. S'il doit travailler à la maison il a besoin de compagnie alors il prend son ordinateur : *« J'suis souvent sur la table du salon avec ma mère, elle me dit va dans ta chambre mais je suis mieux là ! »*. Mais pour écouter de la musique ou regarder des films il renoue avec « *la culture de chambre* » (Glévarec, 2009) et va dans son lit avec son ordinateur. Il est très connecté et discute aussi sur Instagram tous les soirs parfois durant plus de deux heures.

- **Représentations du CDI**

Le CDI est un deuxième « *chez lui* » pour Matt, la professeur documentaliste se substituant à sa mère. Il associe ce lieu à la détente et à la distraction. S'il s'en est éloigné c'est pour mieux lutter contre sa déconcentration naturelle mais il lui arrive d'y revenir.

Matt a redoublé sa 6ème et il se souvient bien de ses premiers pas au CDI. Il avait fabriqué des petits livres en papier, un écrivain était venu, il aimait y aller car il s'y sentait libre : *« En 6ème je venais tout le temps au CDI parce qu'en étude euh on peut pas bouger »*. Lors de sa deuxième 6ème il venait moins et a décroché en 4ème suite à son problème de concentration : « *je suis plus distrait ici, je vais aller regarder les livres, je vais aller regarder l'ordinateur »*. Il est le seul à évoquer l'assistance du professeur documentaliste pour la recherche d'information et le rôle égalitaire du CDI : *« on a l'ordinateur, on a Mme C. qui peut nous aider, ya plein de livres aussi c'est pratique, ceux qui ont pas d'ordinateur ils peuvent venir ici, ils sont pas pénalisés »*. Il aime regarder des vidéos et connaît les usages : *« Mme C. elle regarde à chaque fois tu vas faire quoi ? parce qu'on va pas regarder une vidéo de Youtube pour n'importe quoi ! »*. Le fonctionnement et l'offre du CDI le satisfont car « *ya souvent des livres qui rentrent* » et « *il y a une fiche où on écrit ce qu'on veut pour qu 'elle commande* ».

- **Contournements du CDI**

Matt a apprécié un projet mené avec le Conseil Général dans son collège, une boîte à livres placée dans la cour. Il explique le fonctionnement et le sentiment de liberté engendré : *« Dans la cabane à livres j'ai déjà emprunté un livre, je le lisais à chaque fois. C'est libre, les livres on y va quand on veut, on les prend chez nous on les ramène... Là [au CDI] il y a Mme C. pour nous aider à choisir un livre et là-bas on fait ce qu'on veut en fait »*. Quand il a des recherches à faire il les fait chez lui de préférence, notamment pour son orientation : « *C'est ce que je fais le plus souvent sur mon ordinateur, je recherche ailleurs un truc professionnel »*. Quand il bute sur une difficulté chez lui : *« je fais pas ! Je demande même pas à maman. Je fais rien. Je vais voir un surveillant pour qu'il m'aide »*. Cette réticence à travailler chez lui

peut le ramener au CDI quand il a une recherche à faire : *« une heure je vais au CDI* [faire les recherches] *et l'autre je vais en étude »*. S'il privilégie l'étude qui lui permet de rester plus concentré, il sait s'adapter au CDI pour lutter contre l'éparpillement : *« Je me mets là, je sais qu'elle me regarde et comme ça je vais travailler, je vais pas être distrait, parler et tout »*.

Portrait de Lauren

- **Contexte personnel**

Lauren est la sœur jumelle de Rose. Elle est en 4ème et a 13 ans. Elle a donc un grand frère de 22 ans et leur famille se situe dans la classe moyenne. Elle se souvient qu'elle allait en bibliothèque tous les samedis avec sa mère et sa sœur quand elle habitait dans un autre département éloigné de son lieu actuel de vie. Elle fréquente régulièrement celle de la ville où se trouve son collège car celle de sa commune d'habitation est trop petite. Contrairement à Rose, Lauren adore lire, surtout des gros romans du genre fantastique, Harry Potter étant son favori. Elle se sent bien dans son collège, apprécie beaucoup ce qu'elle y fait et obtient de bons résultats. Seules la physique-chimie et la SVT lui demandent plus d'effort. Pour l'aider elle compte sur sa jumelle Rose, ses parents ou elle attend le retour de son frère. Quand elle a du temps Lauren lit ou joue de la musique. Elle fait partie de la classe orchestre du collège et pratique la clarinette le mardi et le jeudi midi. Sinon elle regarde la télé et va sur les réseaux sociaux.

- **Représentations du CDI**

Pour elle le CDI est un lieu utile qui permet de faire les devoirs en parlant et offre des ressources à ceux qui en ont besoin mais c'est avant tout un lieu pour les amateurs de lecture. Elle en garde un bon souvenir et n'hésite pas à revenir pour les travaux de groupe.

Elle venait souvent au CDI avec ses amies en 6ème, un peu moins en 5ème et elle a arrêté en 4ème. Elle a bien ressenti l'isolement de la lecture : *« quand j'y allais on prenait un livre et on lisait chacun de notre côté...on se parlait pas et on lisait. »*. Elle perçoit le CDI comme un lieu de ressources pour lequel elle a de l'attachement même si elle n'y vient presque plus *: « Pour travailler tranquillement, pour emprunter des livres, moi j'aime bien ! »* mais aucun ami ne vient au CDI.. C'est un lieu qui demeure utile à ceux qui n'ont pas d'équipement. Les usagers sont aussi travailleurs mais avant tout lecteurs : *« ceux qu'aiment lire ils y vont... après ceux qu'aiment pas lire c'est compliqué ! »*. Un autre avantage cité est de « *faire les devoirs en parlant, c'est bien parce qu'en étude on peut pas trop parler !* ».

- **Contournements du CDI**

Partageant sa passion de la lecture avec sa mère Lauren compte sur son circuit d'approvisionnement familial : *« J'ai beaucoup de livres à lire maintenant donc je viens pas*

souvent emprunter...Et après comme maman elle va beaucoup à la bibliothèque, j'emprunte là-bas ». Pour les devoirs elle évite de se séparer de ses pairs et va en étude « *on reste plutôt en groupe, on vient pas souvent* ». Par contre pour les travaux collectifs elle n'hésite pas à revenir : *« On n'en a pas eu beaucoup mais souvent je viens et après on s'invite pour terminer »*. Pour les recherches d'information elle se débrouille à la maison.

Partie 4 : Discussion

Notre étude s'est interrogée sur les raisons qui pouvaient conduire des collégiens à ne plus fréquenter le CDI de leur établissement. Pour apporter une réponse à ce questionnement nous avons interrogé leur contexte personnel, leurs habitudes de vie quotidienne ainsi que leurs représentations de ce lieu au travers de leur expérience comme de leur imaginaire.

Comme l'ont exprimé les chercheurs qui se sont penchés sur le cas des non-usagers, la variété des contextes personnels et des itinéraires rend délicate l'élaboration d'une synthèse générale de tous ces parcours. Quelques résultats généraux ont pu néanmoins être dégagés et seront discutés, certains sont conformes à la littérature d'autres apportent une nouveauté.

1 Interprétation des résultats

1.1 Les livres et la bibliothèque publique

La transmission de la culture légitime par la famille et/ou l'école ont porté leurs fruits et six élèves sur huit reconnaissent aimer les livres et la bibliothèque.

1.1.1 Approvisionnement en livres

Les non-usagers de notre étude ont tous des livres à leur domicile et sont lecteurs pour les trois quarts d'entre eux mais ils ont d'autres sources d'approvisionnement que le CDI. C'est aussi la première raison avancée pour expliquer la faible fréquentation de certains élèves dans l'enquête de Claude Poissenot (Poissenot & Grandmontagne, 2003). Le CDI est bien identifié comme un lieu ressource pour la fourniture de livres mais il est court-circuité par d'autres formes d'alimentation que nous avons également identifiées telles que l'achat, le prêt entre pairs ou encore le cadeau. Mais notre étude qualitative a permis d'affiner ce résultat en montrant que l'achat de livres n'est pas une activité marginale puisqu'elle concerne les trois quarts de notre échantillon. Résultat surprenant dans la mesure où la majorité des familles des élèves interrogés n'appartiennent pas à une catégorie sociale aisée. Ce phénomène avait été mis en évidence par Hervé Renard et François Rouet (Renard & Rouet, 1995) lors de leur exploitation de plusieurs enquêtes menées en 1993 sur les acheteurs et emprunteurs de livres. Il en

ressortait que les acheteurs de livres sont plus présents dans les catégories socio-professionnelles moyennes que dans les supérieures et qu'il existe bien une catégorie d'acheteurs non emprunteurs ou « *acheteurs exclusifs* » dans laquelle se trouve 7,4% de lycéens et étudiants, 26,2% de CSP moyennes et 6,4% de cadres supérieurs. Deux élèves de notre échantillon sont effectivement des acheteuses exclusives, trois autres sont des « *emprunteurs-acheteurs* ». De plus les entretiens ont révélé que les lectrices passionnées partagent ce goût de la lecture avec leur mère, et parfois une sœur, ce qui les amène à leur emprunter directement leurs livres et à lire de la littérature adulte, à laquelle elles ont pris goût, et qui n'est pas représentée dans le fonds du CDI. Par ailleurs certains non-usagers lecteurs vont jusqu'à amener leur propre livre en étude.

1.1.2 Socialisation livresque

Six élèves de l'échantillon ont bénéficié d'un accompagnement en bibliothèque de la part de leur famille, pour cinq d'entre eux, et/ou de l'école, pour deux, quand ils étaient plus jeunes. Comme l'affirmait Sylvie Octobre (Octobre & Berthomier, 2011) la transmission familiale a effectivement joué un rôle essentiel dans leur héritage de la culture légitime. Mais si elle indiquait que les modèles culturels légitimes s'accordent bien avec les jeunes des catégories sociales élevées, il est intéressant de constater que parmi ces six élèves seuls deux en font effectivement partie. Néanmoins tous ont pu développer ce que Jean-Claude Passeron, cité par Claude Poissenot, appelle un « *capital indigène de familiarité* », gage d'une fréquentation ultérieure d'un lieu de lecture (Passeron, 1982 ; Poissenot & Grandmontagne, 2003). Pourtant s'ils continuent aujourd'hui à se rendre à la médiathèque voisine, presque toujours avec leur mère, ils ne fréquentent pas pour autant le CDI. Ce résultat s'oppose donc à celui de l'étude de Claude Poissenot qui observait que ce sont les élèves inscrits en bibliothèque qui le fréquentent le plus.

1.2 Représentations du CDI par les abandonnistes

1.2.1 Le CDI c'est pour que les autres lisent

Comme l'avait montré Virginie Repaire (Repaire & Touitou, 2010) pour la bibliothèque, le CDI possède lui aussi l'image stéréotypée d'un lieu dédié au livre. Mais contrairement aux jeunes qu'elle avait interrogés, les non-usagers de notre étude ne sont pas majoritairement indifférents au CDI, seuls deux d'entre eux se rangent dans cette catégorie. La majorité des élèves fait preuve d'un sentiment à l'encontre du CDI. De la sympathie pour deux d'entre eux à une forme de contrariété pour les quatre autres, celle-ci allant de la déception à l'irritation. Cette dernière peut s'expliquer par le rejet du CDI « *sanctuaire intellectuel* » pour les élèves en échec scolaire (Chapron, 2012) ou par la honte engendrée par le sentiment d'anormalité

qu'éprouvent les non-lecteurs qu'ils soient en échec scolaire ou pas (Poissenot, 1997). C'est le cas de Nicolas qui obtient de bons résultats mais ne fréquente pas le CDI parce que lire l'ennuie et qu'il ne voit pas ce qu'il pourrait y faire d'autre. Quant à la déception elle touche des lecteurs qui ne trouvent pas dans le fonds de quoi les satisfaire. Ainsi Texas, lectrice boulimique dévore des livres avec l'application Wattpad sur son smartphone dans la cour.

1.2.2 Lieu ressource utile à d'autres qu'eux-mêmes

Le CDI est utile d'après la grande majorité des élèves interrogés mais seulement pour ceux qui ne disposent pas de matériel, de connexion ou de condisciples proches de leur lieu de vie. Il contribue donc à établir une équité entre les élèves comme l'avait établi Claude Poissenot (Poissenot & Grandmontagne, 2003). Encore faut-il qu'ils soient bien disposés à l'égard du CDI. Dans les abandonnistes « *contrariés* » nous avons vu le cas de Nicolas qui n'a pas d'ordinateur chez lui et qui a choisi de se rendre à la médiathèque uniquement pour les ressources informatiques alors qu'il n'avait jamais fréquenté un tel lieu auparavant ou bien Alex qui vit loin de ses amis du collège et qui préfère travailler en groupe dans la cour plutôt qu'au CDI.

1.2.3 Lieu sous fortes contraintes

Le CDI est un endroit sous contrainte d'horaires, peu accessible aux groupes d'élèves en raison des quotas de places imposés. Nassira Hedjerassi (Hedjerassi *et al*., 2003) avait relevé elle aussi des reproches à l'encontre d'un CDI sous l'emprise d'un « *carcan scolaire* » formulés par les jeunes de son étude. Mais dans notre cas la critique ne porte pas tant sur la possibilité d'une sanction disciplinaire que sur l'exposition au risque d'être séparé de ses pairs. Situation insupportable à une époque où l'adolescence est principalement relationnelle (Galland, 2006). Si les élèves se risquaient à venir en autonomie en 6ème, avec l'avancée dans la scolarité la pression des pairs s'accentue, la « *tyrannie de la majorité* » s'exerce pleinement (Pasquier, 2005) et le choix du groupe évince le choix individuel (Galland, 2006).

1.2.4 Lieu déconnecté

Le CDI ne correspond pas aux attentes de certains de nos jeunes enquêtés. Les abandonnistes « *contrariés* » ont confié ce qu'ils aimeraient trouver au CDI : des coins isolés pour être tranquilles, des liseuses, des nouvelles technologies, des jeux vidéo... aspirations auxquelles nous pourrions rajouter, au vu de ce qui a été dit précédemment, des salles pour le travail de groupe : le concept du *learning centre* est déjà dans les esprits des abandonnistes. Il est en effet étonnant de constater que ces usages pressentis rejoignent ceux mis en évidence par Isabelle Fabre et Cécile Gardiès (Fabre & Gardiès, 2014) dans leur étude d'un *learning centre* de l'enseignement secondaire : usages d'espaces plutôt que de ressources, usages du

numérique au détriment des supports documentaires traditionnels et désir d'un lieu de vie ouvert propice au travail individuel comme à celui de groupe.

D'autre part, la remarque de Texas sur l'absence de livre qui informe sur « *la vie* » c'est-à-dire comment se débrouiller, comment faire ses études fait écho aux travaux de Bernard Charlot (Charlot, 1992). Celui-ci avait en effet observé que certains jeunes issus de milieux défavorisés déconnectaient les apprentissages de l'école à ceux de la « *vraie vie* » allant même jusqu'à les opposer. Mais dans notre étude, ce résultat ne s'applique pas au collège mais au CDI qui est ici pointé comme déconnecté de la vraie vie.

1.3 Représentation du professeur documentaliste

1.3.1 Des souvenirs flous

Si les élèves citent souvent le nom de leur professeur documentaliste et ont conscience de son aptitude à « *faire cours* », ils peinent tous à se rappeler de l'enseignement reçu en classe de 6ème. Ils n'ont pas réinvesti les savoirs et les pratiques ultérieurement et il n'en reste que de vagues souvenirs. Ce résultat confirme que l'école se heurte aux nouvelles pratiques culturelles des jeunes et que ces derniers l'ignorent complètement en réalisant leur « *éducation buissonnière* » (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008). Ce phénomène est accentué par le fait que les élèves interrogés n'ont semble-t-il pas bénéficié d'une progression des apprentissages qui leur aurait permis de s'approprier les savoirs info-documentaires et de leur donner sens.

1.3.2 La recherche d'information ? « *On sait faire chez nous !*»

La recherche d'information ne pose pas de problème car sur Internet il y a tout et en plus il est apprécié de la faire à la maison. Comme l'a montré Anne Cordier (Cordier, 2015), Internet est intégré dans la vie quotidienne des collégiens et les recherches se font principalement en ligne. Ces derniers apprécient que l'information y soit rapidement accessible, exhaustive et concentrée en un seul endroit ce qui leur évite des déplacements. Mais la pratique d'Internet relève de la sphère privée notamment en raison de l'aide familiale dont ils peuvent bénéficier ou d'échapper à l'encadrement strict imposé par le professeur documentaliste (Cordier, 2011). Cette préférence très nette pour une pratique de recherche à domicile de nos non-usagers peut s'expliquer aussi par le phénomène d'anxiété en bibliothèque évoqué dans l'état de la question. Celle-ci se traduit entre autre par une incapacité à utiliser les ressources documentaires, à savoir démarrer une recherche mais aussi par la crainte du jugement négatif du bibliothécaire face à son incompétence (Katopol 2005 ; Boubée & Tricot 2010). Ce sentiment est renforcé au CDI car, comme l'avait remarqué Nassira Hedjerassi (Hedjerassi *et al*., 2003), il n'y a pas d'anonymat possible puisque le professeur documentaliste connaît tous les élèves.

1.3.3 Un contrôleur et un prescripteur

Pour la plupart des abandonnistes, le professeur documentaliste est là pour réguler le prêt des manuels, faire signer la fiche d'état des livres ou la charte informatique, expliquer les dangers d'Internet, contrôler les activités notamment sur Internet, assurer le calme. Un seul élève évoque l'aide qu'il peut apporter, plus précisément en recherche documentaire. Anne Cordier (Cordier, 2011) a montré combien l'obligation de demander l'autorisation d'utiliser un poste informatique, d'expliquer l'usage prévu est pesante pour les élèves allant même jusqu'à dissuader certains de le faire. Pour d'autres cette posture de prescripteur rappelle la figure maternelle à la maison. Ce point est à rapprocher du témoignage de Matt qui a pris l'habitude de travailler au salon pour être avec sa mère et qui a transposé ce comportement au CDI où il s'installe devant le bureau de la professeur documentaliste pour qu'elle le surveille.

Par ailleurs, le professeur documentaliste en assurant le contrôle des comportements au CDI est amené à faire de fréquents recadrages, parfois énergiques qui peuvent déplaire aux plus sensibles. C'est le cas de Panda qui préfère ne pas venir au CDI pour éviter de se faire admonester comme certains camarades. Ce qui rappelle les bibliothécaires, « *plus surveillantes que bienveillantes* », en conflit avec les groupes de garçons citées dans les travaux de Mariangela Roselli (Roselli, 2011).

2 Limites méthodologiques

La première limite à citer est celle de la taille de l'échantillon. En effet huit entretiens n'ont pas réussi à épuiser les possibilités de réponse. Nous ne sommes pas parvenus à atteindre ce qu'Elsa Ramos (Ramos, 2015) appelle la « *saturation du modèle* » qui caractérise le moment où l'enquête ne produit plus de nouvelles informations. Il reste encore certainement beaucoup à investiguer.

Une autre limite vient de notre inexpérience en matière de recherche qui a pesé sur le travail tant pour concevoir un guide d'entretien pertinent que pour parvenir à s'en détacher afin de rebondir sur une réponse, ou encore d'être capable de le faire évoluer au fur et à mesure de l'avancement des entretiens. La phase d'exploitation du matériau recueilli présentait quant à elle l'écueil permanent de la surinterprétation des résultats.

Comme l'a montré Fabien Granjon (Granjon, 2010), en s'appuyant sur la théorie de la reconnaissance, le non-usager nourrit un sentiment de honte plus ou moins grand vis à vis de sa non-pratique. Celui-ci s'est effectivement traduit par des refus successifs de participer à l'enquête et une expression parfois difficile et laborieuse pour ceux qui ont accepté les entretiens. Il a fallu insister à plusieurs reprises auprès de certains pour arriver à obtenir des ré-

ponses plus précises ou plus développées. De plus comme nous étions bien identifiée comme professeur documentaliste il est probable que certaines réponses difficiles à avouer en face à face aient été occultées ou transformées pour ne pas nous contrarier ou ne pas s'exposer à d'autres questions gênantes.

Enfin le hasard a fait que les familles de six participants sur huit se situent à la frontière de la classe populaire et de la classe moyenne dont trois d'entre elles compte un parent demandeur d'emploi, ce qui a pu biaiser les résultats.

3 Implications professionnelles

Cette étude a permis de mettre en lumière un certain nombre de situations ayant abouti à un abandon du CDI auxquelles nous devons tenter de remédier. Parmi elles nous retiendrons l'accueil, le rapport à la lecture et la mission d'enseignement du professeur documentaliste.

3.1 L'accueil

La prise en compte de l'accueil des élèves est fondamentale car du contact avec le lieu et le professeur documentaliste dépendra la fréquentation ultérieure.

3.1.1 Repenser le lieu

Dès lors il est intéressant de réfléchir à l'organisation du lieu à la lumière des remarques des élèves concernant leur CDI idéal. Celles-ci rejoignent le concept de *learning centre* en bibliothèques universitaires ou Centre de Connaissance et de Culture (CCC) dans le secondaire mais aussi celui de bibliothèque troisième lieu présenté en France par Mathilde Servet (Servet, 2010) pour les bibliothèques publiques. Ce type de bibliothèque s'est développé aux Etats-Unis puis en Europe pour lutter contre la baisse drastique de fréquentation ayant entraîné des fermetures d'établissement. Le troisième lieu, complémentaire du domicile et du lieu de travail se veut un lieu d'échanges, de réunion et de rencontre. Pour cela il propose un découpage de l'espace en zones dédiées à ces diverses pratiques : zones silencieuses, espaces de travail informel, salles de réunion. Il y est proposé des cours, débats, ateliers, clubs, etc... dans un cadre convivial favorisant le bien-être : il est possible d'y parler, téléphoner boire ou manger. Les *learning centres* ou les CCC reprennent le même principe en se concentrant sur les nouveaux défis d'apprentissage avec et par le numérique des usagers via leurs outils personnels ou ceux mis à disposition.

Ce type d'organisation « *multifonction* » est tout à fait adapté aux besoins divers des élèves que ce soit en terme d'échanges sociaux, de détente et loisir ou de travail scolaire. Concernant ce dernier, Nassira Hedjerassi (Hedjerassi *et al.*, 2003) insiste sur la nécessité de re-

penser l'occupation des espaces afin de permettre le travail en groupe sans nuisance pour les autres usagers, ce qui désamorcera les situations conflictuelles. Il en va de même pour les conversations entre pairs hors cadre de travail ou les activités ludiques ou de détente. En dehors de la cours de récréation ou d'un foyer quand il est accessible, les élèves n'ont aucun lieu pour se détendre, se reposer, discuter entre amis, faire une pause dans ces journées qui leur paraissent interminables. Même s'il n'est pas possible d'offrir la diversité de zones d'une bibliothèque troisième lieu, ou d'un CCC dans un CDI non conçu comme tel, il est utile de réfléchir à l'organisation de l'espace pour proposer différents types d'usage du lieu dans le but de satisfaire tant les usagers que les professeurs documentalistes et d'apaiser leurs relations. Il est nécessaire également de réfléchir aux modalités d'accès du lieu sur le plan horaire, pour prendre en compte les contraintes temporelles et permettre à tous les élèves de pouvoir venir, mais aussi administratif en simplifiant l'inscription des élèves tout en prenant en compte les groupes. Dans les deux cas une collaboration étroite avec la vie scolaire est indispensable.

3.1.2 L'accompagnement

Dans ce CDI qui se veut un lieu ouvert est accueillant se trouve un enseignant différent des autres. En effet, comme l'explique Claude Poissenot (Poissenot, 2014), il abandonne la posture magistrale au profit de la proximité avec les élèves afin de bâtir une véritable relation de confiance avec eux. Son intervention est personnalisée, directement reliée au besoin exprimé par l'élève et la plus rapide possible. Il apprend aux élèves à se débrouiller en autonomie. Pour cela il réfléchit à l'aménagement de l'espace, à la présentation des collections ainsi qu'à l'instauration de situations de travail autonome. Il accompagne les élèves dans l'acquisition de cette autonomie en se rendant disponible pour les observer et les assister si besoin. Il se pose ainsi en « médiateur, guide ou tuteur » comme le nomme Vincent Liquète (Liquète et al., 2010) qui permet à l'usager de trouver une réponse à son besoin d'information. Mais ce rôle de médiateur, qui revient à optimiser la relation entre une offre et une demande, n'est pas sans risque. En effet, comme le note Antoine Hennion (Hennion, 2015) pour le médiateur culturel, si cette position privilégiée peut le rendre particulièrement attentif à la présentation de son offre elle peut au contraire l'en exonérer : « *pas besoin de me penser comme médiateur puisque je le suis* ! ».

Dans une étude portant sur les pratiques de médiation documentaire de professeurs documentalistes, Isabelle Fabre, Cécile Gardiès et Vincent Liquète (Liquète *et al*., 2010) ont d'ailleurs constaté que les actions de médiation mises en place sont déconnectées des réels besoins des usagers, faute d'évaluation, et ne s'appuient que sur des représentations de ceux-ci. Peut-être la difficulté vient-elle aussi du fait qu'il n'y a pas qu'un seul public et que « *face à toute proposition, il y a des personnes et des groupes réels, avec des histoires, des origines et*

des attachements différents, qu'il faut trouver les moyens d'intéresser dans une situation et un contexte précis : chaque public est toujours à faire » (Hennion, 2015).

3.2 La promotion de la lecture

3.2.1 La sélection des acquisitions

Certains interrogés ont clairement exprimé que le CDI ne leur proposait pas de lecture correspondant à leur goût. Framboise et Texas apprécient de lire des livres adulte et en retirent une fierté. Panda lui aime les BD classiques et les mangas sur la boxe. Ces goûts sont particuliers et difficiles à deviner pour le professeur documentaliste. Pour en avoir connaissance il faudrait faire une enquête de satisfaction auprès des élèves en leur proposant de citer des genres ou des titres. Plus facile à mettre en place un cahier de suggestion permet d'avoir un aperçu des attentes des élèves. Il a aussi l'avantage de montrer qu'ils sont écoutés et que leur avis est important même si ces suggestions ne seront pas toutes suivies à la lettre selon leur qualité, ce qu'il faut être en mesure de justifier auprès d'eux. A ce sujet le professeur documentaliste doit réaliser de délicats arbitrages quand il réalise ses acquisitions entre les ressources prisées par ceux qui sont dotés en capital culturel et les ressources plus populaires auprès des élèves. Mais le CDI est selon Pierre Périer (Périer, 2007) un « *tiers lieu* » ni totalement scolaire ni dédié à l'animation culturelle, et à ce titre il peut parfaitement mêler pratiques de lecture loisir et lecture de travail. Il est à même de gérer les différences de goût et d'habileté à lire de ses usagers. A lui de trouver les médiations humaines et matérielles qui conviendront aux bons lecteurs et lèveront les inhibitions et freins des non-lecteurs. Comme en bibliothèque, s'il est louable de proposer des ressources de qualité aux élèves les moins dotés en capital culturel pour leur permettre d'élargir leur paysage culturel, il faut aussi proposer des produits populaires, même en faible proportion, de manière à ce que ces élèves là ne se sentent pas étrangers au lieu en ne retrouvant aucun élément de leur propre culture. Au professeur documentaliste de choisir parmi les produits populaires ceux qui ne véhiculent pas de stéréotypes de genre, « *ethno-raciaux* », ou relatifs à l'origine sociale.

Texas lit sur son téléphone et Panda aimerait emprunter une liseuse. Le CDI pourrait être un lieu de démocratisation et d'acculturation au livre numérique. Ce serait pour lui une façon d'être en phase avec les pratiques culturelles numériques des élèves, d'assurer son rôle pédagogique et l'égalité d'accès à ces nouveaux supports car tous les usagers seraient ainsi en mesure de découvrir la lecture numérique et de s'y former. De plus, l'abondance d'ouvrages de littérature classique numérisés libres de droit, est particulièrement intéressante pour limiter

le coût des achats papier. Le CDI du lycée Alfred Kastler de Cergy-Pontoise[1] a adopté les liseuses notamment pour les prêter aux élèves les plus fragiles qui n'achètent jamais les classiques demandés par les enseignants mais aussi pour former les élèves au livre numérique en leur proposant une base de livres à télécharger sur leurs outils numériques personnels. D'autres solutions existent comme les BiblioBox qui sont des outils de partage de ressources numériques libres de droit. Elles génèrent un réseau wifi permettant de télécharger les contenus déposés au préalable dans la BiblioBox via un appareil numérique portable.

3.2.2 Les animations autour du livre

Certains élèves vont quitter le collège en n'ayant jamais eu l'occasion de découvrir le plaisir de lire. Peut-être ne leur a-t-on jamais lu une histoire et la lecture se résume pour eux à un déchiffrage fastidieux qui les prive de la compréhension immédiate et du travail de l'imagination. Certaines bibliothèques proposent ainsi des siestes littéraires où l'usager confortablement installé peut profiter pleinement de la lecture d'un texte qui lui est faite. La lecture est une activité qui isole des pairs. Pierre Périer (Périer, 2007) propose de « *désindividualiser* » le rapport à la lecture et de provoquer une émulation entre pairs par le biais entre autres de rallyes ou défis lecture. Les clubs mangas ou BD débouchant sur l'élection du meilleur ouvrage sont motivants pour les élèves et peuvent amener certains élèves à découvrir ces lectures en accompagnant leurs pairs. Christian Poslaniec (Poslaniec, 2001) fourmille d'idées pour inventer des animations autour de la lecture permettant d'entrer dans le monde du livre par des moyens détournés et stimulant pour l'imagination. Par exemple à partir de la première et de la quatrième de couverture d'un livre demander d'inventer l'histoire ou bien proposer une série de revues et un article photocopié issu de chacune d'elle pour faire deviner de quelle revue il provient, ou encore enregistrer des bruits se rapportant à plusieurs livres pour faire deviner duquel il s'agit etc... Ces animations proposées de la maternelle au lycée donnent de très bons résultats et les élèves empruntent souvent les livres qui sont au centre des jeux.

Il explique également combien il est important de rapprocher la bibliothèque de ses lecteurs. Pour cela, l'initiative d'une bibliothèque de cour est excellente et ce d'autant plus qu'elle est animée par des élèves jouant le rôle de médiateurs. Il suffit parfois de faire sortir les livres pour susciter un intérêt. Effectivement, notre étude a montré que l'un des élèves, Matt, n'ayant eu aucune socialisation livresque petit, avait découvert le bonheur de choisir ses lectures en toute liberté et de les emporter à la maison pour la durée de son choix grâce à une « *cabane à livres* » installée dans la cour de son collège. Ce dispositif proche des « *boîtes à*

[1] *https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/centre-de-ressources/reflexion/tablettes-et-liseuses-au-cdi/des-liseuses-kobo-en-lycee.html*

livres » évoqué dans un billet de Claude Poissenot sur le site Livreshebdo.fr[2], se place dans le sillage des tentatives de bibliothèques « *hors les murs* » pour conquérir des publics éloignés. La venue d'un auteur est un événement marquant qui peut donner l'occasion d'appréhender le travail d'un écrivain, de s'intéresser à sa production, de concrétiser l'existence de l'auteur. Fabriquer soi-même un livre est une façon de s'approprier cet objet et de le voir différemment.

3.3 L'enseignement

3.3.1 L'Education aux Médias et à l'Information(EMI)

Les élèves sont persuadés de mener à bien leurs recherches d'information dès l'instant où ils possèdent un ordinateur, une connexion Internet avec Google et Wikipédia. Cette constatation répétée qui s'ajoute à l'indigence des souvenirs de recherche documentaire évoqués lors des entretiens nous amène à réfléchir à la façon d'organiser cet enseignement. Selon Anne Cordier (Cordier, 2012), former à l'évaluation de l'information est une préoccupation majeure du professeur documentaliste qui n'est pas facile à mettre en œuvre car elle suppose de former à une culture technique mais aussi aux concepts sous-jacents. Il ne s'agit pas de faire des élèves des techniciens d'Internet mais de s'attarder sur le fonctionnement des moteurs afin qu'ils comprennent pourquoi tels résultats émergent. Dans la même idée Pierre d'Huy (d'Huy & Prud'homme, 2010) compare les élèves qui interrogent Google aux grecs qui interrogeaient la Pythie. Dans un cas comme dans l'autre la réponse doit être interprétée par un expert. Les élèves doivent comprendre en quoi l'enseignant est supérieur au moteur de recherche.

L'observation des formations documentaires à Internet menée par Anne Cordier (Cordier, 2012) montre que l'enseignement de la démarche de recherche obéit à une modélisation stricte délivrée par le professeur documentaliste qui s'oppose aux pratiques informelles des élèves. La vision de l'enseignant s'impose aux dépens des représentations des élèves et de la communication. Un nouveau positionnement est à inventer selon elle pour le professeur documentaliste : accepter d'abandonner la maîtrise des pratiques informationnelles des élèves au profit d'une part d'incertitude. Par ailleurs Nicole Boubée (Boubée, 2012) a mis en évidence la pertinence pour le professeur documentaliste d'appuyer sa pratique sur les recherches en *library anxiety*. Ainsi conforter la confiance en soi des élèves et rester attentif aux émotions manifestées lors de recherches d'information permettront d'ajuster au mieux ses interventions.

Apprendre à utiliser technique et concepts info-documentaires de manière à construire un regard critique sur l'information requiert beaucoup de temps. Une simple initiation en classe de 6ème qui ne sera pas suivie de réinvestissement réguliers et d'approfondissements au

[2] http://www.livreshebdo.fr/article/les-bibliotheques-la-lumiere-des-boites-livres

cours de leur scolarité n'a aucune chance de donner aux élèves les armes nécessaires pour devenir les cybercitoyens éclairés et responsables espérés. Quelques séances éparses ne peuvent suffire à instaurer de véritables réflexes chez les élèves, c'est une évidence. La nécessité de construire une progression d'enseignement régulière tout au long de la scolarité est le seul moyen d'atteindre l'objectif escompté. Le professeur documentaliste n'ayant pas d'horaires réservés pour dispenser ces enseignements, l'enjeu pour lui réside dans le fait de convaincre ses collègues enseignants de l'utilité de mettre ses compétences spécifiques complémentaires au service de leur discipline (Poissenot, 2014). L'instauration des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) ou la Semaine de la Presse et des Médias à l'École (SPME) lui offrent l'opportunité de montrer la pertinence de son enseignement. L'inscription de ces derniers dans la politique documentaire de l'établissement l'aidera à asseoir sa légitimité.

Par ailleurs deux élèves ont évoqué une intervention du professeur documentaliste sur les « *dangers d'internet* ». Il n'est pas possible de savoir comment cette séance a été présentée mais le souvenir qu'ils retiennent est associé à des risques et l'image du professeur documentaliste est celle d'un alarmiste rétrograde. Il serait préférable d'adopter une posture nuancée et faire en sorte que la formation insiste plutôt sur les potentialités offertes par Internet à ceux qui respectent les bonnes pratiques de manière à ce que les élèves gardent une vision positive.

3.3.2 Enseigner autrement

D'après les entretiens réalisés, ce sont les activités qui sortent de l'ordinaire, qui rompent avec la routine, telles la venue d'un auteur, la fabrication de petits livres en papier, les sorties scolaires, qui ont le plus marqué les élèves et notamment ceux qui ont le rapport au savoir le moins solide. Enseigner au CDI autorise une grande diversité dans les pratiques pédagogiques : séance seul, en co-animation, travail en groupe, création de productions originales donnant libre cours à la créativité des élèves comme les journaux scolaires, webradios, vidéos, expositions, animations d'ateliers, de clubs, de débats...Par sa mission d'ouverture culturelle, le professeur documentaliste peut nouer des partenariats avec les musées, théâtres, cinémas, bibliothèques pour faire venir des intervenants, des artistes en résidence qui ouvriront d'autres horizons aux élèves. Non contraint par un programme il peut en profiter pour inventer les situations d'enseignement les plus adaptées aux notions clés qu'il veut travailler en utilisant de préférence des outils ou des supports prisés par les jeunes. Enseigner autrement donne l'opportunité à certains élèves de se révéler, de se rendre compte qu'ils ont des talents, et de se mettre en situation de réussite. Enfin le cours au CDI doit surprendre les élèves pour qu'ils s'en souviennent, il doit être très différent des autres cours auxquels ils assistent. Il faudrait que les élèves puissent dire comme Matt évoquant avec enthousiasme les TP de physique : « *c'est pas pareil qu'en cours en fait. Enfin c'est un cours mais c'est pas pareil !* ».

Conclusion

Notre étude avait pour objectif de comprendre les raisons pour lesquelles certains collégiens renoncent à venir au CDI librement, généralement à compter de la deuxième moitié du collège, et en deviennent des non-usagers. Pour cela elle a questionné le contexte personnel des élèves mais aussi le contexte du lieu, en prenant en compte sa double acception comme bibliothèque et objet scolaire, tout en examinant les logiques de contournement mises en place par ces élèves.

Le premier résultat dévoilé par notre double analyse thématique transversale et longitudinale est que les non-usagers ayant renoncé au CDI, les « *abandonnistes* » sont loin de former une catégorie homogène, en accord avec les résultats de la recherche sur le non-usage. En outre notre enquête a permis de mettre en avant que les abandonnistes interrogés sont à la fois insatisfaits et ignorants du service qui leur est proposé au CDI. En effet, les modalités d'accès à ce lieu, tout comme les ressources ou les activités offertes, ne recueillent pas leur adhésion. D'autre part certains de savoir se débrouiller en autonomie pour leurs recherches sur Internet comme pour leurs devoirs, l'aide potentielle du professeur documentaliste leur est totalement étrangère. Quand un travail leur résiste ils comptent sur l'aide de leur famille ou de leurs pairs, voire des surveillants. Lecteurs pour la plupart ils ont développé des stratégies alternatives pour se procurer des livres. Quant au travail de groupe ils s'arrangent pour se retrouver hors du collège ou au pire dans la cour.

Cette enquête qualitative comporte néanmoins des limites dont la principale est la taille réduite de son échantillon qui interdit de se livrer à des généralisations. Il serait intéressant de mener des explorations complémentaires, sur un plus grand nombre de non-usagers dans différents contextes d’établissement, de façon à atteindre la saturation des situations de non-usage et d'enrichir la gamme des profils-types esquissée.

Sur le plan professionnel cette étude met en lumière la nécessité de réfléchir à la façon d'accueillir les élèves au CDI, au choix des ressources qui sont mises à leur disposition ainsi qu'à la mise en place d'une progression dans leurs apprentissages info-documentaires et d'EMI.

Elle montre enfin l'utilité de se mettre comme le dit Annabelle Boutet (Boutet & Trémembert, 2009) à *« l'écoute de ce que les non-usagers ont à dire de leur « non-pratique »* afin de faire en sorte que le CDI devienne pleinement un tiers-lieu accueillant pour tous.

Bibliographie

BARDOU E., OUBRAYRIE-ROUSSEL N. & LESCARRET O. (2012). « Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 32, pp. 121-141.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2012-2-page-121.htm

BARRÈRE A. & JACQUET-FRANCILLON F. (2008). « La culture des élèves : enjeux et questions ». *Revue française de pédagogie*, vol. 163, pp.5-13.
http://rfp.revues.org/920#quotation

BARRERE A. (2011). *L'éducation buissonnière*. Paris : Armand Colin.

BAUDELOT C., CARTIER M. & DÉTREZ C. (1999). *Et pourtant ils lisent...*, Paris : Éditions du Seuil.

BERTRAND A-M. (2003). « Émile Zola, il écrit trop » ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 3, pp. 22-28.
http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-03-0022-003

BLANCHET A. & GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan.

BLAYA C. & ALAVA S. (2012). Risques et sécurité des enfants sur Internet : rapport pour la France.
http://eprints.lse.ac.uk/46443/1/FranceReportFrench.pdf

BOUBEE N. & TRICOT A. (2010). *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'Enssib, pp. 216-226.

BOUBEE N. (2012). Le cœur (la tête), et l'information recherchée : Le rôle des émotions dans l'activité de recherche d'information. *In* Congrès de la Fadben, Objets documentaires numériques : nouvel enseignement ?, Paris, 24 mars.

BOURDIEU P. & PASSERON J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : les éditions de Minuit.

BOURDIEU P. & PASSERON J-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.

BOUTET A. & TRÉMENBERT J. (2009). Mieux comprendre les situations de non-usages des TIC. Le cas d'internet et de l'informatique. Réflexions méthodologiques sur les indicateurs de l'exclusion dite numérique. *Les Cahiers du numérique*, vol. 5, n°1, pp. 69-100.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-69.htm

BRECHON P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CARAYOL V. & FELIO C. (2013). Apports de la technique des incidents critiques à l'étude des pratiques d'hyper connexion des cadres. *In Communication et débat public : les réseaux numériques au cœur de la démocratie ?* Paris : L'Harmattan, pp.229-237.
https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00944728/document

CHAPRON F. (2012). *Les CDI des lycées et collèges*, Paris : Presses Universitaires de France.

CHARLOT B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, vol. 11, n°1, pp. 119-147.
http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1083

CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Colin.

CORDIER A. (2011). Les collégiens et la recherche d'information sur Internet : entre imaginaires, pratiques et prescriptions, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 48), pp. 62-69.

CORDIER A. (2012). « Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? ». *In Communication et organisation*, n°42, pp.49-60
http://communicationorganisation.revues.org/3851

CORDIER A. (2015). *Grandir connectés : Les adolescents et la recherche d'information*, Caen : C&F éditions.

DANIC I. (2006). « La notion de représentation pour les sociologues : Premier aperçu », *ESO Travaux et documents*, n°25, pp.29-32.

de CERTEAU M. (1990). *L'invention du quotidien : 1. Arts de faire*, Paris : Gallimard.

DENIS J. (2009). « Une autre sociologie des usages ? Pistes et postures pour l'étude des chaînes sociotechniques »
https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00641283/document

de SINGLY F. (1989). *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan.

de SINGLY F. (1993). « Les jeunes et la lecture ». *In Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 4, pp. 84-86.
http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1993-04-0084-013

de SINGLY F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.

d'HUY P. & PRUD'HOMME D. (2010). Enseigner après Google. *In* Le Deuff & al., « Une évolution des comportements », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 47, n°1, pp. 42-55.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2010-1-page-42.htm

DONNAT O. (2011). « Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales», *Culture études*, n°7, pp. 1-36.
http://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2011-7-page-1.htm

DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996). *A l école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Editions du Seuil.

FABRE I. & GARDIES, C. (2014) Expected usage and perceived usage, photography as a methodological tool : the case of a learning centre *In* France. Libraries in the Digital Age (LIDA), Jun 2014, Zadar, Croatia. pp.0.

FLANAGAN J. C. (1954). « The critical incident technique ». *The Psychological Bulletin*, vol. 51, n°4, pp.327-358.

FLUCKIGER C. (2008). « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n°163, pp.51-61.
http://rfp.revues.org/978#quotation

GALLAND O. (2006). « Les évolutions de la transmission culturelle. Autour des espaces et des réseaux d'appartenance», *Informations sociales*, 6/2006, n° 134, pp. 54-65.
http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2006-6-page-54.htm

GALLAND O. (2009). *Les jeunes*. Paris : La Découverte.

GLEVAREC H. (2009). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*,. Paris : La Documentation Française

GRANJON F. (2010). Le «non-usage» de l'internet : reconnaissance, mépris et idéologie. *Questions de communication*, vol. 2, n°18, pp. 37-62.
https://questionsdecommunication.revues.org/410#text

GROSS M. & LATHAM D. (2007). Attaining information literacy : An investigation of the relationship between skill level, self-estimates of skill, and library anxiety. *Library and Information Science Research*, vol. 29, pp.332-353.

HEDJERASSI N. (2003). La fréquentation par la bande. *In* BURGOS M., PEREZ P., SOLDINI F. & VITALE P. (2003). *Des jeunes et des bibliothèques : trois études sur la fréquentation juvénile*. Paris : Editions de la Bibliothèque Publique d'Information.

HENNION A. (2015). « La médiation : un métier, un slogan ou bien une autre définition de la politique ? », *Informations sociales*, n° 190, pp. 116-123.
http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-4-page-116.htm

HONNETH A. (2004). « La théorie de la reconnaissance: une esquisse », *Revue du Mauss*, vol. 1, n°23, pp. 133-136.
http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-133.htm

JOUËT J. (1993). « Usages et pratiques des nouveaux outils de communication ». *In* Sfez L. (Dir.). *Dictionnaire critique de la communication.* Paris : Presses Universitaires de France, p.371.

JOUËT J. (1997). « Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masse aux technologies de l'information et de la communication ». *In Sociologie de la communication*, vol. 1, n°1. pp. 291-312.
http://www.persee.fr/doc/reso_004357302_1997_mon_1_1_3843

JOUËT J. (2000). « Retour critique sur la sociologie des usages». *Réseaux*, vol. 18, n° 100, pp. 487-521.
http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2235

JOUËT J. (2011). « Des usages de la télématique aux Internet Studies ». *In* Denouël J. et Granjon F. (Dir.). *Des usages sociaux des technologies numériques d'information et de communication. Regards croisés*, Paris : Presses des Mines.

KAUFMANN J-C. (2011). *L'entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin.

KATOPOL P. (2005). Library anxiety. *In* K. Fisher, S. Erdelez & L. Mckechnie (Eds.). *Theories of information behavior.* Medford, NJ: Information Today, pp. 235-238.

KELLNER C., MASSOU L. & MORELLI P. (2010). « (Re)penser le non-usage des tic », *Questions de communication, vol.* 18.
http://questionsdecommunication.revues.org/395

KUHLTHAU C. C. (1991). « Inside the search process : information seeking from the user's perspective ». *Journal of the American Society for Information Science*, vol.42, n°5, pp. 361-371.

LAHIRE B. (2002) *Portraits sociologiques : dispositions et variables individuelles*, Paris : Armand Colin.

LAHIRE B. (2004). *La Culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : Éditions La Découverte.

LAHIRE B. (2010). « Héritages sexués et incorporation des habitudes et des croyances », *In* BLOSS T. (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, vol. 9, n°25, Paris : Presses Universitaires de France.

LATERRASSE C. & BROSSAIS E. (2006). « Le rapport au savoir ». *In* Beillerot J. et Mosconi N. (Dir). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, pp. 381-393, Paris : Dunod.

LIQUETE V., FABRE, I. & GARDIÈS, C. (2010). Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ?. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n°2, pp.43-57.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-2-page-43.htm

LIVINGSTONE S. & GAMBERINI M-C. (1999). « Les jeunes et les nouveaux médias. Sur les leçons à tirer de la télévision pour le PC ». *Réseaux*, vol. 17, n°92-93, pp. 103-132.
http://www.persee.fr/docAsPDF/reso_0751-7971_1999_num_17_92_2116.pdf

MELLON C. (1986). « Library anxiety: A grounded theory and its development ». *College & Research Libraries*, n°47, pp.160-165.

MERLE P. & PIQUEE C. (2006). « La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 22, pp. 95-110.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-carrefours-de-l-education-2006-2-page-95.htm

METTON C. (2010). « L'autonomie relationnelle. sms, « chat » et messagerie instantanée», *Ethnologie française* 1/2010, (Vol. 40), pp. 101-107.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-101.htm

MOSCONI, N., BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

MOSCOVICI S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris : Presses Universitaires de France.

NAHL D. (2005). Affective et cognitive information behavior : Interaction effects in Internet use. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, vol.42, n°1.

OCTOBRE S. (2008). « Les horizons culturels des jeunes », *Revue française de pédagogie*, n°163, pp. 27-38.
http://rfp.revues.org/940

OCTOBRE S. (2009). « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? *Culture prospective*, n°1, pp. 1-8.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-culture-prospective-2009-1-page-1.htm

OCTOBRE S., DETREZ C., MERCKLE P. & BERTHOMIER N. (2010). *L'enfance des loisirs*, Paris : Ministère de la Culture – DEPS.

OCTOBRE S. & BERTHOMIER N. (2011). « L'enfance des loisirs. Éléments de synthèse», *Culture études* n°6, pp. 1-12.
http://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2011-6-page-1.htm

PASQUIER D. (2005). *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*, Paris : Editions Autrement.

PASQUIER D. (2010). « Culture sentimentale et jeux vidéo : le renforcement des identités de sexe », *Ethnologie française*, 1/2010 (Vol. 40), pp. 93-100.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-93.htm

PASQUIER D. (2011) « Pratiques d'Internet et pouvoir des apparences », *Le Journal des psychologues* 10/2011 (n° 293), pp. 32-35.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-le-journal-des-psychologues-2011-10-page-32.htm

PASSERON J-C. (1982). « Images en bibliothèque, images de bibliothèque » *In Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, t.27, n° 2, p.73.

PERIER P. (2007). « La lecture à l'épreuve de l'adolescence. Le rôle des CDI des collèges et lycées ». *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, n° 158, pp.43-57.
http://rfp.revues.org/446

PERRENOUD P. (2003). « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfances & Psy*, n°24, pp. 9-17.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-enfances-et-psy-2003-4-page-9.htm

PERRIAULT J. (1989). *La logique de l'usage*, Paris : Editions Flammarion.

POISSENOT C. (1997). *Les adolescents et la bibliothèque*. Paris : Editions de la Bibliothèque Publique d'Information.

POISSENOT C. & GRANDMONTAGNE E. (2003). « Le CDI vu par les élèves. 1. Fréquentation ». *Inter CDI*, vol 182, pp.7-13.
https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000911/document

POISSENOT C. (2014). *CDI : Perceptions et réalités*, Poitiers : Canopé.

POSLANIEC C. (2001). *Donner le goût de lire : des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, Paris : Editions de la Martinière.

PROULX S. & BRETON P. (2002). « Usages des technologies de l'information et de la communication ». *In : L'explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*. Paris : La Découverte.

PROULX S. (2005). « Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances » *In* Lise Vieira et Nathalie Pinède, *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, t. 1 , Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

PROULX S. (2015). « La sociologie des usages, et après ? », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n°6.
https://rfsic.revues.org/1230?lang=en#bibliography

RAMOS, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : usages, pratiques, analyses*, Paris : Armand Colin.

RENARD H. & ROUET F. (1995). « Achat et emprunt de livres ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 5, pp. 26-34.
http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-05-0026-001

REPAIRE V. & TOUITOU C. (2010). *Les 11 18 ans et les bibliothèques municipales*, Paris : Editions de la Bibliothèque Publique d'Information.

ROSELLI M. (2010). Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant. *tic&société*, vol. 4, n° 1, pp. 108-138.
https://ticetsociete.revues.org/824

ROSELLI M. (2011). « La bibliothèque, un monde de femmes. Déterminations et conséquences sur la segmentation des publics jeunes dans les bibliothèques», *Réseaux.* Vol. 4, (n° 168-169), pp. 133-164.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-reseaux-2011-4-page-133.htm

ROSELLI M. (2014). « Cultures juvéniles et bibliothèques publiques. Lier récréation et espace culturel», *Agora débats/jeunesses.* 1/2014 (N° 66), pp. 61-75.
https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/revue-agora-debats-jeunesses-2014-1-page-61.htm

SELWYN N. (2006)**.** « Digital division or digital decision ? A study of non-users and low-users of computers », *Poetics.* n°34, pp. 273-292.

SERVET M. (2010). « Les bibliothèques troisième lieu ». *In Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 4, pp. 57-63.
http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-04-0057-001

WYATT S., THOMAS G. & TERRANOVA T. (2002). « They came, they surfed, they went back to the beach : Conceptualising use and non-use of the Internet » in Woolgar Steve, ed. *Virtual society ? Technology, cyberbole*, reality, Oxford, Oxford University Press, p. 36.

WYATT S. (2010). «Les non-usagers de l'internet. Axes de recherche passés et futurs», *Questions de communication*, n° 18, p.21-36.
http://questionsdecommunication.revues.org/397