



HAL
open science

“ Lectures pour tous ” : parcours littéraires en bibliothèque. Un projet pour les élèves ou une vitrine pour l’institution ? Les enjeux d’un dispositif d’incitation à la lecture au collège

Estelle Leprêtre-Galisson

► **To cite this version:**

Estelle Leprêtre-Galisson. “ Lectures pour tous ” : parcours littéraires en bibliothèque. Un projet pour les élèves ou une vitrine pour l’institution ? Les enjeux d’un dispositif d’incitation à la lecture au collège. Sociologie. 2019. dumas-02538452

HAL Id: dumas-02538452

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02538452>

Submitted on 8 Sep 2020

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.

Mémoire de fin d'études 2018-2019

*« Lectures pour tous »
Parcours littéraires en bibliothèque*

Un projet pour les élèves ou une vitrine pour l'institution ?
Les enjeux d'un dispositif d'incitation à la lecture au collège



Estelle Leprêtre Galisson

Sous la direction de Cécile Rabot, maîtresse de conférences à l'Université Paris Nanterre

Estelle Leprêtre Galisson

Sous la direction de Cécile Rabot, maîtresse de conférences à l'Université Paris Nanterre

Mémoire de fin d'études
Année universitaire 2018-2019

« *Lectures pour tous* »

Parcours littéraires en bibliothèque

Un projet pour les élèves ou une vitrine pour l'institution ?
Les enjeux d'un dispositif d'incitation à la lecture au collège

Remerciements :

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Cécile RABOT, qui m'a accompagnée à chacune des étapes de la mise en place de ce projet de mémoire et notamment pour m'avoir guidée tout du long de mes recherches et de l'écriture de ce travail.

Je remercie également les éditeurs où je travaille en alternance depuis le début de l'année, pour les nombreux conseils qu'ils m'ont prodigués. Leur bienveillance, leur aide et leur disponibilité m'ont été précieux pour finalement mon apprentissage du métier d'éditeur.

Je remercie mes camarades, Bertille Comar, Pauline Gaillard et Christelle Rogues, pour tout ce qu'elles m'ont apporté durant ces deux années de formation, leur soutien et leurs encouragements et leur bonne humeur dans les périodes les plus tendues.

Je remercie également l'ensemble des intervenants, encadrants et animateurs qui ont participé au projet que j'ai suivi durant toute cette année scolaire, pour leur accueil, leur aide, et surtout le temps qu'ils ont bien voulu m'accorder, notamment dans le cadre des entretiens. Et bien sûr, tous les élèves de la classe de cinquième qui se sont prêtés au jeu des questionnaires et des entretiens. Je précise que, pour préserver l'anonymat des participants, tous les noms ont été changés.

Enfin, je tiens à remercier mon mari et mes enfants pour leur soutien, leur patience, leurs encouragements et leur compréhension face à mon manque de disponibilité.

« Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à lire. Le but à atteindre, c'est de former des lecteurs. Des enfants lecteurs qui continueront à lire quand ils seront adultes et donneront à leurs propres enfants l'envie de lire. Le but à atteindre n'est pas de réussir le contrôle du lendemain. »

Raymond Queneau

Table des matières

INTRODUCTION	7
<i>Contexte socio-culturel</i>	<i>7</i>
<i>Construction de la problématique</i>	<i>11</i>
<i>Hypothèses.....</i>	<i>22</i>
<i>Corpus.....</i>	<i>23</i>
<i>Méthodologie.....</i>	<i>24</i>
<i>Rapport à l'objet</i>	<i>26</i>
PREMIERE PARTIE. À LA RENCONTRE DE LA LITTERATURE VIVANTE : UN PROJET DE LECTURE POUR (RE)DONNER LE GOUT DE LIRE.....	28
1 DE NOUVELLES PRATIQUES DE LECTURE AU COLLEGE : LIRE ET FAIRE LIRE A TOUT PRIX	28
1.1 <i>L'immersion des jeunes dans l'univers numérique à l'origine du nouveau métier d'élève ; quels lecteurs sont les collégiens d'aujourd'hui ?</i>	<i>30</i>
1.1.1 <i>À l'adolescence, la recherche de l'indépendance et l'affirmation des goûts se font-elles au détriment de la lecture ?.....</i>	<i>32</i>
1.1.2 <i>Des jeunes qui lisent et qui aiment lire sans que personne ne le sache (ou presque).....</i>	<i>34</i>
1.1.3 <i>L'hétérogénéité grandissante des lectures : la fin du rapport au livre en tant que support ne dénonce pas la fin de la lecture</i>	<i>36</i>
1.1.4 <i>Lecture cognitive vs automatisation : pratique réelle dans une classe de cinquième.....</i>	<i>38</i>
1.2 <i>Comment la littérature jeunesse participe-t-elle (ou non) à la formation des élèves comme lecteurs ?</i> 40	
1.2.1 <i>Les choix du professeur de français : respecter le programme à la lettre sans transiger avec la « qualité »</i>	<i>41</i>
1.2.2 <i>Donner le goût de lire : pourquoi les professeurs s'emparent des projets lecture.....</i>	<i>42</i>
2 RELATIONS ECOLES / BIBLIOTHEQUES : AU SERVICE D'UNE MEME CAUSE, L'UNION FAIT LA LECTURE.....	45
2.1 <i>La place des adolescents à la bibliothèque : la mission de lecture loisir est-elle en adéquation avec la jeunesse ?.....</i>	<i>47</i>
2.1.1 <i>Les adolescents, public insaisissable des bibliothèques ?.....</i>	<i>48</i>
2.1.2 <i>Pratiques d'emprunt, droits, devoirs, interdictions.....</i>	<i>49</i>
2.2 <i>L'engagement en faveur des adolescents : comment leur permettre de s'approprier ce lieu symbolique ?.....</i>	<i>52</i>
2.2.1 <i>Le rôle du professeur documentaliste : un « Trait d'union » entre lecture loisir et lecture prescrite....</i>	<i>53</i>
2.2.2 <i>Les lieux d'emprunt : médiation et médiatisation du livre et de la lecture pour former les lecteurs...54</i>	
2.2.3 <i>Les difficultés de la co-constuction : le partenariat est-il un moyen ou une fin en soi ?</i>	<i>56</i>
3 AU-DELA DU LIVRE, QUAND LA LITTERATURE EMBRASSE UNE REALITE CONCRETE	57
3.1 <i>Professionalisme et professionnalisation : à la découverte des métiers du livre</i>	<i>58</i>
3.1.1 <i>Ateliers de découverte des métiers de libraire, bibliothécaire et éditeur : vers un nouveau rapport au livre.....</i>	<i>58</i>
3.1.2 <i>Auteur en résidence : la médiathèque, lieu de tous les possibles.....</i>	<i>60</i>
3.2 <i>La rencontre avec l'écrivain, un outil pédagogique naturel.....</i>	<i>61</i>
3.2.1 <i>L'entrée dans une relation inédite : de la fiction à la réalité.....</i>	<i>62</i>

3.2.2 Du côté des auteurs : désir de transmission et démystification de l'écrivain.....	64
3.3 <i>Le rôle des activités de création : le projet Numook pour valoriser la créativité des jeunes et donner le goût des mots</i>	65
3.3.1 De la lecture à l'écriture : l'imaginaire est l'outil indispensable à toute activité d'enseignement.....	65
3.3.2 Réalisation d'un e-pub : l'émergence de la figure auctoriale	66
DEUXIEME PARTIE : DERRIERE LA VITRINE, ENTRE ECUEILS ET BIENFAITS.....	68
1 À L'ÉCOLE DE TOUS LES POSSIBLES : « LECTURES POUR TOUS », UN DISPOSITIF POUR REINVENTER LA FORME SCOLAIRE	68
1.1 <i>L'enseignement artistique et culturel au service de la lecture</i>	68
1.1.1 La question de la démocratisation : Les inégalités de réussite en fonction du milieu social d'origine restent extrêmement marquées.....	69
1.1.2 Lecteurs précaires : un environnement socio-culturel qui pose la question de la légitimité culturelle..	70
1.1.3 Déployer les outils nécessaires au développement de projets artistiques et culturels ambitieux	72
1.2 <i>Enjeux politiques et réalités de terrain</i>	75
1.2.1 L'implication institutionnelle : de la cohérence territoriale à l'engagement politique	75
1.2.2 Un projet de classe et de toute une ville.....	77
1.2.3 Quelles réalités financières ?.....	78
2 À QUI PROFITE « LECTURE POUR TOUS » ?.....	79
2.1 <i>À l'heure du bilan, des résultats contrastés pour l'ensemble des participants</i>	79
2.1.1 L'apport pour les élèves, comment un projet de classe peut-il agir individuellement ?.....	80
2.1.2 L'engagement des professeurs, gage de réussite du projet.	81
2.1.3 Et la lecture ? L'objet principal du projet est-il accessoire et son résultat marginal ?.....	83
2.2 <i>Encadrement et contrôle, la création a-t-elle ses limites ?</i>	83
2.2.1 La place des adultes dans la réalisation du projet : mentor ou censeur ?.....	84
2.2.2 Collégiens vs instances organisatrices : quel intérêt prime ?.....	85
3 COMMENT LES SOCIABILITES LITTERAIRES PERMETTENT LA SOCIALISATION LITTERAIRE DES JEUNES	86
3.1 <i>Animations de lecture et écriture : espaces de sociabilité littéraire et lecteurs en devenir</i>	86
3.2 <i>Restitution du projet, l'acquisition d'une toute nouvelle légitimité par les élèves</i>	88
3.2.1 « Lectures pour tous » : restitution à la BNF, désacralisation de la lecture en « territoire sacré »	88
3.2.2 « Numook » : les acteurs du projet au cœur de la restitution, premier rôle pour les élèves	91
3.3 <i>MEDIATION SANS MEDIATISATION ?</i>	93
3.3.1 Un acte désintéressé est-il possible ?.....	93
3.3.2 Prolongations, répétitions, le projet s'inscrit-il dans une pratique durable ?	94
CONCLUSION.....	95
BIBLIOGRAPHIE.....	98
ANNEXES	105

INTRODUCTION

Nombreux sont celles et ceux qui, depuis plusieurs décennies, déplorent la baisse du niveau scolaire et le recul de la lecture dans les pratiques adolescentes. « Et pourtant ils lisent ! » C'est le constat de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez dans leur ouvrage éponyme. « Ils » ce sont les adolescents, accusés de délaisser la lecture au profit de nouvelles activités, autour d'une affirmation selon laquelle le livre aurait été remplacé par les écrans, télévisions ou autres jeux vidéo. Ce constat est le résultat d'une enquête menée à la fin des années 1990 et qui bouscule la plupart des idées reçues au sujet des pratiques de lecture des adolescents. À ce moment-là, on note une vraie rupture dans les pratiques de lecture lors du passage au lycée. Les collégiens, en revanche, resteraient de bons lecteurs. Mais qu'en est-il aujourd'hui, dans un contexte sensiblement différent ?

Contexte socio-culturel

L'étude *Les jeunes et leur rapport aux livres et à la lecture en 2016*¹, réalisée en 2016, par l'institut Ipsos pour le Centre national du livre (CNL) auprès d'un échantillon de 1500 jeunes âgés de 7 à 19 ans révèle, à rebours des idées reçues, que les jeunes continueraient de lire et surtout qu'ils aimeraient ça ! L'enquête a d'abord pu montrer que la pratique de la lecture chez les jeunes est une pratique « importante », qu'elle soit « prescrite » (scolaire) ou « libre » (dans le cadre des loisirs). En fait, il semble que s'il y a un recul de la lecture chez les jeunes, celui-ci soit davantage à cause du manque de temps plutôt que du manque d'intérêt et, surtout, la lecture souffre de la mise en concurrence avec d'autres activités. Dans la liste des activités favorites des jeunes, regarder la télévision ainsi que des vidéos, voir des amis, écouter de la musique, pratiquer un sport ou encore surfer sur internet se placent, de fait, avant la lecture. Pourtant, près de 3 jeunes sur 4 affirment aimer lire et ils passent en moyenne 3 heures par semaine à s'adonner à la lecture. Pourquoi, dans ces conditions qui semblent démontrer que le livre est aujourd'hui dans une position, sinon privilégiée, au moins favorable, constate-t-on une telle agitation au sujet du livre et de la lecture ?

¹ VINCENT Armelle, *Les jeunes et leur rapport aux livres et à la lecture en 2016*, étude IPSOS, <https://www.ipsos.com/fr-fr/les-jeunes-et-leur-rapport-aux-livres-et-la-lecture-en-2016>

Les évaluations réalisées tout au long de la scolarité (enquête PISA²) continuent pourtant de révéler des faiblesses dans les résultats en lecture, écriture et compréhension des élèves. La mobilisation des pouvoirs publics pour inciter les jeunes à lire davantage repose-t-elle uniquement sur ce type d'évaluation ? Faut-il voir entre le goût des jeunes pour la lecture et la faiblesse de leurs résultats une absence de corrélation qu'il conviendrait de corriger ? Il semble apparemment impossible de se satisfaire des résultats de cette enquête menée en 2016 et une volonté d'aller plus loin subsiste. Si l'on en croit François de Singly, la lecture chez les jeunes est devenue un thème social, en effet « personne ne s'inquiète du taux de lecture chez les personnes âgées de quarante ans, tout le monde ou presque se demande si les jeunes lisent suffisamment³ ». Il n'est pas absurde dans ce cas de chercher ailleurs que dans le volume des lectures des jeunes et en particulier des collégiens, dans le cas qui nous intéresse, à savoir dans les types de lecture qu'ils pratiquent.

De fait, si l'on s'en tient aux conclusions qui ressortent de ces enquêtes, il semble que « faire lire » ne soit pas réellement l'enjeu aujourd'hui, auprès des jeunes adolescents. Mais dans ce cas, pourquoi un tel essor des dispositifs d'incitation à la lecture, en milieu scolaire ?

Dans son ouvrage *Donner le goût de lire*⁴, Christian Poslaniec dresse un inventaire relativement exhaustif des types d'animation existants, ou ayant existé, pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture. Des présentations de ces animations et des témoignages des initiateurs ou intervenants permettent de resituer le contexte mais pas de dégager de dates précises de mises en place de ces animations. Il ressort toutefois que c'est dans les années 1980, que naissent et se développent les premiers ateliers, ce qui coïncide avec la politique du livre et de la lecture de Jack Lang dès 1981, alors que « la lutte contre l'échec scolaire va rejoindre le processus de décentralisation et la mise en place des politiques d'éducation prioritaires ciblées sur des territoires porteurs de difficultés particulières »⁵.

² « Programme for International Student Assessment : PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. » Source : OCDE.

³ Singly, François de. « La lecture de livres pendant la jeunesse : statut et fonction », dans *Lire en France aujourd'hui*, Éditions du Cercle de la Librairie, 1993.

⁴ Poslaniec, Christian. *Donner le goût de lire : des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Nouv. éd. Paris, Le Sorbier, 2001.

⁵ Barrère, Anne. « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation* 36, n° 2, 2013.

Le défi lecture, par exemple, a été inventé en 1984, dans un collège de Caen. Il s'agit d'une compétition ludique entre deux classes (ou davantage) qui doivent lire une sélection de livres puis élaborer une liste de questions portant sur les livres lus, la réponse à chaque question permettant d'obtenir un nombre de points défini à l'avance. Cette liste de questions est envoyée à l'autre classe qui expédie la sienne en même temps. Selon Christian Poslaniec, « proposer ainsi à deux classes d'entrer en compétition à propos de livres modifie les réticences à lire de certains enfants, alors motivés par l'aspect ludique de la compétition. »

Mais ce qui semble marquer une réelle avancée des dispositifs d'incitation à la lecture, ou du moins une étape clé, c'est le Goncourt des lycéens. Créé en 1988, il repose sur une expérience de lecture intensive et extensive au sein de classes entières (de la seconde au BTS). Ce prix littéraire, est une réponse « aux préoccupations à la fois de la communauté éducative et de celle des libraires, de par les études qui démontraient la désaffection des jeunes pour la lecture »⁶, selon Bernard Le Doze, qui était professeur de Lettres à Rennes et chargé de mission auprès de l'académie de Rennes lors de la création du prix en 1988. Le Goncourt des lycéens marque un véritable tournant dans la multiplication des prix littéraires jeunesse. Depuis, leur nombre n'a cessé d'augmenter.

La base des prix littéraires du CNLJ (Centre national de la littérature pour la jeunesse), quant à elle, recense plus de 220 prix littéraires français, internationaux et étrangers, dont le plus ancien remonte à 1922, créé à Chicago par l'American Library Association dans le but de récompenser le meilleur roman américain pour enfants et pour la jeunesse. En France, le prix le plus ancien répertorié est le *Prix Jeunesse*, créé en 1934 par Michel Bourrelier. Destiné à récompenser une œuvre de littérature pour la jeunesse, son but initial était de « donner un nouvel essor à la littérature pour les enfants, de langue française, qui ne semble pas encore avoir atteint son plein développement ». Tous ces prix récompensent des auteurs et illustrateurs de livres pour enfants et adolescents, ainsi que des acteurs du livre pour la jeunesse. Si l'existence des prix littéraire jeunesse est bien *de facto*, antérieure au Goncourt des lycéens, celui-ci coïncide avec la multiplication des projets au cours des années 1980 et reste le plus célèbre d'entre tous.

Mettre en place des dispositifs pédagogiques vise à développer chez les élèves, appétence, compétences et autonomie dans les pratiques de lecture personnelle, en

⁶ AFP Rennes, « Le Goncourt des lycéens, un prix littéraire convoité, rivalisant dans la cour des grands », *Le Point*, 15/11/2017.

problématisant les offres de lecture. Cela implique des connaissances sur les théories de la réception (Quelles sont les difficultés de lecture des lecteurs non experts ? Quelles stratégies envisager pour les aider à développer des compétences transférables ?) ; un projet ; des objectifs ciblés. Ces modalités sont indispensables pour rendre ordinaire une pratique culturelle qui ne l'est pas pour de nombreux élèves. L'enjeu est de permettre à l'élève de se construire un statut de lecteur avec des gestes, des « habitus » qui dépassent le cadre scolaire mais que l'école doit encourager pour faire de la lecture une pratique intégrée et durable.

De nouveaux dispositifs ont vu le jour ces dernières années et sont soutenus par le Ministre de l'Éducation nationale qui fait de la lecture une de ses principales priorités. Ainsi les dispositifs *Silence, on lit !*⁷, concept développé et déposé par l'association SILENCE, ON LIT !⁷ et qui a pour but d'améliorer la vie dans tous types de collectivités en leur proposant la mise en place d'une pause quotidienne de silence consacrée à la lecture ; ou encore *Lire et faire lire*, dispositif cofondé par l'Union nationale des associations familiales (UNAF) et la Ligue de l'enseignement, s'inscrivent parfaitement dans le « Plan Lecture » impulsé par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture qui entendent améliorer l'apprentissage et la pratique de la lecture des élèves. Le ministère de l'Éducation nationale, en lien avec le ministère de la Culture, souhaite mener une campagne ambitieuse de mobilisation pluriannuelle en faveur du livre et de la lecture pour susciter l'envie de lire chez les enfants et les jeunes. C'est dans ce cadre qu'Hélène Carrère d'Encausse, Secrétaire perpétuel de l'Académie française, et Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation nationale, ont lancé la campagne de mobilisation pour le livre et la lecture "Ensemble pour un pays de lecteurs" le jeudi 12 octobre 2017 à 16h30 à l'Institut de France. Cette cérémonie a eu lieu en présence d'académiciens, d'écrivains, d'élèves, de représentants de l'association des Maires de France et de l'association des Maires ruraux de France et de bénévoles membres de l'association Lire et faire lire⁷.

Dans le cadre des ateliers « Lectures pour tous » (dispositif impulsé par l'académie de Versailles en lien avec les bibliothèques municipales) une expérimentation de partenariats entre institutions scolaires et bibliothèques, intitulée *Parcours littéraires en bibliothèque*, se met en place pour l'année 2018-2019. L'objectif est de favoriser chez les élèves le goût du « loisir

⁷ Voir le site du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse sur la campagne « *Ensemble pour un pays de lecteurs* ». http://www.education.gouv.fr/cid121453/ensemble-pour-un-pays-de-lecteurs.html#VIDEO_Lancement_de_la_campagne_Ensemble_pour_un_pays_de_lecteurs. Consulté le 28 mai 2018

studieux » et de faire d'un « divertissement » le lieu de toutes les fondations (personnelles, sociales et citoyennes).

La multiplication de ce type de dispositifs, depuis trente ans, fait toutefois question : il ne semble pas y avoir d'essoufflement du concept, au contraire de nouveaux dispositifs continuent de voir le jour. Pourtant il n'existe pas non plus de généralisation d'un dispositif, qui serait étendu à l'ensemble des élèves afin d'en répercuter les bienfaits. Ces dispositifs d'incitation sont-ils à l'origine d'une pratique de lecture durablement installée chez les élèves ou bien ne s'agit-il que d'une parenthèse instructive et récréative sans réel apport ?

Construction de la problématique

Enfance et culture

La question des âges de la vie n'a pas si tôt retenu l'attention de la sociologie française comme cela a pu être le cas dans la culture anglo-saxonne (*Youth Studies* ou *Childhood Studies*) et d'ailleurs l'enfance reste aujourd'hui plutôt le terrain de recherches de la psychologie ou des sciences de l'éducation. Pourtant, la modification des pratiques culturelles des enfants depuis la fin du XX^e siècle a lentement commencé à déplacer la focale sociologique pour qu'elle observe leurs pratiques. Le problème à l'origine semble bien être culturel puisqu'il réside en la baisse de la lecture de livres à l'origine en lien avec la télévision et aujourd'hui associé à la dépendance numérique, notamment des jeux vidéo et du téléphone portable. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles les études se multiplient désormais et les enfants deviennent objet de la recherche en sociologie à part entière. Et de fait, Régine Sirota montre que la psychologie a progressivement abandonné l'enfant et sa vie quotidienne au profit de « l'enfant de laboratoire dans le cadre des théories cognitivistes »⁸ laissant ainsi le champ libre aux sociologues qui se sont peu à peu emparés de l'objet par le prisme du métier d'élève avant de s'intéresser au métier d'enfant. Dans les années 1980, les premières analyses du métier d'élève émergent, à la recherche d'une réponse aux résultats des grandes enquêtes de l'Institut national d'études démographiques menées à partir des années 1960. Ces enquêtes mettent en avant les inégalités d'accès à l'éducation entre les différents groupes sociaux. Un lien famille-école est alors établi, auquel vient s'ajouter la notion d'échec scolaire. Cette notion était, initialement, et jusqu'aux années 1960, considérée en terme individualiste devient un problème qui concerne l'ensemble du système scolaire.

⁸ Sirota, Régine. « Note de synthèse : Le métier d'élève ». *Revue française de pédagogie* 104, n° 1, 1993.

Sylvie Octobre⁹ rappelle que la rencontre des objets sociologiques « enfance » et culture » s'opère car le rapport entre enfance et culture répond à des préoccupations institutionnelles à savoir le rôle des instances de socialisation en matière culturelle (famille, école, groupe des pairs, institutions culturelles) mais aussi à une interrogation sur la légitimité culturelle (et à la construction de nouvelles légitimités) et enfin au rôle des loisirs culturels dans la construction des identités de genre par exemple. L'ouvrage *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, montre comment la sociologie de l'enfant permet d'explorer un champ culturel élargi et mettre à jour des formes de socialisations et de sociabilités spécifiques à l'enfance. Comment le dispositif « Lectures pour Tous » permet-il de mieux comprendre les modes de socialisation et sociabilités des adolescents d'aujourd'hui ?

Les pratiques culturelles des adolescents

Depuis 1973, l'enquête sur les pratiques culturelles des Français permet de mieux comprendre les habitudes culturelles des Français. Pourtant, cette enquête, reconduite, depuis, toutes les décennies ne s'intéresse pas aux pratiques des plus jeunes. Il faut attendre 2004 pour que soient publiés les résultats de l'enquête menée par Sylvie Octobre¹⁰ en 2001-2002 et s'intéressant aux jeunes âgés de 6 à 14 ans.

De fait, comme le précise Olivier Donnat en préface, cette enquête paraissait d'autant plus nécessaire que les conditions de socialisations des enfants se sont vues profondément modifiées au cours des dernières décennies, faisant d'eux de véritables consommateurs, en matière de loisirs culturels.

Par ailleurs, cette génération a également profité de l'aménagement culturel du territoire dans les années 1980 et 1990 et de l'attention nouvelle portée à l'éducation artistique dans les cadres scolaires et périscolaires. Le contexte favorable à cette enquête est toutefois atténué par les difficultés liées, précisément, à la population visée des 6-14 ans qui ne jouissent pas d'une liberté totale dans le choix et dans la pratique de leurs loisirs. Toutes les activités ne sont pas, à cet âge, dégagées de la contrainte parentale, bien au contraire, si l'on pense, par exemple aux inscriptions (précoces) dans des clubs de sport ou structures d'enseignement artistique (musique ou arts plastiques).

⁹ Octobre, Sylvie. *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*. Questions de culture. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, 2010.

¹⁰ Octobre, Sylvie. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, 2014.

Pour Sylvie Octobre, il est donc nécessaire de connaître les pratiques culturelles dans l'environnement familial, et notamment des parents, pour comprendre les pratiques des plus jeunes. La question se pose alors de l'héritage culturel et de l'« habitus »¹¹, concept sociologique particulièrement bien développé par le sociologue Pierre Bourdieu comme un ensemble de dispositions acquises par l'individu au cours de sa socialisation. Les manières de penser, de percevoir, de se comporter que le jeune accumule au cours de ses expériences sociales créent un cadre qui modèle ses pratiques sociales. Ce cadre est évidemment influencé par le milieu social dans lequel le jeune a évolué. Véronique Le Goaziou, dans son ouvrage intitulé *Lecteurs précaires. Des jeunes exclus de la lecture ?*¹² montre que les jeunes en voie de marginalisation ont des pratiques de lecture encore plus faibles. On peut en déduire que l'origine socio-culturelle joue un rôle fondamental dans les pratiques de lecture.

L'étude du groupe-classe est alors intéressante pour chercher à savoir s'il existe une influence, des répercussions, sur les pratiques culturelles des jeunes liées au milieu scolaire dans lequel ils évoluent ou à leur milieu social d'origine.

La montée des dispositifs

Dans l'institution scolaire, la création d'un dispositif se veut une réponse immédiate, visible et opérationnelle, à un problème trop criant. Depuis les années 1980, on a donc vu fleurir un nombre important de dispositifs, répondant à un mode de gouvernance stratégique de l'action, où il s'agit de développer un effort spécifique pour accompagner et scolariser des publics dits particuliers. Le dispositif semble ainsi se développer à la marge de l'organisation scolaire et en même temps ils semblent être des espaces et temps infléchissant la forme et la norme scolaire. Ils seraient donc, comme l'évoque Anne-Marie Chartier, « le lieu des mises en œuvre inventives¹³ » où l'on invente de nouvelles manières de travailler et d'apprendre. Le risque du dispositif est toujours qu'il devienne un lieu hors-sol, où les interactions avec le cadre sont limitées ne provoquant aucune prise de conscience générale et aucun changement vers l'adaptation du cadre général vis-à-vis du public concerné. Or, le dispositif est avant tout le lieu où l'on déchiffre de nouvelles pratiques pédagogiques et où l'on invente de nouvelles formes scolaires.

¹¹ Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Paris, Librairie Droz, 1972.

¹² Le Goaziou, Véronique. *Lecteurs précaires : des jeunes exclus de la lecture ?* Collection Débats jeunesse. Paris, l'Harmattan, 2006.

¹³ Le dispositif : entre usage et concept. *Hermès* 25. Paris, CNRS Éditions, 1999.

La question se pose alors de savoir comment répondre aux failles, carences ou inadéquation du système scolaire pour endiguer l'échec scolaire. La naissance et la multiplication des dispositifs en milieu scolaire permettent-elles, sinon d'éradiquer l'échec scolaire, au moins de réduire les inégalités et de répondre aux exigences des uns et des autres, pouvoirs politiques, familles et institutions ? Quelles fonctions remplit le dispositif « Lectures pour tous » ?

Adolescence et recherche de l'indépendance

Depuis son apparition, le terme « adolescence » a toujours été sujet à discussion. « Si le mot d'origine lui-même, *adulescens*, existait déjà dans la Rome antique, l'analogie s'arrête là. Étymologiquement, *adulescens* signifie " celui qui est en train de croître " et ne se réfère à aucune catégorie d'âge en particulier [...] Ce n'est qu'au milieu du XIX^e siècle que le mot adolescence apparaît dans le vocabulaire de nos sociétés occidentales pour désigner les jeunes collégiens poursuivant leurs études et financièrement dépendants. »¹⁴ L'adolescence ne deviendra un terme générique, désignant toute une classe d'âge et utilisé aussi bien pour les garçons que pour les filles, que plus tard avec la généralisation de la scolarisation au XX^e siècle. En effet, adolescence et scolarisation évoluent conjointement. Pour l'Organisation Mondiale de la Santé, l'adolescence est la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte.¹⁵ La tranche d'âge correspondante est fluctuante, puisqu'elle dépend de processus biologiques inhérents à chaque adolescent, mais elle semble s'étendre de 12 à 19 ans.

L'adolescence constitue un sujet de recherche qui a d'abord été l'apanage de la médecine. Ce n'est qu'à partir des années 1970 qu'on voit d'autres secteurs s'emparer du thème, et c'est particulièrement à partir des années 2000 que les sociologues notamment y consacrent de nombreuses recherches. Dans ces recherches, adolescence et préadolescence sont régulièrement confondues. D'abord, parce que la limite d'âge qui matérialise la frontière entre les deux ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs et qu'elle est en constante évolution.

Ensuite parce que la préadolescence est une notion mouvante, définie différemment par la sociologie, la psychologie, la médecine ou encore le marketing. Enfin, il convient de rappeler que la notion de préadolescence a d'abord été lancée par le marketing, appliquée aux 8-12 ans, qui sont exactement situés entre l'enfance et l'adolescence, et qui présentaient

¹⁴ Huerre Patrice, « L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice », *Journal français de psychiatrie*, 2001/3.

¹⁵ OMS, Santé de la mère, du nouveau-né, de l'enfant et de l'adolescent
http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/

l'immense avantage commercial d'être à la fois attirés par des produits pour adolescents (produits numériques, vêtements de marque...) tout en étant encore « scotchés » de manière enfantine aux figurines en plastique glissées dans leurs paquets de céréales.

Sociologiquement, l'adolescence est assimilée à une épreuve de l'autonomie. Or, il semble que celle-ci soit aujourd'hui définie par de nouveaux critères. Pour le sociologue, Joël Zaffran¹⁶, « C'est avec l'entrée au collège, plutôt qu'avec l'avancée en âge, qu'augmente l'indépendance concédée par les parents à leurs enfants. Autrement dit, l'entrée en 6^e marque le passage de l'enfance à l'adolescence ».

Comment les ateliers de lecture et/ou écriture participent-ils de l'avancée des jeunes vers plus d'autonomie ?

La lecture dans l'action culturelle et artistique

L'inquiétude au sujet de la lecture et du niveau scolaire des élèves (tous niveaux confondus) génère une agitation croissante motivée par la portée politique du « problème ». En France, la lecture est en effet une question profondément politique. Faire progresser le niveau, améliorer la préparation des jeunes générations aux défis du futur, tels sont les enjeux politiques, à la fois de la part des personnes (élus ou candidats) et des institutions. Il s'agit pour chacun de montrer son investissement auprès de la jeunesse, former des citoyens, représentants de l'avenir de tout un pays. L'École est bien sûr le lieu de toutes les interrogations ayant rapport avec la lecture. C'est donc autour d'elle que se concentrent les questionnements, les accusations mais aussi les propositions ou les directives et les dispositifs. Car, lorsque l'on s'intéresse à notre système éducatif, il est aujourd'hui incontournable d'évoquer la place et le rôle des dispositifs. En effet, dans le système scolaire, la création d'un dispositif est généralement la réponse la plus immédiate et la plus visible à un problème. Il s'agit donc d'un cadre et de modalités identiques dans le déploiement.

Le dispositif « Lectures pour tous – parcours littéraire en bibliothèque » repose sur un partenariat entre un établissement scolaire et une bibliothèque-médiathèque (municipale, intercommunale, départementale) visant non seulement à favoriser chez les élèves le goût du « loisir studieux » on l'a dit, mais également à encourager la fréquentation individuelle de la bibliothèque par les élèves et s'inscrit ainsi dans le cadre de la priorité gouvernementale donnée à l'éducation artistique et culturelle (circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013) pour

¹⁶ Zaffran, Joël, *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

œuvrer à la démocratisation de la culture en menant au sein des établissements des projets liés à l'art et à la culture mais dont la mise en place concrète reste très aléatoire selon les territoires. Il s'agit donc d'une volonté politique, émanant de l'académie de Versailles et déployée en faveur des élèves des académies de Versailles et Créteil, en réaction aux résultats de l'enquête sur l'EAC (enseignant artistique et culturel) réalisée dans les bibliothèques territoriales auprès d'environ 400 collectivités. L'un des principaux objectifs de cette enquête dirigée par le Service du livre et de la lecture était d'identifier les nouvelles actions et le positionnement des bibliothèques territoriales au moment de la mise en place des parcours d'EAC en 2013 et de la réforme des rythmes scolaires.

De fait, cette enquête a permis de mettre en avant, outre la faible connaissance des EAC des bibliothèques, le désintérêt des adolescents pour la bibliothèque. Il en découle la volonté de remettre l'accent sur les possibilités de coopération entre les différentes institutions au profit de la lecture.

Mais comme le montre Colin Sidre¹⁷, si la circulaire de 2013 s'accompagne de recommandations sur la nécessité de construire des projets d'EAC en s'appuyant sur des partenariats entre Éducation nationale et Culture, l'enquête par le ministère de la Culture, et dont les résultats ont été publiés début 2015, montre que dans les faits les bilans sont très contrastés. Si l'on peut se réjouir du très fort investissement des établissements en direction des 6-11 ans très peu d'établissements ont proposé des actions en direction des publics adolescents, que ce soit au collège ou au lycée. Il convient alors de se demander pourquoi les bibliothèques concentrent l'ensemble de leurs actions sur le public déjà acquis des élèves de primaire et, surtout, comment le dispositif « Lecture pour tous » prétend-il infléchir cette tendance et faire évoluer les partenariats au profit des adolescents ?

Les adolescents et la bibliothèque

Les adolescents sont considérés depuis ces trente dernières années comme un public difficile à capter en bibliothèque. On les dit même absents des bibliothèques.

Selon Edmée Runtz-Christan et Nathalie Markevitch Frieden, plusieurs facteurs expliquent le désamour progressif des jeunes envers la bibliothèque au fil de leur scolarité. À l'école primaire, la proximité de la bibliothèque de classe facilite l'accès mais aussi le choix et le confort. Le coin-bibliothèque de la classe est assimilé à l'intimité familiale, il est évoqué avec la même chaleur que le salon ou le lit douillet. De la même manière, la lecture à voix

¹⁷ Sidre, Colin. *Faire vivre l'action culturelle et artistique en bibliothèque : du tout-petit au jeune adulte*, Presses de l'enssib, 2018.

haute pratiquée par le maître ou la maîtresse rappelle les histoires lues par les parents au moment du coucher poursuivant ainsi « l'expérience heureuse de la lecture enfantine »¹⁸.

Durant la petite enfance, parents et enseignants entretiennent spontanément la situation privilégiée dans laquelle s'opère la lecture. Mais après l'école primaire, la bibliothèque quitte la classe et les élèves par la même occasion. La proximité avec les livres disparaît et avec elle la spontanéité, le confort et la facilité, notamment dans le choix des livres. Elle n'appartient plus à un groupe d'élèves bien défini, le groupe-classe, mais à l'institution scolaire. Elle n'est plus autogérée par ses utilisateurs-élèves mais confiée à un professeur documentaliste. Elle n'est plus associée à la lecture plaisir mais à la lecture scolaire, prescrite et obligatoire.

Même son nom a changé, elle est devenue CDI. L'espace élargi qui semble ouvrir le champ des possibles en proposant une offre plus large et plus variée a pourtant l'effet inverse sur les élèves. Le choix entraîne des doutes crispants et des hésitations dévalorisantes.

Les adolescents incarnent également une population « incertaine », difficile à classer. D'abord, il existe autant d'adolescences que d'adolescents, chacun ayant son rythme de croissance, sa puberté et les conséquences qui l'accompagnent. François de Singly¹⁹ utilise un vocabulaire spécifique pour les différencier, les qualifiant d'adonnaissants ou d'adulescents. En réalité, qu'ils sortent juste de l'enfance ou qu'ils soient presque arrivés à l'âge adulte, il est possible que ces jeunes ne trouvent pas tout à fait leur place dans les bibliothèques, se situant à la frontière, pas toujours bien limitée entre ces deux âges, face à la section jeunesse et la section adulte. Les bibliothécaires les ont en effet vus disparaître de la section jeunesse sans pourtant évoluer vers la section adulte. Il s'agit alors de se demander si les bibliothèques sont adaptées à ce public. L'organisation des bibliothèques (sections) permet-elle aux adolescents d'y trouver leur place ?

L'exemple des mangas : des lectures en manque de légitimité, des lecteurs non reconnus ?

Le genre des livres lus par les jeunes est-il en rapport direct avec les inquiétudes qui gravitent autour des élèves, de leurs lectures et de leurs résultats aux évaluations internationales ? Ou plus exactement il semble pertinent de se demander si en fonction des genres de livres lus par les jeunes il n'existerait pas une méconnaissance de leur pratique de la lecture. Ce qui reviendrait à penser que certaines lectures n'en sont pas ou qu'elles ne sont

¹⁸ Runtz-Christan, Edmée, et Markevitch Frieden, Nathalie. *Lire à l'adolescence : réalités et stratégies de lecture*. Savoir communiquer. L'essentiel. Lyon, Chronique sociale, 2010.

¹⁹ Singly, François de. *Les adonnaissants*. Paris, A. Colin, 2006.

pas prises au sérieux, par les professionnels de l'enseignement et de la lecture, les parents ou les lecteurs eux-mêmes. De fait, si l'on en croit l'étude menée par Christine Détrez et Olivier Vanhée à propos des lecteurs de mangas²⁰, il semble que le manga soit partie intégrante de la culture adolescente. Un nombre important de jeunes, dès les premières années du secondaire, s'adonne à la lecture de ces livres un peu particuliers, qui se lisent à l'envers dont le contenu laisse perplexe beaucoup d'adultes voire déclenche une certaine hostilité, notamment parmi les parents qui souhaitent voir leurs enfants pratiquer des lectures plus sérieuses, plus utiles. Et, en effet, le genre suscite bien des débats, « les silences, les gênes, les réflexions acides montrent combien les mangas ne sont donc pas, pour ces adolescents, des lectures comme les autres, comme les " vrais livres ", et comment les conflits de dispositions et leurs désajustements peuvent être source de souffrances [...] ».

Quelle place est accordée aux genres en marge des prescriptions ? Y a-t-il une possibilité d'intégrer ces lectures dans les pratiques classiques et ces lecteurs particuliers parmi les lecteurs dits ordinaires ? Il semble intéressant de vérifier la fréquence de la pratique de lecture de mangas et de voir comment ces lectures sont perçues, par l'entourage (scolaire ou non) et comment ce goût peut ou non être réinvesti dans le cadre des ateliers de lecture.

Lecture, littérature et maîtrise de la langue

Bien sûr, on peut imaginer qu'un des leviers permettant de faire lire les élèves soit précisément le choix des lectures et, au collège, celui-ci est entre les mains du professeur de français. Anne Armand, inspectrice générale de lettres depuis 2002²¹, revient sur les différences historiques et néanmoins fondamentales qui opposent les professeurs de français, au collège, et les professeurs de lettres au lycée.

De fait, leur appellation indique déjà une différence capitale à l'implication évidente quant au contenu des cours. En réalité, historiquement, l'enseignement du français prévoyait l'apprentissage de la langue, et en particulier de la grammaire quand les cours de lettres au lycée se destinaient à la littérature. Si les réformes des programmes scolaires les plus récentes ont rééquilibré cette répartition de contenu, le clivage entre les fonctions d'enseignant au collège et au lycée reste vraisemblablement très marqué. Il apparaît difficile aujourd'hui encore de concevoir pour les professeurs de lettres au lycée de devoir revenir sur l'étude de

²⁰ Détrez, Christine et Vanhée, Olivier. *Les mangados : lire des mangas à l'adolescence*. Études et recherche. Paris, Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2012.

²¹ Armand, Anne. « Professeur de lettres/professeur de français : à l'ombre d'une ancienne querelle, un enseignement rénové ». *Ela. Études de linguistique appliquée* 130, no 2, 2003.

la langue, a priori réservée à l'école primaire et au collège. Pourtant, au collège, une place centrale est accordée à la maîtrise du discours et un programme de lectures littéraires est devenu obligatoire. Quid de la lecture ? Il s'agit bien de l'élément central des apprentissages tant en cours de français qu'en cours de lettres, et ni l'un ni l'autre n'ont de sens si l'élève n'est pas capable de déchiffrer correctement et de comprendre ce qu'il lit. Les missions créées, toutes académies confondues, concernant la maîtrise de la langue et les « ateliers lecture » en tout genre engagent d'autres enseignants que les enseignants de français ou de lettres dans des chantiers qui semblaient jusque-là leur être réservés : c'est dire si l'ampleur du chantier est grande pour que l'ensemble de la communauté doive s'y atteler. N'est-ce pas là l'occasion pour le professeur de français, au collège, que de convoquer les textes littéraires qui semblaient réservés aux lycéens ? Comment le dispositif « Lecture pour Tous » permet-il de diversifier les œuvres proposées aux élèves pour éveiller leur intérêt à la lecture ?

Une offre éditoriale jeunesse pléthorique, un décalage avec les prescriptions

Dans le paysage éditorial français, le collège représente un marché important que se disputent quelques grosses entités, pour le parascolaire. En effet, les éditeurs, scolaires ou jeunesse selon les collections, suivent rigoureusement les programmes scolaires pour enrichir année après année leur catalogue, et proposer l'ensemble des œuvres de littérature classique en cohérence avec les nouveaux questionnements des programmes scolaires. Ainsi, les collections *Classico Collège* coéditée par Belin et Gallimard, *Classiques & Cie Collège* d'Hatier ou encore *Folio+ Collège* proposent, chacune, plus d'une quarantaine de titres à destination des collégiens et de leurs enseignants. Il existe donc une importante production, en apparence opposition avec l'idée selon laquelle les collégiens, aujourd'hui, ne liraient plus. Cette opposition est d'autant plus étonnante lorsqu'on regarde les accroches de ce type de collection : « Rendre les œuvres plus accessibles aux collégiens, privilégier le plaisir de la lecture, tel est l'objectif de *Classiques & Cie Collège* », par exemple pour la collection d'Hatier qui semble vouloir faire coïncider les lectures scolaires, contraintes, avec la lecture plaisir.

À celles-là s'ajoutent les nombreuses collections de littérature pour adolescents, qui ont commencé à voir le jour dans les années 1970 et n'ont cessé de se développer et de se multiplier depuis. Si elles ne font pas l'unanimité, en particulier quant à leur contenu, souvent décrié, cette littérature, que d'aucuns qualifient de médiocre semble aujourd'hui avoir trouvé une certaine reconnaissance dans le milieu, et assurément un public. Pourtant, autour de cette littérature de nombreuses questions apparaissent de prime abord sans réponses. Qui

sont les lecteurs ? Que lisent-ils ? Quand et comment ? Et comment s'y retrouver parmi toute cette offre ?

Depuis 1995, la littérature de jeunesse a gagné une place légitime en cours de français, de la sixième à la troisième. L'enseignant doit motiver le goût des collégiens pour la lecture de fiction en leur proposant des œuvres plus proches de leurs centres d'intérêt et de leurs capacités. Mais l'enseignant doit aussi utiliser la littérature de jeunesse pour initier les élèves à toute la richesse et à la complexité de la littérature. Comment s'y retrouver dans les listes d'œuvres proposées au programme et inventoriées sans autre forme de procès. Pour Annick Lorant-Jolly, éditrice au CRDP de Créteil, il faut aider les jeunes dans leurs découvertes autonomes de la littérature en accompagnant le choix des collégiens vers le livre qui va éveiller un écho en lui²². Pour cela, elle suggère que l'enseignant présente les livres en les faisant tourner dans la classe et en misant sur la présentation faite par les élèves eux-mêmes pour déclencher l'envie d'emprunter le titre. Si cette technique semble très ludique, on peut imaginer qu'elle ne soit pas la plus répandue dans les classes pour de nombreuses raisons, à commencer par le temps, le nombre d'heures de cours de français n'étant pas extensible, mais également pour des risques évidents de chahut dans certaines classes et surtout l'investissement demandé aux enseignants nécessitant un important travail de recherche préalable, étant entendu qu'il ne peut proposer des œuvres que lui-même n'aurait pas lues, afin d'en valider en amont, le contenu, l'intérêt, la portée.

Comment dans ces conditions élargir le champ des possibles, proposer un corpus d'œuvres plus important en conformité avec les programmes scolaires et en même temps avec les goûts des collégiens afin d'éveiller leur intérêt à la lecture ? Et comment opérer la transition vers les œuvres du patrimoine ? La participation à un projet de lecture permet-elle d'atteindre ces objectifs ?

La lecture à l'école via l'interdisciplinarité

L'objectif du département de l'action régionale et des bibliothèques est le développement de la lecture publique. Afin de remplir cette mission, dans un domaine où les compétences sont très largement partagées, le bureau de la lecture publique intervient en privilégiant une politique fondée sur les relations contractuelles avec des partenaires, issus

²² Boniface, Claire, Lorenceau, Frédérique, et Lallouet, Marie. *Aimer lire, guide pour aider les enfants à devenir lecteurs*. Paris, Bayard, 2004.

des secteurs public ou privé²³. Cela passe donc par les partenariats et l'attention du bureau de la lecture publique se porte en particulier sur les publics jeunes, dans le cadre du développement du goût de la lecture, de la formation du citoyen, ou de la prévention et la lutte contre l'illettrisme. Les politiques de développement de la lecture mises en place par la direction du Livre et de la Lecture (DLL) ne datent pas d'aujourd'hui et les ateliers mis en place avec les établissements scolaires notamment pour organiser des visites d'écrivains via la Maison des écrivains existent depuis de nombreuses années. Pourtant, force est de constater que de nombreux disfonctionnements subsistent notamment en raison des méconnaissances mutuelles des partenaires, des dispositifs existants et de leurs financements.

« Lors des trois ans de collège du cycle 4, les élèves, qui sont aussi des adolescentes et des adolescents en pleine évolution physique et psychique, vivent un nouveau rapport à eux-mêmes, en particulier à leur corps, et de nouvelles relations avec les autres. Les activités physiques et sportives, l'engagement dans la création d'événements culturels favorisent un développement harmonieux de ces jeunes, dans le plaisir de la pratique, et permettent l'acquisition de nouveaux pouvoirs d'agir sur soi, sur les autres, sur le monde. »²⁴ L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise, que ce soit des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes. Il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues. Cette appropriation croissante de la complexité du monde (naturel et humain) passe par des activités disciplinaires et interdisciplinaires dans lesquelles il fait l'expérience de regards différents sur des objets communs. Tous les professeurs jouent un rôle moteur dans cette formation, dont ils sont les garants de la réussite. Pour que cela fonctionne et que l'élève accepte de s'y soumettre dans de bonnes conditions, il est indispensable de créer un climat de confiance, dans lequel on peut questionner sans crainte et où l'élève accepte de se tromper, *a fortiori* devant ses pairs. L'enseignement du français au cycle 4 vise la compréhension de textes variés, notamment à travers la perception de leurs implicites ; la réalisation d'écrits divers dans des intentions et des contextes particuliers ; une expression orale claire et adaptée aux situations de communication. Il invite également à une

²³ Privat, Jean-Marie, Pedot, Béatrice et Rives, Caroline, Université d'été de La Grande-Motte, éd. *Bibliothèque, école quelles coopérations ?* Le Perreux-sur-Marne ; CRDP d'Île-de-France, Académie de Créteil ; Fédération française de coopération entre bibliothèques, 1994.

²⁴ Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 (cycle 4), https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

réflexion sur la langue qui permette de reformuler, transposer, interpréter, créer et communiquer. Toutes les disciplines participent à la maîtrise de la langue. La réalisation de projets, au sein des disciplines et entre elles à travers les enseignements pratiques interdisciplinaires ou le parcours d'éducation artistique et culturelle, mobilise des ressources diverses. Les projets artistiques exigent notamment le recours à des ressources d'expression plastiques ou musicales, documentaires et culturelles. Dans ce contexte, il est évident que les enjeux pour les enseignants, et pour l'ensemble du personnel éducatif, déterminent les modalités de travail et incitent très fortement à l'adhésion à des projets favorisant l'interdisciplinarité.

Que dire, dans ce cas, des intentions de ces institutions qui mettent en place ces dispositifs ? Est-il raisonnable d'énoncer que l'objectif est exclusivement à la faveur des jeunes et des conséquences sur leur rapport au livre et à la lecture ou faut-il tenir compte des enjeux politiques et économiques forts qui orientent toute démarche à l'attention du système éducatif et des élèves ?

Les élèves ne seraient-ils pas les instruments indispensables à la valorisation des adultes, simple vitrine des institutions, à l'attention de la hiérarchie pour les uns, ou du contribuable pour les autres ?

Hypothèses

Les hypothèses formulées préalablement à l'enquête portaient sur les pratiques de lecture, sur les dispositifs d'incitation à la lecture ou encore sur la littérature pour adolescent :

- Concernant les pratiques de lecture les témoignages d'éditeurs scolaires que j'ai eu l'occasion de fréquenter avaient fait ressortir l'idée d'un rejet des lectures prescrites ces dernières années et un décalage de plus en plus important entre ces jeunes et les textes qui leur sont proposés et ce malgré la grande diversité proposée dans les listes d'ouvrages recommandés par cycle d'apprentissage ;

- De même, nous avons pensé que les évolutions intenses des modes de lecture et façons de lire ces dernières décennies avaient pu également modifier la perception des pratiques de la lecture. Ces lecteurs se reconnaissent-ils comme des lecteurs ? La question de la légitimité de certaines lectures apparaissait comme une cause de non-reconnaissance à vérifier ;

- Quant aux dispositifs d'incitation à la lecture, l'hypothèse selon laquelle des activités de lecture « plaisir » proposées pourraient prendre la forme de devoirs et ainsi manquer leur objectif en ne parvenant pas à emporter l'adhésion des élèves méritait d'être vérifiée. Il convient de comprendre la réception de ces dispositifs et de savoir si, en réalité, ils permettent de faire lire des élèves qui ne lisaient pas ou de faire lire davantage des élèves déjà lecteurs ;

- Enfin, la dernière hypothèse préalable mettait en cause la cible du dispositif : « Lectures pour tous » est-il un dispositif au seul profit des élèves ?

Corpus

On a vu fleurir depuis une trentaine d'années un nombre pléthorique d'animations de lecture pour donner le goût de lire²⁵ dont la variété ne cesse de s'étoffer. Mais on peut se demander si ces animations devenues dispositifs au fil du temps, au point d'être au cœur des enquêtes, en particulier dans le milieu scolaire, n'ont pas pour conséquence de perdre les différents acteurs et quelle pérennité est possible face aux géants comme certains prix littéraires jeunesse par exemple. Quels sont les enjeux pour les collégiens et lycéens participant à ce type de dispositif ?

De nombreuses enquêtes ayant été menées auprès des lycéens pour interroger leurs pratiques de lecture, il a semblé opportun, dans le cadre de ce mémoire, de restreindre l'objet d'études à un public de collégiens et d'interroger leurs pratiques de lecture aujourd'hui. En effet, l'enquête sur les pratiques culturelles des Français, réalisée depuis 1973, s'intéresse uniquement aux Français de 15 ans et plus. Or, dans le paysage éditorial actuel, il semble que les collégiens de 11 à 15 ans représentent une cible à part entière, à l'attention desquels des collections ont été créées au sein des catalogues jeunesse des maisons d'édition, de toutes envergures confondues.

Le cadre de cette enquête, très large, a nécessité de faire des choix quant aux axes étudiés. Si le volet lecture (pratique de la lecture, littérature jeunesse), la notion de dispositif, au cœur du projet, semblaient indispensables, il convenait de restreindre certains autres aspects, développés de façon moins approfondie dans cette enquête comme la bibliothèque.

Par ailleurs, le dispositif ayant suscité une vingtaine de projets, de collèges et de lycées, il s'agit de se concentrer ici sur un seul projet, choisi pour son contenu et son contexte géographique, les réalités de son territoire semblant apporter un intérêt supplémentaire. Il

²⁵ Poslaniec, Christian. *Op. cit.*

n'est cependant pas exclu de s'intéresser aux autres projets pour ne pas produire un discours trop réducteur mais également à titre de comparaison, notamment dans le cadre des restitutions de projets qui doit permettre d'apprécier le rendu final de chacun d'entre eux.

Méthodologie

Une enquête sociologique sur les pratiques de lecture des jeunes passe avant tout par un travail de terrain. Aussi, les outils méthodologiques envisagés reposent sur un contact direct avec les principaux intéressés, à savoir les collégiens eux-mêmes.

Afin de mettre ces hypothèses à l'épreuve, il a semblé pertinent de sélectionner certaines méthodes pour leur capacité à apporter des réponses aux questions évoquées en problématique.

Un questionnaire distribué courant décembre lors de la prise de contact avec la professeure coordinatrice du projet a permis de recueillir les premiers éléments permettant de faire connaissance avec les élèves participant mais également leurs impressions, *a priori*, sur le dispositif. Ce questionnaire a été l'occasion de préciser leurs pratiques de lecture, ou du moins, l'idée qu'ils s'en font. Il convenait d'en faire l'analyse objective en nous basant sur des éléments concrets collectés par le biais des réponses apportées, en intégrant la dimension subjective de l'acte de lecture²⁶. Enfin, pour pouvoir préciser le mieux possible le contexte, ce questionnaire abordait les manières de lire, les rapports à la littérature (s'il en est), les pratiques culturelles ou encore les goûts et habitudes des collégiens concernés et a réellement permis de faire connaissance avec la population engagée dans le projet.

S'il n'était pas prévu, au départ, de procéder à des observations (en classe, en bibliothèque...), à l'issue des premiers contacts avec les encadrants du projet, il a semblé à la fois évident et facilité d'observer les différents ateliers mis en place dans le cadre du projet. De fait, l'observation directe a pu apporter de nombreux éléments de compréhension qui ne transparaissaient pas toujours dans les questionnaires.

Par exemple, il était intéressant dans ce cadre de constater, ainsi que l'on pouvait s'y attendre, qu'on entende un jeune s'exprimer différemment selon qu'il s'adresse à un adulte ou à ses pairs.

Pour compléter les questionnaires il a semblé judicieux de réaliser des entretiens semi-directifs, auprès des élèves et des encadrants de cette expérimentation (enseignants et

²⁶ Burgos, Martine et Privat, Jean-Marie « Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire », dans *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 1993.

bibliothécaires). Ces entretiens avaient pour but de réunir les témoignages des participants. Idéalement, ils auraient dû être réalisés suffisamment à distance du début du parcours afin que le déroulement et le suivi des ateliers puissent être évoqués et de pouvoir en faire apparaître les bénéfices ou manques. Néanmoins, les contraintes calendaires des intervenants et du projet en lui-même n'ont pas permis une réelle flexibilité.

Par ailleurs, il convient de garder une certaine distance du contenu des ateliers afin de gommer tout *a priori*, et de pouvoir procéder à l'analyse des verbatims en toute objectivité.

S'il semblait, de prime abord, que s'intégrer dans les classes, et notamment pour l'obtention des entretiens sur la base du volontariat pourrait être un frein, il n'en a rien été. Il n'était bien évidemment pas envisageable d'imposer à ces jeunes un entretien auquel ils ne souhaitent pas participer, les échanges en auraient été affectés. De fait, l'analyse des questionnaires a révélé des profils différents au sein de la classe et il s'est avéré plus judicieux de dresser une liste d'élèves à interroger, soumise à la professeure documentaliste qui a pu organiser le déroulement de ces entretiens. Il convenait d'établir une confiance, un rapport suffisamment convivial pour permettre aux collégiens de s'exprimer en toute liberté, et cela s'est fait naturellement dans la mesure où ils avaient eu le temps de s'habituer à ma présence dans leur classe lors des différents ateliers. Tous les participants (élèves, enseignants, bibliothécaires ou intervenants) se sont montrés très disponibles et se sont volontiers prêtés au jeu des interviews.

En revanche, la communication avec les différents intervenants a souvent été complexe. Si sur place tous les échanges ont toujours semblé faciles et conviviaux, les prises de rendez-vous ou de renseignement à distance se sont toujours avérées délicates en particulier en raison des agendas particulièrement contraints des différents participants. Les échanges par courriel ont été laconiques et les réponses souvent sommaires, les rendez-vous ont tantôt été décalés tantôt ajournés pour cause de congé maladie.

De même, l'enseignante coordinatrice du projet a finalement été suppléée par la professeure documentaliste, plus disponible et plus familière de la gestion de projet, avec laquelle les échanges de courriels ont été plus réguliers et mieux diffusés à l'ensemble des participants. Elle est également celle qui prenait en charge les comptes rendus de réunions et en assurait la diffusion. Elle n'a toutefois pas pu accompagner le projet jusqu'à son terme, attendant un heureux événement, son congé maternité débutant une période avant la restitution. La reprise du suivi de projet par la coordinatrice initiale s'est avérée plus flottante, les comptes rendus de réunions ont disparu et elle n'est pas parvenue à assurer la diffusion des informations à l'ensemble des intervenants. J'ai pour ma part été contrainte de revenir

plusieurs fois vers elle afin d'obtenir les informations liées à la restitution du projet. Je n'ai pas pu obtenir certaines informations concernant la fin de la réalisation du projet faute d'interlocuteur central comme la professeure documentaliste en assurait le rôle.

Malgré tout, j'ai pu assister à tous les ateliers d'écriture avec la classe ainsi qu'à une partie des rencontres avec les intervenants extérieurs. Les derniers entretiens avec les élèves ont été facilités par une très bonne organisation de la professeure principale et ainsi réalisés dans de très bonnes conditions. La dernière phase envisagée, qui consistait en la mise en place d'un second questionnaire pour tenter de mettre en avant les apports éventuels du projet sur les élèves ne s'est pas avérée judicieuse et a finalement été abandonnée. Il s'est avéré plus efficace d'interroger directement les élèves (comme l'ensemble des autres participants) de façon moins formelle, à l'occasion des restitutions de projets à la Bibliothèque nationale de France (BNF) ou encore lors de la journée de restitution Numook organisée par Lecture jeunesse.

Rapport à l'objet

La passionnée de livres que je suis ne conçoit pas qu'on ne puisse trouver d'avantages dans la lecture et dans les livres. Ce sentiment qu'aucun autre loisir ne procure autant de possibilités de plaisir m'habite depuis le plus jeune âge. Évasion, rêve, voyage, nouvelles connaissances... Ni le sport, ni la musique ou encore les arts plastiques ne m'ont jamais semblé permettre autant d'apports que la lecture. L'importance des origines sociales et du milieu dans lequel évoluent l'enfant ou l'adolescent est néanmoins primordiale dans la découverte de la lecture. J'interroge donc la lecture comme une pratique évolutive et les lieux et actions qui en permettent le développement. Mon rapport au livre et à l'édition est conditionné par la lecture et mon implication réside davantage dans la lecture que dans le livre. Les pratiques, les motivations, les dispositifs d'incitation et les mises en situation avec lecteurs ou non-lecteurs m'intéressent davantage que le livre en lui-même. Cette expérience m'a permis notamment de mettre à jour mon désir de m'investir dans des projets au service de la lecture et éventuellement de poursuivre mes recherches sur le sujet.

Enfin, assister aux interventions en milieu scolaire ou en bibliothèque m'a permis de m'interroger sur le sens et l'intérêt donné aux dispositifs d'incitation à la lecture en direction d'un public adolescent.



Cette analyse se déroule en deux temps destinés mieux comprendre les enjeux liés à la lecture des jeunes et aux moyens mis en place pour répondre à une priorité politique affirmée. Ces deux parties souhaitent donner une analyse la plus fine possible de ce qui se joue, pour l'ensemble des participants, qu'ils soient élèves, enseignants, bibliothécaires ou encore artistes, dans le cadre d'un dispositif d'incitation à la lecture comme « Lectures pour tous ».

Une première partie s'intéressera aux pratiques de lecture des collégiens. Il s'agira à la fois de dresser un bilan de situation tout en prenant en compte les réalités du terrain et l'adaptation de l'offre par les institutions à un public « sensible ». On verra qu'il existe plusieurs manières d'interpréter une situation sujette à discussion et qu'il existe aujourd'hui autant de lecteurs (ou de non-lecteurs) que de manières de lire. On tentera également de mesurer l'engagement des adultes en faveur des adolescents pour les (r)amener à la lecture et ce qui change lorsque les élèves sont invités à pénétrer au-delà du texte.

Une deuxième partie cherchera à montrer comment l'intérêt des jeunes est suscité (ou non) lorsqu'ils prennent part à la création de l'œuvre, devenant tout à la fois, auteurs, lecteurs et acteurs d'une œuvre littéraire. En revenant sur l'institutionnalisation du dispositif on cherchera à en évaluer la portée, en tenant compte de ses bienfaits et ses écueils. Il s'agira de voir si derrière l'enthousiasme général et la médiatisation des projets l'engouement et la portée constitue une base de travail stable et pouvant s'inscrire dans la durée.

Première partie. À la rencontre de la littérature vivante : un projet de lecture pour (re)donner le goût de lire

« Si on prend 90% des élèves, ils ne lisent pas, ils n'aiment pas lire. Quand on leur fait des projets de lecture, par exemple si moi je vais leur présenter des livres, tout ce qu'ils vont regarder c'est prendre le livre le plus petit. J'aurais beau leur expliquer de quoi il parle, essayer de les motiver, non, « je veux voir le nombre de pages », c'est que ça qui les intéresse, du coup c'est compliqué de les motiver. »

Cet aveu de la professeure documentaliste plante le décor de façon péremptoire et bien peu engageante dans le cadre d'un projet de lecture, ou au contraire, ouvre grand le champ des possibles : quand on part d'aussi loin, tout est à gagner. Autrement dit on part du principe que les collégiens sont non-lecteurs contrairement à ce qui ressort de l'enquête *Les jeunes et leur rapport aux livres et à la lecture en 2016*²⁷. En réalité la situation contemporaine de la lecture fait l'objet de diagnostics très contrastés

1 De nouvelles pratiques de lecture au collège : lire et faire lire à tout prix

L'enquête d'Olivier Donnat sur les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique²⁸ met avant une tranche d'âge au sein de la population française qui attire l'attention tout en soulevant des interrogations. Cette catégorie est celles des adolescents. Ces enfants du numérique, ou *digital natives*, qui sont nées et ont grandi dans un monde dans lequel le multimédia occupe une place prépondérante, maîtrisent plus facilement et naturellement les possibilités du numérique que leurs aînés et sont devenus des leaders d'opinion, influençant les stratégies marketing des entreprises de biens de consommation comme dans le secteur de la mode. Mais dans le secteur du livre, les politiques culturelles, on l'a dit, ont

²⁷ VINCENT Armelle, *op. cit.*

²⁸ Enquête menée par le Ministère de la Culture et de la Communication, sous la responsabilité d'Olivier Donnat, chargé de recherche au DEPS (Département des études de la Prospective et des Statistiques du Ministère de la Culture et de la Communication)

longtemps privilégié l'enfance, sans doute détrimement des jeunes adultes. Pourtant si les 12-15 ans délaissent (inexorablement ?) le livre imprimé au profit d'autres pratiques culturelles et supports, le délaissement de la lecture n'est ni une fatalité ni même une certitude. La montée en puissance des écrans, est aujourd'hui indéniable mais accompagnée de façon pertinente, avec la même exigence culturelle sur l'Internet que sur le livre imprimé, pourrait au contraire favoriser un regain certain de la lecture.

Selon Olivier Donnat, les jeunes générations sont plus honnêtes que les précédentes : « Être un fort lecteur dans les années 70 était un marqueur social et on préférait déclarer l'être que de se marginaliser ». Aujourd'hui, c'est plutôt l'inverse qui se produit, pratiquer la lecture, pour de nombreux jeunes est presque dévalorisant. Un certain nombre d'entre eux ont d'ailleurs du mal à avouer une pratique régulière de la lecture, et encore plus aimer lire. La lecture n'est pas revendiquée au cours du sondage voire même cachée, donc non recensée, dans les chiffres des enquêtes toujours selon Olivier Donnat. Même constat dans le cadre de cette enquête où les entretiens menés ont montré que près de la moitié des jeunes qui avaient déclaré ne jamais lire dans les questionnaires ont finalement reconnu être lecteurs. Il convient donc de relativiser les résultats émanant des sondages. La lecture relève d'une pratique solitaire, peu partagée avec les autres et qui ne semble pas, de prime abord, favoriser la socialisation. La pratique de la lecture est donc en décalage avec ce qui se pratique à l'heure des réseaux sociaux et des discussions en groupe qui s'y déroulent, ou encore des jeux en réseaux, elle apparaît donc comme une pratique isolante. Par ailleurs, l'importance des filières scientifiques et les jeunes adultes voient se déliter le lien qui existait encore il y a peu entre la réussite et la littérature.

Face à ce désintérêt pour la lecture de la nouvelle génération, les adultes sont prêts à mettre n'importe quel livre entre les mains des jeunes et ne laissent plus la place à la transgression de l'acte de lire comme il pouvait exister avant. La bonne volonté des parents et du monde éducatif peut alors induire un résultat inverse à celui escompté. À l'âge de 12-13ans, il y a un décrochage encore plus marqué chez les garçons que chez les filles. « Comme d'ailleurs beaucoup d'autres activités de loisirs commencées très tôt et qui peuvent échouer au moment de l'adolescence, mais la culture semée pourra essaimer et on peut s'attendre à ce qu'ils se remettent à lire quand ils seront eux-mêmes jeunes parents » souligne Olivier Donnat. Nul doute pour lui qu'à l'avenir, les nouvelles formes d'écrit sur écran produiront de nouvelles modalités du lire et de nouvelles définitions du « lire » ou de l'habileté à la lecture. « Aux instances publiques, en concertation avec l'ensemble de la chaîne éditoriale, de reprendre la main » conclut Olivier Donnat.

1.1 L'immersion des jeunes dans l'univers numérique à l'origine du nouveau métier d'élève ; quels lecteurs sont les collégiens d'aujourd'hui ?

L'adolescence, ne l'oublions pas, est une période souvent compliquée, à la fois pour les adolescents eux-mêmes, mais également pour les parents et la cellule familiale dans son intégralité. Et c'est bien au collège que ces difficultés sont le plus souvent ressenties à la fois dans les comportements et dans les résultats des élèves. En proie à des émotions qu'ils ne contrôlent pas, les perceptions du monde et en particulier celles de l'écrit, changent chez les 12-15 ans. D'après les statistiques, entre 13 et 16 ans, au moins un tiers des adolescents cessent de lire par plaisir, même s'ils continuent à lire « par obligation », et cela pour trois raisons : ils ont beaucoup de travail scolaire et donc moins de temps pour lire ; ils découvrent que d'autres loisirs leur donnent davantage de plaisir avec moins d'efforts (cinéma, musique, jeux vidéo...) ; leurs centres d'intérêt se modifient, ils veulent être acteur de leur vie et non plus spectateur. Rêver ne leur suffit plus, ils veulent vivre réellement leur propre histoire (amour, amitié, recherche professionnelle, aventure). Autrement dit, ils s'intéressent davantage à la réalité qu'à la fiction.²⁹ C'est dire qu'à l'adolescence le rapport à la lecture est particulièrement fragile, instable, complexe, fluctuant. C'est dire aussi qu'il importe que tous les professionnels de la lecture, dans leur fonction médiatrice, puissent se tenir dans l'entre-deux d'une ouverture qui ne s'impose pas, qui ne revendique pas d'autorité.

On l'a déjà évoqué plus haut, l'idée selon laquelle aujourd'hui à 12 ans on ne lirait plus et prend des allures de certitude. François de Singly³⁰, en 1989, évoquait déjà la place fragile de la lecture dans un environnement foisonnant de possibilités de loisirs. C'est à dessein qu'il choisit pour cette enquête des préadolescents âgés de 12 ans, arguant que cet âge est précisément un âge charnière à la fois dans la scolarisation et dans le début de l'adolescence, avec cette aspiration toute neuve à plus d'autonomie, de liberté et un intérêt naissant pour de nouvelles activités détournant de la lecture.

Les équipements numériques personnels (ordinateur, tablette et smartphone notamment) touchent désormais un nombre important d'élèves pour ne pas dire tous les élèves. Dans le cadre de cette enquête, les réponses aux questionnaires ont révélé que cent

²⁹ Poslaniec, Christian. *Le plaisir de lire expliqué aux parents*. Paris, Retz, 2006.

³⁰ Singly, François de. *Lire à 12 ans: une enquête sur les lectures des adolescents*, Paris, Observatoire France-loisirs de la lecture, 1989.

pour cent des élèves de la classe participant au projet lecture étaient équipés d'un téléphone portable et plus précisément, d'un smartphone pour plus des trois quarts d'entre eux.

Cette nouvelle culture, faite d'écrans, change de manière significative les pratiques scolaires et extrascolaires des élèves. Tout d'abord, les dernières générations de préadolescents et adolescents sont à la fois « sur-stimulées » et « hyper connectées ». Les outils numériques leur ont permis de s'adonner à plusieurs pratiques simultanées comme jouer à des jeux sur l'ordinateur tout en écoutant de la musique ou en menant des conversations avec leurs amis via des messageries instantanées. Ces pratiques leur ont permis de développer une maîtrise technique très utile tant dans la pratique de leurs loisirs que dans le cadre de leur scolarité. Par ailleurs, ces nouvelles pratiques viennent bousculer les différences liées aux genres. Pour Sylvie Octobre « si certaines activités participent de constructions de soi stéréotypées, d'autres viennent brouiller les frontières classiques : c'est le cas de l'Internet, qui dote les filles d'une compétence technique et les garçons de pratiques conversationnelles³¹ ». Aussi les outils numériques peuvent aujourd'hui être considérés comme un mode de communication ou d'information pour atteindre des adolescents mais également comme support à part entière des activités et moyens de réunir les adolescents. Car si chez les collégiens la généralisation de l'usage des technologies est liée à leurs activités de loisirs et de communication, l'utilisation de l'ordinateur à des fins scolaires entraîne une mutation du métier d'élève.

Aujourd'hui, les élèves sont devenus des « apprenants ». Identifier l'élève à l'apprenant, c'est empêcher de penser la distance entre le rôle que les adultes lui attribuent et ce qu'il en fait, c'est oublier que le métier d'élève est assigné aux enfants et aux adolescents comme un métier statutaire, à la manière dont un adulte est mobilisé par l'état dans un jury ou une armée. Juridiquement, le travail scolaire est plus proche des travaux forcés que de la profession librement choisie.

Idéalement, le métier d'élève les invite à travailler pour apprendre. En réalité, on demande aussi aux enfants et adolescents de travailler pour être occupés, pour rendre des textes, des exercices, des problèmes vérifiables, pour être évalués, pour contribuer au bon fonctionnement didactique, pour rassurer leurs maîtres et leurs parents. On les invite à suivre

³¹ France, Ministère de la culture et de la communication, et de la prospective et des statistiques, Département des études. L'enfance des loisirs trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence. Paris : Ministère de la culture et de la communication, Département des études, de la prospective et des statistiques : Diff. La Documentation française, 2010.

des routines et des règles qui visent parfois à optimiser les apprentissages et le développement intellectuel, mais parfois, plus prosaïquement, à assurer le silence, l'ordre et la discipline, à faciliter la coexistence pacifique dans un espace clos, à garantir le respect des programmes, le bon usage des moyens, l'autorité du maître.

Une sociologie du métier d'élève est à la fois une sociologie du travail scolaire, de l'organisation éducative et du programme. Elle analyse la façon dont ils prennent des distances face aux attentes des adultes et rusent avec leur pouvoir dans la famille ou dans l'école. Elle éclaire les contenus concrets de la culture scolaire telle qu'elle est transposée et s'incarne au quotidien dans les classes. Enfin, elle s'intéresse au sens que donnent les élèves au travail quotidien, en fonction de leur héritage culturel aussi bien que des situations dans lesquelles on les place et du pouvoir qu'on leur concède.

En parallèle, l'arrivée des nouvelles technologies dans les établissements scolaires participe de l'évolution du métier d'élève. Depuis les années 1990, le métier d'élève a évolué en tirant parti des ressources en ligne en général autant que des ressources spécialement mises à disposition par les autorités scolaires.

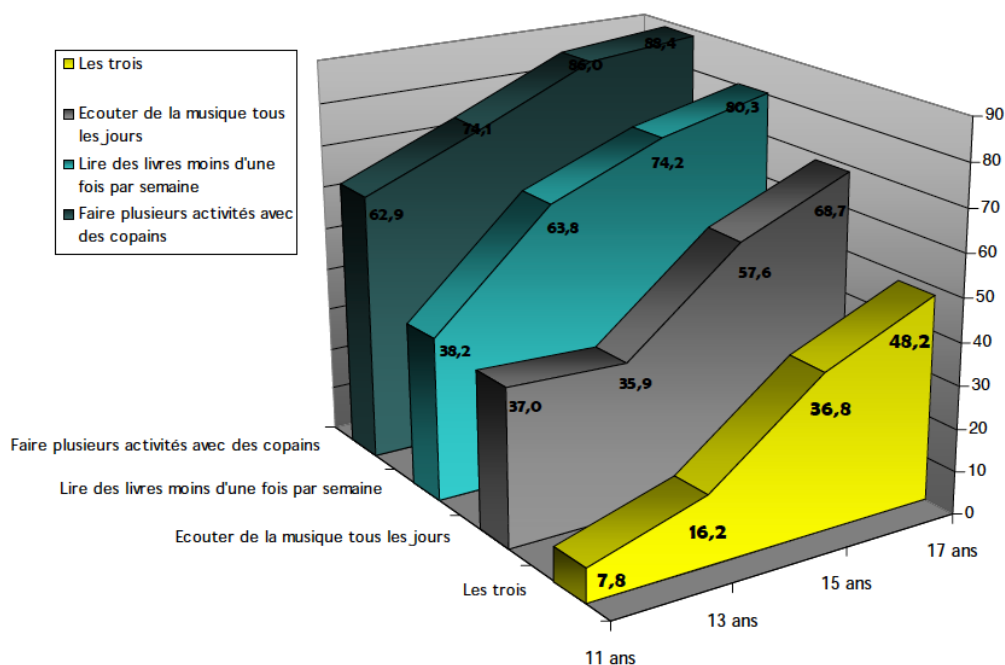
Il s'agissait de mettre à profit toutes les nouvelles possibilités facilitant l'enseignement, le quotidien des élèves autant que celui des enseignants. L'enseignement numérique de travail et les tableaux interactifs qui viennent équiper les classes vont dans ce sens mais permettent également à la fois de gagner l'adhésion des élèves qui développent hors de l'école des pratiques numériques, de les impliquer directement en leur permettant, grâce à des codes d'accès individuels, d'accéder aux devoirs, aux notes ou encore à leur emploi du temps

1.1.1 À l'adolescence, la recherche de l'indépendance et l'affirmation des goûts se font-elles au détriment de la lecture ?

Il intervient à partir de cet âge de la vie non seulement un développement massif d'une multiactivité mais également une amplification des « droits » accordés aux enfants par leurs parents et coïncidant naturellement avec le passage de l'école primaire au collège. Les indicateurs d'autonomie tels que possession d'une télévision ou tablette numérique personnelle, possibilité d'inviter ou d'aller chez des amis, montent en flèche. Il est, dans ce cas, tout à fait légitime de penser que la lecture, comme loisir, puisse être délaissée au profit d'autres pratiques jusqu'alors inaccessibles.

En réalité, l'évolution des pratiques de loisirs des jeunes se fait progressivement au cours de l'adolescence et les résultats de l'enquête menée auprès d'une population de jeunes âgés de 11 à 17³² ans en témoignent parfaitement. Si l'on prend l'exemple des trois variables suivantes : désintérêt pour la lecture, sociabilité amicale et musique, on voit bien que s'il y a une évolution des pratiques celle-ci est relativement lente et loin d'être systématique (voir Graphique 1). Par ailleurs, si la conjonction des trois caractéristiques est minoritaire au début de l'enquête, elle ne concerne toujours pas la moitié des adolescents vers la fin de l'adolescence. Il s'agit donc de rester prudent quant aux résultats présentés.

Graphique 1 La conjonction des comportements culturels emblématiques de l'adolescence



Enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des enfants, DEPS, Ministère de la Culture.

Pourtant, au début de notre enquête, les résultats obtenus à partir des questionnaires renseignés par les élèves, semblent coïncider avec ceux de l'enquête réalisée pour le Ministère de la culture. D'abord il n'existe pas de corrélation entre la lecture et l'écoute de musique au sein de la classe. Les deux élèves qui déclarent lire tous les jours ou presque écoutent de la musique, tous les jours pour l'une et plusieurs fois par semaine pour l'autre ; alors que sur les élèves qui déclarent ne jamais lire, deux d'entre eux annoncent ne jamais écouter de musique

³² *Ibid.*

quand quatre d'entre eux en écoutent tous les jours. Les autres énoncent des fréquences d'écoute variables.

En revanche, notre enquête révèle des pratiques de sociabilité amicales importantes, qui passent essentiellement par les écrans. 20 des 23 élèves ayant répondu aux questionnaires déclarent jouer à des jeux vidéo tous les jours, soit avec des amis ou leurs frères et sœurs, soit en réseau. Les élèves lecteurs (livre et/ou BD) ne jouent pas ou peu aux jeux vidéo, les deux élèves qui déclarent lire quotidiennement ne jouent jamais aux jeux vidéo. Au contraire les élèves qui disent jouer aux jeux vidéo tous les jours ou presque sont ceux qui déclarent ne jamais lire.

En fait, il convient de souligner que la lecture est une activité solitaire et qui se prête peu à la mise en commun. On peut bien sûr parler d'un livre avec ses pairs ou donner des conseils mais il faut bien reconnaître que la sociabilité amicale est moindre. De plus, l'effort consenti pour la lecture est bien plus coûteux que pour la pratique d'un jeu vidéo auquel on se laisse prendre et dont le partage avec les autres est immédiat, on joue d'ailleurs bien souvent à plusieurs et il existe par ailleurs un phénomène de mode dans la pratique des jeux vidéo qui implique que même si on joue seul on peut en discuter avec les autres, qui jouent également de leur côté.

Enfin, cette construction adolescente se fait en opposition avec la pression scolaire et la prescription en général, qu'elle soit scolaire également ou familiale. Aussi, à l'entrée dans l'adolescence, âge des choix et des goûts personnels, les jeunes éprouvent le besoin de s'affirmer dans des activités « choisies ». Et bien sûr, la lecture, toujours imposée d'une manière ou d'une autre par l'institution scolaire n'en fait pas partie.

1.1.2 Des jeunes qui lisent et qui aiment lire sans que personne ne le sache (ou presque)

« Un grand siècle de scolarité gratuite, laïque et obligatoire n'a pas suffi pour transmettre à la totalité d'une génération les outils nécessaires à une maîtrise complète de la lecture.³³ » Le constat date un peu mais reste inchangé depuis selon les résultats des évaluations des élèves, chaque année. Pourtant, il est utile de préciser que c'est l'analyse des résultats qui amène aux considérations alarmistes relayées par les médias, sur la lecture, tant au sujet du niveau que de la pratique. Pourtant, il convient de nuancer les discours alarmistes sur la lecture des jeunes en France.

Sur les 23 élèves de cinquième interrogés dans le cadre de notre enquête, seuls 10 élèves déclarent ne jamais lire de livre. Cela représente une proportion importante de la

³³ Baudelot, Christian, Marie Cartier, et Christine Détéz. *Et pourtant, ils lisent...* Paris, Seuil, 1999.

classe qui ne s'adonnerait donc pas du tout à cette pratique. Pourtant, lors des entretiens réalisés avec certains élèves de la classe, il est rapidement apparu que leur déclaration reposait sur des critères précis, relevant de la légitimité des contenus et des supports. Tout d'abord, dans l'esprit de ces jeunes, la question « aimes-tu lire ? » est forcément associée au livre. Et pas n'importe quel livre. Pour eux la lecture ne serait considérée comme telle que si elle résulte d'un roman, et plus précisément des livres conseillés ou prescrits par l'institution scolaire. Il s'agit de lire les livres du collège. Ils répondent donc en réalité à la question « aimes-tu lire les livres que tu étudies en cours de français » ou encore « aimes-tu lire les livres que tu peux trouver au CDI ? ».

En réalité, les entretiens ont permis de mettre à jour des pratiques plus variées, plus régulières et plus fréquentes. Apparaissent ainsi quatre grands lecteurs de bandes dessinées qui déclaraient dans les questionnaires ne jamais lire. Un autre élève avoue en fait dévorer des mangas et de me dire « mais c'est pas des livres ». En effet, les jeunes interrogés dans le cadre de cette enquête accordent une moindre valeur aux mangas, allant jusqu'à dire « c'est pas de la lecture, tout ce qui est BD n'est pas de la lecture en soi. » Dans cette non-reconnaissance de la légitimité de leur lecture, par les autres ou par eux-mêmes, il est possible que lorsqu'on les interroge sur leurs pratiques de lecture, les jeunes ne songent même pas à citer les mangas, dont ils font pourtant, dans certains cas, une consommation très largement supérieure à la consommation de livres « ordinaires » ou plus exactement des livres « sérieux » de leurs camarades lecteurs.

De même, les élèves interprètent la question et font machinalement le tri dans leur pratique lorsqu'ils y répondent. Ainsi, un élève qui déclare ne jamais lire de livre ne prend pas en compte les livres lus en classe « puisque je suis obligé de les lire ». Les autres types de lecture ne sont pas pris en compte non plus et les entretiens ont permis d'apprendre que plusieurs élèves lisent des journaux et magazines notamment sportifs. La professeure documentaliste rapporte également que le magazine le plus emprunté au CDI est *So foot* et que les numéros sont en fait réduits au statut de « consommable » :

« Ils les empruntent tellement que je suis obligée de les jeter... c'est du papier, c'est peu résistant et ils finissent dans un tel état que je ne peux pas les stocker. »

Pourtant, là encore les pratiques annoncées dans les questionnaires ne coïncident pas avec la réalité. Il est donc très important de relativiser les déclarations et on comprend pourquoi les résultats d'enquêtes quantitatives doivent être traités avec une grande prudence. Même si, comme on l'a déjà évoqué, les nouvelles générations sont plus honnêtes que les précédentes sur leurs pratiques, il reste une zone d'ombre importante liée aux attendus. Dans le cadre de cette enquête, les élèves étaient prévenus que leur projet serait suivi et leurs pratiques analysées. Ils ont induit d'eux-mêmes des critères de non-recevabilité de leur pratique et ont réduit leur champ à celui du projet, pensant que les seules lectures qui avaient de l'intérêt étaient les lectures « scolaires ». Sans oublier que leur pudeur à s'exposer les fait hésiter. La plupart des entretiens se sont révélés poussifs et malgré un enthousiasme systématique de la part des élèves pour venir répondre aux questions, ils se sont avérés d'une grande timidité, très pudiques et discrets. Néanmoins ces entretiens se sont avérés utiles pour mieux comprendre les pratiques réelles des élèves et découvrir leur vrai rapport à la lecture. En fait, il existe bien une pratique non affirmée et pourtant réelle.

1.1.3 L'hétérogénéité grandissante des lectures : la fin du rapport au livre en tant que support ne dénonce pas la fin de la lecture

Jusqu'à ces dernières années, les adolescents parvenaient à assimiler les nombreuses innovations et augmenter leurs activités en conséquence. Les loisirs chronophages comme la lecture de romans semblent être les premières pénalisées de ce resserrement du temps et de la multiplication des loisirs qui intervient au moment de l'adolescence (télévision, jeux vidéo, sport...). Les usages de l'écran en tous genres quant à eux n'ont fait que croître ces dernières années. Le rapport au livre imprimé en tant que support a perdu sa valeur symbolique. L'adolescent, dans un monde dématérialisé, et dont l'univers culturel est organisé autour de l'audiovisuel, a opéré un transfert vers d'autres objets comme le téléphone portable ou la tablette. Mais il convient de rappeler que la lecture n'est pas réductible au livre, on l'a vu précédemment, d'autres supports existent, sur papier (comme les magazines, mais aussi au sein de la catégorie livre, la grande variété dont les bandes dessinées ou les mangas font partie) mais également sur écran. Sylvie Octobre, dans *Les loisirs culturels des 6-14 ans* précise qu'au début des années 2000 il n'existe aucune étude sur les mutations quantitative et qualitative de la lecture introduites par les multiples lectures sur écran. Des études ont été réalisées depuis, comme l'étude exploratoire sur les usages et perceptions du livre numérique de l'HADOPI, réalisée en 2014, mais elles concernent essentiellement le livre numérique et les échantillons de population concernent les 15-65 ans ce qui exclut, comme dans la plupart

des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français, les préadolescents et jeunes adolescents. La baisse d'achats de livres ne signifie pas automatiquement la baisse de la lecture dont l'acte est extrêmement difficile à mesurer sur écran.

L'inquiétude des professionnels et des parents à propos du délaissement de la lecture est-elle réellement justifié ? Si le rapport au livre en tant que support peut bien être mis en cause, la lecture comme activité ne semble pas menacée chez les adolescents. Elle peut même prendre un nouveau tournant si l'on veut bien prendre en compte d'autres pratiques qui n'existaient pas pour les générations qui les ont précédés. Des nouvelles formes narratives apparaissent chez les jeunes comme les séries, plus adaptées au temps accéléré et à la polyactivité. La baisse d'achats de livre ne veut pas dire baisse de la lecture. C'est un défi nouveau que de parvenir à mesurer les pratiques de lecture sur écran.

Alors que certaines pratiques se déconstruisent, d'autres sont inventées comme la création de contenu via les blogs, l'information en réseau et l'utilisation de nouvelles habiletés de manipulation des images. Si les activités chronophages comme la lecture de romans peuvent paraître menacées par la perte de capacité de l'adolescent à lire des textes longs, la multiplicité des supports de lecture peut rendre encore plus vive l'acuité de la lecture. Rappelons que cette génération est la première à maîtriser l'ensemble des supports de lecture et à multiplier les usages et les pratiques de lecture co-existences. Le transfert de l'acte de lecture du livre imprimé vers celui des écrans peut se traduire au contraire par un regain d'intérêt pour l'écrit, peu importe le support.

Parmi les élèves de la classe de cinquième A, quatre élèves confessent ne lire que sur Wattpad. Wattpad est un site social d'accès libre créé par Allen Lau et Ivan Yuen, où les usagers inscrits peuvent écrire et partager gratuitement récits, poèmes, fan fictions, romans fantastiques, romances, romans policiers, nouvelles et articles en tout genre, en les rendant accessibles en ligne ou sur une application mobile avec une possibilité de lecture hors connexion³⁴. La plupart des contributions adoptent la forme du roman-feuilleton, avec de courts chapitres d'environ deux mille mots. Il s'y trouve des textes d'auteurs déjà publiés ou complètement inconnus. Les lecteurs sont invités à poster leurs commentaires, sur l'auteur, le livre ou juste un paragraphe. Ce site permet également d'envoyer des messages entre les utilisateurs, développant ainsi la communication entre les écrivains et leur public, mais aussi le « bouche-à-oreille » sur les histoires publiées.

Wattpad propose une zone d'écriture simple et épurée afin de permettre aux auteurs de se concentrer uniquement sur leur histoire et leurs personnages, avec la possibilité

³⁴ Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Wattpad>

d'ajouter des médias (photographies ou vidéos) à leurs chapitres. Certains auteurs amateurs sur cette plate-forme sont arrivés à se faire connaître auprès du grand public. C'est le cas d'Anna Todd, avec sa saga fan fiction *After*, qui a par la suite été publiée chez Hugo puis adaptée au cinéma.

Lors d'un entretien, Aïssata m'affirme aimer lire mais ne le faire que sur écran. Il faut creuser un peu pour découvrir qu'en réalité elle a un compte sur l'application Wattpad et qu'elle lit des romances. En lui rappelant qu'elle pourrait également emprunter ce genre de romans au CDI, je découvre qu'elle ressent une certaine pudeur à montrer ce qu'elle aime lire et que le faire via un écran lui permet d'en garder le secret. Il s'agit pour elle de s'adonner au plaisir de la lecture pour une forme de lecture qu'elle ressent comme illégitime.

Fatou est une grande lectrice. Tous les intervenants l'ont désignée tour à tour comme la plus grosse consommatrice de livres de la classe, Madame H. la professeure documentaliste la voit régulièrement au CDI pour emprunter de nouveaux ouvrages tout comme Christine, bibliothécaire à la médiathèque. De son propre aveu, Fatou lit essentiellement des romans de science-fiction et de la romance, à raison de quatre livres par semaine minimum. Elle préfère le support papier, pourtant elle lit également sur Wattpad car il s'agit selon elle d'une source supplémentaire, et gratuite, de lecture. C'est également la facilité d'accès qui la séduit.

1.1.4 Lecture cognitive vs automatisisation : pratique réelle dans une classe de cinquième

L'automatisation de la lecture est essentielle. Il ne peut y avoir de pratique de la lecture qu'une fois passée cette étape. L'automatisation est le fait de passer d'un traitement conscient, avec un effort, à un traitement automatisé c'est-à-dire inconscient. La lecture dite « cognitive » correspond à cette phase d'apprentissage durant laquelle le lecteur, ou apprenti lecteur, acquiert la capacité de déchiffrer. Ce déchiffrement repose sur l'identification des mots, le décodage du texte. Cette première étape ne mène pas systématiquement à la compréhension. On peut comparer cette étape d'apprentissage de la lecture à celle d'une personne qui « lit » une langue étrangère, même avec un accent parfait, mais sans en comprendre un seul mot.

L'étape de déchiffrement, indispensable à l'acquisition de la lecture, est donc insuffisante en tant que telle pour aboutir à une réelle compétence de lecture. En effet, cette compétence est acquise si toutes les conditions sont remplies, à savoir, décodage et compréhension. Car, bien sûr, « lire » c'est comprendre ce que l'on déchiffre. Il n'est donc

pas rare de rencontrer de bons « décodeurs » qui ne comprennent pas nécessairement ce qu'ils lisent.

L'acquisition de l'automatisation passe par l'entraînement, ce qui implique que les « grands » lecteurs sont aussi les meilleurs lecteurs. Selon Stanislas Dehaene, « le point culminant d'un apprentissage est le transfert de l'implicite vers l'explicite : c'est l'automatisation des connaissances et procédures³⁵. » Et l'automatisation d'une connaissance passe par l'entraînement (la répétition).

À l'entrée au collège, les élèves ont normalement acquis l'automatisation de la lecture et doivent être capables de comprendre ce qu'ils lisent. Pourtant, on l'a vu les résultats des évaluations (type enquête PISA) révèlent des inégalités fortes et des faiblesses importantes chez un nombre encore important d'élèves. Il y a à peine quelques décennies, on pensait que pour lire, décoder était suffisant, que le reste de l'apprentissage suivrait naturellement. Or, les sciences cognitives ont pu montrer que ce n'était pas si simple, en particulier pour les élèves qui ne liraient pas suffisamment. Moins les élèves liraient et moins ils en auraient les compétences, ces dernières étant développées par la répétition, alors que les lecteurs réguliers, développant leur lexique favorisent un rapport à la langue qui leur permettrait d'aller plus loin. L'importance du décodage et des apprentissages fondamentaux est désormais évidente.

Pourtant, les actions menées qui permettent d'apprendre à comprendre semblent insuffisamment développées. Si la lecture à voix haute des histoires est courante au cours des cycles des apprentissages premiers, des apprentissages fondamentaux et encore du cycle de consolidation, elle disparaît le plus souvent au collège, le manque de temps étant l'une des raisons invoquées. Il faudrait sans doute poursuivre avec cette pratique au cours du cycle des approfondissements (5^e, 4^e et 3^e). Pour Michèle Petit, ingénieure de recherches au CNRS et spécialiste de la lecture et du rapport au livre et à la culture écrite, la lecture à haute voix permet en outre de s'adresser à l'ensemble du groupe-classe et donc à tous les élèves indifféremment de leur niveau et de leurs difficultés. C'est donc « déjà » un outil de remédiation pédagogique efficace.

³⁵ Dehaene, Stanislas. *Les grands principes de l'apprentissage*. Collège de France. Colloque du 20 novembre 2012. <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm>

1.2 Comment la littérature jeunesse participe-t-elle (ou non) à la formation des élèves comme lecteurs ?

La littérature de jeunesse intègre officiellement les programmes scolaires en 2002. Face aux faibles résultats des jeunes Français aux évaluations annuelles de lecture, il s'agissait de rapprocher « l'offre scolaire » des intérêts des jeunes élèves et de recoller à leurs pratiques culturelles. Pourtant, l'arrivée de cette nouvelle offre dans les programmes officiels n'a pas été vue d'un très bon œil. Il s'est agi pour de nombreux enseignants d'une sous-littérature, venue pallier l'impossibilité de faire coïncider la culture légitime avec la massification scolaire - notamment marquée par la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire et par l'extension de la scolarité au collège après 1976 - et les élèves alors arrivant de milieux plus modestes et plus éloignés de cette culture légitimes. En réalité, c'est bien l'impression qu'ont les enseignants, constatant qu'il était plus facile de simplifier les contenus que de faire adopter par ces nouveaux publics des méthodes, des habitus que les publics traditionnels des anciens lycées maîtrisaient spontanément.

Actuellement, sur le site pédagogique du Ministère de l'Éducation Nationale, éduscol, quatre listes d'ouvrages sont proposées pour les collégiens. La liste d'ouvrages de littérature jeunesse est proposée parallèlement aux titres de la littérature patrimoniale étudiés en classe et propose des ouvrages qui illustrent des points des programmes. Les autres listes concernent les deux guerres mondiales et une liste de documentaires pour prolonger les apprentissages au programme. Ces listes sont proposées aux collégiens mais également aux enseignants, elles ont donc la vocation double, d'être des listes pour répondre aux attentes de lectures des élèves, s'il en est, et aux besoins des enseignants.

Pourtant, les propositions de littérature jeunesse rencontrent encore assez peu de succès auprès des enseignants dont la préférence reste aux textes patrimoniaux qui n'ont plus rien à prouver et dont la qualité ne peut nullement être remise en question. L'argument majeur des professeurs de français reste de faire lire et de transmettre le plaisir de la lecture à leurs élèves.

1.2.1 Les choix du professeur de français : respecter le programme à la lettre sans transiger avec la « qualité »

Les programmes officiels sont la principale ressource des enseignants pour élaborer leurs cours. D'abord, parce qu'il ne faut pas l'oublier, ils ont des comptes à rendre, des résultats à atteindre, des objectifs d'apprentissage pour chaque élève de la classe qui doivent être conformes aux programmes. Ensuite, l'enseignant a également son propre bagage, constitué de ce qu'il a lui-même étudié, au collège, au lycée puis durant ses études supérieures. Ses choix sont donc partiellement conditionnés par le croisement des ouvrages au programme avec ceux qu'il connaît déjà. Il faut évidemment prendre en compte l'agenda, particulièrement contraint, de l'enseignant. Faire le choix d'une œuvre qu'il ne connaît c'est bien sûr ajouter des heures de lecture et d'étude pour déterminer si et comment il peut l'étudier avec les élèves. Et bien sûr, ce temps-là, bien souvent, les enseignants n'en disposent pas. Enfin, il semble évident que le goût personnel des enseignants est également un paramètre à prendre en compte dans la mesure où il est plus aisé de faire aimer un texte lorsqu'on l'apprécie soi-même.

Monsieur T., précise que ses choix se font d'abord en fonction de la qualité littéraire des œuvres :

« Je pense qu'on peut aller chercher dans des classiques aussi bien que dans des œuvres contemporaines, si je prends Tournier par exemple, c'est 20^e siècle, c'est un auteur contemporain... et pour autant c'est poétique, c'est beau, ça fait réfléchir. ; y a une ambition littéraire. Et... je vois pas pourquoi dans un collège de Grigny, on renoncerait, parce qu'on est à Grigny, à leur présenter des classiques, de la littérature française et patrimoniale, internationale même, au prétexte qu'on serait à Grigny, et que dans un collège parisien, ben oui ils passeraient eux, par London, Hugo... et oui, là c'est aussi une question politique. »

Pour lui, il y a comme un défi à présenter à ses élèves les mêmes enseignements de qualité que dans des quartiers plus favorisés, la même dignité, la même reconnaissance, la même citoyenneté. L'espoir est là d'en retirer les mêmes bénéfices qu'ailleurs. L'enseignant insiste sur le fait que l'école n'est pas condamnée, pas plus que le savoir et les valeurs.

Cette vision des choses n'est pas sans rappeler celle présentée par Stanislas Morel dans son article *Une classe de ZEP à l'Opéra de Paris*, dans laquelle il rappelle la volonté de démocratisation culturelle et le prosélytisme culturel qui donnent naissance à de nouvelles pratiques, notamment par le biais de dispositifs expérimentaux comme celui qui nous intéresse dans la présente enquête.

S'engager dans un projet de lecture avec une classe de cinquième, à une époque où l'on pense que les collégiens ne lisent plus représente tout de même un défi, à relever par enseignants et par les élèves. Pour le professeur de français, non porteur du projet, accepter de s'engager, d'être le professeur de français de la classe engagée dans un projet de lecture et d'écriture est forcément lourd de sens et de conséquences.

1.2.2 Donner le goût de lire : pourquoi les professeurs s'emparent des projets lecture

Il s'agit ici d'un projet de lecture et d'écriture combinées. La participation du collège à ce dispositif proposé par l'Académie relève en réalité d'un concours de circonstances et d'affinités. L'idée de faire participer une classe du collège émane de la responsable de la médiathèque, Madame M., et qui la soumet à une enseignante du collège, Madame V., qu'elle côtoie dans le cadre d'une activité de loisirs. C'est dire à quel point la classe, l'équipe enseignante et même l'équipe de direction, se retrouvent embarqués dans le dispositif, par hasard, et sans avoir conscience réellement des enjeux et des conséquences sur le déroulement de leur année scolaire. La formation de l'équipe se fait d'abord de façon informelle, lorsque l'enseignante porteuse du projet l'évoque avec ses collègues en fin d'année scolaire pour décider de le mener, ou non, à la rentrée suivante.

De fait, il semble que la bonne cohésion de l'équipe enseignante en facilite la mise en œuvre au sein du collège. L'enseignante de Sciences et vie de la terre, qui deviendra donc enseignante coordonnatrice du projet et professeure principale de la classe choisie pour l'intégrer, se retrouve donc à faire le « recrutement » des enseignants de cette classe. Plus précisément, il s'agit pour elle de proposer à des enseignants « clés » de partager l'aventure, à savoir le professeur de français, par définition élément maître de par sa discipline, le professeur d'arts visuels, concerné par la partie illustration de la production d'un livre et le professeur d'éducation musicale, concerné par la mise en son.

Ce projet a immédiatement été pensé comme interdisciplinaire, contrairement aux habitudes du second degré où les professeurs de français sont généralement les dépositaires des questions concernant la lecture et la compréhension. D'ailleurs si l'apprentissage de la maîtrise de la langue repose sur toutes les disciplines, l'intitulé ambigu du Socle commun de connaissances et de compétences implique parfois une centration sur la linguistique et l'enseignement de la grammaire, et de là découle bien souvent l'idée que le professeur de français assure cet enseignement, et qu'il en est le seul spécialiste, comme le précise Monsieur T. :

« Je pense qu'il a été décidé de façon plus ou moins tacite, que je serai en tant que prof de français un petit peu un élément central de ce projet. C'était moins évident pour le prof d'EPS ou le prof de... que sais-je. Est-ce que ça nous a amenés à être tous mobilisés de façon égale, et à ce que tous les enseignants se sentent eux-mêmes mobilisés et impliqués dans ce projet, non. On ne va pas se mentir, non. Par contre je pense que des collaborations ponctuelles de la part de quelques professeurs pourront avoir lieu, au moment d'un épisode du livre... forcément on va contraindre le livre dans le sens des interventions des collègues pour favoriser l'interdisciplinarité. [...] Pour ce qui est de l'écriture, elle-même, beaucoup de collègues se sentent, je vais pas dire forcément complexés mais n'ont pas forcément envie de s'emparer du volet strictement narratif, fictionnel, écriture parce qu'ils se disent je sais pas faire et... c'est pas à moi de le faire. Le prof de français est le plus à même de le faire. »

Cette transversalité, soulignée dans les programmes de l'école élémentaire, est facilitée pour les professeurs des écoles par leur polyvalence et leur formation. Au collège, en revanche, la multiplicité des intervenants, les contraintes matérielles rendent difficile de créer des habitudes qui seraient pourtant nécessaires pour permettre aux élèves, surtout ceux qui sont en difficulté, de créer du lien.

À ce stade, le contexte peu connu, encore non développé, ne permet pas de choisir de s'investir pour le contenu du projet. Pourtant, le projet s'organise dès ses débuts autour de la construction d'une équipe enseignante dédiée. Il s'agit de s'assurer de l'accord de chacun des enseignants de la classe d'y participer afin de mener le projet à la fois avec tous les élèves et avec tous les enseignants. Cette condition, qui repose en partie sur les affinités, selon les enseignants, est également la condition *sine qua non* pour s'engager dans le projet, car si l'engagement nécessaire n'est à ce stade pas mesurable il semble néanmoins

indispensable de remporter l'adhésion d'un maximum de membres de l'équipe afin de pouvoir répartir les heures nécessaires à l'avancement du projet sur les différentes matières.

Monsieur T., reconnaît que c'est le contexte favorable de bonne entente entre collègue et de volonté de travailler ensemble qui l'a conduit à s'investir dans le projet.

« Ben, je pense que c'est ce qui conduit la plupart du temps les projets à naître dans un établissement, c'est avant tout les affinités entre collègues. Et là, on m'a proposé l'année dernière, enfin Madame V. m'a proposé d'être le professeur de français de la classe qui serait choisie pour travailler sur ce projet de littérature numérique. Et comme je m'entends très bien avec Madame V. et que je me voyais bien travailler sur ce projet-là, je me suis lancé là-dedans. »

Monsieur G., le professeur d'éducation musicale précise qu'on l'a sollicité pour participer, ce n'était pas une volonté de sa part de s'investir dans ce projet :

« C'est pas de ma propre volonté. On m'a demandé d'y participer. On m'a dit "T'auras les cinquièmes A l'année prochaine, est-ce que ça te dit qu'on fasse ça ?" J'ai dit, ok pas de problème. J'ai d'autres projets et c'est un projet qui vient s'ajouter mais je me suis dit, ça peut être pas mal, parce que du coup, c'est un projet que je n'ai jamais fait, un livre numérique, ajouter du sonore, je me suis dit, pourquoi pas ? On le fait ! »

Dans un établissement où de nombreux projets sont menés chaque année, en simultané, s'investir dans un (nouveau) projet semble être la norme pour ces enseignants qui semblent accepter spontanément de s'investir, sans connaître le contenu du projet et ses enjeux. Il y a donc comme une injonction implicite à participer à un projet. Et plus précisément, on peut imaginer que quel que soit l'issue du projet final et du ressenti des enseignants a posteriori, ces enseignants participeront encore ces prochaines années à un (ou même plusieurs) projet qui leur serait proposé. En réalité, si certains enseignants se retrouvent ainsi à intégrer l'équipe du projet sans adhérer aux valeurs immédiates du dispositif qu'ils ignorent tout bonnement au moment du lancement de la candidature, c'est qu'il s'agit pour eux de se montrer investis tout en ayant conscience que participer avec une classe à un projet aura des conséquences sur le contenu des cours et potentiellement une

incidence à réussir à boucler un programme, traditionnellement bien chargé, et souvent difficile à achever.

Il y a pourtant une tension entre cette volonté de terminer le programme pour un enseignant dans sa discipline et l'acceptation d'un projet qui constitue une suite de difficultés et d'impondérables dans son déroulement. Il semble donc que les dispositifs proposés apportent suffisamment aux élèves et/ou aux professeurs pour que ces derniers acceptent d'y consacrer une partie du temps scolaire en dépit des comptes à rendre tant à l'institution (inspection académique) qu'aux familles. C'est dire si l'engagement des enseignants, motivés par le développement du plaisir de lire chez les élèves est également une réponse à une manière de travailler en équipe, de faire face à des situations de travail tendues, tant par les contraintes ministérielles que par le public « sensible » auquel il est parfois difficile d'enseigner. Si la cohésion n'a pas été un argument dans le témoignage des enseignants lors de cette enquête, celle-ci transparait pourtant dans la manière de travailler ensemble, qu'il a été facile de constater lors des ateliers, mais également en salle des professeurs où le discours est libéré. Si l'intérêt propre du professeur n'a jamais été avoué durant cette expérience il est pourtant transparent et sans doute même souhaitable, la bonne volonté étant un gage de réussite.

2 Relations écoles / bibliothèques : au service d'une même cause, l'union fait la lecture

Depuis plusieurs années, les pouvoirs publics ont créé des dispositifs contractuels facilitant la mise en œuvre d'une réelle politique de développement de la lecture auprès du jeune public, à l'école, dans les bibliothèques, mais aussi sur tous les territoires de lecture : contrats ville-lecture, contrats éducatifs locaux, ateliers de pratiques artistiques, classes à projet artistique et culturel ont favorisé, l'émergence de nouvelles pratiques de lectures.

Cette politique incitative a permis de passer d'expériences certes innovantes, mais isolées, à une généralisation applicable ; des projets locaux ont pu déboucher sur la mise en œuvre d'actions concrètes et potentiellement durables comme la création de réseaux de lecture, les recrutements de médiateurs du livre, des actions « hors les murs », des ateliers de lecture et d'écriture, ou encore des résidences d'écrivains, des formations, des colloques. Par ces nouveaux dispositifs, la relance de la concertation bibliothèque publique/école a été amorcée en France. Parler au nom du réseau, dans le respect de l'identité de l'autre, tenir compte des spécificités de chaque institution, définir les champs de coopération possibles,

mesurer les critères et facteurs de succès, telles sont les voies à suivre pour une coopération réussie.

En 1991, un bibliothécaire de Brest, Jean-Claude Le Dro présentait, dans un article sur les relations entre écoles et bibliothèque³⁶, les pratiques découlant de la politique active de la bibliothèque municipale en direction des établissements scolaires, élèves et professeurs, dans lequel il fait part du constat selon lequel :

« Nous avons toujours admis l'idée qu'un adulte qui ne lit pas est difficilement récupérable par l'institution bibliothèque, alors qu'au niveau de l'enfant tout est jouable. Celui-ci se trouve nécessairement à l'école et il faut donc composer avec celle-ci. L'avenir de la littérature de jeunesse semble être davantage entre les mains des enseignants qu'entre les nôtres. Les objections traditionnelles selon lesquelles il ne nous faut pas pallier les carences de l'Éducation nationale, querelle de ministères, nous ont toujours semblé relever d'une fausse problématique, particulièrement dangereuse car elle donne aisément bonne conscience... Mais les objectifs définis font de l'école un canal obligé. La bibliothèque, si elle agit seule, accueillera essentiellement les enfants lecteurs, ignorera les autres... L'obligation de travailler ensemble apparaît très vite. »

Or, c'est bien le constat qui ressort de l'ensemble des travaux sur la fréquentation de la bibliothèque des adolescents : un public plutôt absent. Pour ceux qui fréquentent encore les bibliothèques, à rebours des idées reçues, il s'agit de jeunes lecteurs. La mission des bibliothèques repose sur le développement de la lecture publique et tout particulièrement chez les jeunes et son but

³⁶ Le Dro, Jean-Claude. « La Bibliothèque municipale et l'école », *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), 1991, n° 2. Disponible en ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1991-02-0129-007>>. ISSN 1292-8399.

2.1 La place des adolescents à la bibliothèque : la mission de lecture loisir est-elle en adéquation avec la jeunesse ?

« On les perd à l'adolescence. » C'est le premier constat fait par les bibliothécaires et énoncé dans la présentation de l'enquête confiée à Cécile Rabot par Lecture Jeunesse en partenariat avec le ministère de la Culture et l'ABF³⁷. C'est également le constat, unanime, des bibliothécaires présents lors du séminaire « Visites de classes en bibliothèques » qui justifient par ailleurs leur intérêt à s'investir dans des partenariats avec les établissements scolaires afin de faire revenir ces jeunes à la bibliothèque.

Lors du passage à l'adolescence, a lieu le rejet progressif de tout ce qui rappelle l'enfance, et peu à peu un délaissement de ce qui se rapporte, (de près ou de loin) aux institutions leur rappelant leur enfance est laissé de côté. La bibliothèque, largement fréquentée dans le cadre des activités scolaires, en primaire, est donc assimilée à un ensemble de pratiques délaissées à l'adolescence, non seulement parce qu'elles constituent une résistance à leur émancipation mais également parce qu'elle est synonyme d'ennui, de rigueur et est jugée trop sérieuse, rappelant trop le cadre scolaire.

Les enquêtes qui se sont intéressées à la fréquentation des bibliothèques par les adolescents ont montré qu'à la fin de l'adolescence un retour en bibliothèque a bien lieu et que celui-ci coïncide avec les examens. En effet, c'est à partir du lycée, et des premiers examens à préparer, seul ou à plusieurs, que l'on voit les jeunes fréquenter de nouveau la bibliothèque. Il convient toutefois de nuancer ce constat, car si les jeunes réintègrent la bibliothèque, c'est avant tout pour profiter des lieux propices aux révisions et non pour l'accès aux collections.

L'abandon de la bibliothèque semble aussi lié aux contraintes apportées par le lieu en lui-même et les règles qui y sont imposées comme le silence. Des codes culturels distinctifs s'avèrent également dissuasifs et jouent contre la fréquentation des jeunes de même qu'ils découragent les publics les plus éloignés de la culture et du livre. Ces codes relèvent à la fois du savoir-faire et du savoir-être comme savoir se tenir ou savoir chercher et emprunter. Le rapport au livre, en tant qu'objet, et au soin qu'il convient d'y apporter peut aussi constituer un obstacle. Le bibliothécaire s'avère ainsi être le gardien d'un trésor de livre qu'il a pour mission de protéger, de préserver, de soustraire à quiconque pourrait lui causer le moindre

³⁷ Rabot, Cécile. Ados & bibliothèques, T.2: Politiques d'accueil, *Collection LJ+*, 2018. Disponible en ligne : <http://www.lecturejeunesse.org/livre/ados-bibliotheques-t-2-politiques-daccueil-2018/>

dommage matériel ? Il redoute ce lecteur qui pourrait abîmer le livre. De son côté, le lecteur – et à plus forte raison, le jeune lecteur – cumule les difficultés face à l'emprunt. La recherche d'un document, qui exclut le lecteur (ou l'emprunteur) qui ignore le titre ou le nom de l'auteur de l'ouvrage qu'il recherche. Puis s'il parvient à le trouver, il peut également être déjà emprunté, ou indisponible pour réfection. Bref, il convient de reconnaître que pour le lecteur non aguerri aux pratiques d'emprunts, le choix peut vite devenir limité et la curiosité découragée.

Si les bibliothécaires présents en section se montrent disponibles pour aider les jeunes à orienter leur choix les élèves quant à eux semblent ne pas vouloir profiter de leurs conseils et préfèrent ne pas avoir à leur en demander. Alors que Christine, la bibliothécaire nous confie qu'elle aime travailler en jeunesse et que le public adolescent a sa préférence, elle reconnaît que lorsqu'elle fait le choix d'aller vers les jeunes pour tenter d'amorcer le dialogue et de les orienter vers des lectures, ces derniers se ferment, ne laissant pas de possibilité à l'échange ni de voie vers la découverte. De leur côté, les collégiens interrogés confessent qu'ils n'aiment pas demander conseil et que si un livre leur a plus ils préfèrent chercher seuls un autre livre, faisant leur propre jugement au contact des ouvrages comme le raconte Indira :

«Je n'ai jamais demandé conseil. Je prends un livre, je regarde la première page et si ça me plaît je l'emprunte. Mais je ne demande pas de conseil. Ni à mes amies ni aux bibliothécaires ou à Madame H. (la professeure documentaliste). »

2.1.1 Les adolescents, public insaisissable des bibliothèques ?

On l'a vu, l'adolescence est une période difficile à catégoriser dans la mesure où il existe autant d'adolescences que d'adolescents. Comment, dans ces conditions, les bibliothèques pourraient-elles s'adresser uniformément à ces jeunes, si différents les uns des autres. Le premier constat établi dans cette enquête, selon l'aveu de la bibliothécaire Christine, repose sur le fait que la bibliothèque touche avant tout un lectorat déjà établi. Lors de notre première rencontre, au collège, à l'occasion du premier atelier d'écriture, Christine me présentait les élèves qu'elle connaissait, à savoir les « grosses lectrices » également évoquées par la professeure documentaliste.

Les actions mises en place au sein des bibliothèques ou médiathèques n'ont cessé de se développer ces dernières années à l'attention de ce public si hétérogène, tant dans sa composition que dans ses attentes.

Pourtant, pour Christophe Evans du service Études et recherche de la Bibliothèque publique d'information il faut relancer « les procédures d'inscription et d'accueil des adolescents, et ne pas multiplier les accueils des classes, car ceux-ci entraînent souvent chez les "élèves" un rejet de la bibliothèque ».

D'autre part, la question de l'espace semble primordiale dans l'approche de l'accueil des adolescents par les bibliothèques. En effet, les adolescents semblent utiliser de façons aléatoires les différents espaces de la bibliothèque, non tellement parce qu'ils se les approprient tant que parce qu'ils ne savent plus quel espace leur est adapté sinon réservé. Leur nouveau rapport au lieu, et au livre, les amène à la fois à côtoyer de nouvelles collections et à s'approprier de nouvelle façon d'occuper l'espace. De fait, leur venue n'est plus seulement liée à des documents qu'ils voudraient consulter ou emprunter mais à une occupation de l'espace notamment comme lieu de rencontre. L'analyse des questionnaires renseignés par les élèves dans le cadre de cette enquête révèle que si 50% des élèves des élèves se rendent à la bibliothèque pour lire sur place ou emprunter des livres, ils sont également nombreux à s'y rendre pour faire leurs devoirs et rencontrer des copains et copines.

Selon Claude Poissenot, « Les bibliothèques municipales, si elles n'ont pas à traiter tous les problèmes qui se posent au moment de l'adolescence, ont néanmoins à les prendre en compte. Les usagers n'ont pas une identité unidimensionnelle, réduite à leur rôle de lecteur, d'emprunteur d'ouvrages. Ne pas considérer les effets associés à l'âge, c'est prendre le risque de la défection. Prendre au sérieux cette période de transition et ses propriétés doit être bien davantage considéré comme une priorité. La possibilité d'affirmer son autonomie – relative – doit faire partie des paramètres de l'analyse des bibliothèques.³⁸ » C'est donc à la bibliothèque de se remettre en cause en prenant en compte les nouveaux besoins de ses usagers, en particulier pour ce qui concerne les adolescents et de corriger et à adapter son offre pour leur correspondre au mieux. C'est d'ailleurs la volonté explicite de la directrice de la médiathèque Madame R.

2.1.2 Pratiques d'emprunt, droits, devoirs, interdictions

Dix élèves de la classe sont inscrits à la médiathèque (parmi lesquels on compte huit filles) et treize d'entre eux déclarent s'y rendre de façon occasionnelle ou régulière. Les pratiques de ces jeunes sont pourtant très variables et parmi ces collégiens qui déclarent se rendre en bibliothèque, certains déclarent par ailleurs ne pas lire. De fait, lorsqu'on les

³⁸ Poissenot, Claude. *Les adolescents et la bibliothèque*. Paris, Bibliothèque Publique d'Information, 1997.

interroge sur les raisons pour lesquelles ils fréquentent la bibliothèque les réponses sont, là encore, très variables. Si certains d'entre eux avouent emprunter des documents de façon régulière, d'autres sont en réalité motivés par d'autres buts, on vient de l'évoquer. Toutefois ces pratiques semblent uniformes qu'elles concernent la médiathèque ou le CDI.

De fait, le CDI ne désemplit pas. Les heures de permanence, liées aux absences des professeurs, sont systématiquement mises à profit par les élèves pour investir le CDI. Certes, le confort du CDI, sa disposition, son cadre chaleureux et accueillant, ne souffre aucune comparaison avec la salle de permanence. Il est par ailleurs équipé d'ordinateurs et d'un accès à l'Internet. Cet argument doit être nuancé puisque les élèves sont majoritairement équipés de téléphones (et plus précisément de Smartphones) dotés d'un accès à l'Internet. Il ne convient pas ici d'établir de généralités puisque l'enquête ne concerne qu'une seule classe et n'est donc pas exhaustive. Elle ne prévoit pas d'étendre les pratiques d'une classe à l'ensemble de l'établissement néanmoins dans la mesure où la totalité des élèves de la classe de cinquième suivie pour ce projet possède un téléphone portable, il est probable qu'un nombre important d'élèves du collège se trouve dans la même position.

Pourtant, si les élèves sont très présents au CDI, ils semblent, pour un nombre important d'entre eux, ne pas emprunter beaucoup de livres.

« Si on prend 90% des élèves, ils ne lisent pas, ils n'aiment pas lire. Quand on leur fait des projets de lecture, par exemple si moi je vais leur présenter des livres, tout ce qu'ils vont regarder, c'est prendre le livre le plus petit. J'aurais beau leur expliquer de quoi il parle, essayer de les motiver, non, " je veux voir le nombre de pages ", c'est que ça qui les intéresse, du coup c'est compliqué de les motiver. Du coup, moi, pour un projet comme ça j'essaye déjà de prendre des livres qui n'ont pas beaucoup de pages pour pas qu'ils se focalisent là-dessus et qu'on puisse faire un peu autre chose. Après dans cette classe-là, on a de la chance, il y a cinq, six filles qui sont des très grosses lectrices et qu'on n'a pas forcément dans les autres classes. C'est le hasard, c'est tombé sur cette classe par hasard et du coup, c'est des filles qui sont un peu moteur pour la classe et ça entraîne les autres. Pour l'instant on n'a pas eu trop d'avis négatifs, finalement, ils sont entrés dans le projet, ils ont compris qu'ils avaient du temps pour lire et au final ça se passe bien. »

Madame H. ajoute que ce sont ces filles lectrices, qu'elles voient le plus au CDI, durant les récréations pour venir emprunter des livres mais aussi pour discuter avec elle. Elles bénéficient d'une synergie de groupe, une ou deux élèves, en particulier Fatou, viennent renouveler leur stock de lectures et ses copines l'accompagnent sans forcément emprunter elles-mêmes des livres. Elles apprécient pourtant le lieu, et semblent beaucoup apprécier Madame H. Il peut paraître étonnant que si peu d'élèves viennent emprunter des documents alors qu'en les questionnant de façon plus précise, on apprend qu'ils sont plutôt nombreux à lire. En cherchant à comprendre leur consommation et pratiques de lectures, il est apparu que les élèves n'ont pas toujours la liberté d'emprunter des livres, que ce soit au CDI ou à la médiathèque. Ainsi, Isaac confie :

« J'emprunte des BD à mes amis. J'emprunte pas au CDI. [...] Je ne vais pas à la médiathèque. Je n'emprunte pas à la médiathèque. Parce que si je déchire, c'est moi qui devra payer. »

En réalité, l'entretien permet de découvrir qu'Isaac a une petite sœur de dix-huit mois et qu'elle pourrait abîmer les livres. En abordant ce point avec Madame H., il apparaît que le cas d'Isaac est un cas fréquent, bien connu de la professeure documentaliste qui confesse que de nombreux élèves sont interdits par leurs parents d'emprunter des livres. La peur de devoir remplacer, payer, un ouvrage abîmer suffit à imposer la proscription.

« Jamais je n'ai demandé à un élève de payer pour un livre abîmer. Mais il y a des familles où cette peur-là est déraisonnable. À la rentrée, quand nous avons distribué les manuels aux élèves, j'ai eu la visite d'un père d'élève, qui m'a pris à partie agressivement, en me disant qu'ils n'avaient rien demandé, qu'on donnait des livres à son fils mais qu'il ne faudrait pas venir demander de le repayer s'il était abîmé ou perdu. Un livre qui ne revient pas, oui, on demande de le payer, mais ça n'arrive jamais, et les livres qui reviennent déchirés on ne les fait pas payer aux familles. »

La directrice de la médiathèque confirme qu'elle rencontre également des cas similaires dans son établissement. Elle explique qu'il existe des solutions pour aider les familles à faire face quand un enfant a abîmé ou égaré un livre mais dans certaines familles, cela relève de l'honneur et il n'est pas rare de voir un père de famille arriver à la médiathèque demandant à payer le livre disparu ou abîmé en précisant qu'il profite de l'occasion pour désinscrire toute la famille. Le milieu socio-culturel de ces familles est sans doute en cause et

leur rapport au livre, objet sacré dont ils sont éloignés, justifie de poser des limites permettant de se protéger financièrement, ce qui peut paraître paradoxal puisque la médiathèque relève de la gratuité.

2.2 L'engagement en faveur des adolescents : comment leur permettre de s'approprier ce lieu symbolique ?

Tout semble être mis en place de la part des professionnels pour permettre une appropriation des lieux simple et évidente pour chacun des usages qui souhaite investir les lieux. L'engagement semble mettre avoir franchi toutes les barrières, d'âges, d'origine socio-culturelle, de sexe ou encore liées aux centres d'intérêt des uns et des autres. La bibliothèque « troisième lieu » est née et semble prête à répondre à tous les besoins. Ce nouveau modèle de bibliothèque a pour ambition de mieux s'adapter aux diverses demandes et doit donc pouvoir également permettre la fréquentation des adolescents. Ce nouveau modèle de bibliothèque voit plutôt l'organisation d'ateliers que de conférences, de plus en plus souvent prises en charge par les usagers. De nombreuses bibliothèques évoluent vers ce modèle sans pour autant se réclamer du modèle de bibliothèque « troisième lieu » mais en prenant en compte les possibilités qu'il offre, l'adaptation des lieux et de l'offre à un public élargi. La bibliothèque devient alors un lieu de vie dans lequel il est possible de trouver une place différente des normes établies jusqu'alors.

Les jeunes interrogés déclarant se rendre à la bibliothèque précisent que comme ils s'y rendent pour y retrouver des amis, ils souhaitent pouvoir discuter, échanger entre eux, et donc bénéficier d'un espace qui n'impose pas le silence. Bien sûr, ce critère peut sembler contradictoire avec la raison d'être même de la bibliothèque qui se veut traditionnellement un espace silencieux où il est possible de lire au calme. Pourtant, les nombreuses animations prévues dans les missions mêmes du développement de la lecture publique légitiment ces nouveaux espaces, plus bruyants. L'organisation de prix par exemple est à la croisée des chemins, entre l'espace de lecture silencieuse et l'espace d'échanges. De fait, il s'agit de faire lire des ouvrages présélectionnés pour ensuite voter pour leur préféré. Nombre de ces prix sont à destination d'un public adolescent, représentant un outil de promotion de la lecture auprès des jeunes. Un relais est assuré par la municipalité, assurant la communication au sujet de ces manifestations par l'intermédiaire des lettres municipales ou magazine

d'informations municipales mais également par les établissements scolaires, dès lors qu'une communication est établie entre les différents acteurs : bibliothèque/collège ou lycée.

Pourtant, il semble encore difficile, notamment dans les quartiers dits sensibles, pour les bibliothèques de promouvoir seules leur offre d'animation et la co-construction avec l'école est bien la solution la plus largement choisie d'autant qu'elle repose sur des volontés ministérielles et que des moyens (logistiques et financiers) sont alloués pour la favoriser.

2.2.1 Le rôle du professeur documentaliste : un « Trait d'union » entre lecture loisir et lecture prescrite

Le professeur documentaliste est le « spécialiste » de la lecture cursive. Il s'agit de la forme de lecture la plus libre, qui a pour objet de faire des élèves des lecteurs autonomes. La lecture cursive est, de fait, autonome et plus libre que la lecture analytique puisqu'elle vise avant tout à faire découvrir des textes et/ou des écrivains et à favoriser l'entraînement à la lecture, l'automatisation déjà évoquée par ailleurs, afin d'en faire des lecteurs performants.

Par ailleurs, le CDI est un espace « transitoire » en ce qu'il permet l'accès (plus facile que la bibliothèque municipale) et l'approvisionnement en lecture plus égalitaire pour l'ensemble des élèves quelle que soit leur origine sociale ou familiale. En effet, l'accessibilité du prêt scolaire gratuit, pratique mais surtout symbolique fait du CDI un lieu plus facile à fréquenter pour les collégiens que la bibliothèque. Pourtant, les déclarations recueillies par l'intermédiaire des questionnaires montrent que les élèves qui fréquentent le CDI et la médiathèque sont globalement les mêmes.

Les professeurs apprennent à leurs élèves à lire des textes, c'est-à-dire non pas seulement à les déchiffrer mais à reconnaître les codes et les règles du genre, ce qui contribue plus tard à les rendre autonomes dans leurs choix. Cette initiation à la carrière de lecteur n'est pas seulement fondée sur l'analyse et l'intellect puisque les professeurs du secondaire incitent à lire pour le plaisir par le biais du dispositif de la « lecture cursive ». Cet aspect demeure encore inconnu par de nombreux bibliothécaires portés par une tradition à croire que l'école ne prescrit qu'une lecture scolaire et somme toute rébarbative. Les bibliothécaires eux-mêmes assurent une médiation non seulement en orientant le lecteur de façon à le rendre plus autonome dans ses recherches, mais en assurant une fonction d'animation culturelle (rencontres avec les auteurs, oralisation du livre (contes et lectures à voix haute), expositions d'ouvrages). Or, ce rôle de médiateur est également rempli par le professeur documentaliste à la croisée des chemins entre le professeur de français et le bibliothécaire. S'il donne également des cours aux élèves, le professeur documentaliste se trouve davantage dans la

médiation que le professeur de français, qui par ailleurs, a un planning très contraint pour faire entrer l'ensemble des apprentissages contenus dans le programme.

Le professeur documentaliste, pour promouvoir la lecture comme le prévoit l'une de ses missions fondatrices, utilise un large éventail d'actions qui visent à favoriser et susciter l'échange, comme les clubs de lecture, les coups de cœur, les défis, rallyes et concours nationaux comme les Incorruptibles ou Romans en bataille. Le professeur documentaliste s'engage dans de nombreux projets d'animation autour de la lecture qu'il porte souvent seul, même si le professeur de français y est associé de façon plus ou moins formelle.

Dans le cadre du projet « Lectures pour tous », la professeure documentaliste, s'est retrouvée investie de façon tacite et spontanée de l'ensemble de la gestion logistique et humaine et ce, en dépit, d'une réelle cohésion de groupe et de l'implication non négligeable de l'ensemble des professeurs de la classe, y compris pour ceux dont la matière ne justifiait pas d'implication, comme Madame S., professeur de physique-chimie. Le rôle du professeur documentaliste est peut-être historiquement mais surtout techniquement décisif dans la conduite de projet autour de la lecture même si dans le cas présent, le projet dépasse largement le cadre de la lecture puisque la réalisation d'un livre numérique implique des compétences techniques et technologiques qui n'étaient pas, *a priori*, détenues par Madame H., mais également des compétences appartenant aux domaines d'autres enseignants comme le professeur d'arts visuels, pour la partie illustration ou le professeur de musique pour la partie sonore.

2.2.2 Les lieux d'emprunt : médiation et médiatisation du livre et de la lecture pour former les lecteurs

La médiation, telle que définie par le dictionnaire Robert est l'« entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis ». La bibliothèque en tant que telle ne peut être lieu de médiation, entre les jeunes et la lecture, que par l'intermédiaire des actions qu'elle met en place.

La médiation de la lecture passe par des outils tels que les prix littéraires, les clubs de lecture ou encore les ateliers d'écriture qui sont étroitement liés à la lecture. Ces « outils » sont mis en place en réponse au besoin éducatif soulevé par le ministère de l'Éducation nationale et par l'injonction du ministère de la Culture à promouvoir la lecture, notamment dans le cadre de la mission des bibliothèques. Qu'il s'agisse des prix ou des ateliers créatifs, ceux-ci insistent davantage sur le processus de lecture et de partage que sur les issues à proprement parler : récompense pour les prix ou production pour les ateliers.

Corinne Abensour montre que les prix littéraires pour la jeunesse sont davantage des outils pédagogiques au même titre que les outils pédagogiques évoqués précédemment que des prix littéraires en tant que tels³⁹. Ces prix de littérature jeunesse, en effet, ne semblent pas subir d'exposition médiatique. Il existe pourtant des nuances dans la mesure où, par exemple, les prix remis dans les salons sont tout de même médiatisés. Cette médiatisation, quand elle existe, a un effet stimulant aujourd'hui sur les élèves, par les réseaux sociaux qui sont devenus un support important, vecteur d'information et de « nouvelles ». Ils se tiennent au courant par cet intermédiaire et se sentent davantage concernés par ces médiums qu'ils maîtrisent et dont ils usent sans mesure.

Les prix de littérature jeunesse ont pour but premier de faire lire (mais également de défendre la diversité de l'offre éditoriale jeunesse et de faire vivre les fonds des bibliothèques) mais, au même titre que les autres outils pédagogiques que peuvent être les ateliers d'écriture, les rencontres avec des artistes ou encore les visites de salons, leur utilité tient avant tout à ce qu'ils changent le rapport au livre des jeunes. L'intérêt des prix de littérature de jeunesse est de se mesurer, pour les élèves comme les enseignants, à d'autres questions dans la médiation du livre, à des questions qu'on ne se pose pas à l'occasion de l'étude des textes patrimoniaux. La lecture analytique reste essentielle et c'est pourquoi la participation à un prix de littérature jeunesse se déroule le plus souvent en milieu scolaire.

Il existe toutefois des prix spécifiques aux bibliothèques comme Les Mordus du polar que présente Cécile Rabot dans un article⁴⁰ paru dans la revue *Lecture Jeune* en 2013. Ce prix récompense un auteur de roman policier pour la jeunesse par an depuis 2004. Ce prix est donc à la fois un prix jeunesse, un prix polar et un prix de bibliothèque. Il participe de l'encouragement de la lecture des adolescents, en élargissant le nombre de lecteurs et tentant d'initier les jeunes au genre du roman policier. Ce prix vise donc à légitimer la littérature policière. Pourtant, la question de la cible reste entière : comment ce prix permet-il de toucher de nouveaux lecteurs ? Les participants ne sont-ils pas, encore une fois, ceux qui fréquentent la bibliothèque ? Le partenariat avec l'institution scolaire reste la meilleure option pour toucher un maximum de jeunes même si les critères de motivation et de spontanéité disparaissent pour laisser place à l'obligation.

³⁹ Abensour, Corinne. « Les prix littéraires pour la jeunesse, entre médiation et médiatisation ». *Mémoires du livre* 1, n° 2. Paris, 2010.

⁴⁰ Rabot, Cécile. Les Mordus du polar : prix d'adolescents ou de bibliothécaires ? In *Lecture Jeune* n° 147, Paris, septembre 2013.

La bibliothèque partage donc son rôle de médiateur avec l'institution scolaire.

2.2.3 Les difficultés de la co-constitution : le partenariat est-il un moyen ou une fin en soi ?

Pour les professionnels du livre et de la lecture des bibliothèques ou médiathèques il existe un intérêt fort à mettre en place des partenariats avec les établissements scolaires, car il s'agit d'un moyen certains de faire venir les jeunes. En effet, la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, permet de faire venir des classes entières de jeunes, jusqu'à la fin du collège. C'est le contexte idéal, on l'a dit, pour toucher des lecteurs qui ne se seraient pas forcément rendus en bibliothèque et de leur laisser entrevoir des possibilités liées au livre, à la lecture ou à d'autres activités culturelles créant de manière directe ou indirecte du lien avec le livre ou la lecture. Parmi ces jeunes, obligés et qui se disent spontanément non-lecteurs, il est possible que certains découvrent des possibilités et choisissent ensuite de revenir. Le déroulement d'un projet peut également être inversé, amenant le bibliothécaire à venir dans l'établissement scolaire. Dans les deux cas, si l'incitation à la lecture n'est pas miraculeuse, dans un lieu ou dans l'autre, pas plus qu'un atelier créatif, de lecture ou d'écriture, ou une rencontre avec un auteur ne sont déterminants de manière immédiate et spontanée, la mise en place de ces médiations autour de la lecture crée des ouvertures, même si la magie de la rencontre opère sous conditions. Ce sont donc les circonstances, lieux mais aussi personnes, qui rendent favorable l'espace de discussion, de création et d'ouverture avec les jeunes.

Pour autant, l'obligation induite par le partenariat ne doit pas être réduite à une contrainte ou assimilée à l'échec de la bibliothèque d'atteindre seule cet objectif de ramener des jeunes en bibliothèque. Il suffit d'établir la comparaison avec l'école pour en être convaincu. L'école bien qu'obligatoire parvient en effet à mobiliser des élèves volontaires pour s'y rendre. S'ils n'ont pas le choix, certains n'en font pas moins un plaisir et cultivent le désir, l'envie, d'étudier, de poursuivre leur formation scolaire au-delà de l'obligation légale. Il s'agit donc bien de faire évoluer un contexte par toujours favorable au départ en opportunité.

Il règne parfois une confusion entre les objectifs énoncés et les moyens mis en œuvre pour les atteindre, ou plutôt il y a une certaine porosité entre deux. Les objectifs énoncés tant par les coordonnateurs de projets sont variés et peuvent aussi bien concerner la lecture au cœur de l'EAC c'est-à-dire des objectifs qui parlaient d'abord d'éducation artistique et culturelle reposant sur l'innovation en proposant une entrée en lecture, par exemple par la pratique artistique et culturelle à travers des ateliers lecture, mais également une ouverture

à tous les champs artistiques, la venue d'artistes ou encore la formalisation des partenariats. Il s'agit là d'objectifs énoncés par les participants à « Lecture pour tous », recueillis à l'occasion du séminaire « Visites de classes en bibliothèques » du 18 juin 2019. Pourtant sans citer d'avantage d'objectifs (la liste recueillie est, de fait, assez longue) on constate que la frontière entre objectifs et moyens est poreuse. Le partenariat est bien cité dans les objectifs alors qu'il semble dès le lancement du projet être la solution à l'atteinte de l'objectif double de faire lire et de développer la pratique des EAC. La découverte de la bibliothèque est également énoncée comme un objectif pourtant il semble qu'il s'agisse avant tout d'un moyen de promouvoir ses actions et de servir les objectifs du dispositif. Mais quels objectifs ? Si les participants n'ont pu établir un bilan précis de leur participation en y mentionnant les apports précis, les avantages du projet et les points d'amélioration c'est autant avant tout pour des raisons de méthodologie. Il n'a pas été établi, par exemple, de compte rendu descriptif permettant de pointer précisément la façon dont les différents intervenants avaient travaillé ensemble sur une co-élaboration du projet : comment ils ont travaillé des critères communs pour définir le corpus, comment ils ont travaillé des critères communs d'indicateurs, d'évaluation sur ce qu'est une séance réussie avec les jeunes ou encore sur la méthodologie quant à l'organisation et le déroulement des ateliers. Le manque de temps, les agendas contraints, notamment des enseignants, n'ont pas permis de tenir la réunion de bilan prévue entre l'ensemble des participants. Il est donc difficile pour les enseignants de faire ressortir le positif de l'expérience et de se projeter dans son renouvellement mais également pour les bibliothécaires qui n'ont pas la possibilité de mesurer ce qui a fonctionné, ou non, ou encore d'éventuelles pistes d'amélioration.

La co-construction est toujours difficile à mettre en place en ce qu'elle engage des constructions par définition différentes et si le travail réalisé en amont, à l'organisation et la mise en place du projet est primordiale, le travail d'analyse *a posteriori* est tout aussi nécessaire. Il semble d'ailleurs que cette phase non réalisée soit un critère de non reconduction du projet.

3 Au-delà du livre, quand la littérature embrasse une réalité concrète

Au collège, la littérature est assimilée aux œuvres patrimoniales étudiées en cours de français, c'est-à-dire à des ouvrages prescrits, voire subits, à de auteurs morts et des personnages d'un autre temps, loin des préoccupations des collégiens. Les représentations de la littérature sont totalement induites par le professeur de français. Si celui-ci reconnaît que

les élèves voient la littérature comme assez éloignée d'eux et de leurs préoccupations elle peut aussi jouir d'une approche différente, moins classique et plus proche des élèves :

« Ils pensent que la littérature, c'est des trucs qui viennent des profs, qui nous concernent absolument pas, des auteurs morts depuis des décennies voire des siècles et donc de déconstruire progressivement ce truc pour leur montrer, que non, c'est vivant, ça peut venir d'eux, que c'est eux qui écrivent et que pour autant on peut avoir une exigence formelle, et pour autant on peut s'épanouir au travers de la fiction. »

3.1 Professionnalisme et professionnalisation : à la découverte des métiers du livre

L'évidence selon laquelle la littérature est entourée de nombreux éléments nécessaires à son existence même ne l'est pas pour les collégiens. S'il est entendu que le livre possède un auteur, une personne qui l'a écrit, qui a inventé l'histoire qui s'y trouve consignée (ou non), cela embrasse pourtant une réalité bien abstraite. D'abord, les écrivains appartiennent au passé. Lorsqu'ils étudient une œuvre, les élèves doivent noter les dates de l'auteur, naissance et mort. Et bien souvent, non seulement il y a bien une date de mort, mais en plus il s'agit bien souvent d'un autre siècle. Nés au XXI^e siècle, ces jeunes sont confrontés à un décalage entre l'époque à laquelle ils vivent et l'époque des auteurs qu'ils lisent en classe. Ainsi, même la littérature contemporaine peut leur sembler bien éloignée d'eux. Pour exemple, l'ouvrage choisi par leur enseignant, *Vendredi ou la vie sauvage*, de Michel Tournier, qui appartient bien à la littérature contemporaine mais écrit en 1971, il y a près de cinquante ans. Dans ces conditions, admettre que l'auteur peut être un de leurs contemporains semble difficile à envisager.

3.1.1 Ateliers de découverte des métiers de libraire, bibliothécaire et éditeur : vers un nouveau rapport au livre

Dans la fiche de candidature de l'établissement au projet « Lectures pour tous », des ateliers de présentation des métiers du livre étaient prévus, permettant ainsi de donner aux élèves une vision globale de la chaîne du livre et de leur permettre de dépasser l'idée d'un texte isolé, d'une littérature dépourvue de contexte.

Ainsi, un premier atelier intitulé « L'envers du décor » a été organisé par les bibliothécaires afin de présenter aux élèves leur métier de bibliothécaire ainsi que le métier de libraire. De cette manière, les élèves ont pu tester, par petits groupes et à tour de rôle, les différentes tâches du métier de bibliothécaire. Les groupes ont donc découvert le classement

des documents, leur rangement au retour de prêt, l'élaboration des coups de cœur, la réfection des ouvrages et l'accueil du public. Cette présentation, rendue concrète par la pratique des élèves à chacune des tâches, permet de justifier le rôle du bibliothécaire et de lui conférer un aspect abordable et utile.

Pour le métier de libraire, la même démarche n'a pas pu être adoptée en raison des difficultés d'organisation liées notamment aux contraintes calendaires des différents intervenants. Les créneaux pendant lesquels les collégiens étaient disponibles n'étant pas compatibles avec les horaires d'ouverture de la librairie, la présentation a été effectuée en bibliothèque. Enfin, le métier d'éditeur a été présenté aux élèves par les éditeurs de deux des ouvrages du corpus choisi dans le cadre du projet. Les deux fois, les éditeurs étaient présents en même temps que leur auteur. Si la première intervention, qui s'est déroulée à la médiathèque a permis aux élèves d'appréhender le métier d'éditeur, la seconde rencontre, qui a eu lieu au collège, s'est révélée, selon l'éditrice, sans réel intérêt, les élèves ayant de nombreuses questions pour l'auteur et assouvi leur curiosité au sujet de l'éditeur lors de la première intervention.

Pour les encadrants, il semble que le plus important soit de rendre les élèves acteurs. Cette première étape du projet a permis de les impliquer et de les « laisser faire ». Ils sont guidés mais on les laisse essayer et c'est une pratique inhabituelle. Habituellement dans l'observation, dans l'analyse mais surtout dans la consommation d'apprentissages qu'on leur dispense en masse, dans l'espoir que sur la quantité de savoirs déversés, ils en garderont bien un peu.

L'expérience de ces pratiques et de ces rencontres a permis aux élèves d'appréhender des facettes de la littérature qu'ils ne soupçonnaient pas. L'éditeur se présente aux élèves comme « celui qui essaye d'imaginer un passage entre l'auteur et les lecteurs ». Cette définition leur parle d'autant plus qu'ils ont été réceptifs à l'œuvre pour laquelle l'auteur et son éditeur sont là. Ce « passage » qu'évoque l'éditeur, ils avouent l'avoir emprunté et le comprennent d'autant mieux. L'efficacité de la rencontre doit aussi au fait que le travail entre l'éditeur et l'auteur est présenté par les deux acteurs conjointement sous la forme d'un échange de questions/réponses et la confrontation des points de vue permet de rendre la réalité du travail mis en place par l'éditeur avec son auteur.

Les métiers présentés l'ont été sous l'angle de la technique mais aussi de l'art. Ainsi le plasticien ne s'est pas contenté de transmettre des « trucs » pour obtenir des bonnes photos, il a accompagné les élèves dans la création à partir de techniques de gravure. Le professionnel apporte une dimension de plus à un travail apparemment identique. C'est pourquoi ces

projets passionnent les élèves davantage que ne peuvent le faire les matières scolaires : l'âme du travail est apportée en sus de la technique par le professionnel qui accepte de transmettre son savoir-faire. Les élèves reçoivent ainsi, plus qu'un « mini-apprentissage », une « master classe ».

3.1.2 Auteur en résidence : la médiathèque, lieu de tous les possibles

À Grigny, une opération, un projet ou un dispositif n'est jamais isolé(e). Il existe sur ce territoire une volonté de cohérence et une cohésion entre les différentes entités institutionnelles, culturelles, artistiques, qui permettent de lier les actions entre elles et de les prolonger. En 2015, La Constellation, compagnie de théâtre qui est en résidence à Grigny depuis 2009. Là encore, elle mène un projet de territoire à travers La Croisée des Chemins qui accueille de multiples artistes des arts dans l'espace public, du *street art* et des arts urbains. Elle a été missionnée par les services de la DRAC Île-de-France et la ville de Grigny afin de développer le dispositif "Culture, Citoyenneté et Vivre ensemble" à Grigny.

La Constellation a ainsi développé un projet artistique qu'elle a nommé "La Croisée des chemins" qui se matérialisera à terme par un chemin de randonnée artistique à Grigny.

Pour ce faire, La Constellation invite plusieurs artistes dont le regard se porte sur la ville et ses habitants. Par l'intermédiaire de la présence de ces artistes, La Constellation mène des projets inclusifs sur le territoire qui génèrent la participation des habitants mais aussi des structures locales. L'action fait intervenir des artistes extérieurs à la ville, mais s'appuie et s'enrichit surtout des forces existantes, des talents locaux, des personnalités grignoises, des habitants... avec des notions de ramification sur le territoire. Chaque action, chaque proposition autour d'artistes invités est réfléchi dans une forme différente de la précédente de manière à intervenir dans une diversité de quartier mais aussi de public et dans une diversité artistique⁴¹.

C'est ce qui se produit avec l'éditeur que nous venons d'évoquer et qui a débuté au premier semestre 2019 une résidence d'écrivain à la médiathèque de Grigny. De fait, cet éditeur est également poète et c'est bien dans le cadre de son art qu'il occupe cette résidence. Le projet de cette résidence consiste en l'écriture d'un poème sur la ville de Grigny et ses habitants et celui-ci sera traduit dans toutes les langues parlées sur le territoire Grignois grâce à la participation des habitants, aux parents et leurs enfants, aux associations et structures de

⁴¹ <https://www.la-constellation.com/>

la ville. Une fois traduit, ce poème sera ensuite lu à haute voix par les enfants, dans la langue de leurs parents. Une façon de mettre en valeur les langues, de se les (re)approprier mais aussi d'affirmer la nécessité de la langue première, de la langue affective dans la construction de l'individu.

De fait, Grigny, de par la diversité de sa population, compte approximativement 90 langues, c'est la ville des langues de l'ailleurs, les langues du monde. C'est une grande richesse, une porte vers d'autres cultures, un héritage, mais aussi une ouverture sur le monde... Cette richesse, c'est celle que possèdent ces jeunes qui ont avoué parler deux voire trois langues et même quatre pour d'eux d'entre eux.

La bibliothèque, qui a à cœur d'aller chercher les publics les plus éloignés d'elle et de sa fréquentation se donne donc les moyens de les faire venir notamment via la mise en place de partenariats. Si les partenariats avec l'école sont les formes les plus souvent évoquées, d'autres formes, comme celle-ci, permettent également de remplir cette fonction et, surtout, présentent l'avantage de pouvoir lier différents types de partenariats entre eux, assurant une cohérence sur tout un territoire.

3.2 La rencontre avec l'écrivain, un outil pédagogique naturel

Inviter un écrivain, un illustrateur est une pratique très répandue aujourd'hui. Ces rencontres sont des opportunités pour les élèves d'entrer dans une autre relation avec l'œuvre mais les écueils sont nombreux et une rencontre mal préparée peut s'avérer être un véritable fiasco.

Christian Poslaniec⁴² précise que c'est souvent le cas. De fait, il arrive que la lecture soit totalement absente lors des rencontres et la visite de l'écrivain vécue comme une rencontre avec un mythe ou une « star ». C'est le cas chaque fois qu'un écrivain intervient alors que les enfants n'ont pas lu de livre de lui, parfois en ignorant même leur existence, « comme si le statut d'écrivain suffisait à rendre pareille rencontre productive, comme si cela provoquait *ipso facto* la lecture ultérieure des enfants, ce qui est loin d'être démontré ».

Lorsqu'on demande à l'écrivain de venir pour partager une œuvre, en lui faisant lire des extraits, c'est l'œuvre qui est là, ce n'est pas l'homme, même si c'est l'homme qui

⁴² Poslaniec, Christian. *Donner le goût de lire : des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Nouv. éd. Paris, Le Sorbier, 2001.

transmet l'œuvre. Il faut trouver un biais, puisque l'écrivain est là, il serait dommage de faire comme si on avait ses livres et pas lui, il faut donc trouver le point de jonction entre l'homme et l'œuvre, en mettant bien au clair les objectifs des uns et des autres. Trouver un accord consensuel entre les objectifs de l'écrivain et les objectifs de l'enseignant. Surtout, il convient de s'assurer que les objectifs ont bien été expliqués aux élèves : est-ce qu'ils savent pourquoi ils font cette rencontre avec l'écrivain ? Parfois, des enseignants préparent la rencontre de manière très consensuelle et les élèves arrivent avec leurs questions. Chacun son tour, un élève pose une question à l'auteur, l'auteur commence à répondre et l'élève, qui se sent soulagé d'avoir posé sa question, n'écoute pas la réponse, tout simplement parce que ça n'était pas une vraie question pour lui.

Lors de la venue de Jeanne Benameur, les élèves avaient, en effet, préparé une liste de questions à lui poser et se les étaient réparties, de façon aléatoire, de sorte que les élèves posaient des questions qui n'étaient pas forcément les leurs. Nous avons pu observer lors de cette intervention le soulagement de certains élèves à l'issue de la question, comme Sara pour qui tout l'enjeu semblait être contenu dans la question. Cette élève pourtant parmi les plus grandes lectrices de la classe, et par ailleurs très bonne élève, n'est pas parvenue à se détacher de la démarche purement scolaire, qu'évoque Anne-Marie Mercier⁴³ pour entrer réellement dans l'échange avec l'écrivain.

La préparation préalable des questions posées à l'écrivain évite non seulement à ce dernier de se retrouver face à une salve de questions traditionnelles et très superficielles qui, non seulement lui ont été posées maintes fois mais qui de plus, n'apportent rien à aux différents participants de la rencontre. Rencontrer un écrivain, c'est presque rencontrer un livre et le plaisir de lire. Cette étape du partenariat est donc essentielle si elle est correctement préparée et intégrée au projet. Les objectifs compris, intégrés par les élèves, ce sont vraiment les points cruciaux à travailler.

3.2.1 L'entrée dans une relation inédite : de la fiction à la réalité

Ces vingt dernières années, ce type d'intervention a beaucoup évolué. La perception de ce type de rencontre est différente en ce qu'on considère aujourd'hui que ce n'est pas quelqu'un qui vient voir les élèves mais bien les élèves qui l'invitent. Cette vision des choses permet de déplacer le curseur de l'intérêt et d'impliquer complètement les élèves qui se sentent alors investis, non seulement d'un rôle à jouer dans la rencontre, mais surtout d'une responsabilité dans le déroulement de l'entrevue.

⁴³ Co-organisatrice du colloque « l'écrivain dans la classe » (avec C. Poiré, Canopé), Lyon mars 2017.

Surtout, elle permet aux élèves de dépasser l'idée que la littérature c'est le livre, plein de poussière, en appréhendant ce qui la rend vivante, ce qui la fait vivre au présent. Bien sûr ces rencontres nécessitent une préparation et la rencontre avec l'écrivain permet d'élaborer toutes sortes d'écrits qui ont un but, une fonction : les questions à l'écrivain, les recherches sur son œuvre, une correspondance avec lui, les réalisations de la classe sont montrées pour le retour critique d'un écrivain « conseiller littéraire ».

Ces rencontres d'auteurs sont des rencontres humaines, ponctuées d'impondérables. Les rencontres peuvent être très différentes en ce que les postures d'auteurs sont radicalement différentes. La rencontre avec l'écrivain organisée à la bibliothèque municipale, publique, permet une autre approche. Les élèves viennent à la bibliothèque, sortent du cadre scolaire, même et surtout, si l'événement est préparé avec l'enseignant et intégré à un projet de classe, et animent la rencontre. Les élèves sont valorisés et cela dépasse le fait de dire une question et de « je vais la dire en public ». Ces exemples dépassent la question de la lecture et permettent d'engager l'échange avec l'écrivain sur d'autres questions, comme l'écriture, le langage et les échanges verbaux par exemple.

À Grigny, la venue de deux auteurs, sur les quatre présents dans le corpus associé au projet « Lectures pour tous » a permis des échanges vrais. La relation a été créée de toutes pièces, basée sur la spontanéité des élèves et rendue possible par la liberté de la parole des écrivains. Ces interventions ont été d'autant plus riches que les œuvres de ces auteurs lues par les élèves les ont touchés. De fait, le monologue À l'affiche, dans *Le Ramadan de la parole* de Jeanne Benameur et *La Porte de la salle de bains* de Sandrine Beau, sont des textes dérangementants, qui non seulement interpellent les adolescents parce qu'ils les mettent en scène directement mais abordent des sujets qui ne sont pas abordés habituellement. Les élèves ont été ébranlés par le sujet abordé dans *La Porte de la salle de bains* qui pouvait, de plus, choquer dans les familles, culturellement éloignées d'une parole aussi libérée. Marie-Christine évoque son inquiétude initiale à faire entrer ces ouvrages dans les familles, quand la couverture du livre laisse entrevoir une adolescente sous la douche et donc dans sa nudité. Elle estime néanmoins que c'est aussi son rôle de dépasser la censure imposée de façon implicite sur ce territoire.

L'importance de la dédicace doit également être soulignée. Elle permet aux élèves de marquer de façon concrète le lien entre l'auteur et son œuvre mais également avec eux, en tant que lecteurs. L'auteur prend une dimension réelle, parle de ce qui y est écrit et de comment les élèves l'ont perçu. La proximité ainsi favorisée entre les auteurs et les élèves est

également renforcée par le plaisir non dissimulé de Madame H., la professeure documentaliste, lors de la venue de Jeanne Benameur, de rencontrer une auteure dont elle possède plusieurs ouvrages, qu'elle aime lire et qu'elle se félicite d'avoir fait lire aux élèves. Son empressement à rencontrer l'auteure a été communicatif et les élèves ont pu prendre la mesure de ce qui se jouait dans une rencontre comme celle-là.

3.2.2 *Du côté des auteurs : désir de transmission et démystification de l'écrivain*

Pour Christian Poslaniec⁴⁴, « n'importe quel écrivain le plus inconnu est un mythe ». La rencontre avec l'auteur permet donc en premier lieu sa démystification. Celle-ci est d'abord physique : l'écrivain n'est pas mort, « il existe et il nous parle ». Cette révélation permet de reconsidérer l'écrivain, dont l'image est tantôt déconstruite et reconstruite par les élèves dans la découverte d'une figure fantasmée et donc forcément en décalage avec la réalité.

Pour l'écrivain, la rencontre avec des élèves remplit plusieurs fonctions et ses apports sont multiples. Tout d'abord, il existe dans cette démarche un aspect pécuniaire qui ne peut être négligé. Les difficultés des écrivains à vivre de leur art sont nombreuses et connues, on sait qu'il est difficile pour un auteur de subvenir à ses besoins avec sa seule production. De nombreuses activités annexes, quand il ne s'agit pas d'un emploi purement alimentaire, permettent d'améliorer significativement leurs revenus. Ainsi, l'intervention en milieu scolaire constitue à la fois une source de revenus essentielle, une forme de promotion et une source d'inspiration. Cécile Rabot souligne même qu'il s'agit d'« un élément essentiel de reconnaissance professionnelle⁴⁵ ». Les rencontres permettent aux auteurs de tester leurs ouvrages et plus particulièrement d'en mesurer l'adéquation avec les jeunes ou le décalage éventuel dans leur réception et, surtout de mieux comprendre les attentes et intérêts des jeunes. Pour Edwige Cabélo, « ces expériences [m'] ont permis de prendre conscience des préoccupations des jeunes ».⁴⁶ Ces rencontres sont stimulantes et peuvent donner à l'auteur non seulement un regain de motivation mais également une légitimité qui les encourage à continuer à écrire. C'est ce qu'exprime Michèle Kahn lorsqu'elle dit : « quand je sens que mes livres sont lus et attendus, cela me donne l'autorisation de continuer à écrire », la rencontre avec ses lecteurs donnant ainsi un sens à sa production et confirmant le bien-fondé de son activité auctoriale.

⁴⁴ Brun-Cosme, Nadine, Moncomble, Gérard et Poslaniec, Christian. *Dire, lire, écrire*. Paris, Milan, 1993.

⁴⁵ Sapiro, Gisèle ; Rabot, Cécile. *Profession ? Écrivain*. Collection « Culture & société ». Paris, CNRS éditions, 2017.

⁴⁶ Maison des écrivains, éd. *L'écrivain viendra le 17 mars*. Paris, Seuil - Maison des écrivains, 2001.

Les ateliers d'écriture augmentent encore davantage les intérêts que l'écrivain trouve dans ces rencontres. Faire écrire les jeunes peut avoir un impact positif sur l'écriture de l'auteur, nourrissant à la fois son imaginaire, sa créativité et permettant de tester de nouveaux textes « en direct » sur un lectorat privilégié.

3.3 Le rôle des activités de création : le projet Numook pour valoriser la créativité des jeunes et donner le goût des mots

L'acte de lire ne peut être séparé de l'acte d'écrire car ils participent du même mouvement. Lire et écrire se déploient, en effet, sur une faculté commune, celle d'associer, d'organiser et de répondre aux événements du monde, en déployant, grâce au langage, un monde imaginaire. Surtout, la confrontation à l'acte d'écriture permet à l'élève de se confronter à ce qui se joue dans l'écriture, dans la création de l'œuvre. L'activité d'écriture participe de la démystification de l'auteur en ce qu'elle permet de réaliser que l'œuvre ne tient pas seulement de l'inspiration, du talent, de l'absence d'effort. Certes la rencontre avec l'auteur permet déjà de dire, de témoigner, des efforts de l'écrivain indispensable à la naissance de l'œuvre. Mais, comme pour toute activité, la confrontation par la pratique permet d'éprouver les difficultés et de se mettre « dans la peau » de l'écrivain. Et lorsque les jeunes commencent à travailler sur leur production, en réécrivant les phrases, en cherchant d'autres mots, d'autres temps, en améliorant la syntaxe, ils comprennent que l'inspiration seule est insuffisante.

Le projet mis en place dans le cadre du dispositif « Lectures pour tous » mené dans cet établissement de Grigny repose en réalité sur deux dispositifs indépendants l'un de l'autre. Plus précisément, il s'agit même d'un projet nourri par un autre : le projet Numook, qui prévoit l'élaboration d'un livre numérique est nourri par « Lectures pour tous » dont l'apport financier permet d'étoffer le premier et de l'enrichir grâce à des ateliers qui dépassent l'activité d'écriture seule, contenue dans le projet Numook.

3.3.1 De la lecture à l'écriture : l'imaginaire est l'outil indispensable à toute activité d'enseignement.

L'écriture, quand elle prend du sens, devient moins pénible. Bien sûr, au collège, les travaux d'écriture sont avant tout associés au cours de français et plus particulièrement à la séance de rédaction, qui vient clore une séquence de travail, et qui relève de l'évaluation.

Alors, l'écriture est associée à la contrainte. D'autant que l'autre aspect de l'écriture, c'est ce qui est ramené à l'activité d'élève, dans tous les cours (exception faite du cours d'EPS), comme me le dit si justement Issouf : « On fait que ça à l'école, écrire, écrire, tout le temps écrire ! ».

Or ce qui permet de libérer les gestes de leur lourdeur matérielle, c'est l'imagination et l'imaginaire.⁴⁷ L'imagination n'est pas l'apanage de quelques-uns quand d'autres en seraient totalement dépourvus. « Comme l'intelligence, elle est présente dans la singularité de chaque élève, quels que soient son histoire, sa situation familiale et son ancrage socio-culturel. »⁴⁸ Il convient dès lors de favoriser les situations qui permettent de la stimuler afin que les jeunes lui laissent libre cours. L'imagination peut donc devenir l'objet d'un travail collectif en classe.

Pour Régine Detambel⁴⁹, l'atelier d'écriture permet aux jeunes de faire l'expérience de la distance, de l'élaboration de leur propre pensée et en même temps du respect de l'opinion, non seulement des autres mais également de la valeur de l'opinion en tant que telle, de la pluralité, du choix et du vivre ensemble. En outre, l'activité d'écriture permet d'appréhender la lecture de manière plus ludique.

Le thème du corps mobilisé dans le cadre du projet « Lecture pour tous » a permis d'établir des ponts entre les disciplines et de créer une dynamique interdisciplinaire qui a permis aux enseignants de mobiliser les élèves autour de leur projet d'écriture. En cours d'EPS, par exemple, une séquence de danse, a permis de sensibiliser les jeunes à leur corps et sa mise en mouvement. Outre les objectifs d'apprentissage purement liés à l'EPS et atteints dans ce cadre, les notions évoquées ont permis de nourrir l'imaginaire collectif mis en place lors des ateliers d'écriture (thème de la danse prépondérant) et même d'enrichir le livre numérique de contenus réalisés en cours d'EPS.

3.3.2 Réalisation d'un e-pub : l'émergence de la figure auctoriale

Les ateliers d'écriture réalisés dans le cadre de ce projet, au nombre de quatre, ont été encadrés et animés par une auteure, missionnée par Lecture Jeunesse. Lorsque l'auteure-animatrice arrive au collège pour le premier atelier, elle ne connaît ni les enseignants, ni les élèves et encore moins le projet « Lecture pour tous » inclus dans le projet global d'incitation à la lecture dans lequel cette classe de cinquième se trouve engagée.

⁴⁷ Suffys, Séverine. « En inventant, en écrivant au collège ». *Pratiques* 127, no 1, 2005. <https://doi.org/10.3406/prati.2005.2084>.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Detambel, Régine. *La comédie des mots*. Page Blanche. Paris : Gallimard Jeunesse, 1998.

Du côté des jeunes, le rapport à l'écriture est qualifié de globalement « instrumental ». L'écriture semble aujourd'hui être avant tout un moyen, un mode d'expression et non une fin en soi. L'écriture leur sert donc avant tout à créer du lien : les SMS ou échanges via les réseaux sociaux ont fait émerger de nouvelles formes d'écriture qui permettent aux adolescents d'atteindre un but purement social. L'activité d'écriture, au démarrage du projet, ne va donc pas de soi. Il convient de ramener les élèves vers une pratique d'écriture plus légitime, de créer une posture d'auteur et un contenu « labellisé ».

Le déroulement de l'ensemble des ateliers sur une même période, alternant les ateliers d'écriture Numook et les ateliers autour du livre (rencontres d'auteur, d'éditeur, d'artiste plasticien...), permet aux élèves de mettre en perspective le rôle de chacun des acteurs et leur propre rôle, dans la création de leur histoire. À l'issue du deuxième atelier d'écriture, alors qu'aucun récit n'émerge encore et que seuls des idées, des personnages, des lieux, commencent à s'ébaucher, les deux tiers des élèves interrogés déclarent se sentir fiers de ce qu'ils vont réaliser et présenter. Ils précisent leur hâte et leur envie de présenter leur e-pub non seulement dans le cadre des restitutions institutionnelles prévues à la fois par la BNF dans le cadre de « Lecture pour tous » et par Lecture Jeunesse dans le cadre de Numook. Les élèves prennent conscience de leurs possibilités et découvrent un talent qu'ils n'imaginaient pas. Ils réalisent qu'ils deviennent auteurs à leur tour et peuvent alors reconsidérer la figure auctoriale, sans pour autant se comparer aux auteurs qu'ils connaissent, étudient en classe ou rencontrent dans le cadre de leur projet.

Il faut noter que cette découverte est rendue possible par la sociabilité produite par ce projet. La pratique de l'écriture chez Isaac, évoquée dans son questionnaire et réellement explicitée lors d'un entretien individuel, montre à quel point les élèves n'ont pas conscience de ce qu'ils produisent dans la sphère privée et leur incapacité à reconnaître en eux des possibilités. Isaac dessine et crée des mangas, ses livres préférés. Il accompagne donc ses dessins de textes en permettant la compréhension, mais « je fais juste ça comme ça, pour m'occuper ». Il n'existe pour lui aucune légitimité dans sa pratique, aucune forme d'art non plus, d'autant que pour lui, comme pour de nombreuses personnes, les mangas ne sont pas de vraies lectures.

Deuxième partie : derrière la vitrine, entre écueils et bienfaits

1 À l'école de tous les possibles : « Lectures pour tous », un dispositif pour réinventer la forme scolaire

Souvent synonyme de projet, ou de partenariat, le terme « dispositif » embarque avec lui une certaine conception de l'action⁵⁰. Et si l'on s'en tient aux travaux de Michel Foucault⁵¹, on peut dire qu'un dispositif, qu'il soit militaire, organisationnel ou pédagogique, est un « faire faire », un moyen de coordonner l'action, qui ne passe pas par l'intentionnalité ou par le sens qu'y attribuent les acteurs, contrairement à des conceptions plus classiques de l'action.

« Lectures pour tous » est bien présenté comme un dispositif pédagogique visant à favoriser le goût de la lecture studieuse. Il s'agit d'une action mise en place et encadrée par l'Institution pour accompagner de nouvelles pratiques ayant pour but d'atteindre des objectifs que les institutions scolaires n'ont, jusqu'alors, pas ou partiellement, réussi à atteindre.

Ce nouveau dispositif, pourtant, ne semble pas réellement présenter de nouveautés notables par rapport au panel de dispositifs, projets ou partenariats existants et destinés à promouvoir la lecture et à faire lire les jeunes.

1.1 L'enseignement artistique et culturel au service de la lecture

Dans le champ du livre et de la lecture, l'accès à la sensibilité littéraire est favorisé à travers des projets amenant les jeunes à rencontrer les acteurs de la chaîne du livre et à pratiquer l'écriture, notamment par le biais d'ateliers. En effet, l'éducation artistique et culturelle concerne aussi l'écrit ; l'écriture mais aussi la lecture pouvant relever d'une démarche artistique. Le livre et la lecture sont d'ailleurs bien les premiers vecteurs de l'éducation artistique et culturelle.

Les recommandations ministérielles insistent sur la nécessité de mettre en place des partenariats entre les instances éducatives et culturelles mais force est de constater que depuis

⁵⁰ Barrère, Anne. « Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux », *Diversité* n° 190, Paris, 2017.

⁵¹ Foucault, Michel. *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard, 1973.

la circulaire de 2013, ces partenariats peinent à se mettre en place. Si quelques établissements semblent avoir adopté des projets reproductibles d'une année sur l'autre, comme celui présenté, lors du séminaire « Visites de classes en bibliothèques », par un bibliothécaire et une enseignante pour le lycée Condorcet de Montreuil, cela reste marginal.

Il convient toutefois de souligner que les contextes liés aux territoires peuvent avoir leur part de responsabilité et permettre d'expliquer en partie pourquoi les échanges ne sont pas toujours facilités, même si ce sont bien les quartiers « sensibles » qui sont les plus encouragés, notamment financièrement.

1.1.1 La question de la démocratisation : Les inégalités de réussite en fonction du milieu social d'origine restent extrêmement marquées.

En 2004, le rapport Obin⁵² expliquait que dans bien des lieux du territoire national, l'école était incapable de remplir sa mission. La question se pose donc de savoir si l'école peut favoriser la réussite individuelle des élèves indépendamment de leur origine sociale.

À partir des années 1960, des sociologues s'intéressent à la mobilité sociale. Le Français Raymond Boudon et le Britannique Richard Breen ont ainsi montré que si les inégalités d'éducation en fonction de l'origine sociale tendaient à se réduire sur le long terme, les inégalités de réussite en fonction des origines sociales restent très marquées. D'autres travaux ont également montré qu'outre l'influence des variables classiques de stratification sociale, une variabilité individuelle pèse dans la réussite scolaire et professionnelle. Cela implique qu'au-delà des origines sociales, les individus ne sont pas dotés de capacités égales. Toutefois, on ne peut exclure de lien de causalité, dans la mesure où ces capacités, notamment cognitives, se forment très tôt durant l'enfance, la famille joue un rôle important, pour ne pas dire primordial, dans leur formation et leur développement. Mais on ne peut ignorer que les familles sont elles-mêmes très inégalement dotées pour assurer ce rôle, à la fois sur le plan émotionnel, cognitif que sur le plan matériel. Pourtant les travaux de psychologues et économistes ont montré que les possibilités d'améliorer les capacités cognitives décroissent très rapidement après la prime enfance. C'est donc au sein de la famille que se jouent une part importante des capacités, permettant sur le long terme une émancipation professionnelle et la réussite qui y est associée.

⁵² "Rapport Obin" : Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires, Juin 2004

Pourtant, il convient de préciser que la réussite scolaire et professionnelle ne dépend pas des seules capacités cognitives. C'est le rôle de l'école de transmettre des capacités cognitives alors qu'on attend traditionnellement et raisonnablement des familles qu'elles transmettent des valeurs et des normes de comportement. Mais ce partage contribue en réalité à maintenir l'inégalité de réussite scolaire et professionnelle selon le milieu social d'origine. En effet, les capacités cognitives comme les capacités non cognitives utiles à la réussite sont transmises inégalement par les familles.

1.1.2 Lecteurs précaires : un environnement socio-culturel qui pose la question de la légitimité culturelle

On l'a déjà évoqué, l'origine socio-culturelle marque durablement l'enfant puis l'adolescent, mais aussi sa scolarité et bien souvent ses choix d'orientation professionnelle. La capacité de ces jeunes à se projeter dans un avenir différent de celui qu'ils côtoient, celui de leurs parents ou du reste de leur famille, est parfois bien faible et l'insistance des parents envers leurs enfants afin qu'ils « gardent les pieds sur terre » ne les aide pas à visualiser le champ des possibles de leur avenir.

Selon la théorie de Pierre Bourdieu⁵³, les classes sociales se distinguent les unes des autres par le partage d'un certain nombre de traits culturels qui conditionnent les comportements des individus dans différents domaines aussi variés que les habitudes alimentaires, les opinions politiques ou encore les pratiques culturelles. Ces *habitus*, c'est-à-dire les ensembles des dispositions qui marquent les caractéristiques et différences sociales de l'environnement des individus, contribuent aux séparations symboliques entre les différents groupes sociaux. Face à ce concept d'*habitus*, la théorie de la légitimité culturelle constitue le second pilier de *La Distinction*⁵⁴. L'espace social des goûts et des pratiques culturelles s'organiserait alors en fonction de la nature des capitaux que détiennent les individus d'un groupe (capital économique, sur les revenus et le patrimoine, capital culturel, sur le niveau de diplôme). Pour Philippe Coulangeon⁵⁵, les individus ne mettent plus en œuvre des pratiques culturelles homogènes en termes de légitimité culturelle. Bernard Lahire, dans *La*

⁵³ Bourdieu, Pierre. *La distinction : critique sociale du jugement*. Le Sens commun. Paris, Éditions de Minuit, 1979.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Coulangeon, Philippe. *Sociologie des pratiques culturelles*. Nachdr. Collection Repères Sociologie 418. Paris, La Découverte, 2008.

*Culture des individus*⁵⁶ ajoute même que celles et ceux qui présentent des pratiques culturelles homogènes sont tout à fait minoritaires. Pourtant, la différenciation sociale des pratiques culturelles n'est pas pour autant abolie. De fait, si les pratiques culturelles semblent s'être démocratisées en France, il n'en demeure pas moins que les différentes classes sociales sont marquées par de différences fondamentales dans leurs pratiques culturelles.

Les élèves rencontrés dans le cadre de ce projet se sont spontanément définis comme de faibles lecteurs, remettant en cause leurs pratiques. D'après le professeur de français, Monsieur T. leur niveau est tout de même corrélé au territoire :

« C'est très hétérogène. Il n'y a pas qu'à Grigny mais c'est quand même des caractéristiques de l'éducation prioritaire. On a quand même un grand nombre d'élèves qui n'ont pas d'habitudes là-dedans et qui par conséquent sont, du fait de leur manque d'habitude en grande difficulté. On a quelques élèves, une petite poignée, dont Fatou fait partie, qui sont très à l'aise dans les pratiques de lecture et donc dans les pratiques d'écriture aussi, mais le niveau général est évidemment très loin de ce que devrait être le niveau général des cinquièmes conformément aux attentes des programmes. C'est très difficile d'arriver à dégager un jugement général sur tout ça. »

De la même façon, les élèves ne retirent aucune gloire de leurs origines et ne semblent pas conscients de la richesse qu'ils constituent pour les autres, pour la société. Dans cette classe de cinquième, si le niveau en lecture est très hétérogène, près de 90 % des élèves sont au moins bilingues. Pourtant, il faut leur poser la question explicitement pour obtenir cette information. Lors des entretiens, peu de choses sont dites sur les familles et les pratiques à la maison, malgré les questions ciblées. Une pudeur excessive empêche les élèves de s'exprimer sur ce qu'il se passe dans l'intimité de la famille. Il convient de préciser que la quasi-totalité des familles est issue de l'immigration et que, comme le rappelle Madame V. professeure principale de la classe, elle-même originaire d'une famille issue de l'immigration, ces jeunes-là ne sont pas habitués à parler avec des adultes :

« C'est très occidental les enfants qui échangent avec les adultes. Dans de nombreuses cultures, les adultes et les enfants n'échangent pas,

⁵⁶ Lahire, Bernard. *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, La Découverte, 2008.

habituellement. Il faut atteindre l'âge adulte, variable et souvent plus tôt que chez les Occidentaux, pour que l'on intègre un jeune à une conversation. Et encore, je ne parle pas des filles ! »

D'ailleurs, l'observation en classe ou lors des ateliers « hors-les-murs » a permis de constater que les élèves s'expriment naturellement et spontanément avec leurs pairs alors qu'ils parlent peu (ou pas) aux adultes rencontrés lors de ces ateliers. Certains d'entre eux, filles et garçons, s'avèrent même tout à fait inaudibles lorsqu'on leur donne la parole.

Comme dans l'enquête réalisée par Véronique Le Goaziou, pour son ouvrage *Lecteurs précaires. Des jeunes exclus de la lecture ?* force est de constater que ces jeunes ne présentent pas leur entourage comme des lecteurs. Ils semblent même, bien souvent, ignorer si leurs parents lisent. Cela n'est pas étonnant puisque ces adultes sont en majorité issus des classes populaires. D'après les indicateurs issus d'APAE (Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements) fournis par Madame C., la principale du collège, 60% des parents d'élèves du collège sont ouvriers ou inactifs (contre 35% à l'échelle de la France) et 34% employés, artisans ou commerçants. Seuls 4% des parents sont des cadres moyens (contre 12% à l'échelle de la France) et 2% sont des cadres supérieurs (contre 23% à l'échelle de la France).

1.1.3 Déployer les outils nécessaires au développement de projets artistiques et culturels ambitieux

L'éducation artistique et culturelle (EAC) est une politique de démocratisation culturelle encore souvent méconnue de ses premiers bénéficiaires, les jeunes et leur famille. « De l'école au lycée, le parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle. Rendu obligatoire par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, il fait l'objet d'une circulaire interministérielle, publiée le 9 mai 2013, qui en précise les principes et les modalités, et d'un arrêté du 7 juillet 2015 qui fixe les objectifs de formation et les repères de progression à la mise en œuvre de ce parcours.⁵⁷ »

Le site internet d'éduscol rappelle que l'École, en lien avec ses partenaires culturels, se mobilise en faveur du livre et de la lecture pour susciter l'envie de lire chez les enfants et les jeunes. Sa mission de former des lecteurs compétents, mais aussi des lecteurs actifs ayant goût et intérêt pour la lecture sous toutes ses formes et ayant acquis une culture de l'écrit fait, plus que jamais, l'objet d'actions mise en place à tous les échelons de l'école. Pour favoriser

⁵⁷ <https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-education-artistique-culturelle.html>

la pratique de la lecture personnelle et la place du livre à l'école, les équipes pédagogiques et éducatives sont invitées à s'impliquer dans les dispositifs et événements ci-dessous.⁵⁸



Des lieux pour lire

Pour pratiquer la lecture quotidiennement et développer intérêt et goût pour elle, les élèves doivent avoir accès aisément aux livres, dans des espaces culturels familiers, accueillants et fonctionnels. C'est pourquoi le ministère a...



Partager la lecture

La lecture n'est pas qu'une activité solitaire et silencieuse : elle se partage, à voix haute, dans la classe, en scène... Les œuvres font l'objet d'échanges, de débats, de controverses. Ce partage est important pour acquérir le goût de la...



Lire pour soi

Inciter les élèves à lire, à l'école et en dehors de l'école, fait partie des missions de l'institution scolaire. En plus de la lecture des œuvres et des documents étudiés en classe, c'est aussi à la lecture personnelle...



Choisir des livres

Le ministère met à la disposition des professeurs des listes d'œuvres, patrimoniales, classiques et de littérature jeunesse, pour les guider dans leurs choix pédagogiques et dans leurs propositions aux élèves. Des partenaires de l'École...



Initiatives en faveur de la lecture dans les académies

Des projets et des réalisations dans les écoles et les établissements scolaires pour encourager les élèves à lire et à partager leurs lectures.



Séminaire sur la mobilisation en faveur du livre et de la lecture

Actes vidéos et documents d'accompagnement du séminaire : « Mobilisation en faveur du livre et de la lecture : pilotage, animation en territoire, espaces dédiés », qui s'est déroulé à la Bibliothèque Publique d'Information de...

La priorité ministérielle donnée à la lecture à partir de 2017-2018 profite à de nombreux dispositifs et associations. Il faut agir, car les indicateurs (notamment à l'échelon international) au sein de l'éducation nationale ont montré des difficultés de compréhension de la lecture simple.

Dans le même temps, les ministres de la Culture et de l'Éducation nationale ont manifesté leur volonté de faire de l'EAC une priorité. Les deux ministres ont énoncé deux priorités : la pratique artistique, notamment dans le domaine de la musique et du théâtre, qui demeure inégale, et le livre et la lecture. Il convient donc de remettre la lecture au centre des dispositifs déployés dans le cadre des EAC.

⁵⁸ <https://eduscol.education.fr/pid38196/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture.html>, extrait de la page d'accueil du site eduscol.

Autre constat, sur un nombre important de projets lecture-écriture au sein des établissements scolaires, seul 1% est recensé comme ayant été élaboré avec des bibliothécaires. Ce qui signifie que les partenariats qui existent (et il en existe déjà !) n'apparaissent pas dans les statistiques institutionnelles et restent néanmoins à la marge. Pourtant, depuis 2012 et le lancement de la politique d'EAC⁵⁹ par la ministre de la culture, Aurélie Filippetti, et relayée par les ministres de la culture suivants, un cadre législatif a été posé et étoffé afin d'accompagner les projets éducatifs, à tous les âges de l'enfance, en tout temps (scolaire ou extra-scolaire) et en tous lieux.

Mais si la quasi-totalité des bibliothèques du territoire français travaille avec les écoles primaires, les échanges entre bibliothèques et publics adolescents sont moins fréquents. La difficulté de capter ce jeune public, qui ne date pas d'aujourd'hui, peut-elle être enrayerée par les partenariats entre établissements du second degré et bibliothèques, la prescription et l'obligation scolaire pouvant se révéler un puissant frein.

Pour Monsieur T, le professeur de français, il existait au démarrage du projet des *a priori* à déconstruire et un véritable enjeu à mener un projet lecture, avec ces élèves-là, sur ce territoire d'éducation prioritaire avec pour objectif une rencontre sensible et une expérience complète de création artistique et littéraire :

« Ce projet-là me semble s'adresser quand même à des enfants qui justement avaient une conception très ancrée de la littérature et avait un peu pour objet de déconstruire ces conceptions-là. Du fait que la littérature, c'est des trucs qui viennent des profs, qui nous concernent absolument pas, des auteurs morts depuis des décennies voire des siècles et donc de déconstruire progressivement ce truc pour leur montrer, que non, c'est vivant, ça peut venir d'eux, que c'est eux qui écrivent et que pour autant on peut avoir une exigence formelle, et pour autant on peut s'épanouir au travers de la fiction. »

D'après Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden « la lecture peut devenir un projet d'école, tout comme la charte de civilité ou la santé des élèves. Mais à la différence des thèmes fondateurs de l'institution, qui malheureusement ne se réduisent qu'à

⁵⁹ Discours d'Aurélie Filippetti, ministre de la Culture et de la Communication, prononcé à l'occasion de l'installation du comité de pilotage de la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle. <http://www.culture.gouv.fr/Presse/Archives-Presses/Archives-Discours-2012-2018/Annee-2012/Discours-d-Aurelie-Filippetti-ministre-de-la-Culture-et-de-la-Communication-prononce-a-l-occasion-de-l-installation-du-comite-de-pilotage-de-la-consultation-nationale-sur-l-education-artistique-et-culturelle>

des actions ponctuelles et à des déclarations de bonnes intentions, la lecture devrait trouver sa place dans l'agenda de l'année de l'école ⁶⁰». C'est bien ce que proposait le projet de parcours littéraire mis en place dans le cadre des ateliers « Lectures pour tous » qui devaient offrir un cadre de travail susceptible d'accueillir des élèves du second degré issus de collèges et de lycées qui souhaitent faire de la lecture et de l'écriture un axe fort du projet d'établissement (les thématiques s'articulant facilement aux programmes des classes de français et aux autres disciplines d'enseignement). Ces ateliers devaient accueillir des professionnels de la lecture et de l'écriture qui favoriseraient l'entrée en littérature. Ces ateliers seraient donc, ni plus ni moins, que la transmission, hors les murs (de l'école), du patrimoine littéraire et qui, *a priori*, rebute les jeunes et les tient éloignés de la lecture « plaisir ».

1.2 Enjeux politiques et réalités de terrain

On l'a vu, les bibliothèques, pour réussir à toucher une large part du public jeunesse n'ont pas de meilleure option que de faire appel aux instances scolaires, par le biais des partenariats. Depuis 2012, le président de la République a fait de la jeunesse une des priorités du Gouvernement. Le « Plan priorité jeunesse » créé en 2014 a pour but de favoriser la mise en place d'actions permettant aux jeunes de prendre la place qui leur revient dans les politiques publiques en favorisant les échanges entre l'État et les collectivités locales.

1.2.1. L'implication institutionnelle : de la cohérence territoriale à l'engagement politique

L'action grignoise en faveur des jeunes est significative. En effet, Grigny est un territoire dit sensible dont 90% du territoire est classé en politique de la ville et où le niveau socio-culturel bas est illustré par des réalités éducatives préoccupantes pour les institutions politiques. En effet, 50 % des élèves quittent le système scolaire sans diplôme et seuls 25 % des lycéens décrochent le bac. Cette commune la plus pauvre de l'Essonne et parmi les plus pauvres de France a fait l'objet, en juillet 2016, d'un rapport interministériel qui a mis en lumière les difficultés quotidiennes que rencontrent ses habitants dans l'accès aux soins, à l'éducation, à la justice et à la sécurité. Commune communiste, impliquée dans l'éducation des jeunes et dans le domaine de la culture, la municipalité de Grigny fait montre d'une politique éducative très active. Depuis 2017, la ville de Grigny expérimente la « cité

⁶⁰ *Op.cit.*

éducative », un projet multidisciplinaire d'accompagnement des enfants de 3 à 25 ans ayant pour objectif de les sortir de l'échec scolaire, en suivant leur parcours scolaire et parascolaire. En dehors de l'école, c'est la ville qui opère, avec son tissu associatif en créant des parcours culturels, sportifs, destinés à accompagner les jeunes vers la réussite.

Madame E., la coordonnatrice REP, présente au collège à mi-temps et qui fait bénéficier la classe de cinquième de son expertise de Numook (acquise dans un poste précédent) précise :

« La cité éducative implique un vrai partenariat du parcours de l'élève, permettant de flécher qu'un élève va à l'Académie des sports, au conservatoire, est scolarisé dans tel collège... »

Il s'agit d'assurer un suivi complet permettant de proposer des solutions personnalisées à chacun des élèves de la circonscription dans le but d'améliorer leurs perspectives d'avenir et surtout, dans un premier temps, leurs résultats scolaires.

L'implication est visible à tous les échelons et le maire, très présent non seulement dans les différentes manifestations de sa commune mais également dans les médias, est impliqué dans les projets menés par les institutions présentes sur son territoire. Aussi, s'agissant d'un projet d'incitation à la lecture, qui s'inscrit dans la cohérence de l'ensemble du territoire sur lequel on pratique le quart d'heure de lecture dans les établissements (sur la base du volontariat de chaque enseignant), il n'est pas surprenant de voir le maire présent, par exemple, lors de la rencontre des élèves avec Jeanne Benameur et son éditeur Bruno Doucey.

Si la question de la prise en charge des spécificités adolescentes par les politiques éducatives et culturelles des collectivités locales repose sur les enjeux des politiques publiques, elle interroge également la place faite aux jeunes au sein de la cité et aux moyens mis en œuvre à leur intention dans l'action publique. D'autres communes font également de la réussite éducative leur priorité, comme le dispositif de réussite éducative de la ville de Châlons-en -Champagne qui prévoit des actions individuelles pour accompagner les jeunes de 2 à 16 ans en difficultés (scolaire, santé...).

1.2.2 Un projet de classe et de toute une ville

Si le projet est né au hasard d'une rencontre entre une enseignante et la directrice de la médiathèque et qu'il aurait pu rester relativement confidentiel, cela n'a pas été le cas.

La politique culturelle de la commune, on l'a vu, est active et tout particulièrement en direction de la jeunesse. Le site internet de la ville insiste sur les possibilités offertes aux jeunes sur le territoire et met en avant de jeunes Grignois, célèbres, dans des domaines variés de la vie publique, comme Ladjji Doucouré double champion du monde aux 110 m haies et au relais 4x100m ou Aurélie Konaté, comédienne connue des jeunes pour son rôle dans les téléfilms *Camping Paradis*, mais aussi une humoriste ou un métallier sacré meilleur ouvrier de France en 2016. Il s'agit de promouvoir la réussite et de donner confiance aux jeunes.

Aussi, lorsqu'un projet est déployé à l'échelle de la classe, il prend immédiatement de l'ampleur et sert de vitrine à l'ensemble de la collectivité toujours dans le but de servir de modèle, d'exemple et de montrer les possibilités surtout lorsqu'elles sont éducatives.

Lors du lancement du projet avec la classe de cinquième, la remise à chaque élève des quatre livres du corpus, offerts par la médiathèque, a été l'occasion d'une « cérémonie républicaine au sein du collège » (*dixit* Monsieur T.) lui conférant un aspect d'autant plus officiel que les familles étaient invitées à y assister et que les livres ont été remis en mains propres par le maire. Cette volonté d'instaurer un cérémonial résulte bien d'une décision politique et les enjeux dépassent largement les élèves autant que les professeurs.

La tenue des ateliers à la médiathèque pendant les horaires d'ouverture de l'établissement, l'affichage des travaux des élèves réalisés dans le cadre de ces ateliers, participe de la médiatisation du projet. Cela permet de mettre en avant et de valoriser l'action de la médiathèque et de la faire connaître au plus grand nombre. La médiathèque étant, de plus, installée dans un bâtiment, le Centre de la Vie sociale, qui regroupe l'espace des aînés, l'Espace Public Numérique grignois, le service participation des habitants, la maison de quartier Marie Curie, l'accueil de proximité 6/12 ans ou encore l'espace 12/15 ans. Elle jouit donc d'une très bonne visibilité et d'un accès facilité. Les applaudissements, les clameurs, plutôt inhabituels dans un lieu réputé silencieux motivent également la venue des « curieux ».

L'utilisation de l'espace public et de l'animation qui résulte des ateliers liés au projet de lecture d'une classe assure une partie de la promotion des lieux. Selon Christine, la

bibliothécaire qui accompagne le projet pour la médiathèque « le bouche-à-oreille fait le reste ».

1.2.3 Quelles réalités financières ?

Le financement est toujours le principal frein à la mise en place de nouveaux projets. Pourtant, pour ce qui concerne les dispositifs d'éducation artistique et culturelle, dans l'enseignement primaire et secondaire, le site internet du ministère de l'Éducation nationale précise que le comité de pilotage académique est chargé de la mise en œuvre et du suivi des ateliers artistiques. Pour les partenaires, la prise en charge est assurée soit par les rectorats, soit par les DRAC, soit par les deux, en fonction de l'accord négocié localement. Les collectivités et des partenaires privés peuvent également participer au financement.

Dans le cadre de Lecture pour tous, il convient d'insister sur l'absence de difficultés liées au financement. Les modalités sont bien celles évoquées sur le site internet du ministère de l'Éducation nationale mais surtout, l'ensemble des démarches est assuré par la médiathèque et non par le collègue. C'est un aspect de la coconstruction qu'il est important de souligner tant il peut changer la donne dans la volonté de mettre en place des projets.

En effet, les bibliothécaires, plus familiers de ces démarches administratives sont de réels soutiens et les enseignants reconnaissent, dans le cadre de ce projet, s'être reposés sur leur expertise et leur soutien. Non seulement les enseignants bénéficient de l'expertise des bibliothécaires dans le montage des projets, le financement des ateliers, la venue des auteurs, ect., mais le dispositif « Lectures pour tous » permet également de disposer d'un budget, ce dont ils ne sont pas coutumiers.

La mutualisation des deux projets, « Lectures pour tous » et Numook découlent naturellement du contexte favorable présenté aux participants. D'un côté, le projet Numook est un projet « clé en mains » qui permet aux enseignants de se reposer une fois encore sur l'expertise de Lecture Jeunesse et la prise en charge des ateliers d'écriture permettant d'assurer le bon fonctionnement et garantissant le résultat. D'un autre côté, le projet « Lectures pour tous » permet le financement d'ateliers permettant d'enrichir les connaissances des élèves et de créer un projet cohérent et complet mais également d'enrichir le contenu de leur création Numook. En effet, les ateliers organisés dans le cadre de « Lectures pour tous » permettent la réalisation des illustrations avec un plasticien par exemple. Pour Madame E. pourtant il s'agit avant tout d'une opportunité culturelle :

« C'est pas tant pécuniaire, mais c'était aussi un moyen d'enrichir le projet Numook, vraiment sur un projet plus vaste autour de la lecture. Après voilà, moi j'ai pas suivi... Et puis, c'est aussi un projet de la ville, donc euh... ici, à Grigny, on essaye énormément de travailler avec les partenaires. De toute façon, en devenant cité éducative, on doit plus... le but c'est de ne plus prendre l'enfant que dans son parcours scolaire mais aussi tout son parcours comment il évolue en dehors du collège, en dehors de l'école, etc. donc les partenaires sont quand même très très parties prenantes et des projets comme ça, tu peux pas tellement... c'est difficile de refuser quoi ! »

2 À qui profite « Lecture pour tous » ?

Tous les participants interrogés témoignent de leur satisfaction et manifestent leur contentement d'avoir participé. Les raisons invoquées et les apports ne sont bien sûr pas les mêmes selon qu'ils sont élèves, enseignants ou bibliothécaires mais il convient de souligner le succès du projet.

Pourtant, il est impossible de ne pas mentionner les réserves des uns et des autres, d'ailleurs tous ne sont pas favorables à sa reconduction pour l'année à venir.

2.1 À l'heure du bilan, des résultats contrastés pour l'ensemble des participants

« C'est quand même très chronophage ! Et puis l'air de rien on ne peut pas tous s'investir de la même manière... selon notre discipline, on n'a pas le même nombre d'heures de cours avec eux... et puis, il y a toujours le programme, en toile de fond, qui nous rattrape... En plus, PP [*professeur principal*] c'est encore une charge supplémentaire... »

À l'issue du projet, Madame V., manifeste sa lassitude et la pression retombant, elle semble libérer d'un poids. Si elle déclare être contente du résultat, qu'elle estime d'une qualité supérieure à ses attentes, elle ne cache pas néanmoins qu'elle est contente qu'il soit terminé, et précise qu'elle ne portera pas de nouveau ce projet l'année prochaine. Plus tard ? Pas sûr non plus. Si l'expérience est riche et qu'elle apporte son lot de satisfaction elle demande en contrepartie un gros engagement personnel, du temps supplémentaire en dehors des cours et des heures déjà nombreuses dans l'emploi du temps d'un enseignant. Si c'est

possible, elle ne souhaite pas non plus être professeure principale à la prochaine rentrée, « j'aimerais bien souffler un peu ».

Ce sentiment de l'enseignante à l'origine du projet au sein de l'établissement est globalement partagé par les enseignants. Monsieur G., l'autre professeur principal de la classe, professeur d'éducation musicale manifeste davantage d'enthousiasme :

« Moi je veux bien le refaire ! Ça change ton année... quand t'es élève et quand t'es prof... J'aime bien les projets. »

Mais cet enthousiasme peut être rapporté au projet au sens large. Il déclare qu'il aime bien les projets mais en réalité, son enthousiasme semble être pour n'importe quel projet et son implication ne vaut pas pour le projet suivi cette année plutôt qu'un autre.

Du côté des bibliothécaires, les avis sont également partagés. La directrice de la médiathèque déclare qu'elle reconduit le projet à la rentrée prochaine avec une classe d'un autre établissement de la commune. Christine, la bibliothécaire est plus mitigée mais ses raisons concernent les conditions de travail et la répartition des tâches au sein de l'équipe plus que le projet en lui-même. Il s'agirait de faire évoluer les rôles de chacun et surtout « que chacun tienne sa place ! ». Les tensions au sein de l'équipe, qui ne se connaît pas encore bien expliquent ces hésitations sans remettre en cause le projet, « qui est quand même partie intégrante de mon travail ».

2.1.1 L'apport pour les élèves, comment un projet de classe peut-il agir individuellement ?

Les élèves manifestent leur satisfaction et font preuve d'une grande fierté, partagés entre l'étonnement et le contentement de leur création.

« Je ne pensais pas que j'étais capable d'écrire et que je pouvais faire ça ! »

Les apports énoncés par les élèves lors de la journée de restitution de Numook, organisée par Lecture Jeunesse sont multiples et font l'unanimité au sein du groupe-classe.

Plus précisément, ils se sentent plus à l'aise pour donner leur avis en classe et nombreux sont ceux qui aiment plus qu'avant travailler en groupe. Le projet a donc pu donner à certains élèves une meilleure confiance en eux. En revanche, ils sont également d'accord pour dire que leur projet les a contraints à rester plus que les autres (« ceux qui font

pas de projet ») au collège, et que leur emploi du temps a été considérablement alourdi. Amel résume ainsi :

« Au début de l'année, on était chacun de son côté et puis au fur et à mesure de l'année on a commencé à être plus soudés... c'est mieux. C'est pas comme si on faisait une année normale. Pas comme les autres, pas comme chaque classe. Avec le projet, on n'était pas comme les autres classes, on nous rajoutait des cours, dès qu'on avait un prof absent... au début ça nous intéressait pas trop et puis après c'était bien, parce qu'on a fait de la danse... la danse, ça nous a permis d'ajouter quelque chose à notre livre. »

Tous soulignent également la difficulté du projet, son exigence, autant pour la qualité de leur production que pour l'ensemble des efforts qu'ils ont dû produire. Ils tirent de leur réussite finale une fierté d'autant plus grande qu'ils se sont mesurés au travail des professionnels (auteures, plasticien ou encore éditeur). À l'issue, tous notent l'impact positif sur la cohésion de la classe quand en février, certains élèves déclaraient encore, comme Fatou, que « ce serait pareil si on ne faisait pas de projet ».

Les sorties pour les ateliers, et surtout, la restitution finale, constituent le premier souvenir des collégiens, et le plus fort, d'autant que pour cette dernière y est associé le plaisir de présenter l'aboutissement de leur travail.

2.1.2 L'engagement des professeurs, gage de réussite du projet.

L'ensemble des professeurs de la classe est investi dans le projet et garant de son bon déroulement. Pourtant, si chaque professeur tente d'impliquer sa discipline, dès lors qu'il est nécessaire d'accompagner des déplacements pour les ateliers mis en place à la médiathèque, comme lors des rencontres avec les auteures, ou pour encadrer les ateliers d'écriture avec l'intervenante de Lecture Jeunesse, il semble que ce soit toujours les mêmes professeurs qui se portent volontaires. Monsieur G., le professeur d'éducation musicale évoque un manque d'investissement de certains enseignants et déclare qu'il aurait été possible « de faire mieux ».

Pour autant, les professeurs estiment que ce sont des projets riches, qui demandent aux élèves un travail exigeant voire ardu. Ils sont satisfaits que les élèves soient fiers du résultat, quand bien même ils ne verraient pas tous les enjeux de l'action. Ils considèrent ces projets comme des réussites pédagogiques car ils permettent, en sortant du cadre scolaire ordinaire, de favoriser la concentration des élèves, difficile à obtenir par les cours

traditionnels et d'obtenir d'eux des choses difficiles, comme lire une œuvre dans son intégralité, ou encore rédiger un texte en petit groupe. La médiation par un professionnel crédible, le déplacement hors du cadre scolaire et le niveau d'exigence du projet font partie de cette pédagogie gagnante à leurs yeux. De surcroît, les enseignants qui portent ces projets y trouvent une interdisciplinarité qui leur est chère mais qui peut bien souvent difficilement être mise en œuvre à l'intérieur des établissements.

Enfin ils y trouvent un enrichissement culturel personnel, ainsi qu'un plaisir à travailler en duo avec un professionnel lié à leur matière (professeur de dessin/plasticien, professeur documentaliste/éditeur, professeur de français/auteure...)

Les enseignants cernent comme impacts positifs : la cohésion du groupe classe, la remise en cause de la « hiérarchie » entre bons et moins bons élèves, voire la valorisation des élèves moyens ou médiocres, grâce à l'utilisation de l'oral et à la demande de créativité artistique. Isaac, qui pratique la danse africaine en dehors du collège, a pu monter une chorégraphie avec un petit group intégrer une vidéo dans le livre numérique.

Stanislas Dehaene⁶¹ explique que la motivation positive et les encouragements stimulent l'apprentissage. Les meilleurs encouragements résident dans le regard des autres et la conscience de progresser, ils ne sont pas synonymes de récompenses. C'est bien ce qui semble se jouer dans le cadre de ce type de projet où il n'y a pas de récompense mais la satisfaction de ce qui a été accompli et la fierté de montrer leur production au plus grand nombre.

⁶¹ *Op. cit.*

2.1.3 Et la lecture ? L'objet principal du projet est-il accessoire et son résultat marginal ?

Les dispositifs d'incitation à la lecture se sont largement multipliés depuis trente ans qu'aucun d'entre eux ne soit encore parvenu à atteindre un objectif suffisamment significatif pour qu'il soit déployé de façon officielle afin d'achever de convertir tous les non-lecteurs en lecteurs avérés... C'est peut-être parce qu'un projet seul, aussi bien mené et réussi soit-il ne peut suffire à faire évoluer des pratiques collectives de manière uniforme et durable.

Si tous les élèves de la classe de cinquième n'ont pas lu les œuvres du corpus proposé, il semble pourtant que la mise en voix de leur livre numérique les ait fait lire. Et précisément, cette lecture a ajouté à leur fierté devant l'objet de leur création. Ils ont écrit un livre et l'ont lu.

Ni la lecture, ni l'écriture mise en œuvre dans le cadre de ce projet ne sont accessoires et elles constituent même toutes deux des éléments de résultat déterminant dans l'aboutissement de ce projet. Le projet a permis aux élèves qui l'ont suivi de vivre une expérience à part, en dehors du cursus annuel et habituel ainsi qu'ils l'évoquent dans leur témoignage. Le résultat ne peut donc être considéré comme marginal. Si l'expérience ne leur a pas permis de modifier leurs pratiques durablement, elle leur laissera néanmoins le souvenir d'un projet mené en classe de cinquième leur permettant d'y revenir à tout moment.

2.2 Encadrement et contrôle, la création a-t-elle ses limites ?

Le rôle de l'encadrement dans un projet scolaire est toujours primordial. Il permet d'en garantir la cohérence, de contrôler les débordements éventuels mais également d'assurer la communication à l'extérieur du projet. Travailler en mode projet relève presque toujours d'une expérience en marge du reste de l'institution, ici scolaire. En effet, les élèves ont bien noté la transformation au sein de leur groupe, la cohésion née du travail de création collective dont tous les autres élèves du collège, extérieurs au projet sont exclus.

La présence d'un médiateur lors des ateliers d'écriture, en la personne de Céline, l'auteure animant les ateliers dans le cadre de Numook, a permis de tenir les enseignants à distance de la création des élèves. Si ces derniers ont pu profiter de l'aide et de l'accompagnement des adultes, toujours présents en nombre important, les enseignants sont restés extérieurs à la construction de l'histoire. La coordination entre l'auteure et Madame H., la professeure documentaliste a permis de respecter la création des élèves. L'auteure a accompagné les étapes de mise en commun des textes et des choix auxquels les élèves ont dû se confronter, comme c'est le cas lorsqu'il faut prendre des décisions collectivement mais il

convient d'insister sur le fait que ces choix se sont toujours fait en bonne intelligence même si les élèves reconnaissent qu'il a parfois été difficile de se mettre d'accord.

Cette pratique de l'écriture avec un médiateur permet aux élèves de se défaire de l'emprise du professeur, de l'école et de se mettre dans une posture artistique de recherche. Cela permet de remettre l'élève en situation active de devenir acteur de sa création. Si des limites ont été imposées à la création des élèves, elles l'ont été de manière transparente sans jamais générer de frustration chez les élèves car les laissant maîtres de leur création.

2.2.1 La place des adultes dans la réalisation du projet : mentor ou censeur ?

À la fin du premier atelier d'écriture, le débriefing des intervenants et plus précisément des enseignants laisse entrevoir la volonté de recentrer les ébauches de scénarii qui commencent à se dessiner afin de les recadrer dans le programme de français et surtout dans un univers qu'ils connaissent, qu'ils maîtrisent parce qu'ils l'ont déjà étudié. Pourtant, si Monsieur T. évoque de diriger les élèves vers le conte, vers les chevaliers (ils étudieront bientôt Chrétien de Troyes) l'idée sera finalement laissée de côté, l'auteure étant davantage à l'écoute des idées des élèves que de celles des enseignants.

Les cadavres exquis réalisés lors à la fin de ce premier atelier permettent de percevoir les intérêts des élèves et force est de constater qu'il existe déjà au sein du groupe et sans qu'ils n'en aient conscience une cohésion, des centres d'intérêts communs à l'ensemble. C'est le cas du football, qui rassemble autant les garçons que les filles de la classe ou encore de la musique, dont les rappeurs célèbres des cités voisines les font se sentir proches.

Céline précise que parmi les différents projets Numook qu'elle encadre, des différences importantes sont notables, notamment en raison des contextes socio-culturels dans lesquels ils se déroulent. Pour exemple, elle compare le projet des cinquièmes de Grigny avec celui d'une classe de quatrième, dans une ville huppée du département des Yvelines où les élèves sont issus de milieux favorisés et les enseignants peu habitués à travailler en « mode projet ». Dans ce deuxième cas, non seulement, les élèves sont peu investis et peu intéressés par le projet d'écriture mais l'enseignante prend en charge la plus grande partie du travail nécessaire entre les différents ateliers pour permettre à l'avancement du projet. Elle ajoute que le texte va être très bien écrit à l'issue du projet mais il ne s'agira en réalité que du texte de quelques élèves, amélioré par l'enseignante.

Lors d'une réunion de concertation, les intervenants accompagnant les Cinquièmes du collège de Grigny ont dû décider de l'outil qui serait utilisé pour la réalisation technique

de l'e-pub. Ils ont alors choisi de privilégier la manipulation par les élèves, afin qu'il s'agisse bien de leur livre, conçu tant dans le fond que la forme, et non de mettre en œuvre tout leur possible pour réaliser le plus bel objet possible. Selon la responsable de la médiathèque, l'enjeu principal de ce projet était bien de favoriser la création des élèves et les rendre fiers de leur production, précisément parce qu'il s'agissait de leur production.

2.2.2 Collégiens vs instances organisatrices : quel intérêt prime ?

Les résultats des évaluations montrent que les projets permettent réellement aux élèves d'expérimenter l'acte de création, de fourbir leur esprit critique, de leur faire découvrir des réalités proches d'eux (les livres, les auteurs) mais peu ou mal connues.

Créer est un exercice qu'on exige rarement d'eux. L'obligation d'aboutir à un objet fini permet aux élèves de passer les étapes de la création artistique. Le fait d'être accompagnés, pour cela par des professionnels devenus médiateurs, comme Céline, qui vont apporter la technique et le sens. La présence de ces professionnels constitue donc l'un des atouts primordiaux de ces projets.

Le deuxième apprentissage, l'esprit critique, constitue le principal changement apporté par les projets. L'œuvre support de ceux-ci, a donc pleinement joué son rôle, au-delà du plaisir de la découverte. Le niveau de travail exigeant des projets constitue l'un de leurs atouts. Du point de vue des élèves, il leur a permis de toucher du doigt le sens du travail « réel » et d'être fiers du résultat obtenu. Du point de vue des médiateurs, il a incité les élèves à s'investir de mieux en mieux dans le projet. Le fait que de nombreux aspects des projets réclament un travail collectif a engagé les individus à accepter l'investissement nécessaire en temps et en énergie.

Pour tous, il est évident que les projets sont mis en place et menés dans le seul intérêt des élèves. Pourtant, on voit bien que si les différents intervenants acceptent de s'engager c'est parce qu'ils y trouvent également personnellement un sens. Loin de desservir les élèves, il semble qu'au contraire, si chaque participant trouve un intérêt dans le projet, alors son investissement ne peut qu'en être renforcé et avoir des répercussions positives sur l'ensemble du groupe.

3 Comment les sociabilités littéraires permettent la socialisation littéraire des jeunes

La sociabilité des collégiens leur permet de faire l'apprentissage des prémices d'une socialisation littéraire qui pourra achever de se développer au lycée. Les animations mises en place lors d'un projet d'incitation à la lecture permettent de développer leur sociabilité littéraire et d'aboutir à une socialisation scolaire puis littéraire grâce à l'appréhension de nouvelles méthodes de travail, d'analyse, et la découverte de normes spécifiques.

3.1 Animations de lecture et écriture : espaces de sociabilité littéraire et lecteurs en devenir

De nouvelles formes d'action ou de pratique de lecture-écriture, appelées également sociabilités, se démarquent des formes plus traditionnelles d'apprentissage et rencontrent un vif succès auprès des jeunes, comme les défis-lecture, concours d'écriture, jurys de lecteurs ou autres publications d'écrits qu'on a pu déjà évoquer auparavant. Il convient alors de sortir de l'opposition entre les apprentissages qui excluraient de fait le plaisir et les activités culturelles d'épanouissement personnel qui solliciteraient peu les mécanismes cognitifs, c'est-à-dire, selon les termes de Béatrice Pedot⁶² « des livres pour apprendre à l'école ou des livres pour se divertir à la bibliothèque. »

La sociabilité, telle que la définit Claire Bidart est « l'ensemble des relations sociales effectives, vécues, qui relie l'individu à d'autres individus par des liens interpersonnels et/ou de groupe⁶³ ». La sociabilité littéraire serait donc une des formes de la sociabilité, sous des pratiques sociales comme les groupes ou club de lecture, les cafés littéraires, le prêt de livres, etc. Il convient de vérifier dans quelle mesure les ateliers de lecture ou d'écriture peuvent s'inscrire dans ce type de sociabilités.

Les activités qui n'engendrent pas de manière spontanée et facile les échanges entre jeunes sont peu susceptibles de susciter l'intérêt des collégiens. En effet, les pratiques des collégiens des années 2010 reposent largement sur les réseaux qui permettent une sociabilité immédiate, comme les réseaux sociaux, d'autant plus favorables qu'ils y ont un accès quasi

⁶² Pedot, Béatrice. « Monde scolaire et bibliothèques publiques : complémentarité et coopération autour du livre et de la lecture », in *Le Français aujourd'hui*, n°102, juin 1993.

⁶³ Bidart, Claire. Sociabilités : quelques variables, *Revue française de sociologie*, vol. 29, n°4, oct-déc. 1988.

illimité. C'est ce que Dominique Pasquier⁶⁴ nomme « réseaux de sociabilité » au sujet des lycéens mais qui semble aujourd'hui parfaitement applicable aux collégiens. La culture devient un moyen pour adolescents de se mettre en scène au sein d'un groupe et de trouver une place au sein d'un réseau. Cela se vérifie dans la pratique de certains de leurs loisirs mais doit toutefois être nuancé. En effet, les élèves de Grigny sont issus de milieux modestes et dont la richesse culturelle n'est pas reconnue par les normes imposées par l'institution scolaire. Si les déclarations recueillies par ces jeunes n'ont pas permis d'établir des généralités quant à leurs pratiques culturelles, elles ont toutefois permis de faire ressortir des tendances et de confirmer l'importance des sociabilités.

Si Fatou, Sara ou Asma placent la lecture en tête de leurs pratiques de loisirs, elles font figure d'exception. À Grigny, les occupations favorites des élèves sont le sport et les jeux vidéo. Plus précisément, si seuls trois élèves de la classe disent ne jamais jouer aux jeux vidéo, le sport reste la première passion de la majorité des élèves, filles et garçons confondus (football, gymnastique, équitation, taekwondo, vélo) ; tous les déclarant avoir une passion citent le sport. Or, en faisant jouer la sociabilité au sein du groupe classe, les ateliers mis en place dans le cadre de « Lectures pour tous » et/ou Numook permettent de créer une sociabilité littéraire.

Les élèves sont amenés à débattre des lectures qui sont faites, préparer les rencontres avec les intervenants (auteurs, éditeurs, plasticien...) et font ainsi l'expérience d'une sociabilité littéraire, tant au sein du groupe que des institutions, collège et médiathèque. Ces échanges, ces rencontres mais aussi les réflexions et leur propre engagement littéraire dans la création de leur livre numérique permettent à ces collégiens de se construire en tant que lecteurs au sein d'un groupe de lecteurs.

La socialisation des individus s'effectue avant tout dans le cercle familial, dès l'enfance et détermine bien souvent les inégalités culturelles à l'âge adulte. Les enquêtes sur les pratiques culturelles des Français continuent de souligner les clivages sociaux dans le cadre de la culture et des loisirs. Pourtant, l'importance de l'école dans cette socialisation, puis dans le milieu professionnel ne peut être négligée. La socialisation scolaire implique pour les élèves d'intégrer des codes et surtout des exigences comme la lecture, l'écriture et l'obéissance à l'ensemble des règles de travail et de vie. L'apprentissage du « vivre ensemble »

⁶⁴ Pasquier, Dominique. *Cultures lycéennes: la tyrannie de la majorité*. Paris, Autrement, 2005.

est déterminant et la mise en scène de la littérature, des ateliers du livre organisés, participe de la socialisation des élèves.

Cette mise en scène n'est pas sans rappeler l'étude faite par Erving Goffman⁶⁵, qui utilise le monde du théâtre pour décrire les interactions humaines, en comparant le rôle des acteurs sur scène au comportement des individus en société, s'adaptant au milieu dans lequel il évolue, comme autant de changements de décors ou de situations de théâtre. Pour Erving Goffman, nous pouvons tous être ramenés à des acteurs, ou à un public, à la vie comme à la scène, on finit tous par se prendre au jeu. L'entrée dans l'écriture pour ces élèves permet de prendre conscience de règles propres à la littérature, à l'écriture, jusqu'alors inconnues d'eux.

3.2 Restitution du projet, l'acquisition d'une toute nouvelle légitimité par les élèves

La dimension sociale du projet de lecture et en particulier la restitution apparaît comme un moyen pour les adultes de (re)mobiliser les jeunes à la lecture mais surtout permet aux élèves de prendre conscience de leurs possibilités. Les restitutions de projets apparaissent comme l'enjeu réel et final pour les élèves, fin en soi du projet et leur permettant de se sentir (re)valorisés.

3.2.1 « Lectures pour tous » : restitution à la BNF, désacralisation de la lecture en « territoire sacré »

Il apparaît que dans la forme exigée au départ il y a peu d'exigences. Si cela permet de laisser le champ libre à l'action des participants, cela ne permet pas de restreindre le champ d'action et d'apporter un cadre pour aider les intervenants à mettre en place leur projet et à l'imaginer.

Les projets présentés dans les dossiers de candidature se sont d'ailleurs bien souvent avérés assez sommaires, voire peu soignés. De fait, il semble que la démarche étant la plus inclusive possible, les dossiers de candidatures n'aient été que de simples formalités, destinés uniquement à faire connaître les établissements participants.

Les modalités de restitution des projets, et plus particulièrement dans la forme à laquelle devrait ressembler cette restitution semblent très abstraites. Madame H., ainsi me dit :

⁶⁵ Goffman, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*. Paris, Éditions de Minuit, 1973.

« On va faire le Numook, c'est tout. Enfin, dans « Lecture pour tous » moi, je n'ai pas l'impression, dans ce que j'ai compris y a pas de restitution, enfin, la restitution, elle est libre, on fait ce qu'on veut, donc ce sera le Numook. »

L'absence de cadre, de consignes, au lieu de permettre plus de liberté constitue en réalité un frein. Les enseignants se sentent perdus et ne savent pas ce qu'ils doivent préparer pour cette demi-journée de restitution. Il semble que cette partie du projet, qui au départ semblait être partie intégrante du projet et qui revêtait un aspect très important du projet, si ce n'est le plus important ait été laissée de côté au fil de l'avancée du projet.

Lors de la journée de lancement de « Lectures pour tous », une présentation avait été faite des ateliers proposés à la BNF à destination des groupes scolaires. Certains ateliers pouvaient se montrer en adéquation avec le projet mené à Grigny, notamment l'atelier de lecture à voix haute, ou encore celui sur le livre numérique, pertinents dans le cadre de la mise en voix du livre numérique. La professeure coordonnatrice du projet, présente lors de cette journée de lancement avoue que l'information concernant ces ateliers n'a pas retenu son attention. Sans doute, le contenu du projet, à ce stade pas suffisamment « sorti de terre » selon elle, ne lui a pas permis de faire le lien entre les ateliers qui auraient pu être utiles au projet de la classe de cinquième qu'elle encadrerait et le projet lui-même.

Il faut également souligner que les enseignants s'en sont remis à l'expertise de l'intervenante missionnée par Lecture Jeunesse pour animer les ateliers d'écriture prévus pour la création du livre numérique. Il existe un déséquilibre entre les savoirs symboliques de l'auteure qui encadre ces ateliers par rapport aux enseignants. De fait, si l'auteure ne propose pas d'atelier (comme les ateliers proposés par la BNF), il n'y en a pas. Les ateliers réalisés au cours de l'année, en lien avec les projets de lecture « Lectures pour tous » et « Numook » sont ceux qui ont été impulsés par la médiathèque et prévus dès la proposition de projet présentée dans la fiche de candidature à Lectures pour tous.

Lors de cette journée de lancement, l'ensemble des participants, enseignants et bibliothécaires présents insistent sur l'importance de pouvoir amener les classes entières lors de la restitution. Cette étape représentait un aboutissement, la fin en soi du projet. Pourtant, le jour de la restitution à la BNF, de nombreux établissements ont fait le choix de se déplacer avec des groupes d'élèves, souvent pas plus de deux ou trois, venus représenter

l'ensemble de la classe. D'ailleurs, certains établissements ne sont pas présents et parmi les présents, tous ne présentent pas leurs projets.

Sur le parvis de la BNF, l'arrivée des groupes se fait progressivement dès l'heure du déjeuner, certaines classes se déplaçant parfois d'assez loin (les académies de Versailles et Créteil s'étendent en effet sur l'ensemble de l'Île-de-France) ont fait le choix de pique-niquer sur place avant la restitution. Les groupes manifestent bruyamment leur enthousiasme et leur émerveillement. De nombreux collégiens ou lycéens viennent pour la première fois à la BNF et sont impressionnés par l'architecture et l'envergure des lieux. Pour certains, c'est même la première fois qu'ils se rendent dans la capitale.

C'est, ainsi que l'évoque Stanislas Morel dans son article *Une classe de ZEP à l'Opéra de Paris*⁶⁶ « que certaines “ rencontres culturelles ” demeurent exceptionnelles et ne peuvent s'observer que dans des situations expérimentales ».

Pour la restitution des projets, deux élèves de chaque classe ayant participé sont invités à venir sur la scène de l'auditorium pour présenter leur projet. Il convient de souligner l'importante clameur lorsque les établissements sont appelés. Il règne, de fait, une ambiance joyeuse dans l'auditorium. Les élèves sont heureux d'être présents et leur fierté est palpable.

Les élèves de cinquième de Grigny sont représentés par trois élèves de la classe, accompagnées de la professeure coordonnatrice du projet, Madame V., la principale du collège, la responsable de la médiathèque et Christine, la bibliothécaire qui a suivi le projet tout au long de l'année. Pour Madame V., cette première année de participation au dispositif représentait une année de test. Il était, selon elle, impossible de savoir si les restitutions d'élèves de cet après-midi à la BNF pouvaient avoir un réel intérêt pour les élèves, en dehors, peut-être, de la symbolique du lieu. C'est pourquoi la décision a été prise de ne pas faire déplacer la classe entière mais de choisir un petit groupe d'ambassadeurs chargés, ensuite, de rapporter au groupe-classe le déroulement et de transmettre des idées inspirées des présentations vues au cours de cette demi-journée en vue de la restitution prévue dans le cadre de Numook.

Si les élèves du collège de Grigny sont habitués aux restitutions dans des lieux prestigieux comme le théâtre, dans le cadre des projets SHAM (section à horaires aménagés pour la musique) lors des spectacles de leurs camarades musiciens, les élèves présentes à la BNF n'en sont pas impressionnées par les lieux et à l'entrée de l'auditorium, Safia déclare

⁶⁶ *Op. cit.*

même à ses deux camarades « on dirait qu'on va à une soirée ». Selma me confie qu'elle trouve que c'est très beau et qu'elle est très heureuse d'avoir pu venir : « ça brille, il y a des tapis rouges, on a l'impression d'être importants, on a de la chance ! ». Les trois élèves ont bien conscience de la dimension symbolique du lieu et de leur chance d'avoir été choisies comme ambassadrices de la classe.

Il convient de préciser que cette organisation est la conséquence directe de la mutualisation de deux projets de lecture en un. La restitution du projet « Numook » constitue l'objectif de restitution dès le départ, la création d'un livre numérique étant le résultat physique prévu pour l'ensemble des intervenants et dont la présentation est prévue lors d'une journée de restitution spécifique. La responsable de la médiathèque et la professeure coordonnatrice proposent de présenter le livre numérique réalisé dans le cadre du projet Numook mais les responsables de Lectures pour tous précisent qu'il s'agit de deux projets différents, dont la présentation n'a pas sa place à la BNF.

Pour les encadrants, la restitution à la BNF fait donc « doublon » et comme l'e-pub réalisé n'y a pas sa place, les élèves présents ne présentent pas leur production. Il n'y a, néanmoins pas de frustration, puisqu'une restitution est prévue, en classe entière quelques jours plus tard, organisée par Lecture Jeunesse.

3.2.2 « Numook » : les acteurs du projet au cœur de la restitution, premier rôle pour les élèves

Selon la présentation qui en est faite sur le site de Lecture Jeunesse, le projet Numook « vise à valoriser la créativité des jeunes, à leur (re)donner le goût des mots, en leur permettant de réaliser et de publier collectivement un livre numérique de qualité et labellisé par Lecture Jeunesse ». En se centrant sur la problématique de la lecture, de l'écriture et de l'expression, le projet Numook vise à prévenir l'illettrisme et à renforcer la confiance en eux de jeunes en précarité sociale, linguistique, scolaire. Face à la désaffection de la lecture à l'adolescence, Numook a pour volonté de donner aux jeunes accès à des textes de genres et de difficultés variés, par des voies détournées et inventives et à leur apprendre à créer collectivement.

Pour Jeanne Benameur⁶⁷, tout l'intérêt d'un atelier d'écriture est dans la recherche de « langue singulière ». Le but d'un atelier d'écriture serait donc cette recherche sur le travail de la langue, d'analyse de l'écriture et de compréhension de la démarche d'écriture

⁶⁷ <https://podcloud.fr/podcast/boomerang/episode/jeanne-benameur-a-la-bonne-heure>

et non le résultat. Pour la directrice de la médiathèque, il s'agit de la position légitime de l'écrivain mais le résultat final constitue, selon elle, une étape importante du projet permettant de « montrer ce que ces enfants ont fait ». Il s'agit d'un levier important de stimulation et d'émulation.

Par ailleurs, lors des entretiens réalisés avec les élèves, ces derniers ont insisté sur leur fierté de participer à la création d'un livre numérique. À l'issue du deuxième atelier, alors qu'aucun contenu n'est encore élaboré et que le travail réalisé repose essentiellement sur des exercices visant à jouer avec la langue et à faire émerger des idées, trois élèves déclarent avoir de présenter le résultat final. Leur capacité à se projeter à la fin du projet, alors que celui-ci n'en est qu'à un stade de balbutiements, montre à quel point les élèves se sentent investis, enthousiastes et impatients.

Il convient de souligner l'importance de l'encadrement qui participe de cet enthousiasme. En effet, les élèves sont très encadrés, de nombreux participants assistent aux ateliers d'écriture et les élèves se sentent importants, au centre de l'attention. Pour autant, les adultes présents n'interviennent pas dans le déroulement de l'atelier autrement que pour aider les élèves qui en manifestent le besoin. La création est donc totalement dépendante des élèves et Céline, l'auteure animatrice de ces ateliers insiste sur l'importance de les laisser maîtres de la création :

« Ils ont créé les personnages, les liens entre eux, des problématiques... dans tous les cas le travail de l'imaginaire est celui de leur imaginaire et pas de celui des profs. Moi, je trouve super leurs personnages, l'histoire est déjà dans leur tête... »

De fait, c'est ce que les élèves évoquent au moment de la restitution, aux Grands Voisins, à Paris, quelques semaines après la restitution de « Lectures pour tous » à la BNF.

Les trois élèves présentes à la BNF lors de la demi-journée de restitution déclarent avoir préféré se rendre à la BNF. Pour elles, le lieu était plus prestigieux, « c'était beau ! ». C'est la première fois qu'elles se rendaient à la BNF et elles avouent que le lieu leur a fait forte impression. Il faut donc prendre en compte la symbolique du lieu de restitution, la venue des élèves aux Grands Voisins, pour la restitution Numook n'a pas produit le même effet.

3.3 MEDIATION SANS MEDIATISATION ?

La médiation est le fait de servir d'intermédiaire, en particulier dans le domaine de la communication. On l'a vu, dans le cadre des ateliers mis en place il existe bien une médiation entre les jeunes et la lecture qui repose sur le fait de mettre les jeunes en situation active, leur permettant de recréer du désir et d'être acteurs de leur projet. Bien sûr, ces médiations sont relatives et il convient de rester mesuré car, même si les restitutions des projets ne prévoient pas d'exposition médiatique majeure elles n'en restent pas moins soumises à une communication médiatisée qui semble induire un biais, en faisant de cette médiatisation un objectif à part entière.

3.3.1 *Un acte désintéressé est-il possible ?*

À la question « pourquoi avez-vous choisi de vous investir dans ce projet ? », la réponse des intervenants a presque toujours été la même, à savoir, « parce qu'on me l'a proposé ». Dès lors, on imagine les enseignants s'engager dans un projet d'incitation à la lecture dans un acte irréfléchi et pour lequel ils n'auraient pas mesuré les conséquences (charge de travail plus importante, heures supplémentaires, réunions...) ou encore, qu'ils les auraient simplement balayés comme autant d'éléments négligeables.

Pourtant la question se pose de savoir s'il est possible de s'investir de manière totalement désintéressée dans un projet ?

Il convient de revenir à la relation entre l'habitus et le champ (et, plus précisément, les différents champs constitutifs d'un monde social différencié) comme *illusio* (investissement dans le jeu, intérêt au jeu, par opposition à l'indifférence, à l'apathie et à l'ataraxie) qui est le fondement des intérêts (au sens d'investissements) pour les enjeux ; et analyser la structure temporelle de ce sens du jeu comme anticipation ou comme pré-occupation, c'est-à-dire comme référence à un avenir inscrit dans le présent immédiat (au titre de « chose à faire », etc.), par opposition au projet ou au plan comme visée d'un futur.

On voit ainsi qu'un individu peut atteindre des objectifs qu'il n'a pas sciemment poursuivis. Il peut réaliser, sans le moindre soupçon de calcul, des fins qu'il n'a pas posées comme telles. C'est ce qui advient dans nombre de champs auxquels on associe très communément l'idée de désintéressement, comme le champ religieux, le champ artistique, le champ scientifique ou même le champ bureaucratique : les individus y produisent des actions et des discours qui sont doublement « désintéressés » puisqu'ils n'ont pas pour

principe une intention consciente, un calcul rationnel, et orienté vers l'obtention de profits économiques. Ce qui ne veut pas dire qu'ils n'obéissent pas à une forme particulière d'intérêt ou de *libido* : comme certaine réflexion religieuse s'est interrogée sur la validité de vies exemplaires mais suspectes d'être guidées par la recherche de sainteté, de même on peut demander si la *libido sciendi* la plus pure ne recouvre pas une certaine *libido dominandi*, et ainsi de toutes les formes de *libido* spécifique qui sont associées aux différents champs. Ayant réduit l'aire de la conscience et du calcul, mais en étendant à l'inverse l'aire de l'intérêt, avec notamment toutes les formes d'intérêt symbolique, on découvre qu'il existe, hors de la sphère proprement économique, des conduites qui, sans être le produit d'un calcul d'intérêt conscient, obéissent néanmoins à la loi d'une forme particulière d'intérêt.⁶⁸

3.3.2 Prolongations, répétitions, le projet s'inscrit-il dans une pratique durable ?

De fait, les enseignants ne souhaitent pas renouveler l'expérience pour l'année scolaire suivante. Mais plus qu'un rejet du projet il s'agit d'un épuisement lié à l'implication, au temps consacré durant toute l'année et en particulier des heures supplémentaires nécessaires à l'aboutissement du projet. Si le temps des réunions est prévu dans l'emploi du temps des enseignants en raison de leur situation en REP+⁶⁹, non seulement le chevauchement des projets ne permet, très souvent, pas la disponibilité de l'ensemble des participants, mais, de plus, l'investissement à parts inégales des différents encadrants du projet a tendance à affaiblir la motivation des plus impliqués. Pour autant tous s'accordent à dire que le projet a eu des impacts positifs, tant sur la cohésion au sein du groupe-classe, qu'au sein de l'équipe d'enseignants.

Si le projet en lui-même ne suffit pas à impulser de nouvelles pratiques, c'est l'association de plusieurs projets en cohérence les uns avec les autres qui le permet. Le livre conduit à une expérience et c'est bien l'objectif recherché par les ateliers de lecture. Le traitement des émotions est souvent difficile à gérer au sein de la classe mais le traitement de l'émotion est positif lorsque les élèves comprennent qu'un livre est fait avec de l'émotion, ce qui donne de la chair, un sens à la littérature. Ils comprennent alors que la littérature cherche à générer des émotions, ce que ceux d'entre eux qui n'ont jamais lu ne savaient pas.

⁶⁸ Bourdieu, Pierre. « Un acte désintéressé est-il possible ? » in *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994

⁶⁹ Le jeudi, les cours se terminent à 16h pour les élèves de toutes les classes de façon à dégager un créneau pour les RC (réunions de concertation), qui sont des réunions de suivi de projets. Il s'agit d'un temps obligatoire pour les enseignants. Ces temps de concertation sont, en plus des formations, spécifiques aux réseaux d'éducation prioritaires renforcés.

CONCLUSION

Le rapport aux livres et à la lecture s'inscrit dans une sociologie des pratiques culturelles qui montre comment la culture est un champ traversé par des tensions, des frontières et surtout des inégalités. Loin d'uniformiser les pratiques, les politiques de démocratisation et la massification scolaire ont poussé plus loin la distinction par la culture : s'il est vrai que nous lisons un peu tous les jours, ce que nous lisons (presse gratuite, magazine spécialisé, roman, BD) et comment nous lisons (dans le bruit des transports en commun, assis et immobile en bibliothèque, dans le calme et la solitude...) continuent de maintenir éloignés les pratiques et les goûts de la lecture dans les différents milieux sociaux.

D'après les conclusions de la sociologue Mariangela Roselli, désertes, les bibliothèques de quartier populaire ne le sont pas vraiment car les écoles de quartier, les associations et les familles des quartiers aisés y occupent les places que les habitants du quartier ne prennent pas. En revanche, elles sont désertées par les classes populaires (ouvriers, employés et femmes au foyer et leurs enfants) qui ne la perçoivent pas comme un service à leur disposition. Pourtant, dans d'autres pays, soit plus pauvres, soit plus sensibles à l'accès des classes populaires à la culture, à l'information et aux ressources documentaires, les formes de l'offre se sont progressivement adaptées aux habitudes et aux parcours urbains.

Cette analyse est en partie démentie par les pratiques constatées à la médiathèque de Grigny et rapportées par ses bibliothécaires. De fait, le territoire grignois ne compte pas de familles aisées pour investir les lieux, en revanche la position centrale de la médiathèque permet bien de rassembler. Par ailleurs, la politique très active, à la fois de la ville, mais également de la médiathèque pour diffuser la lecture le plus largement possible permettent d'en favoriser la fréquentation.

Cette analyse se donnait pour objectif de chercher à savoir si un dispositif d'incitation à la lecture pouvait amener les élèves participant à développer leur goût pour la lecture et qui se traduirait par une pratique durable. Durant ce travail de recherche, il est rapidement apparu que les enjeux dépassaient cet objectif et que les moyens mis en place servaient des intérêts plus larges que les seuls intérêts des élèves. En effet, la complexité à la fois pédagogique et littéraire d'un dispositif d'incitation à la lecture en milieu scolaire

implique l'adhésion des différents participants. C'est parce qu'ils y trouvent un intérêt que ces derniers s'investissent dans les projets. Mais pour les élèves, qui n'ont pas choisi de participer, et qui se retrouvent impliqués malgré eux l'investissement ne va de pas de soi. Est-ce à dire, compte tenu de ce contexte de départ qu'ils sont forcément les gagnants à l'issue de cette aventure ? Les résultats de cette enquête doivent être nuancés par les limites induites par un terrain d'enquête réducteur. L'analyse du projet d'une seule classe est loin d'être suffisante pour rendre compte des réalités contenues dans un projet tel que « Lectures pour tous ».

Néanmoins, nous avons pu entrevoir des bienfaits pour les élèves au cours du projet comme à la fin. D'abord, ils ont visiblement gagné en confiance en eux : les échanges, partages, rencontres leur ont permis de s'ouvrir au monde et de prendre part au débat, les rapports entre eux ont évolué et les timides ont pu trouver leur place. La fierté d'avoir atteint un objectif qui ne leur paraissait pas à leur portée au début du projet était également visible lors des journées de restitution de projets. Les témoignages des élèves de différentes classes lors de la journée « 100% ado » organisée par Lecture Jeunesse dans le cadre des restitutions de projets Numook convergent et les bienfaits semblent être unanimes.

Les ateliers sont l'occasion d'une rencontre sensible, qui touche l'affect. Derrière le terme d'atelier de lecture, il y a une diversité de pratiques, parce que l'atelier de lecture convoque tous les professionnels du livre et de la lecture (tous les métiers du livre) c'est-à-dire tout le pôle culture de l'écrit avec tous les acteurs de ce pôle mais également le pôle artistique avec la diversité des domaines artistiques représentés. C'est l'articulation de ces deux ensembles qui donne à cette notion émergente une évidente dynamique possible.

On a beaucoup travaillé ces trente dernières années sur le plan universitaire sur l'écriture créative et tout ce travail a donné lieu à l'émergence des filières universitaires sur l'écriture créative. Mais sur le plan de la lecture, de l'approche artistique de la lecture en tant qu'elle constitue, mobilise, la sensibilité du sujet (celui qui s'y adonne) le territoire universitaire demeure assez pauvre. C'est un lieu de recherche relativement peu développé et qui mériterait qu'on s'y intéresse davantage.

La question de l'atelier de lecture est très importante car il s'agit de reprendre le sujet de la lecture depuis le déchiffrage puis la difficulté de l'effet produit par le mot et de la réception de ce mot et donc de tout un ensemble d'actes, au collège, complètement inconscients, mais qui en réalité, constituent les fondements du rapport à la lecture. Or la pratique artistique permet de revenir à ces fondamentaux. L'oralité permet de remettre du corps dans la langue et permet à l'élève de dire, de lire à haute voix mais également d'écouter.

Selon Antoine Torrens, directeur des bibliothèques de la ville de Compiègne, « le roman fait moins rêver les générations actuelles que la bande dessinée ». Pour lui, la bande dessinée domine et va dominer le paysage éditorial français. Dès lors une nouvelle question émerge : comment intégrer de nouveaux genres aux dispositifs d'incitation à la lecture afin de mieux entrer en adéquation avec des pratiques déjà avérée mais non reconnues ?

Quel rôle des lectures moins légitimes, bandes dessinées ou mangas en particulier peuvent-ils jouer dans les dispositifs d'incitation à la lecture ? Surtout, comment développer le goût de la lecture studieuse à partir d'un autre genre de lecture. Il convient d'étudier la possibilité de sortir de la lecture patrimoniale. Les enseignants ont un rôle à jouer dans le développement des supports variés pour les apprentissages. Les éditeurs ont déjà investi la richesse proposée par la variété des supports pour les apprentissages comme en témoignent des ouvrages tels que *Toute la socio en BD T1 : Socialisation, groupes et réseaux* ou encore *Le Moyen âge en bande dessinée*, parus chez Belin Éducation. Ces supports présentent donc des opportunités pour assurer un lien entre les pratiques existantes et celles plus rares de lecture de romans. La nécessité d'intégrer ces « nouveaux » genres aux corpus des dispositifs tels que « Lectures pour tous » est peut-être une passerelle incontournable vers une pratique de lecture durable.

Enfin, il faut envisager d'adapter l'offre de lecture numérique : proposer dans les projets de lecture des supports numériques, une offre augmentée, notamment. Un des constats établis lors de cette enquête est que les collégiens interrogés n'avaient jamais vu de livre numérique, enrichis ou augmentés. Leur connaissance de la lecture sur écran étant limitée aux plates-formes de lecture en ligne type Wattpad ou réseaux sociaux. Le lien étant déjà établi par la création d'un livre numérique, l'intérêt de ces nouvelles pratiques de lecture mériterait d'être étudié.

Bibliographie

Enfance, adolescence

Fauguet, Jean-Luc. *Sociologie des adolescents en milieu rural*, 2013.

Gasparini, Rachel, Joly-Rissoan, Odile, et Dalud-Vincent, Monique. « Quitter l'enfance, devenir adulte [L'hétérogénéité des représentations adolescentes concernant l'âge d'accès à l'autonomie] ». *Revue des politiques sociales et familiales* 97, n° 1, 2009.

<https://doi.org/10.3406/caf.2009.2470>. Consulté le 16 novembre 2017.

Lagrange, Hugues. « Déviance et réussite scolaire à l'adolescence ». *Revue des politiques sociales et familiales* 88, n° 1, 2007.

<https://doi.org/10.3406/caf.2007.2289>. Consulté le 16 novembre 2017.

Legleye, Stéphane. « Violence et milieu social à l'adolescence ». *Économie et Statistique* 448, n° 1, 2011.

<https://doi.org/10.3406/estat.2011.9756>. Consulté le 19 novembre 2017.

Singly, François de. *Les adonaisants*. Paris, A. Colin, 2006.

Zaffran, Joël. « Bouger pour grandir. Défection et mobilité des adolescents ». *Les Annales de la recherche urbaine* 111, n° 1 (2016) : 68-77.

<https://doi.org/10.3406/aru.2016.3224>.

Pratiques de lecture

Berthou, Benoît, éd. *La bande dessinée : quelle lecture, quelle culture ?* Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2015.

<https://doi.org/10.4000/books.bibpompidou.1671>.

Burgos, Martine. « *Ces lecteurs sont-ils des lecteurs ?* ». 1992.

<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1992-01-0016-002>. Consulté le 16 novembre 2017.

Baudelot, Christian, Cartier, Marie, et Détrez, Christine. *Et pourtant, ils lisent...* Paris, Éd. du Seuil, 1999.

Baudelot, Christian, et Cartier, Marie. « Lire au collège et au lycée: [de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance]: de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 123, n° 1, 1998. <https://doi.org/10.3406/arss.1998.3253>.

Chartier, Anne-Marie, et Hébrard, Jean M. *Discours sur la lecture : 1880-2000*. Nouv. Éd. mise à jour. Paris : BPI, Bibliothèque publique d'information-Centre Pompidou : Fayard, 2000.

Collectif « Lire au collège ». *Lectures pour les collèves : quels livres, pour quel usage?* Édité par Nicole Schneegans. Grenoble, France : CRDP de Grenoble, 1995.

Détrez, Christine, et Vanhée, Olivier. *Les mangados: lire des mangas à l'adolescence*. Études et recherche. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2012.

Détrez, Christine. « Des shonens pour les garçons, des shojos pour les filles ? Apprendre son genre en lisant des mangas ». *Réseaux* 168-169, n° 4, 2011. <https://doi.org/10.3917/res.168.0165>.

Dreyer, Emmanuel, et Le Floch, Patrick. *Le lecteur : approche sociologique, économique et juridique*. Paris, France, Hongrie, Italie, 2004.

Gaudric, Paul, et Mauger, Gérard. *Lectures numériques : une enquête sur les grands lecteurs : état de l'art*. Papiers. Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2016.

Mijolla-Mellor, Sophie de. *L'enfant lecteur : de la Comtesse de Ségur à Harry Potter, les raisons du succès*. Paris, France, Bayard, 2006.

Montardre, Hélène. *Mais que lisent-ils ?* Paris, Fleurus, 2001.

Patte, Geneviève. *Laissez-les lire ! les enfants et les bibliothèques*. Paris, Gallimard, 2007.

Runtz-Christan, Edmée, Markevitch Frieden, Nathalie. *Lire à l'adolescence : réalités et stratégies de lecture*. Savoir communiquer. L'essentiel. Lyon, Chronique sociale, 2010.

Privat, Jean-Marie, Vinson, Marie-Christine. « Façons de lire, façons de faire ». *Pratiques*, n° 137-138, 2008.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.1160>. Consulté le 13 décembre 2017.

Renard, Fanny. *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*. Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2011.

Roselli, Mariangela. « Cultures juvéniles et bibliothèques publiques : Lier récréation et espace culturel ». *Agora débats/jeunesses* 66, n° 1, 2014.

<https://doi.org/10.3917/agora.066.0061>.

Dumazedier, Joffre. Singly, François de. — *Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents, Observatoire France Loisirs de la lecture*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 92, 1990.

Les autres pratiques culturelles des « jeunes »

Céroux, Benoît, Crépin, Christiane. « Rapports aux loisirs et pratiques des adolescents ». *Revue des politiques sociales et familiales* 111, n° 1, 2013.

<https://doi.org/10.3406/caf.2013.2750>. Consulté le 13 décembre 2017.

Détrez, Christine. « Portraits d'adolescents : typologies de rapports aux pratiques culturelles ». *Lecture jeune*, n° N° 125, 2008. Consulté le 16 novembre 2017.

Proulx, Serge, Laberge, Marie-France. « Vie quotidienne, culture télé et construction de l'identité familiale ». *Réseaux. Communication - Technologie - Société* 13, n° 70, 1995.

<https://doi.org/10.3406/reso.1995.2669>. Consulté le 12 janvier 2018

Octobre, Sylvie. *Deux pouces et des neurones : les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Édité par de la prospective et des statistiques France. Ministère de la culture et de la

communication. Département des études. Paris, France : Ministère de la culture et de la communication, Secrétariat général, Département des études, de la prospective et des statistiques : la Documentation Française, 2014.

Éducation, transmission, prescription

Crépin, Christiane, Octobre, Sylvie (dir.), « Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation ». *Revue des politiques sociales et familiales* 108, n° 1, 2012.

Lefebvre, Patricia. « Sophie Jehel, Parents ou médias, qui éduque les préadolescents? Enquête sur leurs pratiques : TV, jeux vidéo, radio, Internet ». *Revue des politiques sociales et familiales* 107, n° 1, 2012.

Boniface, Claire, Lorenceau, Frédérique et Lallouet, Marie. *Aimer lire guide pour aider les enfants à devenir lecteurs*. Paris: Bayard : Scérén-CNDP, 2004.

Falaize, Benoit, éd. *Territoires vivants de la République: ce que peut l'école: réussir au-delà des préjugés*. Paris, La Découverte, 2018.

Legendre, Françoise. *Bibliothèques, enfance et jeunesse*. Paris: Ed. du Cercle de la Librairie, 2016.

Perier, Pierre. « La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées ». *Revue française de pédagogie*, n° 158, 2007.

<https://doi.org/10.4000/rfp.446>. Consulté le 12 mars 2018.

Poissenot, Claude. *Les adolescents et la bibliothèque*. Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 1997.

<https://doi.org/10.4000/books.bibpompidou.428>.

Poslaniec, Christian. *Le plaisir de lire expliqué aux parents*. Paris, Retz, 2006.

Proulx, Serge, et Marie-France Laberge. « Vie quotidienne, culture télé et construction de l'identité familiale ». *Réseaux. Communication - Technologie - Société* 13, n° 70, 1995.

<https://doi.org/10.3406/reso.1995.2669>.

Littérature jeunesse

Lartet-Geffard, Josée. *Le roman pour ados : une question d'existence*. La littérature jeunesse, pour qui, pour quoi ? Paris, Éd. du Sorbier, 2005.

Leriché, Mathilde. *50 ans de littérature de jeunesse*. Collection Lecture en liberté. Paris, Éditions Magnard : Éditions L'école, 1979.

Marcoïn, Francis. « Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives ». *Le français aujourd'hui*, n° 149, 2005.

<https://doi.org/10.3917/lfa.149.0023>. Consulté le 13 décembre 2018.

Mollier, Jean-Yves. *Une autre histoire de l'édition française*. Paris, Fabrique éditions, 2015.

Rolland, Annie. *Qui a peur de la littérature ado ?* Essais. Paris, Thierry Magnier, 2008.

Schneider, Élisabeth. « Y a-t-il une littéracie adolescente ? » *Spirale - Revue de recherches en éducation* 53, n° 53, 2014.

<https://doi.org/10.3406/spira.2014.1049>. Consulté le 13 décembre 2017.

Les dispositifs institutionnels

Abensour, Corinne. « Les prix littéraires pour la jeunesse, entre médiation et médiatisation ». *Mémoires du livre* 1, n° 2, 2010.

<https://doi.org/10.7202/044213ar>.

Baron, Georges-Louis, Bruillard, Éric et Barrère, Anne. « École et dispositifs technologiques : points de vue croisés ». *Carrefours de l'éducation* 36, n° 2, 2013.

<https://doi.org/10.3917/cdle.036.0117>.

Barrère, Anne. « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation* 36, n° 2, 2013.

<https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>.

Barrère, Anne. « Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs » ». *Carrefours de l'éducation* 36, n° 2, 2013.

<https://doi.org/10.3917/cdle.036.0009>.

Enel, Françoise. « La prise en charge des spécificités adolescentes par les politiques éducatives et culturelles des collectivités publiques ». *Agora débats/jeunesses* 66, n° 1, 2014.

<https://doi.org/10.3917/agora.066.0119>.

Fournier, Jean-Marie, et Veck, Bernard. « La lecture littéraire. Un dispositif articulé du collège au lycée ». *Pratiques* 95, n° 1, 1997.

<https://doi.org/10.3406/prati.1997.1811>.

Montoya, Nathalie. « Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle ». *Carrefours de l'éducation* 36, n° 2, 2013.

<https://doi.org/10.3917/cdle.036.0015>.

Poslaniec, Christian. *Donner le goût de lire : des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Nouv. éd. Paris, Le Sorbier, 2001.

Privat, Jean-Marie, Pedot, Béatrice et Rives, Caroline. *Bibliothèque, école quelles coopérations?*. Le Perreux-sur-Marne ; Paris, CRDP d'Île-de-France, Académie de Créteil ; Fédération française de coopération entre bibliothèques, 1994.

Privat, Jean-Marie. « La Coopération entre écoles et bibliothèques ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 1, 1995.

Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-01-0045-007>.

ISSN 1292-8399

Rabot, Cécile. Les Mordus du polar : prix d'adolescents ou de bibliothécaires ? In *Lecture Jeune* n° 147, Paris, septembre 2013.

Soumagnac, Karel. « La médiation éditoriale sur les sites de littérature-jeunesse entre prescription du livre et médiation éditoriale partagée ». *Communication et langages* 150, n° 1, 2006.

<https://doi.org/10.3406/colan.2006.5360>.

Monde du livre

Bourdieu, Pierre. « La domination masculine ». Actes de la recherche en sciences sociales 84, no 1, 1990.

<https://doi.org/10.3406/arss.1990.2947>.

Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction: critique sociale du jugement*. Le Sens commun. Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Paris, Librairie Droz, 1972.

Donnat, Olivier. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*. Paris, La Découverte ; Ministère de la culture et de la communication, 2009.

Ducas, Sylvie. *La littérature, à quel(s) prix ? histoire des prix littéraires*. Cahiers libres. Paris, La Découverte, 2013.

Mollier, Jean-Yves. *Une autre histoire de l'édition française*. Paris, Fabrique éditions, 2015.

Poulain, Martine, éd. *Lire en France aujourd'hui*. Paris, France : Éditions du Cercle de la librairie, 1993.

Sapiro, Gisèle, et Cécile Rabot, éd. *Profession ? Écrivain*. Collection « Culture & société ». Paris : CNRS éditions, 2017.

Table des annexes

ANNEXES	105
ANNEXE I PRESENTATION DU PROJET D'EXPERIMENTATION.....	106
ANNEXE II COMPTE RENDU DU COMITE DE PILOTAGE ELARGI DU MERCREDI 16 MAI 2018.....	108
ANNEXE III LANCEMENT DU DISPOSITIF « LECTURES POUR TOUS - PARCOURS LITTERAIRES EN BIBLIOTHEQUES »	110
ANNEXE IV SEMINAIRE « VISITES DE CLASSES EN BIBLIOTHEQUES »	111
ANNEXE V COMPTE RENDU DE REUNION DE CONCERTATION	115
ANNEXE VI PRODUCTION DES ELEVES	117
ANNEXE VII EXEMPLE DE QUESTIONNAIRE	134

« Lectures pour tous » Parcours littéraires en bibliothèque

**un exemple de formalisation partenariale
entre institutions scolaires et bibliothèques**

Centre National du Livre
Bibliothèque nationale de France

Expérimentation dans les Académies de Versailles et Créteil

Préambule

Il s'agit de favoriser chez les élèves le goût du loisir studieux et de faire d'un « divertissement » le lieu de toutes les fondations (personnelles, culturelles, artistiques et citoyennes).

Principe

En appui sur une thématique annuelle proposée par la **Bibliothèque nationale de France**, les bibliothèques-médiathèques publiques (municipales, intercommunales, départementales) et les établissements scolaires **construisent ensemble un parcours** littéraire appelé à se développer dans le cadre des ateliers « lectures pour tous ».

Renouvelées chaque année, les thématiques couvriront de vastes domaines de réflexion : **passions, utopie, corps, lumière, désir, risque...**

Les ateliers « lectures pour tous » offriront un cadre de travail susceptible d'accueillir des élèves du second degré issus de collèges et de lycées qui souhaitent **faire de la lecture et de l'écriture un axe fort du projet d'établissement** (les thématiques s'articuleront facilement aux programmes des classes de français et aux autres disciplines d'enseignement).

Créer un parcours littéraire en bibliothèque

Les équipes en charge des ateliers en définissent la périodicité : **quatre ou cinq rencontres par an** au minimum afin d'encourager la fréquentation individuelle de la bibliothèque par les élèves.

Le travail en atelier prendra appui sur un corpus d'œuvres ou d'extraits d'œuvres liés à la thématique choisie par les binômes, bibliothèques/établissements scolaires.

Le corpus sera soit **préalablement communiqué** aux élèves, soit **présenté in situ**, durant les ateliers : il s'agit d'inciter les jeunes à lire par eux-mêmes.

Les œuvres ou extraits seront choisis par un **comité de lecture** associant les bibliothécaires et les enseignants.

La création de bourses aux livres neufs ou d'occasion et la mise à disposition d'outils numériques favoriseront leur appropriation.

Lire, dire, écouter, partager et penser ensemble en ateliers

Les ateliers accueilleront des professionnels de la lecture et de l'écriture (écrivains, critiques littéraires, artistes, libraires, éditeurs, journalistes, bibliothécaires, enseignants, traducteurs, étudiants des filières littéraires et des formations aux métiers du livre...) qui favoriseront **l'entrée en littérature**.

Selon les cas, on mettra l'accent sur la lecture silencieuse, la lecture à voix haute, la performance artistique, l'éloquence, l'échange d'idées et d'impressions, le débat argumenté, la traduction, activités qui seront utilement complétées par des séquences d'écriture créative, réflexive et critique dont la diffusion pourra être assurée par des blogs, des plateformes ou de sites dédiés.

Chaque atelier constituera une des étapes du parcours littéraire. En variant les activités, on s'efforcera de rendre les élèves actifs, créatifs et progressivement autonomes. Les partenariats mis en œuvre à cette occasion pourront bien entendu impliquer les collectivités territoriales qui mènent des politiques de développement de la lecture publique.

Les ressources (Gallica I-Pub...) de la Bibliothèque nationale de France porteront sur la littérature patrimoniale mais aussi sur l'histoire du livre et de la lecture, des tablettes d'argile à la galaxie du numérique créatif.

On pourra envisager des ateliers de lecture où les textes littéraires seront lus, dits, entendus, traduits, échangés, partagés, mis en discussion, en débats, des ateliers citoyens ou ateliers philo où les élèves pourront accueillir un écrivain, un philosophe et mettre en débat des questions de société en lien avec des problématiques littéraires. Une attention toute particulière sera portée aux œuvres diffusées par le biais des nouveaux supports numériques (web littérature, éditions en ligne...).

Articuler le parcours littéraire aux manifestations locales ou nationales en faveur du livre et de la lecture

L'atelier pourra trouver des lieux d'expression et de valorisation dans le cadre :

- des grandes manifestations nationales en faveur du livre et de la lecture (Nuit de la lecture, Partir en livre, Printemps des poètes, Semaine de la langue française et de la francophonie, Opération *Dis-moi dix mots...*),
- des différents salons du livre ou manifestations littéraires soutenus par le ministère de la Culture (DRAC-CNL) et portés par les villes et les structures culturelles,
- des prix littéraires à l'initiative d'un établissement scolaire, d'une bibliothèque, d'une Ville ou d'une collectivité territoriale (EPCI, départements, région Ile-de-France).

Lancement et restitution à la Bibliothèque nationale de France

La journée de lancement prévue le **10 octobre 2018** permettra aux binômes de découvrir les ressources de la Bibliothèque en lien avec les thématiques proposées. En fin d'année scolaire, les « jeunes lecteurs » se retrouveront pour un échange et une présentation des différents ateliers lors d'une manifestation organisée sur les différents sites de la BNF le **14 ou le 21 mai 2019**.

Cadre d'exercice - points de vigilance

Les ateliers « lectures pour tous » pourraient trouver leur lieu d'exercice dans le cadre de l'appel à projet national à l'étude au ministère de la culture ; ou dans le cadre des appels à projets académiques à l'étude au ministère de l'éducation nationale.

Dans l'éventualité où ces dispositifs ne seraient pas mis en œuvre en 2018-2019, un déploiement à grande échelle sur les territoires des académies de Versailles et Créteil ne semblent guère envisageable en l'état ; seule une expérimentation sur des sites préalablement identifiés pourrait être proposée.

Note à propos de « Lecture pour tous » : première émission littéraire de la télévision française proposée par Jean d'Arcy et présentée par Pierre Dumayet, Pierre Desgraupes et Max-Pol Fouchet, diffusée de 1953 à 1968. Les archives de ces émissions, devenues historiques avec le temps, conservées par l'INA, constituent une ressource patrimoniale susceptible d'intéresser la communauté éducative et les professionnels de la lecture publique. Des projections de ces archives peuvent être envisagées selon la demande en s'adressant à l'INA.

« **Lectures pour tous – parcours littéraire en bibliothèque** »

Expérimentation d'un dispositif d'incitation à la lecture
en faveur des élèves des académies de Versailles et Créteil

Compte rendu du Comité de pilotage élargi du mercredi 16 mai 2018

9h00/12h00 - Bibliothèque nationale de France – Petit auditorium

Le Comité de pilotage élargi s'est tenu mercredi 16 mai à la Bibliothèque nationale de France en présence de :

- **Thierry Grillet** – Directeur de la diffusion culturelle - BnF – **Jérôme Fronty** – Chef du service de l'action pédagogique – BnF
- **Marianne Calvayrac** – Déléguée académique à l'éducation artistique et culturelle – **Patrick Souchon**, Conseiller « livre, lecture-écriture, archives » à la DAAC – académie de Versailles
- **Jean-Jacques Paysant** – représenté par **Laure Frèches** – Délégué académique à l'éducation artistique et culturelle – académie de Créteil
- **Marc Guillard** – Chef du département de la diffusion au Centre National du Livre
- **Mehdi Idir**, **Christine Maillard** – Conseillers territoriaux (SDAT) et **David-Georges Picard** – Conseiller livre et lecture (SEC) – Drac Ile-de-France
- **Valéry Fleurquin** – Mission langue française et langues de France - DGSCO – Ministère de l'éducation nationale

Rappel des objectifs et enjeux

La rencontre a rassemblé des représentants des collectivités territoriales (région, départements, communautés d'agglomérations, villes), des bibliothécaires responsables d'équipements, des responsables de réseaux de lecture publique, des professionnels du livre et de la lecture dont la directrice du Salon du livre Jeunesse de Montreuil, la directrice de la Maison des écrivains, des responsables des services éducatifs des archives départementales, un représentant de l'Université de Paris-Ouest Nanterre (Pôle des métiers du livre) et, outre les Daac concernés, des Inspecteurs de l'éducation nationale (IA-IPR de lettres et EVS). A ce stade du projet, elle n'était pas ouverte aux enseignants.

La Lecture, domaine de l'éducation artistique et culturelle : état des lieux et perspectives de travail

La rencontre s'inscrivait dans le cadre de la mobilisation des ministères de la culture et de l'éducation nationale en faveur du livre et de la lecture.

Elle constituait la première étape de l'expérimentation du dispositif « Lectures pour tous » à l'échelle de la région académique avec les bibliothèques (municipales, intercommunales, départementales) et les collectivités territoriales qui souhaitent s'engager aux côtés de l'éducation nationale et de la DRAC Ile-de-France pour favoriser la mise en place d'un parcours de lecture en appui sur les grands opérateurs nationaux, la Bibliothèque nationale de France et le Centre national du Livre.

Après une introduction de Thierry Grillet sur les enjeux en terme de lecture publique pour la BnF, Marianne Calvayrac a rappelé l'intérêt d'un travail inter académique et les objectifs en référence à un triple constat sur le rapport des jeunes et de la lecture (enquête PIRL, rapport du CnL sur la lecture, diagnostic Adage), rapport qu'elle a commenté et explicité à la lumière des objectifs de généralisation de l'EAC.

Laure Frèches a confirmé les enjeux et constats en soulignant combien l'initiative Versaillaise paraissait nécessaire pour dynamiser le partenariat avec les bibliothèques.

« Lectures pour tous – parcours littéraire en bibliothèque »

Expérimentation d'un dispositif d'incitation à la lecture
en faveur des élèves des académies de Versailles et Créteil

DRAC Ile-de-France
Centre national du Livre
Bibliothèque nationale de France

Relevé de conclusions

- Les deux thématiques retenues pour la première année d'expérimentation (2018-2019) sont, au choix :
 - Corps
 - Lumière(s)
- Ces deux thématiques donneront lieu à la mise à disposition de ressources en ligne et d'activités proposées par la BnF.
- Localement, les parcours prendront la forme d'ateliers en bibliothèque ; ils impliqueront des professionnels intervenants (écrivains, critique, artistes, comédiens, étudiants, éditeurs, libraires, graphistes, etc...) choisis par les binômes et rémunérés dans le cadre des appels à projet académiques et des moyens des collectivités territoriales qui souhaiteraient s'engager dans l'opération, via les bibliothèques.
- L'Université Paris X Nanterre (Pôle des métiers du livre), représentée par Cécile Rabot propose de permettre à des étudiants de suivre le projet au titre de leurs recherches.
- Il a été demandé aux bibliothécaires présents de manifester leur volonté de participer à l'opération d'ici la fin du mois de mai 2018.
- Le calendrier ci-après a été présenté et validé :

16 mai 2018 - Comité de pilotage élargi

Fin mai – Repérage des territoires volontaires

Lancement des appels à projets dans les académies de Versailles et Créteil, en appui sur les bibliothèques et territoires volontaires

Début juillet ou début septembre – Constitution des groupes de travail académiques puis examen des candidatures des établissements scolaires souhaitant mettre en place, en partenariat avec une bibliothèque (municipale, intercommunale, départementale), un parcours « Lectures pour tous ».

10 octobre 2018 – Présentation des activités et ressources éducatives de la BnF, rencontre des binômes, lancement du projet

Octobre/décembre 2018 - Constitution par chaque binôme du corpus d'œuvres, mise à disposition des livres et epub

De janvier à mai 2019 - Ateliers lecture en bibliothèque

14 mai 2019 – Valorisation sous la forme d'une rencontre/restitution à la BnF

Objet – Lancement du dispositif « Lectures pour tous - parcours littéraires en bibliothèques » - Drac-Ile-de-France – Bibliothèque nationale de France – 10 octobre 2018 - BnF

Mesdames et Messieurs les Chefs d'établissement
Mesdames Messieurs les Bibliothécaires, directeurs ou responsables de réseau de lecture publique
Mesdames et Messieurs les Enseignants

Votre établissement met en place un projet intitulé « *Lectures pour tous – parcours littéraire en bibliothèque* » qui se développe à titre expérimental cette année, en lien avec la Bibliothèque nationale de France.

Ce projet tend à resserrer les liens entre collège, lycée et bibliothèque territoriale afin de favoriser l'accès au livre et à lecture des élèves.

Le lancement de l'opération aura lieu le **mercredi 10 octobre - de 9h30 à 12h00 - à la Bibliothèque nationale de France – site Françoise Mitterrand.**

Il est important que les équipes d'enseignants (professeurs documentalistes-professeurs de lettres) et de bibliothécaires puissent participer à cette réunion qui permettra des échanges sur les contenus et verra la Bibliothèque nationale présenter les ressources des deux thématiques annuelles, *corps et/ou lumières*.

Une invitation de la Bnf vous parviendra prochainement qui précisera le nom de salle et les modalités d'accès.

Veuillez recevoir, Mesdames, Messieurs, nos plus cordiales salutations.

Pour Marianne Calvayrac – Déléguée académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle – conseillère technique du recteur

Patrick Souchon - Conseiller livre, lecture-écriture, archives à la DAAC
Rectorat de Versailles
Délégation académique à l'action culturelle (DAAC)
3, boulevard de Lesseps
78017 Versailles Cedex
Tél : 01 30 83 45 71
Portable : 06 14 32 43 60
patrick.souchon@ac-versailles.fr

Séminaire « Visites de classes en bibliothèques »

Mardi 18 juin 2019 - 9h30 à 13h15

BnF, site François-Mitterrand, hall Est, salle 70

Dans le cadre du plan Bibliothèques, a été lancé en 2018 le programme national « Rendez-vous en bibliothèque » pour repenser les accueils de classe en bibliothèques, améliorer la perception de ces établissements par les publics jeunes et ainsi développer leur plaisir de fréquenter les bibliothèques.

Il s'agit de susciter lors des accueils de classe l'intérêt des jeunes afin qu'ils appréhendent les bibliothèques, non plus comme de simples espaces de consultation de ressources et de prêt de livres mais comme des lieux culturels à part entière (voir *Ados & bibliothèques*, T.2, : « Politiques d'accueil », publié dans la collection numérique gratuite Lj+ de Lecture Jeunesse).

Dans plusieurs régions (Provence-Alpes-Côte d'Azur, Ile-de-France avec « Lecture pour tous ! », Hauts-de-France avec « Tous en bibliothèque ! »...), le ministère de la Culture soutient des structures régionales du livre et des bibliothèques pour promouvoir des accueils innovants et des approches originales.

Ce séminaire organisé par l'association Lecture Jeunesse, la Bibliothèque nationale de France et le ministère de la Culture vise à présenter ce programme. L'objectif est d'échanger sur les modalités de mise en place des projets, leurs conditions de réussite, et les perspectives ouvertes par ces dispositifs. Participatif, ce séminaire est ouvert aux membres des réseaux ayant déjà mené des actions ou souhaitant en développer à la rentrée prochaine. N'hésitez pas à y contribuer par vos témoignages ou vos questions tout au long de la matinée.

Programme

Introduction, clôture et animation des tables rondes par Sonia de Leusse-Le Guillou, directrice de Lecture Jeunesse

9h30-10h00 : PETIT DEJEUNER D'ACCUEIL

10h00 - 10h15 : LES VALEURS DU DISPOSITIF NATIONAL

Pourquoi avoir lancé ce dispositif ? quels enjeux nationaux et quelles valeurs communes ?

Thierry Claerr, chef du bureau de la lecture publique au ministère de la Culture et Olivier Chourrot, directeur de la Direction des publics, Bibliothèque nationale de France

INTRODUCTION

Restitution et analyse synthétique des projets

10h20 - 11h20 : QUELLE MISE EN PLACE REGIONALE ET QUELLES DECLINAISONS LOCALES ?

Comment, concrètement, lancer un tel projet ? Quels acteurs le portent, pourquoi (DRAC, rectorats/DAC, SRL, Bibliothèques départementales ...) ? Qui est le porteur financier ? Quelles incidences sur les projets ?

Laure Frèches, conseillère écriture, lecture, oralité, délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle, rectorat de l'académie de Créteil ; Aurélie Giordano, chargée du service Bibliothèque, Agence régionale du Livre Provence-Alpes-Côte d'Azur (ARL PACA) ; Patrick Souchon, conseiller livre, lecture-écriture, archives à la Délégation académique à l'action culturelle (DAAC), rectorat de Versailles

11h25 - 12h25 : QUELS OBJECTIFS, POUR QUI ?

Table-ronde consacrée aux questions suivantes : quels sont les objectifs des différents partenaires ? En quoi convergent-ils ? Comment se placer en complémentarité et non en concurrence ? Quelle vision de la « lecture » induisent-elles ?

Julien Bucci, chargé de mission Développement de la lecture et prévention de l'illettrisme, Agence régionale du livre et de la lecture Hauts-de-France (AR2L) ; Julien Dufetelle, responsable numérique du réseau des bibliothèques de Montreuil, bibliothèque Robert Desnos et Maya Lavault, enseignante de lettres modernes au lycée général et technologique Condorcet de Montreuil ; Catherine Schneider, cheffe du service de l'Education artistique et culturelle, Bibliothèque nationale de France, direction des Publics, département du développement des publics et de la médiation

12h30-13h00 : LE RÔLE DE L'AUTEUR, DE L'ARTISTE ? QUELLES CONDITIONS DE REUSSITE POUR SA PARTICIPATION ?

Quelle est la place de l'artiste, de l'auteur dans les projets ? En quoi seraient-ils un apport spécifique ? Comment les intégrer au dispositif ou créer un projet autour de leur présence ? Pour quels bénéfices ?

Anne-Marie Mercier, professeure émérite à l'université Claude Bernard-Lyon 1

Anne-Marie Mercier a enseigné comme professeur agrégé de lettres modernes en lycée et en collège avant d'être recrutée comme maîtresse de conférences puis professeure des universités à l'ESPE de l'Académie de Lyon. Elle est membre de l'IHRIM (CNRS-Lyon2) et du groupe PRALIJE. Elle anime le site lietje (« littérature et jeunesse » www.lietje.fr) et a co-organisé (avec Canopé) à Lyon un colloque portant sur le thème de l'écrivain dans la classe (mars 2017). Un numéro du Français aujourd'hui (n°206, sept 2019) va paraître sur ce thème.

13h00-13h15 : CLOTURE

Bilan et perspectives

Bibliographie complémentaire

« APPRÉCIER LA DÉMARCHÉ : LES AUTEURS ET LEUR TRAVAIL, LES AUTEURS PARLENT DE LEUR TRAVAIL »

Extrait de la bibliographie du colloque Espé de l'Académie de Lyon-Canopé élaborée par A.-M. Mercier (PRALIJE et IHRIM) et Canopé (colloque de Lyon mars 2017)

Allain Bruno : Viens écrire et tu verras ! : un écrivain au collège, Punctum, 2007

L'auteur présente et analyse le travail et les productions d'élèves pendant les trois ans de la résidence d'auteur au collège.

Bon François : François Place, illustrateur : ou comment s'invente un livre ? Casterman, 2000

François Place, créateur des *Derniers Géants* et de l'*Atlas des géographes d'Orbae* parle de son univers, de son métier. L'écrivain François Bon l'écoute, attardant son regard sur sa table de travail, dans ses cartons à dessins, lui emboîtant le pas quand il s'éloigne des frontières du monde tel qu'il est. Un étonnant voyage dans le monde de l'illustration, une véritable monographie de François Place.

Brillant-Rannou, Nathalie. « Jeux et enjeux des rencontres avec les écrivains : analyse à partir des réactions des élèves » [en ligne]. La revue (CRDP Bretagne), 2003, n°16. Webletters.

<http://www.webletters.net/acturevues/index.php?page=revues&id=1>

Browne Anthony, Browne Joe, Duval Élisabeth (trad.): Mon métier, mon oeuvre et moi : Déclinaisons du jeu des formes, Kaléidoscope, 2011

Comment le timide petit Tony est-il devenu l'éminent artiste lu dans tous les continents ? Quels sont les secrets de ses livres que l'on n'a jamais fini de découvrir, tant ils disent si justement la solitude, la peur, mais aussi l'espoir, l'amour, tant ils cachent de plaisir tout en parlant du monde comme il va, celui des grands mais toujours à hauteur d'enfant. Anthony Browne nous ouvre ici les portes de son atelier.

Brun-Cosme Nadine, Moncomble Gérard, Poslaniec Christian : Dire, lire, écrire. Des écrivains rencontrent des enfants, Milan, 1993

Les auteurs relatent et explicitent des expériences d'activités entre enseignants, écrivains pour la jeunesse et élèves.

Coursaud, Jean-Baptiste : *Entretiens*, Thierry Magnier, 2005

Cet essai permet au lecteur de rencontrer successivement Jeanne Benameur, Shaïne Cassim, Arnaud Cathrine, Cédric Erard, Jean-Paul Nozière et Marie-Sabine Roger. Il y est question du langage, de l'importance de l'écriture pour les lecteurs comme pour les auteurs eux-mêmes, de la narration, des personnages ... Cet essai offre à des auteurs de littérature jeunesse un lieu d'expression sur leur travail de création, les motifs et les sujets qui les préoccupent.

Dayre Valérie : *Le jour où on a mangé l'écrivain*, l'école des loisirs, 1997

Un petit roman comique et féroce relatant une rencontre catastrophique.

Delahaye Christa : « L'auteur dans la classe de littérature » in Massol Jean-François, Quet François *L'Auteur pour la jeunesse, de l'édition à l'école*, Ellug/ ENS Editions, 2011

Accueillir un auteur dans sa classe, qu'est-ce que cela change ? Le rapport à la lecture et à la littérature prennent sens pour beaucoup grâce à ces moments partagés.

Fuentès Roland : *Un écrivain à la maison*, Syros jeunesse, 2013

Quand un collège organise pour la première fois un petit salon du livre !

Un roman plein d'humour de Roland Fuentès, sélectionné par le ministère de l'Éducation nationale. D'autres romans du même auteur (*Un écrivain dans le jardin, L'écrivain clémentine...*) évoquent le travail de l'écrivain.

Guernier Marie-Cécile : « écrivain – élève - professeur, une rencontre problématique » in Bayard J. L. et Mercier-Faivre A. M., *Vous avez dit contemporain ? Enseigner les écritures d'aujourd'hui*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2007

A partir d'archives de l'« Ami littéraire », structure de la Maison des écrivains qui organise des rencontres entre élèves et écrivains (<http://www.m-e-l.fr/fiche-education-artistique.php?id=1>), une étude sur les difficultés et richesses de ces expériences.

Gaiotti Florence : « La visite de l'écrivain », dans Jaubert Martine, Rebière Maryse et Bernié Jean-Paul (Éd.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux 2, 2003. Paru en CD rom, CIRFEM 2004.

Gaiotti Florence : « L'écrivain : le magicien, l'accoucheur, la victime sacrificielle. De quelques rencontres d'écrivains dans la littérature de jeunesse », *Nous Voulons Lire !* (n° 169), Mai 2007

Grenier Christian : *Je suis un auteur jeunesse*, Rageot, 2004

Christian Grenier, l'auteur de *L'Ordinateur* et de plusieurs dizaines de romans, essais, nouvelles et pièces de théâtre, le cofondateur de La Charte des auteurs jeunesse, mais aussi l'ancien professeur et directeur de collection, le scénariste et spécialiste reconnu de science-fiction, revient sur son parcours d'auteur jeunesse.

Hedde Françoise : *Un auteur parmi les livres avec Tick'Art* in Inter CDI n° 222, CEDIS, 2009

Au lycée professionnel, un auteur, une démarche, et le travail sur le désir de lire à partir d'une expérience riche et réussie.

Logéat Yvon : *Un écrivain dans la classe*, CRDP de Bretagne, 2003

Lettres ouvertes aux enseignants de français. ISBN 2-86634-376-X

Récits d'expériences, témoignages d'écrivains et de professeurs, présentation des réactions des élèves, à destination de ceux qui veulent se lancer.

Maffei Giorgio, Mirabel Annie (trad.) : *Les livres de Bruno Munari*, Les Trois Ourses, 2009

Livre de référence et catalogue raisonné, l'ouvrage de Giorgio Maffei donne à voir des pages et des couvertures de livres et à lire des extraits choisis de textes de Munari lui-même. Il constitue un éclairage panoramique qui montre parfaitement les aller-et-retour entre l'oeuvre de l'artiste et le *designer* de livres.

Grâce à cette somme, chaque livre de Munari n'apparaît plus comme une surprise isolée mais comme partie d'un ensemble cohérent.

Malineau Jean-Hugues : *Qui que quand quoi la poésie?* - réponse d'un poète, Milan, 2000

A partir de questions souvent posées par les élèves lors de rencontres, le poète répond en poète : des réponses amusées, profondes et poétiques indiquant les vraies questions qu'il faudrait poser pour comprendre ce qu'est le travail de création.

Massol Jean-François, Quet François (dir.) : *L'auteur pour la jeunesse, de l'édition à l'école*, ELLUG, Grenoble/ENS de Lyon, 2011

D'Homère aux plus contemporains C. Grenier, D. Pennac, S. Morgenstern, B. Poncelet, Sara et quelques autres, en passant par P.-J. Hetzel ou le romancier P. Berna, les quinze contributeurs de cet ouvrage mettent en débat la notion d'auteur pour la jeunesse et interrogent avec un regard critique les pratiques de classe récentes qui mettent en avant la figure de l'auteur.

Murail Marie-Aude : *Auteur jeunesse : comment le suis-je devenue, pourquoi le suis-je restée ?*, Sorbier, 2003

Marie-Aude Murail retrace l'itinéraire qui l'a conduite devant la feuille blanche, de ses rêves d'enfant aux premières expériences souvent inattendues avec l'éditeur et les jeunes lecteurs ... Elle nous parle de création, de doutes et de convictions, d'écriture et de lecture.

Murail Marie-Aude, *Continue la lecture, on n'aime pas la récré...* Calmann-Lévy, 1993

L'auteur raconte ses rencontres avec ses lecteurs : une démonstration de l'effet positif de la rencontre.

Perrin Dominique, Mercier-Faivre Anne-Marie (dir.), Christian Bruel. *Auteur-éditeur, une politique de l'album. Du Sourire qui mord à Être éditions (1976-2011)*, Éditions du Cercle de la Librairie, 2014

Une étude collective de l'œuvre de Christian Bruel, co-auteur d'albums et fondateur de maisons d'édition, prônant une nouvelle conception de l'enfant lecteur et de la lecture, active et créative. Un entretien inédit livre l'essentiel de son parcours et de sa réflexion. Un dictionnaire des œuvres donne des analyses et des propositions d'approche de ses albums.

Saulnier Donatella (dir.), *L'écrivain viendra le 17 mars*, Seuil, 2001

Cinquante écrivains témoignent de leurs rencontres avec des élèves dans le cadre de l'Ami littéraire, programme proposé aux établissements scolaires par la Maison des écrivains. Ils relatent les situations cocasses ou émouvantes, les expériences passionnantes ou déroutantes, les interrogations sur leurs rôles passeur ou amuseur, auxquelles se confrontent les écrivains sur le vif.

Trunel Lucile, Vidal-Naquet Jacques (dir.) : *L'univers de Roald Dahl*, La Joie par les livres, 2007

Actes du colloque organisé en octobre 2006.

Ce colloque s'efforce d'aborder la diversité du talent de Roald Dahl, en plongeant dans son œuvre littéraire, dans l'approche de sa traduction et de son édition en France, de son adaptation cinématographique et de son illustration, et enfin de son exploitation pédagogique.

Virton Emmanuel, Delobel André : *Travailler avec des écrivains*, Hachette éducation « Didactiques », 1995

Un ouvrage pionnier sur la venue d'un écrivain en classe, qui propose des expériences commentées.

.....
Et enfin, à paraître (septembre 2019), le n° 206 de la Revue *Le Français aujourd'hui* consacré à « **L'auteur dans la classe** » (coord. Anne-Marie Mercier & Christine Mongenot)

Préparation de la venue d'écrivains de jeunesse sur le site de savoirs CDI : <http://k6.re/3Q3Lr>

+ Sur Savoirs CDI, avec la recherche à partir des mots « écrivain », ou « rencontre » (de nombreux exemples entre 2010 et 2015...)

Les élèves sont encore dans la phase de lecture des livres. Ils ont en lu deux.
Premier atelier d'écriture mardi, très riche, intéressant en compagnie de Céline (choisie par *Lecture Jeunesse*). Ils sont bien intéressés par le projet.
Le Ramadan de la parole est complexe. L'auteure sera reçue au collège le 08 février après-midi.

Jean-François Donatti : artiste plasticien. Un atelier en 2 groupes va être mis en place. Il va venir au collège pour rencontrer les élèves. Il va proposer différents ateliers dont : gravure dans l'atelier de l'artiste (a déjà travaillé sur l'empreinte, le geste ... Artiste invité sur le REP+ Neruda.) Association la *Muse en circuit* qui a une application de création musicale et d'illustration sonore instinctive.

Association *Une Sorcière m'a dit* de lecture orale de contes. Partenariat possible Médiathèque avec une lectrice de contes.

Atelier d'écriture suivant le 24 janvier.

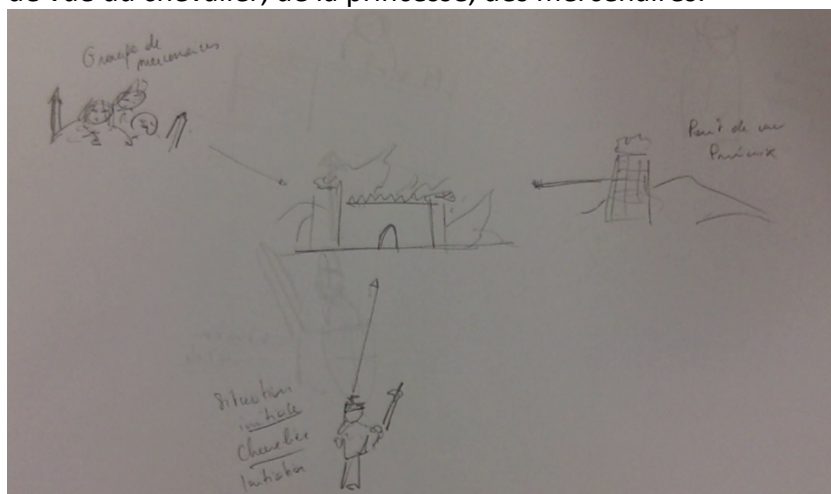
Perspective littéraire : le conte.

Intérêt : genre accessible aux enfants, dont ils sont familiers et pour lequel ils ont des références. Se prête bien à l'illustration visuelle et sonore.

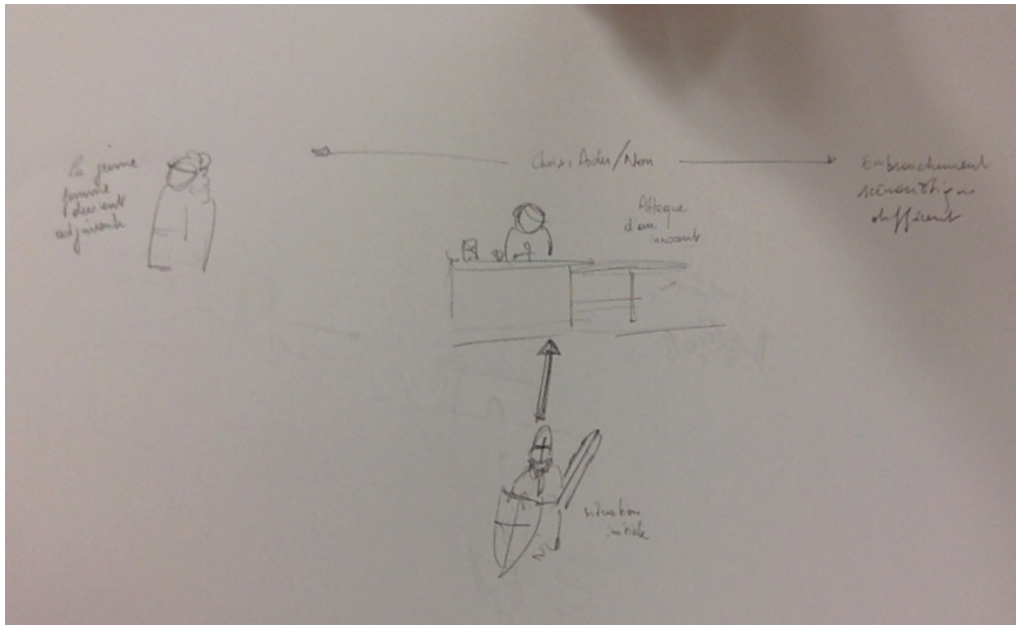
L'idée est qu'ils ne fassent pas tous la même chose.

Plusieurs possibilités d'écriture et d'avancement d'intrigue. L'objectif serait une dizaine de tableaux écrits avec illustration sonore et plastique.

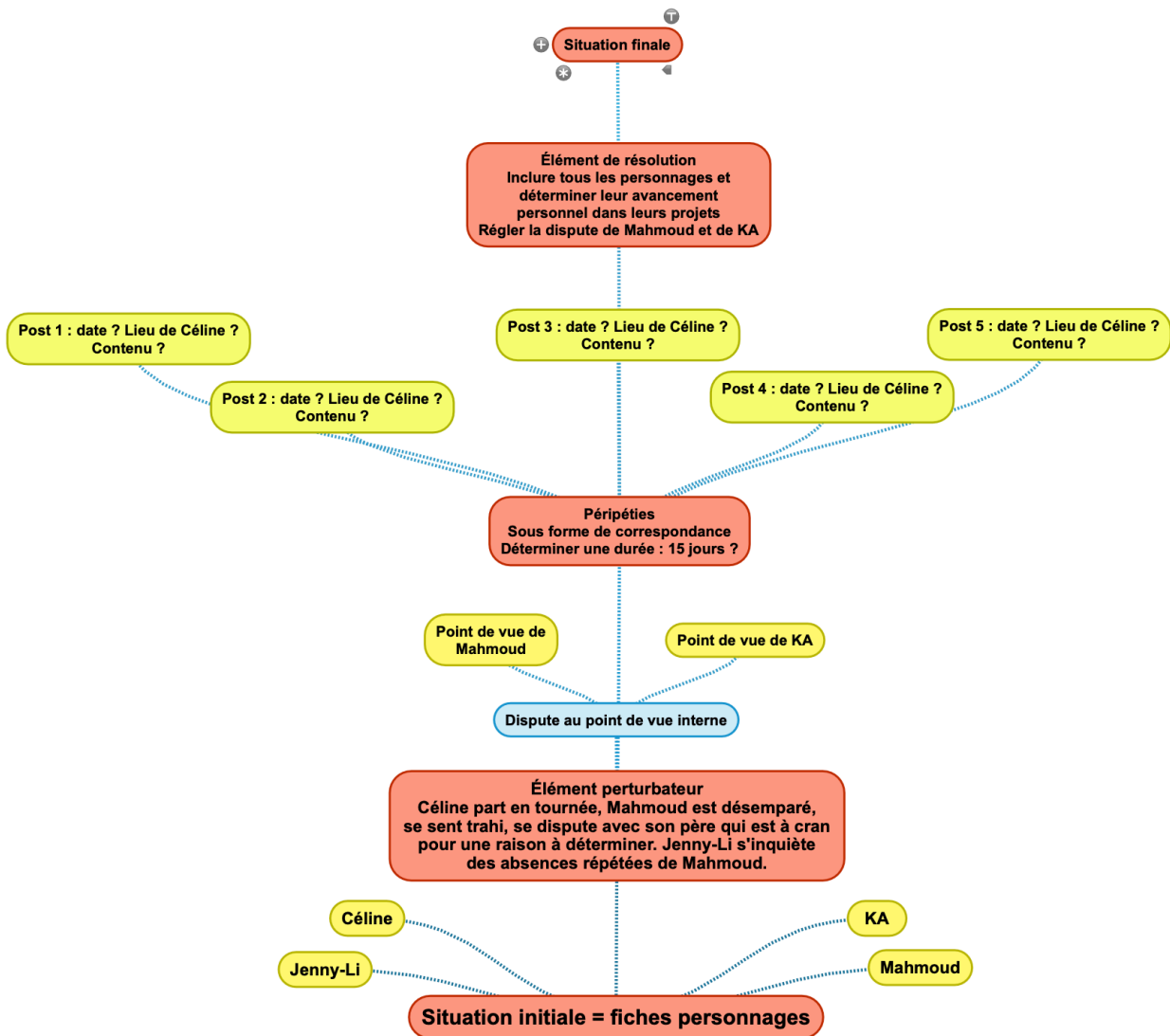
- Possibilité 1 : Conte polyphonique avec environ 5 protagonistes qui racontent un même événement chacun avec son point de vue (histoires écrites au point de vue interne). À chaque personnage serait associée une couleur par exemple. Pour l'atelier d'écriture, partir d'une situation problématique et polémique pour avoir des points de vue divergents. Ici un château en état de siège avec le point de vue du chevalier, de la princesse, des mercenaires.

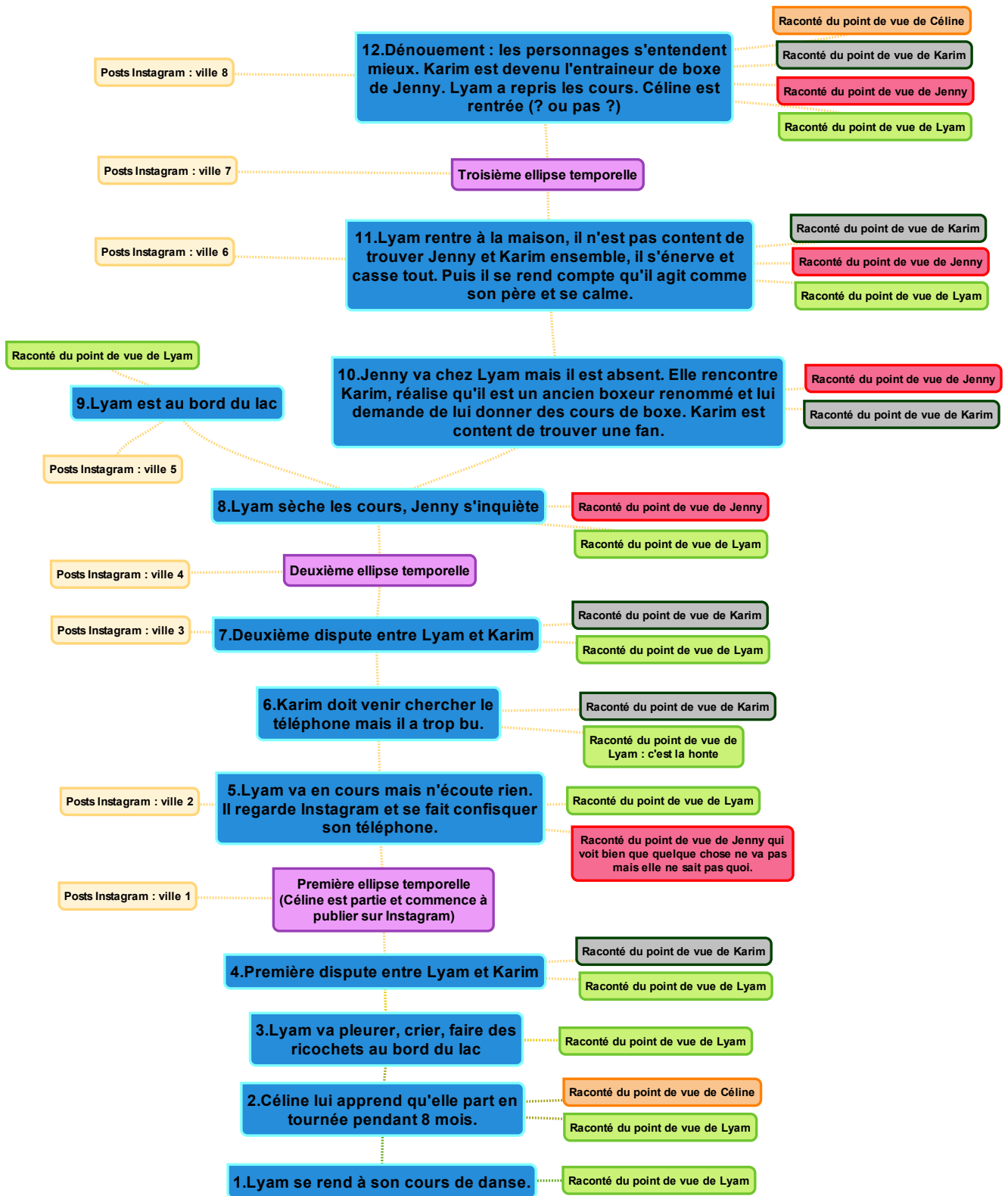


- Possibilité 2 : conte dont vous êtes le héros, à choix multiples avec des conséquences sur l'intrigue. Ici le chevalier (en bas) dans sa situation initiale, assiste à une rixe, décide d'aider le personnage, l'intrigue bifurque à gauche, ou de ne pas l'aider, l'intrigue bifurque à droite.



Annexe VI Production des élèves





1-Le cours de danse. => Point de vue de Lyam - Isaac

Lyam raconte un moment du cours de Céline pendant lequel il exécute une de ses chorégraphies préférées. Il décrit précisément sa chorégraphie, ses sensations physiques, ce qu'il entend, ce qu'il voit, ce qui est important pour bien danser.

Pour t'aider :

Début du texte :

Quand la musique commence, je ...

Fin du texte :

Je m'appelle Lyam, j'ai treize ans, je suis plutôt musclé, léger et grand.

Je rêve de participer à l'émission Danse avec les stars et de devenir un grand danseur d'Afro-dance.



2- Céline annonce son départ à Lyam=>Point de vue de Céline - Salah, Asma

Céline raconte comment elle annonce à Lyam son départ en tournée.

Pour vous aider :

- Intégrez à votre texte les extraits suivants de sa présentation :

J'enseigne et je pratique l'Afro dance. Je chante aussi. Je fais de la danse depuis que je suis petite. J'ai un très grand esprit de compétition. Mais je ne vous ai pas dit le principal : mon objectif est de devenir une danseuse professionnelle très connue. Pour ça j'ai décidé de parcourir le monde et de danser dans différents pays de différentes manières.

Je suis la professeure de Lyam, un collégien de 13 ans. On s'entend très bien, c'est un très bon élève que j'apprécie mais parfois il se préoccupe trop de sa vie personnelle et ne vit pas assez le moment présent.

Ma mère est décédée d'un cancer quand j'avais 5 ans

Parfois je pense à elle mais quand ça m'arrive je me mets à danser et ça passe.

-Utilisez ces phrases de dialogues ou expressions :

paroles de Céline :

- Je voulais te dire que je pars en tournée avec ma troupe de danse Afro.
- Je vais aller de pays en pays pour faire des représentations.
- C'est une première étape vers mon rêve.
- Tu sais, je suis très malheureuse de te laisser.
- Je suis désolée de te faire de la peine mais je dois réaliser ma passion.
- J'ai une mauvaise nouvelle à t'annoncer.
- Tu pourras m'expliquer tout tes problèmes.
- Qu'est-ce qui se passe avec ton père ?
- Quand tu seras majeur tu pourras faire des tournée avec moi.
- Après tout mon parcours, tout lâcher ce serait un abandon.

Paroles de Lyam :

- Donc c'est la dernière séance de danse ?
- Ne t'inquiète pas, va vivre ta passion et je te souhaite bonne chance !
- Tu m'envoie des photos et des vidéos ?
- Et ça va durer combien de temps ?
- Quoi?! c'est long ! Dit-il d'un air triste.
- Je suis triste car j'ai besoin de toi, je ne m'entends pas bien avec mon père, et j'ai besoin de me confier à quelqu'un.
- Je ne sais pas il a beaucoup changé.
- Je sais mais on n'aura plus de cours de danse...

-Alors je peux partir avec toi ? Interroge-t-il
-Tu m'appellera tous les jours, d'accord ?



2- Céline annonce son départ à Lyam=> Point de vue de Lyam - Fatou, Anisha

Lyam présente Céline puis raconte comment elle lui annonce son départ en tournée. Lyam ne s'y attendait pas.

Pour vous aider :

Intégrez les extraits suivants de la présentation de Céline :

Céline, ma prof de danse, fait du sport chaque jour.

Elle est serviable, aimable, honnête.

Elle est un peu naïve mais elle a la joie de vivre.

Elle donne beaucoup et n'attend rien en retour.

Sa mère est décédée quand elle était jeune, elle aimait beaucoup la voir danser.

Elle aime beaucoup manger italien comme sa mère était italienne. Elle est décédée à cause d'un cancer quand Céline était jeune.

Elle aimait beaucoup me voir danser.

Elle doit me laisser tout seul. Elle croit peut-être que ça ne me fait rien.

Vous pouvez aussi utiliser certaines de ces phrases de dialogue :

Paroles de Céline :

J'ai oublié de te dire : je pars en tournée internationale.

. C'est mon rêve ! s'écrie-t-elle

-C'est ma première tournée, ajoute-t-elle

- La roue tourne et un jour, elle tournera en ta faveur !

-On s'installera à Los Angeles et le lendemain de notre arrivée on se produira pendant trois jours.

-Les élèves ne peuvent pas accompagner. En plus ton père ne voudrait pas,

-Je sais que tu es agacé mais moi je me sens heureuse.

-Je t'enverrai des photos à condition que tu t'améliores.

-Six mois sans aller au collège c'est trop, tu as compris ?

-Oui mais ne t'inquiète pas je reviendrais dans à peu près 8 mois.

-Je vais devoir te laisser, je pars préparer mes affaires.

Paroles de Lyam (ou paroles qu'il aurait aimées pouvoir dire mais n'a pas osé dire) :

-Est-ce que je peux venir avec toi ?

-Je suis dégouté et angoissé

*-Il y en aura d'autres !
-Je suis dégouté car toi tu vas en tournée et moi je reste ici.
-Non ce n'est pas possible !
-Tu n'es pas obligée de partir ! s'écrit-il
-Chez moi c'est crispé et toi tu m'abandonne tout seul ici !
- Je me sens écœuré et exaspéré.
-8 mois !!! s'exclame-t-il, c'est dans longtemps !
-Pourquoi ?
-Pourquoi ?!*



3-Lyam se réfugie près du lac => point de vue de Lyam – Abir, Selim, Jonas

Attristé par le départ de Céline, Lyam passe un moment près du lac de Grigny, il fait des ricochets.

Pour vous aider à développer :

-Lyam décrit le lac et pourquoi il aime s'y réfugier lorsqu'il est triste ou en colère, ou pour s'entraîner avec Jenny.

-Commencez votre texte par :

Je suis triste et énervé car Céline part en tournée...



4- La 1ère dispute entre Lyam et Karim => point de vue de Lyam – Nora

narrateur : Lyam

=> Lyam raconte son retour chez lui, de mauvais humour. Il retrouve son père avachi devant la télévision, une dispute éclate.

Pour vous aider :

-Commencez votre texte par cet extrait de la présentation de Lyam :

Ma mère a quitté mon père parce qu'il cassait des choses. Mon père boit beaucoup et il est nerveux. J'ai décidé de rester pour l'aider, car mon père est une personne bien qui aide les autres. Donc j'ai envie qu'il redevienne cette personne. Mais ce soir-là...

-Intégrez également le dialogue suivant entre Lyam et Karim (ajustez et complétez selon votre narrateur et votre inspiration !)

-Lyam, pousse toi de la télé ! Dit Karim

-Non, papa, il faudrait que tu te lèves un jour. S'exclama Lyam.

-Je suis fatigué. Tu as de la chance que je te laisse aller à tes cours de danse, cria Karim.

-Au moins, moi je me bouge du canapé, fais un sport ! Cria encore plus fort Lyam.

-Laisse-moi tranquille. Tu sais que c'est dur ma vie en ce moment. La tristesse a anéanti mon cœur et je ne pourrais jamais m'en remettre. Tu pourrais m'aider au lieu de me crier dessus, dit sur un ton agacé Karim.

-Là je t'aide et toi tu ne fais aucun effort, et si on pensait un peu à moi, ma vie est aussi horrible que la tienne ! Cria en pleurs Lyam. Pourquoi restes-tu à la maison en train de boire cet alcool ?

-C'est comme ça, réplique Karim, et pourquoi toi tu es triste ?

-Je suis peiné car ma professeure de danse est partie faire une tournée autour du monde, répond Lyam.

-Et tu es désolé pour ça ?

-Oui parce que je suis seul sans elle !

...



5- Lyam n'écoute pas en cours et se fait confisquer son téléphone => narrateurs : Lyam ou Jenny– Simran, Sara

*Narrateur Lyam = **Lyam raconte comment il navigue sur le compte instagram de Céline pendant les cours, sa punition par un professeur et la confiscation de son téléphone.**

Pour vous aider à enrichir :

Liam s'y reprend à plusieurs fois pour répondre à un post de Céline, imaginez les réponses qu'il rédige et efface systématiquement.

*Narratrice Jenny = **Jenny décrit Lyam qui a la tête ailleurs pendant les cours, toujours le nez dans son portable. Jenny s'inquiète. D'autant qu'il ne vient plus avec elle s'entraîner au lac le week-end et qu'un professeur décide de confisquer son téléphone.**

Pour vous aider :

Commencez votre texte par la présentation de Jenny :

Je m'appelle Jenny. J'aime bien faire des activités en dehors de l'école comme aller jouer dehors et aller voir les forces de l'ordre s'entraîner. Je ne suis pas comme les autres filles à aller faire du shopping. Au collège on se moque de moi car je veux devenir militaire mais je ne me laisse pas faire car j'ai un caractère très fort. Je suis une vraie dure. Je consacre la moitié de mon temps à faire du sport ; mes parents m'encouragent ils ont confiance en moi. Je partage ma passion avec eux : tous les week-end on court ensemble au parc, je partage aussi cette passion avec Lyam, mon meilleur ami. Mais depuis quelques temps...



6- Karim fait honte à Lyam lorsqu'il vient récupérer son téléphone au collègue => narrateurs : Lyam, Karim – Camil, Aïssata

Lyam raconte la venue de Karim, un peu saoul, au collègue. Les regards gênés ou moqueurs des autres élèves, de professeurs... Et le retour, tendu, chez eux.

Pour vous aider à développer votre texte, vous pouvez -quelque soit le narrateur- y intégrer ces phrases de dialogue :

- C'était quoi ce bruit là ? Qu'est-ce que t'as fait ?*
- C'est un verre qui est tombé. Je vais ramasser les verres comme toi tu fais rien ! »*
- *Lyam viens là !*
- *Depuis que t'a arrêté la boxe t'es plus le même, regarde maman est même partie !*
- Arrête de parler de ta mère et va jouer tout seul !*
- Au lieu de picoler...*

***Narrateur Lyam :**

-Intégrez à votre texte cette remarque de Lyam :

Mon enfance depuis toujours était une pièce de théâtre très dramatique.

***Narrateur Karim :**

-Intégrez à votre texte cet extrait de la présentation de Karim :

La mère de Lyam nous a quittés quand il avait 7 ans, il n'a pas voulu partir avec elle. Il disait que c'était pour me tenir les pieds sur terre. Lyam est passionné de danse, ce qui me désole. Auparavant il pratiquait la boxe, nous étions très proches. Mais aujourd'hui, lui et moi, on ne s'entend plus comme avant. Lyam est resté pour me soutenir et m'aider à oublier l'alcool mais c'est une chose très difficile à oublier.



8- Lyam sèche les cours, Jenny s'inquiète pour lui, essaie de le joindre = narratrice : Jenny – Aya

Entre deux conversations téléphoniques et ou échanges de SMS avec Lyam, Jenny raconte comment elle s'inquiète pour son ami.

Pour vous aider : rédigez une ou deux phrases entre chacune des conversations suivantes. Jenny peut en profiter pour raconter un souvenir en commun avec Lyam (comment ils sont devenus amis par exemple).

ECHANGE SMS 1:

J : Lyam !
J : Lyam !!
J : Tu es là ?
J : Envoie-moi un message !!!
J : Pourquoi tu ne viens plus en cours ?
L : Parce que.
J : Parce que quoi ?
J : Dis moi !

CONVERSATION TELEPHONIQUE 1

« *Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi tu ne viens plus en cours ?*
-Il n'y a rien. Répond Lyam.
-Allez, dis ! Et comment ça se passe avec ta prof de danse ?
-Ah Céline ça va. Je dois y aller. »

ECHANGE SMS 2 :

J : J'espère que tout va bien ?
J : Tu veux de l'aide ?
J : Lyam ??
J : Laisse-moi une réponse stp.
J : Lyam je ne sais pas pourquoi tu ne viens plus au collège mais je m'inquiète, est-ce que tu pourras répondre à mes textos ?
L : Quand ma mère a quitté mon père j'ai décidé de rester avec lui pour l'aider mais je regrette car ce n'est pas le résultat que je voulais.
J : Pourquoi ta mère a quitté ton père ?
L : A cause du caractère courroucé de mon père.
L : Mais ne le dis à personne.

CONVERSATION TELEPHONIQUE 2

« *Salut Lyam, ça va ? Tu reviens quand en cours ?*
-Je peux pas rentrer chez moi et si je peux pas, je ne peux pas faire mes devoirs, faire mon sac et à cause de ça, les professeurs vont appeler mon père, après il va s'énerver. Répond-il
-Mais comment tu vas faire alors ? Que tu viennes ou pas il y aura quand même un coup de fil.
-Je ne sais pas, répond Lyam, déçu. »

CONVERSATION TELEPHONIQUE 3

« *Mon père me saoule, il ne fait rien, il ne parle plus à personne, il est enfermé à la maison et ne fait que boire !*
-Mais arrête de te préoccuper de lui si tu ne va plus vers lui peut-être qu'il changera ?

-Non, il ne changera jamais. De toute façon je pense que je vais aller vivre chez ma mère !

-Et risquer de quitter tout le monde ? Moi, Céline et ton père, on a besoin de toi !

-Mais Céline de toute façon est partie faire le tour du monde et je pense qu'elle m'a oubliée !

ECHANGE SMS 3:

J : Si tu as besoin d'aide n'hésite pas.

L : Je ne sais pas comment faire pour que mon père arrête de boire de l'alcool.

J : Essaie de prendre les bouteilles de ton père et tu les jettes ?

J : Je passe te voir à 17h30.



9- Lyam s'est réfugié près du lac => narrateur : Lyam – Farouk

Lyam est en colère, il a envie de pleurer, de crier.

Pour vous aider :

Lyam décrit ses sentiments et se remémore un souvenir heureux lié à son passé (du temps que sa mère vivait encore avec lui par exemple).

Intégrez à la fin de votre texte cette pensée de Lyam sur son père :

Ma mère voulait que je parte avec elle mais j'ai dit non car ça me rendait triste de voir mon père tout seul. Même si il est alcoolique, même si parfois je suis glacé de peur, je l'aime toujours.



10- Jenny va chercher Lyam chez lui => narratrice : Jenny – Indira, Dounia, Amir

Jenny raconte qu'elle ne trouve pas Lyam nchez lui mais y rencontre son père. Elle reconnaît cet ancien champion de boxe. Karim est flatté. Jenny lui demande de l'entraîner. Karim hésite puis lui demande de lui montrer ce qu'elle sait faire.

Pour vous aider : faire évoluer l'humeur de Karim, comment il s'adoucit quand Jenny le reconnaît puis quand elle lui demande l'entraîner et qu'il lui montre quelques gestes techniques de boxe.

Jenny interroge Karim sur l'accident qui à mis fin sa carrière.

Intégrez ces extraits de la présentation de Karim dans le dialogue entr Jenny et Karim, lorsqu'il raconte à Jenny son accident et /ou lorsqu'elle lui demande de l'entraîner :

-Le combat qui a eu lieu ne devait pas se passer comme ça. C'est moi qui aurais dû mettre à bout l'adversaire. C'est pour ça que je m'en veux.

-Je me suis blessé à la hanche donc je ne peux plus faire de sport.



11-Lyam rentre, grosse dispute => narrateurs : Lyam, Karim ou Jenny – Hanane, Fatia

Lyam rentre chez lui et s'étonne de voir Karim et Jenny s'entraîner à quelques pas de boxe. Il s'agace de leur bonne entente et explose de colère quand Karim le compare à Jenny. Lyam commence à tout casser dans l'appartement.

Karim se rend compte que son fils est en train de reproduire la violence dont son père peut faire preuve.

Lyam se rend compte qu'il agit comme son père lorsqu'il a trop bu.

Père et fils fondent en larmes dans les bras l'un de l'autre.

Pour vous aider :

-Décrire soigneusement les gestes et les émotions de votre narrateur.

-Utilisez les phrases de dialogue suivantes :

-Oh ça me saoule quoi !!!

-Tu dis quoi à qui ?

-A toi pourquoi ?

-Eh parle pas avec moi ! J'en ai marre de toi Lyam, on dirait une fillette, prend exemple que Jenny, elle au moins elle fait un vrai sport !



12- Quelques temps plus tard => narrateur : au choix, Lyam, Karim, Céline (ou Jenny) - Enzo, Maysan, Bakri

Développer au moins l'un des trois points suivants au choix, à la 1ère personne du singulier (possible aussi d'adopter le point de vue de Jenny pour raconter ce que deviennent les autres personnages) :

Karim raconte qu'il s'est mis à entraîner Jenny et d'autres adolescents. Il va mieux, notamment grâce à son activité d'entraîneur. Il utilise le studio de danse laissé libre par Céline et/ou les bords du lac quand il fait beau. Il parvient à ne plus boire d'alcool.

Lyam raconte qu'il a repris la danse et s'entraîne parfois dans la même salle que Karim (le studio de danse). Il sent qu'il impressionne son père par son talent. Il s'entraîne aussi à de nouvelles danses auxquelles Céline l'initie via facetime ou skype.

Céline raconte son retour ? Pour peu de temps avant de repartir en tournée internationale ?

OU Céline raconte qu'elle a trouvé un engagement dans une compagnie de danse prestigieuse ? (et donne des cours de danse en ligne à Lyam).

Aujourd'hui, je ...

Annexe VII Exemple de questionnaire

Questionnaire élèves

Comment remplir le questionnaire

Pour répondre c'est très simple, il te suffit de cocher ta réponse (ou tes réponses) parmi les propositions ou d'écrire en toutes lettres quand cela t'est demandé.

Si tu vois une flèche après une réponse que tu as cochée, tu es invité(e) à te rendre directement à la question dont le numéro est indiqué au bout de la flèche.

Si une question te paraît difficile ou mal posée, n'hésite pas à écrire tes remarques ou commentaires.

À toi de jouer !

Merci d'indiquer ton prénom.

Question 1

Cette année, en quelle classe es-tu ?

Question 2

Quelle est la matière que tu aimes le plus ?

Question 3

Celle que tu aimes le moins ?

Question 4

D'après toi...

- Dans l'ensemble, on apprend des choses intéressantes en cours
- En cours, c'est bien parce qu'on se fait des copains
- En cours, on s'ennuie
- Ce qu'on apprend en cours, ça ne sert à rien
- Ce qu'on fait en cours, c'est difficile

Question 5

Cette année, es-tu délégué(e) de classe ?

- Oui
- Non

Question 6

Pendant que tu fais tes devoirs, est-ce qu'il t'arrive de :

	Non, jamais	Oui, souvent	Oui, parfois
Regarder la télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écouter de la musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surfer sur Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envoyer des SMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consulter ta messagerie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 7

Que dirais-tu de ton établissement scolaire ?

	Pas du tout	Pas vraiment	Assez	Tout à fait
Il y a une bonne discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves en difficultés sont bien aidés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a de bonnes relations entre les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'ambiance générale est sympa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 8

Ton ou ta meilleur(e) ami(e), c'est...

- Un garçon
 - Une fille
 - Tu n'en as pas => Question 13
-

Question 9

Quel est son prénom ?

Question 10

Où l'as-tu rencontré(e) ?

- À l'école, au collège
 - Dans ton quartier
 - En faisant une activité en dehors de l'école
 - En vacances
 - C'est le fils / la fille d'amis de tes parents
 - Autre (Précise)
-

Question 11

Tu le / la connais depuis...

- Cette année
 - Depuis 1 à 3 ans
 - Depuis 3 à 5 ans
 - Depuis plus de 5 ans
-

Question 12

Tu vois cet(te) ami(e)...

Plusieurs choix autorisés

- Au collège
 - Chez toi, tu 'invites
 - Chez lui (elle)
 - Lors d'activités
 - En vacances
 - Dehors, dans la rue
 - Autre (Précise)
-

Question 13

Combien as-tu de copains au total ?

Question 14

Combien as-tu de copines au total ?

Question 15

T'arrive-t-il d'emprunter ou de prêter à tes copains, tes copines...

Plusieurs choix autorisés

- Des DVD
 - Des CD
 - Des livres
 - Des bandes dessinées
 - Des magazines, journaux, revues
 - Des jeux vidéo
 - Des vêtements
 - Des bijoux
 - Du maquillage
 - Des cartes (à collectionner), des autocollants
-

Question 16

Parles-tu des sujets suivants avec certains de tes copains ou copines ?

	Non	Oui, avec des copains	Oui, avec des copines
De l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tes sentiments, ce que tu ressens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tes relations avec tes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tes goûts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tes problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De ce qui se passe dans ta famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De ce qui se passe dans le monde, l'actualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tes rêves, tes désirs, ce que tu veux faire plus tard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (Précise)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 17

Avec qui vis-tu ?

- Ton père et ta mère
 - Seulement ta mère
 - Seulement ton père
 - Ta mère et ton beau-père
 - Ton père et ta belle-mère
 - Alternativement chez ton père et ta mère
 - Aucun de tes parents (internat, famille d'accueil, autre membre de la famille)
-

Question 18

As-tu des frères et sœurs ?

- Oui
 - Non => Question 21
-

Question 19

Combien ?

Question 20

Quel âge ont-ils (elles) ?

Question 21

Parles-tu des sujets suivants avec tes parents ?

	Non	Oui, avec ton père	Oui, avec ta mère
Du collègue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tes sentiments, ce que tu ressens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tes relations avec tes copains, copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tes goûts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tes problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De ce qui se passe dans ta famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De ce qui se passe dans le monde, l'actualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tes rêves, tes désirs, ce que tu veux faire plus tard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (Précise)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 22

Tes parents sont-ils sévères avec toi ?

- Pas du tout
 - Un peu
 - Moyennement
 - Très
-

Question 23

Dirais-tu que par ta façon de t'habiller, de te coiffer, etc, tu as un style ou un look particulier ?

- Non
- Oui

Lequel ?

Question 24

As-tu mis des posters, des photos, des affiches, des dessins, dans ta chambre ?

- Non => Question 26
 - Oui
-

Question 25

Ce sont des posters, des photos, des affiches, des dessins...

Plusieurs choix autorisés

- D'acteurs / d'actrices
 - De chanteurs, chanteuses, groupes
 - De sportifs
 - D'animaux
 - Des reproductions de tableaux
 - Des dessins que tu as faits toi-même
 - Des photos d'amis, personnes de ta famille
 - Des photos de toi
 - Des affiches de films, pub, dessins animés
 - De nature, de paysages
 - De voitures, d'avions, de trains
 - Des cartes postales
 - Autre (Précise)
-

Question 26

Numérote de 1 à 3 les trois choses qui te paraissent les plus importantes pour toi quand tu seras adulte.
(Seulement trois, de la moins importante à la plus importante)

- Avoir beaucoup d'argent
 - Être heureux en amour
 - Avoir beaucoup de temps libre
 - Être libre
 - Avoir un métier intéressant
 - Avoir des responsabilités
 - Avoir de vrais amis
 - Avoir des enfants
 - Être utile aux autres
-

Question 27

Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'acc	Tout à fait d'accord
Je suis très apprécié(e) par mes copains, mes copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'aimerais que mon visage soit différent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis souvent content(e) de moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sens à l'aise avec les jeunes de mon âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis globalement satisfait(e) de mon physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je trouve que c'est facile de se faire des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis satisfait(e) de ma taille et de mon poids	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 28

Quel métier souhaites-tu faire plus tard ?

Question 29

As-tu une ou plusieurs activités de loisir qui sont importantes pour toi ?

Non => Question 37

Oui

Laquelle ou lesquelles

Question 30

Si tu en fais plusieurs, quelle est celle que tu préfères ?

Question 31

À partir de maintenant, nous allons appeler cette activité ta passion.

Tu pratiques cette passion...

- Seulement pendant les vacances
- Occasionnellement
- 1, 2 ou 3 fois par mois
- 1, 2 ou 3 fois par semaine
- Tous les jours ou presque

Question 32

Tu as cette passion depuis...

- Cette année
- Depuis 1 à 3 ans
- Depuis plus de 3 ans

Question 33

Et tu la pratiques le plus souvent...

Plusieurs choix autorisés

- Seul(e)
- Avec ton père
- Avec ta mère
- Avec tes frères et soeurs
- Avec un ou des copains, copines
- Avec d'autres personnes de ta famille
- Avec d'autres personnes (Précise)

Question 34

Comment as-tu découvert cette passion ?

- Tu en as entendu à la télé, radio, dans un magazine
- Tu l'as découverte tout(e) seul(e)
- Quelqu'un te l'a fait découvrir

Question 35

La personne qui te l'a fait connaître, c'est...

- Ton père
 - Ta mère
 - Un de tes frères ou sœurs
 - Un de tes copains, copines
 - Un professeur
 - D'autres personnes de ta famille
 - Une autre personne
 - Moi tout(e) seul(e)
-

Question 36

Si tu ne pouvais plus pratiquer cette passion...

- Ça te manquerait beaucoup
 - Ça te manquerait un peu
 - Ça ne te manquerait pas du tout
-

Question 37

Tu regardes la télévision...

- Jamais ou presque jamais => Question 42
 - 1, 2 ou 3 fois par mois
 - 1, 2 ou 3 fois parsemaient
 - Tous les jours ou presque
-

Question 38

Habituellement, tu regardes la télévision...

Plusieurs choix autorisés

- Le matin au réveil, avant d'aller en cours
 - Dès que tu rentres
 - Le soir en semaine
 - Le matin, le week-end
 - La journée, le week-end
 - Le soir, le week-end
-

Question 39

Tu regardes la télévision, en général...

Plusieurs choix autorisés

- Seul(e)
 - Avec ton père
 - Avec ta mère
 - Avec tes frères et sœurs
 - Avec un ou des copains, copines
 - Avec d'autres personnes de ta famille
 - Avec d'autres personnes (Précise)
-
-

Question 40

Quelle est ton émission de télévision préférée ?

Question 41

Si tu ne pouvais plus regarder la télévision...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 42

Tu écoutes la radio...

- Jamais ou presque jamais => Question 47
- 1, 2 ou 3 fois par mois
- 1, 2 ou 3 fois parsemaient
- Tous les jours ou presque

Question 43

Tu écoutes la radio, en général...

Plusieurs choix autorisés

- Seul(e)
- Avec ton père
- Avec ta mère
- Avec tes frères et sœurs
- Avec un ou des copains, copines
- Avec d'autres personnes de ta famille
- Avec d'autres personnes (Précise)

Question 44

Quelle est ta station de radio préférée ?

- RTL
- Europe 1
- France Inter
- NRJ
- Skyrock
- Fun radio
- Nova
- Nostalgie
- RTL2
- Virgin Radio
- FG
- Autre (Précise)

Question 45

Quelle est ton émission de radio préférée ?

Question 46

Si tu ne pouvais plus écouter la radio...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 47

Tu écoutes des CD, de la musique sur MP3 ou sur Internet...

- Jamais ou presque jamais => Question 51
- 1, 2 ou 3 fois par mois
- 1, 2 ou 3 fois parsemaient
- Tous les jours ou presque

Question 47

Quel genre de musique aimes-tu ?

Plusieurs choix autorisés

- Rap
- Hip-hop
- R&B
- Jazz
- Rock
- Musiques du monde (Reggae, Salsa, Musique orientale...)
- Musique électronique
- Variétés internationales (pop, funk, disco...)
- Variété française
- Musique classique
- Autre (Précise)

Question 48

Tu écoutes des CD, de la musique sur MP3 ou sur Internet, en général...

Plusieurs choix autorisés

- Seul(e)
- Avec ton père
- Avec ta mère
- Avec tes frères et sœurs
- Avec un ou des copains, copines
- Avec d'autres personnes de ta famille
- Avec d'autres personnes (Précise)

Question 49

Quel est ton groupe, ton chanteur, ta chanteuse préféré(e) ?

Question 50

Si tu ne pouvais plus écouter des CD, de la musique sur MP3 ou sur Internet...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 51

Tu lis des journaux, magazines, revues...

- Jamais ou presque jamais => Question 56
- 1, 2 ou 3 fois par mois
- 1, 2 ou 3 fois parsemaient
- Tous les jours ou presque

Question 52

Quel est ton journal, ton magazine, ta revue préféré(e) ?

Question 53

Es-tu abonné(e) à un ou plusieurs journaux, magazines, revues ?

- Non => Question 55
- Oui, un seul

Lequel ?

- Oui, plusieurs

Quel est le nom de ton / ta préférée ?

Question 54

Cet abonnement...

- Tu l'as pris seul(e)
- Tu as demandé à tes parents de la prendre pour toi
- Tu l'as reçu en cadeau

Question 55

Si tu ne pouvais plus lire de journaux, magazines, revues...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 56

Tu lis des BD (y compris mangas) ...

- Jamais ou presque jamais => Question 59
 - 1, 2 ou 3 fois par mois
 - 1, 2 ou 3 fois parsemaient
 - Tous les jours ou presque
-

Question 57

Quel est le titre de la dernière BD que tu as lue ?

Question 58

Si tu ne pouvais plus lire de BD...

- Ça te manquerait beaucoup
 - Ça te manquerait un peu
 - Ça ne te manquerait pas du tout
-

Question 59

Tu lis des livres (en dehors des BD et en dehors des livres que tu dois lire pour le collège) ...

- Jamais ou presque jamais => Question 64
 - 1, 2 ou 3 fois par mois
 - 1, 2 ou 3 fois parsemaient
 - Tous les jours ou presque
-

Question 60

Quel genre de livres aimes-tu ?

Plusieurs choix autorisés

- Des histoires, des contes
- Des livres dont tu es le héros
- Des histoires qui font peur
- Des romans de science-fiction
- Des romans pour ado
- Des séries (Harry Potter)
- Des romans d'aventures
- Des romans policiers
- Des romans d'amour
- Des romans historiques
- Des histoires comiques
- D'autres genres (Précise)

Question 61

Quel est le titre du dernier livre que tu as lu (hors BD, et hors livres pour le collège)

Question 62

Quand tu as lu ce livre, tu as eu l'impression...

- Que c'était une corvée
- Que c'était difficile
- De te détendre

Question 63

Si tu ne pouvais plus lire de livres...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 64

Durant ton temps libre, tu fais du sport, une activité physique...

- Jamais ou presque jamais => Question 71
- 1, 2 ou 3 fois par mois
- 1, 2 ou 3 fois par semaine
- Tous les jours ou presque

Question 65

Durant ton temps libre, quel(s) sport(s), quelle(s) activité physique, pratiques-tu ?

Question 66

Si tu fais plusieurs sport ou activités physiques, quel est celui que tu préfères ?

Question 67

Tu en fais depuis...

- Cette année
- Depuis 1 à 3 ans
- Depuis plus de 3 ans

Question 68

Tu pratiques ce sport...

- Dans un club, une association
- Chez toi
- Chez tes copains
- Dans la rue, sur un terrain de sport

Question 69

Tu pratiques ce sport...

Plusieurs choix autorisés

- Seul(e)
- Avec ton père
- Avec ta mère
- Avec tes frères et sœurs
- Avec un ou des copains, copines
- Avec d'autres personnes de ta famille
- Avec d'autres personnes (Précise)

Question 70

Si tu ne pouvais plus faire de sport, d'activité physique...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 71

Tu joues à des jeux vidéo...

- Jamais ou presque jamais => Question 76
- 1, 2 ou 3 fois par mois
- 1, 2 ou 3 fois parsemaient
- Tous les jours ou presque

Question 72

Tu joues le plus souvent à des jeux vidéo...

Plusieurs choix autorisés

- En ligne
- Seul(e)
- Avec ton père
- Avec ta mère
- Avec tes frères et sœurs
- Avec un ou des copains, copines
- Avec d'autres personnes de ta famille
- Avec d'autres personnes (Précise)

Question 73

Tu joues sur...

Plusieurs choix autorisés

- Une télévision
- Un ordinateur
- Une tablette
- Un smartphone
- Une console de jeux portable

Question 74

Quel est ton jeu vidéo préféré ?

Question 75

Si tu ne pouvais plus jouer à des jeux vidéo...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 76

Tu joues à d'autres jeux (plein air, jeux de société...)

- Jamais ou presque jamais => Question 80
- 1, 2 ou 3 fois par mois
- 1, 2 ou 3 fois parsemaient
- Tous les jours ou presque

Question 77

Quel est ton jeu préféré (en dehors des jeux vidéo)?

Question 78

Tu joues le plus souvent à ce jeu...

Plusieurs choix autorisés

- Seul(e)
- Avec ton père
- Avec ta mère
- Avec tes frères et sœurs
- Avec un ou des copains, copines
- Avec d'autres personnes de ta famille
- Avec d'autres personnes (Précise)

Question 79

Si tu ne pouvais plus jouer à ce jeu...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 80

Tu utilises un ordinateur...

- Jamais ou presque jamais => Question 85
- 1, 2 ou 3 fois par mois
- 1, 2 ou 3 fois parsemaient
- Tous les jours ou presque

Question 81

Tu utilises le plus l'ordinateur...

Plusieurs choix autorisés

- En ligne
- Seul(e)
- Avec ton père
- Avec ta mère
- Avec tes frères et sœurs
- Avec un ou des copains, copines
- Avec d'autres personnes de ta famille
- Avec d'autres personnes (Précise)

Question 82

Quand tu utilises un ordinateur, tu le fais...

- Plutôt pour faire des choses en rapport avec ton travail scolaire
- Plutôt pour faire des choses en rapport avec tes loisirs
- Pour les deux

Question 83

Sur l'ordinateur...

Plusieurs choix autorisés

- Tu joues à des jeux vidéo
- Tu dessines, fais des photos
- Tu envoies des messages
- Tu surfes sur Internet
- Tu écoutes ou télécharges de la musique
- Tu fais tes devoirs
- Tu regardes ou télécharges des films, des vidéos
- Autre (<précise)

Question 84

Si tu ne pouvais plus utiliser d'ordinateur...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 85

Tu fais du dessin, de la musique, de la danse ou une autre activité artistique...

- Jamais ou presque jamais => Question 92
- 1, 2 ou 3 fois par mois
- 1, 2 ou 3 fois parsemaient
- Tous les jours ou presque

Question 86

Quelle activité artistique fais-tu ?

Question 87

Si tu en fais plusieurs, quelle est celle que tu préfères ?

Question 88

Tu en fais depuis...

- Cette année
- Depuis 1 à 3 ans
- Depuis plus de 3 ans

Question 89

Tu pratiques cette activité ...

- Dans un club, une association
- À l'école
- Chez toi
- Chez tes copains

Question 90

Tu pratiques cette activité ...

Plusieurs choix autorisés

- Seul(e)
- Avec ton père
- Avec ta mère
- Avec tes frères et sœurs
- Avec un ou des copains, copines
- Avec d'autres personnes de ta famille
- Avec d'autres personnes (Précise)

Question 91

Si tu ne pouvais plus faire cette activité artistique...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 92

Tu écris un journal intime, des histoires, des poèmes...

- Jamais ou presque jamais => Question 94
- 1, 2 ou 3 fois par mois
- 1, 2 ou 3 fois parsemaient
- Tous les jours ou presque

Question 93

Si tu ne pouvais plus écrire un journal intime, des histoires, des poèmes...

- Ça te manquerait beaucoup
- Ça te manquerait un peu
- Ça ne te manquerait pas du tout

Question 94

As-tu...

	Non	Oui... tu le partages avec tes frères ou sœurs	Oui... tu en as un à toi tout seul
Une télévision (réservée à toi, tes frères ou sœurs) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un lecteur MP3 ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un ordinateur ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une tablette ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 95

As-tu également...

	Non	Oui De 1 à 14	Oui De 15 à 29	Oui De 30 à 99	Oui Plu de 100
Des DVD qui t'appartiennent ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des CD ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des livres ? (hors livres scolaires)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des BD ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 96

As-tu un téléphone portable ?

- Oui
 - Non
-

Question 97

Et tu l'utilises pour...

Plusieurs choix autorisés

- Téléphoner et envoyer des SMS
 - Prendre des photos
 - Écouter de la musique
 - Aller sur Internet
 - Aller sur les réseaux sociaux
 - Autre (Précise)
-
-

Question 98

Depuis la rentrée de septembre, tu vas dans une bibliothèque ou médiathèque (en dehors du CDI de ton collège) ...

- Jamais ou presque jamais => Question 102
 - 1, 2 ou 3 fois par mois
 - 1, 2 ou 3 fois parsemaient
 - Tous les jours ou presque
-

Question 99

Tu vas à la bibliothèque pour...

Plusieurs choix autorisés

- Lire sur place ou emprunter des livres, magazines, revues...
 - Écouter sur place ou emprunter des CD
 - Regarder sur place ou emprunter des DVD
 - Faire des devoirs
 - Rencontrer tes copains / copines
-

Question 100

Tu y vas le plus souvent...

Plusieurs choix autorisés

- Seul(e)
- Avec ton père
- Avec ta mère
- Avec tes frères et sœurs
- Avec un ou des copains, copines
- Avec d'autres personnes de ta famille
- Avec d'autres personnes (Précise)

Question 101

Es-tu inscrit(e) dans une bibliothèque ou médiathèque (en dehors du CDI de ton collège) ...

- Oui
 - Non
-

Question 102

Es-tu déjà allé(e) au moins une fois...

	Non	Oui, cette année	Oui, il y a longtemps
Au cirque ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans un parc d'attraction ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans un zoo, parc animalier, aquarium ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cinéma ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À un match, une manifestation sportive ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visiter un musée, un monument ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À un concert ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À un spectacle de danse, au théâtre, à l'opéra...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 103

Si tu y es déjà allé(e), avec qui y es-tu allé(e) la dernière fois ?

Plusieurs choix autorisés

	Seul(e)	Avec ton père	Avec ta mère	Avec tes frères et soeurs	Avec une autre personne de ta famille	Avec un professeur	Avec un ou des copains, copines	Avec une autre personne
Au cirque ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans un parc d'attraction ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans un zoo, parc animalier, aquarium ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cinéma ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À un match, une manifestation sportive ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visiter un musée, un monument ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À un concert ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À un spectacle de danse, au théâtre, à l'opéra...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 104

Tes parents te donnent-ils de l'argent ?

- Non, jamais
- Oui, de l'argent de poche régulièrement (toutes les semaines, tous les mois)
- Oui, pour te féliciter de quelque chose (bons résultats, aide à la maison)
- Oui, pour ta fête, ton anniversaire, une occasion spéciale (Précise)
- Oui, quand tu en demandes

Question 105

Tes parents

- Te laissent acheter ce que tu veux
- Te conseilles sur les achats que tu fais
- Te recommandent de mettre ton argent à la banque
- T'interdisent d'acheter certaines choses (Précise)

Question 106

Est-ce qu'il t'arrive de faire des économies ?

- Non
 - Oui, dans ta tirelire, ton porte-monnaie
 - Oui, sur un compte
-

Question 107

Quand tu as de l'argent, tu le dépenses surtout pour...

- Acheter des CD
- Acheter des livres
- Acheter des journaux, revues, magazines
- Acheter des BD
- Acheter des jeux vidéo
- Acheter des confiseries, des bonbons
- Aller au cinéma
- Acheter des vêtements
- Acheter du maquillage
- Acheter des bijoux
- Acheter des cartes (ou autocollants) à collectionner
- Acheter des cigarettes
- Le téléphone
- Payer tes sorties
- Autre (Précise)

Question 108

Quelle est la profession de ton père ?

Question 109

Quelle est la profession de ta mère ?

Question 110

Connais-tu « Lectures pour tous » ?

Question 111

Ce projet t'intéresse-t-il ?

Question 112

Pourquoi ?